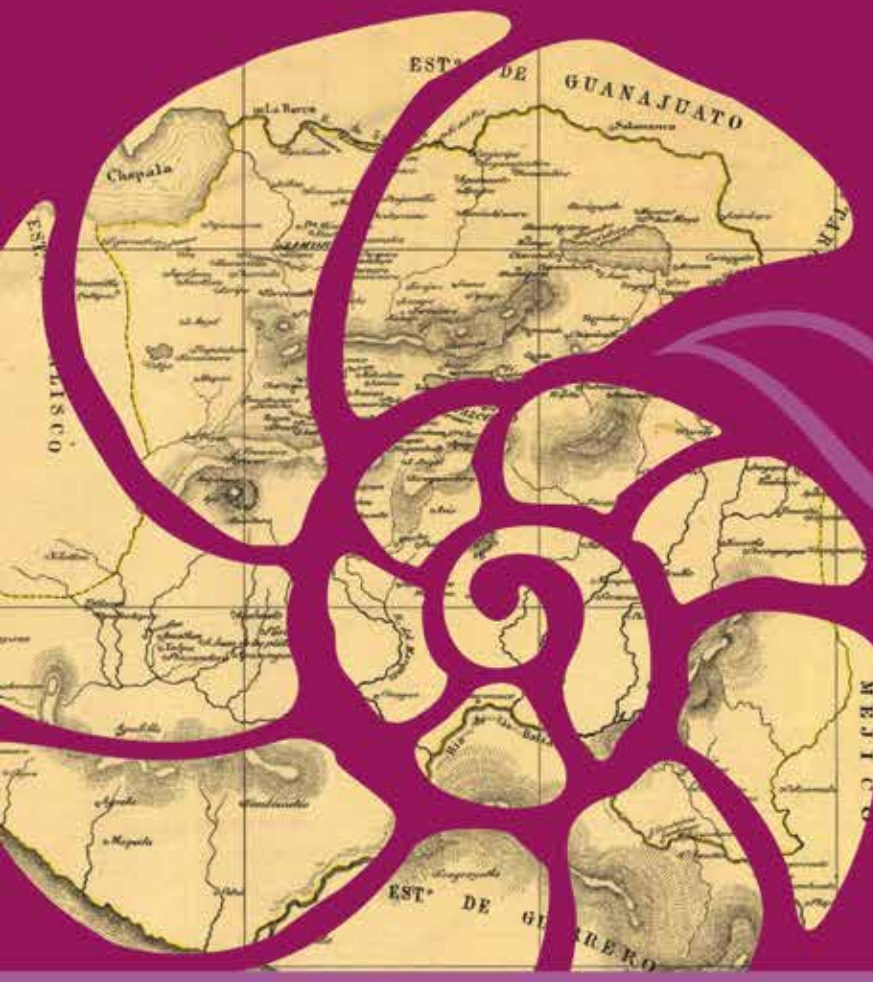
VIII

ENCUENTRO IBEROAMERICANO

DE COLECTIVOS Y REDES DE MAESTROS Y MAESTRAS, EDUCADORES Y EDUCADORAS QUE HACEN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DESDE SU ESCUELA Y COMUNIDAD

MÉXICO 2017



MEMORIA

ÍNDICE

13 PRESENTACIÓN

21 INTRODUCCIÓN EJE 4

ARGENTINA

23 LA EMERGENCIA DE LA PERSPECTIVA ETNO EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA RURAL DE JUJUY. LA ETNODIDÁCTICA

33 SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: ETNOEDUCACIÓN Y SABERES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

43 RE-CONTRUYENDO SABERES ANDINOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: EL CALENDARIO AGRO-FESTIVO EN ESCUELAS PRIMARIAS RURALES EN LA PROVINCIA DE JUJUY- ARGENTINA

57 PEDAGOGÍAS PARA LA INTERCULTURALIDAD: LA ESCUELA COMO OMNIVERSO, HACEIDAD DE UN BUEN VIVIR

69 LAS CATEQUESIS CONFESIONALES COMO PARTE DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y SU RELACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA INICIAL DE LOS ESCOLARES.

79 LENGUAJE, NARRATIVAS Y ACCIONES. UNA PROPUESTA PARA "ATENEO DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA" EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEXICO INICIAL EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL

89 LA CULTURA MBYA DESDE UNA PERSPECTIVA MBYA GUARANIES: ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN, LA MEDICINA, LA RELIGIÓN, LOS SABERES Y LA HISTORIA DE UN PUEBLO QUE CONTINÚA REPRODUCIÉNDOSE

101 INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIO

113 EL CURRÍCULUM EN LAS ESCUELAS RURALES

127 UNA HUERTA PARA MI ESCUELA

139 INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

145 MONUMENTOS A LAS MALVINAS "PLAZA ESTEVEZ". PROYECTO ANTROPOLÓGICO SOCIAL.

151 TRABAJO INFANTIL

163 MONUMENTOS HISTORICOS: PLAZA APARICIO ALMEIDA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA SOCIAL

169 HUELLAS EN EL TIEMPO. CLUBES: UN ESPACIO PARA LA VIDA CLUB DE PESCA Y NÁUTICA PIRÁPYTÁ

177 LA ESCUELA DE MI BARRIO...EN ESTA ÚLTIMA DÉCADA

187 EDUCACIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURALIDAD. REFLEXIONES Y BALANCE DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CURRICULARES, EXTRACURRICULARES, EXTENSIONISTAS Y DE POSTITULACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BRASIL

197 DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

207 A BIODIVERSIDADE PRESENTE NA CULTURA INDÍGENA KAINGANG E SUA INTERFERÊNCIA NO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

217 CARIJADA: PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE

225 DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E AMBIENTES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES

235 METAIS: DA ÁFRICA PARA O MUNDO

243 DISCUTINDO RELAÇÕES RACIAIS COM CRIANÇAS NA SALA DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FILME "CORES E BOTAS"

COLOMBIA

251 LA INTERCULTURALIDAD COMO POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

259 ARTICULACIÓN DE SABERES TRADICIONALES Y CIENTÍFICOS EN EL AULA DE CIENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO INDÍGENA

267 TRAVESÍA

277 SABERES AMBIENTALES ANCESTRALES: UNA MIRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONSCIENCIA AMBIENTAL EN LA ESCUELA

289 DESDE LA VOZ DE LAS INFANCIAS UN ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD

299 COMUNIDADES DE SABERES: EL DIALOGO ESCUELA – CULTURA Y SOCIEDAD

311 LA RECUPERACION DE IDENTIDAD NARRATIVA A TRAVÉS DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA LOCAL DEL PUEBLO DE ENGATIVÁ: UNA EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE LA ESCUELA LOS LAURELES

325 INFANCIAS NEGADAS

335 LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA

343 REDES INTERCULTURALES Y PERSPECTIVAS DIALÓGICAS EN AFROAMÉRICA: LA INTERSECCIÓN BRASIL–COLOMBIA

359 LAS REALIDADES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN EXPLORANDO-ANDO MI ANCESTRALIDAD

379 SOMOS LOS ESTUDIANTES QUE VAMOS A JUGAR

391 ITINERANDO POR LA MEMORIA INTERCULTURAL DEL COLEGIO SAN BERNARDINO DE BOSA

401 RELACIONES UMBILICALES. ESTRUCTURAS POLÍTICO ORGANIZATIVAS EN TERRITORIOS DE COMUNIDADES NEGRAS COMO PROYECTO IDENTITARIO EN COLOMBIA; EL CASO DEL RÍO ANCHICAYÁ. CLAVES PARA LA INTERCULTURALIDAD EN COLOMBIA

413 REBELIÓN Y LIBERTAD: EL LEGADO DE LOS HIJOS E HIJAS DEL MUNTU. HISTORIAS QUE NO SE CUENTAN EN LA ESCUELA

425 PRÁCTICAS CULTURALES DE LAS MUJERES DE LA DIÁSPORA: APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS PARA LA NO VIOLENCIA

445 FORMA DE HACER ESCUELA MUISCA

455 CONSOLIDANDO NUESTRAS RAICES, DEJANDO HUELLAS

461 ETNOMATEMÁTICAS PUEBLO EPERARA SIAPIDARAS SIAS

473 EXPERIENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA ONDAS CAUCA

487 TEJEDORES DE ESPIRITUALIDAD, GUARDIANES DE LA SABIDURÍA ANCESTRAL

503 DANZAMOS PARA FORTALECER IDENTIDAD, RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y PROPICIAR LA PAZ

515 DÍA NACIONAL DE LA AFROCOLOMBIANIDAD AFRODESCENDIENTES: TE ACEPTO, TE RECONOZCO Y TE RESPETO

529 CULTURAL STANDS (VITRINAS CULTURALES)

545 ¿CÓMO LOGRAR LA ENSEÑANZA DESDE UNA VISIÓN INTEGRADORA: QUE PERMITA PROBLEMATIZAR LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y CONSTRUIR CURRÍCULOS PERTINENTES EN CONTEXTOS DIVERSOS PARA QUE LA ALTERIDAD SEA MOTOR DIALÓGICO?

561 IMPORTANCIA DEL USO DE LA MEDICINA TRADICIONAL ANCESTRALES EN EL TRATAMIENTO DE ENFERMEDADES EN COMUNIDADES AFRO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS AMÉRICAS DEL DISTRITO DE BUENAVENTURA, JOAQUÍN DE CAYZEDO Y CUERO EN SANTIAGO DE CALI

573 DIÁLOGO DE SABERES EN EL PACIFICO COLOMBIANO A TRAVÉS LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

597 ESCUELA RÍO

611 UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y PATRIMONIO DE LOS MAESTROS@ DE CASANARE

627 IACHAIKUANATATRUKACHISPA . TEJIDO DE SABERES

641 REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NATIVA, A TRAVÉS DE LA MÚSICA, EN LOS NNA DEL PUEBLO KAMËNTSA DEL DEPARTAMENTO DEL PUTUMAYO

655 LA COMPARSA TEJEDORA DE VIDA

673 OTRA MIRADA A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

683 LA CIUDAD DE NUESTROS SUEÑOS…..CAMINANDO EN LA MINGA POR BAKATA

693 PARTICIPACION EN EL FRENTE AMPLIO POR LA EDUCACIÓN

707 CICLO EXPEDICION MEXICO 2017

ECUADOR

723 LA ORALIDAD COMO PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

733 SALPICONES DEL LENGUAJE MONTUBIO PARA APRENDER LA IDENTIDAD

MÉXICO

741 UN GRAN ACONTECIMIENTO. ENCUENTRO DE PUEBLOS Y ESCUELAS EN TORNO A SUS CULTURAS

751 LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MIXTECO

767 HUERTO DE PLANTAS MEDICINALES, UNA ALTERNATIVA EN LA RECUPERACIÓN DE LA HERBOLARIA MEXICANA DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO FILOSÓFICO, ESTUDIANTES DE 4° 5°, 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

789 RESCATANDO MIS RAICES

797 RELATO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS (PROYECTO RESCATANDO MIS RAICES)

803 TIERRA DEL SOL (OAXACA)

811 INVESTIGAR PARA LA TRASCENDENCIA DEL SER

831 ESCUELA Y ANCESTRALIDAD

843 EDUCACIÓN INDÍGENA, REALIDAD O FANTASIA

857 LA ESCUELA MULTI-INTERCULTURAL PARA LA BUENA EDUCACIÓN: CONSTRUYENDO UN MUNDO DONDE QUEPAN TODOS LOS MUNDOS

869 GATO MONTÉS, UNA MASCOTA ESPECIAL DE MI ESCUELA

877 HUELLAS DEL PASADO EN UN PUEBLO MAZAHUA

883 CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRICULUM ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

897 RECUPERAR EL MEDIO AMBIENTE A PARTIR DE LA COSMOVISIÓN PURÉPECHA

907 EL PROYECTO ESCOLAR SAN ISIDRO Y URINGUITIRO T'ARHEXPERAKUA "CRECIENDO JUNTOS"

919 UN RECORRIDO POR MI PATZCUARO MAGICO

931 ¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE LA REGIÓN HUASTECA VERACRUZANA?

939 FEDERICO: DE LAS BANDAS DE NUEVA YORK AL BACHILLERATO DE TICUANI

955 JÓVENES MIGRANTES TRANSNACIONALES: HISTORIAS DE VIDA A DOS VOCES

973 AVENTURA DE UN SUEÑO CON LUCES Y SOMBRAS

PERÚ

983 FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR A TRAVÉS DE LA LITERATURA PIURANA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FE Y ALEGRÍA N° 18 EN SULLANA-PIURA- PERÚ

991 PROMOVIENDO LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE FRONTERA DE SULLANA

1005 EXPERIENCIAS DEL USO Y MANEJO DE LA PLATAFORMA DIGITAL EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CULTURAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA NACIÓN CHOPCCA – HUANCAVELICA PERÚ

1017 EL KHIPU RECURSO PEDAGÓGICO EN LAS NOCIONES DE CANTIDAD Y TIEMPO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS DE LAS I.E.I DE ZONAS RURALES DEL DISTRITO DE SICUANI

1029 EL CALENDARIO COMUNAL, UN INSUMO PARA GENERAR APRENDIZAJES INTERCULTURALES PARA EL BUEN VIVIR EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS EIB DE LA PROVINCIA DE CANCHIS CUSCO

1041 EL USO PEDAGÓGICO DE LOS VIDEOS CULTURALMENTE AMABLES PARA LA SU COMUNIDAD PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y EL MEJORAMIENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO A SEXTO GRADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO EN LA PROVINCIA DE LA CONVENCIÓN

1053 ACTIVIDADES DOMÉSTICAS REALIZADAS EN LA ESCUELA

VENEZUELA

1065 EL ARTE DEL PESEBRE UNA TRADICIÓN QUE HA PASADO PEDAGÓGICAMENTE DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN (FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD)

1089 PROPUESTA DE LA COMÚNIDAD DE APRENDIZAJE CASIGUA

1105 EL PORTAFOLIO EN MOVIMIENTO COMO ESTRATEGIA PARA LA SOCIALIZACIÓN DE SABERES ANCESTRALES HISTÓRICOS LOCALES Y SU CONTRIBUCIÓN AL ENRIQUECIMIENTO INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DE HABLA HISPANA

1115 EL MUSEO ESCOLAR COMO PEDAGOGÍA PARA LA IDENTIDAD LOCAL

1123 APRENDIZAJE FORMAL, APRENDIZAJES INFORMALES Y TAPIA

1131 INTERCULTURALIDAD-EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

1147 OBRA MUSICAL DEL MAESTRO ABRAHAN COLMENARES, MIRANDO MÁS ALLÁ DE LA OBRA ARTÍSTICA

1157 EL VESTUARIO COMO SÍMBOLO DE IDENTIDAD CULTURAL RECORRE EL ESPACIO INTERCULTURAL – COMUNITARIO DE RANCHERIAS "CAMINO HISTÓRICO CULTURAL DE EL LIBERTADOR"

"En estas escuelas nunca se sabe dónde termina la escuela y donde principia el pueblo, ni donde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar"

Moisés Sáez
Escuela Rural Mexicana

RedTEC A.C.
ESCUELA - COMUNIDAD
TEJIENDO EL SABER PEDAGÓGICO

Red de Investigador@s Educativ@s En México
REDIEEM

Red Lenguaje
MÉXICO

Educación
Contracorriente
.org

Cajamarca - Perú
Desenredando nudos

RED
ANINACUY.PE

Chiqaq Ñan
AMAEIB

CAJAMARCA

I E

Escuela Superior de Formación Artística Pública
Mario Urteaga Alcántara

SANTA ELENA

Escuela Campesina Alternativa
de Fomalcombo
Cajamarca- Perú

CEBA
SAN MARCOS

ACiES

expedición

20 años viviendo sueños y construyendo realidades

TRAE LOS HILOS DE AMANSE

Tayta
Sur

REATS
Red de Emisoras Alternativas
Territorio Sur

CHISUA
PENSAMIENTOS • GENTES • RELATOS

Escuela Pedagógica Experimental
E.P.E.

Red Lenguaje
Red Colombiana Para La Transformación
De La Formación Docente En Lenguaje

PRESENTACIÓN

Tejer sentido y realidad: visibilizar prácticas y saberes pedagógicos construidos desde las redes de maestros/as, educadores/as que hacen escuela y comunidad.

Las maestras/maestros, educadoras/educadores de la Red de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde las Escuelas y Comunidades en Latinoamérica y España nos hemos propuesto dignificar nuestra profesión. Nos concebimos como maestros(as) en el territorio, en el centro educativo, para construir colectivamente propuestas pedagógicas y educativas cuyo fin es transformar.

Nos asumimos como sujetos políticos, generadores de la cultura, transformadores de nuestro entorno, investigadores de nuestra práctica pedagógica, productores de saber pedagógico, que pretendemos romper con la dicotomía entre quienes construyen teorías y las ejecutan; y aportar horizontes para la creación de nuevas políticas educativas.

Sostenemos una postura crítica frente a las políticas educativas. Nuestro camino es la construcción de espacios dialógicos donde las voces de las y los protagonistas de prácticas pedagógicas e investigaciones innovadoras participen en la construcción de las bases de una pedagogía propia, de carácter decolonial, antihegemónica y emancipadora. Con una mirada desde la cosmovisión de los pueblos originarios, la comunidad y los postulados del buen vivir. En este sentido, la Red se ha constituido en un espacio de reflexión para la construcción de alternativas pedagógicas en condiciones adversas generadas por la imposición de las políticas educativas neoliberales.

Convencidos del imperativo ético de nuestros propósitos, los integrantes de las Redes de Latinoamérica y España nos convocamos para participar en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde la Escuela

y Comunidad. En este Encuentro nos reunimos maestros/as, educadores/as de los países de Argentina, Brasil, Colombia, España, Perú, Venezuela y México y nos planteamos los siguientes propósitos:

· Construir una visión diversa del mundo que dé cabida a las cosmovisiones y los sueños de los pueblos sobre: cómo defender nuestras identidades; cómo complementarnos de manera equilibrada; cómo vivir en comunidad, en hermandad, en armonía con los hombres y la naturaleza, para que todos tengamos el derecho a la educación, la salud, la vida, en convivencia natural y comunal.

· Visibilizar procesos de producción y socialización de saberes pedagógicos construidos por los maestros/as y educadores/as desde sus escuelas y comunidades.

· Construir en Red desde la escucha atenta, la conversa y el diálogo, una epistemología emancipatoria a partir del reconocimiento de la diversidad, la pluralidad, la solidaridad, la interculturalidad y la justicia social.

· Reflexionar, desde la práctica en el territorio y en los espacios educativos, sobre el empoderamiento de los maestros/as y educadores/as para la discusión y posicionamiento frente a las políticas educativas, culturales y económicas neoliberales a fin de construir propuestas educativas alternativas.

· Asumir los principios de Red de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Innovación e Investigación desde las Escuelas y Comunidades en Latinoamérica y España, desde un posicionamiento ético-político que caracteriza nuestra lucha emancipatoria.

· Construir frentes solidarios ante los embates del neoliberalismo para denunciar, difundir y enfrentar los problemas políticos sociales y ambientales.

· Avanzar hacia la consolidación de la Red de redes y colectivos de maestros/as y educadores/as de manera horizontal y democrática, reivindicando la emancipación, el buen vivir, la vida digna y la liberación para la transformación social.

En cada uno de los Ejes Temáticos que nos propusimos abordar durante el proceso de intercambio entre pares, previo al encuentro presencial en cada una de las Mesas de Intercambio

durante VIII Encuentro Iberoamericano en Morelia, se plantearon líneas y/o preguntas orientadoras para promover el diálogo y el debate, con el propósito de visibilizar

cómo las prácticas y experiencias de las y los maestros y educadores/as aportan a la transformación de la educación. Los ejes temáticos fueron los siguientes:

Eje 1. Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos

En este eje integramos trabajos cuyas reflexiones aportan y hacen visibles los saberes pedagógicos construidos por maestros y educadores desde las escuelas y comunidades, que se instituyen en pedagogías emancipatorias. Pedagogías que recuperan al sujeto en su individualidad, complementariedad con el Otro y pensar colectivo.

Eje 2. Pedagogía, territorio y territorialidad

En este eje, se consideraron trabajos que muestran la escuela en el territorio: ¿Cómo gestamos procesos de concienciación y prácticas emancipatorias desde un currículo construido en los territorios y con las comunidades?

Eje 3. Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético-político

En este eje nos planteamos preguntas como: ¿Qué aportan las redes, desde la formación inicial y permanente de maestros y educadores? ¿Cómo y quién realiza la formación en las redes, colectivos y organizaciones de base para la realización de sus investigaciones e innovaciones? ¿Qué decisiones éticas y políticas se toman en torno a la defensa de nuestras identidades y formas de relacionarnos con los Otros?

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

En este eje las preguntas orientadoras fueron: ¿Cómo se construyen propuestas pedagógicas desde las cosmovisiones de los pueblos ancestrales y otras experiencias comunitarias, reconociendo la diversidad y la pluralidad que posibilitan el encuentro intercultural, el compromiso participativo y las autonomías?

Eje 5. Otras formas de ser gobierno y Comunalidad

Las preguntas orientadoras para este eje fueron las siguientes: ¿Qué imaginarios han construido los profesores en torno a las políticas educativas planteadas por los gobiernos? ¿Desde qué horizontes se construyen las relaciones en las aulas? ¿Qué otras formas de escuela y vida democrática se generan en el aula? ¿Cómo se visibilizan en las aulas, las escuelas y las comunidades, desde la corresponsabilidad, la construcción de propuestas educativas del buen vivir, vida digna; otras formas de concebir el poder a partir de una mirada crítica hacia las políticas educativas, culturales y económicas neoliberales?

Los trabajos integrados en esta Memoria, están agrupados por Ejes Temáticos, y al interior de cada eje, agrupados por país. En cada uno se plantean las diversas problemáticas con líneas y/o preguntas que las expresan de maneras diferentes, así como propuestas de intervención y procesos de transformación que dan cuenta de la particularidad de cada contexto, y que permiten un diálogo y un intercambio permanente.

ERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMB
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTIN
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA

VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

EJE TEMÁTICO

4

Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

ERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMB
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTIN
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA / ECUADOR
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA

VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /
VENEZUELA / ARGENTINA / BRASIL / COLOMBIA /
ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ / VENEZUELA / ARGENTINA
/ BRASIL / COLOMBIA / ESPAÑA / MÉXICO / PERÚ /

INTRODUCCIÓN EJE 4

El Eje se constituye en un espacio de socialización, de formación, diálogo y tensión, en la búsqueda continua de una pedagogía nuestramericana, de la tierra, del movimiento y de la itinerancia, resultado de la práctica cotidiana en las aulas y comunidades. Experiencias relatadas en primera persona del plural por sujetos pedagógicos que ha compartido 'alma, corazón y vida', donde el `nosotros' que pronuncie no será una licencia retórica sino una referencia a una comunidad de prácticas de la que forma parte. El consolidado de estas reflexiones deviene en un saber pedagógico nutrido desde las raíces de las escuelas y las comunidades de América Latina y España, hacia la construcción de una Pedagogía Emancipatoria y Descolonizadora

Para la lectura entre pares se organizaron once mesas de trabajo en torno a los siguientes tópicos: A) Patrimonio, Saberes ancestrales, Saberes ancestrales y territorios, Culturas afroamericanas y DDHH, Identidades culturales y migrantes, Inclusión, Infancias y Juventudes y Universidades, B) Currículos comunales, Educación Ambiental, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural, Lectura, escritura y oralidad en contextos interculturales, C) Formación Docente e interculturalidad. Dentro de cada tópico el grupo de los participantes leyeron todos los trabajos del mismo (alrededor de seis) y comentaron el de su par.

Para el desarrollo del VIII Encuentro Iberoamericano hemos reorganizado los cien trabajos inscriptos en el Eje 4, agrupando las once tópicas establecidas en la lectura de pares en cuatro mesas de trabajo. Todas las mesas tendrán la misma dinámica. Su conformación responde a la necesidad de tener grupos reducidos que posibiliten el intercambio cara a cara, el conocimiento de las prácticas de otros sentipensantes, de carne y hueso, el re-conocimiento en el otro que comparte anhelos y aspiraciones similares en contextos sociales, económicos, políticos y culturales plurales.

Los interrogantes que nos plantearemos en cada uno de las sesiones de trabajo parten de las preguntas de primer nivel de problematización que hemos ido respondiendo a través de la lectura entre pares: qué están haciendo las escuelas, cómo están armando sus proyectos, quiénes participan, con quiénes articulan. Ya no nos centraremos en estas cuestiones, pero sí profundizaremos el análisis.

ARGENTINA

LA EMERGENCIA DE LA PERSPECTIVA ETNO EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA RURAL DE JUJUY. LA ETNODIDÁCTICA

Ponencia

LA EMERGENCIA DE LA PERSPECTIVA ETNO EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA RURAL DE JUJUY. LA ETNODIDÁCTICA.

Alvarez, Andrea Beatriz[1], Héctor F. Pereyra, Adriana E. Alvarez
Correo electrónico: miraflores64@gmail.com, cienciasdelaeducaciónjujuy@gmail.com, adrianaalvarez66@hotmail.com, pereyrahectorfernando@gmail.com
AGCEJ (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy)

Resumen
En este trabajo se reseñan algunas ideas y propuestas como resultado de más dos años de actividad del equipo de investigación dedicado a la investigación de la Enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas rurales donde se articulan saberes ancestrales locales, disciplinares y docentes, de la Universidad Nacional de Jujuy. Asimismo, aborda las aportaciones de la etnociencias a la educación desde un enfoque socio cultural, lo cual implica reconocer que el conocimiento conceptual se enriquece no sólo con los saberes disciplinares y pedagógicos, entre estos últimos la etnodidáctica; sino también de los saberes del territorio rural.

Ponencia

¿Qué se pone en juego cuando educamos desde las perspectivas etno?

El presente trabajo surge a partir de un trabajo de investigación denominado: Saberes docentes, territorio rural y enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria jujeña; en la escuela primaria N° 328, Gral Antonio Gonzales Balcarce (Chorrillos), con la participación de docentes, estudiantes, comunidad educativa; y con la contribución de docentes de la escuela N° 277

[1] Institución de procedencia: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Dirección electrónica: miraflores64@gmail.com

(Hornaditas), ambas en Humahuaca, Jujuy.[2]Y, que tiene continuidad en el nuevo proyecto, presentado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Jujuy[3].
Las preguntas que orientaba al anterior proyecto eran: ¿qué saberes docentes se construyen en las propuestas y experiencias de enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria? y ¿qué características asumen en y del territorio rural provincial?
En el proyecto actual, se han reformulado de la siguiente manera: ¿Cómo los profesores se apropian de los saberes locales/culturales de las familias y sus comunidades para la enseñanza de la etnobiología teniendo en cuenta su comprensión del mundo natural en el territorio rural? ¿Qué experiencias educativas se generan en base a esta comprensión?
En esta ponencia se presenta, parte de lo producido en el proyecto anterior, a la luz de las nuevas reflexiones originadas en el nuevo proyecto, recientemente en marcha. Y, específicamente en esta ponencia, trataremos de responder al siguiente interrogante¿Cómo se interpretan las prácticas de enseñanza desde la etnodidáctica? ¿Cómo se construye la enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque de la entobiología en las escuelas rurales, a partir de los saberes ancestrales? ¿Cómo se interpretan estas prácticas de enseñanza desde la etnodidáctica?
Según Vygotski la comprensión del mundo físico, está fuertemente influida por categorizaciones sociales que se realizan en un cierto contexto social y cultural y que a su vez influyen sobre las interpretaciones y las construcciones que se hacen del fenómeno natural. Para él y para Bruner, en la actualidad el conocimiento y el pensamiento humano son básicamente culturales.
En el abordaje teórico de los saberes se asume que los mismos, como procesos y productos de la creación humana, se encuentran insertos en la cultura de los pueblos.
Como premisa básica, se parte de la idea siguiendo a Clifford Geertz (1990) que el hombre es un animal inserto en esas tramas de significado que él mismo ha construido. Así, la cultura no es más que la trama de significaciones en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta.
Según Antonio Peña Cabrera (1992), el occidental prefiere lo general porque eso lo acerca al conocimiento de leyes o regularidades universales que le permiten el control y el dominio de la realidad. El andino busca más la convivencia con la naturaleza y la inmersión en su seno como fuente de vida y renovación. Considerando, esta visión se considera que la ciencia es heredera de occidente y el pensamiento andino, es compartido por los miembros de las comunidades rurales, aunque también mesclados con el modelo civilizatoria occidental.
Para Edgar Morín (2002), la civilización occidental, y en consecuencia su enseñanza desune los objetos, tenemos que concebir qué los une. Cómo aísla los objetos de su contexto natural y del conjunto del que forma parte, constituye una necesidad cognitiva poner en su contexto al conocimiento particular y situarlo respecto de un conjunto.
Con respecto al conocimiento local, Escobar (2000 citado por Nuñez, 2014, 6), lo define como una *"actividad práctica, situada, construida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes*". En el mismo el conocimiento se forja por la construcción y reconstrucción de procesos ligados a las experiencias de vida del sujeto. Si bien, se comparte el sentido de lo que el

[2] Estos espacios fueron compartidos, junto con el equipo de investigación formado por docentes de la UNJu (Prof. Marta L. Alcoba y Prof. Nancy E. Chiliguay) UNSa (Mgter. Maria Laura) , graduados (Prof. Lilian A. Sotar, Prof. Gloria E. Cano, Prof. Natalia L. Sanchez Durán y estudiante de la UNJu (Srta. Graciela E. Flores, Srta. Griselda Arancibia); docentes disciplinares del IES N° 3 (Prof. Olga N. Navarro, Prof. Héctor F. Pereyra) y N° 6 (Prof. Juan Carlos Casasola), Esc. Nacional de Comercio N° 3 (Prof. Adriana E. Alvarez) y miembro de la Asociación de Maestros Rurales de la Argentina (Prof. Diduvina Tapia).

[3] El nuevo proyecto se denomina "Territorio rural, saberes locales de las comunidades indígenas de Chorrillos y Catua y la enseñanza de la etnobiología en las escuelas de nivel inicial y primario" Secter-UNJu. A este equipo se incorporaron el Prof. Omar Esquivel (FHYCS-UNJu) y la Prof. Yolanda Ontiveros (IES N° 3).

autor denomina conocimiento local, en esta investigación se prefiere hablar de saberes locales, por su vinculación con el atributo que lo diferencia del conocimiento ligado al hacer.

Ahora, bien siguiendo a Morín (2002), en relación a los saberes, se considera necesario en educación la construcción de un pensamiento "ecologisante" en el sentido en que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio-cultural, social, económico, político y por supuesto natural- volviéndose inseparable de un pensamiento complejo. Y, en esta línea resulta necesario la creación de principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

En consonancia con este planteo, se comparte la idea de Jesús Núñez (2014) que desde una perspectiva científico cultural son factibles las posibilidades de establecer interrelaciones y compartir saberes, con el debido respeto a la diversidad y a las diferencias, entre las culturas nativas y las universales para la construcción de nuevas teorías y nuevos métodos científicos. Y, considera citando a Ramirez (2001) que "*muchos de los saberes científicos de los pueblos originarios se están rescatando. Así encontramos la medicina natural, (...) las taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos y se descubre un pensamiento cosmovisivo que contiene una propia racionalidad*" (Ramirez, citado por Nuñez, 2014, 7).

A la luz de los procesos actuales de la revalorización e importancia de los saberes tradicionales o propios para la gestión de proyectos regionales y locales de desarrollo, las etnociencias se constituyen en componente relevante para la reconstrucción de estos sistemas de saberes locales y tradicionales.

En el marco de las actuales políticas internacionales y de las tendencias mundiales tales como el conocimiento global, el multiculturalismo y el acceso a los recursos naturales, el campo de las etnociencias se está integrando cada vez más al desarrollo sociocultural de los pueblos y de las naciones.

Así, la etnobotánica y la etnozoología, desde la interpretación del autor del manual metodológico de Etnobotánica Gary J. Martín (2000); surgieron "*principalmente de la observación directa de las formas en las cuales la gente utiliza las plantas y los animales, en la mayoría de los casos, consistiendo en la compilación de listas. Recientemente, estos estudios han adoptado una metodología más científica y cuantitativa y han abordado las formas en las cuales la gente maneja su entorno; como consecuencia ha adquirido un enfoque más ecológico*".

De acuerdo con estas concepciones, que compartimos, el conocimiento es una construcción social y para hacer propuestas de enseñanza de las ciencias biológicas en la escuela es necesario comprender las características de la construcción social del conocimiento en el contexto escolar, y en el terreno rural y sus comunidades.

Los procesos etnoeducativos, según Luis A. Artunduaga (1997) deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.

En este escenario emerge la etnopedagogía, "*es la rama de las etnociencias que se ocupa de estudiar los factores educativos propios de las culturas populares, la tradición y el folklore desde la perspectiva de la epistemología compleja. La etnopedagogía se ocupa de explorar las redes de la transmisión de la cultura y del "saber" entendido como un fenómeno de aculturación, de inclusión y exclusión social.*" (Parra, A. 2003,3).

De este modo, y basándose en la perspectiva etnoeducativa, la etnodidáctica como reflexión de los procesos de enseñanza etnoeducativos asume una perspectiva no reduccionista de la enseñanza en general y de las ciencias en particular, por cuanto contempla otras formas culturales de percibir, apreciar y comprender la naturaleza, con sus particularidades, identidades,

realidades, idiosincrasia y cosmovisión que las identifica (Alvarez, A. B., 2016). La etnodidáctica, es una didáctica especial que desde un enfoque socio cultural, articula los saberes disciplinares, especialmente etnociencitíficos; los saberes pedagógicos; los saberes docentes, y los saberes locales y/o ancestrales del territorio.

Llegados a esto punto, resulta necesario plantear aquí las interrelaciones entre la etnopedagogía, la etnodidáctica y las didácticas disciplinares. Un camino que se comienza a recorrer desde el punto de vista epistemológico y didáctico.

Por otro lado, este abordaje de la enseñanza de las ciencias naturales resulta relevante considerando que en el caso de las comunidades rurales[4]en algunas provincias de la Argentina y en algunos países latinoamericanos, aún perdura la cosmovisión andina, la cual plantea otra alternativa de vinculación del hombre con la naturaleza. Así, esta visión posibilita su ingreso al aula al tiempo que se atiende la formación en ciencias, a partir de la dimensión intercultural.

Esto resulta relevante dado que se ha observado la falta de respeto hacia los saberes locales y el desprestigio de parte de las instituciones educativas; y la observación y el registro de las dificultades experimentadas por los alumnos en relación con el empleo, por parte de los docentes, de estrategias didácticas poco adecuadas a las modalidades de aprendizaje en acción habituales en el núcleo familiar, en que es cotidiana la participación en tareas supervisadas por los adultos. Aunque en provincias, como Jujuy existen pocas pero valiosas producciones en escuelas del interior, en la Puna, Quebrada y parte de los Valles Orientales, autogestionarios en procura de un acercamiento entre las culturas regionales y la escuela. (Rubinelli, M.L. y Tapia, D., 2012).

Por lo tanto, si de verdad se desea que la enseñanza de las ciencias esté destinada a educar en ciencia –esto es, que sea una auténtica educación científica– no se pueden restringir sus finalidades al elitista punto de vista propedéutico destinada a conseguir la alfabetización científica y tecnológica de todas las personas debe prestar atención necesariamente a otras finalidades educativas. En concreto, debe estar dirigida sobre todo a contribuir a una educación para la ciudadanía. (Acevedo Diaz, A. 2004).

La enseñanza de las ciencias en territorio. Aprender a habitar con la naturaleza.

Frecuentemente, en la escuela se la enseñanza de las ciencias es aprendida por los estudiantes con ejemplos muy distantes a su vida cotidiana, como una ciencia imposible de comprender, en la medida en que se instala en las clases una visión cientificista de las mismas. Esta perspectiva reduccionista descarta otras formas culturales de percibir, apreciar y comprender la naturaleza con sus particularidades, identidades, realidades, idiosincrasia y cosmovisión que las identifica (Santos Baptista, Vargas Clavijo y Costa Neto, 2014). Por eso, se torna importante la apreciación de cómo las familias y la comunidades, especialmente las comunidades rurales, y las identificadas como indígenas partícipes de la cosmovisión andina u otras comprenden el mundo natural, y cuáles son las posibles relaciones en la enseñanza y el aprendizaje de la etnobiología/ etnociencias en la escuela y dentro del marco del territorio rural.

Por otra parte, algunos estudios plantean que esta relación interpela un debate entre los elementos que son propios de otra cultura y se contraponen al tipo occidental de racionalidad.

Por su parte, Dietschy-Scheiterle (1987) plantea que los saberes andinos y los saberes llamados occidentales, en este último se incluye el conocimiento científico; detentan características diferenciadas en su metodología; y además plantean una relación con la naturaleza diferente. Sin embargo, es necesario considerar que la biología, como otras disciplinas científicas son parte de la actividad cultural, y precisan ser accesibles a los estudiantes, de manera que puedan

[4] Es importante destacar el gran proceso migratorio de las zonas rurales a las urbanas, por lo cual es ciertamente probable que la cosmovisión como la andina también esté presente en las comunidades que habitan zonas urbanas.

comprender las innumerables relaciones entre por ejemplo la biología y la diversidad de saberes de las comunidades.

En esta misma línea de argumentación, se instala la idea de "ecología de saberes" de, Boaventura Sousa Santos (2006), quien afirma la necesidad de "*una reflexión epistemológica, ya que en nuestros países se ve cada vez más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo"*. Y, esto porque en las universidades y foros académicos se trabajó con un enfoque del saber que corresponde a una visión o teorías en Ciencias Sociales producidas en el "*Norte*" (Estados Unidos y algunos países de Europa) que según el autor han primado en nuestros países latinos. Y, entonces, *"nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales"* (Sousa Santos, B. 2006: 15). La producción de conocimientos desde un posicionamiento "ecologisante" nos interpela, a generar conocimientos desde una mirada donde el peso de la cultura es una cuestión ineludible, porque los presupuestos culturales en ciencias están siempre presentes. Y, también a trabajar un abordaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde los saberes tradicionales, locales, ancestrales ingresan en el espacio educativo, en el sistema educativo para quedarse.

Por otra parte, en relación a la especificidad de las intervenciones pedagógicas de los docentes en escenarios de ruralidad, se los concibe como diversos, desiguales y en transformación. La ruralidad tradicionalmente definida por la economía de producción ha perdido vigencia, y se introduce la categoría de territorio. Plencovich (2009) sostiene que el territorio debe ser entendido como un espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias y de las interacciones que los vinculan entre sí y en forma dinámica.

En relación a esto, los resultados de la investigación en didáctica muestran que tanto el diseño del currículum de ciencias tradicional, así como las prácticas docentes en los diferentes niveles de enseñanza, toman como ejes recortes limitados de los contenidos de ciencia escolar, que privilegian generalmente una sola dimensión –la disciplinar-, y omiten todo un abanico de ejes de contextualización que son parte sustancial del mismo. (Drewes, A; 2006, 163).

Esto supone la puesta en práctica de procesos de enseñanza desvinculados de los intereses y motivaciones de los alumnos, así como la formación de los sujetos en visiones empobrecidas y desnaturalizadas de las disciplinas científicas, que no explicitan por ejemplo los vínculos entre experiencia cotidiana, aspectos sociales y culturales de las ciencias y contextos de ciencia-tecnología. Es así, que el campo prioritario en la enseñanza de las ciencias es la exploración del medio ambiente como fuente de conocimiento útil para una "ciencia campesina" (Dietschy-Scheiterle, 1987), y desde el punto de vista de la enseñanza para una etnodídáctica, que priorice la construcción de teorías y metodologías que tengan en cuenta la diversidad de saberes culturales.

Por su parte, Siede plantea que "*el objeto de la enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o varias disciplinas académicas, sino que se construye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículum, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional*". (Siede, 2010, 35).

Así, algunos de los interrogantes al que tratarían de dar respuestas en términos de la etnodidáctica son: ¿Cómo los profesores se apropian de los saberes locales/culturales de las familias y sus comunidades para la enseñanza de las ciencias naturales teniendo en cuenta su comprensión del mundo natural en el territorio rural? ¿Qué experiencias educativas se generan en el aula en base a esta comprensión?

En relación a estas preguntas se desagregarian las siguientes: ¿Cómo se introducen los saberes locales en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales? ¿qué lugar ocupa la

etnociencias tales como la etnobiología en las escuelas rurales? y ¿qué características asume en y del territorio rural de las comunidades y sus familias? ¿Cómo ingresan,y se desarrollan estos saberes locales ,territoriales: en escuelas rurales con la modalidad de plurigrado y plurisala? ¿Qué saberes construyen las familias y sus comunidades en relación al medio ambiente?
En síntesis, ¿qué puentes se podrán tender para articular en la enseñanza de las ciencias con los saberes locales de las comunidades? ¿cómo enseñar ciencias naturales desde un enfoque que a la par incorpore las respuestas que los saberes ancestrales de las comunidades campesinas e indígenas dieron en relación a la naturaleza, prácticas, usos, tecnologías incorporando la perspectiva de la ciencia?

Desde lo producido empíricamente

El equipo de investigación dedicado a la investigación de la Enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas rurales, pretende inscribir el problema desde una visión sociocultural. El objetivo del este estudio es interpretar la relación entre los saberes locales y ancestrales de la familias de las comunidades indígenas y rurales de la Quebrada de Humahuaca Provincia de Jujuy y la enseñanza, y documentar cómo los profesores hacen uso o se apropian de los saberes locales de las familias y su comunidad para establecer puntos de conexión entre la vida de los estudiantes y la enseñanza en clases.

La puesta en marcha de talleres de educadores, y la construcción de un dispositivo de análisis de datos basado en la metodología cualitativa inspirada en el trabajo de sistematización de experiencias[5], facilitó por una lado la recuperación de los saberes docentes a partir del dialogó entre saberes del equipo de investigación con los docentes de la escuela y miembros de la comunidad educativa; y también la circulación del poder y los roles, la concertación, el análisis de la realidad educativa, entre otros.
De hecho, los profesores fueron elaborando un saber pedagógico, un conjunto de conocimientos y convicciones que tienen sobre lo que sucede y debe suceder en la escuela y en la sala de clases. Este saber pedagógico, si bien no siempre es explícito para los maestros, forma parte de sus convicciones más profundas sobre lo que es la escuela, sobre lo que es enseñar y aprender; y muchas veces, estas formas de pensar y actuar, constitutivas de esa cultura escolar, son concebidas como naturales, obvias, evidentes, incuestionables; como lo que siempre fue así y siempre será de esa forma. En términos de esta investigación fue emergiendo el reconocimiento de los diferentes modos de cognición que intervienen en las prácticas de enseñanza haciendo foco en el área de las ciencias naturales, y dio paso a la tensión pocas veces visibilizada entre los conocimientos científicos y los saberes locales, provenientes de la cultura indígena. En este proceso resulta significativo diferenciar entre los procesos de conocimiento que se desencadenan en la intervención educativa, los conocimiento que se pretenden construir, con y las propuestas pedagógicas y didácticas que se han presentado en el aula. En consecuencia, adquieren relevancia el análisis y comprensión de los discursos y acciones dirigidas en cada modo de cognición, y sus posibles interrelaciones.
Por otro lado, frente a una visión del docente como ejecutor de textos curriculares prescriptos, la consideración de la categoría saber docente señala un posicionamiento diferente que adjudica al educador un papel activo en la escuela. Ahora, bien teniendo en cuenta este planteo y en consonancia con las investigaciones actuales sobre la relación entre procesos sociales y culturales en la escuela, cabe destacar lo siguiente siguiendo a Elsie Rocwell (1996) la dificultad de hablar

[5] Basado en el trabajo de CARVAJAR, G. J. y BOJACÁ, B.L. (2015*): "La sistematización de experiencias pedagógica en lenguaje"*. VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros la experiencia del Grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. Colombia.

de la cultura como un sistema coherente, y la existencia de grupos sociales que se identifican con ella desde esta perspectiva. En consonancia con este idea, resulta difícil pensar la escuela con una cultura escolar, más bien en la escuela existen prácticas y usos culturales disímiles. A partir de esta idea entendemos que los actores sociales como los maestros se apropian de ellas elaborando saberes que dan respuesta a nuevos usos culturales y nuevas costumbres. También, como resultado de esta apropiación la escuela puede dar lugar a la reproducción o producción de significados culturales.

Como parte del análisis de los saberes docentes, se ha podido observar con respecto a la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas, como estos tienen lugar por el uso que los docentes hicieron de los saberes del territorio que poseen los alumnos, los padres y otros actores sociales, arraigados en objetos, herramientas, prácticas y palabras.

Como resultado de esta apropiación de los docentes, se destaca:

- La incorporación de una apropiación problematizadora del territorio rural como un campo relacional, entre la vida natural y la vida humana; donde aparecen usos, historias, memorias, acontecimientos, relacionados con el espacio; el uso del agua, su formas tradicionales de decantación y uso de materiales y vegetales para llevarlos a cabo en vida cotidiana de la comunidad rural, como ser el uso de cactacéas para la decantación del agua, etc.
- La recuperación del uso de la herbolaria nativa para la fabricación de productos, tales como diferentes cremas para mitigar o curar enfermedades específicas. Fenómeno que se aproxima a lo que hoy se conoce como entofarmacología.
- La atención al calendario agro festivo, que contemplan épocas del año, meses, actividades agrícolas, festividades, rituales, observación de astros y otras manifestaciones de la naturaleza; entablando relaciones con la planificación de anual de los contenidos y los conocimientos propios de cada comunidad.
- La posibilidad de plantear la incorporación de actores sociales en las clases de ciencias que aborden formas de resolución de tareas de la vida cotidiana; riego de cultivo, teñido de lana, mediante tecnologías locales eficaces.
- La clasificación de especies vegetales autóctonas, como una forma de valorar el conocimiento existente en las comunidades; y una forma de acercamiento a la etnobotánica.

En este sentido, y en tomando en cuenta lo planteado en este trabajo se espera por un lado, contribuir a:

- erradicar las actitudes negativas hacia las ciencias, un marcado desinterés hacia los estudios científicos (Tricárico, Hugo, 2006: 116);

- fortalecer la identidad cultural de los alumnos de las comunidades rurales e indígenas, las culturas populares como las andinas, las de los pueblos del chaco, las patagónicas y otras formas culturales tradicionales han sufrido la exclusión de las escuelas durante muchos años;

-favorecer el debate epistemológico y didáctico, a la hora de enseñar ciencias naturales, considerando las cuestiones relacionadas con tipo de racionalidad denominada occidental sobre el cual se basan las ciencias; diferente a otras culturas populares como la andina, explicitando sus particularidades, razones, prácticas y fundamentalmente el tipo de relación hombre naturaleza.

El debate en la enseñanza de las ciencias naturales introducido, incorpora a la etnodidáctica. Esta referirá a las construcciones de conocimientos acerca de la enseñanza producto de las reflexiones, experiencias y prácticas desde una visión social-antropológica cultural.

Reflexiones finales

Retomando el tema de los saberes, desde el punto de vista epistemológico, coincidimos con Luis E. Mora Osejo y Orlando Fals Borda, en cuanto a la necesidad de una "*endogénesis",* porque las condiciones locales que impone el mundo andino y tropical de nuestra América Latina son diferentes, e implica conocer la "*intrincada realidad natural y nuestro desenvolvimiento social y cultural"*. De hecho, ellos afirman que "*nosotros, (...), poseemos los recursos privilegiados para acceder a estos conocimientos especiales y sistematizarlos, con la contribución de los pueblos indígenas involucrados de origen"* (Mora Osejo y Fals Borda, 2012: 97-98). En otros términos, señalan la contextualización como principio general para la construcción del conocimiento, al cual incluye los marcos de referencia científicos, los cuales se fundamentan en contextos geográficos, culturales e históricos concretos. Se trata de la construcción de conocimientos endógenos, es decir, sustentables para la resolución de problemáticas de nuestros contextos. Desde luego, los conocimientos científicos modernos transferidos desde países europeos resultan limitantes para nuestra región, de allí las dificultades del eurocentrismo para explicar y comprender las particularidades de nuestro territorio.

Así, la contextualización implica desde la sociología del conocimiento una "*visión*" (Karl Mannheim, citado por Mora Osejo y Fals Borda, 2012: 94), y desde el enfoque de la enseñanza de las ciencias naturales, significa trazar una Filosofía de la Biología, desde conceptos de "*sistemas vivos"* y "*sistemas complejos abiertos*" tal como la define Ernst Mayr (citado por Mora Osejo y Fals Borda, 2012: 94), muy alejados de la visión determinista y mecanicista de la Biología.

En consonancia con este planteo, se incluye las etnociencias como ejes del trabajo investigativo y educativo. Esta visión, rompe con la visión dicotómica entre trabajo intelectual y trabajo manual, permite ampliar la idea de tecnología y verla en la producción campesina, en el conocimiento ancestral de nuestras comunidades originarias sobre el agua, los bosques, los cultivos, entre otros.

Sumado a todo lo referido anteriormente, el planteo de la etnodidáctica se sostiene en un enfoque de enseñanza integrado culturalmente sustentado en los "fondos de conocimiento" (McIntyre y Rightmyer, 2005). Cuando los profesores valoran, usan y se apropian de los saberes de los estudiantes, familias y comunidad, incrementando las relaciones entre estos y las propuestas de enseñanza de la escuela. Se parte de la idea que el aprendizaje de los estudiantes se ve afectado por los contextos en los que ellos viven y los factores existentes en los mismos. Se reconoce que los saberes que traen de su familia y comunidad sirven para crear oportunidades de aprendizaje en clase. Por lo tanto, no parece que exista una relación lineal entre un contexto y el otro, sino que los compañeros, la familia, la comunidad, y la clase y el profesor pueden influir en el aprendizaje. En términos de Basil Bernstein (1988), la clasificación débil entre los contextos de producción y reproducción, favorecerían la enseñanza de los conceptos científicos. Esto es así, porque se partiría de un enfoque de las ciencias, denominado etnociencias que parte de las formas de percibir, apreciar, comprender la naturaleza con sus particularidades, identidades, idiosincrasia, cosmovisión y prácticas de la comunidad que participa.

En cuanto al tema de la ruralidad, ser docente rural implica *"Aprender sobre el conocimiento del campo, de la infinita riqueza de la naturaleza, de los recursos con los cuales contamos, de la estrecha relación entre el hombre y la naturaleza, de los saberes propios de los habitantes de las regiones, sus costumbres y las maneras de pensar el mundo, todo ello unido a unas prácticas de enseñanza que se observan como horizontales, de equidad de aprendizaje cooperativo donde el maestro es uno de los protagonistas del horizonte educativo*" (Leidy Johanna Barragán Parra, 2014: 28).

Para apoyar la enseñanza de las ciencias naturales introducida, desde la etnodidáctica necesitamos escuelas democráticas que estimulen la participación de la comunidad educativa, y en tal medida se considere a la investigación como la herramienta pedagógica de mayor valor, que contribuya a la reconstrucción social y al "*buen vivir*" de la población, frente a la crisis ambiental y las amenazas serias para todo el género humano. Como hipótesis, en las zonas rurales de América Latina y en sus escuelas, se encontrarían las respuestas, donde existen aún los usos culturales y las praxis disímiles al capitalismo y a la relación de la naturaleza como recurso.

Bibliografía

- Acevedo Díaz, J. A. *"Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía."* Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 2004, vol. 1, núm. 1, pp. 3 – 16.
- Alvarez, A. B. "El desarrollo de la etnodidáctica. Tendiendo puentes entre los saberes locales y la enseñanza de las ciencias en la escuela rural. En Revista Novedades Educativas, Año 28, Julio 2016, pp. 62-66.
- Artunduaga, L. A. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". En Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. Colombia, 1997.
- Barragán Parra, L. J. "Diálogo del conocimiento" En Alvarez, A. B y Calzada, N.G. "Territorio rural jujeño, saberes docentes y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela de la Quebrada y Puna" Revista nodos y nudos, Vol. 4, N° 37, Bogotá, julio-diciembre 2014, pp. 21-28.
- Berstein, B. *"Poder, Educación y conciencia-Sociología en la transmisión Cultural"*. Santiago. Editor: Cristina Cox, 1988.
- Carvajar, G. J. y Bojacá, B.L. *"La sistematización de experiencias pedagógica en lenguaje"*. VI Encuentro iberoamericano de colectivos escolares y redes de maestros la experiencia del Grupo de investigación Lenguaje, Cultura e Identidad. Colombia, 2015.
- Dietschy, A. y Scheiterle *"Ciencias naturales y saber popular: ¿Dominación o complemantariedad?"* En: Pueblos indígenas y educación. Ediciones: ABYLA-YALA N°1, 1987.
- DIetschy-Scheiterle, A.*"La enseñanza de las ciencias naturales en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno/Perú"*. Publicado, 1988.
- Drewes, A. *"El enfoque ciencia- tecnología, sociedad en la enseñanza de las ciencias*". En Fioriti, Gema. Didácticas Específicas. Bs.As.: Miño y Dávila, 2006.
- Fals Borda, O. y Mora Osejo, L. E. (2012) Colonialismo intelectual y eurocentrismo. En Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (Comp.) Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Orlando Fals Borda antología. Bs.As.: Editorial El Colectivo.
- Geertz, C. La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa, 1990.
- Martin, G. J. *"Etnobotánica Pueblos y plantas"*. Editorial: Nordan-Comunidad, 2001.
- Mcintyre, E.; Kyle, D. W. y RIghtmyer E. C. (2005) *"Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios"*. Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica Vol. 17, Nº 2, 2005.
- Morin, E. La cabeza bien puesta. Buenos Aires,Nueva Visión, 2002.
- Núñez, J. *"Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural"*. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Núcleo de investigación: Educación, Cultura y Cambios (EDUCA), 2014.
- Parra, A., Etnopedagogía y nuevos paradigmas en educación. Universidad Abierta Interamericana. Tesis, 2003.

- Peña Cabrera, A. Racionalidad Occidental y Racionalidad Andina. Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina N° 2, Iquique: Casa Titu Yupanqui, 2003.
- Rockwell, E.. *"La dinámica cultural en la escuela"*. En Alvarez, A. (Ed.) Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.
- Rubinelli, M. L.; Tapia, Diduvina "*Voces entre los cerros. Reflexiones y experiencias para la educación intercultural"*. 1ª ed. Universidad Nacional de Jujuy, 2012.
- Santos Baptista, Geilsa Costa; Vargas Clavijo, M.; Costa Neto, E. M. Orgs. *"La etnobiología en la Educación iberoamericana-Comprensión holísitca y pluricultural de la biología"* Feria de Santana. UEFS Editora, 2014.
- Siede, I. *"Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza"* en Ciencias Sociales en la escuela.. Buenos Aires. Aique Educación, 2010.
- Sousa Santos, B. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf
- Tricárico, H. *"Didácticas específicas: reflexiones y aportes para la enseñanza"*. Edición, 1ª ed. Publicación, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN: ETNOEDUCACIÓN Y SABERES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación de Jujuy

Andrea B. Alvarez[1], Graciela Flores, Gloria Cano, Lilian Sotar, Yolanda Ontiveros, Dolores Fernandez, Natalia Sanchez Duran, Martha Alcoba, Marcela Valles

Correo electrónico: miraflores64@gmail.com, cienciasdelaeducaciónjujuy@gmail.com, gloriacano21@gmail.com, ponalopez@yahoo.com.ar, floresgracielafhycs@gmail.com, lisotar@yahoo.com.ar

AGCEJ (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy)

Resumen

En el marco de las investigaciones educativas que realizan los miembros de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de la provincia de Jujuy, queremos poner en consideración los planteos que en estos momentos están atravesando las investigaciones del Norte Argentino, donde existen nuevas perspectivas acerca de la "Interculturalidad", "Saberes Locales", "Educación Rural", "Etnoeducación" para pensar la formación del

[1] Asociación de graduados en Cs. de la Educ. miraflores64@gmail.com y/o cienciasdelaeducaciónjujuy@gmail.com

cientista de la educación en particular y la del colectivo docente en general, y replantear la formación docente en diversos campos disciplinares.

En este sentido, abordamos a autores contemporáneos para repensar las ordenaciones del mundo, que dieron lugar a categorías para conocer el fenómeno educativo.

Proponemos en el trabajo que los procesos etnoeducativos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad. En este escenario emerge la etnopedagogía. Basándose en la perspectiva etnoeducativa, la etnodidáctica como reflexión de los procesos de enseñanza etnoeducativos asume una perspectiva no reduccionista de la enseñanza en general y de las ciencias en particular, por cuanto contempla otras formas culturales de percibir, apreciar y comprender la naturaleza, con sus particularidades, identidades, realidades, idiosincrasia y cosmovisión que las identifica. El trabajo abre las puertas a la reflexión sobre las interrelaciones entre la etnopedagogía, la etnodidáctica y las didácticas disciplinares. Un camino que se comienza a recorrer desde el punto de vista epistemológico y didáctico.

Palabras clave: interculturalidad y etnoeducación – Etnopedagogía – Etnodidáctica – formación de educadores

Sociología del conocimiento y educación: Etnoeducación y saberes en la formación de educadores

En el marco de las investigaciones educativas que realizan los miembros de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de la provincia de Jujuy, queremos poner en consideración los planteos que en estos momentos están atravesando las investigaciones del Norte Argentino, donde existen nuevas perspectivas acerca de la "Interculturalidad", "Saberes Locales", "Educación Rural", "Etnoeducación" para pensar la formación del cientista de la educación en particular y la del colectivo docente en general, y replantear la formación docente en diversos campos disciplinares.

En este sentido, abordamos a autores contemporáneos para repensar las ordenaciones del mundo, que dieron lugar a categorías para conocer el fenómeno educativo.

Según Vygotsky la comprensión del mundo físico, está fuertemente influida por categorizaciones sociales que se realizan en un cierto contexto social y cultural y que a su vez influyen sobre las interpretaciones y las construcciones que se hacen del fenómeno natural. Para él y para Bruner, en la actualidad el conocimiento y el pensamiento humano son básicamente culturales.En este sentido, es relevante poder develar los saberes que surgen dentro de cada trama social en un contexto determinado:

En el abordaje teórico de los saberes se asume que los mismos, como procesos y productos de la creación humana, se encuentran insertos en la cultura de los pueblos.

Como premisa básica, se parte de la idea siguiendo a CliffordGeertz (1990) que el hombre es un animal inserto en esas tramas de significado que él mismo ha construido. Así, la cultura no es más que la trama de significaciones en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta.

En la formación de educadores, resulta relevante volver sobre el problema epistemológico de los saberes, por una doble razón, una de ella es que como tales somos productores de conocimiento sobre los procesos educativos y por otra parte, también somos transmisores de conocimiento, a través de lo que BasilBernstein (1988) denominó el dispositivo pedagógico. Ahora bien, pero ¿de qué conocimientos estamos hablando?:

Según Antonio Peña Cabrera (1992), el occidental prefiere lo general porque eso lo acerca al conocimiento de leyes o regularidades universales que le permiten el control y el dominio de la realidad. Sin embargo, también existen otros como el andino que busca más la convivencia con la naturaleza y la inmersión en su seno como fuente de vida y renovación. Considerando, esta visión se considera que la ciencia es heredera de occidente y el pensamiento andino, es compartido por los miembros de las comunidades rurales y urbanas de América Latina, aunque también mesclados con el modelo civilizatoria occidental.

En otros términos, el occidental se trata de un paradigma colonial/moderno-eurocentrado concebido como el horizonte de sentido condensado en el sistema mundo descripto, desde los pioneros trabajos en sociología de Anibal Quijano e InmanuelWallerstein (Quijano y Wallernstein, 1992). Un ordenamiento del mundo, donde otras concepciones quedan

invisibilizadas, negadas e ignoradas mientras dura la consistencia del paradigma hegemónico: hasta hoy, lo "universal" necesariamente es europeo u "occidental". Sin embargo, estamos viviendo un momento histórico de caída del paradigma de occidente, de crisis generalizada en todas las áreas, lugares y conocimientos. Al nuevo paradigma en construcción se lo caracteriza como "ciencias emergentes" o "pensamiento complejo". Así, el campo de acontecimientos que antes se excluía hacia lo subjetivo, irracional o mítico, el caos o el azar, es objeto de nueva discretización con intención incluyente. De esas dimensiones de la vida, dan cuenta la sabiduría de otros sistemas de pensamiento y experiencias de los pueblos, subordinados y sometidos al racionalismo occidental. (Braceras, D., 2016).

Así, lo que aprendemos, conocemos y sabemos de manera formal, está pensado desde un determinado lugar, y con categorías que organizan la realidad de una determinada manera. En este momento, de crisis del paradigma de occidente, emergen diferentes respuestas, algunas retrógradas, otras desconocidas y también la viabilidad de otras nuevas configuraciones en todos los planos: sociales, económicos, políticos, culturales y educativos. Aquí justamente, quizás se instala la interculturalidad, como una forma de pensar los procesos educativos.

Con relación al concepto de Interculturalidad, podemos decir que la formación en interculturalidad debería ser un eje transversal prioritario en la formación de todo docente, en tanto responde a la necesidad de pensar formas de convivencia en un mundo cada vez más conflictivo y complejo.

La formación para la interculturalidad requiere una conjunción de aportes desde perspectivas disciplinarias diversas que permitan desarrollar miradas y análisis no convencionales, que favorezcan procesos de construcción de concepciones éticas, antropológicas, epistemológicas que en un primer momento desestructuren las certezas acumuladas por formaciones tradicionales que tienden al inmovilismo, y luego abran la posibilidad de diseñar, implementar y evaluar propuestas de gestión de criterios flexibles, y que promuevan la selección crítica de contenidos curriculares acordes a contexto y requerimientos de formación, el diseño de estrategias didácticas y la elaboración de materiales de trabajo acordes, la planificación de modalidades flexibles de empleo y tiempo y el espacio institucionales, de desarrollo de fluidas formas de interacción personal y

grupal, de trabajo cooperativo intra e interinstitucional , de implementación de evaluaciones procesuales, colaborativas e integrales. (Rubinelli, 2011; 158).

Es importante que la formación docente sea concebida como esfuerzo compartido de docentes, estudiantes y grupos sociales implicados, a los que debe sumarse desde el inicio el Estado, en tanto responsable de las políticas educativas.

Ello significaría no sólo planificar e implementar carreras de formación docente de excelencia académica, con inserción temprana, continua y creciente en prácticas institucionales y comunitarias pertinentes; sino también preveer y desarrollar propuestas de fortalecimiento continuo de los docentes, mediante la profundización teórico-práctica, el seguimiento y acompañamiento de sus prácticas, y el intercambio de experiencias entre docentes y estudiantes implicados en proyectos afines.

El trayecto en la educación intercultural permite fortalecer "un mejor vivir" desde dos ámbitos. La primera: promover en los estudiantes, docentes, padres y madres de familia, la revitalización de sus raíces culturales heredadas de antepasados transmitidas de generación en generación. Segundo, fortalecer la propia cultura y el diálogo con otras culturas en equivalencia.

En consecuencia, los saberes locales y sus portadores son importantes para generar "un mejor vivir". Esto implica en los docentes el afirmarse culturalmente (lealtad cultural y lingüística) para luego potencializar el proceso en educación intercultural en contacto con otras expresiones culturales.

Para Edgar Morín (2002), la civilización occidental, y en consecuencia su enseñanza desune los objetos, tenemos que concebir qué los une. Cómo aísla los objetos de su contexto natural y del conjunto del que forma parte, constituye una necesidad cognitiva poner en su contexto al conocimiento particular y situarlo respecto de un conjunto.

Con respecto al conocimiento local, Escobar (2000 citado por Nuñez, 2014, 6), lo define como una *"actividad práctica, situada, construida por una historia de prácticas pasadas y cambiantes*". En el mismo el conocimiento se forja por la construcción y reconstrucción de procesos ligados a las experiencias de vida del sujeto. Si bien, se comparte el sentido de lo que el autor denomina conocimiento local, en este trabajo se prefiere hablar de saberes locales, por su vinculación con el atributo que lo diferencia del conocimiento ligado al hacer.

Ahora, bien siguiendo a Morín (2002), en relación a los saberes, se considera necesario en educación la construcción de un pensamiento "ecologizante" en el sentido en que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable con el medio-cultural, social, económico, político y por supuesto natural- volviéndose inseparable de un pensamiento complejo. Y, en esta línea resulta necesario la creación de principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido.

En esta misma línea de argumentación, se instala la idea de "ecología de saberes" de, Boaventura Sousa Santos (2006), quien afirma la necesidad de "*una reflexión epistemológica, ya que en nuestros países se ve cada vez más claro que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo"*. Y, esto porque en las universidades y foros académicos se trabajó con un enfoque del saber que corresponde a una visión o teorías en Ciencias Sociales producidas en el "*Norte*" (Estados Unidos y algunos países de Europa) que según el autor han primado en nuestros países latinos. Y, entonces, *"nuestro primer problema para la gente que vive en el Sur es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales"*(Sousa Santos, B. 2006: 15). Llegados a este punto,comocientistas de la educación, la producción de conocimientos desde un posicionamiento "ecologisante" nos interpela, a generar conocimientos desde una mirada donde el peso de la cultura es una cuestión ineludible, porque los presupuestos culturales en ciencias están siempre presentes. Y, también a trabajar un abordaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje donde los saberes tradicionales, locales, ancestrales ingresan en el espacio educativo, en el sistema educativo para quedarse. Y, aún mas también están los saberes producidos por diversos grupos y movimientos sociales que pueblan nuestro suelo, y que han alzado su voz para que ser escuchados en las universidades, institutos, escuelas e instituciones donde los procesos formativos están presentes.

En consonancia con este planteo, se comparte la idea de Jesús Núñez (2014) que desde una perspectiva científico cultural son factibles las posibilidades de establecer interrelaciones y compartir saberes, con el debido respeto a la diversidad y a las diferencias, entre las culturas nativas y las universales para la construcción de nuevas teorías y nuevos métodos científicos. Y, considera citando a Ramirez (2001) que "*muchos de los saberes científicos de los pueblos originarios se están rescatando. Así encontramos la medicina natural, (...)*

las taxonomías propias de las plantas, animales, seres bióticos y abióticos y se descubre un pensamiento cosmovisivo que contiene una propia racionalidad" (Ramirez, citado por Nuñez, 2014, 7).

A la luz de los procesos actuales de la revalorización e importancia de los saberes tradicionales o propios para la gestión de proyectos regionales y locales de desarrollo, las etnociencias se constituyen en componente relevante para la reconstrucción de estos sistemas de saberes locales y tradicionales.

En el marco de las actuales políticas internacionales y de las tendencias mundiales tales como el conocimiento global, el multiculturalismo y el acceso a los recursos naturales, el campo de las etnociencias se está integrando cada vez más al desarrollo sociocultural de los pueblos y de las naciones. Situación no puede ser ignorada por los cientistas de la educación ni por los educadores, a la par que necesita ser trabajada en los ámbitos de formación profesional, docencia e investigación.

Los procesos etnoeducativos, según Luis A. Artunduaga (1997) deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.

En este escenario emerge la etnopedagogía, "es la rama de las etnociencias que se ocupa de estudiar los factores educativos propios de las culturas populares, la tradición y el folklore desde la perspectiva de la epistemología compleja. La etnopedagogía se ocupa de explorar las redes de la transmisión de la cultura y del "saber" entendido como un fenómeno de aculturación, de inclusión y exclusión social." (Parra, A. 2003,3).

De este modo, y basándose en la perspectiva etnoeducativa, la etnodidáctica como reflexión de los procesos de enseñzanaetnoeducativos asume una perspectiva no reduccionista de la enseñanza en general y de las ciencias en particular, por cuanto contempla otras formas culturales de percibir, apreciar y comprender la naturaleza, con sus particularidades, identidades, realidades, idiosincrasia y cosmovisión que las identifica. Llegados a esto punto, resulta necesario plantear aquí las interrelaciones entre la etnopedagogía, la etnodidáctica y las didácticas disciplinares. Un camino que se comienza a recorrer desde el punto de vista epistemológico y didáctico.

Asimismo, se suman campos de saber cómo el ecosocialismo y la ecología política, los cuales inauguran nuevas perspectivas epistemológicas en el campo del saber. Y, más aún critican las prácticas basadas en el modelo capitalista en relación a la naturaleza, y buscan otras alternativas a las ya vigentes. Todas ellas de una manera u otras basan su propuesta en las necesidades reales de la población y la preservación del medio ambiente. Basadas en los principios de igualdad, solidaridad, democracia, cooperación, integración buscan generar una nueva civilización orientada a cambiar los modos de vida de los pueblos del mundo. Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía para alcanzar el buen vivir, el "*sumakkawsay"*.Por cierto, que la nueva civilización, ya no puede estar desprovista de saberes de la experiencia ancestral y de los conocimientos científicos y tecnológicos. En la actualidad se presenta como un requisito ineludible para el avance en la soberanía en la región. (Alvarez, A. B. , 2015)

Ciertamente, en la formación profesional de los educadores ha primado una visión universalista y positivista de las ciencias que ha dejado de lado saberes y conocimientos valiosos de nuestros pueblos, es necesario ahora revalorizarlos para una comprensión genuina de nuestra realidad para actuar de manera más ajustada a la misma. Y de hecho, desde una posicionamiento más justo y democrático.

Bibliografía

- Alvarez, A. B. Los bienes naturales en américa latina. Viejos discursos y nuevos sentidos en el mundo actual. Monográfico. SeminarioLa transición geopolítica internacional y el papel de América Latina, Dr. Atilio Borón. Doctorado Cs. Sociales. UNJu, 2015.
- Artunduaga, L. A. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". En Revista Iberoamericana de Educación N° 13. Educación Bilingüe Intercultural. Colombia, 1997.
- Berstein, B. *"Poder, Educación y conciencia-Sociología en la transmisión Cultural"*. Santiago. Editor: Cristina Cox, 1988.
- Braceras, D. La Pacha es el Otro. Aportes para la descolonización del conocimiento. Bs. As. Ciccus, 2016.

- Geertz, C.. El conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona. Paidós, 1990.
- Morin, E. La cabeza bien puesta. Buenos Aires,Nueva Visión, 2002.
- Núñez, J. *"Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural"*. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Núcleo de investigación: Educación, Cultura y Cambios (EDUCA), 2014.
- Parra, A., Etnopedagogía y nuevos paradigmas en educación. Universidad Abierta Interamericana. Tesis, 2003.
- Peña Cabrera, A. Racionalidad Occidental y Racionalidad Andina. Cuadernos de Investigación en Cultura y Tecnología Andina N° 2, Iquique: Casa Titu Yupanqui, 2003.
- Rubinelli, M. L. La EIB en nuestro país. Avances y problemas. En Jerez, O. y Ordoñes, C. (Coomp.) Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual. Pasado y Presente. Pumamarka ediciones, 2011.
- Sousa Santos, B. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Agosto. 2006. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf

RE-CONTRUYENDO SABERES ANDINOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: EL CALENDARIO AGRO-FESTIVO EN ESCUELAS PRIMARIAS RURALES EN LA PROVINCIA DE JUJUY- ARGENTINA

Cano, Gloria Edith[1]
Flores, Graciela Ester[2]
Tapia, Diduvina[3]
Tapia, Paula Marisel[4]
Correos Electrónicos: gloriacano21@gmail.com, floresgracielafhycs@gmail.com, diduvinat@hotmail.com.ar

Equipo de investigación Secter, Universidad Nacional de Jujuy

RESUMEN

En el presente escrito se describe una propuesta pedagógica denominada *"Realización del Calendario Agrofestivo del cultivo andino de la Papa"*donde se reconstruyen los saberes andinos presentes en las comunidades de la zona desarrollada por un grupo de escuelas de rurales de la Quebrada, de la provincia de Jujuy, Argentina. Las escuelas donde se realizaron las experiencias fueron: escuela primaria de CaleteVicealmirante Mariano Cordero N° 60 y la escuela primaria de Chorrillos "Gral. Antonio Balcarce" N°328 (Dep. Humahuaca).

[1] Prof. En Ciencias de la Educación. Pertenece al equipo de investigación Secter, UNJu. gloriacano21@gmail.com
[2] Docente jubilada. Referente de la educación rural en Jujuy. Pertenece al equipo de investigación Secter, Unju.
[3] Estudiante avanzada en Prof. En Ciencias de la Educación. Pertenece al equipo de investigación Secter, UNJu. chelaester@gmail.com
[4] Estudiante avanzada en Ciencias Económicas.

En este marco, también, se describe los avances del proyecto de investigación denominado: *"Territorio rural, saberes locales de las comunidades indígenas de Chorrillos y Catua y la enseñanza de la etnobiología en las escuelas de nivel inicial y primario"*.

Se trata de una investigación donde se analiza la enseñanza de la biología desde los saberes locales sobre flora y fauna contrastándola con la enseñanza de la ciencia a partir de los saberes docentes, siendo un eje importante la diferencia del contexto rural para la elaboración de propuestas de enseñanza, articulando los saberes culturales y locales de los niños basados en la cosmovisión andina, en una enseñanza de mutuo enriquecimiento. Este proyecto se realiza en la escuela primaria Chorrillos "Gral. Antonio Balcarce" N° 328 (Dep. de Humahuaca) simultáneamente con la escuela primaria de Catua "Paso de los Andes" (Dep. Susques), con participación de los docentes, directivos y personal no docente de la institución.

El proyecto presenta un interés en la investigación cualitativa por la vida de las personas, por la búsqueda de los sentidos y sus experiencias, y la interpretación de los datos en forma situada, justifica la elección metodológica entendida como una modalidad de investigación cualitativa, hermenéutica y participativa.

Palabras clave: saberes locales – pedagogía intercultural -etnodidáctica – etnobiología – calendarios agrofestivos

"RE-CONTRUYENDO SABERES ANDINOS A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES: EL CALENDARIO AGRO-FESTIVO EN ESCUELAS PRIMARIAS RURALES EN LA PROVINCIA DE JUJUY- ARGENTINA."

Cano, Gloria Edith[5]
Flores, Graciela Ester[6]
Tapia, Diduvina[7]
Tapia, Paula Marisel[8]
Correos Electrónicos: gloriacano21@gmail.com, floresgracielafhycs@gmail.com, diduvinat@hotmail.com.ar

Equipo de investigación Secter, Universidad Nacional de Jujuy

I. Introducción

En el presente escrito se describe una propuesta pedagógica denominada *"Realización del Calendario Agrofestivo del cultivo andino de la Papa"*donde se reconstruyen los saberes andinos presentes en las comunidades de la zona desarrollada por un grupo de escuelas de rurales de la Quebrada, de la provincia de Jujuy, Argentina. Las escuelas donde se realizaron las experiencias fueron: escuela primaria de CaleteVicealmirante Mariano Cordero N° 60 y la escuela primaria de Chorrillos "Gral. Antonio Balcarce" N°328 (Dep. Humahuaca).

En este marco, también, se describe los avances del proyecto de investigación denominado: *"Territorio rural, saberes locales de las comunidades indígenas de Chorrillos y Catua y la enseñanza de la etnobiología en las escuelas de nivel inicial y primario"*.

Se trata de una investigación donde se analiza la enseñanza de la biología desde los saberes locales sobre flora y fauna contrastándola con la enseñanza de la ciencia a partir de los saberes docentes, siendo un eje importante la diferencia del contexto rural para la elaboración de propuestas de enseñanza, articulando los saberes culturales y locales de los niños basados en la cosmovisión andina, en una enseñanza de mutuo enriquecimiento. Este proyecto se realiza en la escuela primaria Chorrillos "Gral. Antonio Balcarce" N° 328 (Dep. de Humahuaca) simultáneamente con la escuela primaria de Catua "Paso de los Andes" (Dep. Susques), con participación de los docentes, directivos y personal no docente de la institución.

El proyecto presenta un interés en la investigación cualitativa por la vida de las personas, por la búsqueda de los sentidos y sus experiencias, y la interpretación de los datos en forma situada,

[5] Prof. En Ciencias de la Educación. Pertenece al equipo de investigación Secter, UNJu. gloriacano21@gmail.com
[6] Docente jubilada. Referente de la educación rural en Jujuy. Pertenece al equipo de investigación Secter, Unju.
[7] Estudiante avanzada en Prof. En Ciencias de la Educación. Pertenece al equipo de investigación Secter, UNJu. chelaester@gmail.com
[8] Estudiante avanzada en Ciencias Económicas.

justifica la elección metodológica entendida como una modalidad de investigación cualitativa, hermenéutica y participativa.

El mismo se encuentra en las primeras instancias de iniciación por el cual se realizan análisis de documentación que enriquecen las instancias como antecedentes de experiencias pedagógicas que integran los saberes locales con los saberes de la ciencia dentro de la escuela primaria: "El uso de la información disponible, cualquiera sea su carácter documental, acerca de los antecedentes que dan cuenta de un fenómeno de la realidad es la condición necesaria para comenzar cualquier tipo de investigación"[9].

Razón por la cual, la investigación documental constituye una estrategia metodológica que emplea la investigación científica para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente.

En este sentido, el interés del análisis de documentación como antecedente a nuestra investigación actual provino de la experiencia docente reunida por Diduvina Tapia, miembro del equipo de investigación la cual fue protagonista de la experiencia analizada y descripta en este trabajo.

En simples palabras, el calendario Agro-festivo como propuesta pedagógica intercultural trata de sistematizar los saberes de las familias de los niños que asisten a la escuela, a través de entrevistas y observaciones de las prácticas que realizan dentro de la comunidad.

Algunas conclusiones a las cuales arribamos es que el calendario agro festivo permite visualizar de manera ordenada las actividades que realizan los habitantes de una comunidad en relación con un determinado cultivo. De este modo, el calendario se convierte en herramienta pedagógica para conocer la cultura propia facilitando la inserción de la comunidad en la escuela y viceversa.

En este sentido, se afirma que las prácticas interculturales educativas en la provincia de Jujuy muestran un entramado de dimensiones que se entrecruzan, donde los docentes y niños/as asumen una perspectiva social y dinámica del territorio rural en las comunidades donde se encuentran.

II. Metodología utilizada para analizar la documentación sobre la experiencia.

El equipo de investigación de la Universidad donde formamos parte, está conformado por docentes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy, docentes disciplinares de los Institutos de Educación Superior de la provincia, graduados y estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación.

[9]Yuni y Urbano. (2006) Técnicas para investigar II. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Capítulo: Investigación Documental.Pag. 99. Editorial: Brujas. Córdoba. Argentina.

Hasta el momento se llevan a cabo intervenciones con la modalidad de talleres con los docentes de la escuela, distintas participaciones en actividades y celebraciones comunitarias, como ser: “las luminarias de San Juan” y la “Pachamama”.
El proyecto tiene como objetivos generales:

- Conocer como los profesores se apropian de los saberes locales de las familias y sus comunidades para la enseñanza de la etnobiología teniendo en cuenta su comprensión del mundo natural en el territorio rural.

- Interpretar las características de las experiencias educativas basadas en la etnobiología en las escuelas de Chorrillos y Catua de nivel inicial y primario.

En consonancia a éstos, la metodología utilizada es una reconstrucción cualitativa de los procesos y relaciones educativas con la intención de interpretar cómo las familias de las comunidades de Chorrillos y Catua comprenden el mundo natural, y las posibles relaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, es decir, cómo los profesores se apropian de los saberes locales estableciendo puntos de conexión entre la vida cotidiana de los estudiantes y la enseñanza en clases como espacio intercultural.

Asimismo, al ser un estudio que trabaja desde la etnobiología, donde se incluye la etnoecología, también se trabajará con estrategias metodológicas que comparten algunos rasgos de ese campo del saber, pues incluye de cómo la gente se relaciona con todos los aspectos del medio ambiente natural (conocimiento ecológico local, formas de terreno, tipos de suelo, etc.); a la cual se agregan indagaciones varias como ser desde la etnobotánica, colección e identificación de plantas, estudio de los nombres locales de las especies, la clasificación local de los tipos de vegetación, las propiedades medicinales de las plantas; también desde la etnozoología las poblaciones animales (por ejemplo sobre camélidos) ; los usos locales de plantas y animales, entre otros.

Se indagará entonces, a través de observaciones primarias; y secundarias, de tipos bibliográficas y documentales (tesis, tesinas, estudios monográficos, etc.) acerca de algunos de los temas etnobiológicos relacionados con las comunidades de Chorrillos y Catua.

Por este motivo resulta pertinente analizar la experiencia del calendario agro festivo como propuesta pedagógica realizada en estas escuelas rurales porque en esta sistematización de saberes comunitarios y/o locales se visibilizan cómo la gente se relaciona con la naturaleza desde el pensamiento andino, cómo clasifican la flora y fauna en la comunidad y qué significado le atribuyen a todos ellos.

En este sentido, la investigación documental a través de la observación y el análisis de la "documentación" nos permite volver la mirada hacia un tiempo pasado para de este modo comprender e interpretar una realidad actual (sincrónica) a la luz de acontecimientos pasados que han sido los antecedentes que han derivado en los consecuentes de situaciones, acontecimientos y procesos de una realidad determinada.

La investigación documental permite "contextualizar" el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un "pronóstico" comprensivo e interpretativo de un suceso determinado.[10]

La investigación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual, y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación. De este modo, el análisis documental nos permite ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplia la captación de los significados que nos permiten mirar esa realidad desde una perspectiva más global.

Constituye además, una estrategia metodológica que se emplea para realizar la revisión de antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente.

III. Propuesta pedagógica intercultural: el calendario agro festivo en escuelas rurales.

La propuesta pedagógica del Calendario Agro-festivo trata de sistematizar los saberes de las familias de los niños que asisten a la escuela, a través de entrevistas y observaciones de las prácticas que realizan dentro de la comunidad.

El calendario agro festivo permite visualizar de manera ordenada las actividades que realizan los habitantes de una comunidad en relación con un determinado cultivo. De este modo, el calendario se convierte en herramienta pedagógica para conocer la cultura propia facilitando la inserción de la comunidad en la escuela.[11]

La elaboración del calendario permite tener un conocimiento armónico de la vivencia comunitaria, donde el tiempo y el espacio van realizando un tejido de la vida en modo cíclico como lo afirma la cosmovisión andina que mantienen estas comunidades.

[10]Yuni y Urbano. (2006) Técnicas para investigar II. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Capítulo: Investigación Documental. Pag. 100. Editorial: Brujas. Córdoba. Argentina.
[11]Ishizawa J. (2006) Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela. Bellido Ediciones EIRL. Lima. Perú. Pag. 73

Las vivencias de las comunidades transmiten mucha sabiduría acerca del entorno natural y del cosmos, lo que permite a los comuneros definir momentos para realizar las actividades agrícolas tales como las siembras o las cosechas. Cada momento tiene sus propios rituales que permiten y garantizan la seguridad alimentaria. En el calendario agrícola, el año está marcado en dos épocas: tiempo lluvioso – tiempo seco.

Las fiestas permiten sintonizar, entre comuneros y autoridades comunales, actividades simultáneas, tanto en las chacras familiares como en las chacras comunales. Conocer el tiempo permite encontrar el día más favorable para hacer el ritual, celebrar un matrimonio, un apego a la tierra, sembrar o cosechar un determinado producto, reunirse para hacer fiestas u otras actividades.

a) Contextualización de la experiencia:

Las experiencias se realizaron entre los ciclos lectivos escolares correspondientes a partir del año 2003 hasta el año 2006 en la escuela primaria de Calete"Vicealmirante Mariano Cordero" N° 60 y, seguidamente en la escuela primaria de Chorrillos "Gral. Antonio Balcarce" N°328 (Dep. Humahuaca).

En la escuela primaria de Calete "Vicealmirante Mariano Cordero" N°60, Diduvina Tapiase desempeñaba como directora del establecimiento con la mayoría de los grados a su cargo con metodología de trabajo de plurigrado.

La localidad de Calete está inserta en la Quebrada de Humahuaca, rodeada por unacadena de montañas y las partes laterales del sur este bañado por las aguas del río Calete y la parte oeste por el río Grande, sur por la localidad de Uquía, norte por la histórica ciudad de Humahuaca. Los niños que concurren a esta escuela tiene un algo particular por el mismo hecho de que el lugar en el que viven puesto que para llegar hasta la escuela den caminar mucho lo que les lleva a llegar tarde, tener inasistencias, bejo rendimiento escolar, etc. En cuanto a los saberes comunitarios que se presentan, en la Quebrada de Humahuaca, el principal cultivo andino es la papa, en sus distintas variedades: collareja, runa, tuna, revolución, ojo de señorita, morada y rosada que se utilizan en la alimentación de los lugareños, venta y producción de semillas.[12] En este sentido, la experiencia de realizar el calendario agro-festivo se realizó con los docentes, los alumnos y la comunidad de la zona.

En la escuela de Chorrillos N° 328, Diduvina Tapia también se desempeñaba como Directora del establecimiento con grado a cargo. El establecimiento escolar se encuentra en el paraje de Chorrillos, situado en el Departamento de Humahuaca, en la provincia de Jujuy. La escuela está situada sobre la Ruta Nacional Nro. 9, a diez km. de la ciudad de Humahuaca, al norte; camino a la

[12] Tapia, Diduvina. Diplomado: Educación intercultural y desarrollo sustentable. Monografía: Saberes de la Crianza de las papas nativas y su incorporación en el currículo de la institución educativa N° 60 de la localidad de Calete, Departamento Humahuaca – Provincia de Jujuy, 2.100 m.s.n.m.

Quiaca. La mayoría de las familias vive, en general, cerca de la escuela. Muchos tienen hacienda –cabras y ovejas—y sembradíos para cuidar; y algunos también poseen casa en Humahuaca, por eso la mayoría de los chicos viaja en colectivo, solos o con hermanos más grandes, para ir a la escuela desde la ciudad.[13] La experiencia se realizó en nivel inicial, adaptando la propuesta pedagógica al nivel a partir de desarrollar la oralidad de los alumnos de una manera profunda, donde no sea sólo importante el hecho de hablar sino donde al expresarse oralmente puedan decir y explicar sus pensamientos dando razones y fundamentando sus opiniones.[14]

b) Etapas del trabajo pedagógico sobre reconstrucción de saberes comunitarios:

i. Primera Etapa: Realización de proyectos y planificaciones escolares.

La propuesta pedagógica de realizar el calendario agro festivo en las escuelas primarias se construyó con la participación de la comunidad de Chorrillos y Calete que presentan saberes plasmados en prácticas ancestrales y comunitarias.

En una primera instancia, se realizó un proyecto donde se fundamenta las características de las actividades con el objetivo de visibilizar y reflexionar sobre una experiencia de investigación pedagógica en aula, considerando la cultura y lengua de los niños y niñas donde está inserta la institución educativa. Esta propuesta formó parte de un proyecto de innovación pedagógica orientada desde una Educación intra (saber propio de la comunidad) e Intercultural (relación entre otras culturas).

En este sentido, el proyecto explica la propuesta curricular para educación primaria (incluida educación inicial) en contextos rurales, considerando cinco aspectos importantes:

-Como primer aspecto consideramos la sistematización de los saberes de la cultura local mostrados en el calendario agro festivo y ritual de la comunidad.

-El segundo aspecto considera la incorporación de estos saberes en la planificación curricular de aula; esta planificación consiste en la previsión de situaciones de aprendizajes vivenciales durante el año escolar a partir de saberes y conocimiento locales o comunales.

-El tercer aspecto considera estrategias de participación de los niños, niñas, padres, madres de familia y referentes de la comunidad en el desarrollo curricular.

-El cuarto aspecto se refiere a la propuesta de contenidos para una evaluación de aprendizajes en educación inicial. A partir del desarrollo de todos estos procesos.

[13]Sternberg, María Eva. (2011) Experiencias y reflexiones en una sala del nivel inicial: un aporte a la Didáctica. En: Rubinelli, María luisa. (2011) ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y cuidadanía en la Escuel. Reflexiones desde América Latina- Tomo III. Ediunju. Pag. 145.

[14]Sternberg, María Eva. (2011) Algunas ideas para resignificar la práctica docente del nivel inicial en la ruralidad. En: Rubinelli, María luisa. (2011) ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y cuidadanía en la Escuel. Reflexiones desde América Latina- Tomo III. Ediunju. Pag. 168

-Como quinto aspecto presentamos la propuesta curricular educación intercultural para el nivel de educación inicial que tiene como soporte los saberes, prácticas y conocimientos de la cultura propia. A partir de este proyecto, las planificaciones constaron en articulaciones de contenidos transversales en las clases, para integrar los conocimientos encontrados con los contenidos descritos dentro del curriculum formal.[15]

ii. Segunda Etapa: Estrategias de talleres con la comunidad.

Los calendarios agro festivos son útiles para los docentes, quienes pueden realizar actividades de integración y aplicación del saber local en la escuela. Según el momento agrícola en que se encuentren, pueden coincidir con las actividades de las comunidades sin alterar sus ritmos. Permiten "caminar al ritmo del vivir comunitario".

La experiencia de la realización de talleres se basó en la elaboración de un espacio de reflexión donde, en conversación espontanea, los integrantes de una comunidad se reunieron para reflexionar sobre el calendario agro-festivo.

A través de visitas domiciliarias se registraron los saberes de las familias; se realizaron durante la mañana, cuando disponen de tiempo por lo general. Mediante el acompañamiento en la chacra se registraron testimonios sobre las actividades que desarrollan las familias, como la crianza del ganado, por ejemplo.[16]

Objetivos de los talleres realizados:

- Evidenciar los saberes locales de la comunidad a través de estrategias que promuevan el dialogo participativo entre docentes, alumnos padres de familia y miembros de la comunidad.
- Favorecer la reconstrucción del rol y de las prácticas docentes, como mediadores interculturales, a través de espacios de reflexión y acción que tengan en cuenta los aportes de la Pedagogía Intercultural.
- Diseñar, desarrollar y evaluar propuestas didácticas que incorporen los saberes locales, con participación activa de la comunidad.
- Implementar estrategias didácticas diversas (calendarios agro festivos, cartillas, mapas mentales revistas, textos, folletos, relatos, etc.) que tengan en cuenta la realidad

[15] Tapia, Diduvina. Entrevista realizada el día 19/07/16 por el equipo de investigación denominado: "Territorio rural, saberes locales de las comunidades indígenas de Chorrillos y Catua y la enseñanza de la etnobiología en las escuelas de nivel inicial y primario".

[16]Tapia, diduvina. (2010) Maestros rurales: proyectos de trabajo. Vinculados con las realidades locales. "Calendario Agro festivo – Una propuesta pedagógica". En: Revista Novedades Educativas – N° 238 – Octubre 2010.

sociocultural con el fin de construir materiales didácticos con recursos locales y poder de esta manera equipar la escuela y las aulas con una biblioteca andina[17].

iii. Tercera Etapa: Socialización de Producciones a la escuela y comunidad.

Resultados obtenidos de la experiencia:

Los resultados obtenidos a partir de la socialización de las producciones entre la escuela y la comunidad fueron:

- Calendario Agrofestivo – Ritual y Astronómico de la comunidad: Se realizó exitosamente el desarrollo del calendario, a partir del cual se realizó una cartilla de la experiencia y la realización de un telar con el gráfico completo del calendario que quedó para la comunidad y para la escuela.
- Elaboración de un plan curricular: A nivel institucional se llevó a cabo a partir de la participación, un clima de trabajo ameno respetando los saberes de la comunidad, se modificó el Proyecto Educativo Institucional agregando los saberes comunitarios al mismo.

IV. Algunas reflexiones sobre interculturalidad en estas experiencias:

La Educación Intercultural pretende lograr, dentro del sistema educativo, la formación de niños y jóvenes capaces de comprender los problemas que afectan a nuestra sociedad, analizar y valorar las informaciones que cada día nos llegan e intervenir para defender críticamente los principios democráticos. Pero, para lograr esto, debemos ser capaces de proponer situaciones educativas que potencien el desarrollo del juicio ético de los estudiantes, que les haga ver la riqueza que supone "lo distinto", les permita reflexionar sobre lo que piensan de su sociedad y de otras culturas y les posibilite comprender conceptos como migración, globalización, cultura, así como las causas y efectos que están moviendo y van a mover nuestro mundo y sus efectos futuros[18].

A partir del análisis de esta experiencia enriquecedora para nuestra investigación actual, no podemos negar la necesidad de su desarrollo en el mundo actual en el que los fundamentalismos nos dividen, y la globalización excluye a tantos. No dudamos que debemos educar ciudadanos interculturales identificados con la cultura de su propio pueblo, que conozcan y valoren su entorno y estudien la cultura de otros pueblos con los que se relacionan “educar en la cultura es educar a vivir entre cultura distintas es educar en el reconocimiento de las diferencias, no como algo insalvable sino por el contrario, una diferencia gozosa, una diferencia que nos permite el diálogo” (Gonzales, 2003:58).

[17] Tapia, Diduvina. Proyecto de talleres con las personas de la comunidad. Nivel Primario.
[18] Rubinelli, M. L. La EIB en nuestro país. Avances y problemas. En Jerez, O. y Ordoñes, C. (Comp.) Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual. Pasado y Presente. Pumamarka ediciones, 2011.

Asimismo, debería pensarse en estrategias específicas para el aprovechamiento de nuevas tecnologías y recursos en otros lenguajes. Proponer el tratamiento "amable con el saber local" invita a reflexionar y asumir un compromiso pedagógico basado en el respeto por la diversidad cultural y lingüística.[19]

En este marco de Educación Intercultural es en el que se deben mover los centros educativos pues, en una sociedad en la que conviven numerosas culturas, resulta importante incorporar lo positivo de cada una de ellas de manera que se adopte una forma de relación basada en el respeto y valoración de todas las culturas dentro de un marco de convivencia democrático. Obtendremos así una sociedad más rica, más amplia, en la que todos quepamos y no se rechace lo que es extraño, simplemente, por ello.

V. Conclusiones.

En términos generales se puede afirmar que cualquier situación escolar se presenta como intercultural, ya que es razonable pensar que la homogeneidad de los grupos no es más que un deseo afortunadamente irrealizable en este contexto, debido a que en las escuelas convergen diferentes alumnos provenientes de contextos socioculturales y familiares muy diferentes. Cuando los maestros procuran "entender" el contexto donde se encuentran los niños para trabajar en estas escuelas, no sólo pueden mirar la pequeña localidad o región de interés particular, sino que deben empezar por entender el contexto más amplio de lo andino en general.

Por lo tanto, el docente deberá ser capaz de comprender el mundo diferente de los diferentes, confiar conocer y reconocer en sus alumnos, las posibilidades que tienen para desde allí generar las situaciones que les permita aprender significativamente e impulsar su desarrollo personal y profesional.

A partir de estas experiencias sobre la creación del calendario agro festivo junto con la participación de la escuela y la comunidad, se puede decir que el trabajo pedagógico realizado en el aula a partir de los procesos de enseñanza y aprendizajeayudó a revalorizar la propia cultura y lengua de los niños y niñas, y de esta manera, revitalizar la cultura, sea vista como una propuesta educativa viable, no solo para poblaciones rurales como está tipificada, sino también para poblaciones urbanas en una propuesta intercultural y en algunos casos con bilingüismo predominante. El trabajo que se expone pretende ser un aporte importante para el abordaje intercultural en la región, pero sobre todo

[19] Tapia, D. y Rubinelli, M. L. (2014) Voces entre los cerros II. Aportes a una educación intercultural en el nivel medio. Editorial: EdiUNJu. Jujuy. Argentina. Pág. 121.

para compartir con otros docentes para que la educación en el ámbito rural sea pertinente, considerando el contexto sociocultural y lingüístico de las comunidades.

Desde el campo pedagógico, estas experiencias son necesarias difundirlas porque son altamente significativas, como metodología válida para que la cultura de las comunidades no desaparezcan y queden documentadas para las próximas generaciones y sean vivenciadas en el marco de la interculturalidad: revalorizar la cultura propia de la comunidad.

Además, son pertinentes para rescatar saberes locales y de los niños a partir de generar aprendizajes significativos en escuelas rurales, conocer más la comunidad, el pensamiento andino para una escuela abierta e inclusiva.

En definitiva, la educación intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar donde instituciones educativas y personas- docentes, familias, alumnado, agentes socioeducativos necesariamente trabajen en escuelas entendidas en términos de comunidades de aprendizaje, lo cual supone todo un conjunto de iniciativas que suponen una transformación de la organización escolar para que la diversidad cultural sea aceptada y promovida como un eje educativo fundamental en el aprendizaje de la convivencia intercultural. Esto supone, por tanto, una actitud de valoración crítica por parte del docente hacia la comunicación e interacción entre culturas, y hacia la comprensión de la interculturalidad como un factor positivo y necesario en la dinamización comunitaria de las escuelas futuras en el contexto rural.

BIBLIOGRAFÍA:

- APAZA ESPILLICO, ELIANA A.(2006)“Acompañándonos en la recopilación de saberes campesinos y en la elaboración del calendario agrofestivo”; Asociación Suma Yapu.
- ÁLVAREZ, ANDREA B. (2016) Proyecto de Investigación denominado: “Territorio rural, saberes locales de las comunidades indígenas de Chorrillos y Catua y la enseñanza de la etnobiología en las escuelas de nivel inicial y primario”. Aprobado por la Secretaria de Ciencia y Tecnica de estudios regionales de la provincia de Jujuy. Argentina.
- CZARNY, G. (2008), “La escuela entre saberes”. En *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de Méxic*o. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- DIEZ, María Laura. 2004. “Reflexiones en torno a la interculturalidad” En: *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, FFyL – UBA.
- GONZÁLES, D. (2003). “Palabras” em AAVV. Primeras Jornadas de Educación Intercultural em Jujuy, Jujuy. OEI – Secretaria de Educación de laProvincia de Jujuy – PROEIB Andes.
- ISHIZAWA J. (2006) Calendario Agrofestivo en comunidades y escuela. Bellido Ediciones EIRL. Lima. Perú.

- NOVARO, G y PADAWER, A (en prensa), "Identificaciones étnico nacionales y procesos de legitimación del saber en grupos indígenas y migrantes en Argentina". En*Revista Século XXI Dossiê Educação indígena*Organização: Ceres Karam Brum. Programa de pós-graduação em ciências sociais. Centro de ciências sociais e humanas Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, ISSN 2179-8095.
- QUINTASI MAMANI, MELQUÍADES (2003) ¡Siempre hay algo que hacer…! El ciclo productivo ritual andino y su relación con el período escolar en las comunidades de K´arwi y Witü del distrito de Pitumarca, provincia de Canchis, departamento del Cusco: CEPROSI
- RENGIFO VÁSQUEZ, GRIMALDO (2004) "Cosmovisión Andina". Lima: PRATEC.
- RENGIFO VÁSQUEZ, GRIMALDO. (2003) "Agrodiversidad y Cosmovisión Andina" en Serie Kawsay Mama; PRATEC; Lim, octubre.
- RENGIFO VÁSQUEZ, GRIMALDO. (2004) Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. "WATUNAKUY". Visitas de encariñamiento. Lima PRATEC.
- RENGIFO VÁSQUEZ, GRIMALDO. (2006) "Saber local en la comunidad y en la escuela". PRATEC; Lima; Mayo.
- RUBINELLI, M. L. (2011) La EIB en nuestro país. Avances y problemas. En Jerez, O. y Ordoñes, C. (Comp.) Diversidad Sociocultural. Interculturalidad del mundo actual. Pasado y Presente. Pumamarka ediciones.
- STERNBERG, MARÍA EVA. (2011) Algunas ideas para resignificar la práctica docente del nivel inicial en la ruralidad. En: Rubinelli, María luisa. (2011) ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y cuidadanía en la Escuel. Reflexiones desde América Latina- Tomo III. Ediunju.
- STERNBERG, MARÍA EVA. (2011). Experiencias y reflexiones en una sala del nivel inicial: un aporte a la Didáctica. En: Rubinelli, María luisa. (2011) ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y cuidadanía en la Escuel. Reflexiones desde América Latina- Tomo III. Ediunju.
- TAPIA, D. Y RUBINELLI, M. L. (2014) Voces entre los cerros II. Aportes a una educación intercultural en el nivel medio. Editorial: EdiUNJu. Jujuy. Argentina.
- TAPIA, DIDUVINA.(2003)"Maestros rurales: proyectos de trabajo. Vinculados con las realidades locales" En: Revista Novedades Educativas. N°238. Octubre 2010.
- TAPIA, DIDUVINA. (2007) Diplomado: Educación intercultural y desarrollo sustentable. Monografía: Saberes de la Crianza de las papas nativas y su incorporación en el currículo de la institución educativa N° 60 de la localidad de Calete, Departamento Humahuaca – Provincia de Jujuy, 2.100 m.s.n.m.
- TAPIA, DIDUVINA. (2010) Maestros rurales: proyectos de trabajo. Vinculados con las realidades locales. "Calendario Agro festivo – Una propuesta pedagógica". En: Revista Novedades Educativas – N° 238 – Octubre 2010.
- TERRONES MIRANDA, JOSÉ A. (1999) "Recopilación del saber andino y recopilación de cartillas". Cajamarca: INDEA.

- YUNI Y URBANO. (2006) Técnicas para investigar II. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Capítulo: Investigación Documental. Editorial: Brujas. Córdoba. Argentina.

PEDAGOGÍAS PARA LA INTERCULTURALIDAD: LA ESCUELA COMO OMNIVERSO, HACEIDAD DE UN BUEN VIVIR

Red: EQUIPO PU ANAY – RedIPARC *Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular* - ARGENTINA

Autores: Mónica Cohendoz (ISFD Nº 22 – Grupo ECCO-FACSO-UNCPBA), Noemí Milton (ISFD Nº 22 – LOMPE) y Equipo: María Virginia Poggi, Anneris Arenzo, Manuela Cos, Sofía Hiese, Milena Menón Bellagamba, Sebastián Ferrer.

E-mail: mcohendoz@gmail.com, noemimilton@gmail.com, mvirginiap1@gmail.com

Palabras Clave: educación intecultural – omniverso – haceidades de buen vivir

Resumen: el trabajo sistematiza conocimientos pedagógicos construidos en forma cooperativa en red en torno a una práctica de educación intercultural desarrollada en una escuela primaria en el Proyecto Institucional *Jornada de Reflexión sobre la Diversidad Cultural.* El equipo Pu Anay, conformado por docentes y estudiantes de tres Institutos de Formación docente, docentes de las escuelas asociadas y miembros de las instituciones asociadas a los diversos proyectos, documenta la práctica y construye categorías analíticas que permiten entender los enfoques prácticos de la Educación Intercultural en la construcción de currícula comunitarias.

Introducción

Y si no, andaremos en pelota
como nuestros paisanos los indios:
Seamos libres, y lo demás no importa.

José de San Martín, proclama del 19 de julio de 1819

En el 2012 comenzó el proyecto de investigación participativa *Pu Anay I* en el cual se registró diversas maneras de abordar la interculturalidad en escuelas de nivel primario y secundario de Olavarría. En esta etapa, el proyecto *Pu Anay II* se denomina *"Análisis de las manifestaciones simbólica en el aula desde la perspectiva intercultural: discutiendo la episteme eurocéntrica"* (Proyecto INFD Nº2158/14) y en él participan equipos de docentes en actividad y en formación, estudiantes de escuelas primarias y secundarias, profesores de profesorado de cuatro institutos de formación docente, miembros de equipos de investigación de universidades e instituciones asociadas, miembros de comunidades originarias y agentes de diversas instituciones estatales. La experiencia nos llevó a plantearnos una serie de interrogantes que nos permiten proponer categorías de análisis .

El posicionamiento epistémico-metodológico

Esta investigación participativa es un trabajo en escuelas y con docentes, quienes aportan al trabajo los saberes prácticos que han ido forjando en su tarea cotidiana, en sus decisiones didácticas. Es en el espacio 'entre' donde los múltiples actores que conforman el equipo de investigación devienen 'comunidad de saber', definido el saber como conocimiento descolonizador, posicionamiento emancipatorio y compromiso social que es a la vez comunidad de aprendizaje, "comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano para, educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario". (Rosa M. Torres, en Duhalde, 2014: 22).

El problema pedagógico que planteamos nos permite comprender y documentar las estrategias interculturales de construcción de conocimientos a partir de las manifestaciones simbólicas que posibilitan mirar la sociedad en su complejidad. Significa según Sylvia

Schemelkes "confrontar y transformar los esquemas interiorizados para arribar a nuevas síntesis cognitivas, que también se verán cuestionadas por la historicidad de otras culturas, de manera que se establezca una dinámica de dialogo permanente" (2006,26)

Nuestro enfoque de la interculturalidad en tanto proceso dirigido hacia la construcción de modos "otros" del poder, saber y vivir que permiten ir mucho más allá de las prácticas pedagógicas en tanto socioculturales para indagar, en el decir de Catherine Walsh "no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes, o solamente por la creación de programas "especiales" que permitan que la educación "normal" y "universal" siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes" (Catherine Walsh, 2010: 89). En este sentido, consideramos que el giro des-colonial nos permite un abordaje crítico de la pedagogía para la interculturalidad, puesto que pone en el centro del debate la cuestión de la colonización como componente constitutivo de la sociedad capitalista y la descolonización como un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser, y conocer.

En este marco, autores como Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Nelson Maldonado Torres, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Anibal Quijano, Edgardo Lander, Catherine Walsh y Enrrique Dussel, entre otros, proponen como meta del pensamiento y acción decoloniales continuar re-inscribiendo, incorporando y dignificando aquellos modos de vivir, pensar y sentir que fueron violentamente devaluados o demonizados por los poderes coloniales, imperiales e intervencionistas.

El estado de la discusión en el equipo de trabajo

Luego del trabajo 2015 de documentación, conversatorios y encuentros con los diversos miembros del equipo en instancias varias (rutas pedagógicas, escuelas de pensamiento, jornadas en escuelas, semana de voces), nos planteamos dos núcleos de reflexión:

1. **Vida cotidiana: respecto a las prácticas de la vida cotidiana y la interculturalidad nos interrogamos en qué medida la pedagogía interviene**

produciendo una participación en memorias culturales invisibilizadas para concientizar acerca de la interculturalidad

2. **Cosmologías: nos interrogamos en qué medida esta intervención apunta a rearticular el vínculo entre los sujetos y sus mundos**

Ambos interrogante proponen considerar las prácticas simbólicas interculturales en tanto saberes pedagógicos que se materializan en performance escolares poniendo en dialogo diversas experiencias culturales.

El trabajo en escuela, con docentes y comunidad

En 2016 documentamos una Jornada de Reflexión **Día del aborigen americano[1]y la convivencia en la diversidad[2]** en la Escuela Primaria Nº 57 "Dámaso Arce" de Olavarría

> *El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanezcan todos*
>
> Subcomandante Marcos

La Escuela primaria N°57 Dámaso Arce realizo el día 19 de abril del 2016 la jornada del día de la diversidad cultural bajo el lema "un mundo donde quepan todos los mundos" (frase atribuida al subcomandante Marcos). Este posicionamiento de inclusión se realizó: a) todxs los/as docentes presentaron una actividad, b) se involucró la cultura de los pueblos originarios, los inmigrantes (en diversas expresiones: italianos, alemanes del Volga,

[1] El 19 de abril de 1940 se celebró en Patzcuaro (México) el primer Congreso Indigenista Interamericano para una Conferencia Interamericana Indigenista, con el objetivo de salvaguardar y perpetuar las culturas aborígenes de todo el continente. Participaron indígenas representantes de poblaciones autóctonas de diversas regiones de América. Se habló de la situación social y económica de estos pueblos, de sus problemas y sus necesidades. Esta conferencia produjo un documento que creó el Instituto Indigenista Interamericano, con sede en esta ciudad de México y dependiente de la OEA. Así se instituyó el Día Americano del Indio, en conmemoración a este acontecimiento. Desde entonces, el continente americano celebra esta fecha en recuerdo de quienes habitaron originariamente este territorio, imprimiendo allí las primeras esencias culturales.

[2] Se conmemora en recuerdo del levantamiento del gueto de Varsovia contra el régimen nazi, que tuvo lugar el 19 de abril de 1943. Una fecha que reafirma la importancia de la memoria y la reflexión sobre el pasado, y valora la convivencia en la diversidad cultural

bolivianos, etc.), c) diversos formatos, canciones, bailes, comidas, teatro de títeres, teatro, cuentos, etc.

De esta manera la institución no solo se planteó como problema intercultural qué contenidos enseñar sino cómo integrarlos, es decir las asimetrías económico políticas, culturales que provocan la necesidad de una educación para la interculturalidad hicieron que se proponga un espacio polifónico donde lo pedagógico era el resultado de la posibilidad de unir en una experiencia colectiva tiempos, historias y memorias plurales que los niños y docentes construyeron conjuntamente.

De la práctica cotidiana al acontecimiento escolar

Los niños más pequeños realizaron *choique purrum,* baile mapuche que representa a través del avestruz la unión entre la naturaleza y el hombre. Lo acompañaron con el sonido del *cúltrum* (hecho con potes de cartón) y el canto:

> *Pue, pue, pue, pue, Chalintu choike, cholintu choike , Ngum lonko me choike, ngum lonko me ,Mupu me choike, mupu me choike, Chiwud, chiwud, choike, chiwud chiwud.Runkunu choike, runkunu choike, Purupe choike, purupe choike, Kuram choike, kuram choike, Aukantu choike, aukantu choike, Pue, pue, pue, pue,*

.Los niños y las niñas representaban el animal con un poncho ribeteado con flecos que simulaban plumas. También una pareja de la agrupación boliviana Sangre Morena y una bailarina del ballet de alemanes del Volga mostraron sus danzas típicas.

Estas manifestaciones simbólicas, que son prácticas de la vida cotidiana de cada una de las comunidades convocadas, han implicado modos de conservar su identidad ante la amenaza de la conquista, el exilio, la migración; se realizaron en la escuela para ser visibilizadas y producir en las performances una cultura en común. Según Jacques Ranciere “esta redistribución de los espacios y los tiempos, de los lugares y las identidades, de las palabras y el ruido, de lo visible y lo invisible, conforman lo que llamo reparto de lo sensible” (2007: 16), un “reparto” que provoca que la pedagogía intervenga políticamente al atravesar la frontera entre las diversas culturas y resituarlas en lo que poseen en común: habitar nuestra ciudad.

Estas prácticas recuperan relaciones propias de los pueblos originarios: cooperación, integración, respeto y agradecimiento a la naturaleza, creación de ambientes sanos y compatibles con la naturaleza, puede encontrarse una alternativa al sistema capitalista hiperconsumista. Se intenta incluir la interculturalidad como motor de aprendizaje y transformación ya que da a conocer, problematiza y guía el reconocimiento y el valor positivo que tienen estas prácticas de construcción que han sido desvalorizadas, descartadas y silenciadas y que actualmente en una sociedad de riego global (Beck, 2002) es necesario recuperar.

Del simulacro al ritual

Rompieron con la tradicional estructura de mostrar lo que pasó como peculiar, tiempo muerto que ya no vive en el presente. Hacer de esa fecha un ritual de integración implica re-encantar la práctica y luchar contra el olvido. Al convocar en una jornada diversas posibilidades de conocimiento del problema social sobre el que se proponía reflexionar y enseñar, promueven una experiencia donde el saber es un hacer cuyo punto de partida es el reconocimiento y la identificación, reconocerse en la práctica diversa e identificarse con la posibilidad de construir sentidos simbólicos y materiales con los otros. Las identidades modernas, al contrario de aquellas fundadas en estructuras preexistentes como la nobleza o la plebe, se construyen en el reconocimiento e intercambio con y por los otros; se comunican a través de manifestaciones simbólicas para construir sentidos preferentes acerca de la subjetividad.

Los conocimientos que esta pedagogía produce no son sólo del orden curricular, en tanto promueven una experiencia donde los estudiantes participan a partir de identificaciones culturales que remiten a un inconsciente social[3]. En La Arqueología del saber (1969),

[3]Cuando hablamos del inconsciente social nos referimos a aquellos saberes, prácticas que están en la comunidad pero han sido sometidos u olvidados por el sistema formal de educación. Para Boaventura de Sousa Santos (2009) estos conocimientos son emancipatorios en tanto contextualizados, flexibles, menos jerarquizados que ponen al docente en diálogo permanente con todos los sectores de la sociedad. La 'otredad epistémica' no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo

Foucault plantea una revisión ontológica y metodológica de las estructuras del conocimiento, según la cual, el saber está siempre estrechamente vinculado a las características de cada época, que establece aquello que es decible y no decible. Para este autor francés, la historia del conocimiento no se caracterizaría tanto por la tarea de descubrir verdades del pasado como por el trabajo sobre una masa de información, "masas discursivas", a las que organiza estableciendo series y relaciones. "El recorrido de las masas discursivas permite reconstruir aquellas "verdades evidentes" que constituyen a los sujetos como tales y que se hayan revestidas por "capas arqueológicas" que pueblan la memoria". Cada época vendría definida, no tanto por un crecimiento acumulativo de saberes como por una reubicación del esquema general que las relaciona. La jornada realizó un ritual de visibilización de esas capas arqueológicas. Decimos ritual en tanto espacio de actuación. Esta performance para la interculturalidad es "creativa" ya que debe producir algo diferente a lo que sucede cotidianamente en la escuela, un acontecimiento que desautomatiza las rutinas escolares y propone otro mundo posible que, siguiendo el lema de la Jornada, llamamos 'omniverso', o sea, un mundo donde quepan todos los mundos.

La creatividad emerge como una fuerza comunitaria para producir:

- La memoria como articulación entre el pasado y el presente, de tal modo que lo individual y lo colectivo se relacionan. Estas prácticas escolarizadas son activadoras de memorias locales que se han inscripto en la experiencia como manifestaciones simbólicas en tanto proponen un modo de figurar la relación entre la vida de los individuos y su colectividad. Así el valor de la práctica se produce en una temporalidad que reintroduce nuevos sentidos al presente: la posibilidad de dar a la experiencia actual un sentido diferente de la que propone el progreso con su concepción del cambio/desaparición.
- La performance individualizadora de cada niño/a en la jornada: el momento de subjetivación se da cuando el actor interviene como protagonista necesario de la práctica (se hace porque él/ella se hacen cargo de la misma), el momento de

tradicional y lo moderno que ha sido forcluida por el poder colonial y, sin embargo, es una tradición histórica diseminada en prácticas diversas.

subjetivación define la pertenencia a la comunidad. En este momento, el yo no manifiesta una identidad propia, sino que representa la expresión de una irreductibilidad: su historia social.

- La ley del consumo se transforma para dar paso a una performance en la que pueden gozar en tanto realizan una actividad pedagógica creativa. Lo creativo radica en poder construir nuevos sentidos sobre prácticas sociales que han tenido un significado específico en los grupos migrantes pero que hoy se reconfiguran en el diálogo intercultural (las danzas, las maneras de reunirse para festejar, las comidas que se compartieron en la jornada).

Dice Carlos Martínez Sarazola "Pareciera que se necesitara de esos acontecimientos para que los argentinos como comunidad y cultura nos encontráramos con nosotros mismos, a través de una identidad que se revela en momentos de crisis o de fiesta. Es como si esos momentos pertenecieran a un tiempo y espacio sagrados que poco a poco se fueron diluyendo en un tiempo y espacio profano, los de todos los días. Tenemos dificultades para incorporar y hacer permanecer en la cotidianeidad los resultados de esta revelación" (2013: 33).

El ritual del 19 de abril se torna una fiesta porque cada niño/ña pudo participar junto con sus docentes y vivenciar esta experiencia como propia de su trayectoria estudiantil. Ante la crisis de las identidades estables, el veloz olvido de las tradiciones, la desigualdad en el acceso a la modernización postindustrial emerge un nuevo tipo de lazo social en el cual la práctica intercultural y la identificación con ella juegan un papel esencial que denominamos reencantamiento de la cultura local para construir o revertir las relaciones de lo visible y de lo invisible en la experiencia social.

De la memoria a la Cosmología

En este trabajo identificamos una categoría que nos permite pensar la educación para la interculturalidad en términos de una heterotopía[4]: creación de un espacio concreto en la

[4]Foucault propone la idea de heterotopía, la "disposición de las cosas en sitios tan diferentes que no se encuentra un lugar común". Frente a la utopía, que representa una promesa de futuro y estabilidad, la heterotopía inquieta por su conflictividad e inestabilidad. Las heterotopías figuran

escuela que propone desarticular ciertas lógicas de la sociedad capitalistas basadas en el individualismo, el consumo y la exclusión para construir un omniverso: un lugar habitado por todxs.

Planteamos la noción de cosmología para abordar la educación para la interculturalidad en tanto esta práctica pedagógica propone reinscribir la historia para inscribir la subjetividad en un orden social donde las fronteras establecidas por el proceso colonizador entre individual/colectivo, naturaleza/cultura, civilización/barbarie, occidental/oriental, dominados/dominadores, hombre/mujer (consideradas condición de posibilidad de la sociedad capitalista) sean desnaturalizadas en tanto operaciones de exclusión, sometimiento y construcción de jerarquías . Se trataría de construir lo que Boaventura de Sousa Santos llama una sociología de las ausencias basada en las alternativas de conocimiento que nunca llegaron a ocurrir, o en todos esos silencios o aspiraciones que el paradigma dominante ha prohibido por considerarlos como magia, superstición, o simples creencias, etc. Dicha forma de sociología requiere una epistemología de las ausencias cuya tarea central sea expandir el concepto de realidad. Con una epistemología de este tipo nos movemos no sólo en el nivel del logos, sino también en el mito.

En la cosmología, el posicionamiento ético político de la comunidad educadora

Esta posibilidad se encuentra en la concepción cósmica denominada *suma qamaña* que ha sido introducido en el preámbulo de la constitución boliviana, promulgada en el 2009, donde se enumera las virtudes que debería tener la nueva Bolivia –respeto, igualdad entre todos, solidaridad, armonía, equidad, etc. – y concluye: “donde predomine la búsqueda del vivir bien”.

Siguiendo a Xavier Albó, entendemos que Qamaña es ‘habitar, vivir [en determinado lugar o medio], morar, radicar’ y qamasiña, ‘vivir con alguien’. Qamaña es también el nombre que se da al lugar abrigado y protegido de los vientos, construido con un semicírculo de piedras, para que, desde allí los pastores, mientras descansan, cuiden a sus rebaños. Es decir, qamaña, desde sus diversos ángulos, es vivir, morar, descansar, cobijarse y cuidar a

espacios en crisis y de desvío; ordenamientos concretos de lugares incompatibles y tiempos heterogéneos

otros. En su segundo uso, insinúa también la convivencia con la naturaleza, con la Madre Tierra Pacha Mama, aunque sin explicitarlo.

Dos diccionarios recientes (De Lucca 1987, Layme 1994) describen suma como "bonito, hermoso, agradable, bueno, amable", pero también, "precioso, excelente, acabado, perfecto". Tiene también, por tanto, un sentido de plenitud que no se le da en castellano. Y suma jaqi es 'buena gente, bondadoso, generoso, que tiene buena voluntad a otro"

La escuela N°57 propuso una jornada de "Buen vivir", espacio heterotópico donde el omniverso es no un legado sino una haceidad, un trabajo colectivo que implica el compromiso de todos, el vivir-con-alguien; que supone el conocimiento y la fiesta, la alegría del compartir, el morar, cobijarse y cuidar a otros, el tener buena voluntad para con otros venidos de aquende y allende, territorios hechos cuerpos migrantes, niños y adultos laborando para construir desde la escuela el espacio de lo común.

Bibliografía

ALBO, Xavier (2009) Suma qamaña = el buen convivir. CIPCA, Bolivia, mayo 2009. En https://sumakkawsay.files.wordpress.com/2009/06/albo_sumaqamana.pdf

BECK, Ulrich (2002). La sociedad del riesgo global. Madrid, Siglo XXI

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009) Epistemologías del Sur. México, Siglo XXI Editores

FOUCAULT, Michele (1967) Los espacios otros (heterotopias) «Des espacesautres», conferencia pronunciada en el Centre d'Étudesarchitecturales el 14 de marzo y publicada en Architecture, Mouvement, Continuité, n° 5, octubre 1984, págs.30 oct. 2012

MAFFESIOLI,Michele (2009), El Reencantamiento del Mundo. Buenos Aires, Dédalus.

MARTINEZ SARASOLA, Carlos (2013) Nuestros paisanos los indios Bs. As., Del nuevo extremo.

MILTON, N.; MILLAN, M.; BAVIO, P.; AVALO, C. (Expositores) (2013 b) *Avances en la documentación de prácticas interculturales y pluriculturales en escuelas y comunidades.* Mesa 15 del Eje temático "Interculturalidad y Educación". VII Jornadas de Investigación en Antropología Social de la UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 27 al 29 de noviembre de 2013.

MILTON, N.; MILLAN, M.; COHENDOZ, M.; BAVIO, P.; AVALO, C. (Expositores) (2013 a) Pu Anay (muchos amigos): Avances en la documentación de prácticas interculturales y pluriculturales en escuelas y comunidades en Provincia de Buenos Aires. La investigación como instancia de formación continua, centrado en el proceso de formación continua que implica el trabajo de investigación. Mesa 4 del Eje 3 "La investigación y la producción del conocimiento". En 1° Congreso Provincial de Formación Docente Continua. Mar del Plata, 11 al 13 de noviembre 2013.

QUIJANO, Aníbal (1991), "Colonialidad y Modernidad/racionalidad", Perú Indígena, 29, 11-21.

RANCIERE, Jacques (2007) Política de la literatura Bs. As. Libros del Zorzal.

SCHMELKES DEL VALLE, SYLVIA (2006) La interculturalidad en la educación básica, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

WALSH, Catherine (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad en Revista Signo y pensamiento N° 46, Volumen XXIV, ENERO-JUNIO, Universidad Javeriana, Colombia pp.39-50.

LAS CATEQUESIS CONFESIONALES COMO PARTE DE LA ALFABETIZACIÓN TEMPRANA Y SU RELACIÓN CON LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA INICIAL DE LOS ESCOLARES.

Red de Investigación en Educación:REDINE - Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen investigación desde la escuela
Autora: Licenciada Hilce Liliana Díaz (hldiaz63@gmail.com)
Fecha: 29 /10/2016
Institución: Instituto de Formación Docente Escuela Normal N° 10.
Nivel: Superior.
Ciudad: Oberá
Provincia: Misiones
País: Argentina

Título:
Relato de una experiencia: Las catequesis confesionales como parte de la Alfabetización temprana y su relación con la alfabetización literaria inicial de los escolares.
Tema: Escenas de lecturas y trabajos con consignas de comprensión oral/ escrita en catequesis como parte de la alfabetización temprana y su incidencia en la educación literaria inicial.

Resumen: Las experiencias lectoras como parte de la alfabetización temprana de los alumnos de la formación docente del ISFD de la escuela Normal N°4 de la ciudad de Oberá, tuvieron lugar, en un gran número de casos, en comunidades confesionales protestantes/evangélicas. Este antecedente nos sirvió para indagar estos espacios e intentar comprobar de qué manera se dan estas primeras experiencias de lecto escritura con niños de entre 3 a 6 años inclusive y poner en evidencia las estrategias que potenciarían la educación literaria escolar.

Palabras claves: alfabetización temprana, escenarios de lectura, didáctica, comprensión, estrategias.

Esta experiencia tiene su origen en la cátedra de Alfabetización Inicial Y Didáctica de la Lengua y literatura de primer ciclo del ISFD Escuela Normal N° 4de la ciudad de Oberá, Misiones El interés por la temática surge a partir del abordaje de la alfabetización temprana y su relación con la literatura infantil, en que de acuerdo con las características socioculturales de la zona centro, las catequesis confesionales de las

diferentes denominaciones cristianas constituyen ámbitos importante en los inicios alfabetizadores de los niños. En estos espacios se dan lugar para muchos de ellos, el primer contacto con relatos y para otros constituyen el continuum lector de sus hogares. Las biografías lectoras de los alumnos del IFD registran variadas escenas de lecturas compartidas con algún miembro de la familia y/o la participación en estos espacios semanales a los que concurrían de niños y en muchos casos de manera sistemática. Estos escenarios formaron parte de su experiencia lectora temprana.Estas textotecas (Devetach, 2009) estaban compuestas de canciones infantiles, dichos familiares, fragmentos de discursos provenientes de dibujos animados y relatos bíblicos. "*Cuando cada persona descubre sus variados textos internos, abre un amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades poéticas o disponibilidades narrativas o disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo, etc*"(p. 32)

Así fue como se decidió conocer estos ámbitos culturales y verificar su incidencia en la adquisición de determinadas habilidades de lecto escritura. Para ello se destacó la conveniencia de tener en cuenta que en la alfabetización temprana no sólo se deben valorizar las actividades del niño y su entorno sino el papel activo que asumen los adultos, padres y maestros; la interacción entre el maestro y los niños; la calidad de la enseñanza y la consideración de los distintos orígenes socioculturales de los niños. (Motta,Cagnolo&Martiarena, 2012). Y en este sentido, las prácticas culturales familiares como dice MichélePetit, están en juego al igual que la transmisión cultural (Petit, 2014).De manera detallada, esta autora afirma: "*Por mil razones vitales, los padres y los otros promotores culturales presentan el mundo a los niños con la ayuda de cuentos, canciones, historias, imágenes de libros infantiles, leyendas familiares, recuerdos*"(p.27)

Este descubrimiento trajo consigo la necesidad de indagar cuánta influencia podría tener la participación en estos escenarios en que no sólo existen espacios de lectura y recreación sino de convivencia de un sinnúmero de niños en edad preescolar y escolar. Particularmente, cuánto podrían influir estas experiencias en la adquisición de estrategias de compresión lectora que pudieran beneficiar la alfabetización inicial de los infantes. Teresa Colomer (2005) afirma que cuando los niños empiezan a leer en la escuela ya poseen varias competencias que son producto de la experiencia social acumulada sobre los relatos que entienden y gustan porque los mismos se acogen a las características más simples del relato literario.

Según Braslavsky (2003)*"La alfabetización está incorporada al contexto familiar y al de la escuela y depende de su continuidad y de los lazos que se establecen entre ambos a través del mutuo respeto y la información*"(p.103). Esto significaría que para muchos niños lo único que cambiaría sería el escenario, el contexto en el continuum de sus primeras lecturas. Para otros,sin embargo, la escuela sería un espacio nuevo y desconocido por carecer de este tipo de experiencias previas.

Según la consulta realizada a la Secretaría de Culto de la ciudad de Oberá existen registrados a la fecha setenta y un iglesias cristianas de diferentes denominaciones. Con las capillas y anexos hacen un total de ciento treinta y cinco lugares que cuentan con espacios de catequesis para niños de edades entre tres y doce años. De allí que nuestros interrogantes han sido ¿de qué manera estos ámbitos de educación informal tienen prácticas de escucha atenta en espacios participativos de lecturas y cuántas de estas estrategias favorecerían los espacios de alfabetización literaria inicial?

Como es sabido los textos utilizados por los animadores y/o maestros de estos espacios que reciben nombres tales como Escuelas bíblicas, Escuela Dominical/sabática,La hora feliz[1], Infancia misionera; son relatos bíblicos adaptados según las edades. No son textos literarios, pero cuentan con superestructuras narrativas, ilustraciones y

recomendaciones para que los padres o adultos continúen colaborando desde sus hogares con el relato/ repaso de las historias a través de preguntas guías y de reflexión.

Para esta experiencia los alumnos del IFD debieron participar de estos encuentros y realizar registros de las mismas puntualizando: las formas de agrupamiento, las características de los textos leídos y las estrategias de comprensión utilizadas por los adultos conductores de los encuentros. Visitaron un total de cincuenta comunidades religiosas a efectos de realizar el registro de actividades y observaciones.

1- Estos espacios de encuentros religiosos evangélicos/protestantes, aunque con variación en sus denominaciones tienen un mismo origen. En el año 1780 en la ciudad de Gloucester, Inglaterraun periodista de nombre Robert Raikes quien preocupado porque los niños más desfavorecidos no recibían educación y vagaban por las calles aprendiendo toda clase de vicios, decidió hacer algo por ellos y lo que empezó con unos pocos niños se fue expandiendo de tal manera que siete años después era recomendado por los obispos y su escuela alcanzaba un total de 20.000 alumnos. Los textos que se utilizaban para el adoctrinamiento eran extraídos de la Biblia porque la intención era educarlos en la ética y doctrina cristiana.

Si bien la alfabetización temprana hace referencia al ámbito familiar, recordemos que la incorporación de los niños al sistema educativo a una edad temprana, en salas de 3, 4 y 5 años y las actividades que se desarrollan en las aulas no tienen características similares a las llevadas a cabo dentro del ámbito familiar. Pero la escuela contribuye en un buen número de casos a los primeros contactos con la escritura y la lectura. En aquellos casos en que la familia no ofrece oportunidades de lecturas ni escritura,las catequesis se presentan como verdaderas comunidades de lectores donde, en un importante número, se dan los primeros contactosalfabetizadores de los infantes asistentes. De allí que la visita de los alumnos del IFD del Profesorado de Educación Primaria consistió en observar y registrar el contacto de niños de 3 y 6 años en experiencias compartidas de lectura. Al respecto dice Emilia Ferreiro (1997) “. *Los*

*niños inician su aprendizaje del sistema de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente de la lectura"(*p. 119) De allí, continúa diciendo esta autora, son capaces de diferenciar el dibujo de las letras y los números. Porque más importante para ellos es saber que esas marcas encierran la actividad específica de leer y escribir.

Teniendo en cuenta el marco teórico precedente y la importancia que tienen los diferentes espacios de lectura en la alfabetización temprana, se consideró observar las estrategias de comprensión trabajadas por las animadoras de estas catequesis y verificar cuánta incidencia podrían tener en la adquisición de competencias literarias, particularmente narrativas y orales. De allí que se puso el énfasis de la observación en aquellos procesos de comprensión que la bibliografía consultada propone. Si bien los infantes no sólo participan de la escucha de relatos, sino que cantan y recitan, se tomó como unidad de observación la narrativa, y dentro de esta categoría el discurso histórico y su reformulación a partir de las adaptaciones en relatos infantiles (historias bíblicas). Según Contursi-Ferro (2000) el relato constituye un recurso que permite mantener la memoria de un pasado significativo para el presente incluso como su causa. La competencia narrativa, dice Ortega Hocevar, implica la internalización de un esquema narrativo, entendiendo por tal un conjunto de reglas que contienen conocimientos acerca de la estructura canónica de la narración. Son numerosos los estudios que demuestran cómo los niños a muy temprana edad internalizan este esquema, gracias a su contacto con narraciones escuchadas.

Han sido varios los autores (Certau, Hayden, White, Foucault, Barthes, Chartier) que se han dedicado a discutir el estatuto del relato escrito de la historia, no como práctica natural sino desmontando los procedimientos de su construcción discursiva. Como dice Roger Chartier, mencionado por Contursi y Ferro (2000):

> Cualquier escrito propiamente histórico se construye, en efecto, a partir de fórmulas que pertenecen al relato o a la intriga. Existen diversas formas de transición que vuelven a enviar las estructuras del conocimiento histórico al trabajo de configuración narrativa y que aparentan en uno y otro discurso la concepción de causalidad, la caracterización de los sujetos de la acción, la construcción de la temporalidad. A partir de esto la historia es siempre relato, aún cuando pretende evacuar lo narrativo y su modo de comprensión (…) p. 15

Bruner(1991)explica de qué manera los niños a los 3 años aproximadamente, aprenden a dar sentido narrativo al mundo que los rodea. Los primeros rasgos en aparecer, dice este autor, la agentividad (acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes), la secuencialidad (el mantenimiento de un orden secuencial en que se dan los acontecimientos) la canonicidad y su violación en la interacción humana, y por último la voz que narra o perspectiva (requiere una voz que cuente). Estas características, dice el autor, proporcionan al niño de un equipamiento abundante y temprano de instrumentos narrativos. Aunque existe esta predisposición innata, la cultura será la responsable de dotar con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que esta aporta y a las tradiciones de contar y escuchar en las que participa a muy corta edad.

Marta Zamero (2011: 6) menciona que las investigaciones afirman que estos niños avanzados tienen padres o adultos que no solo les leen de manera regular sino que los involucran de modo activo en situaciones de lectura en las que están incluidas la conversación, las respuestas a interrogantes sobre lo escrito y lo leído, se estimula a preguntar y obtener la comprensión y la construcción de sentido.

La intervención que se propuso con esta experiencia partió de la necesidad de constatar que los alumnos antes de su ingreso al sistema escolar ya cuentan con experiencias lectoras en su haber. La observación participante de los alumnos de segundo año del IFD Escuela Normal en este proyecto les ha permitido confirmar la construcción de las trayectorias lectoras de los infantes, anteriores a la escolaridad obligatoria. Por otro lado, poner en evidencia que en otros espacios no escolarizados existen propósitos concretos de lectura, comprensión lectora y escritura a través de narrativas, canciones y recitados. Particularmente confirmar la importancia de la mediación del adulto y el andamiaje provisto por éste.

El bagaje de experiencias observadas y constatadas en estos ámbitos confesionales permitirá al futuro profesional recuperar, frente al aula, el intertexto lector[2](Fillola, 2003) o la textoteca[3] (Devetach,2008) de sus alumnos. Como dice esta autora, las textotecas son como retahílas infantiles en que aparecen unidos los textos familiares, de una región, de una comunidad para …aflorar y formar un piso para que la literatura tenga presencia cotidiana, el lugar en el que se puede hacer pie para dar paso natural hacia la lectura en el sentido más creativo, para que cuando llegue el momento, se pueda hacer crecer lo que se tiene."(p.39)

Esta intervención como experiencia pedagógica, desde la cátedra de Alfabetización Inicial, pretendió poner en tensión los aportes teóricos con la observación participante de estas comunidades de lecturas a efectos de desterrar la noción de que se puede enseñar a leer y escribir a partir letras sueltas o en el peor de los casos iniciar a los infantes en las competencias comunicativas a partir de aprestamientos. Concepto éste ligado a la falta de madurez de los niños, como lo menciona marta Zamero (2011):

> La madurez era considerada un prerrequisito para el aprendizaje, un conocimiento que debía alcanzarse antes de la interacción con el objeto de conocimiento (lengua escrita) y ello dio lugar a un conjunto de actividades destinadas a estimular la maduración de los niños que no tardó en constituirse en una propuesta organizada de aprestamiento con un fuerte énfasis en los componentes neuro-psicomotrices involucrados en los procesos de lectura y escritura. (pág 7)

La importancia de esta experiencia también apuntó a confirmar la hipótesis de que el docente debe ser investigador de su propia práctica (Stenhouse, 1985) y la importancia de la misma se justifica a través del ensayo de una metodología de trabajo distinta: se incorpora la búsqueda de respuesta a una hipótesis del campo profesional docente como factor sustantivo para incrementar la motivación de los estudiantes.

Conclusión: que los alumnos de la formación docente hayan participado en estas comunidades de lecturas confirmó la importancia del contacto de los infantes antes del ingreso escolar con textos completos, particularmente narraciones en las que se observaron estrategias de comprensión. Estas experiencias se han asociado a la alfabetización temprana habiéndose observado las estrategias utilizadas en esos ámbitos, en quede manera mayormente intuitiva, las animadoras/maestras de escuelas bíblicas, presentan propuestas variadas en las que el diálogo sobre las lecturas, las pistas aportadas para asociar las historias con la cotidianeidad infantil, el trabajo con las inferencias y el vocabulario, las renarraciones, la lectura audible y las pausas intencionadas permiten la participación de los niños y contribuyen a la comprensión lectora y a hablar en lenguaje escrito. Las imágenes también hacen un gran aporte por ser las que contribuyen a dar las pistas sobre la escritura.La manipulación de material impreso, las canciones y mímicas que acompañan los relatos hacen un aporte muy interesante teniendo en cuenta que el juego con palabras y las demás actividades

mencionadas, según Colomer y Durán (2001)(cit. por Ball-Gutierrez,2008) sin duda contribuirían a la educación literaria escolar. En coincidencia con estas autoras, Marta Zamero y los demás investigadores mencionados en el presente trabajo, confirmanel lugar del adulto cuya oportuna mediación contribuye a la construcción de significados a través del diálogo, las respuestas a preguntas y otras intervenciones facilitadoras de la comprensión. Por lo expuesto se considera a estas comunidades lectoras como espacios privilegiados para el inicio del camino lector de los niños y como precedente de la educación literaria escolar.

Proyección socio-comunitaria: A partir de la experiencia y las conclusiones recabadas en la misma, se proyecta desde el IFD Escuela Norma N°4 de la ciudad de Oberá, concretar un proyecto a la Secretaría de Culto del municipio. El mismo tendría como objetivo compartir espacios comunes de estudios de estrategias de lectura y comprensión textual entre los maestros/animadores confesionales y los alumnos más avanzados del Profesorado de Educación Primaria junto con la docente responsable de la cátedra de Alfabetización Inicial.

2- El intertexto lector es el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos-culturales que se activan en la recepción literaria ante determinados estímulos textuales. Permiten establecer asociaciones de caractermetaliterario e intertextual; su función es aportar conocimientos significativos lingüísticos que se integran en el marco de la competencia literaria.

3-Textoteca(Devetach, 2008): textos internos formados por palabras, canciones, historias, dichos, poemas, piezas del imaginario individual, familiar y colectivo.

Conclusiones de los estudiantes:

"Noté el interés por aprender a leer en niños de 4 años que interpretan muy bien las lecturas que se comparten y ya tienen conocimiento sobre las letras y números. Se observa que aprenden en contacto con los libros, las actividades y el trabajo con los demás compañeros. Esto evidentemente los prepara mejor para ingresar a la escuela y a aprender a leer y escribir". (Liliana S.)

"Destaco la importancia que tiene el proceso social en las primeras actividades alfabetizadoras de un niño, ya que en este periodo de mi experiencia pude ver que los niños presentan más interés por la lectoescritura cuando ven u oyen a un mayor leyendo o escribiendo, o cuando participan en actividades en conjunto con un mayor. Estos le sirven de modelo, le crean expectativas, los ayudan y animan" (Marci S.)

"Pude observar que el trabajo de las animadoras/maestras bíblicas es muy importante porque pueden captar el interés de los niños estimulándolos a través de los relatos, las ilustraciones, renarraciones y diálogos sobre las actividades que realizan." (Andressa.H)

"La docente recupera los saberes de los niños a través de la lectura y la comprensión andamiando a través de preguntas, y no a partir de la memorización. Los alumnos tienen la oportunidad de experimentar con lápiz y papel haciendo garabatos o escribiendo sus

nombres. Según comenta la animadora/maestra muchos niños provienen de familias pobremente alfabetizadas y la escuela bíblica aporta la lectura interactiva y placentera." (Angela, O.)

"Se ha observado la importancia del rol mediador de la maestra, quien se preocupa porque el niño interactúe en clase renarrando los relatos, respondiendo las preguntas de comprensión." (Lorena, F)

" …estas escuelas bíblicas enseñan a los niños a entender lo que se les lee. Muchos de ellos llegan a la escuela primaria con conocimiento de narraciones, recitados y canciones. Aunque la escuela es el principal agente alfabetizador junto con la familia, estos espacios ayudan a fortalecer el trabajo escolar."(Vanessa M.)

"Después de participar en esta experiencia pudimos observar la manera en que aprenden los niños y su participación activa ante las canciones y lecturas de los relatos bíblicos, ya sea a través de los textos o las imágenes para los más chiquitos." (Patricia, Z.)

"Pude comprobar por medio de la Alfabetización Temprana el grado de desarrollo de la lectura y la escritura… estos niños desean aprender a leer y escribir y estos ámbitos religiosos son de gran ayuda porque se encuentran con personas que los pueden ayudar a conocer cómo funciona la escritura y disfrutar de la lectura de textos bíblicos. También permite la interacción entre los niños y la motivación generada por el catequista." (Rafael B.)

" Las actividades que se llevan a cabo son de lectura por parte de la maestra y seguidamente, los niños luego de escucharla, la re narran volviendo a armar la historia. Otros lo realizan por medio de preguntas y comentarios que hace la maestra, esto se hace para lograr la comprensión" (Mariela M.)

"Jamás me había planteado la alfabetización en las escuelas bíblicas. Relacionar los aspectos que se trabajan, las estrategias y los contenidos para el aprendizaje de los chicos es similar a lo de una escuela convencional. Fue interesante para mí entender y ver las relaciones de alfabetiación en diferentes contextos y las estrategias propuestas por las maestras para el aprendizaje significativo"(Marly G.)

"Las actividades de alfabetización que se realizan con los niños permite afirmar que estos muestran interés por la lectura y escritura, sobre todo participando con lectores y escritores más competentes. Estos maestros les sirven de modelo, les ofrecen materiales y experiencias de lectura creando expectativas e interés por lo que se lee y escribe." (Natalia B.)

BIBLIOGRAFIA:

ATKINSON-HAMMERSLEY(s/f) Etnografía. Métodos de investigación. Buenos Aires. Paidós.

BALL-GUTIERREZ.Estética de la recepción. Cuando los niños pequeños aún no leen.Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes, ULA. Mérida – Venezuela. Disponible en:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300003(Fecha de consulta: 18/03/2016)

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Disponible en:VIGOTSKYhttp://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20Vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf (fecha de consulta: 12/05/16).

BORZONE- ROSEMBERG ET AL (2011) Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Ediciones. Argentina. Novedades Educativas.

BRASLAVSKY, BERTA (2004) ¿Primeras letras o primeras lecturas?Una introducción a la Alfabetización Temprana. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

----------(2005) Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

CONTURSI-FERRO (2000). La narración. Usos y teorías. Colombia.Grupo Editorial Norma.

DEVETACH, Laura (2008) La construcción del camino lector. Córdoba. Comunicarte.

FERREIRO, EMILIA (primera edición año1997) ALFABETIZACIÓN. Teoría y Práctica. Mexico. Siglo Veintiuno Editores.

JOLIBERT JOSETTE – SRAÏKI CHRISTINE (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Argentina. Manantial.

NIÑOS, CUENTOS Y PALABRAS. Experiencias de lectura y escritura en la educación infantil. (2009)La educación en los primeros años. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

McLANE-McNAMEE (1999) Alfabetización Temprana. Ediciones Morata. Serie Bruner

MENDOZA FILLOLA (Compilador - 2003) Didáctica de la Lengua y la Literatura. Colección Didáctica Primaria. Madrid. Pearson Educación S.A.

MENDOZA FILLOLA (2013). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

www.cervantesvirtual.com/obra-visor/func-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formación-de-la-competencia-literaria-0/html

ORTEGA HOCEVAR "Hacia alfabetización ¿Cómo abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial?http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Ortega.pdf (Fecha de consulta: 19 octubre 2015).

ROBLEDO, Helena(2011)"La literatura como espacio de comunicación y convivencia". Buenos Aires. Lugar Editorial.

Stenhouse, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum.Morata: Madrid. pp. 194-221.

ZAMERO, Marta (Coordinadora) Prisma. Revista de Didáctica. Año I, Número 1. Editorial La Hendija. Año 2011.

WOODS, Peter (s/f) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós.

Hilce Liliana Díaz.

Licenciada en Educación.

Profesora en Letras

Especialista Superior en LIJ.
Cursante de la Especialización en Alfabetización Inicial (INFD)

Cursante Diplomatura en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO)

LENGUAJE, NARRATIVAS Y ACCIONES. UNA PROPUESTA PARA "ATENEO DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LITERATURA" EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL EN PERSPECTIVA INTERCULTURAL

María Susana Felli - susanafelli@gmail.com
ISFDyT N° 9 - RedIPARC
Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP

Para comenzar

El objetivo que atraviesa esta propuesta es pensar, dialogar y formar marcos conceptuales desde donde fortalecer el oficio de enseñar. Con esta finalidad, el trabajo vincula el anclaje de mi experiencia como Coordinadora de la carrera de Profesorado de Educación Inicial en el ISFD y T N° 9, con mi desempeño docente en la didáctica del área y tareas de investigación que venimos desarrollando en el instituto.

Uno de los desafíos de la experiencia lo constituye el pensar cómo y de qué manera una teoría como el interaccionismo sociodiscursivo, entre los estudios del lenguaje, puede resultar una teoría marco para reflexionar sobre el lenguaje en Educación Inicial. Otro desafío es cómo relacionar estas teorías con el cotidiano de la formación docente, en cada encuentro con los estudiantes de la carrera del profesorado y con otros docentes. Estos encuentros se efectúan durante el transcurso del "Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y Literatura", materia anual de cuarto año, y de los TAINES o talleres institucionales que se realizan una vez al mes con los docentes de cada curso.

Se propone, además, pensar también en el desarrollo de las prácticas del lenguaje en un contexto de diversidad lingüística en la Provincia de Buenos Aires, donde convive el español con lenguas originarias (aymará, guaraní, mapudumgum-mapuche, tobas). Hay contacto de lenguas con variedades, la variedad no standart. El plurilingüismo es desarrollado en el diseño curricular vigente. Este tema está estudiado desde la sociolingüística (Hudson; estudios de Bernstein sobre el discurso pedagógico). Es decir, el docente trabaja a partir de las diferencias dialécticas de los niños. Los niños y niñas ingresan al jardín con diferentes formas léxicas como consecuencia de sus historias familiares y sociales. Entonces, se propone a los docentes trabajar a partir de esas diferencias, diferentes formas de nombrar las mismas cosas (nene, chico, gurí, niño, pibe).

En este marco, focalizamos la búsqueda de rasgos del lenguaje comunes hoy, a partir de una concepción en los planes de estudio vigentes (y revisiones actualizadas): la "democratización del lenguaje" (INFOD, 2012). Este carácter epistémico que se le atribuye al lenguaje, como modo de intervenir sobre la realidad, otorga a la formación una resignificación de los criterios a la hora de pensar y diseñar propuestas didácticas tendientes a formar. Es decir, las intervenciones permean las prácticas docentes como prácticas sociales que se nutren y devienen en un posicionamiento ético-político que se plasma en y por la circulación de la palabra con un carácter performativo.

Es fundamental para desentrañar estas problemáticas trabajar las diversas concepciones del lenguaje que emergen de cada uno de los posicionamientos. Según la investigadora Dora Riestra (UNRN), "La concepción de lenguaje por la que decidamos optar será determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas, de allí la necesidad de precisar qué entendemos por lenguaje y su relación con las lenguas, puesto que los efectos serán muy importantes a la hora de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza en cualquiera de los niveles de formación" (Riestra, 2010:130).

Desde la experiencia de implementación y trabajo en el ateneo de cuarto año de la carrera, partimos de estas concepciones del lenguaje para luego diseñar intervenciones interesantes y adecuadas en este año de la "residencia" de los estudiantes. Recordemos que cuarto año es el momento de mayor carga horaria en las escuelas destino, o sea en las salas de los jardines, y con esta finalidad los ateneos y los profesores a cargo de ellos acompañan las trayectorias para el mejor desempeño de los futuros docentes.

El ateneo es una modalidad didáctica que se caracteriza por ser un espacio de reflexión y de socialización de saberes, en este caso, en relación con las prácticas docentes. Se plantea como un contexto grupal de aprendizaje, en el que los futuros docentes indagan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones didácticas, que atraviesan y desafían en forma constante.

Esta modalidad incluye intercambio y cotejo entre pares de diversas formas de planificación de tareas, modos de actuación/ intervención, identificaciones con modelos de "ser docentes", diversas representaciones sobre qué es enseñar y aprender en el nivel inicial, entre otros aspectos, y particularmente cómo enseñar/aprender las prácticas del lenguaje y la literatura.

El ateneo didáctico, a diferencia de los ateneos clínicos implementados en el campo de la salud, propone entre otras formas el estudio de casos vinculados a las tareas de enseñar y aprender, las prácticas y decisiones conjuntas, variadas producciones escritas resultantes de esas prácticas: registros, memorias, guiones conjeturales, diarios. El espacio propuesto desde el Diseño Curricular de Superior para la Provincia de Buenos Aires es novedoso, en tanto propicia la construcción conjunta de la didáctica del área, por un lado, y además la construcción de las prácticas docentes desde la indagación de los marcos epistemológicos que subyacen, se articulan y actúan en estas prácticas.

¿Qué y cómo enseñar Prácticas del Lenguaje y Literatura en el Nivel Inicial?
Esta reflexión surge desde los primeros días de los encuentros con las futuras docentes. Para trabajar la didáctica se propone una reflexión de sus trayectorias escolares a través de narrativas. En este sentido, trabajamos en la línea de narrativas de experiencias pedagógicas que, en Argentina, inaugura el Dr. Daniel Suárez y equipo (Suárez, 2012 y sgtes). En particular, se trabajan narraciones en base a "Recuerdos de escuela", "La biografía lectora" y "Un día en la sala".

Los problemas, experiencias, emociones, vivencias que emergen de las narrativas se abren a otros ejes vinculados y no menores. Entre otros, ¿qué significa enseñar y aprender en un contexto multilingüe? ¿Qué textos circulan en las salas? ¿Qué aspectos tener en cuenta para evaluar estrategias didácticas de enseñanza? ¿Cómo acompañar la alfabetización inicial de los niños haciendo hincapié en la alfabetización como proceso continuo y para toda la vida?

Cada pregunta conllevaría tiempo de desarrollo y estudio, y análisis crítico de las propias prácticas. Para comenzar a responder algunos aspectos, trabajamos con los estudiantes el Diseño Curricular de Educación Inicial para la Provincia de Buenos Aires donde se acentúa el problema de enseñar Prácticas del Lenguaje en este nivel desde tres aspectos vinculados y vinculantes:

1. El Sistema de escritura: alfabético y con convenciones propias. A partir de los estudios de Emilia Ferreiro, y de estudios de Nemirovsky, entre otros, sabemos que se considera la escritura como un sistema de representación, y los niños casi lo reinventan cuando lo aprenden. Por eso no se piensa que primero se entrenan oralmente y luego escriben sino que es casi simultáneo, se recrea, el niño reinventa. Las respuestas se incrementan cuando hay estímulos escritos y de lectura u orales.

2. La producción escrita: el trabajo con los discursos sociales, su circulación y sus modos. Escribir no es codificar, es producir un acto enunciativo contextualizado. Como ejemplo, el "agítese antes de usar" en un frasco de medicamentos, adquiere sentidos en ese contexto.

3. El conocimiento del mundo: estrechamente relacionado con los aspectos anteriores, es decir leer y escribir para entender el mundo y sus relaciones. ¿Cómo esto es posible desde el área de Prácticas del Lenguaje en el Nivel inicial?

El niño no escribe por repetición o copia sino que elabora una construcción desde los ámbitos familiar, social y la escuela. La escritura tiene siempre un propósito: informar, comunicar, gozar, un propósito que tiene que ver con la circulación social de textos, variados textos que circulan en las salas y en la sociedad. La intención es enriquecer sus experiencias, no insistir en escribir sólo su nombre, por ejemplo, sino enriquecer sus experiencias y la interacción con la escritura en todo ámbito. Ferreiro, Teverosky, Castedo, Nemirovsky, entre otros investigadoras, proponen cómo se construye el conocimiento de la escritura. A partir de sus aportes teórico-metodológicos proponemos repensar y revisar las prácticas para enriquecer las propuestas de sala. Recordemos que en la Educación Inicial la enseñanza no está sistematizada sino que se establecen relaciones cada vez más complejas con lo social. Por ejemplo, relaciones con el club del barrio, qué textos circulan, qué deportes realizan los niños, etc. Este aspecto es fundamental a la hora de transponer contenidos, habilidades y prácticas en la secuenciación y planificación de las tareas.

Cuando hablamos de prácticas del lenguaje se trata de concebir de otro modo el objeto de enseñanza, son las prácticas sociales que se realizan a través del lenguaje: leer, escribir, hablar, escuchar. Entonces se trata de que en el aula se trabaje como un espacio en el que habitualmente se lea, se escriba, se hable, se escuche. Se propone que las prácticas del lenguaje sean un lugar de toma de decisiones permanente a través de estas prácticas de lectura, escritura, oralidad.

El ateneo

"Se toma la modalidad de Ateneo como una organización de grupos de reflexión e intercambio de experiencias alrededor de alguna temática. Esto hace posible leer, analizar, interpretar y evaluar las prácticas docentes propias y ajenas, a partir del análisis e interpretación de materiales curriculares y de los recursos didácticos, de la reflexión y análisis crítico de las propias decisiones, del intercambio y aporte entre pares, de la elaboración de diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas, de la implementación y de la observación de las propuestas didácticas elaboradas." Diseño de Educación Superior, 2008.

Según Beatriz Alen, las actividades en el ateneo tienden a las siguientes habilidades:

- a) actualización (que se pueden caracterizar como "momentos informativos");
- b) reflexión y análisis de prácticas ajenas al grupo;
- c) escritura de textos de las prácticas;
- d) análisis colaborativo de casos presentados por los integrantes del grupo;
- e) elaboración de propuestas superadoras o proyectos de enseñanza o de convivencia (según sea la temática del ateneo).

Entre los propósitos del ateneo, queremos destacar que tenemos en cuenta una diferencia coyuntural (no cualitativa) entre el Profesorado de Inicial y el Profesorado de Primaria. En Inicial se enseña sin el apremio que tiene la EP en cuanto al aprendizaje de la lectura y escritura, condición básica en estos ciclos. En el transcurso hacemos hincapié en el enriquecimiento de los saberes previos de los niños, la incentivación para desarrollar esos saberes, promoviendo la igualdad de oportunidades. Observamos, además, la variedad en la

selección de material, por ejemplo, a la hora de leer y escribir. Esta variedad está pensada desde las diferencias y no desde un único modo de acceso, en aulas donde prima la diversidad.

Siguiendo con estos propósitos, se trabaja la relación participativa del futuro docente con respecto a los temas y actividades, y con respecto la apropiación de un lenguaje adecuado a la situación. Es decir, situaciones donde reflexionar, por ejemplo, no recurrir a "lugares comunes" o a un lenguaje propio de los medios para que los niños y niñas se apropien también de él.

Las clases presenciales contemplan el diseño, producción y evaluación de estrategias didácticas del área, la lectura y puesta en común reflexiva y crítica de bibliografía, guías para implementación de actividades, confección de un corpus de textos como insumo posterior, creación de portafolios personales, diversos relatos testimoniales de sus clases (narrativas de experiencias pedagógicas), registro de contenidos y temas con manuales del área, resolución de problemáticas y análisis de diferentes tipos textuales. Las producciones tienden a la escritura de propuestas y/o secuencias didácticas de aula, de ciclo y también institucionales.

Se implementan, durante todo el curso, dinámicas de grupo para el trabajo conjunto y colaborativo por parte de los futuros maestros sobre temas, producciones y diseño de propuestas didácticas y evaluación inherentes al área, con las que se trabaja además el intercambio de roles docente-alumnos. Además, se prevé la implementación de tutorías a la hora de diseñar y producir modalidades organizativas en situaciones didácticas de las diferentes prácticas.

Con este fin, se propone la confección de módulos y/o guías de trabajos prácticos, por parte de la docente, como motivadoras de distintas cuestiones y problemáticas que aborda el proyecto para el trabajo individual y/o grupal.

Creemos que desde el ateneo se permite trabajar tres ámbitos -de la literatura, formación ciudadana y estudio- tal como propone el Diseño Curricular para Educación Superior, desde micro-experiencias a futuro. Por ejemplo, en el ámbito de construcción ciudadana con la participación en debates, conferencias, lectura crítica de textos de los medios de comunicación social, interpretación de discursos publicitarios, interactuación con las instituciones educativas (producción de actas, informes o cartas formales), entre otros aspectos.

¿Cómo y de qué manera se plasma esta propuesta desde la didáctica del área?
Para desplegar algunas estrategias enumeramos situaciones didácticas: escuchar atentamente un relato, contar experiencias, compartir la lectura de textos, releer párrafos que nos se han comprendido.

En la formación docente se reflexiona, entre otros aspectos, acerca de la tarea en las salas donde se intenta leer sistemáticamente, promover el intercambio de opiniones entre los niños, escucharlos atentamente, crear también espacios de escritura y de revisión de lo escrito.

El multilingüismo está pensado para estudiar el contacto de lenguas. Se recomienda para trabajar este contacto cultural las lecturas de relatos de la colección "Cuentamérica".

Otra propuesta es que los niños y niñas utilicen el lenguaje como herramienta para comunicarse, ya que cuando ingresan al jardín muchos niños se expresan a través de señas, gestos, llantos o gritos. Además, el lenguaje es una creación conjunta de significación en la relación entre adultos y niños. Este aspecto se observa especialmente en las salas de maternal, donde los niños recrean su propio lenguaje en construcción a partir de sí mismos con ayuda del adulto.

En cuanto al trabajo con la oralidad, uno de los ejes primordiales de trabajo con las prácticas del lenguaje se trata de pensar la oralidad como medio de comunicación y como proceso complejo de producción de conocimiento. ¿Cuáles son las prácticas del lenguaje vinculadas con el hablar o escuchar? En el diseño curricular se plantea el trabajo con distintos interlocutores y en distintas situaciones, conversar con otros niños, conversar con otros con la mediación de la maestra, intercambiar con otros adultos ajenos al ámbito escolar, intercambiar en situaciones de lectura, narrar experiencias personales, anécdotas, sucesos, cuentos conocidos, compartir sentimientos o expresar emociones, describir personajes, lugares, objetos, explicar, opinar, dar instrucciones, entrevistar, hablar para jugar.

La escritura y la lectura en las salas

Con respecto a situaciones de escritura por parte de los niños, es decir que escriban por sí solos, es fundamental que cuenten con recursos: carteles con los nombres, almanaques, agenda de actividades de la semana. Estos recursos es conveniente que los niños y niñas los conozcan, que se trabajen habitualmente, para poder recurrir a ellos como herramientas de escritura.

Entre las propuestas, se trabajan las tareas de iniciación a la escritura de manera individual y grupalmente. En ambos casos es fundamental promover la consulta entre pares, que se ayuden unos a otros. El docente actúa como mediador, atento, incentivando a que escriban como puedan, realizando preguntas y mostrando interés sobre sus producciones, del tipo ¿qué escribiste?, ¿Por qué te parece que dice eso?

Además, trabajar con el nombre propio es una actividad muy importante, porque el nombre es identidad, las letras de su nombre son esas y no otras, el orden no es aleatorio. Conocer la escritura del nombre les sirve de fuente para realizar otras escrituras (Castedo, Siro, Molinari, 1999). Para que la escritura del nombre no se vuelva rutinaria o simplemente una práctica de reescritura sin sentido se debe trabajar la escritura en actividades con sentido para los niños, como escribir el nombre en sus producciones plásticas (la firma), listas de abanderados, registros de asistencia, etc.

Para trabajar la escritura, se deben plantear actividades con un propósito determinado, en un contexto, se tiene en cuenta a quién está dirigida, ya que en las prácticas sociales de escritura escribimos con una intención, un destinatario, una función específica. Por ejemplo, como se plantea en el nuevo diseño, en lugar de plantear como producción "la

casa" o "las vacaciones", contextualizar y proyectar carteles para mostrar relatos de los niños, solicitar a través una carta la compra de libros para la biblioteca, por ejemplo. Todo a través de proyectos o unidades didácticas que son un recorte didáctico de una realidad de enseñanza- aprendizaje, por ejemplo hacer un supermercado en el aula, qué textos circulan en ese contexto, también operaciones simples matemáticas.

Para trabajar la lectura, se trabaja con los futuros docentes el acercamiento de los alumnos a la amplia variedad de textos que circulan socialmente. Se intenta no restringir los materiales que se ofrecen a los niños, por ejemplo usar sólo textos que contengan la letra o la palabra a enseñar.

A través de la lectura de diversos materiales, se pueden diferenciar los tipos de textos y formatos textuales, por ejemplo la lectura de noticias en los diarios y la lectura de poemas. A partir de la variedad se construye la diferenciación de sus características, elementos paratextuales, el lenguaje/registro utilizado. La propuesta es adecuada y trabajada desde el nivel inicial, pero sin disminuir la capacidad de los aprendices.

A modo de conclusión

Para finalizar, dejamos planteados los objetivos que nos proponemos a partir de este ateneo y cuáles son los cuatro ejes temáticos que estructuran la implementación de la cátedra.
Creemos que contar las experiencias es un modo fundamental para pensar en y desde un colectivo, encontrar conjuntamente posicionamientos ético-políticos del oficio docente y "autoensayarse" desde las propias prácticas de intervención.

Objetivos

- Comparar diferentes posturas con respecto a la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura en el contexto escolar.
- Apropiarse de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar en Educación Inicial.
- Diseñar, planificar, conducir y evaluar estrategias didácticas de enseñanza que promuevan la dimensión comunicacional y social del lenguaje, alfabetización continua, formación de lectores y escritores, reflexión metalingüística, producción e interpretación de distintos discursos sociales, y consideración en forma especial del discurso literario.
- Indagar acerca de los contenidos y propósitos, en su complejidad, interrelaciones y gradualidad, previstos para cada año del área curricular en el Nivel Inicial.
- Conocer intervenciones y estrategias didácticas para efectivizar la transposición de contenidos desde las prácticas en el aula.
- Producir textos resultantes de las prácticas docentes: registros, guiones conjeturales, diarios/cuadernos de Bitácora, memorias, narrativas de experiencias pedagógicas.
- Reflexionar sobre situaciones didácticas de las Prácticas del Lenguaje, que pueden resultar complejas y/o problemáticas a la hora de trabajar con los alumnos.
- Considerar a la práctica docente como una práctica social atravesada por múltiples variables como lo institucional, lo social, lo contextual.
- Relacionar teoría/práctica, acción/reflexión en torno a la didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura.

Ejes temáticos
Eje 1: Problemas de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura.
Eje 2: Los textos de las prácticas.
Eje 3: La utilización de materiales didácticos.
Eje 4: Estrategias didácticas y de evaluación para la intervención en las salas.

Bibliografía de referencia

AA. VV.,(2002) *Textos en contextos nº 5: La literatura en la escuela*. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee*. Bs As, FCE, 2005. p.p. 67-91.
Bronckart, Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo.* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
Candia, Reneé (coord). (2010) *La planificación en la educación Infantil. Organización didáctica de la enseñanza. (1 a 5 años)*. 1ª edición. Bs. As., Novedades Educativas.
Castedo M., Siro Ana, Molinari, M. (1999) *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica.* Buenos Aires. Novedades Educativas.
Colomer, T. (2005) "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido." *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 22, n° 1, marzo 2001, pp. 6-23.
Colomer, T. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
Davini, María Cristina (1998) *El currículum de la formación docente. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
DGCyE. "Prácticas del Lenguaje" en *Diseño Curricular Inicial.* 2008
Ferreiro, Emilia, "La construcción de la escritura en el niño". En: *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid, Siglo XXI, 1997.
Inostroza de Celis, Gloria. *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
Inostroza de Celis, Gloria. *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Santiago de Chile, Dolmen, 1996.
Lerner, Delia.(2004) "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular" Textos en contexto 4, La escuela y la formación de lectores y escritores. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 2004.
Lomas, Carlos. (1999) "Leer, entender y escribir" en *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras.* Vol. I. Paidós. Buenos Aires.
Miretti, Ma. Luisa. (2009) *Educación literaria desde Jardín Maternal.* 1ª edición. Bs. As, SB nivel inicial.
Pujato, Beatriz.(2001) *La enseñanza de la lengua en el Nivel Inicial.* Rosario, Homo Sapiens.
Riestra, D. (2008). "*La didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas*". Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. S.C. de Bariloche, Argentina.
Rodríguez, M. E., "'Hablar' en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo?" *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, n° 3, septiembre 1995, pp. 31-40.

Torres, R.M. (2004) *La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina*. Textos en contexto 4, La escuela y la formación de lectores y escritores. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

LA CULTURA MBYA DESDE UNA PERSPECTIVA MBYA GUARANIES: ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN, LA MEDICINA, LA RELIGIÓN, LOS SABERES Y LA HISTORIA DE UN PUEBLO QUE CONTINÚA REPRODUCIÉNDOSE

Autores: Liliana Frias, José Fernández, Anselmo Fernández, Micaela Ramírez, Federico Fernández, Martín Fernández y Reinaldo Benítez

REDINE - ARGENTINA

Liliana Frias - Profesora y Lic. En Historia: FHyCS de la UNaM.
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: lilifrias2008@gmail.com

Jose Fernandez: Profesor en Educación Primaria, Instituto San José Eldorado
Direccion Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: jossemar25@gmail.com

Reinaldo Benitez: Becario del CEDIT.
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: lilifrias2008@gmail.com

Martín Fernandez: Estudiante del Profesorado en Educación Primaria, Instituto San José Eldorado
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: lilifrias2008@gmail.com

Federico Fernandez: Estudiante del Profesorado en Matemáticas del Instituto Antonio Ruiz de Montoya
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul

Correo: lilifrias2008@gmail.com

Anselmo Fernandez: Profesor en Lengua y Literatura del Instituto Antonio Ruiz de Montoya
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: lilifrias2008@gmail.com

Micaela Ramirez: Estudiante del Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Antonio Ruiz de Montoya
Dirección: Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul
Correo: lilifrias2008@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo es una síntesis elaborada por un grupo de descendientes de la cultura mbya guaraní que actualmente viven en la Comunidad de Tekoa Arandu de Pozo Azul Misiones Argentina. De modo que constituye el desarrollo de nuestra propia experiencia de vida que intentaremos desarrolla rescatando algunos conceptos seleccionados. Somos hombres y mujeres abocados a estudiar nuestras propias raíces para comprendernos a nosotros mismos siempre teniendo en consideración la dominación que ejerce el resto de la sociedad, con la cual convivimos, sobre nuestros cuerpos, nuestras prácticas culturas, nuestra forma de pensar, expresar y ser. Para ello, abordaremos cuestiones esenciales de la vida mbya, como así también, planteamos algunos análisis sobre nuestra práctica cotidiana como estudiantes y docentes

Palabras clave: cultura mbya guaraní, saberes comunitarios, espacios de educación

La cultura Mbya desde una perspectiva mbya Guaranies: aspectos de la educación, la medicina, la religión, los saberes y la historia de un pueblo que continúa reproduciéndose.

.

Sobre la sociedad Mbya Guaraní

Pertenecemos a un pueblo que habita gran parte de los países de Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina, entre otros, denominados Guaranies. A su interior existen muchos sub grupos y nosotros somos parte del pueblo mbya que actualmente vivimos en una Comunidad llamada Tekoa Arandu de Pozo Azul, ubicada en un Municipio de San Pedro provincia de Misiones, Argentina. Reconocemos que somos alrededor de 9.500 mbya en esta provincia pero, hay más viviendo en Brasil y Paraguay. Nuestra comunidad está integrada por 450 personas que conformamos 70 familias.

Nuestra historia se remonta a miles de años atrás cuando nuestros antepasados vivían en completa libertad hasta que llegaron los europeos y comenzaron a ocupar las tierras y a masacrar a los pueblos americanos. En los siglos XVII y XVIII la compañía de la orden religiosa de los Jesuitas instaló en esta zona una misión creando pueblos para evangelizar a los guaraníes. Se extendieron por la región de Paraguay, Argentina, Brasil y Uruguay pero luego por enfrentamientos con los colonizadores, los pueblos de los Jesuitas son trasladados al territorio que actualmente comprende la provincia de Misiones.

Con la expulsión de los Jesuitas los pueblos de las reducciones fueron saqueados y destruidos y la población diezmada. Muchas personas pasaron a integrar los ejércitos revolucionarios, fueron empleados como peones, algunos intentaron integrarse a las colonias ya que conocían algunos oficios o sabían de artes. Se cree que algunos pudieron volver a reencontrarse con sus familias que habían permanecido ocultos en el monte.

De modo que, las familias actuales siguen manteniendo su propio sistema cultural forman parte del grupo de mbya guaraní que no formaron parte del sistema reduccionario. Por esta razón aun conservamos la organización social; como la política y la propiedad comunitaria, las prácticas culturales, el sistema económico y la religión. Si bien tuvieron que enfrentar el largo proceso de colonización en la provincia llevado a cabo durante el siglo XIX y XX.

Las comunidades actuales:

Durante el largo proceso de asentamiento de la población de inmigrantes europeos en la provincia de Misiones, los pueblos guaraníes tuvieron que enfrentar varios desafíos como el despojo de sus tierras, las masacres de las familias, destrucción de sus asentamientos y perdida de su espacio, entro otros. A medida que fueron desarrollando los poblados y las grandes ciudades modernas, las familias mbya quedaron en tierras reduciendas, en lugares desérticos, sin monte y estériles. Casi al finalizar el siglo XX, logran conseguir por parte del Estado algunos reconocimientos especialmente el derecho sobre la tierra ancestral.

En la década de 1970 algunas personas pudieron hacer escuchar sus voces y comenzaron a otorgar identidad a los mbya como ciudadanos argentinos. Es así que les entregan los documentos de identidad con los cuales por lo menos pueden responder ante la policía. Durante los años 1980 y 1990 sobresalieron algunos líderes mbya que protagonizaron fuertes reclamos tanto al estado provincial como nacional llevando las demandas de su gente. Luego de muchos tires y aflojes, pudieron ser escuchados y consiguieron en parte ser atendido. Principalmente lograron que en la reforma de la Constitución de 1994 se modificara el artículo N° 75, inciso 17, que a partir de entonces se reconoce la preexistencia de los pueblos originarios y además menciona otros aspectos que se agregaron.

Un aspecto que el Estado nacional y el provincial pusieron en práctica fue el otorgamiento de los títulos de propiedades a las familias que vivían en comunidades y se auto reconocían como mbya. Hasta la actualidad este proceso no ha concluido, pues el mismo Estado, en muchos casos fomento una situación de corrupción del cual las familias no pudieron salir. Muchas comunidades fueron relocalizadas en zonas no aptas para la vida, otras desalojadas en forma violenta, y la gran mayoría continua luchando por los títulos de propiedad.

Actualmente se reconocen 110 comunidades esparcidas por toda la provincia, la mayoría no cuenta con los títulos de propiedad, conexión de energía eléctrica, escuela, centros de salud, viviendas dignas y ninguna posibilidad de desarrollar sus capacidades productivas. El Estado, minimiza el problema y solo usa las necesidades de los mbya para fines políticos estableciendo una red de clientelismo y dependencia social. Muy pocas comunidades han podido hacerle frente a los desafíos sociales que a diario aparecen.

Tekoa Arandu es una Comunidad que obtuvo el título de propiedad en los años ’90 durante la implementación de las políticas neoliberales que se da en la Argentina. En sus

orígenes la constituyeron los Benítez, Duarte, Velázquez, Medina y Fernández, con el tiempo se sumaron más familias. Los descendientes de los fundadores aún viven en ella y otros se mudaron. La propiedad de la comunidad es de 5.014 hectáreas de las cuales alrededor de cien son utilizadas para el asentamiento de las familias, para la cría de animales, cultivos de variedad y para la instalación de edificios como escuela, salitas, cancha de futbol, entre otros. Las restantes hectáreas aún las conservamos con monte nativo pero, enfrentando la codicia de los colonos que siempre nos roban madera de ley.

Problemas latentes y nuestro intento por resolverlos:

Desde el momento de la creación de nuestra comunidad las familias plantearon la necesidad de contar con una escuela donde los niños, adolescentes y todos los interesados puedan contar con un espacio de estudio y preparación para el futuro. Así fue como en 1992, a través de una fundación religiosa católica dieron inicio a la Escuela N° 812. Desde el principio comenzó a trabajar un mbya que conocía el idioma castellano, quien fue nuestro maestro y actualmente continúa desempeñándose como maestro bilingüe en dicha escuela.

Con el tiempo comenzaron a incorporarse docentes no mbya que continúan trabajando con muchas dificultades. Para construir el edificio escolar tuvimos que colaborar todos, desde niños, con los adultos, aún se conserva la misma escuela. Todos realizamos nuestros estudios en esta escuela y actualmente disputamos un espacio de trabajo en ella.

Del mismo modo se constituyó la sala de primeros auxilios que siempre fue deficiente pero que intenta atender las demandas más básicas de la gente. En los años 1980, y seguramente anteriormente también, las cifras de muertes del pueblo mbya eran elevadas. Con el advenimiento de gobiernos democráticos, se logró evidenciar que las muertes de la población mbya podían evitarse si se tratara de controlar desde adentro las epidemias en conjunto con los médicos mbya. Es así que el Estado comienza a instalar salas de primeros auxilios en algunas comunidades e incorpora a promotores de salud. Éstos, cumplen muchas funciones, dentro de la comunidad y fuera de ella, atendiendo muchas falencias del sistema de salud indígena y escasez de médicos no mbya.

Los principales problemas de nuestra comunidad son la educación deficiente, mala atención médica, problema de tierra y de recurso, y posibilidades laborales. Actualmente somos diez los jóvenes que nos esforzamos por formarnos profesionalmente y disputamos puestos de trabajo dentro de nuestra comunidad. Cosa que se está resolviendo, puesto, que

las instituciones son cerradas, no toleran nuestra presencia y no quieren incorporarnos como iguales. A continuación presentaremos algunos desafíos que día a día enfrentamos en nuestro espacio.

***Experiencia de nuestra formación**:*

Una vez que pudimos lograr concluír nuestros estudios primarios en la Escuela N° 812, debimos inscribirnos en una escuela secundaria IEA N° 2 (Instituto de Enseñanza Agropecuaria) que queda a unos 50 km de distancia en una Localidad llamada San Pedro. Ahí cursamos y nos recibimos gradualmente todos los Fernández autores de este trabajo. Luego tuvimos la posibilidad de comenzar a cursar formación terciaria en la Localidad de Eldorado, a un unos 60 km de nuestra comunidad. Algunos estamos por recibirnos y otros todavía continúan cursando.

En tanto las dos autoras proceden de otros lugares. Liliana Frias es una criolla que nacida en cercanías de una comunidad por lo que está familiarizada con la cultura. Por situaciones particulares adversas vivió muchos años en la ciudad de Posadas, capital provincial, donde pudo recibir educación y graduarse como Profesora y Licenciada en Historia. Actualmente emparentó con la familia Fernández y vive en la Comunidad de Tekoa Arandu donde se desempeña como docente. En tanto Micaela Ramírez, también emparentada con la familia Fernandez, pertenece a la Comunidad de Tamandua ubicada en la Localidad de 25 de Mayo, actualmente cursa sus estudios terciarios en la ciudad de Eldorado y viven en esta comunidad.

Nuestras experiencias se repiten con otros mbya de otras comunidades que también están estudiando en otras ciudades muy alejadas de sus casas. En los últimos años hemos comenzado a organizarnos como estudiantes mbya y hemos logrado poner en conocimiento público nuestras trágicas situaciones. Gracias a nuestros planteos conseguimos que el Estado Nacional y Provincial no solo reconozca nuestras demandas sino, que efectivice nuestros pedidos como ser, becas de estudios, albergue, materiales didácticos, pasajes, etc. Aun así continúa habiendo mucha deserción entre nosotros. El sistema sigue siendo muy rígido y no nos permite insertarnos plenamente y ejercer nuestros derechos como mbya.

Experiencia de trabajo con adultos-usuarios del SiPTeD (Sistema Provincial de Teleeducación y Desarrollo:

Nuestra experiencia en el trabajo se da de distintas maneras. Algunos nos inclinamos a la docencia en cambio otros a la medicina o a las artes. En el año 2014 comenzamos a hacernos cargo de un sistema de enseñanza para adultos conocido como SiPTeD en el cual son contratados Liliana y José pero, los demás colaboramos desde nuestros conocimientos para atender a todos los alumnos. Fue la primera experiencia en la provincia de la apertura de este sistema exclusivo para comunidades mbya atendido por profesionales mbya. Atendemos así, tanto a los estudiantes del nivel primario como del secundario.

Los alumnos se llaman "usuarios" del SiPTeD, los docentes "asistentes" y el lugar de estudio "núcleo", que en este caso funciona en la Escuela N° 812, en alguna sombra de un árbol, en alguna casa de algún usuario o en la casa de los docentes. Con la apertura de este sistema de educación para adultos logramos inscribir a todos los adultos mayores en la primaria, donde han aprendido alfabetización, y ya saben leer y escribir el castellano. Asimismo, se incorporaron aquellas personas que por diversas razones no pudieron concluir sus estudios primarios. De igual manera todos los jóvenes que han finalizado la escuela primaria pero no han podido ingresar al estudio secundario. En el SiPTeD pudieron terminar los estudios del nivel medio y están intentando ingresar a estudios terciarios.

El estudio en el SiPTeD se realiza dentro de la comunidad durante todos los días de las semanas, inclusive los fines de semanas y feriados. El mismo consiste en desarrollar las clases como lo establece la metodología del Ministerio de Educación de la Nación, aclarar las dudas, evaluar, corregir las evaluaciones y resolver las cuestiones administrativas. Todas estas actividades nos demandan tiempo y dedicación, ya que, contamos con alrededor de cien estudiantes en los dos niveles.

Cabe destacar, que además, se nos agregan otros usuarios no mbya que en su mayoría hablan el portuñol, por la cercanía con el vecino país de Brasil. También, se incorporan menores como adolescentes padres mbya y no mbya, adolescentes que abandonaron los estudios por diferentes razones, entre otros. De modo que debemos trabajar con alumnos mixtos, todos con muchas dificultades y para lograr el aprendizaje significativo y progresivo, debemos realizar una doble transposición didáctica para cada tema y contenido.

Decimos un doble esfuerzo porque, los contenidos están conceptuados en castellano formal y académico, de acuerdo al nivel educativo (primaria: 1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6° y 7°; secundaria: 1°, 2°, 3°, 4° y 5°), los que debemos incorporarlos e interpretarlos y luego, trasmitirlos en mbya y en un castellano que los hablantes portuñol nos comprendan. Para que el usuario comprenda lo que está estudiando, también, requiere que lo exprese en castellano, ya que las actividades, los ejercicios, las evaluaciones tienen por condición y obligación las producciones en castellano. Y es doble sacrificio tanto para docentes como usuarios.

Otros espacios de aprendizajes: Producción de saberes con mayores, jóvenes, niños, mujeres y miembros de la comunidad mbya:

Durante la Semana de los Pueblos Originarios conformamos un grupo entre Docentes, Auxiliare, Estudiantes Secundario y de Estudiantes de Nivel Suprior para organizar una jornada dirigida a toda la comunidad. La misma se realizó durante un día sábado, donde los adultos "mayores" tuvieron a su cargo juegos didácticos que consistieron en: tiro de arco y flecha, mangá (juego de pelota hecha de chalas les maíz); preparación de comidas típicas, música y danza y enseñanza del saludo tradicional entre otras cuestiones que todos deben saber y fortalecer sobre la cultura.

Esta actividad constituye un espacio sumamente productivo y enriquecedor puesto que está destinado a promover los valores, las enseñanza, las prácticas, los conocimientos, que queremos que nuestra comunidad continúe practicando. A los jóvenes nos permite recuperar, revivir y reforzar los saberes que ya vivimos. A los adultos les brinda la posibilidad de seguir enseñando y disfrutar de la misma, conscientes de que la cultura se sigue reproduciendo a pesar de los cambios sociales. A los niños, le incorporamos conocimiento y la esperanza de constituirse en persona capaces de valorar su propia cultura a pesar de los cambios en el diario vivir que sufren.

Logramos en estos años que los jóvenes, adolescentes y adultos puedan estudiar principalmente nuestras autoridades ya que es importante la formación para poder hacerle frente a los desafíos de gobernar para la comunidad de acuerdo a las reglas que impone el sistema dominante. Quedan pocas personas "analfabetas en el castellano" dentro de la comunidad. Incluso los más ancianos aprendieron a escribir sus nombres y a realizar una firma y pueden defenderse de las estafas y de los aprovechadores.

Problemas de salud: la medicina tradicional como una alternativa fundamental Mbya

En cuanto al otro problema latente en la comunidad es la salud, su atención y cuidado. Si bien, en los últimos años se logró mermar las muertes por enfermedades tratables, no obstante, en lo que concierne al planteo y a una estrategia de salud por parte del Estado sigue siendo ineficiente. No existe un sistema que funcione. A veces solo se logra implementar el calendario de vacunación, otras un control riguroso a los enfermos de tuberculosis, y asi, se practica sin muchos logros.

Entonces las familias continúan reclamando por atención médica. Pero, continuamos usado ejemplares medicinales de nuestro monte, nuestra cultura. De este modo, también se potencia la información que nos transmiten las personas que se dedican a su ministrar estas medicina. Así se curan todas las dolencias, enfermedades y males. Las personas privilegian la consulta a los médicos mbya y el tratamiento que este le pueda dar, antes que acudir al control del doctor no mbya que en casi todos los casos no resuelve el problema y es malo.

El territorio de la comunidad cuenta con suficiente monte, no todas las familias conocen los usos medicinales, pero, tenemos varias personas que se dedican exclusivamente a la medicina natural. En el monte se encuentran muchos recursos económicos y especialmente medicinas naturales que utilizamos para curar todas nuestras dolencias. Es por eso que la mayoría de la gente de la comunidad intenta proteger el monte de esta comunidad.

Nuestro monte está en peligro de extinción porque hay muchos colonos que roban las maderas sin permiso algunos y que la mayorías de ellas son las medicinas naturales, como el incienso, gua tambú, loro negro, lapachos, lapacho negro, loro negro, palo amargo, el pindo, el alecrín y muchas plantas pequeñas que se encuentra a la orilla de los arroyos. Estas plantas mencionadas anteriormente son medicinas naturales que sirven para las personas recién nacidas, jóvenes y adultos, ya que algunas de estas plantas son para el dolor de huesos, de cabeza, el dolor de muela, dolores musculares, etc. El monte dañado es difícil de recuperarse.

En la cultura mbya guaraní se desarrolla un sistema de vida equilibrado en una relación constante con la naturaleza. De esta manera, se intenta conservar los recursos naturales aprovechando aquellos que son saludable para la vida. Esto incluye la recolección de frutos, raíces, tallos, hojas y todos aquellos comestibles que conseguimos en el monte,

como así también medicina, como así también, plantas alimenticias. Las familias continúan desarrollando las prácticas de la caza, la pesca y la recolección para el sustento diario, se prioriza la alimentación típica que incluye: maíz, poroto, batata, maní. El cuidado y la protección de los recursos naturales es lo fundamental para las comunidades mbya.

La literatura Mbya en relación con la preservación y protección de la naturaleza:

Otro aspecto que nos interesa desarrollar es la relación que existe para nuestra cultura para la producción literaria y la relación entre la naturaleza y el conocimiento del pueblo Mbya. Desde el primer momento, el conocimiento acerca de la naturaleza surgía a través de la literatura. Donde se explicaba el origen de todas las especie naturales como los animales y las platas. También su funcionamiento y los recursos que la naturaleza ofrecía y sigue ofreciendo a los humanos.

Sin embargo, la literatura como la raíz de todos los demás conocimientos va desapareciendo a medida que se va agotando los medios naturales que respaldaba este conocimiento. Porque, la Literatura como la mitología y las leyendas no solamente se relataba de generación en generación; sino que a medida que se recibían el conocimiento previo desde la Literatura acerca del funcionamiento de la naturaleza se practicaba dentro del ambiente natural. De esta manera, el agotamiento de los medios naturales amenaza todos los conocimientos ancestrales y la forma de vivir del pueblo Mbya.

Nuestra iniciativa y gran preocupación que irrumpe a las mayorías de las comunidades Mbya es la preservación y la protección de los medios naturales. También, porque se planteó mucho sobre este tema en los encuentros estudiantiles; donde se mostraba la preocupación de conservar la naturaleza. Porque, además de que la naturaleza es una fuente fundamental para abastecer a las comunidades y su futura generación, con sus riquezas naturales; también es la fuente principal de todos los conocimientos y sabiduría Mbya. Como miembro de la comunidad ydel pueblo Mbya Guaraní siento la misma preocupación y la misma necesidad de conservar nuestra sabiduría ancestral y nuestro habitad natural.

La Literatura es el comienzo de todas las demás disciplina y tiene muchas relaciones con los medios naturales, por este motivo mi investigación se desarrollará a partir de este campo conservando nuestra perspectiva.

Bibliografía:

Gastón Gordillo y Silvia Hirsch. La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina. En: *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la argentina*. Gastón Gordillo y Silvia Hirsh compiladores. 2010. La crujía ediciones.

Ana Vivaldi. El monte en la ciudad:(des)localizando identidades en un barrio toba. En: *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la argentina*. Gastón Gordillo y Silvia Hirsh compiladores. 2010. La crujía ediciones.

Constitución Nacional Argentina.

Declaración de los Derechos de los Pueblos Originarios. En: Declaración Internacional del Trabajo.

Bibliografía Mbya:

Consulta a Lorenza Olivera; Isidro Benítez; Nicanor Benítez; consulta a Fernández Nicasio, entre otros.

INTERCULTURALIDAD Y ESCUELA": UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL PRIMARIO

Mariana Gesualdi, Rosana Scialabba y Silvia Sunsi
mariana_gesualdi@yahoo.com, rosanascialabba@yahoo.com.ar, silviasunsi@yahoo.com.ar
Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.
Universidad de Filosofía y letras. UBA - ARGENTINA

RESUMEN

"Interculturalidad y escuela" es el nombre del Proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que entre abril y julio de 2014 se gestó entre la Inspección de Nivel Primario de Florencio Varela, el Instituto de Formación Docente Nº54 del mismo distrito y el Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En el contexto del dispositivo de documentación narrativa que colocó a los docentes del distrito de Florencio Varela en situación de escribir y narrar qué ocurría en el aula frente a la extranjeridad, la palabra tomó diferentes sentidos. En muchas narrativas, la palabra "extranjeridad" se asoció a la nacionalidad, ser nuevo en un lugar, ser o pertenecer a afuera, la cultura y las costumbres, la identidad y el aspecto físico. Ser extranjero en el aula significó para los maestros contar un sin número de experiencias sobre situaciones pedagógicas en las que debieron intervenir para integrar a un otro. Este "otro", muchas veces fue un niño o niña de nacionalidad boliviana o paraguaya, un docente o un estudiante en formación.

En estos relatos el lenguaje es clave: es la lengua la que toma cuerpo en la extranjeridad. El lenguaje es una invención socio-histórica que representa pensamientos, constituye significados, forma realidades y moldea a los individuos. Las formas de hablar y de escribir regulan las tensiones y ejercen control. Las lenguas quechua y guaraní y las costumbres tomaron

protagonismo en los relatos narrados, ante la necesidad del docente de dar respuesta a esta "extranjeridad" que irrumpe en las aulas. El lenguaje corre de lugar los pensamientos, las ideas y las relaciones, en un claro posicionamiento: todos abren un espacio de comunicación, habilitan la escucha, la palabra, le dan voz a aquel que por ser extranjero, calla.

Reflexionar sobre el sentido del encuentro de los sujetos en la escuela, pone en cuestión la importancia de la caja de herramientas conceptuales que dará significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo en la búsqueda e intervención de la realidad. Detenerse en el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significados, como también el modo de interrelación entre lo estructural y lo cultural es necesario para pensar en las posibilidades y limitaciones de una transformación.de las prácticas de los maestros.

Palabras clave: extranjeridad, lengua, interculturalidad, intervención docente

"Interculturalidad y escuela": una experiencia de formación docente en el nivel primario

Mariana Gesualdi, Rosana Scialaba y Silvia Sunsi
mariana_gesualdi@yahoo.com, rosanascialabba@yahoo.com.ar, silviasunsi@yahoo.com.ar
Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas.
Universidad de Filosofía y letras. UBA - ARGENTINA

Introducción: Un proyecto de formación docente continua

"Interculturalidad y escuela" es el nombre del Proyecto de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas que entre abril y julio de 2014 se gestó entre la Inspección de Nivel Primario de Florencio Varela, el Instituto de Formación Docente Nº54 del mismo distrito y el Nodo Quilmes de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El contexto geográfico se corresponde con el conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires, a unos treinta kilómetros del centro de la ciudad capital. La Inspección del distrito mostró preocupación por una variedad de situaciones problemáticas ocurridas en el distrito en relación con acuerdos de convivencia escolar en las escuelas, con la inclusión en las aulas de niños de otras nacionalidades y con actitudes diferenciadas de alguna docente ante la presencia de practicantes, también de otro país, realizando sus prácticas de residencia.

En ese contexto surge desde la inspección del distrito la necesidad de establecer relaciones interinstitucionales que permitieran elaborar un proyecto de formación docente continua con el propósito de reducir cada vez más, la brecha entre lo que se espera que ocurra en las escuelas y lo que efectivamente ocurre, logrando involucrar a los docentes no sólo profesional sino integralmente. Se partió de la premisa de reconocer los saberes construidos a lo largo de cada trayectoria docente, apelando a la memoria emocional de cada uno de los involucrados, como un ejercicio potente de convivencia respetuosa con la alteridad.

Otra de las instituciones participantes, el Instituto formador, venía trabajando desde hacía tiempo en la búsqueda de dispositivos que le permitieran incluir progresivamente a los y las residentes, favoreciendo un acercamiento y apropiación de los discursos y prácticas pedagógicas del mundo escolar. Siguiendo los lineamientos político pedagógicos de la formación docente de la provincia de Buenos Aires, no ya como meros/as invitados/as o intrusos/as, sino como sujetos responsables en la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico que la comprende y posibilita.

Al entramado de relaciones interinstitucionales se sumó la colaboración del Nodo Quilmes, que consistió en fortalecer el carácter dialógico de la experiencia otorgando un encuadre desde la función de coordinación y rompiendo con lógicas de formación docente escolarizadas de verticalismo y evaluación punitiva, dando lugar a una circularidad y valoración de la palabra y experiencia de docentes y estudiantes. Al mismo tiempo, se puso en práctica un ejercicio de comprensión, interpretación y complementariedad de la visión que los docentes y residentes le imprimieron a sus relatos a través del comentario de sus textos en rondas de lectura entre pares.

La convocatoria se realizó a través de una invitación a dos maestros de cada escuela primaria pública del distrito y a estudiantes del último año del Profesorado de Nivel Primario del Instituto formador. Aproximadamente cien maestros y treinta estudiantes participaron de esta experiencia coordinados por unos veinte docentes narradores del Nodo Quilmes. La invitación fue a escribir, leer, comentar y tornar públicas historias escolares de las que fueron protagonistas, adquiriendo la forma de relatos de experiencias pedagógicas.

Se organizaron cuatro encuentros con un formato de taller, de tres horas de duración, en los cuales los asistentes escribieron y reescribieron distintas versiones de dos relatos a partir de las rondas de comentarios entre pares en un proceso de documentación narrativa. La invitación a la escritura fue a partir de dos consignas elaboradas previamente por el equipo de coordinación. La primera hizo referencia a: “Por qué estoy

acá" y la segunda a "Aquella vez hubo un/a extranjero/a en el aula". Los encuentros contaron con una entusiasta participación y presentismo de docentes y estudiantes, que produjeron más de 100 relatos.

Reunidas todas las producciones, se inició la etapa de edición y publicación del Proyecto, que se corresponde con el momento actual. Esta parte del trabajo está a cargo de un comité editorial, integrado por los coordinadores de los talleres, los inspectores convocantes, maestros invitados que participaron de los talleres y los coordinadores del Nodo Quilmes. Los talleres constituyeron un momento y una instancia decisiva del Proyecto: se produjeron sustanciosos debates e intercambios que tuvieron lugar en los espacios de coordinación en torno a la dinámica misma de los encuentros.

Reflexiones sobre extranjeridad y escuela

En el contexto del dispositivo de documentación narrativa que colocó a los docentes del distrito de Florencio Varela en situación de escribir y narrar qué ocurría en el aula frente a la extranjeridad, la palabra tomó diferentes sentidos. En muchas narrativas, la palabra "extranjeridad" se asoció a la nacionalidad, ser nuevo en un lugar, ser o pertenecer a afuera, la cultura y las costumbres, la identidad y el aspecto físico.

Ser extranjero en el aula significó para los maestros contar un sin número de experiencias sobre situaciones pedagógicas en las que debieron intervenir para integrar a un otro. Este "otro", muchas veces fue un niño o niña de nacionalidad boliviana o paraguaya, un docente o un estudiante en formación.

En estos relatos el lenguaje es clave: es la lengua la que toma cuerpo en la extranjeridad. En palabras de Palamidessi (2006), el lenguaje es una invención socio-histórica que representa pensamientos, constituye significados, forma realidades y moldea a los individuos. Las formas de hablar y de escribir regulan las tensiones y ejercen control.

Las lenguas quechua y guaraní y las costumbres tomaron protagonismo en los relatos narrados, ante la necesidad del docente de dar respuesta a esta "extranjeridad" que irrumpe en las aulas. *"Él es paraguayo (eso yo ya lo sabía) y su familia sólo hablaba guaraní"* (maestra de quinto grado).

El lenguaje corre de lugar los pensamientos, las ideas y las relaciones, en un claro posicionamiento: todos abren un espacio de comunicación, habilitan la escucha, la palabra, le dan voz a aquel que por ser extranjero, calla.

Esta historia comienza cuando conocí a Marilín, después de haber trabajado durante 15 años en la misma escuela. Ella, estaba inscripta en el 1°

año, de nacionalidad boliviana, morena, de ojos negros, diminuta, dueña de un rostro cubierto por una mirada triste y conducta retraída, era de pocas palabras […] La situación de la niña, su particularidad, sus características, sus necesidades y el término bolita hizo en mí, querer aceptar un nuevo desafío.

(Esperanza, maestra de primer grado).

Todos y todas los docentes proponen actividades enmarcadas en proyectos para estimular y promover la reflexión en torno a las diferencias y las semejanzas. Actividades en las que se establecen vínculos de inclusión y relaciones basadas en la horizontalidad.

La nacionalidad marcó y marca la extranjeridad. La escucha y la mirada atenta del docente, la contención, la inclusión, el respeto y la confianza en el vínculo promovieron estrategias didácticas de reconocimiento del "otro" como un "otro" diferente. Un "otro" que no es mejor ni peor, es sencillamente diferente. Diferente en sus costumbres, su lenguaje, sus modos de relacionarse, su formas de vestir, su color de piel. Un "otro" que puede mostrarle a sus compañeros y compañeras otras formas de ser, de vivir, de leer el mundo.

Ocurrió en una primavera del año 1997 en una escuela del centro, cuando emergió del anonimato un dulce niño de la colectividad boliviana, de aspecto desalineado (para estar en la escuela), robusto y casi invisible para el resto de sus compañeros. Su nombre era Jonathan, de unos 13 años de edad. Desfasado para quinto grado y aniñado a la vez. El grupo lo aceptaba, pero era escasa y casi nula su integración porque él mismo se aislaba [...]. Fue allí cuando se unieron los puentes y se encontraron todos. Fue allí que se quebró la brecha que los separaban, cuando se dieron cuenta que "el invisible Jonathan" comenzó a ser uno más, un compañero que necesitaba de ellos..

(Graciela, maestra de quinto grado).

La cultura, el pertenecer a un lugar también llenaron de sentidos la extranjeridad. El "ser provinciano", los modismos en el lenguaje, marcaron al extranjero, pero esta vez desde la voz de la docente."... *ese extranjero puede ser: un docente, un alumno, un auxiliar..." (*Cecilia, maestra de quinto grado).

La sensibilidad, la apertura, el interés por comprender la diferencia llenaron de reflexión cada encuentro provocado por la escritura. El sufrimiento, la incomodidad que provoca la extrañeza de ser distinto, centró el debate y el intercambio. La diferencia de nacionalidad y cultura, hizo que los maestros escribieran, relataran y elevó a la conciencia

a la "praxis" educativa de la que cada docente es partícipe y responsable.

En cada encuentro mediado por la escritura, se construyó un saber pedagógico signado por la experiencia y transformado por la reflexión colectiva de lo escrito:

> *(...) los límites y fronteras no existen, a los límites y fronteras los ponemos nosotros con nuestra intolerancia y actitud ante los demás cuando no entendemos que todos somos iguales pero diferentes y que en esa diversidad se enriquece nuestra cultura, pero sobre todo se enriquece nuestro corazón (...)*
>
> (Cinthia, maestra en la escuela primaria N°42)

La extranjeridad invistió los aspectos físicos. La diferencia intelectual y social delimitó al extranjero. Niños y niñas con TGD, sindrome de down, esquizofrenia infantil, dificultades motoras, no videntes y de aspectos desalineados corporizan al extranjero. La integración andamiada con otros especialistas toma centralidad en los relatos. La incertidumbre que les provoca a los docentes tener en el aula esta extranjeridad llenan el decir de las narrativas: incluir e integrar, pero, sobre todo, palabras que buscan propuestas alternativas para dar lugar a un "otro" cuya diferencia no le "permite ser parte de". Esto narraba Marta refiriéndose a un niño con dificultades motrices.

> *Recalco que fue un gran reto no sólo para él, también lo fue para todos los que nos comprometimos en su inclusión escolar y feliz estoy de haber tenido la oportunidad de conocer a ese ser maravilloso, que hizo reafirmar mi vocación docente y el objetivo por el cual adopte ésta profesión…*
>
> (Marta, maestra de tercer grado).

La extranjeridad, representó un "desafío pedagógico". Esto atravesó y se evidenció en todas las narrativas. Encontrarse con un extranjero en el aula implica un desafío a afrontar: "*... se trata de que comprenda que vive en un país diferente, pero a la vez, que su idiosincrasia siga formando parte de su esencia"* (Daniela, maestra). Por otro lado, María narra: *"Me encontraba de pie frente a un nuevo gran desafío, que por cierto sería muy difícil"* (María, maestra en la escuela N° 43).

La intervención docente

Las actuaciones docentes ante situaciones de aula con un otro al que se identifica como extranjero, abren preguntas y generan algunas reflexiones. Ubicando el foco en aquellas intervenciones en las que sobresale la implicancia afectiva expresada en actitudes de cuidado, acompañamiento, contención y afecto, surge la indagación acerca de las formas de expresión del saber pedagógico ante el requerimiento de pensar a un otro como

extranjero.

Una primera reflexión refiere a que los relatos de experiencias pedagógicas dan cuenta de formas de intervención en la diversidad a partir de una dimensión emocional que moviliza la afectividad en formatos de cuidado.

Sostienen McEwan y Egan (1998) que la narrativa a través de los relatos de experiencias pedagógicas hace visible la dimensión emocional de la enseñanza precisamente porque convoca a una expresión honda de los sentimientos humanos que se juegan en toda relación pedagógica.

Este componente de la acción docente del orden de lo sensible está presente con regularidad en las expresiones de los maestros ante situaciones como las que se aparecen en los relatos. En algunos de ellos, la afectividad queda plasmada en la descripción del instante del encuentro, apareciendo en el desarrollo del texto la vinculación con el aprendizaje. En otros relatos aparece más clara la dimensión emocional como constitutiva del acto de enseñanza: "*No pude hacer otra cosa que abrazarlo y espantar sus miedos con un beso tierno que le di en la frente. Calmé su dolor, como pienso que una mamá lo haría cuando su hijo tiene miedo."* (Mónica, maestra de tercer grado); "*La protección y los cuidados fueron los sentimientos que me invadieron hacia ella."* (Paola, maestra de tercer grado).

> *Esto me generó, tristeza, incertidumbre... qué podría hacer para hacer para que sus días pudieran empezar a cambiar. Pero todo seguía igual... Cierto día, casi al finalizar la jornada, recibía a cada instante quejas de sus compañeros que decían que él los molestaba, entonces lo llamé y lo abracé unos cuantos segundos, algunos me preguntaban qué le pasaba a él... mi respuesta fue "nada"... A partir de ese instante comencé a observar algunos cambios positivos, un poco más tranquilo, se acerca más... cada día se observa una mayor integración con sus pares, lo ayudan y comparten con él sus actividades diariamente, trabaja más en clases, presta mayor atención que antes. Aún falta mucho por avanzar pero de a poquito se van viendo sus logros.*
>
> (Noemí, maestra de segundo grado)
>
> *En ese ir y venir en lo diario, aprendí que lo más importante está en las cosas simples de la vida; que se puede ser agradecido y feliz con muy pocas cosas: con el saludo cordial, con la atención puesta a la hora de compartir la lectura de un cuento, cuando avanzamos en los aprendizajes o con la mirada tierna que sólo queda de ese interactuar en igualdad espiritual y humana.*
>
> (Lorna, maestra rural)

> *En mis planificaciones hacía adecuaciones, fortalecidas en lo social, en especial en lo 'vincular': Me preguntaba permanentemente ¿Cómo está la sociedad? ¿Cómo me acerco al otro?*
>
> (Adriana, maestra de cuarto grado)

Los modos de expresión que aparecen en las escrituras de relatos dan cuenta de certezas e incertezas en las formas de intervenir como saberes de la experiencia constitutivos del saber pedagógico. Cabe aquí la reflexión acerca del saber pedagógico como responsabilidad hecha pregunta: ¿era eso lo que tenía que hacer? Esta pregunta que está siempre preguntándose se corresponde con una actitud de preocupación e inquietud que conlleva un valor pedagógico:

> *¿Será así? Me pregunté. Había comenzado también con prejuicios. Pero considero que sería muy poco ético de mi parte si me quedo pegada a los mismos. Cada uno de nosotros, con la mejor intención, se para ante un grupo de alumnos con la misma misión 'enseñar'; pero los modos de hacer seguramente serán diferentes y la manera en que cada uno de nuestros niños nos vea –y responda- también.*
>
> (Cecilia, maestra de quinto grado.)

Tal vez ese desconcierto que produce el trabajo pedagógico ante situaciones imprevistas, en el caso que se comenta, la presencia de un otro extranjero como sujeto no esperado, se asemeje a las incertidumbres de la enseñanza a las que refiere Jackson (2002) cuando asevera que éstas acompañarán a un docente de aquí a la eternidad, "*Yo me preguntaba ¿y ahora qué hago?, ¿estará medicado? ¿Cómo será? Mucha incertidumbre, muchas preocupaciones, no me sentía preparada, pero bueno, todo debía continuar… Hoy tendrá dieciocho años y me pregunto qué será de su vida"* (Ana Clara, maestra de tercer grado).

El saber de la experiencia es un saber que no se fija. Es un saber en movimiento. Cómo algo que emerge o no emerge en el proceso de formación y que depende de lo que cada uno hace con lo que ha vivido. No es precisamente un saber disciplinar pero está presente en la formación tanto inicial como continua. El saber de la experiencia es el saber de la alteridad que rompe la dinámica de lo institucional. Los maestros en el proceso de escritura van descubriendo que más allá del contenido específico hay una constante que es la relación entre uno y lo que hace y lo que le pasa a uno con eso que hace. Configuración y reconfiguración de los modos de hacer. La reconfiguración daría lugar a tensiones fructíferas buscando el punto pedagógico de la historia:

> *Pude con gran alegría observar el entusiasmo de Antonio, ya que*

compartía sus saberes con enorme orgullo y la atención que sus compañeros le prestaban. Pero, para mi gran sorpresa, no esperaba claro, otros alumnos fueron contando que ellos sabían hablar guaraní, otros que entendían pero no hablaban, otros que hablaban pero no sabían escribir, y así fueron perdiendo sus miedos de contar lo que sabían; no solo esto fue sorpresivo, sino también hubo padres que nos enviaban listas de palabras y sus escrituras, otros mandaron un diccionario guaraní, otros corrigieron palabras que habíamos hecho en clase… ¡Qué maravilla! Fue lo que pensé después de ver estos resultados, cuántas cosas pueden surgir abriendo una pequeña puerta y llegar a los intereses colectivos, y volví a pensar: ¡qué maravilla el poder de la palabra!"

(Susana, maestra de sexto grado)

Aprender no es sólo un problema cognitivo. Es pensar acerca de cómo se viven esas situaciones pedagógicas. Es una cuestión de relación y construir una relación pedagógica implica en primer lugar tener como docentes la autorización del otro. Ser depositarios de la confianza del otro no es una cuestión inicial de la relación sino de sostenimiento constante y permanente.

Parafraseando a Contreras (2014), la relación educativa es el lugar en el que educador, acepta que no sabe, que tiene que mirar y oír, ver y escuchar, que todo puede ocurrir. Y en esa relación, sugiere, propone, ofrece, hace, inicia tareas y conversaciones; pero no para desear que sus alumnos sean quienes no son, sino para que puedan ampliar sus experiencias, experimentar nuevas trayectorias, probar nuevos lenguajes y pensamientos, y que encuentren así su camino:

No sé qué hubiese pasado con él de no haberse ido, no sé si su vida hubiese cambiado, nadie lo sabe. Quizá ya no tenía fuerzas para seguir dando batalla a lo que le tocó vivir. Estos pensamientos no me conforman, pero creo que lo importante fue haber intentado, intentado ayudar, intentado servir, intentado ser alguien que pasó por su vida teniéndolo en cuenta.

(Mónica, maestra de tercer grado)

Los saberes ligados al trabajo se construyen progresivamente; la apropiación se realiza a través del tiempo por ser saberes que provienen de la práctica y sólo son movilizados y empleados en ella. Su coherencia no es conceptual ni teórica sino pragmática, concreta y biográfica ya que se asienta en el trabajo y la experiencia vivida. En los saberes movilizados en la acción se presentifica la historia biográfica del sujeto y simultáneamente se produce una reflexión **en** la acción que da lugar a una reflexión **de** la

acción. En este circuito el tiempo es metafórico en tanto el pasado está presente en el aquí y ahora. No es un tiempo sino una multiplicidad de tiempos: el de su socialización primaria, de su formación, de su experiencia profesional, que no están separados sino amalgamados. Sus saberes son representaciones, esquemas de concepción y acción construidos desde la infancia, estructuras internalizadas que el maestro reutiliza, reactualiza no de manera reflexiva sino en la práctica y que tienen como característica ser estables, implícitos y resistentes al paso del tiempo.

En el saber de la experiencia tiene su anclaje la dimensión afectiva y en las formas de actuar de los maestros que cuentan sus historias puede leerse que la diferencia se contiene, se valora, se realiza un trabajo con ella de sentido relacional y de contacto, con rasgos de intencionalidad pedagógica.

Conclusiones

Corrientes contemporáneas de pedagogías críticas, se refieren a lo educativo como un campo de disputa hegemónica identificando esta noción con un proceso cultural complejo, con intencionalidad social, que organiza significados, valores y prácticas, constituyendo un sentido de la realidad que impregna la sociedad de un modo que se constituye en el límite de la lógica de la mayoría de los sujetos.

La autonomía relativa del campo cultural y educativo en la producción y transformación de la realidad reconoce en la escuela un espacio privilegiado de lo público en tanto lugar donde se producen mediaciones que pueden confrontar con las estructuras de poder establecidas. Freire nos advierte que un educador comprometido con la educación de su tiempo es aquel que puede escuchar. Una escucha que permita hablar con el alumno y no impositivamente, desde "arriba": *"incluso cuando se habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso"* (Freire 2008:102).

Reflexionar sobre el sentido del encuentro de los sujetos en la escuela, pone en cuestión la importancia de la caja de herramientas conceptuales que dará significación y potencialidad dentro de un proceso discursivo en la búsqueda e intervención de la realidad. Detenerse en el análisis de los procesos simbólicos de construcción y transmisión de significados, como también el modo de interrelación entre lo estructural y lo cultural es necesario para pensar en las posibilidades y limitaciones de una transformación.de las prácticas de los maestros.

¿A quién consideramos *el otro*? En muchos relatos, la otredad aparece asociada a la diversidad cultural y lingüística, pero también a la anormalidad y la diferencia. El

extranjero es aquel que no logra adecuarse al formato escolar. Aquel cuyo comportamiento no es el que la escuela requiere, cuya higiene y aseo no es el esperado, cuya costumbres y lengua no es la "legítima". El extranjero, es aquel cuya edad y formas de aprender no sigue el ritmo y la lógica que la misma impone. El extranjero es el recién llegado, el que no sabe, el que piensa distinto, el que no habla, el de mirada retraída, el de piel morena y ojos distintos.

Esta extranjeridad, visibilizada, materializada en los relatos, narradas y escuchadas abren la pregunta incierta, sobre el rol docente y las prácticas pedagógicas que permiten intervenir en la diversidad a partir del afecto y la implicación, pero que dejan por fuera el oficio y la profesión docente. Desde aquí surgen otras preguntas, vinculadas a la formación para enseñar, al trabajo pedagógico con sujetos no esperados, con la sobreedad y el desfasaje, con la discapacidad y la enfermedad, con el acompañamiento y el trabajo conjunto o en ausencia de referentes familiares que funcionen de anclajes subjetivos a los niños y niñas.

Esta extranjeridad así construida pone de relieve el rol materno asociado al docente que le dio origen en su constitución. El desafío hoy, nos pone ante la necesidad de pensar al docente más allá de los mandatos constitutivos. Pensar la profesión docente como un acto intelectual, que coloca al maestro como pedagogo, como hacedor de la cultura y como trabajador de la enseñanza. El desafío es que la extranjeridad, la diversidad, las culturas y la diferencia defina el aula en su cotidianidad de modo tal que ya no cause extrañeza. De modo tal que sea "natural" promover situaciones de enseñanza y de aprendizajes áulicos atravesados por la trama que teje la otredad.

Por todo lo dicho, creemos que reconocer la diferencia es el punto de partida para construir una sociedad más justa, entendiendo la educación como experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, sosteniendo una conversación que sirva para las diferencias en lugar de asimilarlas (Skliar, 2005). Para ello encontrar la diferencia que hace la diferencia no es cosa fácil pero sí imprescindible. Como sostiene Skliar (2005), las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, cómo nos constituyen como humanos y cómo estamos hechos de diferencias.

Pensar en la extranjeridad, en las diferencias, en las culturas y comunidades que se encuentran en el aula, es pensar la escuela como espacio público y común cuya implicancia nos involucra. La extranjeridad en el estudiante, en el docente y en los estudiantes en formación construye posibilidad, abre miradas y resignifica la apropiación y el sentido de la experiencia escolar. Desdibuja el "adentro" y el "afuera". Constituye un espacio que sin otros no es un espacio común y público, un espacio donde el que aprende

enseña y el que enseña, aprende. Allí es cuando la escuela puede ocupar un lugar de anti destino, borrando el círculo de reproducción de las desigualdades educativas y sociales.

Bibliografía

CONTRERAS DOMINGO, J. (2014). "Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?", Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias, Clase 3, Cohorte 04. Buenos Aires: FLACSO.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

McEWAN, H. & EGAN, K. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

PALAMIDESSI, M. (2006). *El currículum en la escuela primaria: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SKLIAR, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación". En: Rosato, A. y Vain P. (coord.). *La construcción social de la anormalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Colección Ensayos y Experiencias, tomo 59. Buenos Aires: Novedades Educativas, Julio de 2005.

EL CURRÍCULUM EN LAS ESCUELAS RURALES

RESPONSABLE: Profesora Irenia PACCI ireniapacci@hotmail.com
Red: AGCEJ – Asociación de Graduados de Ciencias de la Educación de Jujuy-Argentina

RESUMEN

La presente ponencia registra una experiencia que se realizó con un grupo de docentes a cargo de escuelas ubicadas en zonas rurales de la Provincia de Jujuy. La propuesta de trabajo con los docentes fue analizar las propias prácticas escolares a partir de un marco teórico acerca del currículo oficial y sus modos de desarrollo en las aulas y en la escuela; y de las posibilidades de desarrollo de un currículum participativo.

Autores como Tomás Tadeu Da Silva y de Souza Boaventura nos guiaron con sus ideas y con su pensamiento para repensar las prácticas cotidianas, para reflexionar sobre las mismas armando grupos de docentes por proximidad geográfica de escuelas. De allí pudimos ver que el mundo simbólico y cultural es una construcción que se da a partir de relaciones sociales, por lo tanto el conocimiento y el currículum corporifican esas relaciones sociales. La experiencia realizada en las escuelas antes mencionadas, se constituyó en fuente de formación para todos los participantes, tanto desde sus fortalezas como desde las dificultades, las cuales nos llevaron a buscar alternativas para la mejora.

Palabras clave: currículum oficial, escuelas rurales, mundo simbólico y cultural, formación docente en las escuelas, currículum comunitario.

D E S A R R O L L O

El presente trabajo se realizó con un grupo de docentes a cargo de escuelas ubicadas en zonas rurales de la Provincia de Jujuy.

Luego de más de dos décadas de manifiestos reclamos de las minorías étnicas y clases populares por una educación acorde a sus expectativas e idiosincrasia, la docencia jujeña sabe que desde cada una de las escuelas se debiera conocer y valorar las particularidades de cada grupo social y tener apertura a los nuevos significados de la realidad del contexto en el cual está inserta la escuela, es decir a aquellos significados, saberes y contenidos que no figuran en los Manuales escolares que habitualmente circulan por las escuelas.

Los docentes observan que la escuela rural es cuestionada porque sus prácticas responden a un currículum único y por lo tanto incongruente al no consensuar sus proyectos con la comunidad donde está inserta y en relación a sus necesidades reales.

Sabemos que cada zona geográfica o región donde se hallan las escuelas, tienden a diferenciarse porque han construido una lógica cultural específica,según la particularidad de las condiciones históricas, políticas y económicas por las que atraviesan; luego, desde la educación se debería buscar la pertinencia curricular.

Sabiendo que nuestra provincia alberga a numerosas poblaciones originarias surge la pregunta,¿qué ocurre al interior de las instituciones escolares?

Según los docentes, continúa vigente el currículum prescripto como única propuesta pedagógica. Si bien es necesario la circulación de un currículum común por cuanto su objetivo es buscar la unidad nacional, el sentido de pertenencia a un país, la integración y la cohesión social, también en estos momentos históricos se debe atender las particularidades localesy regionales que siempre estuvieron ausentes del currículum prescripto y por ende del currículum en acción.

Es momento de buscar la pertinencia curricular. Un currículum" …abierto a las preocupaciones, a los intereses de la comunidad, a enseñanzas sobre la justicia, el poder, la dignidad, y,el propio valor…"[1]Es momento de buscar la unidad e integración nacional pero a partir de las diferencias.

Desde este pensamiento, la propuesta de trabajo con los docentes fue analizar las propias prácticas escolares a partir de un marco teórico acerca del currículo oficial y sus modos de desarrollo en las aulas y en la escuela; y de las posibilidades de desarrollo de un currículum participativo.

Autores como Tomás Tadeu Da Silva y de Souza Boaventura nos guiaron con sus ideas y con su pensamiento para repensar las prácticas cotidianas, para reflexionar sobre las mismas armando grupos de docentes por proximidad geográfica de escuelas.

[1] Tomás Tadeu Da Silva(1997)Descolonizar el currículo(comentarios sobre el texto de Michael Apple)pág.15

De allí pudimos ver que el mundo simbólico y cultural es una construcción que se da a partir de relaciones sociales, por lo tanto el conocimiento y el currículum corporifican esas relaciones sociales.

Según el autor Tadeu da Silva,la educación y el currículum no pueden ser desligados de sus conexiones con relaciones de clase social, de género y de raza.

Explican que el preconcepto y la discriminación no constituyen un desvío individual o psicológico sino que dependen de categorías que están profundamente inscriptas en la historia y en el tejido social. O sea, la identidad social es producida histórica y socialmente no sólo en el interior de la escuela sino en un contexto de procesos pedagógicos y formativos más amplios.

La pedagogía y el currículo están involucrados en procesos formativos relacionados con las divisiones sociales.Entender esta idea proporciona a la educación la oportunidad de proyectar estrategias que puedan interrumpir y desestabilizar estos procesos.

El currículum corporiza el conocimiento oficial cuyo punto de vista es de la clase dominante en términos de raza, clase, género y nación. Con escasa frecuencia los significados de los mismos son disputados o controvertidos por personas y grupos subordinados.“El Currículum es un territorio colonizado”[2].

¿Cómo concebir un currículo que incorpore una comprensión “relacional”?

Observamos que algunas estrategias podían ser:

a) A través de la elaboración de nuevos materiales que puedan reflejar las visiones y las representaciones alternativas de los grupos subordinados. Esta tarea es compleja ya que demandaría gran cantidad de recursos humanos y materiales contrahegemónicos. A pesar de ello, los docentes iniciaron a realizar algunos trabajos de investigación.

b) Tomar los materiales escolares existentes en cada unidad educativa como libros de lectura, manuales, enciclopedias, revistas, y analizar los significados existentes en los mismos; tomar las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes, podía ser un camino para la reflexión y discusión. Ambos casos posibilitarían descubrir las visiones y representaciones dominantes; y tal vez indicios de que algo está cambiando.

c) Analizar las fechas conmemorativas, en las que sólo hay una relación turística que los grupos dominantes mantienen con los grupos subordinados. Esto significa dos cosas, por un lado que los significados de esas fechas son los que imponen los grupos oficiales sin permitir que circulen significados alternativos o de oposición; y por otro lado, la escasa frecuencia con la que se tratan fechas de gran relevancia para las comunidades rurales,

[2] Tomás Tadeu Da Silva(1997)Descolonizar el currículo(comentarios sobre el texto de Michael Apple),pág.18

como el día de sus santos patronos, de sus creencias, de su gente representativa, de obras o acciones que son relevantes para ellos, etc. De este modo se podría introducir como contenidos formales de enseñanza cuestiones propias de las comunidades rurales.

d) Observar si el currículo trata problemas de nuestro tiempo: pobreza, desocupación, alienación, drogas, odio, racismo, sexismo, destrucción de la familia, destrucción ambiental. Evaluar en qué medida se puede involucrar al currículo de la cotidianidad con estos temas.

Estas estrategias apuntan a una educación y a un currículo volcados a la apertura, a la disidencia, a la pluralidad, al movimiento y al cambio.

¿Qué acciones se realizaron como parte del análisis de las prácticas docentes?

A nivel Escuela:

a) Análisis del Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy para descubrir los intersticios o la posibilidad que se brinda desde el mismo para incluir contenidos culturales de los lugares propios de la localidad o región donde se hallan insertas las escuelas.
b) Análisis de los textos de la biblioteca de las escuelas que pudieran orientar en esta tarea.
c) Generación de tiempos institucionales para realizar lecturas sobre la interculturalidad y sobre los nuevos enfoques didácticos para enseñar las diferentes áreas curriculares de manera **situada.**
d) Orientación del Proyecto de la Institución hacia ejes de contenido que promuevan la valorización de la cultura del lugar, a través de:

- Realizar investigaciones sencillas con la participación de alumnos y padres para recuperar la narrativa de las comunidades: refranes coplas, cuentos, mitos, leyendas como elementos que develan la identidad de las comunidades.
- Realizar registros de fragmentos de la historia oral de las comunidades juntos a alumnos y padres.
- Escribir con la información obtenida, textos informativos, libros de lectura para el alumno u otro tipo de textos (cartillas, diarios)que representen hechos de la vida de las comunidades rurales.
- Utilizar para el aula, la bibliografía producida por el I.F.D Nº2 y resignificar las experiencias de trabajo del maestro Iglesias , de su texto “La escuela Unitaria”.

e) Pensar la escuela como una organización comunitaria en el sentido de generar políticas participativas y considerar a la comunidad como co-educadora, esto significa que las familias ya no sólo brindan la cuota de la cooperadora escolar, o

los atados de leña sino que es poseedora de saberes,valores y experiencias que tienen mucho para enseñar.

Se realizaron varios encuentros, de modo de apoyarse en los trabajos a realizar, así se elaboraron ciertas producciones escritas, algunas sistematizadas otras no tanto, pero que lo importante es que van dejando huellas en los docentes, en su pensamiento , en la convicción de que su primer tarea en las escuelas rurales será la de conocer a la comunidad, y trabajar junto con la comunidad.

Entre las investigaciones escuela-comunidad, se pueden mencionar[3] :

Escuela Primaria Nº 251: Historia, costumbres
Escuela Nº 44: Misterios de nuestra zona
Escuela Nº 428: Este es mi pueblo
Escuela Nº 195: El Picote, revista escolar
Escuela Nº 462: Historia, costumbres, coplas, adivinanzas
Escuela Nº 189: Historia del lugar, relatos
Escuelas Nº 182: Patrimonio de El Toro
Escuela Nº 285: La Toma, el lugar de donde vivimos

Es una tarea que se realizó entre maestro, alumno-comunidad. La comunidad tiene los saberes que le dan su identidad social. La escuela releva esos datos que actualmente **no están en los libros**, los registra e intenta compilarlos respetando el sentido que le dan las comunidades. En otros casos les ayuda a tomar conciencia de la riqueza cultural de las comunidades.

A su vez, las escuelas no dejaron de aproximar la mirada de la ciencia normal a los contenidos que se trataban. O sea se preguntan acerca de qué nos dice la Antropología en el caso de los antigales, caso de los transfondos de un relato de las chulpas, qué nos dice la geología en el caso de que se encontraron caracolitos fosilizados, o de las pinturas rupestres ,etc. Es así como en la escuela circulan y se entrelazan los saberes de la comunidad y el conocimiento de las diferentes disciplinas, de lo contrario se estaría excluyendo al alumno del conocimiento científico, legado de la humanidad.

Si bien la escuela parte de los saberes de la comunidad, enseña también lo que acontece con otras culturas regionales, nacionales y hasta mundiales.

Se puede expresar que la experiencia realizada en las escuelas antes mencionadas, se constituyó en fuente de formación para todos los participantes, tanto desde sus fortalezas como desde las dificultades, las cuales nos llevaron a buscar alternativas para la mejora.

[3] Estas producciones serán presentadas durante las Jornadas.

Una gran fortaleza fueron los docentes como tal. En esta tarea se constituyeron en el sostén técnico. El 80 % tiene disposición para realizar un trabajo que todavía no está instituido desde su rol, e implica mucho esfuerzo, el autoanálisis de su rol y de las condiciones y contextos de trabajo. Algunos docentes tuvieron la posibilidad de realizar trabajos que se asemejan a verdaderas etnografías.

Así como se reconocieron las fortalezas, también se hizo un autoanálisis grupal de las dificultades con las que nos encontramos en la realización de esta experiencia:

a)Fue difícil escribir a manera de narrativa tanto por los contenidos tratados como por el poco ejercicio de este tipo de escritura.

b)La movilidad de los docentes(traslados, licencias) hicieron que en algunos casos el proyecto quedara inconcluso.

c) Los tiempos fueron cortos(encuentros quincenales, a veces más) para un trabajo complejo.

d) Se sintió la falta de ayuda de expertos en el aspecto de estructuración del trabajo o de brindar datos que podrían ayudar a que el trabajo que se realiza en la escuela, cobre mayor relevancia.

De todos modos, de a poco y humildemente la escuela rural a través de sus maestros, ha iniciado la construcción de un currículum con apertura al contexto, a los saberes y en alguna medida a los intereses de la comunidad.

Del currículum prescripto se hace camino hacia un currículum participativo. Se busca la unidad e integración nacional pero a partir del reconocimiento de las diferencias.

Considero que esta experiencia también brinda información a Nivel Instituciones de Formación Docente, acerca de:

Desde los saberes:

- ✓ La necesidad de potenciar una formación docente no sólo con una visión psicologista sino también culturalista , antropológica y sociológica.
- ✓ La planificación de capacitaciones específicas para la educación en contextos rurales, es decir para una educación intercultural.
- ✓ La necesidad de una Programación de acompañamiento técnico para desarrollar el currículum oficial, el cual presenta posibilidades de incluir contenidos locales y regionales.
- ✓ Compilación de bibliografía apropiada de Investigaciones realizadas por la UNJu, para trabajar desde una pedagogía intercultural.

Desde las estrategias:

- ✓ Brindar una formación inicial con competencias para la Investigación educativa.

Bibliografía

Coulon Alain (1990) *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós

Da Silva Tomas Tadeu(1997)*Descolonizar el currículo*(comentarios sobre el texto de Michael Apple)Lozada.Buenos Aires

Geertz , Clifford(1997).*La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa

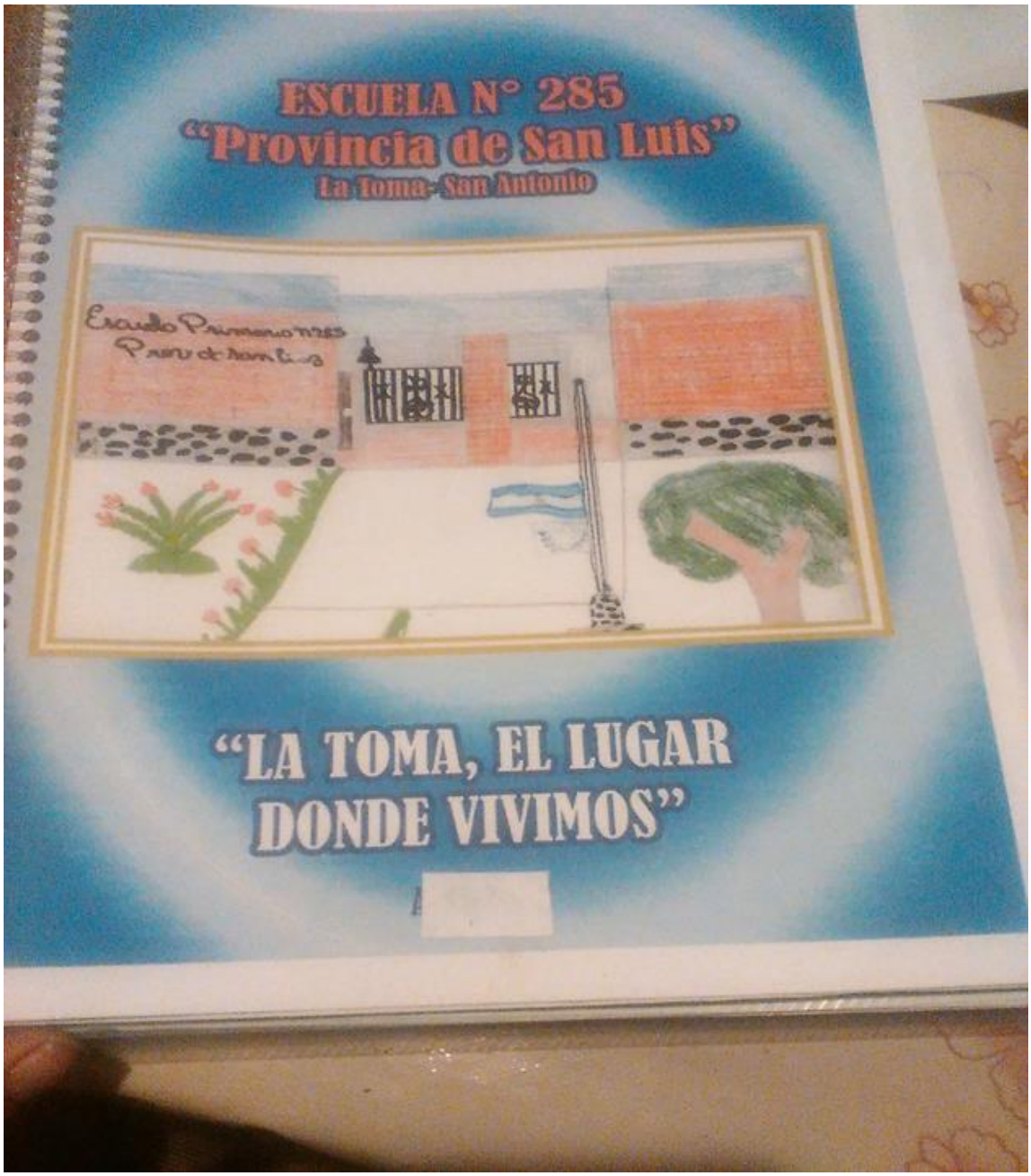
Rockwell, Elsie(1996) *La dinámica cultural en la escuela*. Madrid. Alvarez y del Río eds

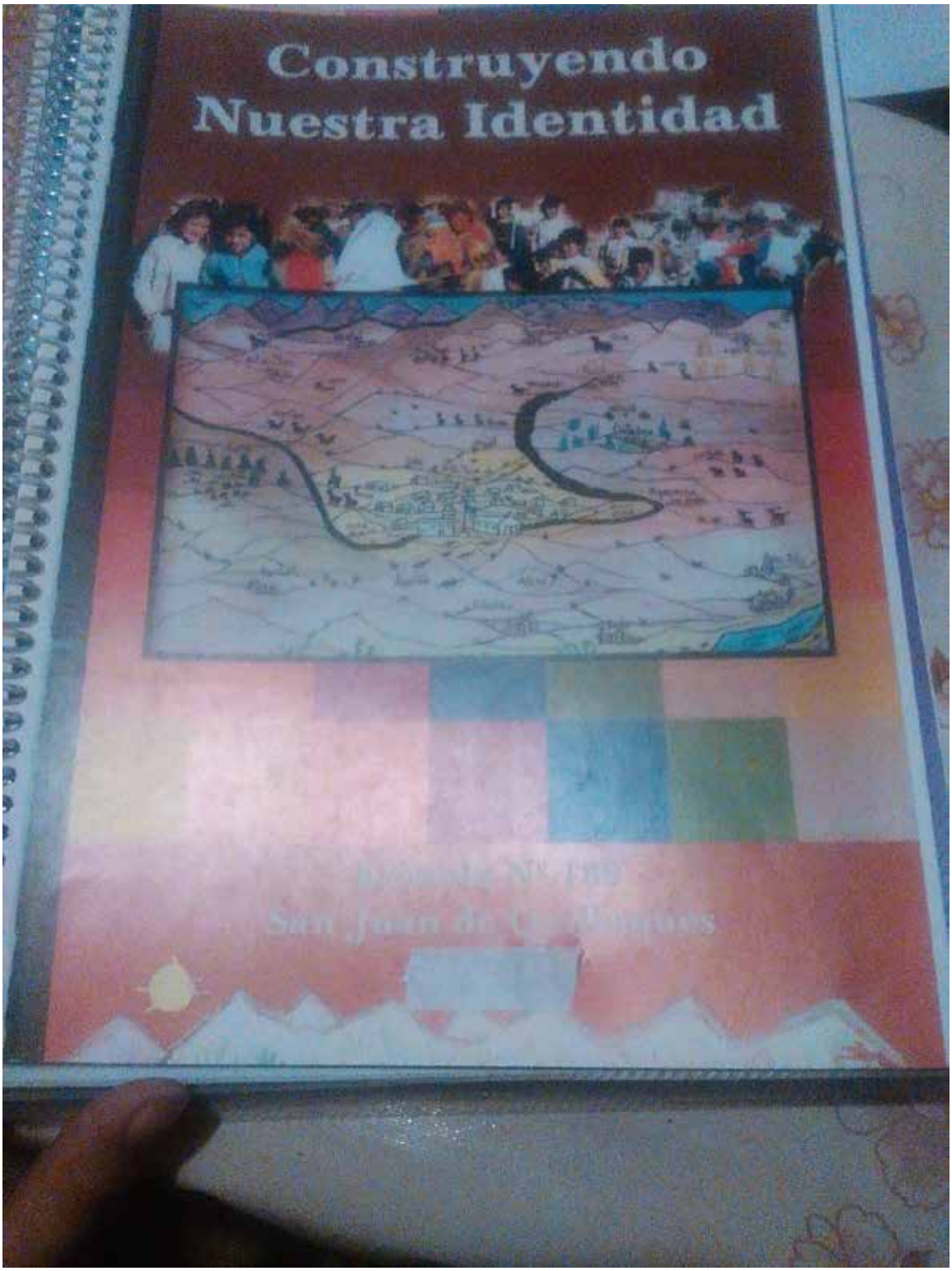
Sousa Santos, Boaventura(2010)*Descolonizar el saber,reiventar el poder*.UruguayTrilce

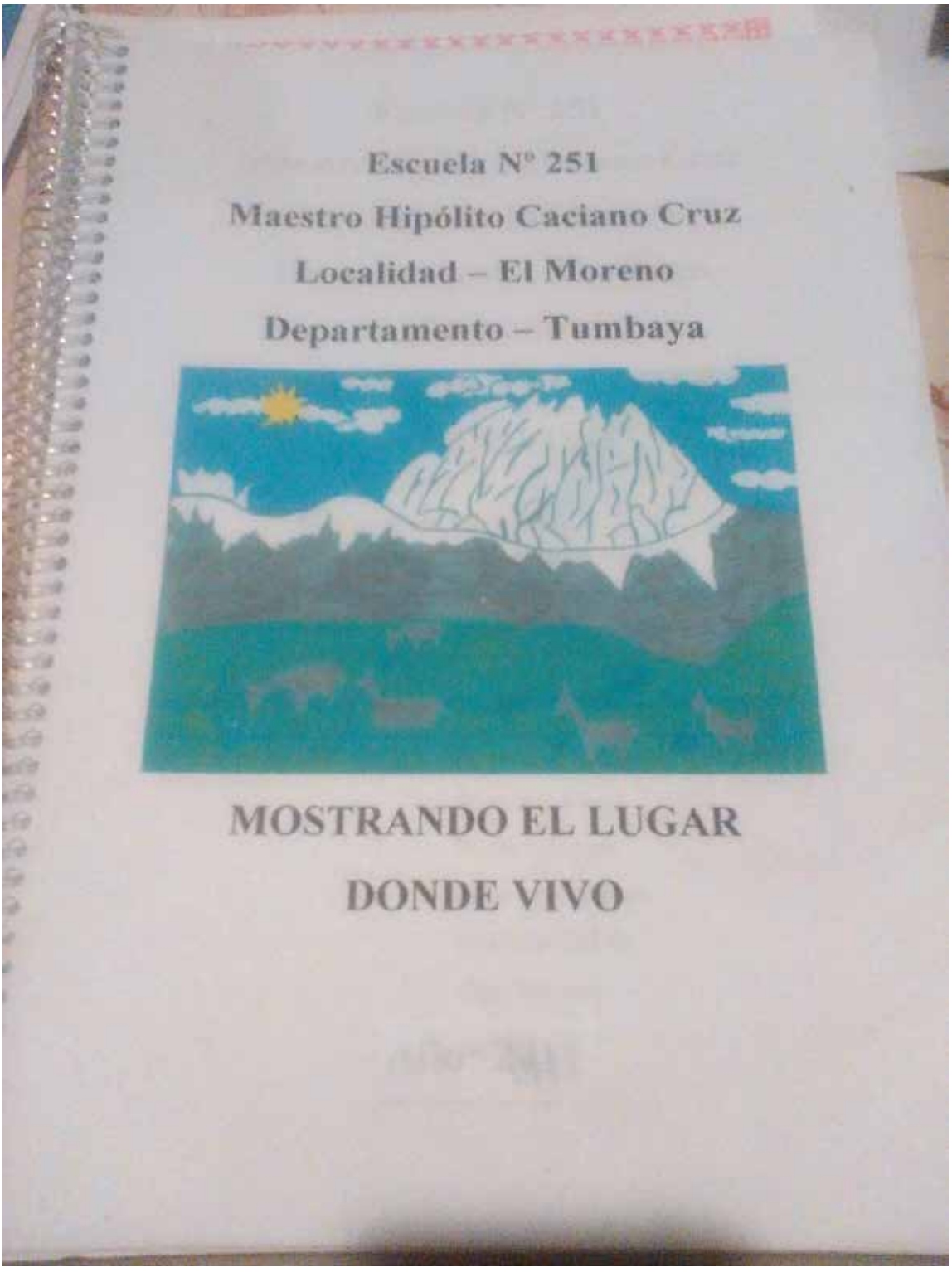
Prof.IreniaPacciD.N.I 10.963.898

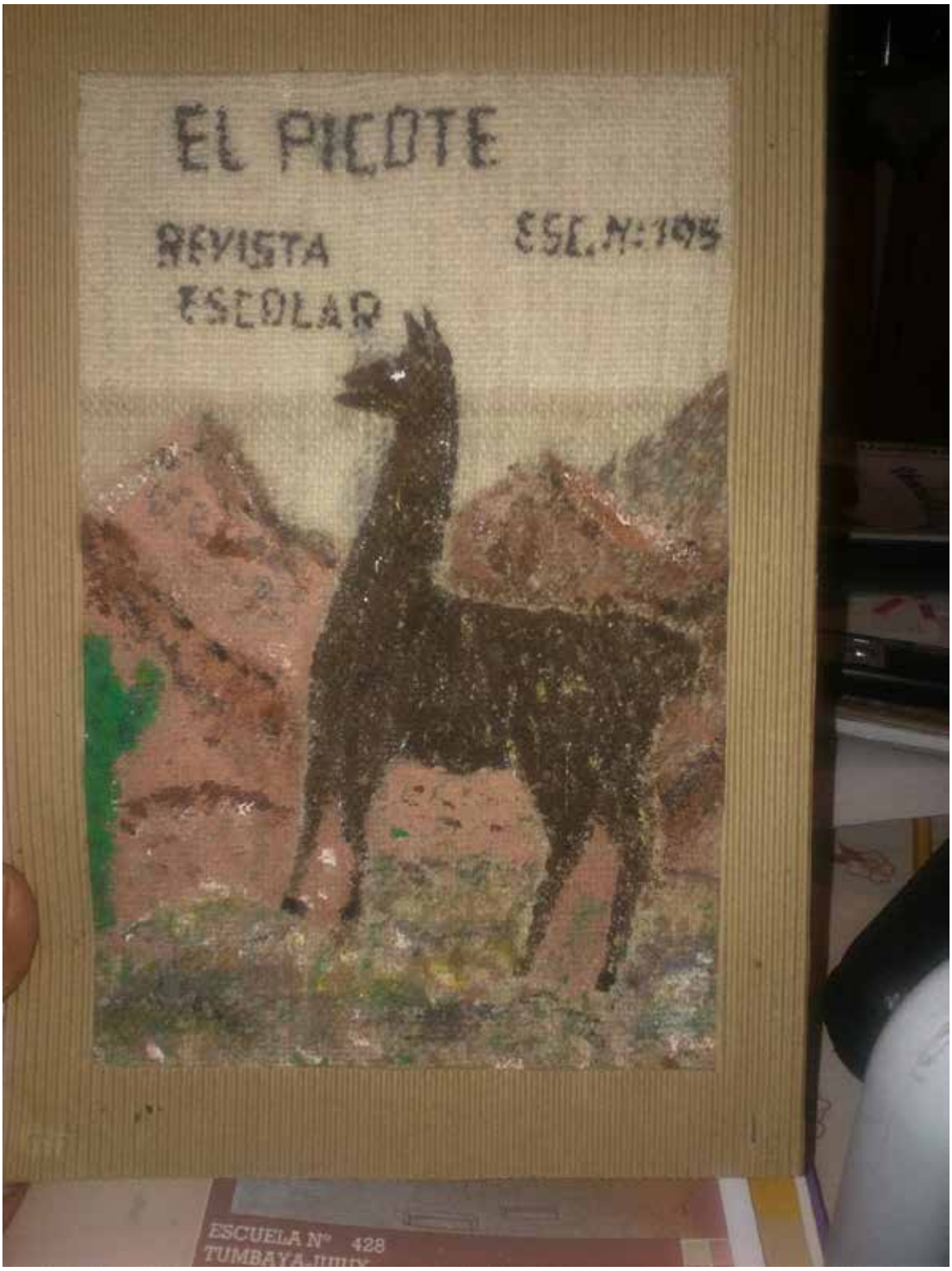
Las siguientes imágenes son las TAPAS de las PRODUCCIONES (algunas) de la EXPERIENCIA RELATADA y se podrán apreciar en el Encuentro de julio 2017.

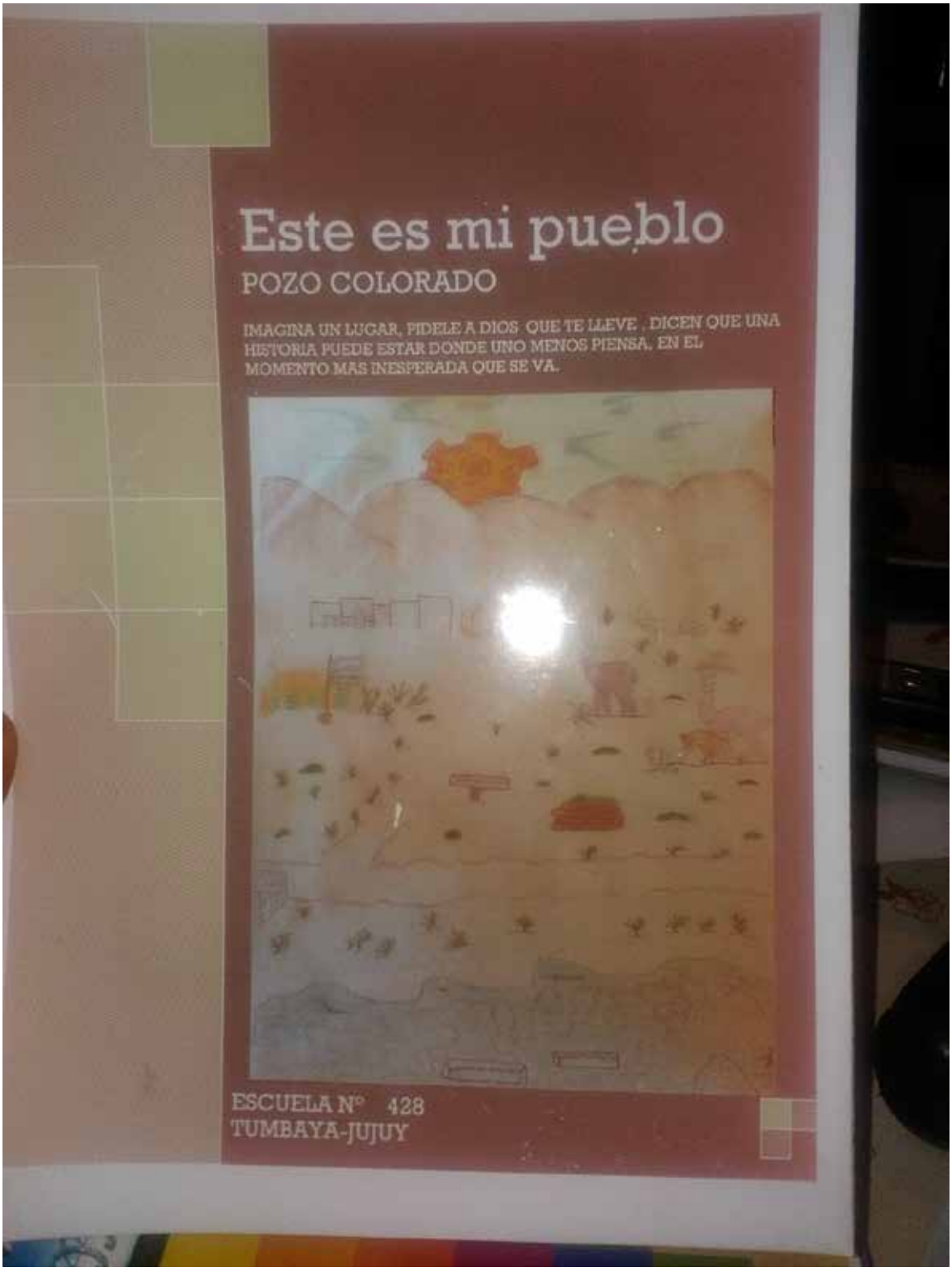
PROYECTO INSTITUCIONAL
Patrimonio de El Toro
ESCUELA Nº 182
EL TORO - SUSQUES

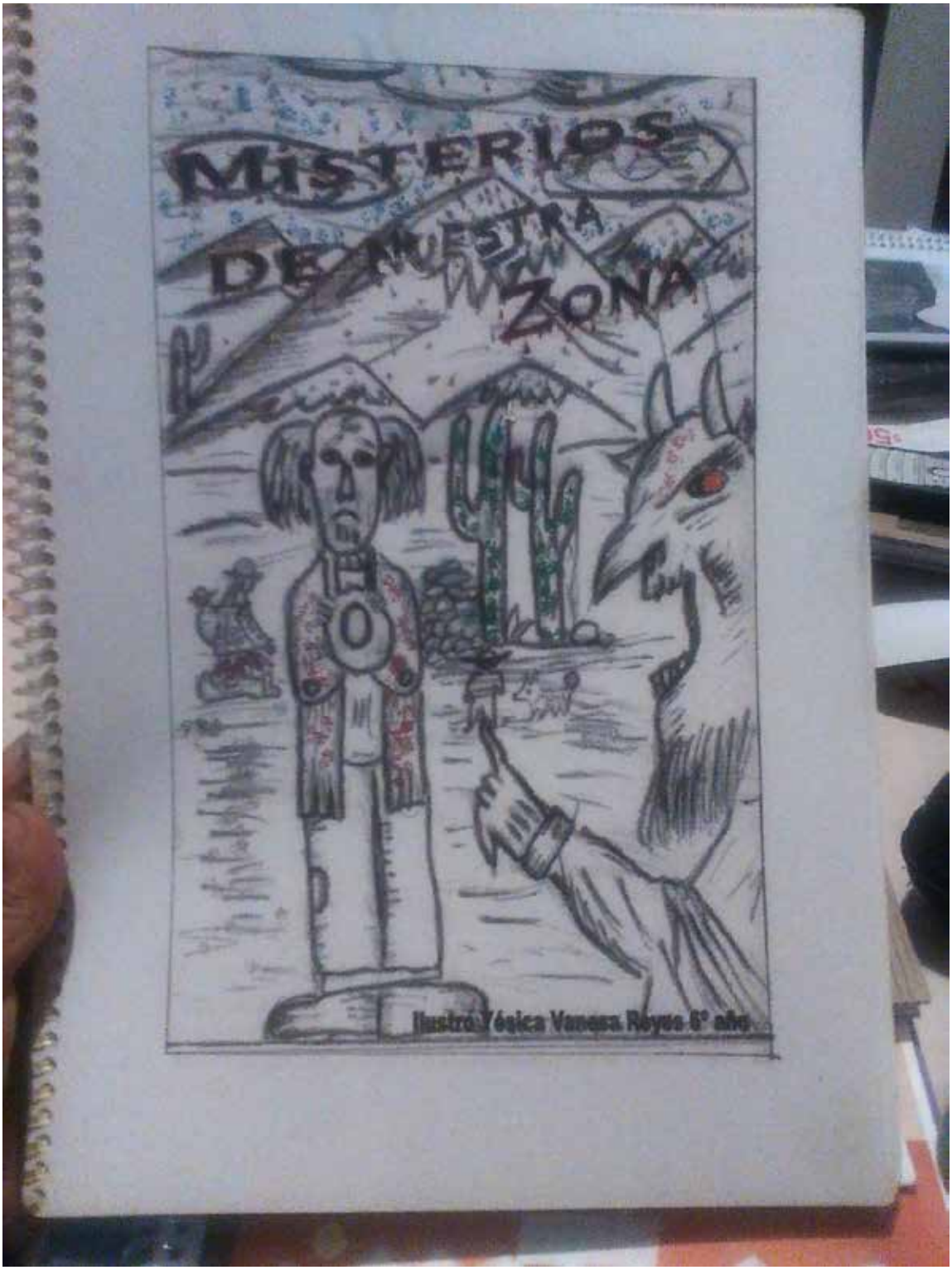

ESCUELA N° 285
"Provincia de San Luís"
La Toma - San Antonio
"LA TOMA, EL LUGAR
DONDE VIVIMOS"


Construyendo
Nuestra Identidad


Escuela Nº 251
Maestro Hipólito Caciano Cruz
Localidad – El Moreno
Departamento – Tumbaya
MOSTRANDO EL LUGAR
DONDE VIVO


EL PICOTE
REVISTA
ESCOLAR
ESC. N: 195
ESCUELA Nº 428


Este es mi pueblo
POZO COLORADO
IMAGINA UN LUGAR, PIDELE A DIOS QUE TE LLEVE . DICEN QUE UNA HISTORIA PUEDE ESTAR DONDE UNO MENOS PIENSA. EN EL MOMENTO MAS INESPERADA QUE SE VA.
ESCUELA N° 428
TUMBAYA-JUJUY


MISTERIOS
DE NUESTRA
ZONA
Ilustró: Yésica Vanesa Reyes 6° año

UNA HUERTA PARA MI ESCUELA

Autores:

Quiñones, Gladis Francisca
qfrangla@gmail.com
Aguilera, Griselda Alejandra,
yiyi_aguilera@hotmail.com

Montecarlo, Misiones, Argentina

REDINE

Escuela Nº 677 "Mesopotamia Argentina" (Nivel Primario)

Resumen

Muchas personas piensan que en la escuela se aprende solo dentro del aula, pero no es así, el estudiante toma conocimiento de todo lo que se encuentra a su alrededor y de todas las actividades que realiza con sus pares y docentes en la escuela, como de lo que realiza en su casa, en sus tiempos de ocio, con sus amigos, etc.

Una manera de adquirir diversos conocimientos es a través de la realización de una huerta escolar, en donde el estudiante forma parte activa de la actividad, donde adquiere

responsabilidades, aprende el valor del trabajo colaborativo y la división de tareas, además de los conocimientos pedagógicos que pueden ser abordados desde el aula, desde materias como ciencias naturales (germinación, plagas, partes de una planta, nutrientes que necesita una planta, etc.); matemáticas (medidas de peso y longitud, aplicar las medidas de peso y longitud para resolver problemas, etc); tecnología (representación gráfica de la huerta, proceso productivo, planteo y resolución de problemas tecnológicos para mejorar la huerta, sistemas tecnológicos, herramientas, materiales e insumos, etc.); entre otras.

La huerta escolar nos permite insertar al estudiante de un modo activo, donde se siente y forma parte de un aprendizaje significativo, y no sólo al él, sino también a toda su familia, y a la comunidad, porque es un proyecto que nos permite trabajar en forma colaborativa familia-escuela-comunidad, porque podemos contar con algunos padres que se acerquen a colaborar con el mantenimiento y el cuidado de la huerta, también brindarnos sus conocimientos sobre qué cultivar, cómo y cuándo; es un proyecto cooperativo-colaborativo-socio-comunitario. Por estos motivos implementamos este proyecto de huerta en la escuela, para integrar a todos y que todos se sientan parte del proyecto que trae beneficios a todos y cada uno.

Palabras claves:

Huerta – Aprendizaje significativo – Trabajo colaborativo – Familia- escuela –comunidad.

¡¡¡Manos a la huerta!!!

Este proyecto está destinado a los alumnos de nivel inicial a séptimo grado de la institución educativa; la escuela Nº 677 “Mesopotamia Argentina” se encuentra ubicada en Puerto Piray, Km 18, municipio de Puerto Piray, departamento de Montecarlo, provincia de Misiones; es una escuela rural, donde asisten estudiantes de bajos recursos, hemos tenido casos de alumnos con niveles altos de desnutrición y poca concentración en las tareas que deben realizar en la escuela, muchos casos de niños que vienen por el vaso de leche y nopor la ganas de aprender; este fue uno de los motores para la construcción de la huerta escolar, para mostrarles que con pocos recursos y esfuerzo, la madre tierra nos puede brindar alimentos deliciosos y nutritivos, y que si trabajamos con dedicación y constancia la huerta se puede llegar a convertir en un recurso que nos ayude en la economía familiar, porque podemos comercializar lo que en ella producimos.

El proyecto tuvo lugar, gracias a que el establecimiento educativo cuenta con un predio que puede ser destinado a la construcción de una huerta, con este proyecto se pretende fomentar en los estudiantes el trabajo, la responsabilidad, el amor por lo nuestro, el cuidado y el conocimiento que podrán internalizar y a la vez visualizar desde un germinador, continuando con la siembra y luego el trasplante y obtención de productos (lechuga, zanahoria, repollo, tomates, etc.). También pretendemos que los alumnos experimenten una alternativa de formación laboral diferente, que les permita ganar autonomía en el manejo de

recursos, técnicas y procedimientos; desarrollando hábitos y conductas orientadas a la higiene y la buena alimentación, en un intercambio cooperativo donde todos se enriquecen.

Nuestra Meta con este proyecto es lograr la inclusión familiar y socio-comunitaria a través de un proyecto productivo.

Los objetivos generales que nos propusimos son los siguientes:

- Que los estudiantes adquieran conocimientos técnicos y aptitudes de trabajo relacionados a la creación y mantenimiento de una huerta.
- Que los estudiantes logren transferir los aprendizajes al ámbito familiar, vinculado a sus integrantes en forma activa.

Como objetivos específicos:

- Comprender y diferenciar los elementos e insumos que intervienen en cada uno de los procesos, así como la relación existente entre ellos.
- Conocer y aplicar técnicas, métodos y procesos de trabajo específicos.
- Manejar herramientas con el gesto laboral adecuado.
- Conocer y aprender pautas de orden, higiene y seguridad en el lugar de trabajo.
- Interactuar entre pares y adquirir una actitud cooperativa.
- Aumentar la resistencia al trabajo y la persistencia en la tarea.
- Desarrollar la confianza personal para desempeñar una actividad productiva.

Para la realización de la huerta en la escuela nos planteamos distintos pasos a cumplir:

1. Adquisición de insumos: semillas de distintos tipos, herramientas necesarias para poder realizar la huerta y mantenerla limpia de malezas.
2. Preparación de la tierra: Desmalezar el terreno, delimitar almácigos, abonar la tierra, etc.
3. Siembra: reconocer que existen distintos tipos de siembra, como ser las verduras de siembra directa, verduras de siembra con trasplante y verdura de siembra en cajones.
4. Control de crecimiento
5. Control de plagas

reconocer y eliminar, con distintas estrategias, la presencia de enfermedades, plagas y aves. Conservar la fertilidad de la tierra, etc.

6. Recolección de verduras: identificar los cultivos que hayan transcurrido el tiempo necesario de crecimiento y recolectar, utilizando distintas técnicas y recursos.
7. Limpieza de verduras: lavar las verduras con agua y escurrirlas.
8. Preparación y envasado: cortar o rallar las verduras de acuerdo al producto, envasar, pesar, etiquetar el producto, contar y registrar las unidades de producción.
9. Ubicación del producto: trasladar la producción a los comercios, cobrar las unidades vendidas, contabilizar y registrar el dinero recaudado.
10. Proyectos familiares: TRASLADAR LA HUERTA A LOS HOGARES.

¡¡¡Hasta en la Feria de Ciencias estuvo la huerta!!!

Además de todos estos pasos, del cuidado de la huerta y de trabajar en clases con temas relacionados a ella en las distintas áreas curriculares, se propuso para empapar más a los estudiantes y docentes con el proyecto, tomarla como eje central en la feria de ciencias escolar, cada docente trabajo un tema referido a la huerta, y los estudiantes realizaron distintos tipos de investigaciones sobre diferentes hipótesis y se enriquecieron con nuevos conocimientos.

1° GRADO

VERDURAS
PEREJIL
HOJA
TALLO
RAIZ

4to grado
EL
JENGIBRE

• ¿PARA QUE SE UTILIZA EL MORRÓN?

Algunas cosas no salieron como esperábamos

Algunos problemas que tuvimos que afrontar fueron que cultivamos semillas que no brotaron; otra fue la falta de abono para la huerta, aunque muchos chicos colaboraron trayendo abono desde sus casas, no fue suficiente, nos hubiera sido útil implementar el compost; este año espero poder implementarla. Otro aspecto que no lo tuvimos en cuenta, fue el de tener una persona encargada para que regará la huerta los fines de semana, los feriados y en las vacaciones; ya que teníamos organizado el riego y cuidado de la huerta en la semana con los distintos grados en la escuela, pero los fines de semana no contábamos con nadie.

También nos enfrentamos a las plagas, las hormigas principalmente, que se encargaban de comer los brotes de las plantas.

Estos son algunos aspectos que debemos tener en cuenta este año para nuestra huerta escolar y así ver distintas alternativas para solucionarlos.

Conclusión

Este es el proyecto que estamos desarrollando en mi escuela, aunque nos falta mucho para llegar a nuestra meta, que es trasladar la huerta al hogar de cada estudiante, creo que hemos comenzado a tejer esta pequeña red que intenta acercar y mejorar los lazos entre la escuela, la familia y la comunidad, porque todos y cada uno necesitamos del otro para crecer y superarnos.

Esperamos este año contar con más padres, alumnos, comunidad en general, comprometida con este proyecto y así estar cada vez más cerca de nuestra meta

Algunas imágenes de la construcción de la huerta

Limpieza, desmalezamiento y preparación del terreno para la huerta.

Cercado del predio y preparación de almácigos o tablones para la siembra.

Siembra y regado.

Bibliografía:

- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (2006) *"Crear y manejar un huerto escolar. Un manual para profesores, padres y comunidades."* Roma
- http://procadisaplicativos.inta.gob.ar/cursosautoaprendizaje/huertaorganica/l1_p4.html

INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

Profesores: Patricia I. Wasiak - Andrea V, Martínez
andreamartinez3408@hotmail.com, wasiak_63@yahoo.com.ar
Escuela Normal Superior Nº2
Calle René Favaloro, casa Nº119 Montecarlo
Barrio Belgrano casa Nº 63 Montecarlo
REDINE - ARGENTINA

Resumen

El trabajo relata una experiencia de intercambio estudiantil llevada a cabo por escuelas de Nivel Medio de Misiones, las Escuela Normal Superior Nº2, EPET Nº11, Escuela Bolp, Instituto Madre Teresa Michel e Instituto Carlos Culmey, con una asociación civil, la AFS Programas Interculturales. El programa busca una educación intercultural promoviendo el intercambio entre estudiantes de diversos países, a través de la estancia prolongada, las actividades áulicas y las extraáulicas. Vivir en un lugar distinto al de la comunidad donde se nació, a menudo ayuda a las personas a reconocer que el mundo es una gran comunidad, una isla global en que algunos problemas son compartidos por todos en todas partes; por lo tanto los alumnos participante de A.F.S logran generar un compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas comunes del mundo; profundizar el interés y la preocupación por los asuntos mundiales demostrando estar al tanto de los vínculos en todo el planeta con capacidad para tomar decisiones personales consientes del efecto que eso tiene en las personas en otras comunidades en todo el globo.

Palabras clave: interculturalidad, diversidad cultural, educación intercultural.

INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

El trabajo relata una experiencia de intercambio estudiantil llevada a cabo por escuelas de Nivel Medio de Misiones, las Escuela Normal Superior Nº2, EPET Nº11, Escuela Bolp, Instituto Madre Teresa Michel e Instituto Carlos Culmey, con una asociación civil, la AFS Programas Interculturales.

Las tres primeras son escuelas secundarias públicas, la primera funciona desde hace 58 años; la segunda desde hace 29 años y la tercera desde hace 10 años. Las instituciones privadas también tienen una larga trayectoria en nuestra localidad. El intercambio se realiza por un año, medio año o en forma intensiva durante siete semanas. En las instituciones están involucrados directamente todos los profesores, alumnos y directivos.

AFS es una Asociación Civil, una organización sin fines de lucro, dedicada a promover experiencias educativas internacionales. Nace en la Primera Guerra Mundial, cuando conductores de ambulancias trabajan en el campo de batalla, ayudando a los heridos, sin importar su nacionalidad. En 1947 se comienza con los intercambios, que en ese momento eran de participantes de Estados Unidos y Europa. Con el correr del tiempo, la red de AFS ha crecido, y actualmente tiene presencia en más de 80 países ofreciendo oportunidades de aprendizaje intercultural a estudiantes de nivel secundario, universitario, maestros, profesores, familias y voluntarios con el objetivo de fomentar el conocimiento mutuo de las culturas, la paz y el entendimiento.

En Argentina y Uruguay cuenta con más de 60 representaciones entodas las provincias donde trabajan más de 500 voluntarios y una oficina en la Cuidad de Buenos Aires donde trabajan más de 24 profesionales.

AFS intercambia más de 13.000 participantes por año en todo el mundo en sus programas de intercambio estudiantil. La misión de AFS es brindar oportunidades de aprendizaje intercultural para ayudar a las personas en el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y entendimiento y el entendimiento a la paz. Los intercambios son mayormente ofrecidos para estudiantes de entre 15 a 18 años y consiste en vivir dentro de otra cultura. El estudiante tiene una nueva familia, un nuevo colegio, nuevas actividades y nuevos amigos.

En línea con las necesidades del mundo donde la paz es un concepto dinámico que se ve constantemente amenazado por la injusticia, la iniquidad y la intolerancia que vemos, AFS promueve la educación de personas que sean conscientes de las realidades en las que viven y que pueden generar cambios en el ambiente en el que se desenvuelven, ya sea en su propio país o en el país anfitrión. Esta iniciativa tiende a inspirar a los jóvenes a responsabilizarse por sus acciones y aprender sobre temático social desde una postura pro-activa local pero efecto global.

El eje de nuestra investigación es concretamente la diversidad cultural; la

interculturalidad; entendiendo la diversidad cultural, relacionado con característica personales y culturales.

Todos los estudiantes de intercambio provienen de culturas tan diferentes a la nuestra que tienen que apropiarse de nuestra cultura poco a poco y que mejor lugar (además de su familia anfitriona) que la escuela donde pasan varias horas al día!!! Es ahí donde comienzan a socializar con sus pares a aprender los códigos adolescentes y son guiados por sus profesores quienes aceptaron y continúan aceptando el desafío que representa "tener a un alumno de intercambio en el curso".

Nosotras somos profesoras del nivel secundario en la Escuela Normal Superior Nº 2 y en la E.P.E.T Nº 11 y en el nivel terciario en el I.F.D.C (Instituto de Formación Docente Continua). Además somos voluntarias del A.F.S desde el año 2008. Queremos compartir nuestra experiencia a los largo de estos años con los alumnos de Intercambio que, a través de la Estructura Voluntaria Local del A.F.S han llegado a nuestra localidad desde el año 2007 sumando un total de 61 alumnos porque cadaaño viene un grupo de 4 o 5 estudiantes de distintas nacionalidades para vivir acá por lo general durante un año.

Nuestros objetivos al realizar este trabajo son los siguientes:

a) Incentivar la concientización sobre la importancia del respeto por la diversidad.
b) Entender que significa "diversidad" y "diversidad cultural".
c) Comprender las implicancias del respeto por la diversidad cultural en la vida cotidiana.
d) Ampliar la visión que se tiene "del otro"; "del distinto", "del extranjero".
e) Aprender características de otra cultura.

Los intercambios del A.F.S incluyen un componente de aprendizaje formal: la asistencia obligatoria al sistema escolar en el que se explican las estructuras sociales políticas y económicas de nuestro país. Durante el transcurso de su inmersión (la cultura anfitriona), los participantes A.F.S están expuestos a innumerables dimensiones culturales como por ejemplo: valores, normas sociales, patrones de pensamiento y costumbres. La experiencia de estar realmente involucrado en tantas dimensiones de la vida produce en los participantes la profundización de su conocimiento acerca de su cultura de origen asi como de la cultura anfitriona.

El propósito de la organización es fundamentalmente educativo pero una educación de un tipo muy particular, con metas preestablecidas igualmente particulares. La educación que promueve es la que permite a la gente cambiar su perspectiva a través de una experiencia que los expone a otras culturas y a otras formas de pensar. Requiere de una postura activa hacia el aprendizaje o aprender por medio de la acción. Esto es básicamente lo que se denomina aprendizaje intercultural y plantea varios desafíos. A continuación presentaremos algunas sugerencias para abordar los desafíos.

1. **Expectativas claras:** es importante que durante lo primeros días de la estadía un docente o un directivo se tome el tiempode explicar claramente (por escrito, con ejemplos específicos) al estudiante sus responsabilidades como alumno y el reglamento interno al cual estarásujeto.

   Del mismo modo, se recomienda que el docente elabore consignas claras y concretas en sus clases para que el alumno pueda entender las pautas y realizar actividades acorde a esas expectativas.
2. **Tutoría o acompañamiento continuo:** si bien A.F.S tiene consejería continua provista por los voluntarios locales es recomendable que el estudiante cuente con un referente de la comunidad educativa con el que él se reúna de forma sistemática y regular. Esta responsabilidad puede estar a cargo de otro estudiante u otro profesor. De esta manera se ayuda al alumno a sentirse acompañado y optimiza su experiencia intercultural. También, se le puede solicitar a algunos compañeros que ayuden al participante en materias específicas y que le sirvan de guía especialmente durante las primeras semanas.
3. **Observación sobre el cumplimiento y compromiso del alumno:** el alumno extranjero debe ser considerado como un alumno más por lo que se debe llevar el control de la asistencia poniendo en práctica las reglas existentes tales como justificaciones escritas, permisos de salidas, llegadas tardías, etc. De igual modo se debe tomar medidas disciplinarias correspondientes cuando el alumno cometa algunas faltas de disciplina o si ve desinterés por parte del alumno. Es fundamental revisar las políticas de la escuela respecto a ese punto y comunicárselas al alumno desde el comienzo de la experiencia. Ante faltas repetitivas, avisar a los voluntarios del A.F.S a nivel local.
4. **Evaluación constructiva:** A.F.S no exige a la comunidad educativa ni que apruebe al alumno ni que cambie su manera de evaluación. La recomendación en este punto es poder encontrar formas de evaluación que permitan optimizar la experiencia tanto para el estudiante como para el docente y la comunidad educativa. Por los desafío que el alumno tiene la exigencia en el desempeño académico puede ser bastante limitada por lo que es muy positivo tener en cuenta también la motivación y el esfuerzo, dando de ser posible una calificación mínima de desaprobación teniendo en cuenta los siguientes indicadores:
   - Dedicación puesta en el desarrollo del trabajo.
   - Creatividad en la presentación.
   - Habilidad para comunicarse y hacerse entender, forma escrita y verbal.
   - Contenido global del trabajo.
   - Seguimiento de las pautas del trabajo.

5. **Actividades extracurriculares de la comunidad educativa:** ofrecer e incentivar la participación del estudiante en aquellas actividades no académicas que respondan a sus intereses y que faciliten la integración con sus compañeros tales como equipos deportivos clubes sociales, el periódico estudiantil, grupos de arte, etc.

Relatos de la experiencia

Cuando recién llega el estudiante extranjero se muestra muy expectante acerca del funcionamiento de la institución en general: los horarios, la distribución de las aulas, la disponibilidad de material didáctico y la relación docente-alumno. En sus países las escuelas son muy grandes y los educandos pasan muchas horas en ella (entrada 8:00 hs salida 16:00 hs) muchos tienen además actividades áulicas los días sábados de mañana, las aulas son específicas para cada una de las asignaturas y cuentan con el material didáctico propio.

La relación docente- alumno es más vertical y el conocimiento ocupa un lugar importante de la vida de los adolescentes en su país de origen; y la lectura es un habito muy cultivado por ellos. En horas de la tarde reciben se formación específica en Arte en sus más diversas manifestaciones: Teatro, pintura, música. Todas estas diferencias son comentadas por el grupo receptor que llenan de preguntas a los recién llegados, buscan la forma de comunicarse ya sea con diccionarios, celulares, señas, Profesores de idiomas (inglés)

Otro aspecto importante es la ubicación geográfica en el mundo de cada uno de los alumnos de intercambio con respecto a sus países de origen y a nuestro país. Cuando han pasado algunos meses y ya manejan mejor nuestro idioma los comentarios se relacionan más con las actividades que realizan los jóvenes como tales; el uso del tiempo libre, la importancia de la amistad, cumplir horarios.

Algunas experiencias áulicas

El aporte de los estudiantes de intercambio cuando se realizaron talleres de Educación Sexual; ellos explican cómo es la educación sexual en su país, que la toman muy en serio y los embarazos adolescentes prácticamente no existen.

Una estudiante tailandesa en la clase de Química cuando el tema era la energía planteó al mismo como una discusión de soberanía.

Una estudiante austríaca consideró que al haber tantos contenidos para estudiar en su país ellos no priorizan y saben de todo un poco; y acá se profundizan más algunos temas.

Algunas experiencias extraulicas

Visitas al Hogar de Niños para compartir con ellos juegos, golosinas, los estudiantes que ejecutan algún instrumento lo llevan para amenizar los juegos de los niños.

Participación de las actividades del Centro de Estudiantes por ejemplo durante la Semana del Estudiante en el armado y la presentación de las carrozas.

En cuanto a los Actos Patriotas demuestran un especial interés puesto que en sus países no se realiza este tipo de actividades para recordar efemérides.

Lecturas en los barrios: colaboran en los talleres de lectura que realizan la Biblioteca y otras instituciones en diferentes barrios de la localidad con la finalidad de leerles cuentos a los niños.

Conclusión

Vivir en un lugar distinto al de la comunidad donde se nación, a menudo ayuda a las personas a reconocer que el mundo es una gran comunidad, una isla global en que algunos problemas son compartidos por todos en todas partes; por lo tanto los alumnos participante de A.F.S logran generar un compromiso con la búsqueda de soluciones a los problemas comunes del mundo; profundizar el interés y la preocupación por los asuntos mundiales demostrando estar al tanto de los vínculos en todo el planeta con capacidad para tomar decisiones personales consientes del efecto que eso tiene en las personas en otras comunidades en todo el globo.

Los alumnos adquieren herramientas para encarar situaciones de aprendizajes y situaciones de convivencia con sus compañeros en las clases. Estos valiosos aprendizajes los van adquiriendo en una cultura que les es ajeno al comienzo y que con el correr de los días y los meses la van adoptando como propia, gracias, en gran parte a la interacción con sus compañeros de aulas argentinos. Este aprendizaje se basa en la práctica, y la apropiación del idioma vernáculo (el español en nuestro caso) como primer paso y en el conocimiento y la aplicación de las reglas de convivencia entendiendo lo instituido y lo instituyente de cada comunidad educativa en particular.

MONUMENTOS A LAS MALVINAS "PLAZA ESTEVEZ". PROYECTO ANTROPOLÓGICO SOCIAL

Autores: LOVERA Gladis, ENRIQUEZ Hugo
Correo Electrónico: gladislovera2@gmail.com
REDINE – ARGENTINA

RESUMEN:

El trabajo se desarrolló en aula con niños de la escuela Nº 789**.** Este trabajo de investigación construye sentido en torno a un monumento como un lugar de la memoria que indica la forma en la comunidad recuerda su historia desde el tiempo presente. Sitios, objetos y fechas sirven para elaborar y evocar acontecimientos para siempre; dan imagen que representa el sentimiento de solidaridad surgida entre compañeros como parte activa de la historia que protagonizan brindad a nuestros alumnos y a la comunidad de conocer valora, expresar, y comunicarse espontáneamente, a través de una historia conmovedora que valora los lazos construidos entre pares, conociendo el dramatismo de la situaciones extremas asociadas a si la causa Malvinas con la idea de una patria como construcción colectiva de una sociedad más solidaria.

Palabras clave: monumentos – investigación desde el aula – lugares de la memoria

Autores: LOVERA Gladis, ENRIQUEZ Hugo
Correo Electrónico: gladislovera2@gmail.com
REDINE – ARGENTINA

Durante muchos años la escuela fue una de las responsables de transmitir la bandera de la soberanía en las islas Malvinas, hoy nos interesa no solo reafirmar en las aulas la idea de que "las Malvinas son Argentinas", si no constituyen una causa de países latino americanos se trata de la oportunidad para que la causa Malvinas convoque a pensar en la patria desde un lugar renovado al menos en dos aspectos, en el marco de la perspectiva regional, ya constituye en un capitulo central de la historia de la emancipación y reflexionar sobre nuestra identidad nacional, una tarea colectiva que constituye un interés para todos los argentinos.

La biografía que se utilizó para este trabajo de investigación nos da sentido al mismo, por ser el monumento como un lugar de la memoria que indica la forma en la comunidad recuerda su historia desde el tiempo presente. Sitios, objetos y fechas sirven para elaborar y evocar acontecimientos para siempre; dan imagen que representa el sentimiento de solidaridad surgida entre compañeros como parte activa de la historia

que protagonizan brindad a nuestros alumnos y a la comunidad de conocer valora, expresar, y comunicarse espontáneamente, a través de una historia conmovedora que valora los lazos construidos entre pares, conociendo el dramatismo de la situaciones extremas asociadas a si la causa Malvinas con la idea de una patria como construcción colectiva de una sociedad más solidaria.

Desarrollo de la investigación

La escuela Nº 789 está ubicada en la calle 47 y 64 "A" de Villa Poujade, Posadas. Asisten alumnos con mayor vulnerabilidad del barrio y alrededores del arroyo El Zaiman, Barrio San Lorenzo.

La pregunta inicial que dio origen al proyecto fue cómo fue la historia vivida en Malvinas durante la guerra por aquellos que defendían la patria con tanto dolor, sufrimiento y muerte, y a pesar de ello sin bajar los brazos

Sostenía nuestra investigación la hipótesis de que el monumento a Malvinas, ubicado en la plaza Esteves se refleja en la Escuela y la comunidad.

¿Por qué realizamos este trabajo? Porque buscábamos lograr que los alumnos conozcan la historia del monumento, valorando el esfuerzo por los veteranos caídos en la guerra que defendieran nuestra patria.

La investigación estuvo planteada desde un paradigma interpretativo social, porque la filosofía fenomenológica se basa en fenómenos como objeto de estudio con representaciones sobre el reconocimiento de la realidad. La realidad tiene el significado constituido por símbolos interpretativos y es subjetiva. La teoría es contextualizada y múltiple, es un recurso informativo para lo práctico, social y personal.

Desde lo pedagógico, buscábamos que los niños conocieran y valoraran la historia de los veteranos de guerra, redescubrieran valores como el trabajo en equipo, responsabilidad y perseverancia y pudieran comunicar con voz clara y objetiva un trabajo de historia propio de nuestro país. Elegimos como estrategias la observación participante, las entrevistas y los diálogos abiertos.

Propusimos que los alumnos, visitaran un monumento en homenaje a Malvinas ubicado en la Plaza Estevez, recopilaran información con una de búsqueda de datos: quienes, como y cuando se construyó el monumento a Malvinas en la plaza, observaran los datos

con dibujos, gráficos, croquis, anotaciones, fotografía, realizaran un producción para plasmar el aprendizaje en la maqueta, fotografía, carpeta de a Campo, relataran sus trabajos explicando la investigación a la comunidad y entrevistaran a protagonistas.

A través de entrevistas a Mario Urdeapilleta y Oscar de la Cruz, veteranos de guerra, con los niños recuperamos relatos a cerca de la historia vivida por lo veteranos en Malvinas. Los niños deseaban saber qué sintieron al recibir el llamado para participar de la guerra y defender la patria. Para ello les preguntaron:

- -¿Podría contarnos su historia vivida en Malvinas?
- -¿En qué fecha desembarcaron a Malvinas?
- -¿Cuánto tiempo duro la guerra?
- -¿Cómo vivían y donde dormían?
- -¿Había comunicación con sus familiares?
- -¿Cómo fueron tratados por el clima?
- -¿Cómo fueron recibidos en su retorno por el pueblo entero?

Conclusión

El monumento a Malvinas de la Plaza Estevez se debe a los ciudadanos que lucharon en una guerra como héroes de nuestra patria dejando huellas y recuerdos inolvidables en su vida.

La finalidad del trabajo fue reafirmar en los alumnos y la comunidad de que "Las Malvinas son Argentinas"; y que además constituyen una causa de los países latinoamericanos.

Abocados a la tarea de realizar la compaginación y evaluación nos lleva a la revisión de antecedentes como el conjunto de información y ordenamiento arribando a la historia vivida de los veteranos en la guerra de Malvinas con responsabilidad, compromiso, la conclusión es construir un aprendizaje a través de los datos históricos que confirman en lo vivido en las islas y reforzar el compromiso con la patria frases que recuerden la justicia de nuestra soberanía.

Bibliografía

Informe antropológico social elaborado por la Lic. Catalina Jure, Supervisora del Circuito Nº 3.

Didáctica de las Ciencias Sociales. “María Silvent”, metodología de la información.

Malvinas Educación y memorias. Cuadernillo para docentes de escuelas primarias.

Metodología de investigación, autor: Catalina Jure.

Capacitación modelo filosófico con la relación antropológica social. Autor Catalina Jure y equipo Hugo López (Esc. N º842), Gladis Lovera (Esc. Nº 789); Alejandra Ascar (Esc. Nº 548); Rosi Maidana (Esc. Nº 821).

Soporte lingüístico German Paniagua.

Soporte informático: JoséDíaz Y Emiliano Ozinaga.

TRABAJO INFANTIL

AUTORES: Arez María Inés, Sabath Pablo y Graciela López

Correo electrónico: bettyarez@yahoo.com.ar

REDINE

RESUMEN:

El presente trabajo fue realizado por los alumnos de cuarto grado A y B del Barrio Malvinas a partir de un video de UNICEF "Los niños de las Minas Peruanas". Desde allí empezaron a investigar si lo del video pasaba en su entorno más próximo, sus hogares.

Salió la gran inquietud en el aula de si estaba bien que los niños trabajen, cuáles eran los motivos de por qué salían a trabajar, en qué trabajaban, el gran ausentismo en el grado, la sobreedad de los niños/as, las enfermedades que acarrea el trabajo, y saltaron a la luz a través de encuestas y entrevistas datos relevantes como el hecho de que la gran mayoría de sus padres no habían terminado la primaria porque tenían que trabajar para ayudar a sus hogares. Descubrieron que contaban con herramientas legales para protegerse y que el estado tiene determinadas acciones para ayudar a sus familias. Y a partir de todos estos datos decidieron contarles a sus amigos, padres, vecinos y comunidad barrial para que sea de común conocimiento esta pequeña investigación donde pusieron parte de su realidad y las posibles soluciones para mejorar sus vidas y la de su generaciones.-

Partimos de un nuevo "Paradigma" donde se reconoce a los niños, niñas y adolecentes como **Legítimos Titulares de Derechos** y desde esta posición emprendemos nuestro trabajo de investigación dentro de las Ciencias Sociales a través del método de Observación, Experimentación y Documentación, utilizamos las técnicas de encuestas y entrevistas para la recolección de datos y analizamos a través de diferentes fuentes bibliográficas y sitios cualitativa y cuantitativamente lo volcado para emitir este trabajo.

Palabras clave:

Trabajo infantil, los niños niñas y adolescentes titulares de derechos, investigación en Ciencias Sociales, investigación con niños.

INTRODUCCION

El presente trabajo fue realizado por los alumnos de cuarto grado A y B del Barrio Malvinas a partir de un video de UNICEF "Los niños de las Minas Peruanas". Desde allí empezaron a investigar si lo del video pasaba en su entorno más próximo, sus hogares.

Salió la gran inquietud en el aula de si estaba bien que los niños trabajen, cuáles eran los motivos de porque salían a trabajar, en que trabajaban, el gran ausentismo en el grado, la sobreedad de los niños/as, las enfermedades que acarrea el trabajo, y saltaron a la luz a través de encuestas y entrevistas datos relevantes como el hecho de que la gran mayoría de sus padres no habían terminado la primaria porque tenían que trabajar para ayudar a sus hogares. Descubrieron que contaban con herramientas legales para protegerse y que el estado tiene determinadas acciones para ayudar a sus familias. Y a partir de todos estos datos decidieron contarles a sus amigos, padres, vecinos y comunidad barrial para que sea de común conocimiento esta pequeña investigación donde pusieron parte de su realidad y las posibles soluciones para mejorar sus vidas y la de su generaciones.-

Comienza nuestro recorrido con una publicidad de UNICEF que trata sobre la problemática de los Niños de la Mina en Perú ese fue nuestro disparador para abordar nuestro tema de investigación que titulamos Trabajo Infantil. Lo primero que los niños/as se preguntaron es si había algo que los pudiera proteger de que no los manden a trabajar y descubrimos normas que protegen a los niños/as y Adolescentes que deberían ser usadas en caso de franca violación a sus derechos y como deberían utilizarse. Luego empezamos a investigar en el aula, en la vida de cada uno de los niños/as para averiguar si habían trabajado alguna vez o algo que se le parezca en su corta edad; lamentablemente nos enteramos que solo tres chicos de 42 alumnos nunca trabajaron. Nos fijamos cuales eran las tareas que realizaban a través de una encuesta y luego volcamos en una barra de estadísticas las tareas más comunes y repetitivas realizadas por los pequeños: el 60 % tarefa y plantación y cosecha de mandioca (trabajo Rural), 40% servicio domestico (las niñas) % 40 venta de bollos, panes, diarios y chipas (trabajo ambulatorio) a través de estos datos clasificamos los tipos de trabajos infantiles más comunes, su peligrosidad.

Otra pregunta que nació de la inquietud de los pequeños era porque los padres, tutores o aquellos que los protegen y aman los explotan, cual es fondo de la cuestión para que pase esta situación. A través de lecturas, informes sociológicos, videos, periódicos, encuestas, estadísticas llegamos a una hipótesis sobre las principales causas del Trabajo Infantil y desarrollamos las que creíamos más importantes y que tenían incidencia en las vidas de cada uno de los niños/as del curso.

Finalmente nuestra última hipótesis que humildemente presentamos como solución a este flagelo que aqueja a la humanidad porque no es una cuestión de nuestro Barrio Malvinas, de nuestra ciudad Montecarlo, de nuestra provincia Misiones, de nuestro País Argentina es una cuestión mundial que tiene solución y que debería ser una prioridad en materia de política pública porque afecta a los más pequeños que son el futuro de nuestras generaciones privándolos de educación, libertad, salud, tiempo de ocio y de ser y vivir como niños y el resultado final son las Acciones y Planes que humildemente y con la inocencia y sinceridad que caracteriza a un niño/a se podría erradicar el trabajo infantil.

LO INVESTIGADO CON LOS NIÑOS

1. Trabajo infantil en la Argentina

El trabajo infantil es una de las problemáticas más complejas del mundo contemporáneo, es el derivado obligado de la profundización de los bolsones de pobreza y de una cada vez mayor desigualdad social. Según datos oficiales relevados por un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS), en la Argentina trabajan más de 450 mil niños, niñas y adolescentes menores de 17 años. En el mundo, la cifra crece hasta alcanzar los 218 millones de chicos, de acuerdo al mismo organismo internacional.

La Argentina participa del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) de la OIT desde 1996. Sin embargo, a partir de mayo de 1997 decidió tomar un rol más activo en la materia creando la Comisión de Trabajo Infantil, que en agosto de 2000, fue formalizada por el Decreto Nº 719 como la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI).

2. Definición de trabajo infantil CONAETI

La definición de trabajo infantil de esta comisión es una de las más utilizadas por quienes llevan adelante acciones y planes para lucha contra esta problemática. Se trata de: "toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por niñas y niños, por debajo de la edad mínima de admisión al empleo o trabajo, o que no han finalizado la escolaridad obligatoria o que no han cumplido los 18 años si se trata de trabajo peligroso"

3. Marco legal:

En el año 1989 se reunieron personas de todo el mundo, para reconocer la importancia y el compromiso de los países de hacer conocer y cumplir los Derechos de cada niño/a, sin

importar su color de piel, nacionalidad o nivel económico formando de esta manera la Convención de los Derechos del Niño que tomo articulados de la Declaración de los Derechos del Niño del año 1949 firmando la mayoría de los países del mundo. Desde el año 1994 están presentes en la Constitución Nacional Argentina a partir de la reforma constitucional de 1994 artículo 75 Inc. 22 con la incorporación de los tratados, convenciones, acuerdos con carácter de normas supra constitucionales.

De nuestro análisis comprobamos que el niño/a posee tres derechos fundamentales que permiten que puedan cumplirse los otros derechos que también son muy importantes: ***el derecho a la Vida, el derecho a una familia que lo ame y cuide y el Derecho a poder ir a la escuela y recibir educación.***

El Estado argentino, como parte de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU, se compromete a proteger al niño contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo peligroso o que entorpezca su educación, o sea nocivo para su salud o su desarrollo físico, moral, espiritual o social y debe realizar políticas de acción pública donde mitiga este flagelo.

4. *Legislación Actual:*

Hemos investigado normas, leyes, códigos que se aplican en nuestro país y protegen a los niños obligando a los padres, tutores, instituciones, gobiernos y comunidad a que sean comunicadores, vigilantes y cumplidores de lo establecido. Pasamos a detallar lo que creímos más importantes en nuestro grado en forma resumida.

- *Convención sobre los derechos del Niño: se consideran a los niños/as como sujetos de protección, esta normativa nace en el año 1989 y es adoptada por ley en nuestro país en 1990 en ella se establecen Derechos de los niños/as y adolescentes y las obligaciones de los padres tutores Instituciones y Estado a ser cumplidas en el territorio Argentino.*
- *Constitución Nacional Artículo 75 Inc. 22reforma del 94, se otorgo jerarquía Constitucional y supra-legal a los Convenios celebrados y ratificada ratificadas por los Estados.*
- *Creación de la CONAETI: Crease en el ámbito del Ministerio de Trabajo, Empleo y Formación de Recursos Humanos la Comisión Nacional para la Erradicación del*

Trabajo Infantil en el año 20000 quien está capacitada para realizar planes de acciones, políticas públicas para radicar este mal.

- *Modificación del código penal donde se tipifica como delito el trabajo infantil.*
- *Ley de Educación la obligatoriedad N°26.206: Nivel Inicial, Primaria y Secundaria.*
- *Ley de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes ley 26064/05.*
- *Ley N°20779 de Contrato de Trabajo año 1976 incluye un artículo referido al trabajo de menores e incluye a todos los trabajadores de 14 a 18 años con su modificación sobre la edades para trabajar.*
- *Ley N° 26.390/2010 Protección del Trabajo Infantil y Protección de Trabajo Adolescente: eleva la edad para trabajar en forma limitada a los 16 años:*

5. Grupos según las diferentes edades:

1) Trabajo Infantil Prohibido:

N, N y/o A entre 5 a 15 años. Se toma como referencia el siclo Escolar primario diferenciándolo del secundario, considerando que entre uno y otro nivel existen unas series de cambios biológicos y socio-culturales importantes de analizar.

A) de 5 a 13 años

B) De 14 a 15 años.

Nuestros estudios indican que la mayoría de los chicos trabajadores no podrá terminar la educación secundaria y, en el mejor de los casos, continuará sus trayectorias vitales en el marco de trabajos precarios, inestables y en condiciones profundamente nocivas para su salud física y psicológica.

2) **Trabajo legalmente permitido pero protegido**:

Adolescentes entre 16 a17 años. La obligatoriedad de la educación secundaria seguramente ayudará a producir sinergia entre las acciones del campo educativo y las políticas de erradicación del trabajo infantil en la población adolescente, que es la más comprometida en términos de su magnitud con este problema. Está claro que la solución no es única y se requiere de la asociación de muchos sectores, entre los cuales podrían jugar un papel destacado los gobiernos locales y la ciudadanía informada y sensibilizada con el problema.

PRINCIPALES CAUSAS:

Unos de nuestros grandes interrogantes fue cual era la causa o motivo que llevaba a los padres, tutores o responsables de los menores a que estos trabajen. Trabajaron con encuestas tipo descriptivas que llevaron a los hogares luego sacamos determinados datos alarmantes y por medio de ellos logramos confeccionar estas conclusiones con la ayuda de la maestra y un Asistente social Sr. Vega Sergio que le explico a la docente y ella transmitió a los alumnos.

1- Informalidad laboral: en el trabajo informal se destacan las condiciones poco seguras, mano de obra barata (a veces gratuita) que incluyen a los niños, y productividad y beneficios relativamente bajos, queda fuera del alcance de la mayoría de las instituciones oficiales, es uno de sus principales problemas que hace que entorpezca su abolición. Trabajo en negro sin coberturas sociales y con todos los peligros que presentan dichas actividades para los padres de los menores, sueldos muy por debajo del salario mínimo vital y móvil motivo por el cual muchos niños/as y adolescentes salen a trabajar, faltando a las escuela o lo que es peor abandonando la misma.-

2- Jefas de hogar: los hogares donde la cabeza de familia es una mujer o un niño son menos estables. En estas condiciones el riesgo de que se obliguen a realizar tareas generadoras de ingresos a los niños es más frecuente para sostener el hogar.Se agrava la situación de las familias ensambladas donde es frecuente la explotación de los hijos de una de las partes (madrastra o padrastros).

3- Reproducción de los hogares: por lo general son familias muy numerosas con ingresos reducidos el dinero no alcanza para las necesidades básicas y deben salir a trabajar los menores para su subsistencia y la de su hogar.

4- Cultural: una concepción creada de generación en generación donde se sostiene que si el niño/a trabaja desde pequeño aprenderá el amor al trabajo y continuara toda su vida en ese camino. Falacia que hay que desterrar lo único que se reproduce aquí es un modelo donde condena a los menores a la reproducción generacional de la pobreza.

5- Nivel educativo de los padres o tutores del menor incide en la educación del niño/a en su vida es un factor donde se reproduce el mismo entorno por lo general son padres analfabetos que continúan con el mismo sistema.

6- La extrema pobreza: es un factor mundial en donde afecta a todos los estados y la economía global aquí se consideran múltiples factores asociados a la política y economía de los estados.

7- Marginación Social: auto marginación de los sectores afectados que descreen de la movilidad social y se conforman con el estancamiento sumisión explotación a los que son arrojados.

8- Los choques económicos: que hacen que los adultos pierdan sus fuentes de ingreso sean cuestiones de revolución tecnología y no encajan con el nuevo sistema, cuestiones de política económica etc. donde una gran parte de la población se encuentra fuera del sistema económico neoliberal porque no está al alcance de las nuevas cuestiones que demanda la sociedad perdiendo toda posibilidad de inserción laboral y sin protección del estado que no encuentra políticas macroeconómicas para poder revertir o mitigar esta situación.

TIPOS DE TRABAJOS INFANTILES MÁS FRECUENTES:

Clasificamos en el aula que tipo de trabajos eran los más comunes que realizaban los alumnos y luego buscamos información para darle un contenido a cada uno de ellos

1. El Trabajo Infantil en la Agricultura:

Es el sector donde se encuentra el mayor índice de trabajo infantil (aproximadamente un 70%) más de 132 millones de niños y niñas de 5 a 14 años de edad trabajan frecuentemente de sol a sol en fincas y plantaciones, cosechando y plantando, pulverizando pesticidas y cuidando el ganado en el mundo.

A muchos se les niega el derecho a la libertad sindical y de asociación, y el de negociación colectiva. El trabajo que realizan los niños es sumamente diverso: abarca desde breves períodos de trabajo ligero después de la escuela a largas horas en actividades orientadas a la subsistencia. En la provincia de Misiones se destaca la Tarefa es una de las etapas de la producción de la yerba mate y es muy común que los niños/as ayuden a sus padres en la cosecha de la misma, secado y molida. Hay muchas campañas, planes y acciones del gobierno Nacional, Provincial y Municipal para erradicar este problema que tiene muchas causas como la pobreza, la ignorancia, cultural, etc. Que permite que muchos niños sean sacados de las escuelas para trabajar en los obrajes.

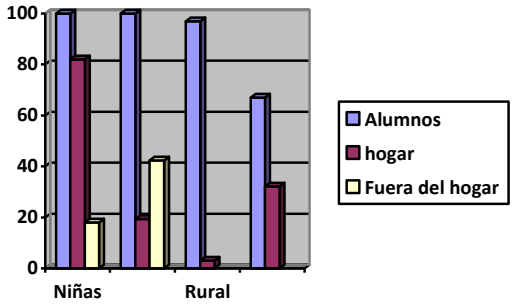
2. *El trabajo infantil en la construcción, las Minas y Canteras:*

Esos sectores encierran los peligros más obvios para los niños, aunque registren el menor número de niños trabajadores. Los hijos de los trabajadores, en particular cuando viven en la propia obra, corren el riesgo de realizar diversos tipos de trabajo infantil. Tal vez no residan en un lugar durante el tiempo suficiente para asistir a la escuela de forma periódica, tal vez realicen trabajos ocasionales con los padres en lugar de jugar o estar inactivos. Es un trabaja muy peligrosos cualquiera sea la tarea que realice el niño o niña debido a las cargas pesadas e incomodadas, al desgaste físico que exige, las estructuras inestables existentes bajo tierra, a las sustancias químicas, toxicas, explosivas, maquinarias y herramientas pesadas, exposición a temperaturas frías o caliente y extremas.

3. *El trabajo infantil en el servicio doméstico:*

Muchos niños y niñas se dedican al servicio doméstico, pero son los niños trabajadores menos visibles y, por tanto, resulta difícil realizar estudios sobre su situación y analizarlos Existe un claro vinculo entre los niños que realizan ese trabajo y el tráfico de niños. En este sector las más afectadas son las niñas. Estas labores pueden incluir el cuidado de otros niños, la cocina, la limpieza, transporte de agua y de combustible. Tareas fuera del hogar y dentro con una doble carga de trabajo para ellas

De un total de 16 niñas que cura el cuarto grado A y B trabajan en quehaceres domésticos en la casa (cuidar a los hermanos limpiar lavar ropa cocinar, etc) 10. Fuera de la casa trabajan 3 como domesticas.



4. *El trabajo infantil en el turismo:*

Los niños realizan diversos trabajos en la industria de la hotelería, la restauración y el turismo, botones, camareras de piso lavaplatos, limpiadores de playas, vendedores callejeros.

5. *El trabajo infantil en el sector manufacturero*

El sector de las manufacturas para la exportación dista mucho de ser el que emplea el mayor número de niños, pero es el que tiene el perfil más elevado en relación con el trabajo infantil, por ejemplo, en el tejido de alfombras, la costura de balones de futbol y la producción de prendas de vestir. No obstante, los niños suelen participar al final de la cadena de suministro, producen en gran medida para el mercado interno y realizan trabajo

informal a domicilio, montaje de partes o acabado de productos, para una amplia gama de industrias que abarcan desde los textiles, las prendas de vestir y el calzado a la elaboración de fuegos de artificio y cerillas en muchas partes del mundo.

6. El trabajo infantil en la economía informal urbana

Aunque la economía informal suele describirse como invisible, los niños y niñas que trabajan en las calles de las ciudades del mundo son probablemente la cara más visible del trabajo infantil. Realizan diversas actividades, entre ellas, ventas de alimentos y de pequeños artículos de consumo, limpieza de calzado, lavado de parabrisas, reparación de neumáticos, recolección de basura, cartones y trapos, mendicidad, transporte de objetos, etc. Deben hacer frente a los peligros que entraña el propio trabajo y, aun mas importante, el entorno donde lo realizan, por ejemplo, el tráfico, el humo de los escapes, la inseguridad, el acoso y la violencia.

PLANES Y ACCIONES:

El Estado Argentino lanzo un en el año 2011 titulado Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del trabajo Infantil y protección del Trabajo adolescente 2011-2015

La Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CoNaETI), creada por Decreto Presidencial N° 719/2000, tiene a su cargo la coordinación, evaluación y el seguimiento de los esfuerzos a favor de la prevención y erradicación del trabajo infantil, como así también la implementación de un Plan Nacional, diseñado con el fin de constituirse en el marco referencial de los Programas y Proyectos nacionales, regionales, provinciales o locales, que se vinculen directa o indirectamente con la prevención y erradicación del Trabajo Infantil en la República Argentina. Recogimos documentaciones sobre las acciones que el Gobierno realiza actualmente enumerando las que creímos mas trascendentales y comparamos cuál de estas son aplicadas a los alumnos/as de 4 ° A y B de la Escuela Malvinas N° 906 para ver si realmente son efectivas.-

A) Salario Universal: medida creada por el estado como paliativo social para el niño/as y la adolescente con la obligación de que los padres manden a sus hijos a las escuelas requisito obligatorio para cobrar el salario y la vacunación.

B) Plan Nacer: cobertura de salud para las madres embarazadas y los primeros años de vida del niño/a prevención de enfermedades, combatir la desnutrición.

C) Seguro social. Para las familias que no cuentan con obra social el estado garantiza un mínimo de salud y remedios para dar cobertura y proteger a las familias.

D) Ley de educación: Obligatoriedad de la sala de cinco años, primaria y secundaria.

E) Becas de estudio: para dar la posibilidad de que los adolescentes no abandonen la escolaridad secundaria y puedan terminar un nivel terciario o universitario. La Educación es un valor fundamental y es primordial que los niños y niñas completen sus estudios primarios y secundarios además es la única manera de retener a los chicos protegerlos, cuidarlos en las aulas.

F) Seguro de desempleo: obligación por parte de las empresas para dar un seguro en caso de despido que permita un tiempo al padre o madre conseguir trabajo.

El Estado debe garantizar mediadas necesarias para que aquel sector de la comunidad más vulnerable no sea violado sus derechos básicos consagrados en nuestra carta magna.

SÍNTESIS DE LO TRABAJADO CON LOS NIÑOS

Algunos de los tópicos trabajados con los niños son los siguientes: Los niños son pequeños y no cuentan con las herramientas para defenderse solitos, para eso estamos los Adultos: padres familiares maestros vecinos y comunidad hagamos valer sus derechos para que nuestros niños/as crezcan con la convicción que se puede construir una sociedad justa con oportunidades para todos. Es un compromiso de la sociedad denunciar todo tipo de explotación infantil. Además es fundamental que los adultos cuenten con un empleo digno para erradicar el trabajo infantil, porque una de las grandes causas de que los pequeños trabajen es que sus padres no tienen ninguna ocupación para mantener a sus familias. Y esto solo lo lograremos con la colaboración y solidaridad de todos. *Erradicar el trabajo infantil es una de las metas con que se ha comprometido el Estado argentino.*

CONCLUSIÓN

Una de las más graves consecuencias del Trabajo Infantil es que los niños/as y adolescentes se ausentan por largas horas de la escuela o lo que es peor la terminan abandonando. La obligatoriedad de la educación secundaria seguramente ayudará a producir sinergia entre las acciones del campo educativo y las políticas de erradicación del trabajo infantil en la población adolescente, que es la más comprometida en términos de su magnitud con este problema hoy por hoy pero ese es otro tema que no hemos desarrollado en este trabajo científico pero salta a todas luces. Lamentablemente, el ejercicio del derecho a la educación no es lo único vulnerado en los niños y adolescentes que trabajan. El trabajo doméstico intensivo y la participación en actividades económicas en la niñez y la adolescencia exponen a los sujetos de este grupo poblacional a múltiples riesgos en las capacidades físicas y psicológicas, y en el ejercicio de otros derechos fundamentales, como el derecho al juego recreativo, la práctica de deportes, el esparcimiento, la sociabilidad con pares, entre otros. La exposición a estos múltiples riesgos y privaciones de derechos no sólo limita el desarrollo de capacidades que favorecen los procesos de movilidad, sino que resulta funcional, además, a los procesos de reproducción intergeneracional de la pobreza y la precariedad laboral.

Está claro que la solución no es única y se requiere de la asociación de muchos sectores, entre los cuales podrían jugar un papel destacado los gobiernos locales y la ciudadanía informada y sensibilizada con el problema es menester proteger a las familias a través de mediadas, acciones, planes que salgan de diferentes entes supranacionales (ONU, OIT, UNICEF), Estado Nacional, Provincial y Municipal y acompañar con la comunidad porque esto es un problema DE TODOS, porque nuestros niños/as son los hombres y mujeres del futuro quienes guiaran a la humanidad.-

BIBLIOGRAFIA:

- CONSTITUCION NACIONAL ARGENTINA.
- CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO.
- INFORME DE LA ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO AÑO 2013

- INFORME DE UNICEF.
- INFORME DE LA COMISION NACIONAL PARA LA ERRADICACION DEL TRABAJO INFANTIL (CONAETI).
- DIARIO- JORNADA-MUNDIAL, 4 DE JUNIO 2014.
- FUNDACION PROEM (Proyecto emprendedor)
- Recomendación núm. 202 de la OIT- formas de protección Social.

Sitios

- Asociación civil Conciencia: www.conciencia.org/wordpress/
- Centro Comunitario Jesús María: www.tresisletasjm.org.ar/
- Fundación Petisos: fundacionpetisos.com.ar/
- Fundación Prasam: www.fundacionprasam.org.ar/home.html
- Fundación Del Viso: www.fundaciondelviso.org.ar
- Colegio Madre Teresa: www.colegiomadreteresa.edu.ar/index.php
- Red Aguapey: www.redaguapey.org.ar/
- Fundación Tercer Milenio: www.fundacion3ermilenio.org.ar
- Asociación Civil Conproso: ongconproso.blogspot.com.ar/
- Acción Católica Argentina: www.accioncatolica.org.ar/
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL): www.eclac.org
- Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (CONAETI): www.trabajo.gov.ar/conaeti
- Comisión Provincial para la Erradicación del Trabajo Infantil (COPRETI) www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/copreti/copreti.htm
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA): www.ctera.org.ar
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): www.unicef.org/argentina/spanish
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC): www.indec.mecon.ar
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS): www.trabajo.gov.ar
- Organización Internacional del Trabajo (OIT): www.oit.org.ar
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM): www.oimconosur.org
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) www.undp.org/spanish

Contenido

RESUMEN: 1

Palabras clave: 2

INTRODUCCION 2

LO INVESTIGADO CON LOS NIÑOS 3

1. Trabajo infantil en la Argentina 3
2. Definición de trabajo infantil CONAETI 3
3. Marco legal: 3
4. Legislación Actual: 4
5. Grupos según las diferentes edades: 5

PRINCIPALES CAUSAS: 5

TIPOS DE TRABAJOS INFANTILES MÁS FRECUENTES 7

1. El Trabajo Infantil en la Agricultura: 7
2. El trabajo infantil en la construcción, las Minas y Canteras: 8
3. El trabajo infantil en el servicio doméstico: 8
4. El trabajo infantil en el turismo: 8
5. El trabajo infantil en el sector manufacturero 8
6. El trabajo infantil en la economía informal urbana 9

PLANES Y ACCIONES: 9

SÍNTESIS DE LO TRABAJADO CON LOS NIÑOS 10

CONCLUSIÓN 10

BIBLIOGRAFIA: 10

Sitios 11

MONUMENTOS HISTORICOS: PLAZA APARICIO ALMEIDA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA SOCIAL

DIRECTORA DEL PROYECTO GENERAL: CATALINA JURE
SUB- DIRECTORA: Alejandra ASCHKAR –
ASESORA: MAESTRA Catalina VILLALBA -
ALUMNOS DE 4° GRADO de la ESCUELA PROVINCIAL N° 548
REDINE –ARGENTINA
alejandraaschkar@hotmail.com

RESUMEN

Los monumentos históricos son parte de nuestra esencia, pedazo de historia que todos los días nos recuerda que somos parte de ella. Este proyecto nace para dar la oportunidad a la escuela N° 548, representada por la docente de cuarto grado y su grupo de alumnos, a involucrarse con el pasado que los rodea. La iniciativa movilizó a los alumnos y a padres de la Institución quienes se reunieron con los vecinos del barrio Ata Gracia para investigar por qué el señor ex Gobernador de Misiones Don Aparicio Almeida, Gobernador del Territorio Nacional de Misiones, designado por el presidente de la Nación Juan Domingo Perón, fue motivo de la elección para que la plaza del Barrio Alta Gracia lleve su nombre y tenga su monumento.

Palabras clave: Historia local. Indagación desde el aula.

MARCO TEORICO

La Señorita Catalina Jure, Supervisora del Circuito tres de la Ciudad de Posadas y Garupá, quien como estudiosa e Investigadora de las Ciencias Sociales durante toda su trayectoria dentro del ámbito educativo, sugirió con buen tino, realizar investigaciones, en esta ocasión sobre "Monumentos Históricos de la Ciudad de Posadas y Garupá"

Los monumentos históricos son parte de nuestra esencia, pedazo de historia que todos los días nos recuerda que somos parte de ella. Y este proyecto nace para dar la oportunidad a la escuela N° 548 representada por la docente de cuarto grado y su grupo de alumnos a involucrarse con el pasado que los rodea.

La iniciativa movilizó a los alumnos y a padres de la Institución quienes expectantes y ansiosos se reunieron con los vecinos del barrio Ata Gracia, los cuales dieron la importancia a la obra que hoy nos hace participes "EL MONUMENTO AL GOBERNADOR DE MISIONES: DON APARICIO ALMEIDA", quien en vida fuera un hombre de bien Gobernador ilustre de conducta intachable, Político honesto, honrado, que dejo a los misioneros el ejemplo de una vida dedicada a servir a la comunidad.

PREGUNTA INICIAL:

¿Por qué el señor ex Gobernador de Misiones Don Aparicio Almeida, fue motivo de la elección para que la plaza del Barrio Alta Gracia lleve su nombre y tenga su monumento?

¿Cómo logró el Señor Aparicio Almeida calar tan hondo en la comunidad del barrio Alta Gracia, para que sea merecedor de que la plaza del barrio lleve su nombre?

Desarrollo de la investigación

El señor Aparicio Almeida gobernador del Territorio Nacional de Misiones durante casi tres años de gobierno, logró la admiración de un grupo de vecinos pertenecientes al populoso Barrio Alta Gracia, siendo insertado como una gran persona de principios morales y éticos inalcanzables en nuestros días.

Con los niños nos cuestionamos cómo puede una persona calar tan hondo en una comunidad con solo tres años de acciones gubernamentales, cuál fue su labor como gobernador fue tan importante, para merecer esta distinción.

Provoca interés social conocer la vida de este hombre tan particular. Por ello los objetivos de la investigación fueron descubrir los factores que incidieron en la decisión de poner el nombre de Aparicio Almeida a la plaza del barrio Alta Gracia, conocer la vida y obras de don Aparicio Almeida, dentro de la historia de Misiones y comprobar si Don Aparicio Almeida fue merecedor de semejante tributo.

DATOS CONTEXTUALES:

Nuestra Institución se encuentra asentada en el barrio Alta Gracia, los alumnos que concurren al establecimiento , son niños que viven en los alrededores del predio donde se encuentra emplazada la escuela 548, provienen de familias de clase social media – baja, , de trabajadores asalariados.

Los vecinos circundantes al establecimiento, la plaza, son de un nivel social medio, participativos y colaboradores.

La Plazoleta Aparicio Almeida se encuentra emplazada en las intersecciones de las avenidas Tomas Guido y Av. Andresito de la ciudad de Posadas, sirve principalmente de recreación y diversión de los niños del barrio, donde también algunos días arman ferias de tipo americana.

La plaza de referencia lleva el nombre del ex Gobernador de Misiones, quien fue un hombre público que marco a través de su vida y de su actuación social y política derroteros de honestidad, capacidad, honradez, patriotismo y amor al pueblo.

Don Aparicio fue Gobernador del Territorio Nacional de Misiones, designado por el presidente de la Nación Juan Domingo Perón, un tiempo antes de que el propio Perón enviara al congreso de la Nación el Proyecto de ley que una vez aprobado y promulgado nos convirtiera en Provincia de Misiones, como lo somos en la actualidad.

METODOLOGIA DE INVESTIGACION

El trabajo se desarrolló con una perspectiva antropológica – social. La investigación fue explorativo-descriptiva y se desarrolló por medio de entrevistas

Las fuentes primarias materiales fueron fotografías, filmaciones, grabaciones, dibujos. Mediante técnicas de historia oral realizamos entrevistas y encuestas. Entrevistamos a la Historiadora Silvia Gómez, al secretario privado señor Martin González. Visitamos la Biblioteca de las Misiones y consultamos en Internet la Historia de los Gobernadores de Misiones. Notas periodísticas.

ENTREVISTA PARA LOS VECINOS DEL BARIIO

CUESTIONARIO:

¿Qué conocen de la vida del ex Gobernador Aparicio Almeida?
¿Cuándo nació la idea de que la plazoleta del barrio lleve el nombre de Aparicio Almeida?
¿En qué año y quienes integraban la con la comisión vecinal del barrio Alta Gracia, en la que se tomó tan importante decisión?
¿Conocen alguna obra emblemática que realizo durante su gestión como gobernador?
¿Saben si existen otros lugares que lleven su nombre?
Sienten como integrantes de este barrio que la vida del ex Gobernador¿ se identifica con los valores que ustedes invocan para que se identifique el barrio Alta Gracia?

Los datos relevados:

El fenómeno sociológico en el cual ahondamos, es una plazoleta con un monumento histórico paradigmático, ya que entre los diferentes gobernadores de la Provincia, es el único que posee una plazoleta y busto con su nombre. Eso nos hace pensar que fue un hombre único en su género, haciéndonos reflexionar que cuando el hombre actúa con valores, con dignidad con respeto y por sobre todas las cosas responsabilidad ante una sociedad, se hace merecedor de lauros como el que Don Aparicio se lleva hasta el día de hoy, ya que existe una galería que lleva su nombre actualmente en la casa de gobierno, una Escuela Secundaria en Garupá y además una Comisión Permanente de Homenaje al mismo.

Según especifica la Ordenanza 621/2000 sancionada por el Honorable Concejo Deliberante de la Ciudad de posadas, el denominado “Barrio Alta Gracia“ integra las chacras 55,56,75,76 situadas entre las avenidas Santa Catalina, San Martin, Bustamante y Santa Cruz. Como aspecto de interés cabe consignar que el centro de este barrio se encuentra ubicado sobre en la

intersección de las avenidas Comandante Andresito y Avenida Tomas Guido, donde se erige el busto de Don Aparicio Almeida en la plazoleta que lleva su nombre.

Este nombre después de arduas conversaciones de las diferentes comisiones vecinales que fueron pasando a través del tiempo, y pedidos personales de los vecinos, se consensuo que el nombre propuesto era digno para un barrio formado por familias de tesón, trabajo , esfuerzos compartidos, ideales inclaudicables, respeto mutuo ya que él era merecedor de un lugar como este.

Porque en las épocas difíciles, cuando transcurría el año 1947, Don Aparicio fue designado por el Presidente Juan D. Perón para ser partícipe de nuestra historia.

Conclusión

Para nuestros niños esta investigación es todo un desafío que les dio la posibilidad de indagar a través de notas, entrevistas y encuestas la razón del nombre de la plaza que bordea la escuela. Historia que nos lleva a conocer uno de los hombres más emblemáticos de nuestra provincia y fue designado porque en aquel momento la provincia necesitaba hombres como él.

HUELLAS EN EL TIEMPO.
CLUBES: UN ESPACIO PARA LA VIDA
CLUB DE PESCA Y NÁUTICA PIRÁPYTÁ

Presenta: IBÁÑEZ Nedda Liliam DNI: 12.624.527 neddalilian@gmail.com

Directora del Proyecto: Supervisora Licenciada Srta. Catalina Hiralda Jure
Subdirectora del Proyecto: Sra. Ibáñez Nedda Liliam DNI: 12.624.527
Docentes asesores: Marzullo Mónica Beatriz DNI: 13.227.037
Moreira Santa Cecilia DNI: 18. 351.169
Alumnos Expositores: 6º y 7º grados
Participantes: Perez Rosalía Beatriz DNI: 45.775.544
Alegre Danilo Gabriel DNI: 48.951.808
Fernández Figueredo Daisy Nayeli DNI: 95.457.304

Fecha: 12 de Noviembre de 2.015
Institución: Escuela Nº 887 El Porvenir II
Nombre del Club: **«Club de Pesca y Náutica Pirá Pytá**

Lugar: Escuela Nº 665 Batalla de Tucumán. Pque. 2 de Abril - Posadas-Misiones

1-PREGUNTA INICIAL

Nos interesaba saber cómo el Club Pirá Pytá reúne y consolida distintos estamentos de la sociedad misionera, tanto para la realización de actividades deportivas relacionadas con el río, como la pesca y la náutica, como así también, las distintas actividades sociales, como el esparcimiento de las familias, cenas y distintos festejos.

MARCO TEÓRICO

Las personas son seres sociales por excelencia. Vivir en sociedad significa que los seres humanos participan activamente en una red de lazos sociales. Por eso una sociedad no es un conjunto de personas, ni tampoco un país, sino que es una red compleja de relaciones sociales de distintos tipos, que conforman familias, grupos, asociaciones, comunidades, instituciones. Pero también es un conjunto de costumbres, creencias, símbolos, tradiciones, normas y valores compartidos por todos sus integrantes.

Dentro de la sociedad, la cultura, que es una creación humana, tal como lo señaló Hannah Arendt:: «el mundo al que llegamos cuando nacemos es producto de la actividad humana», y por el solo hecho de vivir en sociedad y de interactuar con otras personas, incorporamos las pautas sobre cómo se comportan los hombres que se defienden en diferentes ámbitos, como el trabajo, la escuela, el club, etc. Son distintas instituciones las que contribuyen a difundir las pautas sociales.

El proceso mediante el cual se incorporan las pautas culturales de nuestra sociedad, se denomina socialización, que es un largo proceso que permite al individuo aprender diferentes maneras de comportarse para satisfacer sus necesidades. La socialización se lleva a cabo durante toda la vida de una persona, pero es posible distinguir entre socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria se produce durante los primeros años de vida y se realiza en el seno de la familia principalmente. La socialización secundaria incluye diferentes tipos de aprendizajes y se produce el resto de la vida del individuo, entre los cuales se pueden distinguir el aprendizaje formal (escuela, universidad, cursos de capacitación) y aprendizajes informales que tienen lugar en grupos de pertenencia, como amigos, compañeros de trabajo, clubes, miembros de grupos pastorales o de un equipo deportivo.

A través de la socialización las personas aprenden diversas actitudes, como por ejemplo: compartir y participar, decidir y elegir entre todos, expresar emociones, dialogar y ser tolerantes, respetar a los otros, ser solidarios y comprometidos.

En cuanto a la socialización, en los clubes se desarrollan diversas actividades, ya que los mismos son asociaciones de recreo. Los fines y actividades dependen del motivo por el que las personas se hayan asociado, las cuales pueden ser actividades sociales y de esparcimiento, realización de actividades deportivas, intercambios de ideas, debates culturales, organización de actividades a favor de terceros, actividades formativas e informativas, etc. Pueden realizar, además de las actividades propias de sus fines, otras que podrían ser consideradas como empresariales, siempre y cuando el beneficio de las mismas sea aplicado a la continuidad del club y/o a alguna otra sociedad comunitaria. Los clubes deportivos y los de esparcimiento son los más conocidos, y en especial, los clubes de futbol y náuticos.

EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA

A través de la escuela los niños pueden acceder al conocimiento de lugares, que están más allá del aula y del barrio, y en este caso conocer la historia y los servicios que presta al Club de Pesca y

Náutica Pirá Pytá, el cual desarrolla sus actividades desde el 27 de Noviembre de 1.936, y ha marcado la historia de la pesca y la náutica de Posadas, Misiones.

Conocer la historia de un club, en este caso el Club de Pesca y Náutica Pirá Pytá, que desarrolla actividades desde hace más de setenta años, es conocer parte de la historia de nuestra provincia. En este proceso de acercar al niño al objeto de conocimiento, se tratará de lograr aprendizajes significativos y además la comprensión de significados que tiene el club (los símbolos), así como también, recaudar información acerca de los servicios que brinda a sus asociados.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación es exploratorio y abarca dos aspectos: el estudio documental existente que brindará el club, así como también, diarios, revistas y sitios de internet, además del contacto directo con personas que llevan adelante la tarea de dirigir el club y que se encuentran en condiciones de brindar información para la realización del proyecto.

Esta investigación es abierta, flexible y se realizará en un contexto particular, explicando aquello que adquiera significado en una trama particular. El modelo es interpretativo simbólico práctico, que tiene como filosofía de partida la fenomenología, la cual basa su estudio en los fenómenos, con representaciones sobre el conocimiento de la realidad, que está constituido por significados, símbolos e interpretaciones.

Dentro del Universo de estudio, los clubes, la Unidad de análisis de esta investigación fue el Club de Pesca y Náutica Pirá Pytá.

La investigación estuvo orientada a indagar cómo se logró crear una institución que agrupe a las familias en actividades tanto deportivas como recreativas, aprovechando la magnificencia del majestuoso río que baña la costa de nuestra ciudad. Está abocada al conocimiento de la historia de uno de los clubes pioneros de la provincia de Misiones, el Club de pesca y náutica Pirá Pytá. A través del análisis de diversas fuentes, tanto primarias como secundarias y la visita programada al club, se elabora un informe final. Este proceso de análisis de información de una Institución de la ciudad capital, favorecerá el incremento del capital cultural y el desarrollo de actitudes y aptitudes de la comunidad educativa.

En cuanto al paradigma, vocablo que fue introducido por J. S. Kuhn, y que significa modelo, en la presente investigación es el **interpretativo simbólico**, cuya filosofía de partida es la fenomenología. La realidad está constituida por significados, símbolos, en este caso, el significado que tiene el club, su historia.

El proyecto de investigación tiene como objetivo general conocer acerca del origen, personalidades destacadas, historia y realidad actual del club, como así también sobre las distintas actividades que se realizan en el ámbito del mismo, tanto las actividades sociales como las deportivas.

Como fuente primaria se buscó contactar y entrevistar a distintos precursores del club para recopilar información. También se realizaron visitas al lugar y observación directa de las diversas actividades que en él se desarrollan. Las fuentes secundarias fueron los documentos (libro histórico del Club), los artículos en periódicos locales, la página del club en internet. Se contó con recursos materiales (Cámaras, papeles varios, fibrones).

En el trabajo intervinieron integrantes del club y miembros de la comunidad escolar, así como el Equipo de Informática, compuesto por Cristian La Zara, José Díaz, José Osinaga.

INVESTIGACIÓN E HISTORIA DEL CLUB PIRÁ PYTÁ

Un 27 de Noviembre de 1.936, inició sus actividades el Club de Pesca y Náutica Pirá Pytá, una institución que a lo largo de sus jóvenes 79 años, marcó la historia de la pesca y la náutica en la Provincia de Misiones. Como dato interesante, el nombre Pirá Pytá significa «pescado rojo».

En enero del siguiente año se conformó la primera Comisión Directiva y desde entonces se cimentó un trabajo que se fue consolidando en el tiempo, y forjando un prestigio reconocido por los propios actores de estos deportes , incluso a nivel internacional.

Según registran los archivos, la primera sede del club se instaló en los terrenos de la familia Estévez, ubicados en la calle Olegario V. Andrade y Antártica Argentina, luego para 1939 obtuvo en préstamo un predio en Villa Lanús, espacio donde se instaló el Refugio «Don Lorenzo», que funcionaba como anexo de la sede principal, debido a la cercanía de la isla Cañete, lugar que se cerró en el año 2001, y del que se guarda de recuerdo en la nueva sede un ancla, donada por la empresa Dodero, en memoria de aquellos tiempos.

Aquel espacio físico sirvió durante su existencia para que los socios, según recuerda Félix «HORMIGA» Fernández, hicieran base para ir de pesca, era el sector de embarcaciones, contaba con un muelle de tierra apisonada y hasta un tractor para bajar las lanchas. El lugar también era usado, por su frondosa arboleda, para campamentos de fin de semana largos, como Semana Santa.

Actualmente y tras haber sido relocalizados por la Entidad Binacional Yacyretá, el club Pira Pytá cuenta con un predio de 7,5 hectáres, playa al río, salón de usos múltiples, quinchos a cielo abierto y tinglados para guardar las embarcaciones.

En el predio se realizan prácticas deportivas de vela, canotaje y hockey sobre césped, además de pesca deportiva, contando con deportistas de primer nivel en cada actividad, como el señor Walter Goncalvez, que está 5º entre los mejores pescadores del mundo, Sebatián Esmalco, que integra la Selección Argentina de pesca, Enrique Alman, que obtuvo el 3º puesto a nivel internacional en Canotaje.

Pero además de los tradicionales encuentros de pesca, este club fue y es espacio para el desarrollo de otros deportes, tanto acuáticos como terrestres. Entre los acuáticos , desarrolla competencias y torneos de pesca, embarcados y de costa, locales e internacionales, como destacado figuran la Maratón Internacional de Pesca Variada Embarcada con devolución de 20 hs. de duración, competencia que este año celebró su 44ºedición.

Este torneo tiene su inicio en la década del 60. A partir de 1971, con la creación de la Federación Misionera de Pesca, la actividad recibió un gran impulso en toda la provincia, que paulatinamente tuvo un aumento importante de embarcaciones participantes, convirtiéndose en el más importante de la provincia.

CONCLUSIÓN

Luego de recopilar información y visitar las instalaciones del Club de Pesca y Náutica Pirá Pytá, se puede conocer cómo el club reúne y consolida las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad desde sus inicios, y las actividades que allí se desarrollan, así como también los servicios que brinda a sus socios. Además el club está por cumplir 80 años el año próximo y ya están organizando las distintas actividades para conmemorar tan grato acontecimiento.

El desarrollo del proceso de investigación se llevó a cabo con mucho entusiasmo por parte de la comunidad educativa y se logró motivar a los niños, los cuales participaron activamente y en un marco de respeto, compañerismo y solidaridad.

BIBLIOGRAFÍA

Material de Capacitación teórico práctico:

*Enfoque Tecnológico y constructivista. Marcos Loschner. Catalina Jure.

*I- Modelos Filosóficos y de Relación con la Investigación Antropológica—Social.

*II- Diseño de Investigación Social Proceso y Elaboración: Licenciada Catalina Jure.

*La investigación-Acción. Catalina Juré y Circuito III Supervisión . Posadas – Misiones.

*Un Camino a la Postmodernidad. Catalina Jure.

*Trabajo presentado por la Universidad del Centro. Tandil – Buenos Aires.

*Mirada de diversos autores sobre momentos de un Diseño de Investigación Social, Licenciada Catalina Jure. Posadas. 2005.

*Mendica Gloria Edel. (Compilados). «Manual Teórico. Proceso de Investigación Social». Buenos Aires. Editorial Espoca.

*Ministerio de Cultura y Educación Provincia de Misiones. Educación para crecer EGB3. 1998.

*Seminario de Investigación Educativa. Dossier. Parte metodología. UNSE. Año 2011.

*Páginas de Internet: https://es.wikipedia.org/wiki/club.

www.tuugo.com.ar/companis/club-de- pesca-y-nauticapira-pyta/004003241261#.

ANEXO

LISTADO DE PRESIDENTES DEL CLUB

1936-1937 Rodolfo Perlasca
1938-1939 Dr Francisco Ferrara
1940 Leopoldo Lairaga
1941-1951 José Esquivel
1952-1953 Santiago Barreyro
1954-1955 Dr Miguel Soto
1956 Victoriano Mutinelli
1957 José Mauri
1958 Félix Tabbia
1959 Julio Paredes
1960 Luis Chirier
1961 José Colombo
1962-1965 Petronio Magri
1966 Ernesto Marosek
1966-1969 Roberto Gibaja
1969-1972 Raúl Gravier
1972-1973 Dr Carlos Medina
1974 Dr Francisco de Haro
1975-1977 Dr Carlos Medina
1978-1981 Dr Miguel Brollo
1982-1985 Dr Alberto Emprin
1986-1989 Dr Miguel Brollo
1990-1992 Carlos Gómez

1993 Félix Acosta
1993 Dr Miguel Brollo
1994-1999 Dr Hugo Caballero
2000-2001 Arq Carlos Teibler
2002-2005 Dr Daniel Angeloni
2006-2007 Gabriel Montiel
2008-2014 Dr Carlos Teibler
2014-2016 Oscar Bossi

Visita al Club de Pesca y Náutica Pira Pytá y entrevista a los miembros del Club

La primera visita a la sede del club, el cual está ubicado en la chacra 182, en la intersección de la Avenida San Martí y Almafuerte, fue para concretar la fecha para el recorrido por las instalaciones del mismo y realizar la entrevista.

El día de la entrevista, el Sr. Horacio Andrés Permias y la Srta. Nuria Caruzo, ambos empleados del club, respondieron a las preguntas realizadas por los alumnos de la Escuela Nº 887.

Andrés Permias, trabaja en la secretaría desde hace diez años, Nuria Caruzo, hace doce años que está en el club, primero trabajó en la parte administrativa y luego en la parte social hasta la fecha.

Resumen de la entrevista

-¿Qué quiere decir Pira Pytá?

Pira Pytá, significa PEZ ROJO, (Pira – pez y Pytá – rojo)

-¿En qué fecha comenzó sus actividades el club?

El club comenzó sus actividades el 27 de noviembre de 1.936 y en enero de 1.937 se conformó la primera Comisión Directiva.

-¿Dónde estaba ubicada la primera sede del club?

La primera sede del club se instaló en los terrenos de la familia Estévez y se encontraba en la calle Olegario Víctor Andrade y Antártida Argentina.

-¿Quién fue su primer Presidente?

Su primer Presidente fue el Sr. Rodolfo Perlasca.

-¿Quién es el actual Presidente del club?

El Presidente actual es el Sr. Oscar Atanacio Bossi.

-¿Hace cuánto tiempo está funcionando el club en este lugar?

En este lugar está hace diecisiete años. También el club posee unos terrenos en las chacras 201 y 202. Anteriormente, el Refugio Don Lorenzo, era una especie de guardería de embarcaciones y estaba ubicado en Villa Lanús.

-¿Qué actividades se desarrollan en este lugar?

Las actividades fundamentales son pesca y náutica. Desde el año 2.006 las Mamis Hockey están en paulatino crecimiento. Además en estas instalaciones hay tres salones para eventos, para socios. Los nombres de los salones son: El Dorado, Salomón y Salón Gym (gimnasio). También hay construcciones para guardar embarcaciones (lanchas, barcos, kayak, piraguas, tablas de wind surf). El club cuenta además con playa, quinchos, servicios de cantina, un restaurant y un SUM.

-En cuanto a las competencias, ¿cuáles son las que se desarrollan?

Travesías, canotaje y concursos de pesca. Los concursos de pesca más importantes son: 20 hs de pesca, 10 hs a la americana, torneo Cacho Pérez, Las estrellas, día del médico. Para los niños, los torneos Mojarrita y Piquií.

-¿Las competencias son sólo para socios?

No, son para todas las personas que quieran participar, sólo tienen que inscribirse y abonar el costo de la misma.

-¿Cuáles son las barras pesqueras del club?

Las barras pesqueras del club son: Dame mi ropa y me voy, Pira Caú, Calambre y Refugio Don Lorenzo. Algunos compiten a nivel internacional.

-¿Los representantes del club, han ganado algún torneo importante?

Uno de los socios, integrante de la barra Pira Caú, el Sr. Walter Goncalves (pescador), estuvo en la 5ª posición en Brasil y está entre los diez mejores del mundo.

Sebastián Esmalco, pescador de renombre, fue llamado para Integrar el Seleccionado Argentino de Pesca.

En cuanto al canotaje (master), a nivel internacional, Almant Enrique se encuentra en el puesto Nº 3 a nivel mundial. Es un excelente palista que está en 2º lugar en el Regional del NEA.

-¿Cuál es el torneo más importante para el club?

El torneo más importante para el club y que se desarrolla a nivel internacional, es el de 20 hs de pesca, que se desarrolla en octubre de cada año y va por el nº 44.

LA ESCUELA DE MI BARRIO... EN ESTA ÚLTIMA DÉCADA

REDINE
TRABAJO DE INVESTIGACION ANTROPOLOGICA SOCIAL
DIRECTORA DEL PROYECTO
CATALINA JURE

DIRECTORA:MIRIAM DUARTE - susanamuss@hotmail.com

DOCENTE:NORMA MUSSART
ALUMNOS:BENITEZ DIEGO, BENITEZ JORGE, ARRIGADA JULIÁN

Resumen:

Desde el año 2003 la Supervisión zonal III ha tenido el buen tino de encomendar a las escuelas de su circuito la elaboración de proyectos de Investigación Antropológico-Social sobre distintos aspectos de nuestra realidad social, cultural, histórica política.etc. En los cuales hemos participado compartiendo nuestras realidades tanto Institucional como barrial.

El nuevo desafío que hoy nos convoca es la visión de nuestra Institución y su relación con toda la comunidad, para lograr reflexionar durante esta última década, a cargo de los alumnos y docente del 6º año "B" del turno de la tarde, con el acompañamiento del personal directivo de la Institución y la Dirección general de la Srta. Supervisora Lic. Catalina Jure y todo su equipo técnico.

Palabras Clave: lazos escuela-comunidad, calidad educativa, enfoque investigativo de las prácticas áulicas.

TÍTULO:

La escuela de mi barrio... en esta última década.

1) **Pregunta inicial:**

¿Qué lazos han unido a nuestra escuela 541 "Capitán Antonio Morales" con el **Barrio A 3-2?**

Marco Teórico:

Según el profesor Mario Verdugo[1] las instituciones son creaciones del obrar humano colectivo que con carácter de permanecía procuran satisfacer necesidades sociales éticas.[1]

El presente trabajo de investigación socio crítica manifiesta a la conceptualización que expresa a la calidad educativa, y en el sistema mismo de educación, la cual refiere a los efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación que llevan a cabo las personas en su cultura.

[1] .**wikipedia**.org/**wiki**/Institución 02-10-13

Nos centramos a los términos del autor Muñoz (2003) quien explica "*que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.*"

Dentro de los aspectos a tener en cuenta a la hora de visitar y recorrer una escuela, recomendamos: las características generales del proyecto educativo (cómo se trabaja, cuál es la idea sobre la enseñanza, qué tipo de proyectos se realizan, etc.), preguntar por los valores e ideario de la institución para ver si hay acuerdo con los valores de cada familia, sobre las normas de convivencia, cómo se trabaja con los chicos ante alguna dificultad en el aprendizaje, cuáles son las normas de convivencia, la relación que establece el colegio con las familias y la infraestructura, entre otros.

Se tiene que entender que la institución educativa y la sociedad no son realidades distintas del contexto en la cual se encuentran ambas. Es preciso para una está busque elevar la calidad de los servicios que presta a una comunidad, el conocer plenamente lo que la sociedad está solicitando, ya que sea la única manera de que sus servicios sean completamente aceptados en su propia contexto.

En los últimos años la provincia de Misiones se ha encontrado con inversiones muy importantes en el sector público en cuanto a la infraestructura escolar. También la relocalización de los sectores más carenciados de la ciudad de Posadas por la Entidad Binacional Yacyretá ha generado la expansión del cinturón poblacional con la habilitación de nuevos barrios y la construcción de edificios escolares, con estructuras edilicias y equipamiento didáctico y tecnológicos modernos..

3) EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA:

Se puede observar en la última década que la comunidad educativa de la escuela Nº 541 mantiene estrechos lazos de unión. Esto se debe a la constante retroalimentación existente entre ellas. Nuestros alumnos se acercan

constantemente a la institución y muchos de los actuales docentes enseñan a los hijos de los ex alumnos. Además la institución concentra la vida del barrio en todos sus aspectos, los niños no asisten ni a academias ni a clubes deportivos centralizan toda su niñez en la escuela.

Cuando el establecimiento los convoca responden fijando toda su atención. Al mismo tiempo la escuela no existiría como tal sin el barrio, surge como una necesidad de la comunidad.

4) **HIPÓTESIS:**

La propuesta educativa de la escuela Nº 541, está acorde a las necesidades de los habitantes del Barrio "A- 3-2", en esta última década y esto permite que existan verdaderos lazos de unión y retroalimentación continua entre la Institución y la población.

5**) FUNDAMENTACIÓN**

Este presente trabajo de investigación se realiza en la Escuela 541 Capitán Antonio Morales del barrio A 3-2 de la ciudad de Posadas, con un grupo de alumnos del 6mo año de escolaridad primaria, el estudiante aborda un tema nuevo para explorarlo, por lo cual en esta modalidad se requiere un importante proceso de observación con frecuencia en un estudio empírico. Esto se da a través de reunir datos bibliográficos, entrevistas, encuestas, análisis y la redacción constructiva, presentación crítica de la relación que se establece día a día y a lo largo del tiempo entre la escuela y su barrio.

6) PARADIGMAS.

Tipo de Investigación: El presente trabajo responde a las características de una investigación las ciencias sociales donde buscan interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que han dado origen a diversos enfoques hermenéuticos como el fenomenológico. Que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano.

7) OBJETIVO GENERAL:

- Explorar de qué manera repercute el contexto social del Barrio A-3-2 en la escuela N 541, en su infraestructura.

- Examinar de qué modo implican las conductas sociales en la pertenencia del establecimiento educativo a la comunidad en el que se halla inserta.

8) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconocer las características de la Escuela Nº 541, del Bº A 3-2.
- Describir las expectativas educativas de los padres de los alumnos escuela Nº 541.
- Conocer la oferta educativa de la escuela Nº 541.

-Observar los cambios que se produjeron en la escuela nº 541 en una década.

- Realizar entrevistas. -Recopilar datos. -Construir maquetas.

9) FUENTES:

Las fuentes son todos aquellos datos que nos proporcionará la información suficiente para la realización de nuestra investigación.

Fuentes primarias: - LUA. (Legajo único de alumnos)-Registros de aula.

- Padres del barrio.- Entrevistas a miembros de la comunidad educativa. -Libros históricos de la escuela.

Fuentes secundarias -Diarios. -Revistas. -Libros. -Planos. -Internet.

10)UNIVERSO:

El Barrio "A-3-2", se encuentra localizado hacia el Sudeste de la ciudad de Posadas, formando parte de la Delegación "Miguel Lanús". El avance de la ciudad hacia el Oeste y Sur ha estado acompañado, además de la pavimentación de avenidas, por la construcción de viviendas por el IPRODHA y por la Entidad Binacional Yacyretá - EBY.

Para relocalizar a los afectados por el llenado del embalse de la Represa Yacyretá. De esta manera surgió el complejo habitacional área A-3-2 construido entre 1.992 y 1.998, en su mayoría compuesto por pobladores procedentes de los barrios El Chaquito y otros.

11) UNIDAD DE ESTUDIO:

Nuestra escuela está asentada en el Barrio A 3-2, su comunidad está compuesta por familias de relocalizados por la Entidad Binacional Yacyretá, provenientes de diversas zonas de la ciudad, los grupos de alumnos poseen características muy heterogéneas, las familias obtienen sus ingresos a través de planes sociales en su mayoría y/o ventas de productos obtenidos en el mercado central (frutas y verduras) y otras actividades ambulantes.

12)RECURSOS:

Computadora, pendrive, máquinas fotográficas, periódicos, planos, grabadoras, libros, recursos humanos.

13. DESARROLLO:

El presente trabajo de investigación se realiza en el Barrio "A 3-2", la Entidad Binacional Yacyretá procedió a la adquisición de terrenos correspondientes a la sección Catastral Nº 5 de la Municipalidad de Posadas, sector ubicado detrás del Barrio conocido con el nombre de "Don Ricardo", para relocalizar a los afectados por el llenado del embalse de la Represa Yacyretá. De esta manera surgió el complejo habitacional área A-3-2 construido entre 1.992 y 1.998, en su mayoría compuesto por pobladores procedentes del barrio El Chaquito y otros.

Este Barrio cuenta actualmente con Comisaría, C.A.P.S, establecimientos educativos de niveles inicial y primario, guardería, Comercios, etc.

Respecto a la evolución de las obras de construcción de estas viviendas, entre los años 1.992 y 1.994 se construyeron 738 viviendas, mientras que durante los años 1.997 y 1.998 se construyeron 236 viviendas; en definitiva entre los años 1.992 y 1.998 la EBY llevó adelante la planificación y construcción de un total de 974 viviendas.

En estas dos etapas mencionadas precedentemente, entre 2.003 y 2.006 se construyeron en total mil trescientas sesenta y seis viviendas, y fueron relocalizadas novecientas quince familias lo que significó un total general de tres mil ciento cincuenta y nueve personas reasentada.

En la actualidad la población del mismo ha sufrido modificaciones, como ser: los hijos crecen se mudan a otros barrios, fallecimientos, nuevos complejos habitacionales hicieron que también sea ese un motivo para la disminución de la población, la demanda laboral, mejores oportunidades de vida, etc.

Nuestra escuela está asentada en el Barrio A 3-2, su comunidad está compuesta por familias de relocalizados por la Entidad Binacional Yacyretá, provenientes de diversas zonas de la ciudad, los grupos de alumnos poseen características muy heterogéneas, las familias obtienen sus ingresos a través de planes sociales en su mayoría y/o ventas de productos obtenidos en el mercado central (frutas y verduras) y otras actividades ambulantes.

Nuestra institución fue creada por resolución n° 202 con fecha del 6 de abril de 1966, como Escuela Provincial n° 141.

La construcción del edificio se hizo posible por la inquietud de los vecinos y la colaboración de las firmas "Héller Hnos.", "Frigorífico Posadas", La Cárcel de Candelaria y el aporte Provincial del Plan de obras menores.

En los lotes 8 y 9 de la chacra 207, donados por la firma "Héller Hnos.", se levantó en la ciudad de Posadas a orillas del Río Paraná, el tan ansiado edificio.

Abrió sus puertas el 13 de Abril de 1966 aún estando en construcción.

La actividad se desarrolló en ese edificio hasta diciembre de 1981 y luego fue demolida para dar lugar a la construcción del puente internacional "Roque González De Santa Cruz" que une las ciudades de Posadas (Argentina) y Encarnación (Paraguay).

La parte de madera del antiguo edificio fue trasladado transitoriamente al Paraje denominado "Loma Poí" donde funcionó como escuela n° 541 "Capitán Antonio Morales" hasta el 13 de noviembre de 1997. En esa fecha un temporal voló parte del techo del nuevo edificio esperado por tantos años y entregado a las autoridades provinciales el 11 de Septiembre de 1997 por la Entidad Binacional Yacyretá.

Hoy nuestra escuela está asentada en el Barrio A 3-2, la relocalización de las familias provenientes de diversas zonas de la ciudad, hasta este barrio han continuado en etapas sucesivas haciendo que la demanda de matrícula superara todas las expectativas, esto hacía que la escuela funcione con secciones muy numerosas y grupos de alumnos con características muy heterogéneas.

En el año 2003 parte de la población escolar se trasladó al barrio A- 4 "San Lorenzo", y "Nueva Fátima", todos relocalizados por la empresa Yacyretá, motivo por el cual 9 cargos fueron desafectados del establecimiento.

Durante el transcurso de parte de ese año los alumnos relocalizados al Barrio Nueva Fátima eran trasladados a nuestro establecimiento en un ómnibus especial hasta tanto se inauguró la actual Escuela Nº 521, de dicho barrio. Consecuencia de ello, en el año 2004 baja aún más la matrícula, desafectándose 4 cargos más. En ese mismo año, fue intervenida la institución, produciéndose una fisura en su normal desenvolvimiento como institución.

Por decisión del personal directivo interventor, a principios del año 2008 8 y 9 años pertenecientes a la EGB 3 son desafectados de la institución, perdiéndose más matrícula y el personal docente de profesores que son trasladados a otras instituciones secundarias.

En el mes de octubre del mismo año se da por finalizada la intervención por resolución 5452/08.

En el año 2009 el Consejo General de Educación desafecta un cargo de Vice dirección y uno de maestra de grado que se reubican en la Escuela Nº 269 "Nuestra Señora de la Anunciación de Itapúa".

En el año 2011, por Resolución Nº2306/11 del honorable Consejo General de Educación, se crea el Núcleo Educativo de Nivel Inicial (NENI) Nº 2046, se desafectan cinco cargos de Nivel Inicial perdiendo así una importante matrícula, semillero de nuestra institución.

Hoy día se elaboran distintos proyectos en la institución en el contexto social comunitario en los cuales se trabaja arduamente.

Actualmente la institución cuenta con 18 secciones y 350 alumnos.

La Escuela ha participado en diferentes proyectos MACRO desde supervisión:

-2005: Una profesión: en toda comunidad, hay profesiones que la distinguen, nuestra comunidad la tiene: "Los Oleros".

-2006: Un personaje: Durante la historia de la institución hay personas que con su dedicación dejaron su vida y dejaron sus huellas marcando el camino del establecimiento.

-2007: Gratos recuerdos: El interés en identificar los "gratos recuerdos" que tienen los niños de la Escuela N°541 con el fin de abordar la problemática que

involucra a este sector de la sociedad, comprendido en una etapa de desarrollo evolutivo de la niñez y la adolescencia.

-2008: No tan solo un nombre: El nombre no es casualidad, no es porque sí. Marca la vida y la historia futura de un lugar.

-2009: Con los valores ¿quién se anima?: A través de los medios de comunicación social observamos que los valores han perdido fuerza, uso, importancia en la vida cotidiana. También nos damos cuenta de esto en el medio que nos rodea, las actitudes de las personas con las cuales dialogamos diariamente. Con esto tratamos de lograr cambios de actitudes. El trabajo es arduo, pero no desmayamos. Estamos seguros del camino emprendido.

-Año 2010: Plazoleta y Monumento a Illia.

-Año 2011: La vida y obra del periodista "Luis Armando Galarza"

-Año 2012: La historia de los medios radio ¨TUPAMBAÉ".

-Año 2013: Nos encuentra realizando los proyectos de los 4º grados "La estación de trenes de Miguel Lanús" Y los 7º con el proyecto: "Nuestra escuela en esta última década".

-Año 2014**:**La escuela de mi barrio... en esta última década.

-Año 2015: Clubes…Un espacio para la vida "Yacht Club Posadas"

-Año a año las fuerzas se renuevan y la esperanza no se pierde. Nuestros niños, la escuela y el país se merecen que nuestra fe no decaiga.

10) CONCLUSION

Leyendo las entrevistas y después de los diálogos con los padres se concluye que se ven cambios positivos en todo lo que refiere a la infraestructura, se están haciendo campañas de concientización del cuidado y mantenimiento de edificio.

También los padres manifiestan interés en toda la oferta educativa que se ofrece especialmente valoran las lenguas extranjeras (inglés-portugués) de tanta utilidad en la próxima etapa de su vida escolar.

Otro de los aspectos positivos son los viajes educativos gratuitos que se ofrecen a la comunidad desde el gobierno "Conozco Misiones con mi escuela" por ejemplo.

Las salidas, viajes son los recuerdos inolvidables que con el paso de los años los chicos no olvidan, lo manifiestan las docentes que dialogaron con ex alumnos de la escuela con respecto a campamentos realizados en años anteriores.

14) Bibliografía

- BOLIVAR, .A.1996

- -Elola Nydia Lic -wikipedia.org/wiki/Calidad_ educativa

- -FREIRE, Paulo

- -GALEANA, Rosaura.1997 -TÍTIRO, Miguel.2002

-Capacitación Modelos Filosóficos: Relación con la Investigación Antropológica Social: Diseño de la Investigación. Autores: Lic. Catalina Jure; Equipo: Director Hugo Orlando López (escuela nº 842), Alejandra Aschkar (escuela nº 548), Lovera Gladis (escuela 789), Germán Paniagua (escuela nº857), Rosa Maidana (escuela nº 821).

- Soporte Informático: José Díaz. Agosto-Septiembre 2.013.
- Miradas de Diversos Autores Sobre los Momentos de un Diseño de Investigación. Autora Catalina jure.

EDUCACIÓN AMBIENTAL E INTERCULTURALIDAD. REFLEXIONES Y BALANCE DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CURRICULARES, EXTRACURRICULARES, EXTENSIONISTAS Y DE POSTITULACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nombre de las autoras:

Graciela Ester Mandolini

(Universidad Nacional de Rosario - Instituto Superior del Profesorado “Manuel Leiva”, Casilda, Argentina)

Claudia Andrea Gotta

(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Resumen:

En esta presentación pretendemos dar cuenta de las diversas estrategias que como Educadoras Ambientales, formadas en el marco del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, venimos implementando en dos instituciones del nivel educativo superior de nuestra región, como los son la Universidad Nacional de Rosario y el Instituto Superior del Profesorado “Manuel Leiva de la ciudad de Casilda.

Las mismas son a su vez desarrolladas en diversos campos, tales como lo curricular, lo extracurricular, el trabajo extensionista y la Postitulación. Cabe precisar que en cada una de estas instancias nos vinculamos con otras realidades socioeducativas, con otras dimensiones culturales y desde ellas construimos otros marcos analíticos y de acción.

Por ello, proponemos analizar y justificar teóricamente la construcción de un Saber Ambiental y un modelo de Educación Ambiental incluyente que se piensa y se diseña a partir de la multivocalidad de los protagonistas: de los actores locales, de los estudiantes universitarios originarios o indígenas, de los estudiantes de carreras de formación docente y de los educadores.

Ese Saber Ambiental territorializado, que se piensa social y colectivamente y que incluye problemáticas ambientales articuladas desde la interculturalidad, posibilita la implementación de una diversidad de experiencias educativas que viabilizan modelos de construcción del conocimiento verdaderamente alternativos, ambiental y socialmente sustentables, justos y solidarios.

Consideramos urgente y necesario el compartir nuestras vivencias, con los educadores ambientales mexicanos, en pos de evaluar los logros obtenidos y los desafíos aún pendientes y poder así seguir avanzando en la construcción de una Educación Ambiental para la sustentabilidad de nuestros pueblos.

Palabras claves:

Pensamiento Ambiental Latinoamericano – Educación Ambiental – Interculturalidad – Educación Superior Universitaria – Educación Superior Terciaria

Ponencia:

Educación Ambiental e Interculturalidad. Reflexiones y balance de experiencias curriculares, extracurriculares, extensionistas y de postitulación en el ámbito de la Educación Superior.

Palabras preliminares

Quienes nos hemos formado como Educadores en el marco del Pensamiento Ambiental Latinoamericano sabemos que para dar respuesta a la crisis civilizatoria el acervo cultural de los pueblos originarios es un punto de partida insoslayable. Por eso el lugar desde donde pensar estos presentes y construir nuevos futuros es para nosotros el de la interculturalidad. Por ello sostenemos que es posible y además urgente y necesario actualizar los saberes negados y recuperar las diferentes racionalidades que han forjado diversos modos de relación entre naturaleza y cultura.

Ahora bien sabemos que esa interculturalidad de la que hablamos, y por la cual trabajamos cotidianamente, no podrá ser efectivamente alcanzada sin resolverse el problema de las asimetrías culturales que en el ámbito de la educación se continúa reproduciendo y legitimando. (Fornet-Betancourt 2003)

Sabemos también entonces, que para construir otros proyectos de utopías, de nación, de futuros deberemos construir -lo que Freyre desde su entrañable lucidez nominó como- los inéditos posibles. En la construcción de esos inéditos deberemos garantizar igualdad desde las diferencias. Para lograrlo deberemos volver a recuperar todo lo que en nuestro transcurrir se nos ha negado o hemos perdido, deberemos volver a conectarnos con lo sagrado, con los sentires, con el estar siendo en el mundo. Lo que equivale en términos de Torres Roggero (2010:53) “poner en funcionamiento ciertos ´operadores seminales´ que (…) son el resultado de una energía que se halla más cerca del sentidor que del pensador”.

El hecho de poder advertir que existen otras miradas, otros lenguajes, otros decires, implica reconocer también las existencias de otros universos de racionalidad que no forman parte de la lógica dominante impuesta y que además han logrado la puesta en acción de otro acumulado social. Así la otredad, lejos de ser un objeto de estudio, configura para nosotros, desde el saber ambiental la posibilidad de un diálogo de saberes que posibilite la construcción de una multiplicad de futuros posibles.

El saber ambiental es el resultado de esta creatividad dialéctica, es un producto de estas nuevas políticas de las diferencias encarnadas en diferentes terrenalidades. Ese saber ambiental se territorializa en acciones concretas donde caben muchos mundos. Los consensos son logrados en ellas a partir de las disidencias. En sus haceres, en sus acciones, no hay un lugar desde dónde se enseña a mirar y a pensar, frente al cual las otras miradas deben sujetarse. No hay un mundo dónde los otros mundos son sólo ramificaciones que deben ser diluidas en un proceso de homogeneización.

En otras palabras, desde una perspectiva crítica, debemos exigirle a todo diseño, instancia o espacio educativo enmarcado y comprometido con la educación ambiental el respeto a la interculturalidad. Es decir, que cumpla con el cometido de garantizar la coexistencia de diversos modos de vida, al igual que la construcción de pactos para vivir en el presente y en el futuro. (Gómez Hernández 2014)

Es evidente que tenemos mucho por recorrer aún para desaber lo sabido y construir un verdadero Saber Ambiental. Que aún debemos recrearnos, reinventarnos, reencarnarnos en nuestras propias territorialidades. Sólo así la escuela y/o la Universidad, podrán constituirse en lugares donde puedan refundarse identidades, donde se generen nuevos proyectos productivos, donde se pueda reproducir también la cultura, donde podamos estar siendo en ellas.

Finalmente, si acordamos que todo proceso educativo debe proponerse la transformación de la realidad; desde la Educación Ambiental tenemos que plantearnos entonces una nueva pedagogía donde tengan cabida esos saberes otros que le otorgarán nuevos sentidos a nuestra tarea docente a la vez que harán posibles que la interculturalidad devenga en hecho social y la educación esté en consonancia con la sustentabilidad ambiental.

Algunas acuerdos conceptuales necesarios

El concepto de Ambiente en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano que adquiere centralidad en esta propuesta, es vital para repensar, deconstruir y reconstruir el saber y para recodificar los sentidos de una nueva racionalidad, más democrática e incluyente que aquella derivada de los paradigmas mecanicistas e individualistas imperantes en la construcción tradicional del conocimiento.

Ese concepto de Ambiente ha sido una construcción realizada desde una arista del saber que entró en cuestionamiento con los conocimientos consabidos, a partir de este concepto la naturaleza, esa otredad desconocida, que había sido externalizada, cosificada, con el mero objeto de mercantilizarla, permeó al conjunto de las ciencias y en particular a las Ciencias Sociales. En este contexto, el concepto Ambiente tuvo que sortear los silencios y confusiones, el desconocimiento y el ocultamiento, y promover un salto hacia afuera de los conocimientos dogmatizados, y desde lo no pensado y la incertidumbre, construir una categoría que diera cuenta de la complejidad natural y cultural, en permanente proceso de retroalimentación.

Este proceso profundamente latinoamericano se abrió a debates insospechados que, paulatinamente, fueron acercando a las nuevas ciencias de la revolución científica contemporánea a los saberes de los Pueblos denominados Indígenas u Originarios.

De este modo, el Ambiente como objeto complejo, que articula las sinergias de los mundos: físico, biológico y cultural simbólico, es concebido desde la complejidad ambiental, alejada del ecologismo y del sistemismo, y fragua un nuevo territorio del saber, el Saber Ambiental

Asimismo, el concepto Ambiente redefine la Educación, cuando hablamos de Educación Ambiental. Ambientalizar la Educación significa en primera instancia deconstruir el sesgo insustentable que le inscribió la narración moderna, aún en sus versiones progresistas. Implica deseconomizar la política educativa, destecnologizar la propia formulación de esas políticas, e incorporar al sujeto, al sujeto complejo, ese "sujeto" que durante la modernidad, fuera subyugado por el tiempo, y deslocalizado del espacio. Reincorporar al espacio como encrucijada, donde se constituye el ser complejo implica devolverle a la naturaleza su derecho a ser sujeto y no mera externalidad, otredad cosificada como recursos.

Desde distintas disciplinas existen aproximaciones a la problemática ambiental, que se vieron revitalizadas e incrementadas en los últimos tiempos por los notables efectos que se visualizan y se categorizan bajo rótulos como el de impacto ambiental, cambio climático y calentamiento global. Sin embargo, pensamos que estos efectos son productos de una crisis de civilización que exige dar sentido y resignificar las estructuras sociales, políticas, económicas, educativas y éticas que se han establecido a partir de interrelaciones de dominación, entre las personas y para con la naturaleza.

En consonancia con esto, en los espacios educativos que hemos generado integramos las concepciones de ambiente natural, ambiente construido y ambiente sociocultural, incorporando el desafío de confrontar los antiguos paradigmas y sus implicancias mecanicistas. Esto implicó adquirir herramientas que dan lugar a procesos creativos y de construcción colectiva que nos han permitido pensar otro desarrollo de la organización social, política y económica, interpelando los cánones impuestos por la colonialidad del saber, del poder y del ser; que son los mismos pilares que han consolidado la polarización en la sociedad y sostienen estrategias de desarrollo depredadoras.

Consideramos que el saber ambiental configura una nueva episteme intercultural para repensar la educación, el desarrollo, las ciencias y el pensamiento, dado que las dimensiones de los problemas ambientales corresponden a un paradigma de la complejidad, siendo inalcanzables de comprender desde los marcos de una sola disciplina y desde la racionalidad moderna clásica.

Es necesario entonces, recuperar esas otras racionalidades que posibilitaron en tiempos ancestrales otros modos de ser, otras relaciones y otras visiones del mundo en las que los hombres participan de las continuas recreaciones de la vida en el cosmos, en el espacio y en el tiempo. En ellas –esas otras racionalidades- el papel del recuerdo y la memoria es central; las experiencias colectivas son rescatadas y transmitidas y de ese modo se rescriben constantemente; para nuestros pueblos negarse al olvido, tener recuerdos, es sinónimo de ser racional.

Esa racionalidad da cuenta de cómo desde tiempos remotos se buscó el equilibrio entre hombres y naturaleza, entre el mundo interior y el mundo exterior, entre lo individual y lo social, entre el mundo conocido y el desconocido, entre los hombres y los dioses; conciliando –como ya hemos visto- las fuerzas opuestas, armonizando y no propiciando la lucha entre, los opuestos o contrarios.

Esa búsqueda de la armonía y el equilibrio entre hombres y naturaleza, conforma para nosotros un saber ambiental, en el que es posible aprehender y aprender, diferentes estrategias que posibilitaron en tiempos y territorios diversos la concreción de realidades sociales que, aún con una multiplicidad de conflictos, generaron prácticas económicas sustentables en las que abreva hoy la racionalidad ambiental.

Descolonizar las prácticas para ambientalizar el currículo. La interculturalidad como hecho social y educativo

Hemos logrado comprender que el acumulado social de los pueblos originarios se ha ido construyendo desde su saber y hacer cotidiano. Entendemos lo cotidiano como el espacio donde se lleva a cabo la totalidad de la praxis comunitaria, en donde el saber produce sus sentidos y su riqueza simbólica. Es por tanto una dimensión dialéctica, en tanto proceso de construcción continua que se recrea constantemente. Es allí donde se produce la realización de las comunidades y de sus historias, ese diario vivir está plagado de historicidad y por tanto en él también se engendran y desencadenan lo político y lo ideológico. (Guerrero Arias 1993) El saber indígena conforma entonces, para nosotros, un lugar de encuentro entre significaciones y acciones donde se gesta un punto de condensación entre lo simbólico y lo real posibilitando así un "espacio donde confluye la coevolución de la biología y la cultura y donde se generan nuevas utopías y proyectos históricos que reintegran el orden social de la naturaleza'. (Leff 2002: 106)

Desde ese sentir-pensar creamos en el año 2009 la Cátedra Libre "Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios" en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, que como espacio extracurricular configuró un lugar de encuentro para estudiantes avanzados y docentes que comenzaron a reflexionar sobre la complejidad, la conflictividad y la diversidad que dialogaban en este singular espacio. De ese modo, y entendiendo a la construcción de conocimiento como una praxis con efectos políticos, sociales y culturales concretos, fueron diseñándose proyectos de investigación y de extensión que abrevaron en la apuesta fundacional de la cátedra así como en el marco gestado por los sucesivos encuentros donde la instancia aúlica habilitaba y legitimaba lo nunca dicho, o al menos lo nunca oído en esos claustros.

Es oportuno recordar que uno de los objetivos centrales de la creación de este espacio fue, y sigue siendo, el reconocer a los pueblos, a las organizaciones y a las comunidades indígenas como sujetos políticos con discursos, estrategias y agendas que les son propias, a la vez que proponemos reconstruir una lectura del presente y del pasado latinoamericano, que incluya a las sociedades indígenas como partícipes activos. Para ello debemos descolonizar la construcción del conocimiento, reconociendo que gran parte de nuestras propias percepciones reiteran el esquema de pensamiento justificado por el orden global imperante cristalizado en los marcos de los abordajes clásicos en el mundo académico. (Gotta 2009)

En consonancia con este planteo se presentaron dos proyectos de investigación, en el que se desempeñaron como investigadores, becarios y auxiliares algunos de los docentes y estudiantes que conformaban el equipo de apoyo de este espacio. Actualmente y como continuidad de esta labor investigativa, estamos llevando a cabo un nuevo plan de trabajo denominado: "Procesos de formación/recuperación de la identidad colectiva en contextos pluriculturales. La incidencia de la educación intercultural y la bilingualidad en los jóvenes qom de la ciudad de Rosario", que tiene como período de ejecución desde el año 2015 al 2018.

También debe considerarse como resultado de la incidencia de la creación de la cátedra, en el marco de la labor investigativa, la instalación de la historia y el presente de los pueblos indígenas en la agenda de las problemáticas a ser abordadas en las tesinas finales de las carreras dictadas en la facultad, así como en trabajos de campo, homologados como pasantías, llevados a cabo en los asentamientos de las comunidades qom en esta ciudad.

En el mismo sentido son destacables los logros alcanzados en el área de la extensión universitaria, en la que venimos trabajando junto a diversos grupos de estudiantes en forma ininterrumpida

desde el año 2011 hasta la fecha en estrecha articulación con instituciones educativas de currícula tradicional y de EIB y organizaciones indígenas de la ciudad.

Si bien hemos llevado a cabo un trabajo en territorio continuo desde el año 2009 recién comenzamos a institucionalizarlo a partir del año 2012 y con la creación del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario, en el año 2013, pudimos desplegar una línea de acción bianual bajo el eje temático: "El Buen Vivir y la universidad: un nuevo camino hacia la inclusión social", del que participaron estudiantes de cinco unidades académicas de nuestra universidad, todos ellos indígenas e integrantes, como becados del citado Programa quienes son acompañados además por los docentes designados por las autoridades de cada unidad académica. Es importante señalar que en este proyecto se trabajó en forma articulada con dos asociaciones de jóvenes Qom, establecidas en dos barrios de nuestra ciudad donde la mayor parte de la población es de ese origen étnico con alguna presencia también Moqoit.

Estamos persuadidos que para alcanzar un futuro sustentable que enfrente la crisis ambiental, la educación tiene que hacer un cambio a través de la incorporación de una visión holística del mundo basada en la complejidad y la diversidad. La ética de la sustentabilidad requiere repensar la globalidad desde un conocimiento y saber local, basado en la interculturalidad, lo cual implica la presencia de una interacción entre diversas culturas con la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el intercambio mutuo.

En este marco analítico fueron pensadas nuestras acciones extensionistas, ya que en cada una de ellas perseguimos generar una correspondencia y una mutua interacción entre diferentes identidades culturales, es decir, un intercambio con sentido.

Pensamos que la universidad debe cumplir una función social, y el campo extensionista posibilita que los saberes constituidos sean repensados desde esas otras dimensiones culturales emergentes.

Formación de formadores. Otro pilar de nuestro proyecto

A través de nuestra labor nos vinculamos con otras realidades socioeducativas, que incluyeron, e incluyen, tanto el campo cognoscitivo como los problemas de neta índole social. Estas realidades, diversas y heterogéneas, nos interpelaron y también nos con/movieron, al hacer que, percibiésemos otras dimensiones culturales y construyamos desde ellas otros marcos analíticos y de acción.

En sintonía con ello y en el contexto del Instituto Superior del Profesorado "Manuel Leiva" de la vecina ciudad de Casilda logramos poner en funcionamiento dos carreras de Postitulación para docentes de formaciones disciplinares diversas enmarcadas ambas en el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

A través de las mismas propusimos analizar y justificar teóricamente un modelo de Educación Ambiental incluyente que se construye a partir de las voces de los actores locales, de los docentes y de los estudiantes de carreras de formación docente. Un modelo de Educación Ambiental que se piensa social y colectivamente, que incluye problemáticas socioambientales articuladas con la noción de "territorio".

En una Argentina donde la frontera agropecuaria avanza cada vez más vertiginosamente sobre ecosistemas sumamente frágiles, desplazando a los pobladores originarios, y generando riqueza efímera para algunos y miseria y exclusión social para muchos, constituyendo un conflicto

ambiental sin precedentes que interpela el diseño de las ciudades, la conformación del espacio rural, poniendo en tensión la producción agropecuaria, la salud delos pueblos, y muchas otras problemáticas ambientales sistemáticamente negadas e invisibilizadas, es imprescindible contar con sujetos que se educan y puedan educar en la formulación y generación de modelos de construcción del saber verdaderamente alternativos, ambientales y socialmente sustentables, justos y solidarios.

El ejercicio de formación que recreamos desde esta instituciones educativa abreva en una propuesta de formación, fuertemente articulada con la necesidad de contribuir a la construcción de un saber colectivo, nutrido por el aporte de diversas instituciones, y espacios sociales, a partir de propuestas locales, configurándose y reconfigurándose en función de esa diversidad local y regional.

La tarea que realizamos fue la de reorientar la educación en la perspectiva del dialogo de saberes, plantear la construcción de otra racionalidad desde una visión holística, integradora, incluyente, que supone una puesta en práctica de lo que desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano denominamos la política de la diferencia fundada en un principio de equidad en la diversidad. (Gotta: 2007)

En este contexto de reflexión, nuestra labor, propuso y propone construir entre todos (estudiantes, docentes de los diferentes disciplinas y miembros de la comunidad) una mirada que promueva una sociedad respetuosa de la diversidad cultural, por medio de la integración, la participación y el pluralismo, donde estemos contenidos todos.

En ese sentido nuestros proyectos promovieron y promueven el reconocimiento y el encuentro con esas otredades negadas que están presentes en los diferentes niveles del sistema educativo

Palabras finales

Consideramos que a través de nuestros proyectos posibilitamos el reconocimiento de otras subjetividades, de otros saberes, forjados en territorios diversos donde nuestros conocimientos son puestos en tensión. Al trabajar interdisciplinariamente junto a otras instituciones educativas y organizaciones sociales pretendemos algo más que efectuar una intervención en las comunidades; a través de ese diálogo de saberes buscamos generar transformaciones en nuestras propias casas de estudios, consolidando nuestro accionar como hecho educativo. En otras palabras, frente a esas otras realidades emergentes intentamos construir escenarios que superen el encuentro de saberes para que pueda darse el diálogo entre ellos.

Sabemos que pensar en un diálogo de saberes implica además romper silencios, negaciones e invisibilizaciones. Nos referimos a Descolonizar el Saber, para poder Descolonizar el Poder.

Esto nos lleva a pensar, y a proponer también, que los proyectos que persigan una educación verdaderamente inclusiva, respetuosa de la diversidad deben alejarse de las corrientes pedagógicas que enfocan el hecho educativo en la formación del individuo, para acercarse más a otras cosmovisiones que impulsan los derechos colectivos y reclaman por sus derechos epistémicos.

Bibliografía citada:

. Fornet - Betancourt, R. (2003). Cultura y poder: Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Bilbao: Editorial Desclée de Browe S.A.

. Gómez Hernández, E. (2014). Descolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina. Buenos Aires: Espacio Editorial

. Gotta, C. (2007). Saber, Memoria y Re-existencia de los pueblos originarios. Manuscrito no publicado. Tesis de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable. CTERA -Universidad Nacional del Comahue.

. Gotta, C. (2009). Fundamentación de la propuesta de creación de la cátedra libre: 'Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios. Manuscrito no publicado, presentado ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario.

. Guerrero Arias, P. (1993). El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina. Quito: Ediciones Abya-Yala.

. Leff, E. (2002). Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: S.XXI Editores - PNUMA.

. Torres Roggero, J. (2010). Dos profetas de la decolonialidad en Argentina. En Z. Palermo (Comp.), Pensamiento argentino y opción decolonial (pp. 49-83) Buenos Aires: Ediciones Del Signo.

BRASIL

DÉCADA INTERNACIONAL DE AFRODESCENDENTES E A EDUCAÇÃO NO BRASIL

Leandra Jacinto Pereira - FUNIBER
tutoraleandra@yahoo.com.br
Rede Formad
Educação Básica

RESUMO:

A presente investigação é parte integrante da tese de Doutoramento em Educação, que se encontra em andamento e busca refletir sobre a necessidade de uma intervenção pedagógica que vise alinhar o panorama internacional, nacional e local no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo. Para tal partiu-se da Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que tornou "*obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares"* e da Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008 que alterou "*a Lei nº 9.394 (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*.
Foram apresentadas 5 intervenções pedagógicas para esta seção partindo da seguinte questão: como cada unidade escolar pode, através de ações pedagógicas, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva na Década Internacional de Afrodescendentes instituída pela ONU em 2013?
Assim, mediante pesquisas e intervenções realizadas se concluiu que a Década Internacional de Afrodescendentes constitui em forte espaço/tempo para o reconhecimento dos negros como formadores da nação brasileira e que cada unidade escolar pode através de ações pedagógicas simples contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva e solidária.

Palavras-chaves: Década Internacional de Afrodescendentes, combate, preconceito, racismo e escola.

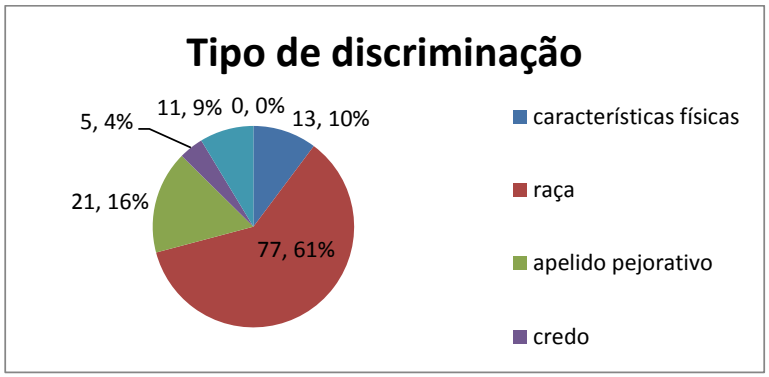
INTRODUÇÃO

A presente investigação é parte integrante da tese de Doutoramento em Educação, que se encontra em andamento.
Abordar sobre os desdobramentos das políticas públicas e os espaços/tempos dos afrodescendentes nas escolas públicas se torna um desafio e um grande compromisso na atualidade de instabilidades políticas e, consequentemente econômicas. Um quadro que se mostra devastador frente à comunidade internacional.
Em dezembro de 2013, em assembleia geral, a ONU aprovou uma resolução que criou a Década Internacional de Afrodescendentes, intitulada *"Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento"*.

A Década será celebrada de 1º de janeiro de 2015 a 31 de dezembro de 2024 e o objetivo é aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo.
Observa-se na sociedade brasileira o crescimento de denúncias sobre tais situações, predominantemente nas redes sociais que são usadas como ferramentas de luta por aqueles que se indignam contra todas as formas de exclusão social.
No Brasil foi sancionada a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 que tornou "*obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares"*. Tal instrumento legal foi fruto da luta dos movimentos negros da contemporaneidade, mais uma vez demonstrando a capacidade de resistência dos afrodescendentes, objetivando garantir seu espaço na educação nacional como arma contra o preconceito racial.
Além da lei acima citada, registra-se a Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008 que alterou "*a Lei nº 9.394 (LDBN), de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*.
O artigo 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação:

> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (NR)

Dentro desta ambiência durante no ano de 2015 atuando como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e Orientadora Educacional no C.E. Moacyr Padilha, localizado à Rua Remo Righi, 30 – Vila Isabel, na cidade de Três Rios/RJ e participante da Rede Formad[1]juntamente com os demais integrantes da Equipe Pedagógica da unidade foi aplicada para 450 alunos uma pesquisa em forma de questionário com a seguinte pergunta central: "Neste ano, você sofreu discriminação (bullying) de algum membro da comunidade escolar (alunos, professores e funcionários)?" Obteve-se como resposta: 308 (não) e 142 (sim). As 142 afirmativas se encontravam assim distribuídas:



[1] A *Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências* (**Rede Formad**) foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UniRio quanto em outras instituições, quais sejam: A Faculdade de Formação de Professores da UERJ (UERJ/ FFP), o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade de Campinas (UNICAMP).

Os números acima levaram a Equipe Pedagógica a refletir sobre a necessidade de uma intervenção que buscasse alinhar o panorama internacional, nacional e local no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo.
Buscou-se assim, em parceria com o SESC- unidade Três Rios, propiciar espaços/tempos que possibilitassem debates e vivências dentro da temática através do projeto IMÓ – o despertar da consciência. Este objetivou "*homenagear, provocar o debate, mobilizar a sociedade e ressaltar a importância da cultura e do povo africano na formação da identidade brasileira"***.**
Assim, foram separadas 5 intervenções para esta seção partindo da seguinte questão: como cada unidade escolar pode, através de ações pedagógicas, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva na Década Internacional de Afrodescendentes?
Observa-se que em todas as intervenções, apesar de serem ministradas por artistas, oficineiros ou monitores foram acompanhadas pelos professores das diferentes áreas de conhecimento que se dispuseram a participar.

AÇÕES PEDAGÓGICAS

No dia 22/09/2015 de 2015, 14 turmas que compunham o Ensino Médio matutino da unidade escolar foram convidadas a assistir ao espetáculo de abertura do projeto intitulado *"Xirê Orixá, Divindades da Criação",* apresentado no Teatro Celso Peçanha, na cidade de Três Rios. O espetáculo ensejou a reflexão e o debate sobre as religiões de matrizes africanas, tema este que sofre ainda bastante discriminação nos dias atuais.
Através deste espetáculo, os atores e atrizes enfatizaram, de forma lúdica, sem cunho catequizante, os 7 orixás mais conhecidos no Brasil: Oxum, Iansã, Xangô, Oxossi, Iemanjá, Ogum e Oxalá.

Contaram através da arte que na mitologia africana os orixás são deuses que correspondem às forças da natureza. As características de cada um eles os aproxima às pessoas, uma vez que se manifestam através de emoções humanas. Expressam raiva, ciúmes ou amor. Cada orixá tem ainda seu sistema simbólico, como e cores, comidas, cantigas, rezas, ambientes, espaços físicos, etc.
Oxum simboliza a força dos rios, que correm adiante, distribuindo pelo mundo a água que mata a sede, os peixes que matam a fome e o ouro que eterniza as ideias dos homens nele materializadas. Assim como as águas dos rios está associada à maternidade.
Iansã representa a força dos ventos, dos furacões, das brisas que acalmam daquilo que passa como o vento, dos amores efêmeros, sensuais, das tempestades, que destroem a existência, mas não duram para sempre.
Xangô é a justiça. O Deus do raio, do trovão e da pedreira. Veste-se de vermelho e branco.
Oxóssi é filho de Iemanjá e Orunmilá. É divinização da floresta, reinando sobre o verde sobre os animais selvagens. A essência de Oxossi é atingir um objetivo e alimentar a família.
Iemanjá simboliza todas as águas salgadas e areias do mar. É considerada o princípio de tudo, juntamente com a terra. Iemanjá é o mar que alimenta, que umidifica as terras, que energiza a

terra, e também o maior cemitério do mundo. Representa ainda as profundezas do inconsciente, o movimento rítmico, todas as coisas cíclicas, tudo que pode se repetir infinitamente. A força contida, o equilíbrio.
Ogum é o inventor das ferramentas, como por exemplo, a foice. Ogum abriu os primeiros caminhos para o resto do mundo, o que dá a ele o poder de abri-los ou fecha-los.
Oxalá é o mais importante orixá e o mais elevado dos deuses yorubás. É dono da argila e da criação, onde molda os seres humanos em barro. Senhor do silêncio, do vácuo frio e calmo, onde as palavras não podem ser ouvidas.
Por meio deste espetáculo as pessoas puderam refletir sobre os casos de preconceitos que cercam a cultura dos afrodescendentes, principalmente, no que se refere à religião.
Ao término da apresentação houve um debate entre os atores e atrizes e o público (alunos e professores), constituindo grande oportunidade para discutir este tema que não costuma ser pauta de debate nas escolas, mesmo com toda a necessidade de conhecimento e esclarecimento que o assunto requer objetivando a descontrução da cultura de demonização da mitologia africana.
Registra-se, no entanto, que alguns alunos assinavam a lista de presença e logo após se retiravam alegando que suas crenças religiosas não permitiam assistir a tal espetáculo. O espanto causado na equipe pedagógica, todavia, foi constatar que o conteúdo do espetáculo foi amplamente divulgado nas salas de aula, mas o grande interesse despertado a esta minoria de alunos fora simplesmente uma pontuação aparentemente fácil.
Assim, como intervenção pedagógica, cancelou-se a participação desta minoria que se retirou e foi possibilitado que realizassem outro tipo de produção dentro da temática "afrodescendente" ressaltando o compromisso ético nas relações sociais e as ações afirmativas. Observa-se que nenhum aluno deste grupo realizou a tarefa, preferindo perder a pontuação.
Reflete-se, assim, que:

> O silêncio escolar sobre o racismo cotidiano não só impede o florescimento do potencial intelectual de milhares de mentes nas escolas brasileiras, tanto de alunos negros , quanto de alunos brancos, como também nos embrutece ao longo de nossas vidas, impedindo-nos de sermos livres "para ser o que for e ser tudo" – livres de preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, dentre outros males. (Ministério da Educação, 2015)

A equipe pedagógica concluiu que era preciso permear o cotidiano da instituição com ações que buscassem valorizar ainda mais cultura afrodescendente e descontruir preconceitos, uma vez que a mitologia africana possui igual valor às demais mitologias de outros povos, como a grega e a indígena, aceitas e enaltecidas na sociedade brasileira.
Cinco professores participantes neste evento levaram as discussões para suas salas de aula como forma de buscar uma ampla discussão quebrando silêncios. A partir destes momentos os alunos puderam realizar produções artísticas diversas pesquisando termos pejorativos que compôs painel gigante exposto no hall de entrada da instituição.
A segunda e a terceira intervenção apresentou como temática central o samba:

Oficinas de Mestre-Sala e Porta-Bandeira
Início em 21/10 –Culminância 20/11

Oficinas de Samba de Roda
Início em 04/11–Apresentação 20/11

As aulas aconteceram duas vezes por semana, com a carga horária de 2 horas cada, no contraturno escolar e foram divididas em teoria e prática, demonstrando sempre a origem ou a história do tema em questão. Cada oficina teve dois oficineiros com experiência comprovada no tema, um mobilizador – que cuidou da divulgação e mobilização de participantes para o projeto e um monitor. Coube ao monitor, além das atribuições específicas da função, auxiliar os oficineiros, pois as atividades ora foram coletivas, ora foram com atendimento individualizado.

Os oficineiros responsáveis pelos mestres-salas e porta-bandeiras iniciaram seus trabalhos colocando que os mestres-salas e porta-bandeiras são as funções de maior importância e de destaque em um desfile de escola de samba. Segundo os oficineiros o bailado do casal tem origem imprecisa. Uns falam que vem da dança no ritual das meninas-moças africanas, que se preparavam para o casamento, e dos rapazes-guerreiros, que as cortejavam dançando. Colocaram também que há quem diga que a origem do casal está no gingado dos capoeiras, escondendo em seus tradicionais leques uma afiada navalha, para ajudar na proteção da bandeira da escola, ou seja, do pavilhão. Há ainda quem diga que a origem deste casal bailando foi no Brasil Colônia, nas festas populares ou no sepultamento de negros importantes. Nessas ocasiões especiais, as tribos africanas eram identificadas por panos coloridos presos na ponta de paus. Um outra versão é que a origem da dança do mestre-sala e da porta-bandeira foi a união as danças dos ritos e rituais aos orixás e do Minueto, dança da corte europeia, com passos dos nobres, de forma caricata. Assim, alguns argumentam que talvez a primeira porta-bandeira das escolas de samba tenha sido, na verdade, um homem chamado Ubaldo, da Portela.

Os oficineiros responsáveis pelo samba de roda abordaram que a palavra samba tem origem do bando "semba", com o significado de umbigo ou coração. No Brasil passou a significar um tipo de batalha de improviso em versos na roda de samba.

Informaram que o samba é considerado por muitos historiadores como o gênero musical tipicamente brasileiro. Colocaram que a origem do samba vem da mistura de ritmos e tradições que atravessam a história do país como os batuques trazidos pelos africanos associados a elementos religiosos, formas de comunicação, musica, e da dança.
Colocaram também que o historiador Nei Lopes informou que a origem também pode vir da etnia quioco, na qual samba significa cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito ou as danças nupciais de Angola caracterizadas pela umbigada, em uma espécie de ritual de fertilidade.
Informaram que existem várias modalidades de samba, como por exemplo, o samba-enredo, o samba de partido alto, pagode, samba-canção, samba carnavalesco, samba exaltação, samba de breque, samba de gafieira e o samba de roda. Este último nasceu na Bahiae a principal característica era que os homens tocavam os instrumentos e só as mulheres dançavam.
No final do século XIX e início do século XX, o samba se firmou como gênero musical popular nos subúrbios cariocas.
Comemora-se em 02 de dezembro o Dia Nacional do Samba.
Pode-se refletir a partir destas oficinas sobre o que coloca Gertz (1989) *"Ser homem, não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes."*
A relevância desta oficina foi a possibilidade de uma intervenção exaltando a noção de corporeidade, ou seja, a possibilidade de trabalhar a maneira como o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento de relação com o mundo.
Observa-se, no entanto, que nem todos os trabalhos realizados necessariamente precisam culminar em um produto, mas, sobretudo, precisam cativar a participação.
A quarta intervenção realizada foi um passeio cultural ao Rio de Janeiro, especificamente o roteiro temático "Rio de escravos: Caminhos e Histórias do Valongo aos Arrabaldes Cariocas "Nosso Subúrbio."

Passeio Cultural ao Rio de Janeiro
Roteiro Temático -Dia: 08/11/2015

O guia turístico do SESC informou aos participantes desta aula-passeio que com as obras do Porto Maravilha, no Rio de Janeiro, as escavações revelaram a importância histórica e cultural da Região Portuária da cidade para o entendimento da Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira.
Todo o material encontrado desencadeou a criação, pelo Decreto Municipal 34.803 de 29 de novembro de 2011, do Grupo de Trabalho Curatorial do Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana, para construir coletivamente diretrizes para implementação de políticas de valorização da memória e proteção deste patrimônio cultural.
O conjunto arquitetônico e cultural hoje recebe turistas que buscam aprender sobre a história da chegada dos negros na Região Portuária do Rio de Janeiro.

O Cais do Valongo representa a chegada os negros ao Brasil. A região era desabitada e de difícil acesso, possibilitando o aumento do tráfego, pois ficava mais escondido do resto da cidade. Em 1831, quando leis contra a escravidão começam a ser assinadas, a área deixou de funcionar como ponto de entrada de escravos, mas o tráfego passou a ser clandestino e acontecia à noite. No século XIX o Cais do Valongo foi substituído pelo Cais da Imperatriz, buscando-se para receber a futura imperatriz, Tereza Cristina, que chegaria ao Brasil para o casamento com D. Pedro II em 1843. Pelo Cais passaram cerca de um milhão de africanos.
O Valongo possui cerca de 350 metros de comprimento, vai da Rua Coelho e Castro até a Sacadura.
O Cemitério dos Pretos Novos foi descoberto durante as escavações, no ano de 1996 em uma casa construída no início do século XVIII, na Rua Pedro Ernesto, 36, na Gamboa. Embaixo do prédio havia um cemitério secular de negros vindos da África, que não resistiam à viagem e morriam antes de serem comercializados. Foram encontrados fragmentos de crânios e ossos humanos dentre artefatos de cerâmica, vidros, metais e outras evidências arqueológicas. O local foi transformado em sítio arqueológico e, mais tarde, em Centro Cultural, visando manter viva não só a história da cidade do Rio de Janeiro, como também a do Brasil e da África.
O Largo do Depósito - Em 1779 o Marquês de Lavradio determinou a transferência do mercado de escravos da Praça XV para a região do Valongo, o Largo do Depósito, hoje Praça dos Estivadores. Lá estavam os armazéns de "negociantes de grosso trato", venda de escravos. que controlavam o negócio. O mercado na Rua do Valongo foi extinto oficialmente em 1831.
O Jardim do Valongo simboliza a história oficial que buscou apagar traços do tráfico negreiro. Ao seu redor, havia casas de engorda e um vasto comércio de itens relacionados à escravidão. É uma construção paisagística de 1906 localizada na encosta do Morro da Conceição, no trecho que também já foi chamado de Morro do Valongo, no bairro da Saúde, na cidade do Rio de Janeiro, no Brasil. Era um jardim romântico, destinado ao passeio da sociedade nos finais de tarde, ele continha terraço, passeios, arborização, combustores de gás, depósito de água para irrigação, canteiros e grama, jardim rústico, casa do guarda e depósito de ferramentas e até mesmo uma cascata.
A Pedra do Sal era ponto de resistência, celebração e encontro. A Pedra do Sal, no Morro da Conceição, faz parte da região conhecida historicamente por "Pequena África", que se estendia da Praça Mauá até a Cidade Nova. Nas festas nas casas de escravos e forrós tocava-se o choro com flauta, cavaquinho e violão. No quintal, acontecia o samba rural, batido na palma da mão, no pandeiro, no prato-e-faca; e dançado com sapateados, peneiradas e umbigadas. Foi ali que nasceu o samba urbano carioca, que surgiram sambistas populares e antigos ranchos carnavalescos.
O Centro Cultural José Bonifácio, O prédio foi construído para abrigar uma das primeiras escolas públicas da cidade, atendendo a uma solicitação de D. Pedro II. O grande centro de referência da cultura negra, remete à educação e à cultura como instrumentos de libertação em nossos dias.
Todos os conhecimento expressos nesta visitação constituem em intervenção dialogada com o tema ancestralidade acordo com Munanga, citado por Oliveira (2009):

> A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo o processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva, você tem que estabelecer um vínculo com a sua ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então, a ancestralidade para nós é muito importante.

Nesta aula-passeio os professores de Língua Portuguesa que acompanharam os alunos solicitaram que estes construíssem um portfólio sobre a visitação mediante as inúmeras fotos que realizaram.

Outra aula-passeio vivenciada foi a vista ao Quilombo São José da Serra em Valença/RJ:

Dia 21 de novembro

O Quilombo São José da Serra está localizado na Serra da Beleza, no distrito de Conservatória, em Valença/RJ.

O guia turístico do SESC – Três Rios ministrou uma verdadeira aula durante as 2horas de viagem até chegarmos ao local. Informou que o quilombo é formado por descendentes de escravos que vieram do Congo, da Guiné e de Angola. É o mais antigo quilombo do Estado do Rio, formado por volta de 1850. Abrigando quase 150 quilombolas, que procuram manter as tradições africanas.

Muitas lendas são contadas pelos seus moradores, como por exemplo, a "Mãe do Ouro" que aparecia nas noites escuras como uma bola de fogo que saía da pedra, soltava fagulha e clareava o terreiro, antes de entrar em outra pedra. A cada hora passava uma com cor diferente: amarela, vermelha e verde.

O Quilombo, além de grande movimentação de turistas brasileiros e estrangeiros também é muito procurado devido à espiritualidade, pois oferece rezas e benzeduras. Sua líder espiritual atualmente é Mãe Tetê, Terezinha Fernandes de Azedias, de 67 anos, terreiro de umbanda herdado de Mãe Firina.

Lá também se encontra uma pedreira onde encontramos uma gigantesca árvore de jequitibá, tida como uma matriarca do Quilombo. Os moradores costumam dizer que as rezas e pedidos feitos nesta árvore são sempre atendidos.

A luz elétrica chegou por lá há 10 anos e moradores sobrevivem do plantio do milho, batata, mandioca, feijão, goiaba, laranja, banana, jaca, maracujá, coco, pêssego.

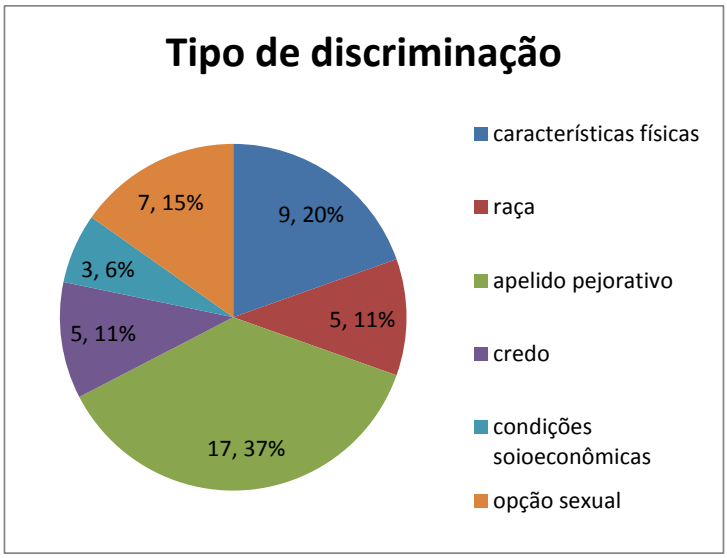
O líder do Quilombo, Toninho Canecão, primeiro vereador negro da cidade de Valença. Um dos pontos altos do Quilombo é a Festa do Preto Velho, dia 13 de maio. Mais de 3 mil pessoas vêm de várias cidades do país e acampam por lá. Tem feijoada, jongo, capoeira, folia de reis, a bênção da fogueira, no meio do terreiro e a venda de artesanato, com suas bonecas de palha de milho, palha de bananeira e bucha natural.

Na visitação houve a oportunidade de se conhecer as casas feitas de pau-a-pique trançado de bambu e barro e cobertas de sapê, a igreja local, a escola de Ensino Fundamental, o jequitibá e as trilhas dentro da propriedade. Um momento especial foi a comunicação de que os

moradores receberam o título de propriedade das terras através da Presidenta Dilma Roussef, após mais de um século de lutas.
Nesta aula-passeio os professores de História solicitaram aos alunos que escolhessem um país do continente africano e construíssem um roteiro turístico apresentando as principais características, atratividades e dificuldades enfrentadas por estes na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a presente investigação ainda se encontra em andamento, portanto, não se confere aqui as análises finais. Ressalta-se também que não somente os docentes que se encontram em sala de aula podem promover movimentos de libertação do pensamento colonizador. Os demais educadores dentro ou fora do espaço escolar podem e devem contribuir nesta empreitada.
Percebe-se, assim, que a Década Internacional de Afrodescendentes constitui em forte espaço/tempo para o reconhecimento dos negros como formadores da nação brasileira e que cada unidade escolar pode através de ações pedagógicas simples pode contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva.
Aqui não serão explicitadas as produções de cada turma participante, mas o objeto da presente investigação realizada.
Na primeira semana do mês de dezembro de 2015 foi aplicado novamente o mesmo instrumento de pesquisa para o mesmo público, 450 alunos, obtendo-se o seguinte resultado: não (406) e sim (46).



Constata-se, que a discriminação por raça dentro desta amostragem diminuiu substancialmente, porém, com o início de um novo ano letivo são realizadas matrículas novas e transferências comprometendo as características básicas da amostra. As intervenções, todavia, permanecem mediante novas ações, uma vez que o trabalho cotidiano no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo, seja em âmbito internacional, nacional ou local ainda têm uma longa caminhada para convivências mais harmônicas e respeitosas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **LEI n. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/03**. Brasília/ MEC/SECAD. 2005, p. 11. (Coleção Educação Para Todos).

BRASIL. **Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008**. DOU de 11/03/2008.

OLIVEIRA, Julvan. **As Africanidades no Discurso de KabengueleMunanga como Contribuição às Diversidade**. In (online). Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/45.swf> acesso em 20.07.2016

GERTZ. Clifford. **A interpretação das culturas**.Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 1989.

A BIODIVERSIDADE PRESENTE NA CULTURA INDÍGENA KAINGANG E SUA INTERFERÊNCIA NO CONHECIMENTO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

Elencristiane de Oliveira Borges - Unochapecó
crys_ellen@hotmail.com
Geovana Mulinari Stuani- Unochapecó
geovana.mulinari@gmail.com
Luci T M dos Santos Bernardi - Unochapecó
lucib@unochapeco.edu.br
Ana Cristina Confortin- Unochapecó
anac@unochapeco.edu.br

BRASIL

Eje 4. Interculturalidadenel horizonte de los saberes ancestrales y comunitários

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo analisar qual é a interferência da cultura Indígena Kaingang nos conhecimentos dos estudantes indígenas sobre a biodiversidade local. O estudo foi realizado na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê no município de Ipuaçu, Santa Catarina, Brasil, contemplando 25 estudantes do 7º ano, alguns professores da escola e também moradores da comunidade, todos indígenas da etnia kaingang. Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário envolvendo questões ligadas à temática da biodiversidade local. Os resultados apontam para uma estreita relação entre os conhecimentos da cultura Indígena Kaingang e o estudo da biodiversidade local seja entre os estudantes, seja entre os idosos da comunidade. Salientamos, porém a necessidade de reforçar o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos no entendimento e conservação da biodiversidade local.

Palavras-chave: Cultura Indígena Kaingang. Biodiversidade. Interculturalidade. Educação escolar indígena. Saberes Ancestrais.

1.Introdução

Estamos sentindo na pele em nosso cotidiano a urgente necessidade de transformação, para superarmos as injustiças ambientais sofridas durante muitos anos. A Terra Indígena Xapecó já foi a um tempo atrás muito diferente do que podemos observar hoje no que diz respeito a sua biodiversidade, e até mesmo nas formas de vida. Muitas dessas mudanças ocorreram de forma rápida sem que nós indígenas pudéssemos notar, a exploração de nossas matas para retirada de madeiras deu a nossa comunidade um aspecto diferente, hoje o que se vê são infinitas plantações de milho e soja nas terras onde um dia a mata predominava. Conforme Nacke (2007. p. 48).

> Em 1960, o SPI instalou nesta TI uma serraria para exploração e beneficiamento das madeiras nobres ali existentes, como o pinheiro, o cedro e especial a imbuia. O rico potencial da reserva florestal da área aliado à pequena capacidade de serraria existente e a visão empresarial do órgão de assistência explicaram a iniciativa tomada em 1964 de abrir um edital de concorrência pública para a exploração de 10 mil pinheiros nesta TI. A empresa J. B. Tonial& Filhos, vencedora da concorrência, transferiu a

> concessão obtida para outras empresas da região. Durante o período de vigência do contrato, a exploração da madeira foi intensiva e predatória.

Podemos observar segundo a autora acima citadacomo a destruição foi alarmanteentre os anos de 1964 e 1966 onde cerca de 60 mil pinheiros foram extraídos das terras indígenas, sem que os Kaingang pudessem impedir a extração ou se beneficiassem significativamente da renda auferida com a exploração de sua reserva florestal.

Muito tempo se passou, mas até os dias de hoje o que se vê é alarmante, muitas espécies nativasque predominavam em nossas comunidades fizeram com que ela se tornasse alvo de exploração e consumo. Pessoas interessadas em enriquecer a qualquer custo exploraram nossas espécies nativas até que estas deixassem de existir.

Diante de tais situações, torna-se urgente criar condições para preservar o que ainda pode ser salvo. Para isso é necessário mobilizar conhecimentos científicos, sensibilizar políticos e despertar o interesse da população e de grandes lideranças. A educação assume assim então a sua arte no enfrentamento dessa crise radicalizando seu compromisso com mudanças de valores, comportamentos, sentimentos e atitudes que deve se realizar junto à totalidade dos habitantes de cada espaço, de forma permanente, continuada e para todos.A perspectiva ética preconiza que todas as espécies, como parte da comunidade de seres vivostêm um valor em si, sem conexão com as necessidades dos humanos, por isso sua sobrevivência precisa ser garantida, de modo a conservar a integridade da biosfera (WILSON, 1992).

A Biodiversidade é, hoje, sem dúvida um termo mundialmente conhecido e muito usado na mídia. O conceito de Biodiversidade inclui toda a vida biológica no planeta, em seus diferentes níveis – de gens até espécies e ecossistemas completos e sua capacidade de reprodução (ALBAGLI, 2001). Porém, a busca excessiva do lucro e a produção massiva de mercadorias tem causado graves impactos na biodiversidade de nosso planeta.

A escola é um espaço capaz de auxiliar na promoção da divulgação e popularização da ciência, além de sensibilizara sociedade quanto à questão da perda na biodiversidade mundial.

> O ser humano é, dentre todos os seres vivos, o que mais tem capacidade de modificar os ambientes e as paisagens. Antigamente, a natureza podia parecer uma fonte de recursos naturais que nunca se acabaria, mas hoje já se vê que alguns recursos, sem os quais as pessoas não podem viver, estão se esgotando, por causa da exploração predatória e irresponsável. No estudo da utilização dos recursos naturais e do desenvolvimento econômico, é importante que na escola sejam construídos conceitos, conhecimentos e atitudes sobre a conservação do meio ambiente, para que os alunos desenvolvam atitudes conservacionistas. E dessa maneira que se devem trabalhar os conceitos sobre ambientes naturais e sobre a fauna, a flora, a cadeia alimentar, a biodiversidade, os recursos minerais, as águas, os solos, os climas. (BRASIL, 1998, p. 260).

A terra e a natureza são fatores determinantes para vida dos indígenas kaingang, e podemos dizer que a terra é nossa “mãe”, pois as informações que nos são passadas de geração a geração através de contos, mitos, lendas e relatos dos mais velhos nos fazem valorizar esse bem precioso como parte de nossa vida. Porém partes desses bens se encontram devastados e com o ecossistema alterado em função dos desmatamentos

ocorridos. Não há mais espaço para a caça, coleta de frutos e a pesca, a prática do artesanato caiu muito com a falta de matéria-prima, tudo isso mudou totalmente o estilo de vida e a economia desse povo, que busca outro modo de sobrevivência e este vai se atualizando juntamente com o processo de globalização.

> No Brasil, de forma genérica, as terras indígenas ainda são as que possuem essas características de harmonia e equilíbrio. Porém, as destruições em nome do progresso, a ganância do dinheiro, a falta de respeito aos limites e fronteiras dessas terras, as invasões, o uso predatório dos recursos naturais, são constantes e visíveis, e afetam cada vez mais as condições socioambientais desses territórios. (BRASIL, 1998, p. 94)

Os povos indígenas tem uma profunda relação com a natureza, fazendo desta uma extensão do seu ser. O mito do surgimento do povo kaingang é uma forma de expressar através da cultura o valor pela natureza e pela terra quando diz que: "o povo kaingang surgiu de um buraco na terra". Segundo, Nötzold(2004 p, 14):

> [...] então esse primeiro grupo que nasceu, sentaram ali próximo e ficaram assistindo, admirando aquele movimento". E o outro grupo que era o segundo grupo, também veio atrás. Então nesse momento começou a aproximação do povo com a natureza, com os animais. Tinha vários animais onde estavam o tamanduá e a mulher dele, tinha o porco espinho, o tatu, esses grupos estavam dançando até os pássaros estavam dançando.
>
> O tamanduazinho veio dançando e ele tinha a marca dele, os símbolosno rosto, o tamanduazinho com a mulher dele e a criança nas costas, então dançaram aqui na frente desse primeiro que nasceu que era o nosso povo e esse primeiro grupo ficou sendo o grupo kairu que tem na canção as marcas do povo.
>
> Hoje nós temos as marcas tribais, mas que foram aprendidas no mundo dos animais, no princípio do mundo kaingang, ai esse grupo aprendeu a dança com o tamanduá e a tamanduá vinha ensinando as mulheres a dançar. "Então hoje nós temos o grupo de dança no colégio Cacique Vanhkre, a gente apresenta, a gente dá demonstração e ainda carrega a história.

Percebemos no mito acima a relação intrínseca entre os indígenas e a natureza, bem como a presença da biodiversidade na cultura indígena. Sendo assim, salientamos que esta relação deve ser fortalecida via educação escolar indígena.

Desta forma, relatamos neste artigo o trabalho desenvolvido na Terra Indígena Xapecó mais precisamente na Escola de Educação Básica Cacique Vanhkrê, que teve como problema de pesquisa, a seguinte pergunta: Qual a interferência da cultura Indígena Kaingang nos conhecimentos dos estudantes indígenas sobre a biodiversidade local?

Destacamos, ainda, como principal objetivo, investigar a interferência da cultura Indígena Kaingang nos conhecimentos dos estudantes indígenas sobre a biodiversidade local.

Corroborando com as ideias de Boff, (2008, p. 33) acreditamos que "Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo como outro". Pretendemos assim, relacionar quais os conhecimentos da cultura indígena kaingang tem relação com a biodiversidade local, e investigar quais as formas de manifestação da cultura indígena kaingang que possibilitam a conservação da biodiversidade fazendo relações entre estas.

2. Procedimentos metodológicos:

O estudo de investigação aqui apresentado foi realizado na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê no município de Ipuaçu, Santa Catarina, Brasil, contemplando 25 estudantes do 7º ano, alguns professores da escola e também moradores da comunidade, todos indígenas da etnia Kaingang.Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário envolvendo questões ligadas à temática da biodiversidade local. O questionário foi aplicado aos estudantes, aos professores e aos idosos da comunidade. Esta escola foi escolhida por estar inserida dentro da comunidade indígena e por estar bem próxima a natureza. Desta forma, acreditamos que poderemos contar com um maior envolvimento por parte dos grupos pesquisados.

3. Categorias de Análise

3.1 A biodiversidade presente na cultura indígena kaingang

Nesta categoria procuramos analisar os elementos da biodiversidade que estão presentes na cultura indígena kaingang, buscando o diálogo entre os diferentes sujeitos presentes na comunidade sendo eles: os idosos, os professores e os estudantes da Escola Cacique Vanhkre.

Analisando a cultura kaingang durante alguns anos podemos perceber que de várias maneiras a biodiversidade está presente sim, e esta ligação acontece desde que estes existem, ou seja, desde sempre. Nos movimentos realizados na comunidade, nos trabalhos feitos na escola, enfim na vida e no seu cotidiano. Quando se vai à mata retirar a matéria-prima para confecção dos artesanatos, quando se está doente e se recorre à natureza para solucionar certos problemas, na alimentação e mesmo no jeito de viver e no modo de conceber-se kaingang. Percebe-se que hoje o elo existente entre a comunidade e o meio realmente mudou, e segundo os próprios moradores isso mudou pelo fato de que “as coisas também mudaram, hoje não é mais como antigamente, a gente tem novos costumes, a gente vive diferente”. De fato se vive diferente, mas como eles próprios e até mesmo as crianças dizem, “enquanto nós sermos kaingang, vamos valorizar e lutar pela nossa cultura e respeitar a natureza, pois é dela que viemos e pra ela que um dia voltaremos”. Estas questões se manifestam na poesia da professora kaingang citada abaixo:

Banho de rio
Quando o dia está quente,
E um pouco abafado
La vão os indiozinhos
Direto para o lajeado.
Tiram a camisa,
Tiram o calção
Não se preocupam
Só querem diversão.
Rolam de um lado, rolam de outro,
Pulam daqui, pulam de lá.
Brincam de bola

E a noite vem já.
Acabou a brincadeira
Mamãe está chamando
Amanhã eles sabem
Que o rio estará esperando.
(Texto: Rosani Fernandes. Professora indígena, 1999)

O povo kaingang é um povo dotado de muitos conhecimentos, o que este povo traz em sua memória é incrível e a relação que o mesmo tem com o meio ambiente é sem dúvida uma de suas maiores riquezas. Observando relatos não há como negar o vasto conhecimento e a relação destes para com a biodiversidade. Mas há que se dizer ainda que muitos desses conhecimentos estão sendo esquecidos e deixados guardados apenas na memória de seus anciãos.

> Eu conheço muita coisa, sabe esses bichinho que dão mel?! Antigamente tinha os monte, mirim (vorá) é uma abelhinha que dá mel azedo, isso nós usava muito pra fazer os remédios. Tinha tubuna, manda saia, GTI, alemãozinho tudo esses davam mel, e ainda abelha tinha muito, era com isso que nós adoçava o garapa do KIKI, naquela época nem açúcar existia por aqui. Hoje eu ando caminhando por esses capãozinho de mato que resto ai, mas não tem mais nada não se tem como tinha antes, acabo tudo. De 40 anos pra cá já começou a existir essas lavora de máquina que passam veneno as abelha vão lá chupa a flor e morre tudo, vai até o cheiro lá nos mato e os bicho morre tudo num acha mais nada, até a gente fica ruim só com o cheiro desse veneno, imagina os animalzinho que são fraquinho, morre tudo mesmo. (Idoso 1 da T.I Xapecó)

Observando o que falam os mais velhos nota-se que estes dão a natureza certo poder, um valor muito grande, pois desde muito tempo a relação que os mesmos têm ou tinham para com ela é realmente de muito respeito, acreditam que esta tem de fato certos "poderes".

> Antigamente quando a criança nascia colocava-se nome de indígena – nesse caso eram os avós – que se baseavam em nomes de animais, árvores, matos, vegetais, etc. quando uma criança nascia e recebia esse nome baseado em algo da natureza, se esta criança ficasse doente, o que se fazia era ir até a árvore que a criança tinha o nome e batia-se nessa árvore chamando o nome da criança e está em poucos dias melhorava. (NÖTZOLD,2004, p. 28)

Entre tantas outras relações da cultura com a biodiversidade que o povo kaingang expressa tem o relatodo seu surgimento vindo de um "buraco na terra" quando narram o mito de seu nascimento, a relação com os animais, com as plantas que estes carregam até hoje mesmo que de forma não tão significativa quanto antigamente. A relação com os animais está presente na fala dos moradores mais antigos da comunidade como percebemos na fala abaixo:

> Eu conheço muita coisa sabe, desde os bichinhos tinha muito um cada tipo, tinha uru, que é um passarinho carijózinho de tarde eles gritavam no mato. Tinha macuco que assovia igual à gente, parece até que é uma pessoa. O nambu também tinha muito, perdigão (perdiz) era de montoeiras, papagaio então, baitaca, caturrita, miraguai, tucano, pica-pau, gralha de dois tipos: branca e preta tinha bastante agora não tem mais. Gavião, pomba, tinha também um que eu nunca mais vi que era o kirikiripegadorzinho de rato, tinha sabiá difícil de acha hoje não se vê mais, anu do preto e do branco, já são mais do limpo desses ainda tem um 'pouquinho' por ai, mais é bem pouco.

> Cobra tinha por tudo não sei aonde que foram, acho que se mudaram pra outro lugar porque não tem mais mato e tem muito movimento ai os bichinhos não gostam de movimento, gosta de ficar quietinho no lugar deles. Sagui ainda tem também uns ainda, mas só lá pras banda do Matão (Matão é uma das aldeias que fazem parte da T.I Xapecó) que tem um pouco mais de mato. Quatis mataram um essa semana ainda quem sabe era só aquele ou era o casal, não sei.
> Cascavel, urutu, jararaca que são cobras venenosas tinha muito, tinha também uma outra que nunca mais eu vi uma que nós chamava de coralzinha, ela trepava nas árvores na madeira. Tatu tinha de dois tipos também um do bom e outro que não era bom pra come, o mulitinho é o que é bom, ai tinha o comedor de milho esse não era bom pra come. Esses ainda têm, mas pouco porque vivem caçando eles com cachorro matam até os bem novinhos.
> Peixe, cutia, veado tinha de tudo. Passarinho então, tinha jacu, jacutinga que são grande, nós fazia armadilha pra pega, mas a gente pegava pra come não pegava só por bonito. E por dentro do mato daí tinha pinheiro que não acabava mais, mas acabo né?! Olha só! Cabriúva, grapia, cedro, angico, tudo madeira de lei. Ai derrubaram tudo umas era pra aproveita, mas daí as pequenas já caia junto né porque era tudo mato fechado ai caiam por cima e quebrava tudo, destruía tudo mesmo. (Idoso 1 da T. I Xapecó)

A relação entre a biodiversidade e a cultura kaingang encontra-se presente também nos relatos dos docentes quando interrogados sobre os conhecimentos que estes têm sobre o tema da biodiversidade. Vejam o que dizem alguns professores quando fizemos a seguinte pergunta: - quais os conhecimentos que você enquanto professor tem sobre a biodiversidade?

> -Dentro da cultura Kaingang tudo está ligado, desde as ervas medicinais, quanto as aves e animais. Tudo isso é trabalhado nos conteúdos e pesquisas realizadas na escola. (P.1)
> -Podemos entender como biodiversidade é que tem uma grande quantidade de plantas ou animais, ou seja, a existência de várias espécies de plantas ou animais. (P.2)
> -Enquanto professor, eu vejo que, a exploração da biodiversidade evoluiu na região onde vivo, posso ver a falta da biodiversidade em volta de nossa aldeia. (P.3)
> -Vejo que é uma coisa muito importante no meio em que estamos vivendo, pois a biodiversidade faz parte de nossa própria vida enquanto povo Kaingang. Falar de biodiversidade é falar também da cultura, da língua e também como o povo se relaciona com a natureza. (P.5)

Sendo assim, percebemos que de várias maneiras a escola Cacique Vanhkrê em geral trabalha com questões que envolvem a biodiversidade, mesmo que isso aconteça com outros temas como é o caso do meio ambiente. Conversando com os educadores e buscando arquivos na escola encontramos inúmeros trabalhos relacionados a ervas medicinais, comidas indígenas, artesanatos indígenas, e até mesmo sobre as casas do passado. O que nos chama a atenção é que todas estas casas eram feitas com matéria-prima vinda da natureza, aqui se nota de várias formas a relação dos Kaingang com a biodiversidade.

3.2 A influência da cultura Kaingang no conhecimento dos estudantes sobre a biodiversidade local

Nessa categoria procuramos analisar a influência da cultura Kaingang nos conhecimentos que os educando tem sobre a biodiversidade. Sendo assim, analisando a trajetória de todo processo que teve a educação indígena, nota-se que as comunidades possuem desde muito tempo o seu próprio processo de socialização e formação de

pessoas. Durante longos anos esse processo de educação acontecia entre as famílias, no que chamamos hoje de educação informal, esses conhecimentos eram muito importantes, pois eram eles quem determinava o que era certo a fazer e o que não era.

O que acontecia nas comunidades indígenas, segundo relatos, era longas conversas com os mais velhos e com os membros da família através do processo ao qual chamamos hoje de educação tradicional. Muitas coisas eram passadas de geração a geração durante essas conversas. Nos relatos dos idosos nota-se a alegria em contar como era a sua vida no passado, as histórias que os mais velhos contam sempre tem relação com a biodiversidade, com a natureza, ou mesmo mato como eles se referem.

> Eu aprendi tudo essas coisas com o meu pai, era ele que ensinava as coisas pra nós eu e meus irmãos, nós era em bastante irmão, caminhava com ele por o mato ele ia mostrando e contando os nomes de tudo, sempre no idioma, dizia se era bom se era ruim, se dava pra come, se era remédio também, tudo meu pai que contava, tinha um passarinho o nome dele é no idioma jóy, que era um passarinho furador de abelha bem vermelhinho o corpinho dele. Vou te contar uma história agora que meu pai contava. – diz que o jóytava pinicando abelha numa pedra e quebro o biquinho dele e cobriu tudo o corpinho dele de sangue ai ele fico tudo vermeinho pra sempre. Essas história tudo meu pai que contava. (Idoso 1, T. I Xapecó)

Muito disso se perdeu e a escola assumiu esse papel que era de fundamental importância para a vida em comunidade.Piovezana(2007, p.102) nos diz que:

> Não se pode esquecer que os momentos de atividades de ensino aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido como, quando e por quem. A escola nesse sentido não pode ser vista como único lugar de aprendizado. A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a elaboração de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender os anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea.

Analisando a fala do autor, há que se dizer que na Terra Indígena Xapecó durante muitos anos várias mudanças aconteceram, fazendo com que esse processo de educação tomasse rumos diferentes. Não que o processo citado por ele de reciprocidade, integração social e respeito não aconteça mais, ao contrário, tudo isso deu lugar a novas formas de ver e conceber a educação, esta que agora é vista com outros olhos. Nas falas dos idosos é nítida a insatisfação em relação à vida e a educação que se tem hoje:

> Ninguém vai mais nos matos, naquela época era tudo sofrido, tinha uma escolinha e os alunos comiam até pinhão assado, hoje as crianças estão se criando mais na comida dos brancos e nem querem sabe de conhece o que a gente comia antigamente, qual que que era a comida do índio mesmo comida do mato, bolo azedo, bolo na cinza, não querem nem sabe acho que se mostrar capaz de nem quererem come pra gente. Antes quando eu era pia eu cuidava conhecia tudo, acordava cedo e ai pros mato, hoje essa piazada não quer nem sabe de ir no mato buscar uma lenha. (Idoso 2, T.I Xapecó)

Os conhecimentos que essa geração carrega são riquíssimos, mas muitos deles se sentem desmotivados com relação aos jovens e crianças, mas acreditam e apostam que a escola seja capaz de fazer com que a tradição kaingang continue que a língua volte a ser falada por todos como era antigamente, que os artesanatos sejam valorizados e que a relação afetiva com o meio volte a acontecer. *"Tem dias que eu sento aqui e fico*

olhando e lembrando como que era tudo isso aqui, me dá uma tristeza de ver tudo destruído."(Idoso 2, T. I Xapecó).

Com relação aos educandos sobre a questão da relação entre a biodiversidade e a cultura fizemos a seguinte questão: - em sua opinião qual a importância das danças, festas e rituais no entendimento sobre a importância de cuidar da natureza presente na comunidade? Percebemos a intima relação existente entre a cultura e o conhecimento dos estudantes sobre a preservação do meio ambiente expressas nas falas abaixo:

> - É importante cuidar da natureza, porque se preservar a natureza estará preservando também a nossa cultura porque uma faz parte da outra. (E4)
>
> -Enquanto eu ser Kaingang eu vou participar das danças e festas, eu vou me pintar pois tudo é nossa cultura. (E13)
>
> -Enquanto eu ser Kaingang, eu nunca vou negar minha identidade, e nunca destruir a natureza. (E8)
>
> -Eu enquanto indígena acho que nós devemos valorizar a nossa cultura pois sem a nossa cultura nós não teremos história para contar no futuro. (E10)
>
> -Para mim as danças e rituais da nossa cultura são muito importantes porque eles falam da natureza e incentiva a gente a cuidar da nossa terra, do que é nosso pra mostrar para os outros porque é importante. (E7)

Sendo assim observa-se que o papel da escola indígena é ainda muito maior do que podíamos imaginar. Ela é responsável por desenvolver nos jovens o senso crítico e o conhecimento científico, e também resgatar os conhecimentos milenares guardados pelos mais velhos, fazendo uma relação entre conhecimento científico e conhecimento das comunidades locais, não perdendo de vista a tradição, a cultura e o verdadeiro ser kaingang.

Os educandos em geral compreendem que entre a cultura e a natureza existe uma grande relação e mostram através de suas falas a importância dessa ligação tanto para a cultura quanto para a preservação do meio onde vivem. Salientamos, que diferente do passado a escola é agora o espaço que o povo Kaingang tem para expressar seus conhecimentos, contar histórias do passado e ensinar sobre este para as novas gerações. É na escola agora que as crianças aprendem a respeitar os saberes dos mais velhos e a valorizar o seu povo como um povo diferente e por este ser especial.

Durante o contato que tivemos na escola com alunos e professores para coleta de dados, observamos o trabalho que se faz entre a cultura e biodiversidade local. Em conversa informal muitos dos professores se sentem indignados e insatisfeitos com o processo que ocorreu na comunidade. Eles falam muito sobre a proibição de se falar a língua Kaingang no passado, falam ainda sobre os conhecimentos que tem sobre o processo de desmatamento da Terra Indígena Xapecó durante muitos anos. Quando indagados a respeito daseguinte pergunta: - As informações comunicadas por você em sala de aula propiciam o conhecimento dos educandos sobre a biodiversidade local? Expressam a necessidade de articular conhecimento e cultura na educação indígena conforme podemos observar nas falas abaixo:

> -Isso faz com que ajude no desenvolvimento da comunidade enquanto professor, pois o que trabalhamos na escola está refletindo na nossa aldeia, vejo que é um meio muito importante, que nós educadores devemos fazer enquanto uma de nossas funções. Pensar que somos nós, os verdadeiros responsáveis em prepará-los para um futuro melhor enquanto povo. (P5)

> - Acredito que sim, pois sempre trabalhamos com os artesanatos indígenas e quando tratamos desse assunto falamos também sobre a matéria-prima que precisamos para confeccioná-los, muitas hoje não existe mais por causa do desmatamento e estas estão sendo substituídas por materiais artificiais que a gente compra na cidade. "Quando trabalhamos sobre as ervas medicinais e comidas tradicionais kaingang, fazemos pesquisas na comunidade com os mais velhos isso tudo trata da biodiversidade, pois envolve a natureza, as plantas e os animais." (P6)

Destacamos, assim a difícil missão dos educadores indígenas, que além de socializarem os conhecimentos entre os educandos, dominarem os conteúdos específicos de cada campo do saber,eles têm a incrível tarefa de conhecer o seu povo e sua história conhecer sua cultura e fazer com que este seja também conhecido pelos seus educandos.

Questionando os educadores em relação à importância das danças, festas e rituais no entendimento sobre a importância de cuidar da natureza presente na comunidade, obtivemos os seguintes relatos:

> -Vemos que é de extrema importância todos esses costumes tradicionais fazer parte do nosso povo, pois é nesses momentos que podemos desabafar muitos sentimentos pela nossa cultura, que tudo isso nós podemos estar mostrando como vivemos e como estamos vivendo com as muitas modificações que vem ocorrendo há muito tempo e com algumas discriminações sofridas. Nesses momentos é constatada nossa verdadeira realidade, que podemos estar contando tudo que foi e o que é de extrema importância para o nosso povo. (P2)

> -Desperta o valor pela nossa cultura e pela biodiversidade. Criar nos alunos o respeito pela identidade cultural, formar sujeitos pensantes e que respeitem o meio onde vivem. (P1)

> -Muito interessante, pois através dessas atividades não só vai mostrar a importância de nossa cultura, como também vai mostra através disso a importância de preservarmos o meio ambiente, criando aí um meio de conscientização com a população da comunidade. (P4)

Nas propostas que dinamizam o processo de ensino - aprendizagem na educação indígena é sem dúvida muito importante, resgatar sabedorias e difundi-las entre a comunidade e a escola. Voltar ao passado e reconstruir histórias vividas pelos mais velhos é fazer o educando se sentir ainda mais presente na sua própria cultura, fazendo parte do meio. Resgatar tradições e conhecê-las é também uma forma de valorização e sem dúvida alguma é através da cultura indígena Kaingang que a biodiversidade se manifesta, mas é também através da biodiversidade que a cultura e o conhecimento são de fato valorizados.

4.Considerações Finais:

Os estudantes reconhecem que biodiversidade faz parte de suas vidas, falam dela como uma riqueza e como uma identidade indígena, se relacionam com a mesma fazendo com que esta lhes proporcione um bem estar de muito valor. A ligação direta entre os mesmos acontece de forma simples e diferente do que acontecia no passado, mas mesmo assim todos reconhecem seu valor e sua importância enquanto parte da sua própria cultura.

A escola realiza inúmeros trabalhos relacionados ao meio ambiente sendo que estes acontecem em forma de projetos ligados a temática do meio ambiente e estes de alguma forma sempre acabam sendo voltados para a cultura, dizem eles que quando se fala em ervas medicinais, por exemplo, se fala em plantas em vegetais sejam estes maiores ou menores, neles está à biodiversidade. Quando se fala em artesanato se necessita de matéria-prima e onde esta é encontrada? Na natureza. Quando se fala em alimentação é na natureza que se procuram as frutas, raízes, folhas e animais destinados à alimentação.

A incrível relação que o povo indígena tem com a biodiversidade, são visíveis na ligação que os mais idosos estabelecem com o meio ambiente. Não há como não ver que a floresta e a terra são para nós indígenas as guardiãs do tempo, unindo o passado com o presente e o futuro. A natureza é a morada dos antepassados, era o lugar de onde retirávamos os alimentos. Hoje não é diferente é nela ainda que muitos indígenas produzem os seus alimentos, medicamentos e abrigo. A natureza é a vida, é o lugar dos animais; é de onde viemos. A terra é o nosso pai porque nos garante a sobrevivência, a floresta é nossa mãe, porque nos dá o alimento. O orgulho e a felicidade que acontece ao narrar essas experiências vividas no passado, dá lugar a um tom de tristeza e preocupação pelo fato do desmatamento, mas mesmo assim os conhecimentos e a relação que se dá entre cultura e biodiversidade é sem dúvida uma das maiores riquezas guardadas pelo povo kaingang. A natureza é em si o nosso lugar, quando esta acabar uma parte de nós morrera. Somos de todas as formas o povo da floresta.

Sendo assim salientamos que a cultura Kaingang tem muita influência nos conhecimentos sobre a biodiversidade sendo que há uma grande necessidade de integração entre escola e comunidade para que haja um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos no entendimento e conservação da biodiversidade local.

5. Referências

ALBAGLI, Sarita. Amazônia: fronteira geopolítica da biodiversidade. **RevistaParcerias Estratégicas**– n. 12 – Set/2001, p. 1-15.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

NACKE, Aneliseet al.**Os Kaingangs no Oeste Catarinense: tradição e atualidade**. Chapecó: Argos, 2007.

NÖTZOLD, Ana Lucia Vulfe. **O ciclo de vida kaingang. –** Florianópolis: Imprensa universitária da UFSC, 2004, 109p.

PIOVESANA, L. A educação no contexto indígena Kaingang. In.: NACKE, A. et al. **Os Kaingangs no Oeste Catarinense:** tradição e atualidade. Chapecó: Argos. 2007,p.101-122.

WILSON, E. O. **Estratégia de conservação de biodiversidade**. In: WRI/UICN/ PNUMA. Estratégia global da diversidade. Fundação o Boticário de Proteção à Natureza. 1992. p. 19-36.

CARIJADA: PATRIMÔNIO, CULTURA E IDENTIDADE

Maria Aparecida Lucca Paranho - IFFar *Campus* Santo Ângelo
maria.paranhos@iffarroupilha.edu.br
Liliane Krebs Bessel Muller - IFFar *Campus* Santo Ângelo
liliane.muller@iffarroupilha.edu.br
Medianeira da Graça Gelat Weyh - IFFar Campus Santo Ângelo
medianeira.weyh@iffarroupilha.edu.br
Carmen Lourdes Didonet Smaniotto - IFFar *Campus* Santo Ângelo
carmen.smaniotto@iffarroupilha.edu.br
IFFar *Campus* Santo Ângelo – REDE FORMAD - BRASIL

Eje 4 – Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

1 INTRODUÇÃO

A Carijada consiste na produção artesanal de Erva-Mate[1]. O cultivo e o consumo da erva-mate é uma herança dos Povos Indígenas, como é o caso dos Guarani[2], que utilizavam a erva-mate, *caá* em guarani, com fins rituais e curativos.

É uma prática histórico-cultural que acompanha os indígenas desde antes mesmo da chegada dos jesuítas na região. A erva-mate era abundante e usada tanto para o consumo quanto nos rituais. Com a chegada dos jesuítas espanhóis, no início de 1600, seu uso, inicialmente foi proibido.

Os espanhóis, preocupados com os avanços dos bandeirantes rumo ao sul e noroeste e visando a proteger as minas de prata de Potosi (hoje Bolívia), inserem os jesuítas na região em que hoje estão o Rio Grande do Sul, Paraguai e Argentina, como forma de cortar o caminho dos bandeirantes por meio da ação evangelizadora e civilizacional dos milhares de indígenas que habitavam a região. As Missões[3], "além da pregação do evangelho e salvação das almas para Cristo - conforme os objetivos cristãos da Companhia de Jesus – traziam a ideologia colonialista de possessão de terras e comércio de riquezas" (SIMON, 2010, p14).

Mesmo após a liberação de seu uso nas reduções, a erva-mate tinha seu consumo extremamente controlado pelos padres jesuítas. Sabe-se que era distribuída, todas as tardes, com a ração da carne, sendo utilizada pelos índios no preparo do mate, em cuias[4], com água quente e, provavelmente, sorvida por meio de um canudinho de bambu.

Desempenhou papel de destaque no comércio entre as reduções e serviu como artigo de troca por gado, lã ou algodão e mesmo como moeda. Sua extração e exportação, via

1 Chá feito das folhas do mate, planta nativa da América do Sul.

2 Um dos povos indígenas que habitavam a América do Sul, nos então indecifráveis limites do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

3 Eram chamadas de Missões, Doutrinas, Povos ou Reduções cada um dos trinta povos que se situavam nas terras que hoje compreendem Paraguai, Argentina e Brasil. Nas terras do atual Rio Grande do Sul, Brasil foram fundados Sete Povos.

4 Recipiente feito de porongo, fruto de casca dura e impermeável. Quando seco e sem polpa é utilizado para tomar o chimarrão.

Buenos Aires, era uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento econômico das Missões.

Ao longo da decadência das reduções, desde a assinatura do tratado de Madrid, em 1750, à sangrenta Batalha de Caiboaté, em 1756, que marcou a derrota do exército missioneiro, a expulsão dos jesuítas em 1759, deu-se a decadência moral e física dos índios. Dos sobreviventes, muitos migraram para a margem direita do rio Uruguai, outros buscaram empregos como peões nas propriedades de colonos espanhóis e portugueses, outros ainda caíram na marginalidade, no roubo, na prostituição (SIMON, 2010).

Nesse processo, práticas culturais foram abandonadas pelos nativos, mas mantidas pelos descendentes que se miscigenaram com os colonos portugueses e espanhóis, novos povoadores da região e, mais tarde, com os imigrantes italianos, alemães e poloneses. A herança cultural da produção da erva-mate espalhou-se pela população platina e rio-grandense.

Neste texto, inicialmente apresentamos a Carijada, relatando o processo de produção da erva-mate realizado no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Farroupilha (IFFar) *Campus* Santo Ângelo. A seguir, discutimos este saber e fazer como nosso Patrimônio Cultural. Trazemos algumas narrativas de sujeitos envolvidos no processo, socializando as percepções dos alunos e o significado do evento nas suas vidas.

1 CARIJADA: PATRIMÔNIO E IDENTIDADE

A Carijada é um processo que dura em torno de 48 horas. As fases do processo de como era feita a erva-mate são: colheita, sapeco, montagem dos “macacos”, secagem no carijo, cancheamento das folhas e pilagem. A seguir, são explicitadas cada uma dessas etapas.

Carijada provém de “carijo”. O carijo foi um importante salto na produção de erva-mate. Antes, os indígenas faziam pequenos feixes de erva-mate, chamados de macacos, que eram amarrados e pendurados próximos à fogueira para secar. Para aumentar a produção, desenvolveu-se uma estrutura tipo estrado, onde se faz um fogo baixo para a secagem uniforme das folhas: o carijo.

IMAGEM 1: Carijo

FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois de montado o carijo, inicia-se o processo de produção, com a colheita da erva. As árvores devem estar fora do período de floração e sem fruto, já que esses fatores influenciam no sabor da erva-mate, deixando-a mais amarga. Na poda, retira-se quase toda a folhagem da planta. Deixam-se os galhos mais grossos que brotarão para, no intervalo de dois

a três anos, serem podados novamente.

A seguir, transporta-se a colheita para o local do carijo para fazer o sapeco. Esta é a fase do primeiro contato da erva com o fogo. Este fogo deve ter labaredas altas, por isso, usa-se lenha fina e seca. Passam-se, ligeiramente, os galhos por essas labaredas, de modo a romper com a membrana superficial das folhas, o que produzirá uma série de estalos, sinalizando a rápida desidratação.

IMAGEM 2: Sapeco da erva-mate

FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora

Para colocar os galhos no carijo, é preciso quebrá-los em ramos menores e fazer pequenos feixes, os "macacos" que são amarrados com cipó.

IMAGEM 3: Montagem dos "macacos"

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A seguir, cada um desses feixes é disposto no carijo, desamarrando o cipós. Os galhos ficam para baixo para que a fumaça e o calor passem com mais facilidade entre as folhas, secando-as. O fogo deve ser feito com uma parte da lenha verde, para que não haja labaredas, e sim a erva seja seca com o vapor produzido. O fogo, feito com o braseiro que sobrou do sapeco, é posto nas laterais do carijo, assim, o calor circula por todos os galhos.

Ao longo do tempo de secagem, acontece a ronda que é o momento do cuidado e do encontro. Cuidado para que o fogo não consuma o carijo e encontro, pois é hora do carteado,

da roda de viola, dos gaiteiros, declamadores, trovadores... Dependendo de fatores como umidade e temperatura do clima e presença de vento, esse processo pode levar de 12 a 18 horas até que a erva fique bem seca.

O estágio seguinte é o cancheamento. Para saber se está bem seca, basta apertar um punhado de erva que deve ser retirada dos cantos do carijo, onde chega menos calor. Se quebrar com facilidade, já pode ser cancheada. Tiram-se, com cuidado, os "macacos" do carijo que são dispostos em um caixote de madeira ou em um tablado. Ali, usam-se facões de madeira ou pás de corte para fazer a primeira parte da trituração dos galhos e folhas. Quando não restarem mais galhos inteiros, passa-se à pilagem da erva. No pilão acontece um processo mais intenso de trituração da erva-mate. A erva-mate produzida, além de ter sido compartilhada entre as pessoas que participaram da Carijada, foi revertida para a comunidade indígena para uso nas suas práticas religiosas e consumo diário.

2 Cultura, Memórias e Escritas

Entendemos Cultura como "um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem" (VIGOTSKI, 2007, p. 106). Sirgado (2000, p. 54) discute essa distinção feita por Vigotski entre produto da "vida social" e produto da "atividade social". Para ele, levando-se em conta a matriz teórica em que o autor se situa, podemos pensar na cultura como produto da vida social como sendo "a prática social resultante da dinâmica das relações que caracterizam uma determinada sociedade" e também como produto do trabalho social, na concepção de Marx e Engels.

Dessa forma, podemos definir cultura a partir de Vigotski como sendo a totalidade das produções humanas, desde as artísticas, científicas, as tradições, as instituições sociais e as práticas sociais. Ou seja, "tudo o que, em contraposição ao que é *dado* pela natureza, é obra do homem" (SIRGADO, 2000, p. 54). Nesse sentido, a Carijada é um elemento cultural que evoca o tempo passado, no saber, no fazer, nos diálogos, no encontro, nos causos contados durante a ronda noturna, nas canções, na viola, na gaita, nas memórias, no fogo que congrega e reúne as pessoas. Uma prática social e cultural que nos constitui e nos acompanha através dos tempos.

Os alunos participaram de todo o processo de produção. A carijada fazia parte da cultura dos alunos muito mais do que pensávamos. Muitos relataram que antepassados seus produziam erva-mate, para o consumo familiar, neste sistema, e a carijada era um momento de festa, de integração entre parentes e vizinhos. Em contextos de aprendizagens que evocam memórias pessoais e coletivas, os conhecimentos trabalhados deixam de ter um fim em si e/ou apenas uma finalidade futura, passando a constituir-se "ferramentas" para a compreensão de temas de relevância social, para a compreensão de situações do mundo vivido. A partir dessa situação que foi tão significativa para os alunos e que suscitou tantos olhares, palavras, risos e lembranças, provocamos o grupo a escrever sobre o significado da Carijada nas suas vidas.

A experiência de Educação Patrimonial vivenciada na Carijada consiste em um instrumento de "alfabetização cultural" que possibilitou aos sujeitos envolvidos, comunidade acadêmica, pessoas da comunidade santo-angelense e indígenas da Aldeia Tekoá Pyaú, fazerem a leitura do mundo que os rodeia, levando-os à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que estão inseridos.

Para muitos alunos e pessoas da comunidade, participar da carijada representou reviver uma experiência constitutiva das suas identidades, pois foi uma vivência não só entre os indígenas, mas também nas populações rurais. M. C. comenta: "Eu, particularmente, gostei

demais da carijada, pois fez-me lembrar minha infância feliz, quando meu pai fazia carijada, em Vitória das Missões onde nós morávamos. Até hoje sinto saudades. Os homens ficavam a noite toda e nós, crianças, nos divertíamos correndo pelos campos". D. N. também argumenta "Para mim, foi um resgate de tudo que eu presenciei enquanto criança, uma emoção misturada com prazer incrível. Muito gostoso fazer parte, interagir com a cultura indígena, conhecer, debater…; enfim foi muito bacana". Dondarini (2015, p. 23) explica que "conhecer a si mesmo e, em consequência, aos outros, se constitui desde sempre num dos melhores antídotos contra a incompreensão e a hostilidade, a dificuldade de comunicar e o isolamento".

"Foi um sábado de muita alegria, lembrança do passado, quando eu pilava junto a minha vó. Claro que era canjica e, neste caso, era erva mate. Mas foi um dia de muito aprendizado, junto aos professores e aos indígenas da aldeia Tekoá Pyáu. Ver a erva-mate seca ficando verde outra vez, depois de todo o processo de secagem foi algo maravilhoso" (A. F. do N.). Nesses relatos, evidencia-se o fomento da autoestima em diferentes comunidades detentoras do patrimônio, suscitando questões acerca da memória, identidade e do próprio patrimônio (material e imaterial), com vista à preservação e gestão dos bens culturais. Há, nessa interlocução, um processo contínuo de percepção, criação e recriação num processo cultural.

"A carijada foi uma troca de costumes onde os índios se sentiram importantes, pois puderam mostrar suas habilidades. Isso, para nós é muito importante, nos faz pensar nos velhos tempos que os nossos antepassados também usavam deste meio para saborear um gostoso chimarrão" (V. L. T.). "Foi um momento único, por eu nunca ter vivenciado algo parecido. Gostei mais foi a forma que os Guaranis se integraram conosco, falaram um pouco de suas histórias de vidas, também colocaram pra nós porque é tão importante a erva-mate para eles e isso me deixou muito feliz e ao mesmo tempo curiosa. Aprendi muito com eles (F. R.). R. do C. explica que "não tinha nenhum conhecimento sobre o assunto, mas os momentos vividos ali fizeram com que voltasse no tempo e fizeram com que entendesse um pouco da cultura indígena que faz parte da nossa história porque eu faço parte destas raízes. [...] levei ao conhecimento dos meus familiares e compartilhamos lembranças [...]".

A Carijada, mais do que o contato direto com a cultura indígena, proporcionou aos estudantes o que Paulo Freire denomina de "diálogo intercultural", que só é possível através do "respeito às diferenças". Respeitar o outro em seu modo de ser, pensar e agir é condição *sine qua non* para a construção da "vocação humana do *ser mais*", capaz de denunciar toda a forma de dominação e invasão cultural.

O trabalho de Educação patrimonial possibilita a interação entre os atores sociais e seus patrimônios, buscando um processo ativo de troca de conhecimentos, apropriação e valorização de sua herança cultural, como relata J. L. : "Foi de grande importância cultural. Teve um grande significado de aprendizado, cultura e interação de meus colegas. Ressalto o saber e a proposta de ter nos ensinado a preparar e cuidar da erva mate, símbolo da cultura indígena desde seus antepassados como forma de respeito e adoração. Foi uma oportunidade de promover e difundir ideias para o Campus IF Farroupilha, ampliando horizontes e alimentando a cultura e a sustentabilidade com o meio ambiente".

Q. C., por sua vez, manifesta que "É realmente um momento mágico ver as folhas secas se transformando em erva bem verdinha. E ver tanta gente dedicada a manter a tradição é muito comovente nos tempos de hoje, em que tudo vem com tanta facilidade". Em tempos de globalização, em que assistimos à anulação das diversidades culturais e se delineia um panorama banal e indistinto, uniformizado de acordo com a cultura e os interesses dominantes, o resgate de elementos culturais, constitutivos das comunidades tem um valor essencial, pois possibilita, além de uma maior consciência de suas origens, o respeito ao

diferente e o reconhecimento de um lugar de protagonismo social.

"A Carijada foi uma bonita forma de integração com os povos indígenas da nossa região, o resgate da nossa história, pois foram os primeiros a habitar nossa região. Foi também uma possibilidade de conhecermos mais sobre as condições de manuseio da erva mate, uma planta que para nós é simplesmente para o degustar dessa bebida, mas que para os guaranis tem todo um simbolismo na cultura que vem de várias gerações. Esclarecedor para a comunidade e para os alunos. Sinto-me honrada em poder fazer parte dessa bela integração (J.R.). Nesse sentido, conforme Cerqueira (2008, p. 13), por meio de abordagem inclusiva, possibilita-se "o fomento à autoestima das comunidades locais, estimulando o conhecimento e valorização de seu patrimônio, memória e identidade cultural". Ao mesmo tempo, possibilita sensibilizar as comunidades para a preservação de suas variadas formas de patrimônio material e imaterial, suportes de nossa memória e identidade cultural.

A partir desses relatos, percebemos o envolvimento dos alunos, o intercâmbio de ideias, valores e experiências. Para além disso, esse conhecer possibilita compreender, para criar, para ser artífice do próprio futuro, restabelecendo os laços entre a história e a atualidade, respeitando a herança do passado, preservando-a e valorizando-a (DONDARINI, 2015).

O trabalho de Educação Patrimonial possibilita aos sujeitos um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, "capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e produção de novos conhecimentos num processo contínuo de criação cultural" (HORTA et al, 1999, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de globalização, em que assistimos à anulação das diversidades culturais, que constitui um panorama banal e indistinto, uniformizado de acordo com a cultura e os interesses dominantes, o resgate de elementos culturais, constitutivos das comunidades tem um valor essencial, pois possibilita, além de uma maior consciência de suas origens, o respeito ao diferente e o reconhecimento de um lugar de protagonismo social.

Nesta proposta, buscamos valorizar uma cultura ancestral, de raiz indígena, em fase de extinção, mas que é a base histórica da produção do chimarrão, bebida símbolo do Rio Grande do Sul. Ensinar o respeito ao passado, mais do que sua simples valorização, é contribuir para a formação de uma sociedade mais sensível e capaz de construir um futuro menos predatório e descartável, menos submetido à lógica econômica de um mercado cada vez mais voltado ao que é temporário e descartável.

A escola promove a cultura, seja pelos meio formais, seja pelos meios informais - a família, os mestres, as práticas sociais, etc, A sociedade, assim culta, é portadora de uma cultura, conhecedora de pessoas, objetos, signos com os quais quer construir sua linha do tempo no mundo. Nesse sentido, nosso empenho na realização deste evento, nos olhares, nas leituras para pensar os sentimentos, as subjetividades, as histórias, memórias e identidades ali envolvidas. E mais, a possibilidade de resgatar o que se foi, porque ele falta, porque dele precisamos para sermos gente, estarmos no mundo e mantermos nossa existência. Buscamos, democraticamente, construir diálogos entre a sociedade e seu patrimônio, conhecer e reconhecer-se nesse caminho de cidadania pessoal, comunitária, e nacional.

Ao dar voz às pessoas que participaram das Carijadas, ficou evidente a sensibilização acerca do patrimônio imaterial e a busca de processos de valorização da cultura e História regionais, bem como meio de valorar a memória regional. Além disso, reafirma autoestima e identidade tanto dos indígenas quanto da comunidade que participou e trouxe suas

experiências de tempos passados. Permite práticas de educação e cidadania, indo além dos bens culturais, buscando a valorização do indivíduo, de sua sociedade, cultura e história. Trata-se do "espírito de pertencimento", que é o sentimento de fazer parte, estar integrado à sociedade como cidadão realmente consciente de seu valor e de suas obrigações. A integração da comunidade acadêmica com um grupo social vulnerável, a comunidade M'byá Guarani, compartilhando histórias e memórias favorece o alcance desses objetivos.

REFERÊNCIAS

BRUXEL, A. *Os trinta povos guaranis.* 2.ed. Porto Alegre: Nova Dimensão, 1987.

CERQUEIRA, F. V. *Educação Patrimonial na escola*: por que e como? In F. V. Cerqueira et al. (orgs.) Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares. Diamantina-MG: Ufpel, Instituto de Ciências Humanas, 2008.

DONDARINI, R. *Le radici per volare.* In: BORGHI, B. & DONDARINI, R. Le radici per volare – Ricerche ed esperienze del Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio.Minerva Edizioni, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 7. Ed, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HORTA, M. de L. P., *Educação Patrimonial*: oficinas de formações de professores. Brasília: Iphan, 2003.

SIMON, M. *Os Sete povos das Missões*: Trágica Experiência. Santo Ângelo: FuRI, 2010.

SIRGADO, Angel Pino. *O social e o cultural na obra de Vigotski.* In: Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00.

VIGOTSKI, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E AMBIENTES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DAS CLASSES POPULARES

Nádia Cristina de Lima Rodrigues - FFP/ UERJ
Rede Formad - BRASIL
nadia.rodrigues1@gmail.com

BRASIL

Eje 4 – Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Apresentação:

Este diálogo, objetiva socializar uma parte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação de uma Universidade Pública no Rio de Janeiro. A pesquisa teve como foco o processo de alfabetização em uma escola pública, localizada na área rural domunicípio de Cachoeiras de Macacu localizado no interior do estado. A escola funciona em regime de classes multisseriadas e atende a uma comunidade tradicional formada há pelo menos 200 anos, e que se constituíram por laços familiares: a comunidade dos Hervanos. As famílias se fixaram em pelo menos duas localidades razoavelmente próximas à escola, que são chamadas de Araçazeiro e Serra Suja. Vivem praticamente isolados em núcleos familiares e casam-se entre si.

Praticamente todos os alunos da escola têm algum grau de parentesco com a comunidade, mesmo que já não estejam morando nos lugares de origem.

A situação precária dos indicadores de alfabetização encontrada na escola foi o estopim dos questionamentos acerca dos problemas de ensino/aprendizagem enfrentados por professoras e crianças. Seria possível compreender um pouco mais o universo daquelas crianças? De que ordem seriam as dificuldades enfrentadas por professoras e crianças no processo de alfabetização? A diferença entre a cultura formal apresentada pela escola e a trazida pelos alunos da comunidade dos Hervanos, poderia se constituir como um fator significante para o baixo índice de alfabetização?

Nossa questão de pesquisa foi pensar até que ponto a perspectiva monocultural, característica da sociedade contemporânea, se fazendo presente na escola, ao rotular e estereotipar diferenças culturais sobrepõe novos empecilhos ao processo de alfabetização e como essas heranças culturais recebidas de tal grupo, ressignificadas ao longo do tempo, encontram espaço no currículo escolar para constituir o que chamamos de ‘ambientes alfabetizadores’ (ARAÚJO, 2003) mais favoráveis às crianças das classes populares.

A trajetória da pesquisa seguiu no sentido de ouvir as narrativas dos atores que compõem a comunidade escolar, ou seja,das crianças que moram na comunidade e estudam na escola, dos moradores mais antigos e das professoras que lá atuam,através da metodologia de pesquisa de cunho participativo. No presente artigo, vamos nos deter apenas aos direcionamentos dados pela pesquisa as narrativas infantis.

O diálogo intercultural possibilitando a visibilidadedas classes populares.

As crianças pertencentes à comunidade dos Hervanos são consideradas como “diferentes” pelas professoras e pelo restante da cidade.Apoiada em Gusmão (2012, p.142), entendemos que tal diferença surge da própria forma pela qual a instituição escola é

concebida na sociedade de países como o Brasil, que direciona seu olhar ao futuro com ideia de progresso nos moldes do sistema capitalista, privilegiando apenas a "emergência de um cidadão viável para o capital", portanto, sujeitos e culturas que não se encaixam nestes pressupostos são ditas como diferentes, porque não se "adaptam" à educação escolar. Essa diferença tem como consequência mais imediata os processos de exclusão, que tem em seu fim a repetência e a evasão escolar. Sendo assim, uma das possíveis razões para as dificuldades que parte das crianças da escola apresentava no processo de alfabetização, estava no fato de pertencerem a uma comunidade portadora de padrões culturais entendidos como "diferentes".

Em um dos relatos das professoras coletados durante a pesquisa, pudemos perceber que orótulo de 'crianças diferentes' contaminavam e atravessavam as relações professoras e alunos/as.

> "Mas eu quando vim pra cá, encontrei uma escola com crianças totalmente introvertidas, que se escondiam no mato quando me viam, desviavam o rosto, sabe, uma outra realidade, mas foi um quadro assim meio que desesperador". (depoimento da Professora Dina) " Na verdade eu to ainda tentando me estabilizar, criar estratégia de obter uma relação com eles, porque a comunidade é diferente.... eu falo que eles têm um dialeto diferente, as pessoas podem até dizer que não, mas só quem trabalha aqui sabe..."(depoimento da Professora Cássia.)

O relato da professora assinala suas dificuldades de aproximação com as crianças. Acreditamos que tal dificuldade pudesse inviabilizar a possibilidade do diálogo intercultural que possibilitasse a troca de saberes entre a "cultura formal" da escola trazida pela professora e a cultura trazida pela comunidade. Entendemos como cultura formal a cultura de raízes eurocêntricas, que constitui de forma hegemônica a cultura escolar, como Candau(2011, p. 241), nos ajuda a pensar.

> a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal... Em geral, a cultura escolar continua fortemente marcada pela lógica da homogeneização e da uniformização das estratégias pedagógicas.

Assim, acreditamos que, a impossibilidade de um diálogo intercultural silencia as vozes da chamada"cultura popular" tornando os espaços sociais e escolares excludentes. Este trecho do poema deGaleano"os ninguéns" identifica como este processo de invisibilidade é constituído.

> [...] Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos,
> Morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
> Que não são, embora sejam.
> Que não falam idiomas, falam dialetos.
> Que não praticam religiões, praticam superstições.
> Que não fazem arte, fazem artesanato.
> Que não são seres humanos, são recursos humanos.
> Que não tem cultura, têm folclore.
> Que não têm cara, têm braços.
> Que não têm nome, têm número.[...]

Os ninguéns são aqueles, que como as crianças Hervanas, não existem na sociedade branca, eurocêntrica, porque não falam o idioma dominante, não praticam a

religião imposta, não tem a cultura dos colonizadores, não pensam, porque não tem rosto, portanto não tem cabeça e são apenas números porque fazem sempre parte das estatísticas, portanto, os ninguéns são invisíveis.

Como o foco em nossa pesquisa foi a alfabetização das crianças das classes populares, entendemos que parte importante para esta discussão é torna-las, (as crianças) visíveis as nossas reflexões, entendendo como o silenciamento de suas culturas as tornam invisíveis, para tal, preconizamos o reconhecimento da criança como o "outro", tendo Larrosa e Sarmento como interlocutores, trazendo também uma reflexão sobre diferença e diversidade cultural, para qual buscamos apoio em Gusmão e Freire.

Portanto uma das perguntas que Gusmão (2012) nos ajuda a responder é: o que é ser diferente numa sociedade de iguais? A sociedade brasileira, como Gusmão (2012) nos ajuda a pensar, mesmo se autorreconhecendo como moderna, democrática e plural, constituída por múltiplas etnias e culturas, tem na ideia de progresso e de futuro sua grande meta, delegando à educação e à escola o papel de formar o cidadão para essa sociedade.

Para atingir tal objetivo é preciso "apagar as diferenças" oriundas da multiplicidade das etnias e culturas que nos constituíram historicamente, negando o passado e as experiências dos sujeitos, sejam esses sujeitos pensados enquanto indivíduos, sejam pensados enquanto grupos étnicos ou classes sociais. Produzir um sistema educacional que busca a homogeneização, demanda a exclusão do "diferente", do "outro". Rotular e estereotipar diferenças culturais faz parte do processo de homogeneização funcional de uma sociedade capitalista.

Os termos diversidades culturais e diferença não são sinônimos, embora frequentemente sejam tratados como se fossem. São conceitos que por vezes se tangenciam e se complementam. Tal entendimento requer uma leitura mais aprofundada das relações existentes entre os sujeitos. Dialogando com Gusmão (2012) vamos entender que a diversidade cultural é configurada através dos confrontos das diferenças entre sociedades, só há sentido em falar em "diversidade cultural a partir deste confronto, pois, exige de cada um de nós a promoção da comunicação de experiências socioculturais" (idem, p. 158) que se faz em um determinado período histórico. A linha tênue entre diversidade e diferença, está em entender tais diferenças e talvez a origem das mesmas.

Na medida em que definimos que "diferença é algo que se produz socialmente via um sentido simbólico e um sentido histórico, localizado e definido".(p.149), cabe indagarmos: quem é diferente? Por que é diferente? Diferente em quê? Como?

Quando se tornam "diferentes", as crianças têm dificuldades em afirmarem sua cultura e de se reconhecerem como seres culturais e, por conseguinte, tornam-se um enigma que ninguém deseja decifrar.

Para além das questões das diferenças culturais as quais invisibilizam as crianças das classes populares dentro do sistema e da cultura escolar formal, trazemos tambémaquelas que se referem ao reconhecimento das crianças como uma categoria social na perspectiva deSarmento (2007) que propõe olhar a infância sob esta óticae não apenas como uma etapa da vida. Para Sarmento (2007, p.36),

> [...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nesta acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Porém, através de experiências cotidianas podemos perceber o quanto é difícil reconhecer as crianças como categoria social. Em sua fala"As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua." Larrosa (2006 p.2), nos faz perceber o quanto nós adultos ignoramos, muitas vezes, as vozes das crianças e suas narrativas.

Desconsiderando as vozes infantis, costumamos dizer que não as entendemos e que igualmente as crianças não nos entendem.

Moraes (2012), discutindo os sentidos produzidos pela origem etimológica da palavra infância, lembra os ditados populares: "Criança não tem que ter vez nem voz"; "Isso não é conversa de criança". Arraigadas em nossos cotidianos, tais afirmações parecem querer ensinar às crianças que a linguagem, atividade que nos caracteriza como humanos, produto da cultura e que ao mesmo tempo cria cultura (...) "[é] algo restrito ao mundo dos homens e das mulheres" e, em contrapartida, ensinar também que quem não fala, não sabe, não produz cultura. Contudo, apenas a partir da origem etimológica da palavra, não damos conta de explicar porque, durante tanto tempo, tem se reafirmado a incompletude intelectual e cultural dos sujeitos com pouca idade.

Neste sentido, quando Larrosa diz que:

> Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2006, p.2).

nos desafia a olhar as diferentes infâncias presentes no cotidiano e a refletirmos sobre a dificuldade de pensarmos a criança como "o outro que não pode ser abarcado" (idem, p.4) ou "o outro que não pode ser submetido" (idem, p.4). Para isso é preciso abrir mão de nossa pretensão de sermos os detentores de todas as explicações sobre a criança e reconhecê-la como ensinante do nosso aprendizado sobre ela.

Percebemos, então, que o caminho que pode contribuir para ampliar nossa compreensão sobre as crianças e a infância é o do diálogo, do reconhecimento da alteridade, do encontro com esse sujeito-criança que *inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas*.

Portanto, a infância não pode ser entendida como um tempo estático, congelado, separado ou hierarquizado por um tempo cronológico ou cognitivo. È um grupo social articulado por uma dimensão cultural e pelas relações que se dão entre os sujeitos dessa cultura. Neste sentido, a criança deve e precisa ser ouvida. Se realmente buscamos ampliar nossa compreensão *sobre* ela, não podemos prescindir do diálogo *com* ela. Para reforçar todo este aspecto, encontramos em Freire o "resumo da ópera" quando em sua fala inverte essa lógica dos ninguéns ao tomar como ponto de partida no processo de alfabetização o reconhecimento de todo sujeito como produtor de cultura, favorecendo uma perspectiva intercultural, tenha ele qualquer idade em qualquer contexto.

> [...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma

> de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (Freire, 1992:85/86)

.

As narrativas infantis como potencializadoras dos ambientes alfabetizadores

Sob esta perspectiva, um dos direcionamentos da pesquisa constituiu-se em traçar estratégias de desenvolvimento de uma escuta sensível Barbier (1977) das narrativas trazidas pelas crianças a partir de atividades propostas.

Tais narrativas colocadas em movimento seriam facilitadorasao desenvolvimento de possíveis ações que viessem contribuir na potencialização dos "ambientes alfabetizadores", na perspectiva defendida por Araújo (2003). A autora aponta a importância de favorecer um diálogo intercultural na escola, que possibilite o compartilhamento de sentidos para professoras e alunos/as, como base para o fortalecimento de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares.

A partir do conhecimento dos componentes socioculturais dos autores sociais, amplia-se o reconhecimento do outro como sujeito, através de suas concepções e visões de mundo, possibilitando o entendimento das motivações que o seduz, e o que o instigará a apreciar o processo dialógico.

Foram desenvolvidas duas atividades na escola com as crianças. Na primeira atividade, colhemos as percepções trazidas pelas crianças dos seus cotidianos, através de suas falas em gravações. A proposta desta atividade tinha como objetivo entender um pouco mais o dia a dia daqueles "seres" que nos causavam tantos estranhamentos.

Uma das narrativas capturadas durante a primeira atividade nos possibilitou entender um pouco do universo daquelas crianças. Rosa nos presenteou com o relato de um fato cotidiano sucedido no trajeto entre a escola e a casa.

> [...] Uma vez na casa do Alex, nós vimos duas cobras[...]Jonas pegou a cobra venenosa e jogou fora e ela enrolou no pé do irmão dele e depois a cobra fugiu[...]Nós encontramos cinco cobras no caminho outro dia, um teve que passar dando a mão pro outro se não ninguém ia conseguir passar, só naquela subidinha ali, tinham duas, uma marrom e outra coral.(Rosa - aluna da escola e moradora do Araçazeiro).

O relato de Rosa nos remetia a um cotidiano totalmente diferentes para nós, "estrangeiras" e moradoras da cidade, cujas cobras estão nos livros, nas revistas, nas TVs, nos filmes de terror. Ao encontrar ouvintes com quem compartilhar suas histórias, Rosa nos apresentava outro mundo e outras estratégias de sobrevivência.

Esta atividade nos forneceu pistas para o desenvolvimento da segunda atividade.

Depois de algum tempo, o processo de afetividade que foi construído entre nósampliou nossa visão possibilitando perceber o quanto as crianças Hervanas gostam de narrar seu cotidiano e como são marcadas por este traço de oralidade que também está fortemente presente entre os adultos da comunidade.

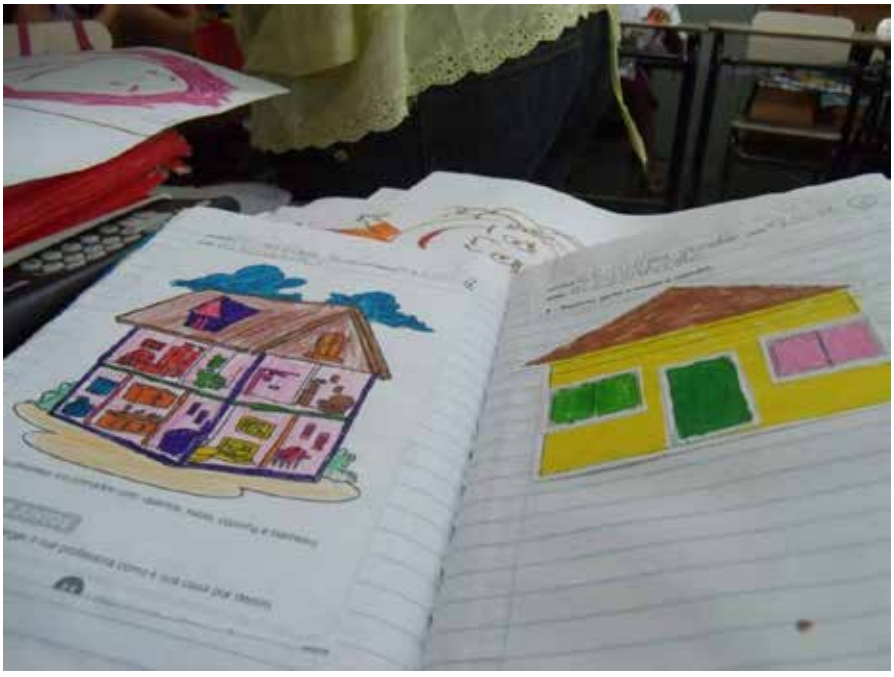
Pensamosuma segunda atividade que estimulasse narrativas pessoais, ou seja, suas biografias.

Qual seria então a estratégia para propiciar um ambiente facilitador a fim de que as crianças narrassem e registrassem elas mesmas suas histórias? Nossa intenção era que as próprias crianças registrassem seus relatos. Não gostaríamos de repetir a primeira atividade, na qual as falas das crianças foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Sabíamos de antemão que corríamos o "risco" de não conseguirmos muitos relatos escritos, por conta dos traços de oralidade presentes na comunidade, bem como das dificuldades no domínio da leitura e da escrita, porém, insistimos na atividade, pois como diz Araújo (2004)

> O mundo não se esgota, nem está aprisionado pela palavra escrita. Da mesma forma, as experiências, os saberes, as lógicas que as crianças trazem ao entrar para a escola também são mais amplas que o domínio da língua escrita. Se *ainda* não sabem ler e escrever as palavras escritas sabem, porém fazer leituras outras que permitem a elas responder aos desafios de um cotidiano de uma sociedade letrada (p.18).

Através da observação de uma atividade proposta pela professora nos cadernos dos alunos, compreendemos uma dessas "leituras outras". Encontrarmos, nas lições preparadas pela professora, situações muito diferentes das que representam o cotidiano dos alunos. Representações de moradias que eles talvez nunca tenham entrado, coladas em seus cadernos para que colorissem. A maioria das casas em que essas crianças moram não possui sequer banheiros.

Figura (1) – Atividade proposta pela professora



Fonte: A autora

Numa atitude de, talvez, mostrarem e ensinarem à professora a leitura de sua realidade, no final dos cadernos, encontramos desenhos dos alunos com as representações de suas moradias.

Figura (2) – Desenho das crianças no final do caderno

Fonte: A autora

Esta observação nos proporcionou um "insight", para a proposição da segunda atividade. Como seriam estas "leituras outras" que as crianças fazem de si e de seu cotidiano? A proposta então foi direcionada para a confecção de um autorretrato, como ponto de partida. Dividimos a folha de papel tamanho A4 ao meio e entregamos uma para cada criança. Pedimos às crianças que se desenhassem, mas não o corpo todo, apenas o rosto, como num retrato e que, ao lado, produzissem narrativas, utilizando-se de desenhos ou da escrita, sobre o lugar onde moram e as coisas que mais gostam de fazer.

Timidamente, as crianças foram fazendo seus registros, construindo seus autorretratos. Os desenhos foram surgindo e, em seus traços, as crianças foram se desenhando de forma bem colorida e alegre. Poucos foram os desenhos monocromáticos, e pude identificar que conservavam algumas de suas características físicas como a cor dos olhos e dos cabelos. A maioria não desenhou apenas seu rosto, mas o corpo inteiro. Este fato nos fez repensar na proposta da atividade em relação ao desenho onde pedimos apenas o rosto porque "julgamos" ser mais fácil para a concepção do desenho, mas as crianças mostraram o contrário, além disso, compreendemos que uma normativa não pôde impedir o processo criativo das crianças, indicando assim um processo autônomo de autoria.

Ao propor esta atividade esperávamos que esta, pudesse nos levar a conhecer mais dessas crianças, conseguimos timidamente alcançar esta expectativa, de qualquer forma,pudemos comprovar em lócus as dificuldades que as crianças tinham em escrever. Parece que da mesma forma que se mostram autônomas naquilo em que se sentem seguras, como o desenhar e o narrar, tornam-se frágeis à escrita quando percebem que a escola produz uma ideia que elas não sabem escrever.

Tal ideia é marcada por uma concepção de alfabetização que transita na dicotomia entre o que os alunos sabem e o que eles não sabem. Mas o que fazer para que eles

saibam? Parece que as crianças não quererem escrever. Seria uma pista? Estão na escola, mas não veem sentido na escrita. Por ser a cultura dessas crianças bastante marcada pelos traços de oralidade, narram facilmente suas histórias, mas não encontram motivação para escrevê-las ou registrarem, talvez não tenham entendido ainda que a escrita poderia servir para contar suas próprias histórias.

No entanto, se a partir da narrativa escrita não conseguimos chegar nem perto do que a narrativa oral das crianças nos aproxima de seu cotidiano na escola ou na comunidade, de seus mundos vividos e/ou imaginados, na maioria dos desenhos transbordavam elementos da natureza, árvores, flores, bichos, frutas e céu estrelado... Um céu estrelado muito mais estrelado, pois visto por quem não tem acesso à luz elétrica. Para um bom observador, os desenhos narravam muito de como vivem estas crianças, principalmente, para quem não conhece suas moradias.

Aluno do quarto ano – 13 anosAluna do quinto ano – 11 anos
(na ocasião o aluno não escrevia)

Aluna do primeiro ano – 6 anos Aluno do segundo ano – 7 anos

Considerações finais

Nesta reflexão sobre as dificuldades encontradas por professoras e crianças da comunidade dos Hervanos no processo de alfabetização, tivemos como ponto de apoio a questão da importância da construção do diálogo intercultural na escola como facilitador da construção de ambientes alfabetizadores favoráveis a esse processo. Estamos numa comunidade onde a diversidade cultural se explicita de uma forma gritante e as diferenças se transformam *em problemas* que desafiam não só as professoras, como também o próprio sistema educacional.

Durante a pesquisa,propomosatividades com as crianças, a fim de trazer para a escola um pouco mais das práticas cotidianas dos alunos que pertencem à comunidade dos Hervanos na tentativa de estabelecer um diálogo intercultural, que possibilitasse o compartilhamento de sentidos. Isto implica em reconhecer a todos e todas, professoras, professores, alunos, alunas, funcionários, funcionárias como sujeitos de culturas e de saberes. Tal diálogo pode contribuir para a revalorização das vozes, dos conhecimentos, das práticas sociais das populações historicamente excluídas da escola. Além disso, o diálogo intercultural pode contribuir igualmente para ampliar as possibilidades sociais de superação de uma lógica monocultural (Santos, 2000) que caracteriza a sociedade contemporânea e está profundamente arraigada na escola.

Nas atividades propostas com as criançaspudemos resgatar as interlocuções com Larrosa e Sarmento no sentido de que o diálogo intercultural com as crianças só se estabelece quando as reconhecemos como produtoras de cultura e que mesmo sem narrar com palavras escritas conseguem contar suas histórias através da oralidade e das expressões artísticas como os desenhos, e que para entendermos, bastar descristalizar os conceitos pré-estabelecidos e quase dogmáticos de algumas práticas pedagógicas. As crianças sempre nos mostram os sinais, basta saber fazer a sua leitura.

Nas vivências com a comunidade, pude conferir traços culturais bem marcados e, por isso, a questão “diferença cultural” se tornou a chave do processo da pesquisa para um melhor entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças da E.E.M. Bom Jardim que moram nesta localidade. A oralidade de seus integrantes é fortemente marcada, assim como há outros constituintes culturais que pude observar, apesar de não poder me aprofundar neles o bastante, por conta do pouco tempo, como o artesanato, a forma de lidar com a terra, o conhecimento da agricultura sustentável, o conhecimento das ervas que auxiliam no tratamento das enfermidades e a maneira com que se relacionam com animais, que a nós urbanos podem causar estranheza, como cobras e morcegos. Tais conhecimentos articulados pela escola poderiam auxiliar o diálogo intercultural entre crianças/instituição.

Nesta perspectiva, acreditamos que construir na escola possibilidades para que alunos e alunas sejam livres para expressarem suas culturas, seus valores, suas concepções de mundo, exige reconhecer as diferenças, porém para ir além delas, como afirma Gusmão (2012), “para não reificá-las (como o faz o multiculturalismo) e impedir a emergência de uma realidade efetivamente intercultural. Esse é o desafio maior da escola, dos que educam e de todos nós.” (p. 167).

Em acordo com a concepção Freireana de alfabetização em que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, acreditamos que encontramos nas narrativas das crianças que fazem parte da pesquisa, contribuições que viabilizem a construção de caminhos que

possibilitem romper com lógicas monoculturais, tão demarcadas em nossa sociedade, a partir de um diálogo intercultural, através da palavra viva e das histórias carregadas de sentidos que trazem cada um desses atores sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Mairce S. *O Ambiente Alfabetizador em Questão:* A luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares. (Tese de Doutorado), UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

ARAÚJO, Mairce. Os caminhos da prática alfabetizadora: uma contribuição ao debate. *Presença pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v.10, n.57, (maio/jun. 2004), p. 18-27.

BARBIER, R.A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

FREIRE, Paulo . *A pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e terra, 1992.*

GALEANO, Eduardo. Os ninguéns. In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre, L &PM, 2000.

GUSMÃO, Neusa M M. Diversidade cultural e a questão da diferença na educação. In: ARAUJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline F S (orgs) *Vozes da Educação. Formação de Professores, Narrativas, Políticas e Memórias*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012.

LARROSA, Jorge – *PedagogiaProfana.* Autêntica Editora, Belo Horizonte*, 2006.*

MORAES, Jacqueline de Fátima dos Santos. Sentidos da infância: Contribuições para a formação de professores. In: ARAUJO, Mairce. MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. (orgs). *Vozes da Educação: Formação de professores, narrativas, políticas e memórias.* Rio de Janeiro, EdUERJ, 2012.

SANTOS, Boaventura Souza. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; ____. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

METAIS: DA ÁFRICA PARA O MUNDO

Nicéa Quintino Amauro - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
nicea.ufu@gmail.com
Enio da Silva Santos - Colégio Batista Mineiro – Uberlândia/MG
enio.s.santos@gmail.com
Guimes Rodrigues Filho - Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
guimes.rodriguesfilho@gmail.com

Eje 4 – Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26. Neste sentido a Lei 10.639/03, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Este documento é destinado, aos administradores dos sistemas de ensino, aos professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional. É destinado, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito à educação para as relações etnicorraciais.

Cumpre evidenciar que a referida Lei foi ampliada pelo texto da Lei 11.645/08, que incluí a História e Cultura Indígena como conteúdo educativo. Em consequência a estes marcos legais, todos os sujeitos envolvidos na educação do nível infantil ao superior, são obrigados a repensarem seus projetos políticos pedagógicos, bem como suas praticas docentes, no sentido de incluir temas relacionados às questões étnico-raciais. Tendo como pressuposto que, os sujeitos da aprendizagem ao iniciarem sua educação formal possuem concepções pautadas no racismo que necessitam ser reeducados para tais relações, independente do pertencimento étnico-raciais destes (JESUS, 2015). Concomitantemente:

> No contexto contemporâneo, é importante evidenciar o quanto a educação formal no Brasil esteve pautada em processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual dos considerados racialmente inferiores. Houve uma desvalorização, negação e ocultamento das contribuições do continente africano da diáspora africana e dos povos ameríndios ao patrimônio cultural da humanidade (JESUS, 2015, p.39).

De acordo com Diarra (2010, p.365), "a história da África foi particularmente influenciada pela riqueza mineral, que constitui um dos principais fatores da atração que o continente sempre exerceu sobre outros povos". Diante destas considerações, as DCN orientam como podem ser trabalhados os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dentre elas, destacamos que:

> O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de **mineração** e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. (BRASIL, 2004, p.21, grifo nosso).

Neste cenário, nos apropriaremos do contexto da mineração no continente africano como elemento articulador do conhecimento químico, em especial para o ensino do conteúdo de ligações metálicas e propriedades dos metais. Nessa perspectiva, Francisco Júnior (2008) afirma que:

> Na maioria das vezes, quando falamos em Ciência, é totalmente desconsiderada a dimensão de Ciência e tecnologia dos povos pré-colombianos, africanos, indígenas etc. A supervalorização de determinadas culturas, por exemplo, a europeia, em detrimento de outras, é um ato discriminatório e que, amiúde, nos passa despercebido. (FRANCISCO JUNIOR, 2008, p 405)

Por sua vez, utilizamos o termo Ciência com uma conotação diferente da leitura de Ciência europeia, branca, cristã e masculina, que é apresentada como Ciência moderna, por considerarmos esta leitura um tanto reducionista e discriminatória (CHASSOT, 2003). "É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um afrocentrado, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p. 17).

Corroborando com essa premissa, buscamos trabalhar junto aos educandos, de forma crítica, as diversas realidades observadas no continente africano, no sentido de fazê-los refletir sobre a relação entre as condições naturais e as formas pelas quais elas são ou foram apropriadas, bem como as consequências destas para o continente africano e para os povos que nele habitam. Nossa proposição busca romper com o epistemicídio, que é a negação de outras formas de construir conhecimentos (SANTOS, 2010) via disseminação de informações a respeito do envolvimento de povos africanos e seus descendentes na construção da história brasileira e da Ciência, com vistas ao rompimento da situação de opressão racial ainda vigente no Brasil. Portanto, a proposta em questão não é transformar as aulas de Química em aulas de História, mas sim de trabalhar os conteúdos do ensino de química de forma multidisciplinar, mediante análise histórica, geográfica e sociológica.

Desenvolvimento da estratégia de ensino

Durante a vigência da Fábrica Virtual, da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), produzimos conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem, que vieram a compor um dos 120 objetos de aprendizagem[1]

[1] Segundo Wiley (2000), Objeto de aprendizagem é "qualquer recurso digital que possa ser reutilizado no processo para assistir à aprendizagem".

de Biologia, Química, Física e Matemática para o ensino médio. Segundo informações disponibilizadas no site da RIVED:

> Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. A meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno. (RIVED, 2016).

Neste trabalho, focalizamos o conteúdo de metais e suas propriedades. A utilização de metais no continente africano, para a produção de artefatos, remonta o período Neolítico. Para Bibiano (1959, p. 266) "a arte siderúrgica desenvolvida pelos 'indígenas' de algumas regiões africanas ao sul do Saara é bastante antiga. É já conhecida desde 6.000 anos antes de Cristo" (grifo do autor). Sobre o processo, o referido autor destaca que:

> Normalmente, os fundidores negros do presente não empregam fundentes, simplesmente misturam o minério com carvão, submetem-no a altas temperaturas e depois purificam a massa esponjosa ferrífera obtida, batendo-a demoradamente com um martelo até separarem o metal da escória. Porém, os metalurgistas que operaram em tempos pré-históricos na caverna Mumbwa empregam como fundente o quartzo e os ossos. Como é sabido os fundentes neutralizam as impurezas do ferro e tornam fluida a escória. O fósforo, derivado dos ossos, torna mais pastosa a massa obtida, por consequência essa fusão é mais fácil (BIBIANO, 1959, p. 268).

Neste cenário, salientamos que tal tecnologia de fundição e produção de ferro é bastante utilizada atualmente e envolve conhecimentos físico-químicos. Ao abordar o conteúdo "Metais e suas propriedades", o professor deve referenciar que os povos africanos possuíam conhecimentos científicos que eram considerados bem avançados para o panorama científico/tecnológico da época (FRANCISCO JÚNIOR, 2008). Ao enfatizarmos os metais, podemos trabalhar algumas de suas propriedades, tais como: a condução de eletricidade, o calor, alto ponto de fusão e ebulição e, por fim, estudos sobre aspectos da cor e do brilho. Nesse sentido, o professor poderá discutir com os estudantes as propriedades dos metais que justificam a sua utilização para facilitar as tarefas de nosso cotidiano.

Objeto de Aprendizagem: metais – da áfrica para o mundo

Na busca de articular a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira ao ensino de metais e suas propriedades, o professor pode lançar mão do objeto de aprendizagem, intitulado – "Metais: da África para o mundo", disponível em http://quimicaeafrica.blogspot.com.br. Esse inicia com a apresentação do personagem chamado "Akim" que, em um ambiente escolar, faz uma contextualização histórica da manipulação de metais por povos africanos.

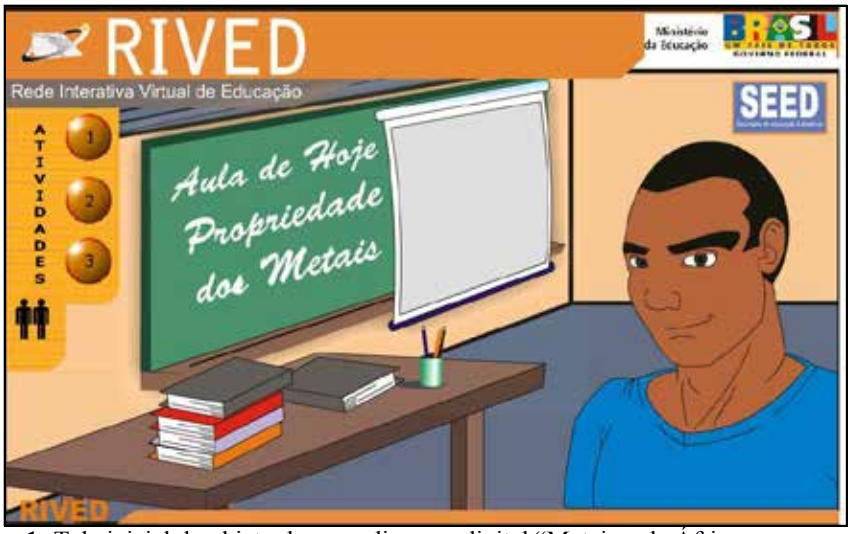


Figura 1: Tela inicial do objeto de aprendizagem digital "Metais – da África para o mundo".

Na continuação, o usuário tem a disposição um submenu, conforme Figura 2. Esses 'balõezinhos', contém algumas questões instigadoras – "Maleabilidade...Que é isso?"; "O que é ligação metálica?"; "Como a luz chega até mim?"; "Como consigo me ver no espelho?"; "Por que os metais conduzem o calor?" – que são hiperlinks que direcionam o usuário a outras telas, em que o usuário tem a sua disposição simulações de experimentos e animações que o auxiliarão a formular respostas às perguntas citadas anteriormente. Destacamos que, neste submenu do objeto de aprendizado as propriedades dos metais são discutidas via de perguntas instigadoras. Desta forma, o professor se posiciona como mediador do conhecimento escolar, posto que, em alguns casos, as respostas não são explicitadas.

Figura 2: Tela do submenu do objeto de aprendizagem digital

Considerando este contexto, o submenu *Condutibilidade elétrica – Por que os metais conduzem a eletricidade?* – Mostra uma animação simulando um teste de condução elétrica em Metais, em que o usuário compara a condutibilidade de diferentes metais, observando a luminosidade da lâmpada que esta ligada a um sistema elétrico com a opção de fazer o teste com três tipos de

metais diferentes. Durante esse quadro, o professor instiga aos educandos salientando que o artifício utilizado para diferenciar a condutibilidade dos metais, é apenas uma forma lúdica de evidenciarmos esta propriedade e diante disso, o professor pode apresentar aos alunos os referidos valores de condutibilidade elétricas dos metais envolvidos no teste – Valores no Sistema Internacional (SI) em (S.m/mm^2): Prata-62,5 ; Cobre puro- 61,7; e Alumínio-34,2.

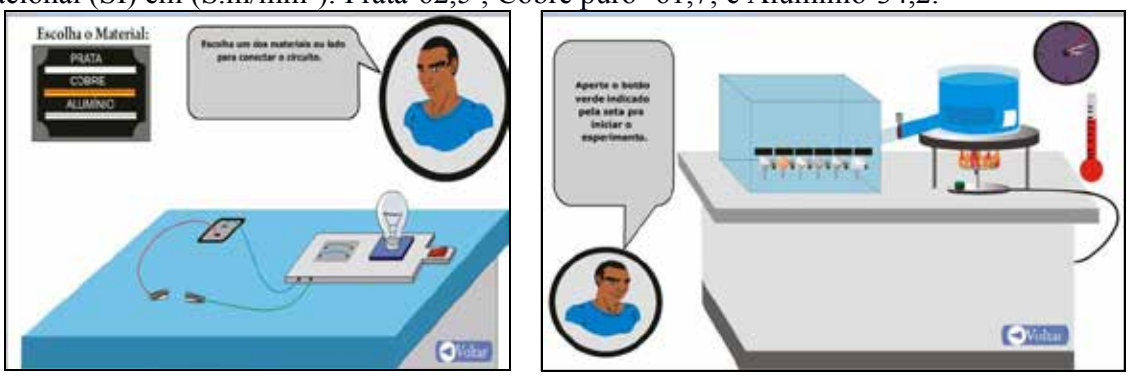


Figura 3: Tela do experimento de Condutibilidade elétrica dos metais (A) e Propriedade de Condutibilidade térmica dos metais (B).

Por sua vez, o submenu *Condutibilidade térmica – Por que os metais conduzem o calor?* – Contém um experimento que mostra a condutibilidade de diferentes metais. Nesta atividade são utilizados cinco metais (Prata, Cobre, Alumínio, Zinco e Ferro) e Teflon – um polímero que não conduz o calor. Neste caso o professor poderá discutir a influência do tipo de ligação nesta propriedade.

Para Santos e outros (2010, p. 135), a utilização de ferramentas que faz uso de simulações de experimentos e animações permite o trabalho com modelos explicativos, auxiliando os usuários a tirarem conclusões e formularem explicações em nível microscópico (atômico-molecular) para os níveis sensorial ou perceptivo (nível macroscópico), experienciados nos fenômenos observados no cotidiano. Concomitantemente, a forma como os conteúdos são apresentados busca auxiliar a correlação entre os conteúdos da Química e da História da África, presentes no material didático.

Cumpre evidenciar também que, para que os professores atuem de forma diferente em relação às questões sobre preconceito, valorização da Cultura Afro- brasileira e Africana e sobre a História da África, não basta seguirem preceitos legais e formais. É necessário que tenham materiais que subsidiem ações didático-pedagógicas, espaços de interlocução e interação que potencializem tais discussões.

Considerações Finais

Trabalhar historia da África e cultura afro-brasileira no ensino de química é um desafio que exige reelaborar conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos na perspectiva de oferecer aos estudantes uma educação menos racista e mais global. E isso demanda uma abordagem multidisciplinar e multicultural. Esta abordagem é uma forma de apresentar aos alunos outra visão de Ciência que leva em consideração as concepções, epistemologias, culturas, teorias e prática afrocentradas. Durante algumas de nossas aplicações estes aspectos fizeram

emergir situações impregnadas de preconceitos e discriminação, principalmente, racial e de cunho religioso. E este tipo de situação deve ser assumido pelo professor como um momento pedagógico, no sentido de contribuir para o aprendizado dos alunos e proporcionar reflexões sobre a importância de se manter inter-relações harmônicas sociedade brasileira. E isso é o que as DCN para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana designa como reeducação para relações etnicorraciais.

Referências

AMSELLE, JEAN-LOUP. Le Wahabisme à Bamako. In: FERRETTI, S.F. **Repensando o sincretismo: estudo sobre a casa das minas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. p. 234.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BIBIANO, J.B. Siderurgia dos indígenas de Angola. In: **Boletim geral do ultramar. portugal**. Agência Geral do Ultramar, v. 35, n. 413-414, 1959, p. 464.

CHASSOT, A.I. **Alfabetização científica**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

COOK, S.E. The business of being Bafokeng: Corporatization in a Tribal Authority in South Africa. **Current Anthropology**, v. 52, (suppl. 3), p. 151–159. 2011.

_____ Community management of mineral resources: the case of the Royal Bafokeng Nation. In: **The journal of the southern african institute of mining and metallurgy**, v. 113, p. 61–66. 2013.

FERRETTI, S.F. **Repensando o sincretismo: estudo sobre a casa das minas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

DIARRA, S. Geografia histórica: aspectos físicos. In: HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA, I: METODOLOGIA E PRÉ-HISTÓRIA DA ÁFRICA / editado por Joseph Ki-Zerbo.– 2ª . ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

FRANCISCO JR, W.E. **O pressores-oprimidos**: Um diálogo para além da igualdade étnica. *Química Nova na Escola*, n. 26, p. 10-12, 2007.

_____. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HENRIQUE, H. C. R; SOUZA, F. B; SILVA, R. M. G. Avaliando mediações e interações "com, no e pelos" objetos de aprendizagem no contexto escolar. In: SOUZA JR, A.J. (Orgs.) **Objeto de aprendizagem: aspectos conceituais, empíricos e metodológicos.** Uberlândia: Edufu, 2010. 171p.

JESUS, C. C. **Professoras da educação básica egressas da politica de cotas na UFBA**: experiências formativas percepções e práticas em torno da reeducação das relações étnico-raciais. 2015. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2015

LOPES, A.C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MASETTO, M.T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In*:* MORAN, J. M.*(Orgs.)* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.
MANSON, A.; MBENGA, B**.** The Richest Tribe in Africa: Platinum-Mining and the Bafokeng in South Africa's North West Province, 1965–1999. **Journal of Southern African Studies**, v. 29, n.1, p.26-47, 2003.
MOREIRA, P.F.S.D.; FILHO, G.R.; FUSCONI, R.; JACOBUCCI, D.F.C. A Bioquímica do candomblé - possibilidades didáticas de aplicação da lei federal 10.639/03. **Química Nova na Escola***,* v. 33, p. 85-92, 2011.
PINHEIRO, J.S. Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais no contexto da obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileira e africana estabelecida pela Lei Federal 10.639/03. *Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. n..13,* Niteroi: Ed. Alternativa, p. 67-80, 2012.
RICCIARDI, O. P. Platina. In: RODRIGUES, A.F.S. (Orgs.) **Economia Mineral do Brasil.** – Brasília: DNPM, 2009.
SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas gerais globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 31-83.
SANTOS, E. S.; PINHEIRO, J,S.; SILVA, R.M.G. FERNANDES, M. A. Objeto de Aprendizagem-Metais: da África para o mundo In: OBJETOS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS, EMPÍRICOS E METODOLÓGICOS. Edufu: Uberlândia, 2010.p. 125-137.
SILVA, A.C. A desconstrução da Discriminação no Livro didático. In: MUNANGA, K. ***Superando o racismo na escola***. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-37.
SILVA, P. P.; GUERRA, W. Platina. **Química Nova na Escola**, v. 32, p. 128-129, 2010.
RIVED. ***Conheça o projeto RIVED***. Disponível em:< http://rived.mec.gov.br/projeto.php>. Acesso em: 10 de ago. 2016.
WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a etaphor, and a taxonomy. In D. A. WILEY (ED.), **The instructional use of learning objects**, p. 1-35, 2000.

DISCUTINDO RELAÇÕES RACIAIS COM CRIANÇAS NA SALA DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO FILME "CORES E BOTAS"

Lenita Ferreira - REDEALE/GEFEL/Fundação CECIERJ
lenita.peoli@gmail.com

BRASIL

Eje 4 – Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Introdução

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado "Quem disse que sou negro?": contribuições da sala de leitura para a construção da identidade negra, que foi fruto de uma pesquisa-ação realizada no chão da escola básica. Mas a investigação não se deu somente por conta da academia. Foi um trabalho pedagógico desenvolvido com crianças na sala de leitura de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro.Coloquei-me na posição de professora-pesquisadoraao investigar minha própria prática. Mais do que isso, a construí ao longo da tessitura do trabalho junto com os estudantes.

Como professora da rede pública municipal de Educação do Rio de Janeiro, pude experenciar um movimento de docência investigativa. As práticas que desenvolvi na sala de leitura tiveram base no diálogo com as crianças que ali adentravam como estudantes. E, a partir disso, conhecimentos foram produzidos e ressignificados. Buscando não hierarquizá-los, mas reconhecendo as diferenças (im)postas entre conhecimentos produzidos na escola e conhecimentos produzidos na universidade, me desafiei a seguir um caminho que congregasse a pesquisa acadêmica com a pesquisa na/da escola.

A opção por pesquisar com crianças se deu pela trajetória como professora. Retornando ao início, minha caminhada tem sido desafiadora. Descubro, a cada dia mais, que se as vozes infantis não forem escutadas, saberes e experiências são desperdiçados. Contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2000) é preciso ouvir o que as crianças têm a dizer. Nesses poucos anos de magistério, percebi que os sujeitos crianças contribuem para construir fazeres pedagógicos diferentes. O que me moveu, especificamente, a pesquisar com elas, foram a convivência e a conversa.

Nos últimos tempos, tive mais oportunidades de sentar para compartilhar a palavra com os estudantes. Em muitas situações, percebi que a questão racial não passa despercebida por eles. São noções e ideias do que é ser negro, do preconceito racial, da discriminação, da folclorização etc., que habitam os sujeitos crianças, a partir das suas experiências com o mundo e com os outros. É muito interessante ver os momentos em que aparecem certos comentários, certas opiniões.

A experiência que apresento e discuto foi realizada no âmbito da Sala de Leitura de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro em 2015 que contemplava da Educação Infantil ao sexto ano do Ensino Fundamental. Fui professora regente desse espaço e, naquele ano, trabalhei com todas as turmas da escola. Eram aulas semanais de um tempo com cinquenta minutos para cada turma. Ao longo do ano letivo, desenvolvemos coletivamente trabalhos com contos populares de tradição oral. Dentre ele, histórias de

origens africanas e afro-brasileiras. Eram livros que tinham narrativas transcritas de diversos povos e com ilustrações que privilegiavam personagens negros. As crianças reagiram às leituras compartilhadas de muitas maneiras. Algumas estranharam, outras se sentiram representadas. Mas uma turma de terceiro se destacou nas discussões. Uma menina negra sempre questionava: "Chamar de negro é racismo? E preto também?". Os colegas entravam na discussão e eu participava desse movimento com a mesma curiosidade deles. Mesmo tendo vivenciado muitas vezes em minha sala de aula momentos em que fui questionada, não tinha a iniciativa de propor discussões sobre o assunto. Somente respondia que chamar alguém de negro ou ser chamado assim não era racismo, mas sem problematiza.

Um caso que aconteceu, entre outros tantos, na sala de leitura, quando da contação de histórias de um conto africano, merece ser apresentado. Contextualizei, para a turma do terceiro ano de escolaridade, a questão da África e perguntei, antes, o que eles sabiam sobre o assunto. A resposta unânime foi: da África vieram os escravos que trabalharam no Brasil antigamente. E nesse gancho, uma menina falou: "é por isso que os negros sofrem". Eu fiquei curiosa e perguntei: "como assim? ". Ela respondeu simplesmente: "os negros sofrem porque foram escravos, oras! Até hoje é assim". E nós acabamos discutindo sobre preconceito, discriminação, diferença e ficamos de retornar essa conversa. Esta situação impeliu a vontade de investigar sobre as representações infantis acerca do que é ser negro.

Naquelas rodas de conversa, fui despertada a querer aprofundar a discussão. As crianças me provocaram uma curiosidade epistemológica acerca da negritude. O tema racismo era recorrente e foi preciso colocar em evidência as relações raciais que permeavam nossa cultura. Então, iniciamos um trabalho sobre identidade negra. Na Sala de Leitura, onde eu era professora, em cada aula, discutíamos negritude, identidade, racismo e temas correlatos. Escolhemos livros que tinham personagens negros e/ou fossem oriundos do Continente Africano. Além dos livros, também assistimos a um curta-metragem chamado "Cores e botas". A proposta era apreciar esteticamente o filme, mas também ampliar o olhar para as questões raciais. É sobre esse momento que atenho a seguir.

Curtindo um curta: "Cores e botas"

Na turma do terceiro ano, apreciamos o curta "Cores e botas", de Juliana Vicente. O filme se passa no ano de 1989, quando a Xuxa estava no auge com seu programa matinal e o sonho de muitas meninas era ser Paquita. Joana é uma menina negra que tinha esse desejo e faz teste para um show na escola. Todas as meninas participantes são brancas, inclusive sua melhor amiga, a quem ela ajuda na dança. Seus pais, com uma situação financeira boa, a apoiam e a encorajam. Seu irmão vê com desconfiança a possibilidade de uma menina negra ser Paquita, já que todas eram louras. Joana não é aprovada, mas sua melhor amiga sim. Ela fica desapontada e acaba por concluir que nunca poderá ser Paquita. Assim, no caminho de casa, ela encontra um novo sonho: ser fotógrafa. A menina joga suas botas no lixo.

Inicialmente, contextualizei a época retratada no filme, já que a história se passava em 1989. A moda, os aparelhos eletrônicos e a decoração da casa são os elementos em que a diferença salta aos olhos. Vitrola, disco de vinil, videocassete, botas brancas, maquiagem forte são alguns deles. Todos conhecem a Xuxa, pois, embora ela não esteja com programa

na televisão, atualmente, se faz presente no meio infantil através da coleção "Xuxa só para baixinhos", DVD de vários clipes musicais. A figura das Paquitas, as assistentes de palco da loira, não era familiar a todos. Alguns conheciam por conta de suas mães que falavam sobre a época em que assistiam aos programas da Xuxa.

Desde o início do filme, muitos comentários foram tecidos. As crianças exclamavam sobre o modo de pentear e vestir, sobre a televisão da época, sobre a comida, sobre o trecho do debate entre Collor, que eles não conheciam, e Lula, que foi reconhecido imediatamente. Perguntavam se os personagens eram ricos e por que a empregada era branca. Indagaram o que a professora, na hora da inscrição de Joana, quis dizer com "Paquita exótica". Ficaram indignadas quando uma colega fala para a menina que ela não parece uma Paquita e mais ainda quando não foi aprovada no teste e sua amiga sim. "Bullying! Racismo! " foi o que alguns disseram quando perceberam a injustiça. Cantaram junto a música "Lua de cristal", cuja letra fala que querer é poder e "Carimbador maluco", mais conhecida como "Pluct, plact, zum", do Raul Seixas, hit dos anos 80 conhecido até hoje.

Assistimos a segunda vez, agora sabendo o que aconteceria, sem as surpresas iniciais. Pedido dos estudantes, que queriam ver de novo "para reparar mais no que aconteceu". Ao longo, alguns detalhes foram mais percebidos. Ao final, uma conversa com as crianças sobre o filme rendeu muitas questões. Perguntei o que tinham achado do curta, sobre as questões abordadas. As primeiras falas se referiam à situação de uma menina negra não poder ser Paquita. Muitas manifestações sobre racismo, preconceito e bullying apareceram. A discussão caminhou no sentido de pensar nessas categorias. Um diálogo interessante foi travado entre duas crianças.

No meio da fala das crianças, Tiago levantou uma proposta para que Joana pudesse ser Paquita. Segundo ele, a menina deveria alisar o cabelo, pintar de loiro e passar pó de arroz para ficar branca, assim teria seu final feliz. Anita, sentada ao lado, refutou a posição do colega, dizendo que não era certo a menina do filme ter que mudar para conseguir o que queria. Ao contrário, as pessoas tinham que escolhê-la com a pele negra e o cabelo "para o alto", do jeito que ela era, por causa do seu talento.

A estudante defendeu que a atitude das professoras do teste era racista e seu colega também estava sendo por achar que só gente branca tinha o direito de passar. Ambas as crianças são negras, se reconhecem como tal. Porém, as visões sobre a sua cor são diferentes e provocou esse embate discursivo que, para mim, foi muito importante para disparar questões sobre ser negro e suas implicações. Outras crianças foram se colocando ao longo da discussão, mas optei por destacar esse diálogo por ter sido mais direto ao ponto.

Gomes (2002) aponta que o cabelo e a cor da pele ocupam um lugar importante na construção da identidade negra. Entendendo que a identidade é construída não somente com o olhar para si mesmo, mas na relação com o olhar do outro, as marcas identitárias são mediadas social e culturalmente. Segundo a autora:

> O cabelo e o corpo são pensados pela cultura. Nesse sentido, o cabelo crespo e o corpo negro podem ser considerados expressões e suportes simbólicos da identidade negra no Brasil. Juntos, eles possibilitam a construção social, cultural, política e ideológica de uma expressão criada no seio da comunidade negra: a beleza negra.

> Por isso não podem ser considerados simplesmente como dados biológicos (p.2).

As crianças, quando apontam seus posicionamentos em relação à aprovação ou não de Joana como Paquita, apresentam discursos divergentes sobre a aparência da menina. Na compreensão de ambos, ser negra foi empecilho para conseguir a vaga na apresentação. Quando Tiago diz que a menina precisa alisar o cabelo, pintar de loiro e passar pó de arroz para ficar branca, ele nega a estética negra, demarcada culturalmente pela cor da pele e pelo cabelo crespo. As marcas identitárias precisam ser modificadas para que haja inserção no grupo. Muitas mulheres, principalmente, vivem o conflito em relação a seu cabelo. O cabelo crespo "em algumas situações, continua sendo visto como marca de inferioridade" (GOMES, 2002, p.2). O que se pode depreender dessa situação é que a aceitação depende de um enquadramento.

Alisar e tingir de loiro é uma opção estética. Cada sujeito tem direito sobre seu corpo e as modificações, mesmo sendo elas culturais, dizem respeito à subjetividade. Em relação ao negro, vejo com desconfiança a compreensão de que não assumir o cabelo natural é negar a negritude. Há uma ancestralidade nas questões de manipulação do cabelo e, a priori, nem todo referencial de beleza é de origem branca europeia. Gomes (2003) destaca que:

> a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. Em todos esses momentos, a busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. Esta é uma questão que merece ser trabalhada nos processos de formação de professores quando se pretende estudar a questão racial (p.174).

Contudo, o que está em jogo é o olhar do outro que pode provocar o desconforto em relação ao corpo e ao cabelo. A partir do momento em que as modificações estéticas estão atreladas a padrões supostamente superiores, se cria uma relação de poder que inferioriza aquele que não se enquadra. Tal inferiorização é instrumento de dominação ideológica. O cabelo de Joana, segundo Tiago, não atende ao perfil desejado para ser Paquita, mesmo não tendo sido explicitado em nenhum momento qualquer critério para concorrer à vaga. Para ele, a menina pode ser aceita se conseguir se enquadrar na estética dominante. Durante o filme, a personagem chega a pintar seu cabelo com papel crepom amarelo, o que sugere que ela tinha a noção do padrão que se apresentava; a referência era toda pautada em meninas

loiras como a Xuxa. Talvez, ela se sentisse confortável com seu cabelo natural, mas por conta de uma demanda externa quis mudar.

A cor da pele também faz parte da análise de Tiago. O pó de arroz é a alternativa para clarear a pele de Joana, para que ela fique branca. Interessante que o pó de arroz faz parte da nossa História e, talvez, o menino não tivesse essa informação. Há relatos de que, quando o futebol chegou ao Brasil, no final do século XIX, era esporte da elite e que os negros eram proibidos de jogar[1]. Mesmo assim, jogavam informalmente, tinham seus times de bairro e foram, aos poucos, se apropriando do esporte. Na fase amadora, havia inclusive partidas de brancos contra negros. Quando o futebol se profissionalizou, nos anos 20 do século XX, os times barravam a entrada de negros, pois ainda era considerado um esporte de brancos. Mas, como alguns jogadores negros se destacavam, eram contratados e obrigados a usar pó de arroz para "encobrir" sua cor.

Também foi representada na novela *Xica da Silva*[2], de 1996, produzida e exibida pela extinta TV Manchete, uma situação similar. A personagem principal, que dá nome à obra e foi vivida pela atriz Tais Araújo, tenta embranquecer utilizando pó de arroz. *Xica da Silva* é baseada em uma história real da escrava Chica da Silva, que viveu no século XVII, em Minas Gerais. Ela, escrava alforriada, vivia uma união estável com um rico contratador de diamantes em um momento histórico em que a exploração dos diamantes estava no auge e constituía uma atividade de alto prestígio econômico. Em meio às violências sofridas por ser mulher negra escravizada em uma sociedade escravocrata e segregadora, Xica da Silva ascende à condição de mulher de um homem muito rico e respeitado socialmente. Como tal, sente a necessidade de demarcar seu novo lugar de pertença, assumindo identidade branca, inclusive em relação à pele. Não só isso: passa agir como os brancos em relação aos negros, mantendo os escravos e subalternizando-os.

Compreendendo que o contexto histórico-social da época retratada na novela era diferente do que temos hoje, a situação de mostrar uma ex-escrava na condição de senhora da casa grande tentando se afirmar com a identidade dominante é plausível. O racismo era uma marca social, ser negro implicava carregar inferioridade imputada pelos brancos exploradores para justificar a escravização. Contemporaneamente, o racismo persiste, de formas mais sutis, mas nem sempre menos perversas.

Os dois exemplos, de momentos históricos diferentes, dialogam com a proposta de um menino negro de oito anos em pleno século XXI. A pele negra ainda é considerada um estigma e não marca de identidade? Depois de quase três séculos, a solução para enfrentar preconceito é se aproximar do ideal dominante? Tiago provavelmente não tem a dimensão que sua fala ganha no contexto social. Uma criança que percebe o racismo e tenta enfrentá-lo como consegue.

Já Anita defende que a menina não mude e que possa fazer parte do grupo sendo negra, o que demarca a valorização do corpo e do cabelo como parte de sua identidade. O ideal é marcar suas características e enfrentar o racismo. Essa valorização vai além do discurso: Anita gosta de seus longos cabelos crespos e de sua pele negra, sempre reafirmou isso durante o tempo em que estivemos juntas nas aulas. É possível que negros e negras construam imagens positivas de si mesmo, quando o olhar não está impregnado de ideologias estéticas pautadas no embranquecimento.

[1]Informações disponíveis em: http://www.efdeportes.com/efd149/discriminacao-dos-jogadores-de-origem-negra.htm.

[2] Sobre a novela: http://redemanchete.net/artigos/artigo.asp?id=31&t=A-historia-de-Xica-da-Silva.

Considerações finais

As relações raciais dentro da escola são perpassadas pela negação da diferença e, mais ainda, da desigualdade. Quando isso acontece, a escola nega que as crianças são de contextos históricos, sociais, culturais e econômicos diferentes, já que seu discurso e suas ações apontam a busca de outros sujeitos, ideais de se trabalhar. A ideia de que vivemos uma democracia racial é uma presença forte nos discursos e nas práticas pedagógicas, mesmo que esta expressão não apareça literalmente no cotidiano. A homogeneização em relação aos estudantes é um ponto que exemplifica como se corporifica no chão da escola o mito da democracia racial. Todas as crianças são tratadas do mesmo modoquer sejam negras ou não (será mesmo?); obedecem às mesmas regras, usam o mesmo uniforme, estudam o mesmo currículo (e para além disso?).

Esta igualdade aparente reforça um domínio sobre concepções hegemônicas de educação: o referencial que é utilizado para determinar o padrão não é questionado, ou seja, busca-se que estereótipo como modelo? Independentemente de qualquer modelo de referência, o problema ainda estaria aí: não deixar que se transpareça e que se faça opção pela diferença. Ou seja, o grande nó é que ainda não conseguimos pensar a diferença sem transformá-la em desigualdade.

Como é possível que a escola, como espaço de cultura, visibilize as práticas culturais afro-brasileiras? De que forma garantir que a História da África e dos africanos no Brasil faça, efetivamente, parte dos currículos pensados e praticados? Como podemos garantir um espaço de participação democrática das crianças dentro da escola de modo que suas vozes e suas reinvindicações, nesse sentido, possam ser ouvidas e discutidas com elas? São questões que permearam este trabalho, mas não possuem respostas definitivas. Pistas foram sendo encontradas no percurso, que foi construído cotidianamente.

As ações afirmativas, lutas dos Movimentos Negros, aos poucos ocupam seu lugar na escola. As leis nº 10.639/03 e 11. 645/08 são frutos de conflitos políticos, lutas e militância, por isso seu valor histórico e social é imensurável. Porém, a lei ainda não é o bastante para garantir que as relações étnico-raciais sejam parte do trabalho político-pedagógico, pois não basta um texto legal para mudar as lógicas de sociedade. Ainda assim, demarcam o lugar que foi negado durante anos no currículo escolar oficialmente estabelecido, pensando na História.

As crianças se reconhecerem como negras abre um campo de possibilidades para compreenderem e agirem sobre o mundo. Embora a cor possa ser definida pormeio deautodeclaração, é necessário que se façam algumas indagações e reflexões acerca desse assunto. Escolher a cor parece contraditório, tanto no plano empírico quanto no plano teórico. Mas é uma opção democrática (ou não) de autorreconhecimento.

Taylor (2014) diz que "o reconhecimento da identidade não é uma cortesia que se faz à pessoa: é uma necessidade humana vital" (TAYLOR *apud* MUNANGA, 2014, p. 30). Partindo desse princípio, compreender de que identidade estamos falando e que reconhecimento desejamos é um ponto que exige discussão aprofundada. A questão da identidade negra não é algo fixo, mas sim uma dimensão importante da constituição como sujeito que pode levá-lo a compreender as relações sociais que se fazem desiguais quando se referem à raça.

A partir da experiência aqui trazida, pudemos, crianças e eu, compreender uma face das relações raciais desiguais postas na sociedade e que não ficam de fora da escola. As crianças, sujeitos desta investigação, se mostraram mais fortalecidas e empoderadas em relação à sua identidade. Os estudantes, negros, e não negros, puderam refletir sobre os atravessamentos culturais afro-brasileiros e africanos de modo a se reconhecerem como parte desta construção. Discutir, através de diferentes linguagens, na Sala de Leitura, sobre a negritude provocou embates e ações que culminaram em posturas infantis mais críticas em relação ao tema. A turma foi afetada, de algum modo pelas discussões tecidas, ainda quealguns ainda se mostrassem resistentes ao reconhecimento positivo da identidade negra. Porém, as relações entre as crianças se tornaram mais solidárias e menos agressivas, principalmente quanto às referências pejorativas em relação ao corpo negro. As ofensas de cunho racista diminuíram muito, a ponto de quase inexistirem. Já havia o elogio aos cabelos crespos e cacheados, a valorização da estética negra e possibilidade de escolher modificar o visual de acordo com seu gosto e não por imposição.

Referências

CORES e botas. Direção: Juliana Vicente. São Paulo: Preta Porter Filmes, 2010. 16 min. Porta curtas. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=cores_e_botas>. Acesso em: 15 abr. 2015

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria.* Alteridades em Questão. v. 9. Dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as*:* um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação epesquisa*. São Paulo,v. 29, n. 1, jan./jun.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B (orgs). *Relações étnico-raciais e diversidade.* Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa.*A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOMBIA

LA INTERCULTURALIDAD COMO POSIBILIDAD DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

AUTORES: - Sonia Martínez de Rueda sonia8upn@yahoo.com (3108151603)
- Edgar Julian Santa esanta15@gmail.com
RED EPE – ESCUELA PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL

EJE: 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

PALABRAS CLAVE: Saber ancestral, Interculturalidad, proyecto pedagógico, bien común, educación ambiental.

RESUMEN: 250 palabras. Total 3000 palabras times 12 espacio sencillo.
Este trabajo surge de la reflexión como *sujetos de la práctica*, en las reuniones del grupo *Fomento,* de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, CEPE, de Bogotá, Colombia. El grupo tiene como uno de sus fundamentos promover el encuentro de maestros, y generar espacios académicos y de amigos, inquietos en conversar y debatir aspectos pedagógicos, epistemológicos, políticos, económicos, sociales, del país y del mundo, desde una visión alternativa a una realidad hegemónica y colonial impuesta desde las políticas educativas globalizadas.
Se necesitan maestros comprometidos en la construcción de una educación alternativa y liberadora, con una concepción del conocimiento que supere los modelos positivistas e incorpore la idea de complejidad y de integralidad, los saberes populares y ancestrales y pueda conocer y apropiarse de sus territorios locales y regionales.
Incorporar la preservación del medio ambiente como eje transversal curricular en todos los niveles y modalidades, en términos teóricos y prácticos, tomando las experiencias territoriales concretas, con un enfoque que vincule la necesidad de desarrollo autónomo de nuestras economías, el crecimiento, la sociedad, la cultura; con el imperativo de cuidar los recursos naturales y aportar con la emergencia planetaria relacionada con el cambio climático.
Frente a estas preocupaciones y a la certeza de estar viviendo en una sociedad liquida de la modernidad como plantea Bauman (2009), con aumento del crecimiento económico, la producción, el consumismo, la insatisfacción, el individualismo y la soledad. Cuyos principios rectores, el "síndrome consumista" que exalta la rapidez, el exceso y el desperdicio. Y la obtención fácil de la felicidad en una cultura hibrida, donde ya no se fabrican sueños, porque la publicidad manipula los deseos y la satisfacción. Esto Bauman lo expone como la pérdida de identidad, la no conservación de las tradiciones, a establecer maquilas, a dañar el ambiente y no conduce al mejoramiento generalizado del nivel de vida.
Por esto Fomento plantea a través de la fundamentación y discusión impulsar una transformación cultural de las prácticas pedagógicas y proporcionar a maestros, estudiantes, sociedad civil y dirigentes, una visión de desarrollo que garantice la sustentabilidad social y cultural en el marco de la soberanía regional latinoamericana.

En este sentido estamos con los principios de transformación y emancipación de la educación y la escuela generada por la *Red de Latinoamérica y España de redes y colectivos de maestros y maestras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad*, 2015, cuyo aporte del colectivo de convocantes, impulsa un movimiento pedagógico regional latinoamericano.

Así, en una comunidad escolar de la ciudad de Bogotá, se promueven formas de vincular la Interculturalidad, como una vía posible para la educación ambiental. Partiendo de estrategias alternativas de trabajo, alternando con otras cosmogonías, reconstruyendo identidad regional, en territorios y con comunidades del entorno.

Esta Institución Miguel Antonio Caro, IED, cuenta con la presencia de estudiantes practicantes de la Universidad Pedagógica Nacional, del Departamento de Biología, que en su trayectoria por tres años consecutivos, han construido el puente entre el conocimiento científico universitario aprendido (referido a los contenidos programáticos de los estándares del Ministerio de Educación nacional, MEN) y los saberes ancestrales, como procesos interculturales, para enriquecer el saber integral de niños, niñas y jóvenes de Bogotá, a través de la Huerta ancestral, creada como un eje de acción del Proyecto ambiental escolar PRAE, contemplado en el decreto 1743 de la Ley General de Educación de 1994, por la cual se instituye en todos los niveles de educación formal el Proyecto de educación ambiental.

De acuerdo con esta política, la huerta en la institución promueve: prácticas agrícolas ancestrales de acuerdo al calendario lunar, las fases de la luna, el cultivo de semillas ancestrales, la custodia de mas de 35 semillas nativas; el estudio ancestral de las plantas de Poder; la elaboración artesanal de Jabones y protectores labiales a partir de plantas medicinales que no contaminan el aire, suelo ni el agua. Valorando así otras formas alternativas de cuidados de la tierra, con desarrollos sustentables, como una oportunidad de conocer y reconocerse con nuestra historia natural y cultural, en un rol de vigilancia y cuidado de la vida, en un país que se cataloga como megadiverso, pero que no está a disposición de todos.

De igual forma, la Universidad Pedagógica Nacional en su plan de Desarrollo Institucional 2014-2019, que según Pérez, y otros (2016), es consecuente de su compromiso con la sociedad, el ambiente y la sustentabilidad, planteado en el eje 4: Universidad y Sustentabilidad Ambiental, como una oportunidad para generar cambios en la educación e historia del país, al ser la educadora de educadores, que puede asumir un papel protagonista hacia la configuración de comunidades sustentables, desde una mirada compleja que demandan una lectura crítica y constructora de cultura, de modo que avance con la incorporación de la dimensión ambiental en la universidad, participe con otras instituciones en la educación ambiental del país, a través de redes y el trabajo articulado con instituciones escolares.

En este sentido la Universidad y las instituciones educativas trabajan mancomunadamente, en la inclusión de la Interculturalidad como una vía posible de educación ambiental, con perspectiva de sustentabilidad. Estos esfuerzos se entretejen en la consolidación de prácticas pedagógicas de interculturalidad como una alternativa de trabajo en los cursos sextos y Novenos, produciendo un saber escolar que reconoce otras cosmovisiones y prácticas y así, posibilitar ver amplia y profundamente las realidades de las comunidades y territorios propios en procura de una

educación ambiental sustentable y un buen vivir.

ANTESCEDENTES

Es importante mencionar que la mirada de educación ambiental, construida en la institución educativa y específicamente para este trabajo toma en cuenta los desarrollos de Julio Carrizosa, J. (2014: 261), quien contempla la complejidad como posibilidad para construir una visión ambiental compleja. Este autor propone un ambiente complejo desde el Biofisico, lo social y lo cultural, también menciona algunos referentes a considerar como: el incorporar el estudio de la historia y geografía donde se nace; los genes, y el carácter, las características del sitio y de la vivienda; la nutrición materna; la conformación inicial del cerebro; los patrones culturales de cría, el color de la piel, la armonía de facciones, los patrones de alimentación, la información de los medios masivos, el tipo de trabajo, los patrones sexuales, las emociones y pasiones, entre otros. Carrizosa, propone forjar la educación ambiental compleja, EAC a través de ciencias sociales como: medicina, filosofía, psicología, antropología, sociología, geografía, historia, ciencias políticas, ciencias administrativas. Y algunas ciencias de la tierra como física general, química general, cosmología, astronomía, geología general, volcanismo, oceanografía, hidrología, biología molecular, zoología, botánica, ecología, etología.

Los anteriores planteamientos de Carrizosa (2014: 267) guiaron este trabajo así como también seis Tácticas para introducir y sostener la educación ambiental compleja EAC,: Observar profunda y ampliamente; Analizar y sintetizar; Ver interrelaciones de todo tipo; Considerar los cambios pasados y tratar de predecir cambios futuros; Tener en cuenta los sesgos de su propio mirar y respetar las miradas y opiniones de los otros y observar la realidad con intensión de mejorarla, con un "deber ser" explícito en la mente y en el discurso.

Otros elementos que hacen parte de la ruta conceptual en esta experiencia en el colegio Miguel Antonio Caro, son analizados por Pérez y otros, (2016), acerca del *desarrollo sostenible* como política, el cual ha merecido un gran interés por parte de diferentes sectores de la sociedad en América Latina, debido en parte a la pérdida de extensas zonas de bosques, del riesgo en el que se encuentra la biodiversidad, los problemas de marginación de las culturas minoritarias, los problemas de acceso al recurso hídrico y la contaminación acuciante en diferentes territorios.

Y de acuerdo con Pérez y otros, (2016), que toman los retos de Gudynas, (2009), quienes enfatizan que el ambiente y *la sustentabilidad* se constituyen en un referente para importantes movimientos sociales, las políticas y la participación de la academia en la configuración de una nueva perspectiva del ambiente y buen vivir.

A este respecto, se han generado diversos documentos y publicaciones académicas que ofrecen distintos enfoques respecto al desarrollo sostenible y la forma de concebir la sustentabilidad, de esta forma, Gudynas (2009), establece tres categorías: la sustentabilidad débil; la sustentabilidad fuerte y la sustentabilidad súper fuerte. De acuerdo con Gudynas (2009), la sustentabilidad débil se refiere a la modificación de los procesos productivos para reducir el impacto negativo sobre el ambiente y la conservación de la naturaleza como capital natural. La sustentabilidad fuerte, advierte que la naturaleza no debe reducirse a la idea de un capital natural en función de la economía, señala la importancia del valor y protección del ambiente en sí mismo. Por último, la sustentabilidad Súper-fuerte, conlleva a una ética y una pluralidad de valores, más allá de lo económico, en los que se incluyen los valores ecológicos, culturales, estéticos y/o religiosos, que promueven una idea de patrimonio natural. Bajo estas diferentes corrientes, se han movilizado estrategias y propuestas en la escuela que buscan generar alternativas para la permanencia de la

humanidad y la sustentabilidad ambiental.

PROPUESTA DE LOS COMUNES

Las ideas de Elinor Ostrom (2009), se retoman para este proyecto, referidas a la evolución de las instituciones de acción colectiva, quien en el año 2012, dicta una conferencia magistral, sobre Política del Cambio climático, del Instituto de ciencias sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM[1] , declara que el análisis del cambio climático global entendido como un cambio de la diversidad climática, es un *mal global* que incrementa la cantidad de gases invernadero en la atmosfera, las emisiones de Carbón son altas, no existen medidas para mantener un límite en los bonos de carbón , que afectan a la sociedad, la economía, la cultura, la ecología, la naturaleza; para sus posibles soluciones no hay incentivos y nadie hace nada, entonces afirma, que como es un problema global se obligan soluciones globales.

Pero enfatiza que precisamente no hay que esperar soluciones globales, ni a los gobiernos, ni presidentes, que tomen medidas de tipo *poli céntricas,* por ejemplo las de Rio +20, en 2012, donde se marcan los límites a las emisiones y se colocan impuestos y premios para los que disminuyan estas emisiones. Sin embargo expresa, la situación no cambia y argumenta que las propuestas deben ser responsables y que en diferentes partes del mundo ya se toman medidas sólidas, y que es hora de no esperar más debates, hay que ir avanzando, ella manifiesta muchas preocupaciones, la variabilidad climatológica, los extremos meteorológicos, los problemas costeros, la perdida de islas, el aumento del nivel del mar; y se pregunta si la teoría no convencional de la acción colectiva es la mejor forma para pensar cómo reducir las emisiones; si los cambios de actitudes de tipo global generan bienes generales o bienes locales, y plantea las diferentes escalas de tipo local las que sumadas generan cambios globales.

Se pregunta ¿Si las acciones globales son las únicas respuestas? Dice que las acciones deben llevar a cambios. ¿Si estamos seguros que los gobiernos centrales son capaces de solucionar problemas de acción colectiva? Ostrom, dice que si muchos toman grandes decisiones, estas se dispersan y que si son poli céntricas dependen de una sola forma de gobernanza, desde algunas familias de gobiernos regionales, locales, globales.

Esta autora plantea que muchos casos individuales de emisión de gases, han llevado al problema global, pero igualmente muchos individuos han disminuido sus emisiones de gases, pero hay individuos o gente abusadora, *gorrones,* que no toman ninguna acción por sencilla que sea, abusando de las acciones de otros, sin cooperar. Así otros son perdedores los que se conforman cuando dicen que entonces como otros abusan, no se deberían hacer más acciones? La forma de la no cooperación, como universal no es correcta.

En estudios planteados por Ostrom y un grupo de expertos alrededor del mundo, las respuestas han sido variadas; Una visión tradicional como la mostrada anteriormente, o una empírica, por ejemplo en México, se ha visto que comunidades indígenas ya conservan sus bosques, sus recursos hidrológicos, quiere decir donde hay conciencia de por qué se va a cooperar, tienen capacidad de decisión real, ya que para los indígenas la naturaleza tiene derechos, así se

[1] Ostrom, Elinor, 2012, Universidad Nacional Autónoma de México, Conferencia magistral, sobre Política del cambio climático, youtube. Publicado, 08 Mayo de 2012. Premio Nobel de Economía en 2009, con el resultado de los *Análisis de la gobernanza de los bienes comunes*.

comprometen. Ostrom afirma que la convencional no es la correcta. Así, los *bosques son un recurso común*, la cooperación depende si los usuarios comunes vigilan (si no hay usuarios que vigilen hay corrupción externa).
Otro elemento es la Capacidad de decisión real así, tengo derechos me comprometo. Además la autora plantea transformar los supuestos básicos, manejar la escala y teoría de la conducta social humana, que es aquella donde se vivencia la cooperación. En esto no caben los oportunistas, que quieren su propio beneficio, dice que hay que construir la confianza con sentido y que la respeten, aprender a comportarnos localmente, en comunidad.
Dice que la gente es formada en normas, y para bajar las emisiones de gases, desde políticas poli céntricas, el cambio no se da es negativo. Porque los textos se generan a escalas múltiples, costos ocultos. Pero si existe una familia que viaja en bicicleta, baja la obesidad, menos carros, se conserva la salud física y mental. Y otros usan calentadores solares, indica que se debe trabajar en cambios, en disminuir costos de la energía de hogar, en estimular métodos adecuados y reducir muchos costos ocultos, de las acciones y prioridades.
La autora comprobó que el calentamiento de los edificios gasta 70 % de energía y que calentar, iluminar y enfriar edificios gasta 80%, entonces se necesitan 20% de ahorro para soluciones.
Finalmente dice que LAS UNIDADES PEQUEÑAS son capaces de solucionar, son más eficientes, y cuenta que en Asia y América, se estudiaron las mejores condiciones para conservar los bosques, a través de gobernanzas de las comunidades locales, siendo muy importantes para enfrentar el cambio climático. Así en 125 sitios con bosques, con un régimen de propiedad formal, institucional, comunales, públicas y privadas, se analizaron las soluciones simples, pero a múltiples escalas.
La gente localmente, debe participar, no hay única solución simple, sino soluciones de múltiples escalas con una organización y participación, enumera algunos ejemplos de este planteamiento: la importancia de los ríos en el mundo, las comunidades de voluntarios buenas personas en Alemania, salvaron el rio Rhin. Como otra forma de reiniciar la confianza, una confianza recíproca, en pequeño, los codazos con los vecinos. Entre amigos 20 amigos cortan emisiones de gases. Una ciudad pequeña cerca a las Vegas corta emisiones de gases que equilibra, las emisiones de las Vegas. Estos son ejemplos de las escalas.
En Berkeley ciudad que reembolsa a quienes disminuyen las emisiones de gases, lo que sirve para construir paneles solares, por parte de la comunidad. Manejando una Ética del buen contribuyente y la Resiliencia social-ecológica.
Estas contribuciones de Elinor Ostrón, como la teoría de los bienes comunes, de las decisiones en pequeño para los grandes problemas y cambios globales, el manejo de las escalas y responsabilidad que nos corresponde, los incentivos para las comunidades y sociedades locales, el manejo de cambios no poli céntricas, permiten un acercamiento hacia la Complejizacion de lo ambiental en la institución, como *un bien común*, con el uso de las escalas de solución, la organización y la participación, las soluciones múltiples, manejar la ética del buen contribuyente.
Elementos que se han tomado en cuenta para este proyecto, para ese bien común, desde la gestión ambiental y su transformación para tener una educación ambiental sustentable y para tener un bien común sustentado en las soluciones múltiples, valorar las decisiones en unidades pequeñas, desde otro tipo de relaciones. Propuesta que estaría acorde con una mirada pedagógica alternativa.

REFLEXION DESDE LA PRÁCTICA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

Esta trabajo recoge la experiencia desarrollada en tres años, 2014 -2016 con estudiantes de básica secundaria de sextos y novenos, quienes a través de trabajo por proyectos han llevado a cabo

desarrollos importantes en los cuales se incluyen el intercambio de saberes, el aprecio por otras formas de proceder en las culturas, la diversidad de saberes, los bienes comunes, la educación ambiental compleja, el desarrollo sustentable.

Así, Se planteó un proyecto de práctica pedagógica con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Licenciatura en Biología, sede Bogotá, para trabajar a partir de la Huerta ancestral, con estudiantes de la básica secundaria, *La Re significación biocultural del territorio MAC,* que alcanza logros mencionados a continuación: 1. Fundamentar procesos metodológicos de investigación en los estudiantes, quienes llevan a cabo acciones y dinámicas propias de cada proyecto: Proponer hipótesis, elaborar un cronograma, formular un presupuesto, sistematizar y evaluar el proceso. 2. Lectura crítica de artículos referidos a sus propias temáticas como ejemplo del titulo de algunos artículos leídos: "Curadores de semillas, contribución del conocimiento tradicional al manejo descentralizado de la biodiversidad, de Isolde Perez O., de publicaciones CET SUR; "la Chakana" por Hilvert Timmer, 2003. ONG Chakana; Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Documento firmado por el gobierno nacional y las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-Ejercito del pueblo (FARC-EP); Borrador conjunto del punto 4: Solución al problema de las drogas ilícitas. La vía Campesina Caribe de la Asociación Nacional de Agricultores pequeños, ANAP, Cuba. Producir semillas propias, alternativa o necesidad? La semilla: componente importante en la producción agrícola

Otros alcances fueron: 3. Realizar trabajo practico en el laboratorio, uso de escalas de medición, compromiso solidario y reciproco para terminar los productos esperados, trabajar en equipo. 4. Elaborar resúmenes escritos críticos de lecturas de fundamentación teórica propias de cada proyecto. 5. Comunicación de los hallazgos y productos finales en la semana ambiental y Foros institucionales. 6. Elaboración de una carpeta individual para educación ambiental de su proyecto colectivo, para integrar los documentos, escritos y producciones. 7. Emplear la mayéutica en clases para debatir los fundamentos teóricos. 8. Elaboración de líquidos para lavar el cabello, protectores labiales y toallas higiénicas ecológicas. 9. Elaboración de círculos de la palabra con indígenas UITOTO para intercambiar saberes, en la institución. 10. Visita a una Maloka con fines Interculturales, con indígenas UITOTOS invitados y traslado de estudiantes. 11. Construcción de un mandala para resaltar los cuatro elementos, y resaltar su importancia vital, en reciprocidad con la pacha mama, en la semana del Medio ambiente. 12. Involucrar a toda la comunidad educativa para alcanzar intercambios tanto de productos como de conocimientos. 14. Desarrollar cinco elementos del buen vivir, para contribuir en la transformación de la cultura: El trabajo cooperativo, solidario, la reciprocidad, vivir sencillamente, la complementariedad, a través de una galería fotográfica.

EN EL TERRITORIO

A continuación se mencionan algunos de Proyectos desarrollados en 2015: 1. Construcción de un muro verde. 2. Poda y mantenimiento del frijol y curubo. 3. Elaboración de semilleros y Siembra de quinua, yacon y chía. 4. Siembra, poda y mantenimiento de plantas medicinales, yerbabuena, menta, romero, caléndula, ruda. 5. Siembra de plantas alelopáticas, ajo, ruda, yerbabuena, ají. 6. Mantenimiento del sistema de riego por goteo. 7. Mantenimiento de riego en época de sequía. 8. Creación de otros sistemas alternativos de riego con material reciclado. 9. Elaboración, mantenimiento y venta de compost a partir de material orgánico del refrigerio del colegio. En el

año 2016: 1. Estudio de las Plantas de Poder, desde una mirada compleja, ancestral, social, política, económica: Tabaco, flor de cáñamo (marihuana), cacao, amapola, coca, yuca brava. 2. Calendario lunar. 3. Ciclos menstruales y ciclos lunares. Elaboración de toallas higiénicas ecológicas. 4. El suelo y procesos sustentables. 5. Custodios de Semillas con la Identificación, clasificación y mantenimiento de semillas ancestrales, maíz, papa criolla, cubios, cebada, trigo, arracacha, yacon, quinua, chía, tabaco, caléndula, ruda, yerbabuena, menta, frijol, alverja, (con más de 35 semillas ancestrales debidamente referenciadas). 6. Elaboración de labiales protectores a partir de romero, caléndula, menta romero, yerbabuena, sábila, y manteca de cacao, de coco, aceite de oliva y almendra. 7. Sesiones de intercambio y trueque de semillas y productos con la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Esta forma de trabajo en la escuela permite tomar postura al leer estos hechos de forma crítica en colectivo, determinando ya una postura política. Y re significando el territorio desde distintas perspectivas social, cultural, económica-ambiental. Así se tiene que *el territorio* comprende las relaciones sociales vinculadas con la dimensión espacial, de acuerdo con Llanos, 2000, adicionalmente el mismo autor menciona que el territorio "se constituye por las dinámicas o prácticas sociales y los sentidos simbólicos que los seres humanos desarrollan en la sociedad en su íntima relación con la naturaleza, algunas de las cuales cambian de manera fugaz, pero otras se conservan adheridas en el tiempo y el espacio de una sociedad", en síntesis el territorio no es sólo un espacio que se constituye por aspectos biofísicos, por el contrario el territorio se configura a partir de las relaciones entre sus habitantes y la naturaleza, construyendo y consolidando de esta manera a través de la historia las prácticas, acciones, creencias y conocimientos alrededor de este. Es entonces frente a este territorio que los ciudadanos construyen su propia identidad y sentido de pertenecía, el cual representa y simboliza un significado para cada persona, ambiente y ciudad.

Otros esfuerzos se encaminan hacia el planteamiento de formas diferentes de trabajo en el aula, cuando se ve la necesidad de alternar practicas pedagógicas usuales con otras que involucren lúdica, entretención, interés, y ocupación de espacios no convencionales para el aprendizaje y la construcción de conocimientos, esto llevado a cabo a través de propuestas que involucren actividades propias de las edades de los niños de hoy. Con trabajos que contrastan la teoría con vivencias de conocimiento y con otras cosmovisiones. Con esto la estrategia es la de ir cambiando los propósitos que plantean las políticas actuales, por otras que conlleven a plantear mejores formas de convivencia con el planeta. Por esto se proyecta trabajar en la huerta de una institución oficial, en la idea de aportarle al buen manejo del suelo con prácticas limpias y orgánicas planteando las muchas formas y caminos para lograr apropiación e identidad del territorio y mitigar el gran problema de la producción carbono, enfermedades, lixiviados, epidemias, contaminación.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, Z. 2009. Vida liquida. Paidós estado y sociedad 143. España.

Carrizosa-Umaña, J. 2014. Colombia compleja. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Bogotá,

D. C., Colombia, 295 p.

Gudynas, Eduardo (2009). "Desarrollo sostenible: posturas contemporáneas y desafíos en la construcción del espacio urbano", Vivienda Popular, No. 18, Facultad de Arquitectura, Montevideo, 12-19.

Pérez, M. R., y Martínez, S (2015). Diagnóstico inicial para la elaboración del proyecto ambiental universitario (PRAU) de la Universidad Pedagógica Nacional. Informe de Facultad. Bogotá: UPN.

Pérez, R., Martínez, S., Tovar, A., Tuay, N., Rodríguez, R. 2016. Incorporación de la dimensión ambiental en los programas de licenciatura de la Facultad de Ciencia y Tecnología en la UPN. Aportes al eje 4. Universidad y Sustentabilidad ambiental FCT-2016-I. Informe de Investigación

Ostrom, E. (2012). Política del Cambio climático, Conferencia Magistral. Instituto de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Video, 8 Mayo, 2016.

ARTICULACIÓN DE SABERES TRADICIONALES Y CIENTÍFICOS EN EL AULA DE CIENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL MAESTRO INDÍGENA

AUTORES: - Omar Alfonso Bonilla López oabonillal@educacionbogota.edu.co
- Yésika del Carmen Rojas Gil ycrojas@educacionbogota.edu.co

EJE: 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

PALABRAS CLAVE: Educación intercultural, Enseñanza de la ciencia, Formación de profesores indígenas, Educación en Amazonas.

RESUMEN:
El presente artículo presenta los resultados obtenidos durante talleres realizados con profesores de dos internados indígenas del Departamento de Amazonas quienes plantearon la pregunta ¿Cómo se articulan los conocimientos tradicionales y científicos en la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria de escuelas indígenas? Los resultados obtenidos señalan que dichos proyectos de integración de conocimientos deben partir de la comunidad indígena, teniendo como uno de sus principales actores al maestro, sin desconocer el papel de otros actores importantes de la comunidad (autoridades indígenas, abuelos, sabedores, etc.), resulta también esencial incluir en dichos trabajos el valor sagrado que tiene el territorio para los pueblos indígenas, de igual forma, hay que dejar atrás la visión estática de lo rural y desarrollar trabajos de aula que propendan por la utilización de la lengua propia y la inclusión de herramientas tradicionales y occidentales necesarias para que el niño comprenda y transforme el entorno si así lo requiere, con una postura crítica y ética. De igual forma se requiere un profesor que sea un mediador cultural que rescate en el aula los intereses y concepciones de los estudiantes, y que iguale las relaciones de poder entre lo tradicional y lo científico. Ante estos resultados se hace necesario robustecer las políticas de formación de docentes de manera que respondan a las necesidades planteadas por los maestros en la búsqueda "de una reflexión seria y fundamentada sobre el tipo de sociedad rural deseable y la base estructural sobre la cual se levanta" (PNUD 2011 p. 84).

INTRODUCCIÓN

Uno de los retos de la educación en Amazonas pasa por entender como estructurar una educación indígena que le permita a estos grupos étnicos mantener y fortalecer sus elementos culturales, en contraposición con el avance actual de globalización que está en constante proceso de homogenización de las diferencias culturales. En este sentido, conocer las diversas formas en que la cultura busca su espacio en el aula y la manera cómo estos maestros logran transformarla para ponerla junto a los conocimientos expuestos en los libros de enseñanza de las Ciencias Naturales, se convierte en uno de los objetos de investigación de relevancia para la región.

Pensar en estructurar un Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo que recobre el valor de lo propio desde el concepto de cultura en esta zona del país, requiere en primera medida entender los procesos ocurridos con anterioridad, en este sentido los pueblos indígenas han experimentado grandes transformaciones, "unas impuestas de forma violenta y otras que surgen de la necesidad de confrontar los retos que demanda la sociedad mayoritaria" (Corporación para la Defensa de la Biodiversidad del Amazonas [CODEBA], 2012 p. 20), lo que en últimas también ha estado vinculado a los procesos de educación, los cuales se han dividido en las siguientes etapas:

Educación ancestral a través de leyes de origen dadas por las autoridades tradicionales (abuelos, abuelas, sabedores, organizaciones), la familia y la comunidad. Esta educación incluía la lengua, la cosmovisión, las prácticas culturales, usos, costumbres y pensamientos (CODEBA, 2012).

Sometimiento por parte de los españoles al pueblo indígena imponiendo el idioma castellano, la religión, las tradiciones y costumbres. En esta época no se consideraban seres humanos a los indígenas (Franky, 2010).

A partir de la firma del concordato (1887), la iglesia católica y el Estado colombiano inician la catequización de los indígenas y la educación de la juventud, como acción para "civilizar". Se promulgan la Ley 89 de 1890 y el Decreto 74 de 1898 donde "se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada". Durante esta época, la cultura de los grupos étnicos no hacía parte del currículo llegando al extremo de prohibir y castigar a quien hablara en lengua indígena (Franky, 2010).

"En 1951 se creó la Prefectura Apostólica de Leticia y el Estado contrató con la Iglesia la administración de la educación urbana y rural" (Riaño, 2003 p. 62)

Firma de un nuevo concordato (1973) a la vez que se inicia el reconocimiento de derechos a la población indígena, entre los que se cuenta la educación, a través de diferentes normas (Franky, 2010).

"En 1976 la educación urbana quedó en manos del Estado y la rural se mantuvo en manos de la Iglesia" (Riaño, 2003 p. 62). A partir del año 2015 la educación rural en el municipio de Leticia se encuentra a cargo de las autoridades indígenas.

En ese marco de circunstancias, actualmente hay dos cosas que no se pueden desconocer en una escuela indígena: por un lado su existencia como parte de la educación en Colombia, lo cual hace que deba dar cumplimiento a los diferentes artículos de la Ley General de Educación (Ley 115/94), y por otra parte, el derecho reconocido de los grupos étnicos a fomentar la conservación y divulgación de su cultura a través de los programas regulares de educación.

Sin embargo, de acuerdo con los pueblos indígenas, este derecho no ha venido acompañado de estrategias metodológicas que hagan posible articular los conocimientos ancestrales y los conocimientos de la sociedad mayoritaria, dado que, en sus palabras:

> El enfoque en los espacios escolarizados se basa en la visión de la sociedad mayoritaria, es decir, los mismos esquemas, las mismas normas, los mismos principios orientadores, que si bien se presentan como abiertos y respetuosos de la diversidad étnica y cultural, en la práctica siguen siendo diferentes en sus estructuras de pensamiento más profundas (CODEBA, 2012 p. 20).

Con base en lo señalado anteriormente es claro que, para el desarrollo de dichas estrategias es necesario realizar diferentes investigaciones las cuales deben contar con grupos de investigación interdisciplinarios que aborden la problemática desde diversos puntos de vista incluyendo el enfoque pedagógico y didáctico. Desafortunadamente en esta zona del país no se cuentan con dichos grupos convirtiéndose esto en una primera barrera para la estructuración de programas de formación permanente para los maestros que redunde en el mejoramiento de la enseñanza multi/intercultural.

Los anteriores planteamientos señalan la importancia de integrar los conocimientos científicos occidentales e indígenas en los procesos de enseñanza de las ciencias naturales como estrategia para la apropiación de los conceptos, ya que si se logran poner en diálogo los saberes tradicionales y culturales con los lineamientos escolares e institucionales, se alcanzará "una educación más pertinente que aporte al buen vivir de todas las comunidades" (Franky, 2010 p. 114).

METODOLOGÍA

Este artículo se estructura a partir de los resultados de dos talleres realizados con profesores de dos internados indígenas ubicados uno sobre el margen del río Amazonas y el otro sobre el margen del río Caquetá en el Departamento de Amazonas-Colombia. Dichos grupos de maestros trabajaron en equipos para resolver un interrogante planteado por ellos, ¿Cómo se articulan los conocimientos tradicionales y científicos en la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria de escuelas indígenas? Cada grupo elaboró carteleras que luego fueron socializadas, para finalmente concluir el ejercicio con los puntos en común y categorizar su importancia a la hora de iniciar una intervención.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en los talleres realizados en los internados, permiten agrupar los temas en 5 categorías que se exponen a continuación, las cuales hacen más sencillo su análisis en el momento de establecer las ventajas y los obstáculos para la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo que permita la integración de saberes en las aulas de clase.

El Profesor De Ciencias Como Un Mediador Cultural

En primer lugar los maestros mencionan como punto de partida de cualquier proceso de integración de saberes que este debe nacer de la comunidad indígena, teniendo como uno de sus principales actores al maestro bilingüe quien tiene unas ideas propias que, al ser estudiadas se convierte en "un primer paso para generar en los propios profesores unas concepciones y prácticas más adecuadas" (Mellado, 1996 p. 290) A este respecto los maestros señalan que el uso del lenguaje propio de su cultura pone en ventaja al maestro a la hora de articular los conocimientos, pues es el lenguaje propio el hilo que une al individuo con su historia natural. Además, como lo sugiere Aikenhead & Huntley (1999) el profesor es la clave del éxito en las reformas que se hacen en educación de ciencias, por lo cual es necesario entender el pensamiento del maestro sobre la cultura para poder contribuir en el desarrollo de nuevos y más apropiados currículos.

Los trabajos de Ryan (2008) y Faye (2001) coinciden en la influencia del docente en el aprendizaje y comprensión de la ciencia por parte de los niños indígenas y señalan la necesidad de que los educadores de este tipo de escuelas se consideren mediadores culturales. Esta posición, infiere en la obligación de tomar responsabilidad por sus acciones y considera los discursos del aula como una forma de entender las relaciones y el diálogo entre distintas formas de conocimiento.

El Territorio

Este componente tiene una estrecha relación con el componente anterior si se tiene en cuenta el valor que tiene el territorio para los pueblos indígenas, quienes, al darle la categoría de sagrado, le otorgan no solo el fundamento del arraigo cultural sino que además también consideran la naturaleza como sagrada junto con todos sus componentes, a saber, los seres vivos, inertes y los fenómenos naturales. Así,

> la estrecha relación de los indígenas y la naturaleza, producto de las cosmovisiones propias, define otro elemento común para este grupo étnico, el cual se hace visible en las prácticas de uso sostenible de los recursos naturales y la permanente búsqueda del equilibrio entre el hombre y la naturaleza (Ministerio de Cultura, 2010b, párrafo 3).

Vale la pena mencionar en este aspecto del territorio que, los resguardos indígenas en el departamento de Amazonas se encuentran ubicados en lo que el DANE 2005 denomina *el resto*, es decir, aquellos territorios que no son urbanos, clasificación que se hace desde un enfoque unidireccional, dicotómico y homogeneizante (Zamora, 2010; Zamora, 2013). Sin embargo, en la actualidad, la ampliación del concepto ha conducido a otros términos como *gradiente de ruralidad* (Itzcovich, 2010) o *índice de ruralidad* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011), en los cuales se adopta el municipio como unidad de análisis y se asume la ruralidad como un continuo.

Intereses Y Concepciones De Los Estudiantes Indígenas En El Aprendizaje De La Ciencia

Un tercer elemento descrito por los maestros, es el conocimiento que tienen los niños sobre su entorno natural, y como estos intereses y concepciones podían transformarse en el aula en conocimientos que les permitiera dialogar en equilibrio en diferentes espacios de reflexión como sería la vida en comunidad y la escuela. Trabajos como los de Boyne (2003) y Kidman, Abrams y McRae (2011) señalan las potencialidades de los conocimientos propios en los estudiantes para el desarrollo de actividades del mundo occidental. De igual forma indican también que los estudiantes indígenas americanos muestran fortalezas en el aprendizaje de información visual y espacial y que utilizan con frecuencia imágenes mentales en lugar de asociaciones de palabras.

Relaciones De Poder En La Enseñanza De Las Ciencias Naturales

A este respecto señalan los maestros que los textos para la enseñanza de las ciencias solo traen una visión, la del hombre blanco, por lo que se hace necesario pensar como recoger las experiencias de la escuela indígena y plasmarlas en un documento que se convierta en una guía para la construcción de otros, que orienten la enseñanza desde la perspectiva integral. Estudios realizados en Australia y Canadá (Ninnes, 2000; Ninnes, 2001), exploran los problemas de voz y poder en los libros de texto utilizados en la enseñanza de las ciencias en comunidades multiculturales de ambos países. A su vez, emplean técnicas de análisis del discurso para examinar el enfoque adoptado para hacer frente a los saberes de los grupos minoritarios de estos mismos países.

Experiencias De Incorporación De Los Conocimientos Indígenas En El Currículo Escolar

Los trabajos de Davis y Jerome (1992) y Andrews (2002) describen las actividades realizadas por estudiantes durante una semana de campamento, las cuales fueron diseñadas para aumentar sus conocimientos en temas como plantas autóctonas, componente agua y los insectos de la región. Estas actividades se realizaron en una segunda etapa con la participación de ancianos y científicos de Canadá.

El trabajo realizado por Bradley y Reyes (2000), ya describía la importancia de incorporar a los ancianos en la enseñanza de las ciencias y, junto a ellos, el entorno a través de la realización de campamentos donde los jóvenes llevan a cabo una investigación que integra los conocimientos tradicionales y los científicos. El componente cultural del proyecto requiere que los estudiantes interactúen con los ancianos a diario, consulten y entrevisten a los mismos sobre sus proyectos de ciencia, completen varios proyectos tradicionales bajo su dirección y a la vez aprendan las reglas tradicionales de comportamiento social.

Schroder en sus trabajos (Schroder, 2006; Schroder, 2008) explora las opiniones en torno a temas de educación y ciencia, tanto de los educadores del Ecuador, como de los

dirigentes indígenas. El documento busca la manera de reunir los sistemas de conocimientos locales y globales en el contexto de la educación ecuatoriana, describiendo las posibles direcciones para la expansión de la educación científica intercultural, a partir del desarrollo de una unidad ambiental intercultural y un plan de estudios, en el que explora las ideas de la interculturalidad en la educación y la ciencia indígena, partiendo de la voz de los entrevistados.

Kraipeerapun y Thongthew (2007) realizan una investigación en cuatro temas específicos del pueblo *Kiriwong*: a) el uso de las plantas; b) el manejo sostenible de los recursos naturales; c) la filosofía de la educación rural; d) la teoría constructivista para obtener un plan de estudios en etnobotánica. A partir de los resultados de las anteriores temáticas, los investigadores incorporan los conocimientos y las necesidades de la comunidad local en el proceso de desarrollo curricular.

En esta misma línea, un programa piloto desarrollado durante cinco años en tres comunidades de Nunavut (Canadá) por Lewthwaite, McMillan, Renaud, Hainnu y MacDonald (2010), muestra un esfuerzo por comprender las aspiraciones de estas comunidades por tener una educación científica que combine las dos visiones (tradicional – occidental) así como los potenciales obstáculos al momento de la realización de los objetivos identificados.

Finalmente, hay que señalar el trabajo de Stephens (2001), que está diseñado para ayudar a los profesores en el desarrollo de la enseñanza y los currículos de ciencias culturalmente sensibles. La guía sugiere que hay puntos en común, compartidos por el conocimiento tradicional indígena y la ciencia occidental y analiza las implicaciones de la integración de los dos. Del mismo modo, Cajete (1999), integra los valores de los nativos americanos tradicionales, los principios pedagógicos y los conceptos de la naturaleza con los de la ciencia occidental moderna.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aikenhead, G. & Huntley, B. (1999). Teachers' Views on Aboriginal Students Learning Western and Aboriginal Science. *Canadian Journal of Native Education, Volumen 23 (2)*, pp. 159-175.

Andrews, T. (2002). The Land Is Like a Book. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education, Volumen 14 (1)*, pp. 18-20.

Boyne, G. (2003). Utilizing Traditional Knowledge in a Scientific Setting. *Winds of Change, Volumen 18 (1)*, pp. 52-53.

Bradley, C. & Reyes, M. (2000). Alaska Native Elders' Contribution to Education: The Fairbanks AISES Science Camp. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED454001.

Cajete, G. (1999). Igniting the Sparkle: An Indigenous Science Education Model. Skyland: Kivaki Press.

Corporación para la Defensa de la Biodiversidad del Amazonas. (2012). *Así construimos nuestro proyecto educativo comunitario PEC*. Cali: CODEBA.

Davis, S. & Jerome, D. (1992). Turtle Mountain's College for Kids: The Turtle Mountain Reservation Becomes a Living Laboratory for Indian Students. *Tribal College: Journal of American Indian Higher Education, Volumen 3 (3)*, pp. 14-15.

Faye, J. (2001). Subverting the Captor's Language: Teaching Native Science to Students of Western Science. *American Indian Quarterly, Volumen 25 (2)*, pp. 270-73.

Franky, S. (Ed.) (2010). *Resignificación del proyecto educativo comunitario de la institución educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales*. Bogotá: Feriva S.A.

Itzcovich, G. (2010, agosto). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Madrid: International Institute for Educational Planning (IIPE – UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

James, K. (2006). Identity, Cultural Values, and American Indians' Perceptions of Science and Technology. *American Indian Culture and Research Journal, Volumen 30 (3)*, pp. 45-58.

Kidman, J., Abrams, E. & McRae, H. (2011, marzo). Imaginary Subjects: School Science, Indigenous Students, and Knowledge-Power Relations. *British Journal of Sociology of Education, Volumen 32(2)*, pp. 203-220.

Kraipeerapun, K. & Thongthew, S. (2007, abril). The Development of Ethnobotany Curriculum for Students in Rural Schools: An Approach that Incorporates the Needs and Insights of Local Communities. *International Education Journal, Volumen 8 (1)*, pp. 64-70.

Lewthwaite, B., McMillan, B., Renaud, R., Hainnu R. & MacDonald, C. (2010, enero). Combining the Views of "Both Worlds": Science Education in Nunavut "Piqusiit Tamainik Katisugit". *Canadian Journal of Educational Administration and Policy (98)*, pp. 69-71.

Loveland, E. (2003, 6-11 de febrero). Achieving Academic Goals through Place-Based Learning: Students in Five States Show How To Do It. *Rural Roots, Volumen 4 (1)*, p. 1.

Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de las ciencias, Volumen 14 (3)*, pp. 289-302. Consultado el 01 de octubre de 2012, de http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v14n3p289.pdf

Ministerio de Cultura. (2010a). *Censos y Demografía*. Recuperado el 11 de mayo de 2013, de http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=38605

Ministerio de Cultura. (2010b). *Censos y Demografía*. Recuperado el 11 de mayo de 2013, de http://www.mincultura.gov.co/?idcategoria=38606

Ninnes, P. (2000, junio). Representations of Indigenous Knowledges in Secondary School Science Textbooks in Australia and Canada. *International Journal of Science Education, Volumen 22 (6)*, pp. 603-617.

Ninnes, P. (2001, 26-27 de noviembre). Writing Multicultural Science Textbooks:

Perspectives, Problems, Possibilities, and Power. *Australian Science Teachers' Journal, Volumen 47 (4)*, pp. 18-24.

Pauka, S., Treagust, D. & Waldrip, B. (2005, junio). Village Elders' and Secondary School Students' Explanations of Natural Phenomena in Papua New Guinea. *International Journal of Science and Mathematics Education, Volumen 3 (2)*, pp. 213-238.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011, septiembre). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH) 2011. Bogotá: INDH PNUD.

Riaño, E. (2003). *Organizando su espacio, construyendo su territorio: transformaciones de los asentamientos Ticuna en la ribera del Amazonas colombiano*. Leticia: Universidad Nacional de Colombia, Unibiblos.

Ryan, A. (2008, septiembre). Indigenous Knowledge in the Science Curriculum: Avoiding Neo-Colonialism. *Cultural Studies of Science Education, Volumen 3 (3)*, pp. 663-702.

Schroder, B. (2006, septiembre). Native Science, Intercultural Education and Place-Conscious Education: An Ecuadorian Example. *Educational Studies, Volumen 32 (3)*, pp. 307-317.

Schroder, B. (2008, enero). Developing Intercultural Science Education in Ecuador. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, Volumen 2 (1)*, pp. 25-43.

Settee, P. (2000). Indigenous Knowledge in the Sciences and a Practical Application in the Super Saturday Project. Recuperado el 08 de septiembre de 2012 de http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED463907.pdf.

Stephens, S. (2001). Handbook for Culturally Responsive Science Curriculum. Recuperado el 28 de noviembre de 2012 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED451986.

Zamora, L. (2010). *¿Qué es lo rural de la Educación Rural?* Tercer Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín: Colombia.

Zamora, L. (2013). Lo rural: Su incierta definición y su aplicación a las nociones de población y educación. Módulo Formación de Formadores en el Medio Rural. Maestría en Educación. Medellín: Universidad Católica de Oriente.

TRAVESÍA

AUTORES: Pedro Gómez pedro.gomez@epe.edu.co **(3057071989)**
Marcela Segura Sossa marcela.segura@epe.edu.co **(3209732744)**

EJE: 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

PALABRAS CLAVE: Territorio, Identidad, Tradición, Apropiación, Vivencia y Memoria.

RESUMEN:
Vivimos la preocupación de una juventud que poco a poco pierde su identidad y costumbres ancestrales y territoriales; Creemos firmemente que la escuela es uno de los pocos espacios que aún quedan en donde podemos no solo hacer resistencia, también a través de la vivencia reencontrarnos y enamorarnos de nuestra cultura.
Travesía es un espacio que busca exponer a los muchachos a diferentes experiencias vivenciales enfocadas en conocer nuestro país y reconocernos en él, teniendo en cuenta la importancia que representa el hecho de sentirnos orgullosos de pertenecer a un país rico en tradiciones y con una diversidad tan abrumadora que no hay más opción que abrirse y dejarse llevar.

Travesía

Docentes Marcela Segura Sossa
Pedro Gómez

RED CEPE

PLANTEAMIENTO
En Colombia hay cuatro grupos étnicos, Indígenas, afros, rom y raizales, los cuales habitan en todos los 32 departamentos de Colombia haciendo este territorio diverso en comidas, música, lenguas, en general en costumbres y culturas que nos enriquecen todos los días. Sin embargo el desconocimiento por parte de nuestras juventudes y más preocupante aún, la falta de interés por parte de los estamentos educativos en fomentar estos conocimientos y acercarnos a nuestra diversidad cultural nos parece un factor preocupante al considerarlo trascendental en el contexto en el que desarrollan la construcción de conocimiento nuestros jóvenes.

¿QUE ES ETNOEDUCACION? Según el Ministerio de Educación Nacional "Etnoeducación es la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Educación que debe estar ligada

al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones." (Ley General de Educación de 1994.)"

¿HACE PRESENCIA EN COLOMBIA? Esta educación en Colombia hace presencia sobretodo en escuelas indígenas, pero las políticas etnoeducativas llegan hasta el punto en que los estudiantes indígenas tiene que enfrentarse a las pruebas de estado ICFES donde no se tiene en cuenta que su aprendizaje ha sido distinto y se pretende que actúen y sepan lo mismo que los de más estudiantes. Y es por esto que muchas veces los docentes de estas escuelas se ven forzados a enseñar contenidos que no se pueden aplicar en la comunidad y también a enseñar de una manera no propia.

Por otro lado en 1999 el ministerio de educación nacional MEN, como medida para incentivar la etnoeducación en Colombia realizó una premiación a los PEI (proyecto educativo institucional) que tuvieran en cuenta la etnoeducación, con el ánimo de que ésta se reflejara en los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza[1]. Si bien esto fue un incentivo para implementar la etnoeducación, no se lograron proyectos duraderos, en ese año el proyecto que gano fue el del colegio Agroecológico Tadó, el cual elaboro un proyecto donde los estudiantes aprovechan los productos de la región como el borojó y el chontaduro para hacer dulce, licores y conservas en lugar de preocuparse por el estudio de productos que no son de la región. Otro ejemplo es el proyecto Pensamiento Educativo Indígena"-PEI de las comunidades Yukuna, del departamento del Amazonas, incluye lo pedagógico con lo comunitario por medio de un Calendario Ecológico, que se fundamenta en el conocimiento del territorio, las épocas de cosecha, caza, pesca y recolección. Durante estas épocas, los niños y jóvenes no van a las aulas de clase habituales, sino que todo lo que provee la selva se convierte en el salón.

Hay que aclarar que el MEN solo ha pensado en impulsar la autoeducación para los Indígenas, Afro y Ron ignorando a los Raizales como grupo étnico y al campesinado quienes si bien no son un grupo étnico, si tienen costumbres propias.
En el caso del colegio Agroecológico Tadó y en otros, son proyectos que están solo en un área de estudio limitando el aprendizaje por parte de toda la comunidad educativa ya que solo se elige a un grupo de estudiantes y docentes para desarrollar el proyecto haciendo ver que es algo desarticulado de las dinámicas generales cotidianas de la escuela.

NUESTRA ESCUELA FRENTE A ESTO:

Compartiendo con Zarin, miembro de la comunidad indígena Arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta en el año 2014

[1] MinEducacion, Altablero, Bogotá, http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html

En nuestra escuela sentimos que estos aprendizajes no se limitan únicamente al que hacer de algunos ejemplos ejecutables que demuestran efectivamente una pequeña parte de nuestra cultura, nos ubicamos a nosotros mismos, nuestros compañeros, docentes, familias y todo nuestro entorno como seres étnicos diversos, pluriculturales y protagonistas. Encontramos estos aprendizajes en el diario hacer, ejemplo de esto son las cinco líneas en las que está sustentada la dinámica de la escuela a partir de una mirada intencionada acerca de cómo recogemos y compartimos las construcciones de conocimiento. Estas líneas las hemos llamado: quienes somos, energías y transformación del movimiento, seguridad alimentaria, nuestro territorio y los residuos que? Cada una enfocada en alguna problemática real de nuestro entorno, de nuestro contexto, que en la mayoría de las ocasiones se complementan y que le dan un sentido a la construcción de conocimiento. Esto posibilita una presencia transversal en el ambiente educativo y la participación de todas las personas que hacen parte de la escuela como son: estudiantes, docentes, administrativos, servicios generales familia y la comunidad.

UN ARTE COMPROMETIDO CON LO SOCIAL.

Nosotros hemos venido hablando de la importancia de no olvidar de dónde venimos, qué es lo que somos y qué es lo que nos define como personas. Para esto creemos que es importante lograr un compromiso social del arte en la escuela. Este compromiso se ha dado de dos formas en nuestras prácticas.

Una, desde la recuperación de la cultura o de la identidad cultural para que los estudiantes conozcan de donde vienen y acepten la cultura tradicional colombiana como propia para poder entenderla y no dejar que esta sea olvidada y que por con siguiente muera. Vemos que no se puede valorar lo que se ignora y los medios de comunicación en vez de dar un espacio a las manifestaciones culturales nuestras, tienen una tendencia marcada a ignorarlas, produciendo el efecto contrario, es decir: desconocimiento y desprecio.

Pareciera ser que con la fusión, es decir con la proliferación de elementos de la tradición cultural de los países en las producciones artísticas que promueve la llamada industria cultural, se llenara este vacío, pero lo que vemos, por lo menos en nuestro país detrás de este auge de la fusión cultural no es el reconocimiento de la diversidad, sino su negación. Y todo esto porque no se trata de valorar el aporte estético y humano de una tradición, sino de lograr mayores ganancias en el mercado. Finalmente los menos beneficiados de esta expropiación son los artistas originales de la tradición que mueren pobres y olvidados Y, con ellos, todos quienes vemos desaparecer esas formas alternativas de ser y de cómo es el caso de los gaiteros de san Jacinto.

De otro lado, la recuperación de la identidad cultural mediante el estudio de las técnicas artísticas ancestrales colombianas nos permite entender mejor nuestro pasado, ya que por medio de esta aproximación podemos aprender no solo la técnica, sino también acercarnos a las creencias, costumbres e historias de nuestros antepasados. Algunas de estas técnicas ancestrales todavía se pueden apreciar en algunas regiones, pero en algunos casos están en riesgo de desaparecer.

Por eso nos interesa que los estudiantes conozcan de la manera más directa su realidad saliendo de la Escuela, que puedan a través de sus manos tejer una mochila o ejecutar un ritmo de currulao, ritmo tradicional afro del litoral pacífico, que puedan conversar, como sucede con alguna frecuencia con indígenas y artistas de nuestro país.

Lo que de hecho sucede es que los estudiantes de nuestra Escuela (creemos que esto también sucede con los muchachos de todas las ciudades) viven la cultura de la ciudad, es decir están inmersos dentro de formas culturales globales y sin posibilidad de conocer y vivir las formas culturales tradicionales. Para nosotros la presencia de la diversidad cultural de nuestro país en el espacio de la escuela tiene que ver con el reconocimiento del aporte que esta diversidad puede hacer a los tantas problemáticas que vive el mundo actual, no se trata de nostalgia, sino de que tengan presencia otras miradas que están excluidas y que tienen mucho que aportar.

En este sentido la escuela puede ser el puente entre las culturas urbanas globales y las culturas tradicionales nacionales, tratando que los muchachos participen y vivan esa cultura y que esta proximidad no se quede en la contemplación como sucede, por ejemplo, en un museo.

En esta tensión e hibridación vive la escuela actual en donde desconocer la presencia de la cultura global que empuja, no es posible, entre otras cosas porque los chicos encuentran espacios de identidad y resistencia en estas formas; pero al mismo tiempo desconocer la tradición cultural propia tampoco, porque empobrece y limita las posibilidades de realización de los chicos. Lo que creemos es que en la interacción de lo propio con lo "universal" se consolida la identidad, los gustos y una mirada estética propia.

NUESTRA ESCUELA

La perspectiva de ciudadanía, convivencia y conocimiento en la EPE está atravesada por el reconocimiento y la vivencia en la diversidad. Desde sus inicios en el año 1977 la Escuela Pedagógica Experimental ha tenido la preocupación por conocer tanto su entorno inmediato como el territorio nacional. En esta medida ha sido de gran importancia la relación con nuestros vecinos y trabajar con ellos, debido a que la escuela está situada en un área rural – urbana, encontramos presencia de comunidad campesina y de saberes arraigados con quienes se ha logrado hacer diferentes trabajos que nos han permitido tener un aprendizaje en dos vías.

Por otro lado en la EPE ha sido recurrente el interés por conocer nuestro territorio tanto en la biodiversidad como en lo pluricultural haciendo ver una preocupación por conocer no solo el territorio sino sus problemáticas sociales. Es por esto que desde sus inicios se ha permitido y buscado la existencia de proyectos que nos muestren esa diversidad biológica y multicultural que tenemos para poder entender mejor que debe ser eso de la Colombianidad ya que esto nunca ha sido para la escuela una moda, es una apuesta política que nos permite formar sujetos críticos que tengan herramientas para poder pensar que ellos en algún momento puedan ayudar a la transformación de la sociedad.

LOS CICLOS EN LA EPE

La escuela está dividida en cuatro ciclos lo cual hace más fácil que pequeños grupos de maestros se reúnan y expongan sus problemas, aciertos y proyectos a otros maestros y maestras de la escuela lo que facilita no solo el trabajo sino el que de esta manera otros docentes puedan participar de las **clases y proyectos de otros.**

Primer ciclo, Niveles 0,1 Y 2 *(Grados pre-escolar, pre-kínder y transición),* **Segundo ciclo:** Niveles 3, 4, 5, 6 y 7 (Grados 1º, 2º, 3º, 4º y 5º), **Tercer ciclo:** Niveles 8,9 Y 10 (Grados 6º,7º y 8º), **Cuarto ciclo:** Niveles 11, 12 Y 13 (Grados 9º, 10º y 11º)

ANTECEDENTES

En la historia de la escuela se han creado proyectos que le permiten a los estudiantes y profesores estar en esa búsqueda constante que nos ayuda a descubrir y redescubrir a Colombia, se han abierto espacios de estudio de saberes y aprendizajes interculturales en donde la presencia de las personas nativas que poseen la magia de estos conocimientos ancestrales son protagonistas. Ejemplo de esto fue la presencia de un maestro indígena Tukano el cual dejó un legado sumamente importante para todos. Se creó un grupo de antropología en el año 1995, en donde con la guía de un docente y visitantes indígenas los estudiantes realizaban investigaciones y talleres donde se evidenciaba y se vivía nuestra diversidad cultural llevando esto a la realización de varios viajes a la comunidad indígena Sikuani en puerto Gaitán en los llanos orientales, para la mayoría de los estudiantes esta era su primera experiencia intercultural en una comunidad indígena. En la actualidad un maestro indígena Kamsa nos comparte su visión del mundo, su acercamiento al que hacer, lo que es su cultura. Esto se da no solo en estos espacios, la escuela en general está llena de momentos en donde se ha trabajado la interculturalidad, como la clase de música en donde se estudian ritmos tradicionales, la clase de artesanías en donde se ven técnicas de tejido ancestrales colombianas o la clase de matemáticas en donde toman como base juegos tradicionales. Otras experiencias que han existido en la escuela como parte de los proyectos heterogéneos han sido la maleta viajera en donde los estudiantes con la ayuda de sus familias aprendían sobre sus raíces, tejido y memoria, este fue un proyecto en donde se mezclaron la clase de artesanías y literatura de quinto de primaria, en este proyecto se estudiaban los mitos de algunas comunidades indígenas desde el punto de vista del significado de su literatura y se estudiaban los símbolos impresos en el mito por medio de la artesanía. Plantas mágicas es un trabajo en donde se aprende sobre la siembra teniendo en cuenta la cosmovisión indígena y telares y tejidos en donde durante varios años se trabajó con la de doña Ligia quien es una hilandera y campesina de la región de La Calera. Estos solo son unos pocos ejemplos del trabajo en nuestra escuela.

Al desarrollar estos proyectos hemos tenido la oportunidad de trabajar con personas de otras culturas y con costumbres diferentes como lo son miembros de comunidades indígenas y campesinas.

En esta variedad de encuentros con otros, vivimos la experiencia de un territorio de rasgos culturales diversos según la región del país, nos damos cuenta que somos gentes mestizas, que los habitantes del campo son diferentes a los habitantes de la ciudad, aspectos de nuestra diversidad tocados por los medios de comunicación y las instituciones escolares con mayor frecuencia.

Gracias a todo este trabajo hemos podido ir más allá de nuestras fronteras, hacia el encuentro con una ciudad y un país a través de las experiencias que vivimos maestros y estudiantes con las salidas y los proyectos que se desarrollan en la escuela.

En Colombia a pesar que de acuerdo a la ley los miembros de comunidades indígenas pueden y

deben ser admitidos en las escuelas, todavía no hay una política educativa que les permita el ser incluidos como seres diversos en la academia viéndose obligados a mimetizarse. En este sentido en la EPE los estudiantes con formas de ver el mundo distintas tienen una posibilidad mayor de conservar sus creencias. En la educación superior si existen algunas experiencias de educaion intercultural como en la Universidad Pedagógica Nacional en donde tienen el área *Diversidad e Interculturalidad* en donde participan grupos de académicos interesados en distintos planos de la investigación y la intervención educativa de diversos sectores sociales o culturales, tales como los pueblos indígenas, las relaciones de género, la educación de jóvenes y adultos. Se ocupa también de temáticas y procesos sociales y culturales como la interculturalidad, la multiculturalidad, los derechos humanos y los valores en la educación.

TRAVESIA

Grupo de Travesía aprendiendo una danza tradicional del carnaval de blancos y negros de Nariño

En la Escuela Pedagógica Experimental desde sus inicios ha sido de gran importancia el que los estudiantes y maestros tengan experiencias que los lleven a ver la diversidad que existe en el territorio nacional y a tratar de entenderla y sentirla como propia.
El proyecto de Travesía responde a esa necesidad que nosotros como escuela vemos para que los estudiantes y maestros conozcan más el territorio en el que vivimos el cual compartimos con diversos grupos humanos étnicos que tienen costumbres propias así como con especies animales y vegetales

En el proyecto de Travesía se busca exponer a los muchachos y profesores y profesoras que han participado en este espacio a diferentes experiencias vivenciales enfocadas en conocer nuestro país y reconocernos en él, teniendo en cuenta la importancia que representa el hecho de sentirnos orgullosos de pertenecer a un país multicultural y con una biodiversidad tan abrumadora que sentimos que no hay más opción que abrirse y dejarse llevar por las regiones que componen a Colombia.

Las actividades que se han propuesto para este trabajo tienen un carácter activo que nos lleva permanentemente al hacer, de esta manera elaboramos los muñecones, marimondas, y diablos que son parte de los personajes e indumentaria que son parte fundamental de los carnavales que

hemos visitado, por otro lado estas experiencias han llevado a los y las integrantes del proyecto a sentir y a vivir de una manera distinta nuestras tradiciones.

Traje tradicional del carnaval de blancos y negros

El suministro principal del espacio son los carnavales nacionales por ser estos un espacio que recoge las artes y tradiciones en un ambiente lúdico lleno de alegría y que permanece vigente dejándonos vivir y disfrutar de tesoros como son nuestras comidas, músicas, artesanías, danzas y muestras en general de lo que somos, fuimos y seremos. Estos nos da la posibilidad de ver diferentes culturas y expresiones culturales-artísticas que se dan en nuestro territorio.

Los invitados son parte fundamental del proyecto ya que nuestro deseo es que conozcan a los protagonistas, las personas que viven los carnavales ya sean artistas, campesinos o amas de casa con los cuales podremos vivir de primera mano una experiencia alrededor de exponer lo que somos y así lograr el reconocimiento por esas otras culturas que componen Colombia para así poder hablar de las culturas colombianas ya que son muchas, no solo una.

Haciendo muñecones
de carnaval

En este espacio la imaginación nos ha llevado a viajar por varios carnavales colombianos como lo son el carnaval de blancos y negros en Pasto - Nariño, el carnaval del diablo en Rio Sucio, el carnaval de barranquilla y otras regiones como los llanos orientales colombianos, Boyacá y otras, que nos han permitido ver la inmensa diversidad que hay en nuestro país.

El estar viajado por diferentes regiones de Colombia nos ha dado la posibilidad de ver lo diferentes que somos, por ejemplo vemos el carnaval de blancos y negros en Nariño en donde

vemos las costumbres afro y lo que son los llanos orientales en donde se ven las costumbres que rodean la vaquería ampliando nuestro espectro de lo grande que puede llegar a ser nuestro país ya que cada vez que viajamos a una región nos damos cuenta de que somos un país con saberes, cosmovisiones, comidas, ritmos , bailes y costumbres distintas en donde lo que nos une es la colombianidad.

Compartiendo los muñecones hechos con los estudiantes

IMPACTO

Lo que este proyecto ha causado o su impacto ha sido de diferentes formas, una es en la convivencia ya que las actividades muchas veces piden el trabajo en equipo y de todo el grupo y otras son las diferentes visiones que se formaron y fortalecieron con respecto a nuestras culturas colombianas.

¿Cómo ha influenciado o afectado el proyecto Travesía a los docentes que lo han desarrollado?

En los tres años en que se ha venido desarrollando este proyecto, han participado docentes de las áreas de Biología, Música, Pintura y Artesanía, aparte de los invitados con saberes diversos. Esta variedad de conocimientos no sólo han ayudado al aprendizaje de los estudiantes sino al de los docentes, enriqueciendo sus conocimientos y saberes en cuanto a la cultura y diversidad de nuestro país.

En cuanto a las prácticas docentes estas se han visto influenciadas por las experiencias en el aula en la medida en que se logra un mayor entendimiento por nuestras raíces y nos lleva a ser transmisores de la cultura en la escuela.

Los estudiantes conocen otras maneras de percibir el país y hemos visto como interpretan nuestra cultura, nos hemos visto interesados en que ellos y nosotros veamos que no somos una única cultura y hemos estado en constante estudio e interés porque la comunidad de la EPE también logre ver esto, por medio de las exposiciones y diversas experiencias y llevando el conocimiento a otros grados y otros públicos.

Para dar muestra de esto mostramos los testimonios de algunos de los estudiantes de entre los 12 y 14 años que están y han estado en Travesía, que recogimos mediante una entrevista.

Valentina Narváez año 2014

¿Por qué se interesa en el proyecto?
Mi interés en este proyecto fue poder reconocer las diversas culturas, historias y tradiciones de las distintas regiones de Colombia.

¿Qué recuerdas del proyecto?
Lo que más recuerdo del proyecto son las actividades realizadas y aprecié la buena energía que había en el salón, el buen compañerismo y el entusiasmo al trabajar.
¿Qué sientes que el proyecto cambio en ti?
Lo que cambio en mi fue la forma de ver cada cultura como una nueva y valiosa oportunidad de aprender.

¿Crees que este tipo de proyecto es importante en la escuela?
Definitivamente, ya que las nuevas generaciones solo piensan en lo material y la tecnología avanzada y lo realmente importante es conocer cada día más muestras raíces.

Valentina García año 2014

¿Por qué se interesa en el proyecto?
Siempre me ha gustado todo lo que tenga que ver con las diferentes culturas en el mundo, pero luego pensé que era mucho mejor conocer las de nuestro propio país antes que las de otros y viendo que el proyecto Travesía se enfocaba en esto lo escogí.

¿Qué recuerdas del proyecto?
Uno de los momentos que más recuerdo fueron las actividades que realizamos mientras aprendíamos sobre la cultura de Nariño pues nos divertimos mucho bailando como en el Carnaval y vistiéndonos para la ocasión. También cuando fabricamos las máscaras como típicamente se hace moldeando y pintando. Pero lo mejor fue el resultado final.

¿Qué sientes que el proyecto cambio en ti?
Logro que tuviera otras perspectivas del entorno y el país en donde vivimos, reconociéndonos como colombianos con nuestras diferencias, aceptándolas y disfrutando de ellas.

¿Crees que este tipo de proyecto es importante en la escuela?
Esta clase de proyectos son los que ayudan a fortalecer el discurso de la escuela ya que si queremos ser críticos, creativos y autónomos lo primero que tenemos que empezar a hacer es reconocer nuestro territorio para participar de él.

Sara Gabriela Mayorga 2016

¿Por qué se interesa en el proyecto?
Colombia es un país diverso en muchísimos aspectos. Nuestras raíces africanas, indígenas y españolas dieron fruto a esta cultura tan rica que tenemos. Entre en este proyecto porque se conoce más sobre Colombia a través de carnavales, gastronomía, mitos, etc.

¿Qué recuerdas del proyecto?
Hace poco estábamos trabajando el Pacífico, llegamos a Cali y como siempre hacíamos clase de cocina, música y baile. Tuvimos 2 o 3 clases de salsa, practicamos patrones rítmicos con los tambores y preparamos cholao.

¿Qué sientes que el proyecto cambio en ti?
Ahora se muchísimo más sobre mi país y su cultura
¿Crees que este tipo de proyecto es importante en la escuela?
Claro que si. En general el proyecto me parece importante y sobre todo constructivo. Primero porque se le da al estudiante la oportunidad de escoger el proyecto que más le interese. Hace poco adoptamos la dinámica de dividirnos por grupos y cada grupo se hacía cargo de alguna categoría: cocina, música, danza y exposiciones.

Juan Sebastián Barrera 2015 y 2016
¿Por qué se interesa en el proyecto?
Porque yo estaba el año anterior, me había llamado la atención y me quedo gustando.

¿Qué recuerdas del proyecto?
Las jornadas, las peleas y las salidas a hacer compartir.

¿Qué sientes que el proyecto cambio en ti?
No pues nada porque yo había estado ahí.

¿Crees que este tipo de proyecto es importante en la escuela?
Si porque representa un lugar para el espacio entre las culturas.

CONCLUSION
Empezamos nuestro proyecto teniendo como meta acercar a los chicos a nuestras diferentes manifestaciones culturales de una manera vivencial en la que tuvieran la experiencia propia de construir una postura y perspectiva. En el camino nuestros chicos y nosotros mismos como maestros nos reconocimos de otras maneras gracias a las diferentes expresiones culturales que vivimos y conocimos. Queda mucho por vivir y descubrir dándonos cuenta que son miles los caminos y que cada uno construye el suyo desde su percepción y sentir dibujando su propia identidad en un país culturalmente diverso.

SABERES AMBIENTALES ANCESTRALES: UNA MIRADA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONSCIENCIA AMBIENTAL EN LA ESCUELA

AUTORES:

Diego Ramiro Castro Castro. Correo: diracc21@yahoo.com
Sandra Albarracin Lara. Correo: sandralbarracin@hotmail.com
Juan Carlos Mendoza. Correo: mendozamendozajc@gmail.com

MODALIDAD DEL TRABAJO:

Ponencia

RED A LA QUE PERTENECE:

Red CEPE

INSTITUCIÓN EN LA QUE SE DESARROLLA:

Corporación Escuela Pedagógica Experimental

NIVEL EDUCATIVO AL QUE PERTENECE:

Educación básica primaria y básica secundaria

RESUMEN:

Determinar las concepciones que el maestro construye sobre lo ambiental, significa transitar en un discurso que en la mayoría de los casos emerge como producto del cientificismo global, el conocimiento subjetivo y la ausencia de un saber que construya y trasforme la memoria socio-cultural de las personas. Este trabajo, analiza la noción que tienen de lo ambiental los docentes de algunos colegios de Bogotá, en contraste con la mirada cultural y de respeto por lo ambiental de un sabedor Cubeo[1] del Vaupés. Adicionalmente, se discute como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) y el reconocer el territorio, son escenarios que en la escuela favorecen la construcción de la consciencia[2] ambiental. Se trabajó con nueve docentes de diferentes instituciones de educación privada y pública con distintos perfiles de formación profesional en los grados de preescolar, básica y media. Se concluye que la cultura de lo ambiental se enmarca dentro de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en este orden de ideas, ese decir parte del reconocimiento de un discurso ambiental originario en el aula tan válido, como el discurso occidental en el cual fuimos formados y estamos formando.

PALABRAS CLAVE:

Consciencia ambiental, discurso docente, interculturalidad, discurso originario, mapa vivo.

RELACIÓN DE LA PONENCIA CON LA RED

Lo ambiental es uno de los aspectos más relevantes en los últimos tiempos y se problematiza, cuando el humano clasifica las distintas manifestaciones de vida, Leff (2008) afirma "la problemática ambiental, más que una crisis ecológica, es un cuestionamiento del pensamiento y del entendimiento, de la ontología y de la epistemología con las que la civilización occidental ha comprendido el ser, los entes y las cosas; de la ciencia y la razón tecnológica con las que ha sido dominada la naturaleza y economizado el mundo moderno" (p. 43).

Una de las apuestas es formar al ser humano es la comprensión del entorno inmediato y del planeta, para esto surge la incorporación de la educación ambiental en la escuela, la que supone el reconocimiento del importante papel que juega lo ambiental en la vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades. Muñoz (2010) afirma "a su vez responde a la demanda actual de la sociedad para que la educación contribuya a la mejora del entorno de los seres humanos" (p.61). Entendiendo que el sentido de la escuela tiene función social y que el respeto y cuidado de la naturaleza, parten de concebir una consciencia ambiental en el aula, el docente con su discurso y acciones desde cualquier nivel educativo, es el encargado de la circulación y el diálogo de saberes ambiéntales a través de la interacción entre docentes–estudiantes y entre cultura-

[1] Cubeo, kubeo o pamiwa es un pueblo indígena que habita en la cuenca del río Vaupés, especialmente a lo largo de sus afluentes Caduyarí y Querarí, así como del Pirabotón y el Cabiyú. Son unas cuatro mil personas, la mayoría de las cuales viven en el resguardo indígena del oriente del departamento del Vaupés, una parte en los departamentos de Guaviare y Guainía y otra parte en Brasil.

2 El termino consciencia según el RAE es la capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella, y es distinto al termino conciencia porque esta explica el conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios.

sociedad, generando un impacto en las comunidades en este caso, la existencia de una cultura de lo ambiental.

Un objetivo de la investigación es posibilitar la relación del discurso de un sabedor indígena Cubeo, (como un representante supremo de esa cultura) con las prácticas académicas, y sociales de los maestros en la escuela. La intención es que estos saberes originarios hagan parte de lo ambiental en la escuela, que esos saberes se conciban como un proceso pedagógico que transforma y modifica la vida social de los participantes en el acto educativo, lo que genera nuevos sentidos y significados sociales sobre cómo enseñar lo ambiental.

Para la investigación, enseñar lo ambiental es generar la movilización hacia una consciencia ambiental desde los Proyectos Ambientales Educativos - PRAE, el sentido de explorar el territorio con las salidas pedagógicas (de aquí en adelante rutas ambientales), estrategia que el docente emplea para acercar a la comunidad educativa en el contexto ambiental de la escuela, identificando las problemáticas propias del entorno de un territorio ambiental que es cambiante en el tiempo, el espacio, la causalidad, y donde lo ambiental se concibe como una realidad compleja predispuesta al cambio.

Otro aspecto, es el conocimiento del maestro en lo ambiental. Con el desarrollo de esta investigación y en la mayoría de los casos se identifica como afirma Perafan (2001) "un docente como única fuente de autoridad en el aula, con saberes específicos y muchas veces sustentados en modelos academicistas tradicionales" (p.35).

Metodología de la investigación

El trabajo que se realizó es de carácter descriptivo, interpretativo y explicativo, a partir de la metodología de investigación acción. Entendiendo que parte de la población son los principales agentes de transformación social y de su activa colaboración dependerá el cambio efectivo de la situación que viven. Dentro del desarrollo de una (I.A.) se evidencia un proceso secuencial como es, el conocer actuar y transformar, que permita sensibilizar a la población sobre sus propios problemas, profundizar en su análisis, organizando y movilizando a sus participantes.

Población participante.

Los colegios participantes son de la ciudad de Bogotá y la muestra corresponde a niños, niñas y jóvenes entre los 4 y los 19 años, de estratos 1,2 y 3 y a nueve docentes de los niveles preescolar, básica primaria y básica secundaria. Los colegios que intervinieron en el estudio corresponden a 3 instituciones educativas en concesión (CED Miravalle; Argelia y Santiago las Atalayas), 3 instituciones de carácter oficial (Aguas Claras; José María Córdoba y colegio Marsella) y una privada (Gimnasio Cecil Reddie). De estos colegios 6 están ubicados en una zona urbana y 1 en zona rural. Para la elaboración de los mapas vivos participaron estudiantes de cada uno de los colegios y se realizarón visitas y rutas ambientales en cada una de las instituciones educativas guiadas por el sabedor Cubeo.

Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

El camino hacia la consciencia ambiental.

El marco de esta investigación pretende responder: ¿Por qué las creencias, y conocimientos del docente, desconocen la existencia de otros saberes, que son válidos y deben incluirse en la enseñanza de lo ambiental?, la revisión bibliográfica y el desarrollo investigativo, responden que el discurso y las acciones del maestro en el aula, pueden reflexionarse a partir de la organización y categorización de la información. Por lo anterior, se analiza lo expuesto por un sabedor Cubeo en su visita por varias escuelas de Bogotá, con la intención de mostrar que existe un discurso y un saber ancestral que puede aportar soluciones a muchas de las problemáticas ambientales. En ese interactuar entre, sabedor Cubeo-docentes-estudiantes se establecieron dos categorías, las cuales se describen a continuación.

A. El saber hacer: hace referencia a la comprensión del docente y las actuaciones en el espacio escolar como concreción y materialización de un saber: Los PRAE.

B. Cultura del conocimiento: producto de las interacciones entre docentes, estudiantes y sabedor, al re-conocer su propio territorio: El Mapa Vivo.

A. Categoría del saber hacer: Los PRAE

Históricamente la escuela ha contribuido a la formación e integración de un conocimiento instituido a partir de la interacción del maestro y el alumno. Ese aprender y reaprender se construye en diversos escenarios en la escuela, donde el docente es quien dinamiza la información y el conocimiento a sus estudiantes. Uno de esos escenarios es lo ambiental, que permite anclar un saber y una cultura en un entorno social. Antes de avanzar, vale la pena discutir la forma en la que se viene desarrollando la educación ambiental en las instituciones, que se ha caracterizado por "pocos escenarios de reflexión y construcción de conocimiento en cuanto a temas de diversidad, formación crítica y modelos de desarrollo, que son necesarios en el ámbito latinoamericano para enfrentar problemáticas de sociedades consumistas y de exclusión" (Castro, Valencia y Mendoza, 2012).

Consecuentemente, la escuela es un espacio que propicia el determinismo de los valores, la construcción en sí misma de los objetos de conocimiento y la orientación de un saber. Lo anterior, es posible con el acto de educar, donde en sí misma la educación es fundamental para adquirir conciencia, valores, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación comunitaria efectiva en decisiones, como lo afirma la conferencia de las Naciones Unidas (1992).

La relación mutua que existe entre el humano y lo ambiental instituido desde la preservación y la conservación de la naturaleza configura que las sociedades se preocupen por cuidar la naturaleza porque ofrece algún bienestar, se requiere de ella o simplemente se dispone para cumplir con unas necesidades. Los humanos tienden a considerar los bienes y servicios naturales como algo garantizado, asumiendo que son ilimitados o de algún modo reemplazables, aunque sabemos que cosas como el oxígeno o el agua, quizás sean reciclables pero no reemplazables. Odum (2006) afirma "Mientras que consideremos que los sistemas vitales son gratuitos, no tendrán ningún valor en los sistemas actuales del mercado".

Lo anterior, es una interpretación de la lógica consciente del hombre cuando no hace parte de lo ambiental y tiene una mirada y una concepción de acción desde afuera, donde lo económico induce a la extracción y explotación de nuestros recursos naturales perdiendo el respeto del entorno natural y ambiental.

La reconfiguración de lo ambiental en la escuela, surge de una consciencia en donde enseñar lo ambiental, parte de sí mismo y de las realidades que vive. Uno de los escenarios que generó consciencia ambiental en la comunidad educativa de las escuelas participantes, fueron los proyectos Ambientales Escolares (PRAE), con la visita y conocimientos del sabedor Cubeo en los colegios, el maestro concibe un PRAE más humano, más reflexivo porque en él se entretejen las necesidades ambientales. Entonces, se propone que lo ambiental no se debe reducir a una cátedra o a una unidad temática de la enseñanza de las ciencias naturales, debe ser un ejercicio permanente de reflexión desde cualquier área del conocimiento y en los distintos niveles de formación académica.

Un escenario para reconocer esta realidad, fue la integración y socialización con un saber ambiental Cubeo, que le permitió al maestro reflexionar sobre cómo dinamizar los PRAE en lo ambiental, originando una nueva mirada desde otros saberes "no científicos" que visibilizan que lo ambiental es pensar en cuidarse a sí mismo y al otro. En este sentido (Leff, 2008), afirma "el diálogo de saberes es un diálogo entre seres marcado por la diversidad del ser y del saber, por una otredad que no se absorbe en la condición humana genérica - en la ontología existencial del ser para la muerte – sino que vive y se fertiliza en el encuentro de seres culturalmente diferenciados: de seres constituidos por saberes que no se reducen al conocimiento objetivo, sino que remiten a la justicia hacia el otro" (p.112).

Una de las actividades que trasformó la enseñanza de lo ambiental del maestro con el PRAE, son las salidas pedagógicas, y que para esta investigación se denominan rutas ambientales. Con las rutas ambientales quedan varias enseñanzas, por ejemplo, antes de salir al territorio a realizar una actividad ambiental, el docente debe pedir permiso a la naturaleza, es decir contemplar en su accionar un ejercicio espiritual y de reflexión, "esto es disponer su cuerpo y alma". El docente debe saber que en los saberes ancestrales se pide permiso a la naturaleza, que cualquier piedra o palo que se mueva en el territorio tiene consecuencias en lo ambiental. Estos aspectos no eran tenidos en cuenta y fueron trasmitidos por el sabedor Cubeo y puestos en práctica con los profesores de los colegios participantes en esta investigación.

Un cambio interesante del maestro en el saber hacer en la enseñanza de lo ambiental, es la concepción de PRAE, donde permite integrar actividades, como relatos ambientales indígenas, rutas ambientales y el discurso del sabedor indígena que permiten reconocer y movilizar acciones que contribuyan a mejorar una situación ambiental en y fuera de la escuela. Otros cambios de la concepción del PRAE del docente posterior a la intervención y aprendizaje de los saberes ancestrales se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Concepción del docente sobre el PRAE antes y después de la mediación de saberes ancestrales.

Los PRAE	
Antes (docente)	**Después (docente con mediación de saberes ancestrales)**
Interdisciplinarios, movidos por: el cumplimiento	Interdisciplinarios, movido por: la consciencia ambiental
Se sustentan bajo una normatividad	No son normativos, tienen una concepción de vida
Lidera el profesor	Lidera la comunidad educativa
Su contexto son: las basuras, la huerta, el reciclaje y el agua.	Generan conexión con todos los elementos esenciales de la vida
Opción academicista	Opción de vida
Salir a un territorio	Pensar un territorio
Lo ambiental es de algunos	Lo ambiental es de todos

La tabla anterior, muestra que existe una comprensión y una dinámica de los PRAE, que involucra lo espiritual y la cultura, generando una movilización en términos de lo ambiental a partir de acciones entretejidas desde lo colectivo, que van más allá de conocerse a sí mismo. En algunos colegios la concepción del PRAE se refleja en las acciones del maestro, por ejemplo, al comprender que no existen saberes únicos, que lo ambiental es cuestión de todos, cuando se le enseñaba a los niños que los recursos naturales son para cuidarlos y que ese cuidado comienza no en el respeto por lo ambiental, sino en el respeto por la vida. Finalmente y como hallazgo, las rutas ambientales, permitieron a los docentes – sabedor – estudiantes, reconocer y asumir como propias las problemáticas ambientales del entorno de cada uno de las instituciones educativas, a través de una movilización colectiva que generó una consciencia ambiental.

B. Categoría cultura del conocimiento: El mapa vivo.

Desarrollar un pensamiento complejo, en el cual el ser humano hace parte de la naturaleza y no esté fuera de ella, se convierte en uno de los retos en la cultura de lo ambiental. López (2008) afirma "siempre se consideró a la naturaleza como una fuente inagotable de recursos y esa sensación de infinitud ha propiciado depredación y derroche por el hombre" (p. 19).

En consecuencia, visibilizar un conocimiento ancestral ambiental y hacerlo circular en la escuela, es función del docente, quien entreteje un pensamiento ambiental continuum que circula donde los estudiantes exploraron el territorio reconociendo que en lo ambiental se puede hablar de una triada entre agua, aire y árboles, donde el árbol es el centro porque purifica el agua y descontamina el aire. Usualmente para otros discursos, serian recursos naturales "lo que se tiene a disposición". Lo anterior deja ver una de las problemáticas ambientales con sentido economicista que se le da a la naturaleza, que se acerca cada vez a un conocimiento sobre el uso y el desuso.

Otra problemática evidente en la escuela, corresponde al conocimiento que determina el tipo de discurso y formas de actuar del docente, generalmente ese conocimiento es fraccionado con otras disciplinas del conocimiento, por ejemplo; al estudiante se le enseña que lo vivo es todo aquello que cumple un ciclo orgánico, (los seres vivos) y que existen elementos como una roca que no tienen vida (seres no vivos). Lo anterior, también deja ver la segmentación del saber, que lleva a una fragmentación del hacer, "ocasionando que lo ambiental sea, externo y ajeno a los campos del conocimiento separados por barreras disciplinares" (Riojas, 2000, p.4).

Actividades realizadas en la escuela como las rutas ambientales y conversatorios con el originario y los estudiantes, favorecieron nuevas formas de apropiación del conocimiento ambiental, por ejemplo, es importante que el docente proponga metas y compromisos enfocados a lo ambiental construyendo no sólo un lenguaje crítico sino también un lenguaje que posibilite la enseñanza de lo ambiental desde todas las áreas del conocimiento.

Las dinámicas de lo ambiental: El mapa Vivo

Un primer hallazgo nace en la concepción de lo vivo; con frecuencia en el discurso de la enseñanza de las ciencias en la escuela, el hombre tiene la potestad de decidir que está y que no está vivo, mientras en la mirada originaria todo tiene vida y se interconecta en totalidad con el ambiente. Cuando se les invito a los estudiantes de las escuelas participantes en esta investigación elaborar un mapa, los productos generados de manera espontánea fueron planos, maquetas e incluso diagramas dramatizados. En todos los casos se encontró como coincidencia la demarcación de calles y carreras ubicadas en una cuadrícula (figura 1).

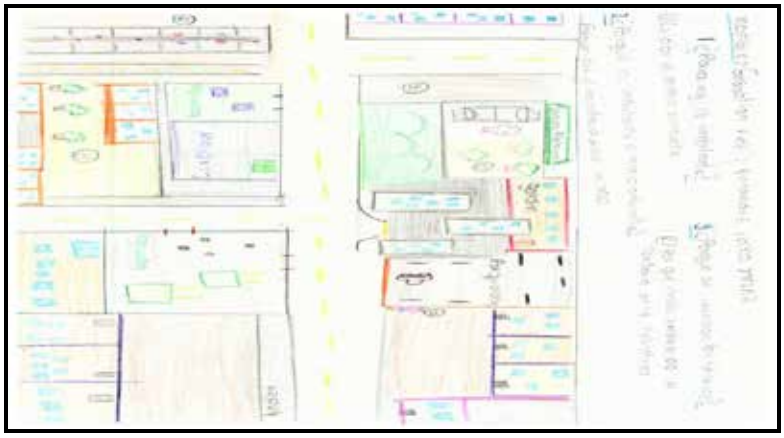


Figura 1. Mapa del entorno dibujado por un estudiante

La construcción de los mapas vivos rompen con la cartografía tradicional, porque consideran que el territorio ambiental cambia, durante el transcurso del día, no es lo mismo lo que sucede ambientalmente en la mañana, en la tarde y en la noche en un mismo lugar, por ello se percibe el territorio vivo (mapas vivos) en donde están involucrados todos los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto). Un mapa vivo donde no hay inicio ni fin en el pensamiento, donde no hay sentido de una progresión lineal de tiempo, donde coexiste un mundo fractal en el que todo

evento tiene vida propia y cualquier cantidad de ideas pueden coexistir en niveles paralelos de percepción y significado, allí cada objeto tiene distintos niveles de análisis. Es un mapa para identificar la situación ambiental contextual, un mapa donde el territorio representa un diálogo de saberes, sin fronteras y donde lo ambiental, es en sí la construcción y esencia del mapa (figura 2).

Figura 2. Representación del mapa vivo elaborado desde la concepción del sabedor Cubeo

Identificar dentro de un mapa vivo el entorno ambiental en la escuela permitió a estudiantes y docentes redescubrir espacios naturales próximos que muchas veces son ignorados dentro de los procesos académicos, porque el conocimiento de un territorio parte de una cuadrícula con escala, fraccionada, un mapa que no cambia y que delimita no sólo en su esencia de espacio geográfico sino en la forma de visibilizar un conocimiento ambiental.

Elaborar un mapa vivo inicialmente generó un conflicto cognitivo, tanto docentes como estudiantes tenían clara la noción de mapa pero al conectarlo con el concepto de "vivo" no encontraban coincidencias con sus aprendizajes previos en ninguna asignatura de la escuela. Los docentes aclararon la noción de "mapa vivo" de acuerdo con la interpretación dada por le sabedor Cubeo y se introdujeron otros elementos como el reconocimiento de los sitios agradables y desagradables con el fin de dar una mirada a profundidad agudizando el uso de los sentidos (figura 3).

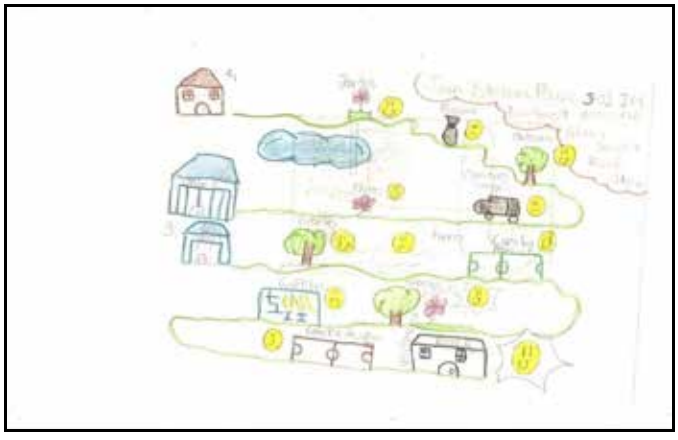


Figura 3. Representación y Concepción de un mapa vivo dibujado por un estudiante

Los mapas vivos permitieron a los estudiantes reflexionar sobre el reconocimiento de un territorio y de cómo los docentes enseñan las ciencias naturales a partir de contenidos y conocimientos previos que en varios casos no son puestos a la realidad y es que un docente no es el mejor por más conocimiento y apropiación de la información en aspectos disciplinares (Perafán *et al*., 2001), un docente hace que la escuela trascienda por la forma en que enseña; genera reflexiones a los estudiantes y cuando finalmente lo que se enseña sirve para resolver una necesidad o una problemática social.

El camino a la consciencia ambiental: La cultura del conocimiento

La cultura del conocimiento en la escuela fue mediada por patrones culturales establecidos por un sabedor Cubeo, y por una concepción de vida que aprendieron los estudiantes. Antes de la visita del sabedor Cubeo, el rol del docente en la escuela respecto a lo ambiental, estaba encaminado a un hacer sin reflexión. Evaluar lo ambiental después de las actividades realizadas, significó una apropiación de conocimientos, saberes del docente y estudiantes con una realidad más humana y más ambiental. Como lo menciona Leff (2008) "Acercarse más a la condición humana, a una condición sensible al mundo exterior que le permita apropiarse de la naturaleza, no a través de la dominación, la supremacía y el control; sino a través del respeto, entendimiento, y cooperación, acciones basadas en racionalidad y saberes prácticos que permitan la conservación y preservación de un entorno a partir de la participación individual y el trabajo en colectivos" (p.17).

El encuentro con el sabedor indígena permitió a los profesores reconocer en otra cultura, aspectos que no hacen parte de nuestros comportamientos ambientales, porque somos formados en una conducta ecológica, que hace alusión a aquellas conductas que suponen una implicación deliberada y tienen determinadas consecuencias efectivas sobre la protección del medio ambiente (Corral y Verdugo, 2001). Esa conducta, para esta investigación es lo que moviliza la consciencia ambiental reflejada en actividades que se intercambiaron con el sabedor y que llamaron la atención, por ejemplo la parte de sensibilización y respeto a la naturaleza. Docentes, estudiantes y originario, sin perder la identidad y el respeto por las culturas; trabajaron en favor de la ambientalización del conocimiento.

El conocimiento cultural concebido como información y en muchas ocasiones no reflexionado, y al que se le da un orden jerárquico de estudio, cambia a una cultura del conocimiento, un encuentro con otros saberes y situaciones que materializadas en un contexto cultural ambiental generan supervivencia. Para Capra (1998) "La mente no es una cosa sino un proceso, es cognición, el proceso del conocimiento que se identifica con el proceso mismo de la vida" (p. 102).

Por lo anterior, la cultura del conocimiento puede ser el punto de partida para entender que las problemáticas ambientales tienen su génesis en la cultura del comportamiento humano, como lo menciona (Perafán, 1999) "El hombre no solo ha transformado la naturaleza, se ha transformado así mismo" (p. 12).

La actividad de conversatorios y sensibilización del originario con los maestros en la escuela, permitió reflexionar que los saberes ancestrales ambientales deben permear el currículo, según Novo (1996) "La educación ambiental no debe verse ni como una asignatura, ni como un conjunto de actividades, sino como un acercamiento globalizador e integrador de la realidad"

(p.65) y fue precisamente lo que se evidenció con el pensamiento del sabedor Cubeo, la existencia de una mirada distinta de lo ambiental, que pretende preservar la enseñanza de que el hombre hace parte de la naturaleza y está allí para aprender a interactuar, comprendiendo sus procesos y acciones que en muchos casos fueron el eje central del rompimiento de paradigmas ambientales en los maestros participantes.

Algunos docentes miraban lo ambiental como los árboles, las zonas verdes y todo aquello que nos rodea; con las actividades propuestas es evidente que lo ambiental es lo humano y todo aquello que él pueda hacer por mantener el respeto por la vida, lo ambiental pasó de algo que está fuera de nosotros a hacer parte del entramado de la vida, en palabras de Rengifo (1997) "La educación ambiental se centra en un sistema social que está ubicado en un entorno (ambiente) conformado por lo natural, lo construido, y hace parte de la vida cotidiana de las personas que lo conforman, sustentado con sus cosmovisiones culturales" (p.34). Con la integración de un saber ancestral Cubeo, aparecen nuevas concepciones de los maestros en relación a la cultura del conocimiento sobre la enseñanza de lo ambiental en la escuela (tabla 2).

Tabla 2. Concepción del docente sobre la cultura del conocimiento

Cultura del conocimiento	
Antes (docente)	**Después (docente con mediación de saberes ancestrales)**
Conocimiento "lineal" en el momento	Conocimiento en "bucle" que circula
Creencias ambientales	Consciencia ambiental
Mapa de la ruta con fronteras	Mapa sin fronteras
Conocimiento ancestral sin validez	Conocimiento válido
Información esotérica	Saberes tecnológicos-científicos
Conocimiento fraccionado	Mirada y pensamiento de totalidad
Tiene una mirada economicista	Lo ambiental es el respeto por lo vivo
Docente única fuente del conocimiento	El conocimiento es cultural
El docente impone	El docente acompaña
Salir a explorar	Pedir permiso a la naturaleza
Lo ambiental le compete al docente ciencias Naturales	Cualquier docente puede dialogar en lo ambiental

Conclusiones

Esta investigación concluye que un docente de cualquier área y en cualquier campo de formación puede generar un discurso ambiental en la escuela a través de la apropiación de un PRAE, sin que sea necesaria una formación en ciencias naturales, es la invitación de que lo ambiental nos compete a todos y que cada uno construye su propia consciencia ambiental.

Es necesario replantear la forma como se han venido desarrollando las "salidas pedagógicas" porque en las instituciones educativas en ocasiones se proponen para facilitar espacios de recreación a los estudiantes. En otros casos, estas salidas se intentan relacionar con propósitos pedagógicos y por lo general no se incluye reconocer el entorno próximo a través de las rutas ambientales como se propone en esta investigación; salir y navegar el territorio permite identificar problemáticas ambientales sociales.

Partimos de la concepción tradicional de mapa representado mediante un plano a la construcción de mapa vivo en el que es posible incluir todo aquello cuanto podemos observar a nuestro alrededor y que podemos representar haciendo inclusión de convenciones como caras tristes y alegres que expresan el sentir de las personas que recorren el territorio. Se visibilizó otras formas de representar nuestro territorio y esto se logra por medio de la apropiación del concepto de mapa vivo.

La escuela como espacio cambiante de acuerdo a las necesidades del entorno, debe involucrar al maestro, en una reformulación de su práctica pedagógica, que lo invite a aprovechar sus problemáticas ambientales como oportunidades de aprendizaje, rompiendo las fronteras de las disciplinas que "se dictan" como una lista de temas fragmentados y que el estudiante debe aprobar como condición para permanecer en la institución escolar.

No hay que desconocer la existencia de un saber en lo ambiental proveniente de los sabedores originarios, que puede contextualizarse en la escuela, desafiando y replanteando los conocimientos instituidos en las sociedades modernas y que genera soluciones a las problemáticas ambientales sociales desde la comprensión de un ser humano garante de una consciencia ambiental.

Referencias

Capra, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Anagrama. Barcelona. España.

Castro, D., Valencia, F. y Mendoza, J. (2012), Construcción de la conciencia ambiental para trabajar en y desde la escuela. Revista Nodos y Nudos. Vol. 4. N° 32. Enero - Junio.

Corral y Verdugo, V. (2001). Comportamiento proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del medio ambiente. Santa Cruz de Tenerife, España.: Resma.

Leff, 2008. *Discursos sustentables*. Primera edición siglo xxi. México.

López, V. (2009). Sustentabilidad y desarrollo sustentable. Origen, precisiones conceptuales y metodología operativa. Editorial Trillas. México.

Muñoz, J. (2010). La educación ambiental como transversal al currículo. Revista digital innovaciones y experiencias educativas. Recuperada de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/JOSE_MARIA_MUNOZ_VIDAL_02.pdf

Naciones Unidas sobre el medio ambiente y desarrollo Rio de Janeiro 1992.

Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. OEI. Revista Iberoamericana de Educación No. 11.

Odum, E. y Warret, G.(2006). Fundamentos de Ecología. México: Thomson. p. 2- 175.

Perafan, G.; Reyes, L.; Salcedo, L. (2001). *Análisis e interpretación de creencias de docentes en física. Acciones y creencias* tomo II. Primera edición. Universidad pedagógica Nacional. Colombia.

Rengifo, A. (2007). Alternativas metodológicas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias, Casetta impresores, San Juan de Pasto.

Riojas, J. (2000). *La complejidad ambiental en la universidad*. En: La complejidad ambiental. Primera edición. Siglo xxi editores. México.

Torres, M. (1996). La dimensión ambiental un reto para la educación de la nueva sociedad. Proyectos Ambiéntales Escolares. Bogotá. MEN. 57p.

DESDE LA VOZ DE LAS INFANCIAS UN ACERCAMIENTO A LA INTERCULTURALIDAD[1]

AUTORES:
Tadiana Guadalupe Escorcia Romero –
Luz Myriam Fajardo Muñoz
delfinshalom@hotmail.com, fajaluz@gmail.com

COLOMBIA

RESUMEN:

El presente texto, expone una de aquellas ventanas que se ha mostrado cerrada para algunas perspectivas o posturas, pero que cuando se deja vislumbrar evidencia cómo las infancias pueden ocupar un lugar propio dentro del saber y de aquel que hace parte de la escuela.

A partir de dos experiencias del ciclo I, primera infancia (Entre grillos y caracolas, un jardín renació. Escorcia y Fajardo) y ciclo II (Quicagua: somos tierra. Cuineme) desarrolladas al interior de instituciones educativas distritales, se vislumbra cómo conviviendo con un dispositivo escolar que aún tiende a homogenizar, promover maneras de invisibilizar la diversidad, adoctrinar el cuerpo desde los primeros ciclos, a partir de ideas Occidentales que tienden a colonizar desde el poder, el saber y el ser; se logran puentes de diálogo para dinamizar experiencias desde las voces que han sido ocultas.

Es así como niños y niñas se constituyen en protagonistas, actores, sujetos de saber, dinamizadores de las experiencias y apuestas pedagógicas y didácticas que logran mostrar otras maneras de ser escuela, donde el poder no es ejercido solo desde arriba, sino a partir del encuentro y del diálogo con cada sujeto que hace parte de esos territorios. De igual manera, cómo el saber se decoloniza al reivindicar las construcciones, experiencias y conocimientos de los niños y niñas, de las familias, de las comunidades, de celadores, aseadoras en torno a

[1] EJE TEMÁTICO: Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales
RED: CHISUA. Pensamientos-Gentes-Relatos
INSTITUCIÓN: Institución Educativa Distrital José Asunción Silva
NIVEL EDUCATIVO: Preescolar.

intereses y necesidades que surgen en cada espacio, para construir colectivamente maneras de relacionarse con el entorno, con las personas, con el conocimiento académico.

En consecuencia, dilucidar las transformaciones respecto a la mirada única y universal frente a la infancia, por una pluriversal que reconoce “las infancias” con sus historias de vida, experiencias, contextos, culturas diversas que al ser parte de la escuela y resaltandomaneras pedagógicas como las que han apostado las dos experiencias, acceden a espacios en los que niños y niñas promueven formas de organización, construcción del saber, socialización con otros desde la oralidad, la narratividad, la producción textual, el trabajo en equipo, la relación con el entorno dese la autosostenibilidad, el reciclaje y el diseño de materiales. Y desde ese sentido, decolonizar el ser frente a las infancias, lo que a su vez le da valor a sus familias y culturas.

PALABRAS CLAVE:Infancias, colonialidad, decolonialidad, diversidad, interculturalidad.

Contextualización:

Como un ejercicio retroalimentador y enriquecedor para el docente, la red se constituye en un espacio donde los encuentros con los otros desde las realidades que se viven al interior de la escuela, nutren los procesos de construcción y reconfiguración del saber pedagógico; así mismo solidifica las apuestas que se hacen para innovar e investigar en las que la escritura, la socialización de saberes y el diálogo aporta elementos valiosos para seguir contribuyendo a la calidad educativa no solo de las instituciones, sino de la ciudad y del país.

Así mismo, al interior de cada red, surgen intereses, necesidades que se sustentan desde los contextos que rodean los lugares donde se desarrollan experiencias de innovación e investigación y que para este caso, se fundan desde el encuentro con la diversidad de culturas y edades que conforman al ser humano, vistos desde sus saberes ancestrales, de los que han validado a partir de la experiencia y a lo largo de los años, enriqueciendo la cosmovisión que estas tienen del mundo y de sus modos de vida.

Para la escuela resulta vital tener presente los saberes ancestrales y la diversidad de culturas no solo para que se encuentren, sino para que estas sean reconocidas, escuchadas, reivindicadas desde relaciones de tipo horizontal que se alejan de maneras subordinantes y jerarquizadas; pero además las distintas infancias que por razones de historias de vida, familia, cultura, contextos, intereses, experiencias son distintas y empiezan a emerger desde otras maneras en las que su voz es visible en la escuela.

De esta manera, se presentan dos experiencias que en la ciudad de Bogotá se desarrollan en el Ciclo I y II de la educación básica como testimonios de esa interculturalidad desde el horizonte de los saberes ancestrales; ambas se desarrollan desde la colectividad escuela, familia, comunidad y con un papel fundamental que parte de los niños y niñas para aportar a la consolidación de la escuela.

Experiencias de investigación:

. Entre grillos y caracolas, un jardín renació. Desarrollada en el ciclo inicial (con los grados prejardín- 3 años, jardín-4 años y transición-5 años). Localidad Engativa de la capital de Colombia (Bogotá)

. Quicagua: somos tierra. Desarrollada en el ciclo II (básica primaria) Localidad Suba de la capital de Colombia (Bogotá)

PONENCIA.

Cuando la voz de niños y niñas deja de ser eco para constituirse en una realidad que dinamiza las instituciones educativas, poblándolas de saberes, sentires y acciones; las transformaciones pedagógicas, académicas y relacionales empiezan a nutrirse de un tono distinto en el que el otro puede visibilizarse desde una posición distinta de horizontalidad. Por el contrario, si estas voces no son escuchadas, debido a sistemas organizativos, educativos y sociales que tienden a homogenizar y verles no en su actual presente, sino en aquello que llegarán a ser, los impactos son otros, atravesados por el desconocimiento y la exclusión.

Lo anterior, nos evoca retomando a Aníbal Quijano a lo que por épocas ha sucedido desde la colonialidad, al dominar la economía, la política, lo social, lo epistémico, la cultura, a partir de una idea trazada desde otro espacio que terminó por desconocer organizaciones, modos de vida, construcciones, estilos, lenguajes, en fin, toda una concepción de aquellos que han sido subordinados.

Tal perspectiva imperialista al considerar ciertos pueblos en una categoría distinta a la de seres humanos y no entes racionales, terminó por colonizar el ser, así como el poder al enmarcar una idea de historia que deja a unos fuera de ésta, aunque termine por violentarles y desconocerles. Además, coloniza el saber, desde un proceso de deculturación, desposesión (material y espiritual) sobre los conocimientos propios de grupos poblacionales.

Valerio López (2008) expone algunos elementos en los que la infancia se constituye en un concepto clave del colonialismo, al tomarse como referente comparativo con las comunidades no europeas, suspendiendo la igualdad y colocando a unos por encima de otros, sustentado en dos doctrinas. Por un lado, la que consideraba la jerarquía como condición natural de la sociedad humana (Aristóteles, reforzado por Sepúlveda) y por el otro, desde una idea de universalización, e igualdad desde un estado natural (De las Casas). Como resultado, las otras comunidades eran consideradas como "niños" en un periodo de irracionalidad e inmadurez o como maleables e inocentes.

La postura eurocéntrica, hace que se legitimen y naturalicen formas de intervenir, categorizando, jerarquizando y etiquetando, para colonizar al sujeto en una posición de igualdad-desigualdad que mira al infante como un "no ser todavía", desde la carencia para llegar al estado de completud. Así las cosas, la infancia representaría una ausencia de algo que siempre falta, un ser incompleto, inacabado, imperfecto, que favorecería la proyección y apropiación del otro desde los colonizadores. Y para poder ser algo, alguien, alcanzar el estado de civilización, será necesario que se asimilen a la cultura de los conquistadores, es lo que Maximiliano denominaría un dispositivo temporal (todavía no)

de suspensión de igualdad donde la escuela sería fundamental para alcanzar el objetivo desde la mirada colonial; situación que hoy por hoy sigue permeándose cuando se dice que los niños son el futuro de la sociedad, al considerar que hay que formarles para ser mejores seres humanos, para servir a la Patria más adelante, para contribuir a la producción de una Nación, negando su realidad y su presente porque "todavía no" son.

Como complemento, Javier Sáenz, refiere algunos factores que desde la segunda mitad del Siglo XIX y desde Occidente colonizaron la infancia, al ser considerada como objeto privilegiado de estudio científico, tras la incursión de disciplinas en el campo pedagógico como la biología, fisiología, medicina experimental, la administración científica y la psicología. Lo anterior acarreó un sistema de medición para saber el estado en que "el nuevo" se encuentra, para llevarlo a un estado de civilización, clasificarlo entre anormal-normal, capaz-incapaz, etc; que reafirmaría la infancia como una etapa de extrema debilidad y plasticidad o como un objeto para los proyectos de transformación biológica, social, económica y política de la población, es decir la siembra para un mejor futuro y de nuevo lograr lo que "aún no es" o no son.

Entonces, se fundamentan concepciones para mirar la infancia desde el "desarrollo", que permean las instituciones educativas, considerando la "normalidad", la "brillantez", la "madurez" como asuntos del desarrollo, referidos también a la edad cronológica, pero que terminan por desconocer la variedad de infancias, caracterizadas por sus experiencias de vida, cultura, contextos, familia, que los hacen únicos en un ahora que se desdibuja y los subordina. Y en ese devenir, las distintas instituciones terminarían por asumir acciones colonizadoras sobre las infancias, considerándolas de manera universal, esperando de ellos respuestas de la misma manera y en los mismos tiempos, aunque sus condiciones sean tan propias y diversas. Ante esas consideraciones, la idea de una infancia universal o única, colonizaría las infancias, agigantando las situaciones de exclusión y desconocimiento de cada infancia.

Desde esa postura, las escuelas han asumido maneras de colonizar las infancias activando esa triple colonialidad que piensa al niño de una manera general, desde tiempos y maneras

de aprender homogéneas o a aquel que llega de un espacio geográfico distinto o con una condición particular como un "otro" al que se incluye, pero que se le desconoce, niega y desvanece en su identidad cultural, desarraigándolo de lo que les es propio. Máxime, si la escuela sigue preocupada por cumplir currículos, planes, datos, objetivos sin conversar con el "otro", sin detenerse en aquello que niños y niñas contienen, así como sus familias.

En otro sentido, cuando las distintas culturas desconocidas han resurgido valorando formas de ser y estar en el mundo donde cada uno puede ser partícipe, la idea de una infancia "uni" se transforma por una "pluri" en la que otros saberes, culturas, cosmovisiones son visibles y reconocidos, lo que en el caso de niños y niñas también tiene su atención. Y ello es posible cuando se considera entonces a los contextos, culturas, historias de vida que determinan formas de ser, habitar, construir, reconocer como particular, dado que sus modos de formación son propios, para empezar a concebirles como "infancias", o como una "infancia pluriversal". En consecuencia, esa triple dimensión colonial es decolonizada, reescrita, resignificada desde la voz y vivencia propia, desde un desprendimiento por lo que se concibe como único en el mundo moderno o de los ideales trazados desde Occidente.

Porque como lo dijera Andrés Molano Aponte (2011, 5) "hay voces que quieren y necesitan ser escuchadas, tradiciones que se niegan a ser olvidadas, idiomas que desconocemos y pueblos y personas que en medio de nuestros variados paisajes, ven el mundo y viven en él de manera diferente. Esas diferencias nos hacen diversos y esa diversidad nos enriquece"[2].

Y es aquí donde las experiencias que han conformado el nodo "interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales"[3]son una muestra desde una postura decolonial por hacer visible las infancias, referente que nos invita a recuperar "otros saberes", a visibilizar y reconocer la voz de quienes por diversas circunstancias han sido desconocidos, acallados

[2]ICBF y FUNDALECTURA (2011) Una morena en la ronda…Nomos Impresores. Bogotá.

[3]Desde la Red de maestros y maestras investigadores CHISUA

o etiquetados. En este camino sujetos y comunidades son parte del camino de construcción de saber colectivo desde el encuentro con la diversidad y justicia epistémica.

Desde instituciones educativas distritales, "Entre grillos y caracolas, un jardín renació"(Escorcia Tadiana y Fajardo Luz Myriam) desarrollado en el Ciclo Inicial y "Quicagua" (Cuineme, Monica) en el Ciclo II, se evidencia cómo conviviendo con un dispositivo escolar que aún tiende a homogenizar, promover maneras de invisibilizar la diversidad, adoctrinar el cuerpo desde los primeros ciclos, a partir de ideas Occidentales que despliegan la colonización desde el poder, el saber y el ser; se logran puentes de diálogo para dinamizar experiencias desde las voces que han sido ocultas.

Y ello es posible cuando se posibilita que niños y niñas se constituyan en protagonistas, actores, sujetos de saber, dinamizadores de las experiencias y apuestas pedagógicas y didácticas que logran mostrar otras maneras de ser escuela, donde el poder no es ejercido solo desde arriba, sino a partir del encuentro y del diálogo con cada sujeto que hace parte de esos territorios. Lo cual implica un diálogo con el currículo escolar en los que los saberes ancestrales, historias de vida, experiencias previas de niños, niñas, familia y comunidad son escuchados, visibilizados y reconocidos, haciéndolos prácticos a partir de proyectos de aula cuyas preguntas y acciones surgen de ellos mismos cimentándose en líderes de estas propuestas que luego socializan a los otros grados fortaleciendo además sus competencias orales, al compartir la palabra. Es entonces, la voz de los estudiantes la que se empodera y transforma las dinámicas escolares, haciendo vivencial el aprendizaje de los pares. Como resultado, la decolonización del saber también se hace posible, en la medida en que no es solo el Occidental, o el institucional el único que es desarrollado, sino el de las infancias y familias, que comunican los propios o los que van construyendo en lainteracción con los otros y otras, de manera escrita y desde muy temprana edad; iniciando desde el planteamiento de hipótesis que van trascendiendo desde el garabateo, escritura en su propio código, acercamiento al convencional, hasta la producción de textos en los que cuentan aquello que han construido y vivenciado. Por otra parte, desde la lectura que hacen no solo de diversos textos, sino de imágenes, portadores de textos, señales, de su propia realidad, la

de su escuela y comunidad, lo que le les da mayores elementos que aportan al currículo y al aprendizaje.

Sumado a lo anterior, tales apuestas educativas decolonizan y muestran otra manera de asumir el ser, al dar protagonismo a las infancias, siendo actores sociales, cívicos, ambientales, líderes en la escuela, que miran su entorno de una manera práctica, contextual y la viven como su territorio, aprendiendo de la misma y aportándole para su conservación y dinamización. Es evidente entonces que ante problemáticas que encuentren en sus contextos escolares o barriales que rodean a la institución, estas infancias, sus familias, maestros y maestras lean la realidad desde lo que cada uno de ellos puede aportar para transformarla en espacios agradables, en los que puedan convivir no solo con los otros, sino con el ambiente y propongan acciones desde la construcción del saber que resultan significativas.

Niños y niñas en diálogo con la diversidad.

Un elemento primordial de estas experiencias, es el reconocimiento que se hace de los contextos escolares y especialmente de la cultura e historia de vida de estudiantes y familias, teniendo presente que a la escuela llegan de distintos lugares geográficos, modos de vida y vivencia propia, muchas veces marcada por el desarraigo, el desplazamiento o la exclusión. Desde ese referente, la identidad cultural se vuelve eje de este proceso, aunque se encuentre en un espacio distinto al suyo, pero que gracias a estos encuentros hace posible que ésta se fortalezca y no se desvanezca; dado que está cargada del significado que recoge de la visión de mundo que han construido y que ahora se reafirma en la constante relación entre el yo y el otro, entre la comunidad y la escuela, entre familia y maestros y maestras, edificada a partir de las percepciones, representaciones e interpretaciones que surgen de cada una de esas relaciones.

Al respecto Muñoz Sedano (2000) afirma cómo la unidad es posible en la diversidad, cuando se reconoce el derecho personal de cada niño y niña a recibir educación de manera diferenciada, con el cuidado especial de la formación de su identidad personal, por ello la

importancia de que la escuela dialogue con el saber ancestral de estudiantes y familias. Es necesario claro está que no solo se hagan presentes las diversas culturas de las infancias y se escuche a cada una, sino que se posibilite el encuentro de las mismas haciendo visible y posible la interculturalidad, que significa favorecer en el proceso educativo la vivencia de experiencias cotidianas de niños y niñas, para lo cual cobra vital importancia el saber ancestral de aquellas personas significativas en la comunidad que por medio de la palabra dan a conocerlo a los estudiantes: sabedores, abuelos, abuelas, familias, recicladores, campesinos, etc.

Otro aspecto a considerar en esa noción de infancias es que si bien las Políticas y la Convención de Derechos Universales hace un reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho, se sigue asumiendo la infancia como una etapa evolutiva hacia la adultez, que se encasilla en temporalidades cronológicas. Ahora bien, teniendo presente que "niño-niña y los adultos son sujetos en la relación pedagógica, relación que se fundamenta en la alteridad como clave de la interacción dialogante y respetuosa en la construcción de saber, en el camino de enseñar y aprender" (Díaz Maritza, 2000, p. 37), es indispensable permitir que emerja esa otra infancia, distinta a la universal, aquella que desde la experiencia potencia, construye y crea independiente de la edad, "una infancia como la posibilidad que habita el mundo y semilla de otro comienzo que se resiste a ser encajonada o totalizada. Es una noción de infancia que asume la condición de inacabamiento del ser humano, no como carencia sino como posibilidad de ser experiencia transformadora de lo que somos, de lo que vamos siendo, en cómo nacemos cada día" (Diaz Maritza, 2000, p.37).

Decolonizar las infancias y hacerlas posible desde la interculturalidad ha de cimentarse desde las escuelas que les acogen en la posibilidad y el derecho que tienen niños y niñas a ser protagonistas de su propia vida desde el reconocimiento de sus familias, historias y saberes ancestrales, comprendiendo además cada una de las complejidades que desde marcos sociales les han impregnado y superar las visiones en las que se jerarquiza por edades, se normaliza, uniforma y homogeniza, de tal manera que las infancias, desde su

diversidad (género, clase, etnia, religión, procedencia geográfica, cultura) se alejen de ser vistas desde una sola concepción.

Así es que desde las escuelas se apuesta por sustentar y empoderar aquellas apuestas pedagógicas en las que ese otro sea reivindicado y donde los espacios en los que habitan sean cimentados como parte de sus territorios que permitan maneras de organización desde el acuerdo, la construcción del saber a partir de diálogos entre los ancestrales y los occidentales, la socialización de lo que van construyendo por medio de la oralidad, la narratividad, la producción textual, el trabajo en equipo, la relación con el entorno. Además, desde aquellos aportes que la comunidad posibilita desde su experiencia a partir de la autosostenibilidad, el reciclaje y el diseño de materiales, otorgándole un valor fundamental tanto a familias, como a sus culturas.

El camino desde este mapeo, hace que todos seamos tierra, *Quicagua*, donde *grillos ycaracolas* hacen de este un espacio para que el *jardín* y cada ser pueda florecer a plenitud.

BIBLIOGRAFÍA

ICBF y FUNDALECTURA (2011) *Una morena en la ronda*… Bogotá: Nomos Impresores.

Mignolo, Walter D. (2007). *América: la expansión cristiana y la creaciónmoderna/colonial del racismo.* Capítulo: 1. Barcelona: Editorial Gedisa.

Organización Estados Iberoamericanos- Secretaría Distrital de Integración Social (2010)

Lineamiento Pedagógico para la Educación Inicial Indígena en Bogotá. Bogotá.

Valerio López, M. (2008) *Infancia y Colonialismo* Universidad Federal Fluminense, Brasil. Cuestiones de Filosofía No. 10 ISSN 0123-5095 Tunja.

COMUNIDADES DE SABERES: EL DIALOGO ESCUELA – CULTURA Y SOCIEDAD

Mónica Cuineme Rodríguez[1] y Andrés Castiblanco Roldán[2]

Modalidad: Ponencia

Red CHISUA

Nodo Interculturalidad y Saberes ancestrales y comunitarios

Instituciones: IED La Gaitana y Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas

Niveles educativos: Primer ciclo, segundo ciclo y docentes en formación de Licenciatura en Educación Artística de la facultad de Ciencias y Educación

Resumen

Los hallazgos de los proyectos pedagógicos tienen que ver con elementos que se descubren en el qué hacer cotidiano de maestras y maestros en sus contextos de enseñanza y aprendizaje. Experiencias como *Cultivando nuestros saberes del jardín de Secretaria de Integración Social Diradito y el colectivo Achijiraa* (Malagón y Cuineme 2015 – 2016) donde la familia y los jóvenes conforman una tipología de comunidad que produce y dinamiza saberes, entra en dialogo con ejercicios de intercambio observados en *Quicagua* (Cuineme 2013) donde la comunidad pasa por el diálogo de agremiaciones como las campesinas para llegar finalmente al caso de proyectos como *Niños y jóvenes de la mano del arte* (Castiblanco , 2014) que involucra el empoderamiento de la comunidad educativa frente a la comunidad académica y científica, como comunidades escolares, formales no formales y rurales.

Los elementos que exploran dichas experiencias, permiten tejer un campo de discusión sobre el papel de las comunidades de saberes donde la escuela como dispositivo de aprendizaje que permite reconocer la experiencia del otro y materializarla en la palabra de los estudiantes, las familias, docentes, líderes comunitarios e indígenas. En una crítica de la hegemonía de los saberes occidentales que fueron institucionalizados por la Religión, el Estado y el Mercado.

[1] Licenciada en Educación Básica Primaria, Especialista en Pedagogía y Maestra en Investigación Social Interdisciplinaria. Docente en Propiedad de la Secretaria de Educación Distrital. mycuineme@gmail.com

[2] Licenciado en Ciencias Sociales, Maestro en Investigación Social Interdisciplinaria y candidato a Doctor en Ciencias Humanas y Sociales. Profesor Asociado Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. proteoandante@gmail.com

Palabras claves:

Comunidad de saberes, aulas vivas, descolonización del saber, construcción de saberes, experiencia, pedagogías de resistencia**.**

Introducción: Comunidades de saberes

El concepto de Comunidad encuentra hoy allanado su territorio. La Sociología, la Antropología y la Ciencia política desde un locus europeo occidental y anglo sajón permiten vislumbrar la desconfianza de su uso desde una crítica a la manera demagógica con la cual este concepto ha servido a los regímenes totalitarios para homogeneizar, a los gremios industriales para coaccionar el consumo frente a la posición de los grupos indígenas, afros, LGBTI entre otros a resistir y plantear éxodos, que en ultimas vienen evidenciando que su uso o su apropiación dan cuenta de fugas a un fenómeno biotecnológico que ha sacudido todas las fibras sociales de forma diferencial en américa latina como es el de la globalización.

No obstante y como también se puede leer en Alfonso Torres (2013) la comunidad ha retornado como lugar de enunciación que interpela e instituye formas de vivir juntos que le apuestan a la reorganización de la sociedad y la cultura, más en un medio como el latinoamericano caracterizado por el desarrollo tardío de las vanguardias occidentales, que convive con formas tradicionales y pos estructurales con las cuales se definen en clave de diversidad sus actores y escenarios.

Al hablar de comunidad de saberes hacemos referencia a los diferentes aspectos que caracterizan a un grupo y determinan ciertos rasgos que le son propios conformándolos como una unidad *biosocial*, de esta manera, dentro de una comunidad se dinamizan procesos afectivos, sociales, culturales a partir de los cuales se intercambian y resignifican experiencias, aprendizajes, creencias y saberes.

Lo que hace a una comunidad de saber es la construcción de una identidad y la apuesta

de saberes es constituida por un entramado relacional que involucra las prácticas cotidianas de transmisión de saberes y las experiencias del barrio, la vereda, o el cabildo las cuales permiten la consolidación de lazos de reconocimiento y de identificación en los grupos y sus integrantes.

Dentro de estas relaciones que teje la comunidad se visibilizan los aspectos que como se dijo antes le son comunes y le une. Dentro de esta mirada, los grupos escolares, se convierten en comunidad al construir puntos de encuentro en donde convergen las necesidades, intereses, gustos y expectativas de cada sujeto, escenario en el cual se siente participe de esa unidad al ser visibilizado y reconocido.

Es así como a partir del reconocimiento del otro se teje lo que es común, lo que nos identifica, lo cual esta permeado por la experiencia, de esta manera, nos constituimos como sujetos porque somos fruto de una experiencia colectiva, ya que al establecer relaciones con el otro tomamos parte de su mundo vital así como el otro es parte del propio, devenimos de la experiencia que el otro tiene con el mundo.

La experiencia conforma el saber y a su vez la manera en que nos relacionamos y ocupamos el mundo, la experiencia en el ser humano está determinada por las relaciones que establece con los otros sujetos, pues es a través de ellas que se aprende, así, cada encuentro con una persona constituye un conglomerado de saberes que vienen de las múltiples vivencias que se han tenido con otras personas.

Dentro de este panorama, evidenciamos como a partir de las experiencias pedagógicas que se han realizado en la red, se constituyen comunidades de saber, en cuanto se ha posibilitado la construcción de nexos entre los agentes escolares (estudiantes, docentes, padres y administrativos), al igual que la inclusión de actores del barrio, la localidad y el cabildo como son los líderes comunitarios y juveniles, campesinos e indígenas mediante la escucha de la palabra que materializa el saber.

Al ser reconocidas las diferentes voces que integran la comunidad de saberes cada experiencia pedagógica consolida su identidad, se hace viva y expande el espacio escolar trascendiendo las fronteras físicas de la escuela y la universidad permeando otros lugares, de esta manera, vemos como la calle, la huerta, el humedal, el bosque, la

maloka, entre otros escenarios que abordan los proyectos se constituyen en aulas vivas, es decir, en ambientes donde la experiencia con el otro y con lo otro forma y unifica en términos de relaciones entre un sistema que genera sus propias dinámicas autorregulándose y transformándose. Desde esta perspectiva la unidad no implica la homogenización sino el encuentro de elementos que son comunes.

Las aulas vivas se abren como ambientes de aprendizaje donde cada lugar encierra un universo de conocimientos porque es habitado y vivido por las personas que lo significan y apropian, es así, como la experiencia de un lugar pasa por la forma en que lo sentimos e interpretamos. La poética del espacio se designa en las palabras, permitiendo la contemplación constructiva del paisaje, en términos de Berque (2009) se trata de superar lo que se conviene ver del mundo para ver lo que siempre está fuera de él.

A través de experiencias pedagógicas como *Quicagua*, sembrando saberes, y niños y jóvenes de la mano del arte, se llega a la reflexión sobre el aula viva como la relación de las comunidades con sus entornos, siguiendo a Agustín Berque (1998): "un medio no existe más que en la medida en que es resentido (de ser objeto de sensaciones una y otra vez), interpretado y ordenado por una sociedad; pero donde también, inversamente, esta parte de lo social, es constantemente traducida en efectos materiales que se combinan con los hechos naturales" (Berque, 1998, Pág. 15). La Medianza, como la llama este geógrafo permite definir de forma concreta porque es importante una transformación en las prácticas y las representaciones sobre los entornos biosociales.

Como estrategia de comprensión metodológica la medianza es esencial en la construcción de comunidad de saber, es la asociación con la cual apostamos por las relaciones de la interculturalidad y el dialogo de saberes ancestrales y comunes.

Desde esta mirada los proyectos pedagógicos que abordan la relación con el ambiente permiten una interpretación de los elementos naturales que se asemejan al modo de ver el mundo de la cultura y la forma en que se interioriza la naturaleza como parte de un gran cuerpo, en el cual el cuerpo del hombre pasa a ser en sí mismo parte de la naturaleza, de allí el respeto hacia los elementos que componen la tierra.

***Quicagua* comunidad de medianza en el dialogo de los saberes**

Vivir el ambiente escolar desde la confluencia de la experiencia, permite establecer relaciones donde se modifica la forma tradicional de los procesos de enseñanza - aprendizaje, los cuales se han transmitido en lo que respecta a determinados conocimientos en un currículo que se establece según los parámetros y políticas nacionales que atienden a los interesen de las potencias mundiales.

De esta manera, la escuela como dispositivo social regula la adquisición del conocimiento, desde la selección de los contenidos curriculares legitimando unos saberes en la técnica del conocimiento e invisibilizando los que vienen del "saber común" el cual es producto de la experiencia inmediata e histórica de los grupos sociales donde la institución escolar tiene asidero.

En este sentido el trabajo por proyectos que se desarrollan en la institución educativa la Gaitana *Quicagua* (somos tierra en lengua Mapuche) en cooperación con los proyectos *Cultivando saberes* y *Niños y jóvenes de la mano con el arte*, se ha construido un dialogo alrededor de los saberes que se desarrollan en cada experiencia, de esta manera, entran al escenario escolar y son legitimados los saberes prácticos que se tienen de la siembra, la artesanía, el cuidado del cuerpo, saberes que vienen de la palabra de la abuela, de la madre, del padre que se heredan y transmiten, saberes que se materializan en la voz de cada sujeto que teje desde su experiencia una forma de encuentro con el otro.

Quicagua se origina desde el proyecto pedagógico "la huerta escolar", en el colegio la Gaitana, como un recurso didáctico que propicia espacios que llevan a la observación, el descubrimiento, la investigación y el trabajo en equipo, de igual manera se posibilita relacionar hechos y fenómenos del entorno natural, escolar y social, con los estudiantes de primer y segundo ciclo. Así mismo, promueve y fomenta diversos valores y motiva acciones que llevan hacia la conservación del medio ambiente, a partir de reflexiones y análisis crítico entre los estudiantes y docentes.

El proyecto *Quicagua* se estructura desde el componente pedagógico, ambiental y de

proyección social, desde lo pedagógico se apunta a lograr una transversalidad en cada una de las áreas establecidas durante el ciclo II y permitir la fase de exploración a la que invita los parámetros de este ciclo y así poder contribuir dinámica y eficazmente a un aprendizaje significativo, cooperativo e interactivo en cada uno de nuestros estudiantes. En cierta medida es una manera de hacer puntos de fuga a la rigidez del currículo institucional del gobierno y sus saberes estructurados desde lo que exige el banco mundial y en respuesta educar en la autonomía.

En el componente ambiental se pretende generar conciencia en todos los actores involucrados sobre las formas de relación que se establecen con el ambiente a través del vínculo directo con la tierra, al vivenciarla como un reencuentro del saber ancestral el cual nos permite asumirnos e identificarnos como parte de ella. Estos encuentros además de proporcionar aprendizajes buscan desarrollar en los y las estudiantes prácticas de cuidado y protección de los recursos naturales, a partir, de la siembra, la cual permite tejer lazos afectivos que nos invitan a pensar y relacionarnos de manera diferente con el entorno.

Desde el componente proyección social se parte de la problemática social como el conflicto armado y puntualmente el desplazamiento, factores que determinan condiciones particulares en la calidad de vida de los y las estudiantes, por esta razón el proyecto apunta a promover desde la escuela procesos de conciencia sobre la importancia de la autosostenibilidad, como una alternativa de mejorar estas situación.

El aprendizaje en la huerta escolar se convierte en un proceso diario en el que los estudiantes, a partir de la experiencia y vivencia van interpretando la realidad ambiental y social para conectarla al diario vivir. Desde este espacio se confluyen diversas formas de trasmitir el saber de la tierra, así tanto la palabra hablada como la escrita, entran al espacio escolar y se mimetizan con el uso de los diferentes recursos tecnológicos como los audiovisuales, el internet, el celular, entre otros, recursos que utilizan los estudiantes para realizar consultas y consolidar su aprendizaje en torno a la tierra.

De igual manera los lazos que tienen que ver con el saber del cuidado de la tierra, hacen parte de las representaciones y experiencias de la comunidad, al traer del recuerdo las historias de vida de cada uno y de muchos padres que vienen de una experiencia rural con las que se entretejen las voces que componen los vínculos con el pasado, posibilitando puntos de encuentro entre los habitantes del barrio y la escuela.

***Cultivando nuestros saberes*: en las búsquedas de la decolonización del Saber.**

El colectivo pedagógico Achijiraa (despertar) en alianza con una docente del jardín Diradito de la secretaría de Integración Social, enlazan esfuerzos alrededor de un proceso que se desarrolló desde 2014, cuando el humedal La Conejera de la Localidad de Suba se veía amenazado por una inmobiliaria que pretendía realizar un conjunto residencial en la zona de amortiguación del humedal, justo al lado de la zona de reserva del mismo. Dicha construcción además de ilegal causaría un grave impacto al equilibrio ecológico de la reserva y del barrio.

Fue así como el 2 de marzo del mismo año entre madres de familia, visitantes del humedal, biólogos, jóvenes, etc., es decir la comunidad en general, con la presencia activa de maestros y docentes en formación, hicieron una toma del espacio público para que las inquietudes de los vecinos y ambientalistas fueran escuchadas y se retrasara la ejecución de la obra hasta que se le pudiera garantizar que no se realizaría daño alguno al ecosistema. Fueron 112 de días en el espacio público bloqueando la entrada de materiales, realizando recorridos, soportando los abusos y amenazas de la fuerza pública donde se transforma al humedal en un Aula ambiental, a través de un campamento en una gran huerta comunitaria donde se construyó un tejido social en el que el aprendizaje era diverso y constante, y que muchas veces fue llamado en tono sarcástico como la Universidad.

Al asimilar el humedal como Aula ambiental también se instituye una apuesta de proyecto de vida, donde contaron con los Abuelos Mhuysqas que rodeaban el campamento rezando el tabaco para que no tuvieran que enterrar a nadie en dicha resistencia, y así fue. Aunque el peso de los medios y los intereses políticos del Estado local urdieron toda clase de obstáculos finalmente los edificios se levantan en la actualidad y reemplazan un hermoso bosque de árboles, pero el Humedal aún vive y los derroteros del colectivo fueron a una nueva búsqueda mucho más transformadora desde la Educación, y actualmente transitan por esta senda de formación cultivando este primer territorio y enseñando a la infancia y las familias la siembra, el humedal como aula y el cielo como techo de un hogar cósmico.

Por otro lado, en la evidente afectación al equilibrio ecológico que el ser humano ha producido en el Planeta tierra se encuentra la necesidad de que se dialogue de Educación Ambiental. No es gratuito que hasta hace muy poco el saber occidental haya silenciado los saberes de los pueblos nativos, que recuerdan con sus palabras y gestos, que es posible una vida en armonía con la naturaleza. Los hábitos, mentalidades e incluso el abandono de una espiritualidad que tiene como eje la naturaleza, construyen la realidad que se vive con el entorno. La academia y su lugar en la formación de los niños y niñas ha tenido la función social de construir subjetividades e imaginarios colectivos, entonces la escuela no puede evadir su responsabilidad de formar mujeres y hombres desapegados de cualquier conciencia ambiental.

Una vez desarrollado el proceso de resistencia pedagógica en La Conejera el colectivo con la profesora Patricia Cuineme ha transitado el abordaje estratégico de la primera infancia: A través de la huerta construyen una educación que se sale del salón y que puede habitar cualquier escenario en que haya tierra. Una ventaja que hay en la búsqueda de la interdisciplinaridad es que la educación en la primera infancia se basa en construir experiencias sensibles que propicien múltiples conocimientos y estimulen diferentes tipos de inteligencias en el sujeto. Además, la construcción de la huerta da inicio con los más pequeños, pero involucra necesariamente a sus padres y/o abuelos, entonces se afianza el proceso con la familia, que es el núcleo social.

La huerta como aula en el jardín infantil, continúa siendo una propuesta pedagógica en

un escenario no convencional, primero porque se ha vulnerado la labor pedagógica y social de los docentes en los jardines distritales y se ha reducido este espacio al mero ejercicio de guardería, segundo porque la huerta se inmiscuye en la comunidad local. La huerta ayuda a pensar la educación desde el territorio inmediato y de esta forma en las necesidades e intereses de la comunidad.

Es importante reconocer que, en una ciudad como Bogotá en el jardín del distrito, en la calle o en el barrio, cuando hay presencia de la comunidad en general, hay interculturalidad. La población que atiende un jardín distrital es diversa, en el grupo con que se trabaja actualmente hay presencia de familias pertenecientes al Cabildo Indigena local, así como familias provenientes de la costa y otras que han venido del campo a radicarse en la ciudad. A los encuentros en la huerta asisten todos ellos, los profesores somos puentes para abrir el diálogo entre las familias, y en comunidad se dialoga y se construye una colectividad que celebra la diversidad y echa mano de esta para construir un espacio innovador desde la interculturalidad, donde se reconoce y visibiliza la voz de la familia en el proceso educativo y comunitario.

Niños y jóvenes de la Mano del Arte: un intercambio de saberes occidentales y originarios

Bogotá, gracias a su acelerado crecimiento, terminó impactando las poblaciones circundantes y absorbiéndolas, estableciendo nuevos órdenes de tipo administrativo y territorial. Municipios como Suba, Usaquén, Fontibón, Bosa, Usme y Engativá fueron anexados y sumergidos en la mole urbana o megalópolis que es la ciudad capital, junto a esta clase de anexiones, los pueblos fueron mutando sus formas de ocupar el espacio y vivir la realidad.

En ese ejercicio de proponer un encuentro entre los maestros en formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y los ambientes diversos de aprendizaje se realizó la experiencia pedagógica *Niños y Jovenes de la mano del Arte* (2011 – 2014) en el marco de la cátedra de Pedagogía. Los estudiantes de la licenciatura en Educación Artística de la facultad de Ciencias y Educación visitaban las escuelas del

distrito y las comunidades donde no había clase de artes o maestros que pudieran orientar dichos procesos, producto de la masiva ola de colegios especializados en emprendimiento y tecnologías de administración.

Durante cuatro años se visitaron diferentes instituciones y se organizaron talleres donde los maestros en formación versados en los lenguajes artísticos compartían sus saberes con maestros, niños y jóvenes desde zonas como Alfonso López en el marco del *observatorio de Derechos Humanos* (Alexander Castañeda 2007 – 2013) del colegio Eduardo Umaña en el sur de la ciudad, a Monteblanco en el proyecto *Ecoserranias* (Mónica Cuineme y Gloria Sicuamima, 2008 – 2011) La Gaitana en dialogo con *Quicagua* en Suba, hasta la escuela rural experimental de del municipio Anapoima - Cundinamarca y el Colegio Experimental de Restrepo - Meta.

En 2012 la experiencia intercultural se tejió en Tenjo – Cundinamarca. El pretexto pedagógico nos lleva al diálogo con las formas en que sucede el acto educativo y sus protagonistas, desde las estrategias didácticas y las grandes corrientes pedagógicas de la educación artística, disponen un panorama ideal para compartir los saberes de niños, jóvenes y adultos.

Dicho proceso hace importante la resignificación de los saberes otros donde, como lo afirmó Walsh (2005), hay una búsqueda de un espacio donde los legados ancestrales y los conocimientos del mundo occidental entran en un diálogo que busca enriquecer lo educativo, más allá de los ejercicios de dominación colonial.

En este sentido, después de encontrarnos con la escuela en la experiencia de talleres de arte, establecimos un encuentro de saberes con la comunidad Muisca (Mhuysqa) de Tenjo con el fin de compartir las miradas sobre la acción de los procesos con los niños y la importancia de las prácticas de crianza como procesos originarios de lo educativo.

Para desarrollar tal tema, nos propusimos partir del encuentro con la comunidad Muisca asentada en Tenjo con la mediación de la Fundación Inguibia, con la cual se trabajó desde un ejercicio en primer lugar de sensibilización de los estudiantes en los conocimientos y saberes de la cultura Muisca, para adentrarnos posteriormente en un dialogo que nos permitiera pensar de forma intercultural la práctica pedagógica.

Haciendo, entonces, una instrumentación de los objetos patrimoniales, a través de una caminata ecológica y la exploración de las pinturas rupestres de la zona (pictografías) los estudiantes tuvieron la oportunidad de establecer un marco referencial donde se arraigan muchas de las maneras de enseñar y compartir los saberes del pueblo Muisca. Este recorrido que se puede llamar *semiogenealógico* desembocó en el círculo de la palabra que se celebró en una *chunsua* o *maloka* de la comunidad ubicada en las cimas de los cerros tutelares del municipio de Tenjo.

Una vez ritualizado y hecho el acto iniciático, nuestro interlocutor de la comunidad explicó a los estudiantes cómo se educa a los *sutes* de la comunidad: para la comunidad existe una corporeidad que se arraiga en la tierra y apuntala hacia el cosmos; las enseñanzas son de vida, así que el trabajo con la infancia refiere una serie de prácticas y lecciones que se dan en las prácticas de crianza y que se refuerzan en el encuentro de los niños y niñas con sus mayores. En este sentido, se describe la sanación de la palabra y la simbología del correr la tierra predomina en las formas de entender cómo se educa para el vivir, cómo su enunciación pedagógica se establece desde la acción.

Conclusión

Las experiencias permiten divisar la existencia de comunidades tan diversas como sus saberes, pero en los tres casos que alimentan esta reflexión, el peso de lo intercultural y el carácter dialogante está representado en la identificación de comunidades que se representan en sus acciones de saber, comunidades como la del Colegio la Gaitana guiran en torno a la apuesta de lo campesino, donde los saberes de la tierra y los diálogos tienden a reconstituir la importancia del barrio y el mundo obrero y campesino en la formación de la infancia desde la medianza y el aula viva como la interacción palabra medio.

La comunidad de La Conejera y Diradito, dan cuenta con el aula ambiental/viva, como concepto transversal de la práctica pedagógica de resistencia, la cual se alimenta de la armonización de los saberes occidentales con los barriales y ancestrales en el encausamiento de luchas en favor de los entornos y los ecosistemas biosociales. Dejando por ultimo las apuestas interdisciplinares entre la educación superior y el arte

en el dialogo de las comunidades en las cuales la identidad de comunidad se sitúa en un *ecumenismo pedagógico* con el cual se estimula el diálogo de saberes y la oportunidad de compartir presencias.

El aporte a una discusión de lo intercultural puede darse desde la capacidad de interpelación de las comunidades y sus capitales culturales y comunicativos. La exploración del saber común como un espacio y acto necesario para resistir el capitalismo contemporáneo, se expone como forma de descolonización del pensamiento latinoamericano en la medida en que deconstruye las jerarquías del conocimiento y permite un camino de proyección al buen vivir que implica ese coexistir con el otro y la experiencia que nos constituye como seres humanos en constante transmisión de nuestro ser.

Referencias

Berque Augustin (2009) *El pensamiento Paisajero.* Barcelona: Biblioteca Nueva

Berque Augustin (1998) Mediance de Milieux et Paysages. Montpelier. GIP Reclus.

Torres, Carrillo, Alfonso (2013) *El retorno a la comunidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Walsh, Catherine (2005) "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad" Signo y Pensamiento N° 46 Vol XXIV Bogotá: Universidad Javeriana

LA RECUPERACION DE IDENTIDAD NARRATIVA A TRAVÉS DE LA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA LOCAL DEL PUEBLO DE ENGATIVÁ: UNA EXPERIENCIA EN LAS AULAS DE LA ESCUELA LOS LAURELES

- Código: COL-RCHI403
- Eje temático: Interculturalidad
- Nombres de los autores:

Martha Cecilia Rivera Castro -Carlos Alberto Abril Martínez

- Correo electrónico: carlosabriljm@gmail.com - martha_rivera842@yahoo.com
- Modalidad del trabajo: Ponencia
- Red a la que se pertenece: CHISUA
- Institución en donde se desarrolla:

Institución Educativa Distrital Antonio Villavicencio

- Nivel Educativo al que pertenecen los autores: Ambos tienen maestría en educación y desarrollan su trabajo en el nivel de educación básica

Resumen:

El desarrollo de nuestra práctica educativa nos ha mostrado vacíos en la construcción de identidad entre los estudiantes de todos los niveles educativos, frente a ello surgió el interés por relacionar el proceso histórico del entorno cercano a la institución educativa y su relación con la construcción de identidad narrativa. La reflexión se dio luego de intercambio entre docentes de básica primaria y el coordinador de la institución ante el reto de ofrecer actividades y acciones pertinentes a las necesidades de los estudiantes que lograran cautivar su interés y el de las propias familias.

En un lugar de Bogotá:

El colegio ANTONIO VILLAVICENCIO I.E.D. se encuentra ubicado en el entorno cercano del pueblo de Engativá, localidad de la ciudad de Bogotá, dicho lugar tiene un importante valor histórico y narrativo puesto que fue espacio de vivienda de comunidades muiscas en la época

prehispánica, circulan entre la población historias y narraciones sobre esa época y sobre sucesos importantes durante la época de la colonia. Además de lo anterior, ha sido relevante el proceso de poblamiento masivo ocurrido en la década de los setenta y ochenta del siglo pasado, con las implicaciones a nivel ambiental, social, comunitario y de transformación del entorno que dicho fenómeno implica.

El propósito del estudio fue relacionar los aportes de la historia local del pueblo de Engativá con la construcción de la identidad narrativa en los niños y niñas de primaria, para generar sentido de pertenencia hacia la institución y hacia el sector, todo ello sustentado, entre otros aportes conceptuales, en las teorías de Identidad Narrativa de Paul Ricoeur 2003; desarrollo Humano de Habermas (1987); Lógica Narrativa de Bruner 1996, entre otros.

Se partió de la búsqueda de los habitantes más antiguos del sector, con el fin de recuperar sus narraciones y poder articularlas a través de una propuesta didáctica que reconociera el valor de cada generación y contribuyera al fortalecimiento del concepto de sí, a nivel individual y colectivo, en todos los participantes. Desde una mirada constructivista social se generaron actividades en las que paulatinamente se vincularon a los padres de familia, quienes como directos responsables del proceso educativo de sus hijos, han empezado a asumir funciones claves en el proceso formativo, tales como: lectura compartida, representaciones escénicas, salidas pedagógicas, entre otras.

A la fecha se escucha en el discurso de los estudiantes una apropiación real de aspectos históricos de la localidad que están ligados a un componente afectivo que moviliza respecto a situaciones de protección del entorno cercano y de cuidado del otro.

A pesar de los logros alcanzados, no deja de estar presente la tensión entre el currículo prescrito desde instancias gubernamentales y el currículo a construir desde una contextualización que reconoce la necesidad de apelar a preguntas por el origen, la pertenencia y la identidad, no obstante allí emerge la apuesta por una educación pertinente.

Palabras claves:

Identidad Narrativa, Sentido de Pertenencia, pensamiento histórico.

1. Introducción

En este trabajo se destaca la importancia que tiene la inclusión de la historia local en el currículo. Para ello, se analizó la relación existente entre vida cotidiana, narración e historia y sus consecuencias en el campo de la enseñanza de la historia, luego se crea un marco de referencia general que orienta la integración de la historia local en la escuela, finalmente, se elaboró una

propuesta de investigación y enseñanza basada en un intercambio de saberes y no en la imposición hegemónica de una ideología externa a los elementos locales.

La incorporación de la historia local y su investigación en el currículo escolar conlleva a identificar las parcialidades originarias de los actuales barrios que están situados en el entorno del pueblo de Engativá, de donde derivan sus nombres, las actividades económicas predominantes, la pérdida de sus tierras más productivas, el impacto biológico, y los comportamientos religiosos de sus actuales habitantes.

En este proyecto investigativo fue muy importante, metodológicamente hablando, la recuperación de la memoria social que contribuye a la construcción de la identidad narrativa en los y las estudiantes, logrando superar variadas las dificultades, tales como la falta de credibilidad en la propuesta desde instancias directivas, entre algunos padres de familia e incluso entre docentes compañeros de nivel.

La mayor parte de la información recolectada para el desarrollo de esta investigación se fundamentó en fuentes primarias, pues se intentó destacar el papel protagónico de los y las habitantes del pueblo de Engativá como parte de la historia de su localidad.

Desde la labor docente se observó con preocupación cómo los saberes populares han ido desapareciendo y más aún su historia social, consideramos que esta problemática no es endémica a nuestra institución, sino por el contrario, es un factor que afecta gravemente a todas las instituciones educativas de Iberoamérica, ante la arremetida de propuestas consumistas que ven a cada niño y niña como futuro consumidor y al cual deben extraer los fundamentos básicos de su identidad, sustentando su existencia en sujetos acríticos, sin referentes históricos y con la falsa cedula de ciudadanos del mundo, que finalmente los convierte en seres si arraigo y sin una

responsabilidad respecto de las anteriores y futuras generaciones.

Esta tendencia se evidencia en el aula de clase en donde no forma parte del proceso de socialización de las y los estudiantes la vinculación de la historia local. Partimos de la hipótesis que la inclusión de la historia local en la enseñanza contribuye en la construcción de identidad narrativa. Con este acercamiento se parte de lo local y cultural, facilitando la creación de los valores, costumbres y creencias propias que cada una de las sociedades considera trascendentes, evitando la desvalorización de la propia cultura e historia.

Con la comunidad del colegio Antonio Villavicencio se realizó una labor de recuperación de memoria socio-cultural y popular como un factor relevante de la identidad popular, este proceso concluye con la elaboración de una propuesta pedagógica en la que la metodología de enseñanza de la historia en el aula de clase fortaleció el proceso de construcción de identidad narrativa de los estudiantes con base en el entorno histórico cultural.

Como docentes de la institución educativa Antonio Villavicencio, consideramos indispensable la recuperación de los saberes populares y el conocimiento de la historia local y los procesos de desarrollo y transformación social del pueblo de Engativá, pero, esta labor debe implementarse en los distintos ámbitos educativos con el fin de promover la construcción del sentido de pertenencia e identificación del ámbito y contexto social inmediato, así se logrará la formación de verdaderos ciudadanos y ciudadanas, de verdaderos sujetos de derechos y actores sociales que no desconocen su pasado.

2. Identidad narrativa

Existe una estrecha relación entre la consolidación de la identidad y la narración oral, ésta última se constituye en un elemento de saber cultural que permite la transmisión de patrones

culturales y de historia local que identifica al ser social con su entorno.

De acuerdo con los planteamientos de Paul Ricoeur, la noción de identidad narrativa presenta una confluencia entre el relato histórico y la ficción, por lo tanto la identidad narrativa se constituye en el punto de encuentro entre historia y ficción, esta categoría se aplica a nivel de persona y de comunidad. Ricoeur, (2003) señala:

"¿No consideramos las vidas humanas más legibles cuando son interpretadas en función de las historias que la gente cuenta a propósito de ellas?, ¿y esas historias de vida no se hacen a su vez más inteligibles cuando se les aplican modelos narrativos-transformados de la historia propiamente dicha o de la ficción (novela o drama?"

Bajo este marco conceptual Ricoeur (2003) establece que la comprensión de sí es una interpretación:

"la interpretación de sí, a su vez, encuentra en la narración, entre otros signos y símbolos, una mediación privilegiada; esta última se vale tanto de la historia como de la ficción, haciendo de la historia de una vida una historia de ficción o, si se prefiere, una ficción histórica, entrecruzando el estilo historiográfico de las biografías con el estilo novelesco de las autobiografías imaginarias".

En este sentido, con esta línea de análisis es importante destacar que la semántica no ha tenido en cuenta a la persona de la que se habla, así mismo, que el agente del cual depende la acción, tienen una historia, es decir se constituyen en su propia historia. En esta medida el sujeto es capaz de significarse a sí mismo y de significar el mundo. Continuando con la lógica narrativa Bruner (1996) afirma que:

"La narración implica una secuencia de sucesos...es un discurso, una historia que tiene dos orillas: una determinada secuencia de sucesos y una evaluación de los sucesos considerados...Lo que es verdaderamente interesante de una historia como estructura es la doble dirección que se establece entre sus partes y el todo. Los sucesos contados toman su sentido de la historia como conjunto. Pero la historia en su conjunto se construye desde las partes. Esta relación intrínseca de las partes y el todo es lo que produce el ciclo hermenéutico y es lo que provoca que las historias no puedan explicarse sino interpretarse"

Igualmente se considera que es importante destacar algunas aproximaciones conceptuales

sobre las identidades sociales, ya que éstas se relacionan con el proceso de conformación de la identidad narrativa. En esta medida Archila Neira (2003) señala:

> "las identidades sociales no son naturales sino construidas y no hay una que por principio domine sobre las otras, para entender las identidades sociales se debe tener en cuenta un aspecto importante y definitivo que se relaciona con un componente propio y otra parte ajena. Ellas además se apoyan en tradiciones que se someten a prueba en experiencias concretas, pero también se basan en imágenes sobre los actores sociales que circulan en la sociedad".

Tomando en cuenta lo planteado los referente conceptuales citados, se concluye que las identidades sociales son una construcción que se hace diversa, dinámica, cambiante, que se relaciona con su historicidad y la manera como esta se ha expresado en las costumbres de los actores y sus diversas manifestaciones. En ese sentido son importantes las manifestaciones orales, lo simbólico, lo que demuestra que sus representaciones son igualmente válidas y propias de reconocimiento como los son los hechos delimitados desde la historia oficial.

2.1 La identidad en la cultura local:

Además de formar parte de un barrio o una localidad, los ciudadanos y ciudadanas están vinculados a una ciudad, en este caso en particular los Engativeños son considerados como habitantes de la capital Bogotá, D.C. Respecto a este eje de pertenencia Carias Bazo (1995) afirma:

> "Si se les llegara a preguntar donde residen tal vez no se identifiquen con el barrio que habitan. Tal vez lo toleran. En pocas palabras su sentido de pertenencia al barrio es muy tenue y casi nulo, en oposición es fuerte su sentido de pertenencia a la ciudad".

Continuando con los planteamientos de Rafael Carias, este afirma que la distancia cultural entre la ciudad y el barrio puede ser un punto de diferencia. La ciudad, muy en contacto con la civilización moderna, ve los barrios como algo atrasado, como una cultura ajena, esto puede en si crear dificultades de incomprensión y distanciamiento.

Igualmente los barrios no son algo estático, por el contrario se encuentran en permanente cambio que generan varios retos:

El mejoramiento de la calidad de vida de sus moradores y articularse a la ciudad, que les ofrece opciones de civilización al invitarlos a usar sus grandes centros comerciales, sus amplias autopistas y los sitios de recreación. Sin embargo resulta difícil crear sentido de pertenencia e identidad al barrio y a una localidad cuando los pequeños barrios tradicionales, aquellos de la convivencia comunitaria, se transforman en gigantescas ciudadelas y unidades residenciales que sirven únicamente de dormitorio a sus moradores, los cuales se identifican más como empleados de instituciones modernas de la gran ciudad, que como integrantes de una comunidad barrial. En este sentido son pertinentes los conceptos del Instituto Distrital de Cultura y Turismo:

"En esta medida el habitante de barrio se constituye en un ser social consciente de la necesidad de construirle identidad a su entorno cuando se apropia del mismo y una manera de llevar a cabo esa apropiación es a través de la manifestación artística, que le ayuda a recuperar su historia para construir un símbolo cultural y fomentar su propia imagen y auto estima; de esta manera, cuando actúa en público, fuera de su entorno harán que la ciudad lo reconozca como expresión cultural".

2.2 Implicaciones desde la perspectiva de identidad narrativa, la vida cotidiana y la historia

La narración constituye la vía de acceso más adecuada para conocer profundamente la vida humana, Habermas (1987) propone construir el concepto de lo cotidiano del mundo de la vida, a partir de las exposiciones narrativas de los actores sociales. Esta sencilla estrategia permite comprender cómo los distintos sujetos organizan, interpretan y dan sentido a su existencia histórica. En cuanto a la relación entre narración e historia, se han planteado posiciones divergentes y aparentemente antagónicas. Por mucho tiempo, a la historia narrativa se la criticó por simplificar y reducir la historia a una cronología de hechos aislados, lo cual impedía entender

su complejidad.

2.2 Vida Cotidiana, Narración e Historia:

Las relaciones entre narración, vida cotidiana e historia se han convertido en objeto de investigación en diversos campos de las ciencias sociales. Es de señalar que por mucho tiempo la narración y la vida cotidiana han tenido escasa relevancia en el campo de las investigaciones sociales; sin embargo, ha surgido una preocupación creciente por esta problemática , en filosofía Ricouer (1999); en la antropología Greertz(1987); en la sociología Ferraroti (1990), entre otros, han propugnado y celebrado el retorno a lo biográfico, revalorizando al ser humano concreto como objeto de estudio, ubicando como importante la tensión entre la historia individual, personal, subjetiva y casi siempre anónima y la Historia que debemos aprender y que está determinada desde instancias ajenas al mundo de la vida.

2.3 Historia Local Y lo Cotidiano:

La relación de lo cotidiano y la historia también ha sido problemática. Rinaldi (1996) señala que el enfoque tradicional ha tenido a la historia como una cronología de sucesos políticos y militares, siendo su protagonista la élite ligada al poder político y militar en los distintos momentos. Desde esta perspectiva, sólo se recuperan los hechos históricos trascendentales y se cuenta únicamente la historia de los grandes personajes. Lo cotidiano y los otros sujetos que construyen y reconstruyen el mundo social tienen escasa relevancia, porque son considerados banales, opacos, carentes de todo valor cognitivo.

En los últimos tiempos, distintos autores han reconsiderado el lugar de lo cotidiano en la historia, así Ferraroti (1990) propugna la inclusión de lo cotidiano en la historia, para que la historia sea historia de todos. Heller (1982) por su parte, propone que la vida cotidiana no esté

fuera de la historia, sino en el centro del acontecer histórico. Desde su perspectiva, las grandes hazañas no cotidianas que se reseñan en los libros de historia arrancan de la vida cotidiana y vuelven a ella. Como se puede apreciar, estas consideraciones establecen una fuerte relación entre estos dos aspectos, evitando de este modo que la historia se convierta en abstracta y deshumanizada.

2.4 Consecuencias De La Discusión En La Enseñanza De La Historia:

El asumir epistemológicamente hablando a la narración y la vida cotidiana, como fuentes de construcción de conocimiento tiene importantes consecuencias en la enseñanza de la historia:

- Vincular la narración con la historia. Jacott y Carretero (1995), sostienen: "la narratividad es una característica esencial del conocimiento histórico, por lo tanto debe ser considerada como uno de los aspectos claves en la enseñanza de la historia. Su exclusión empobrece la mirada y elimina la singularidad de los acontecimientos sociales".

- Es posible acceder a la vida concreta de la gente Orrade de López y otros (1994) advierten que: "la comprensión de la vida cotidiana permitirá acceder a la complejidad del análisis de los procesos históricos".

- Incluir la narración y la vida cotidiana en la historia local reconstruye las voces que habían sido ignoradas y excluidas de los textos oficiales. La narración de la vida cotidiana en la historia local ofrece la posibilidad de estudiar con mayor profundidad los estilos de vida, las creencias y los valores de la gente común, configurándolo como un conocimiento socialmente relevante.

Desde este referente, el desafío es enseñar una historia donde los sujetos reales sean los verdaderos protagonistas, de esa manera se contribuye a su emancipación de instancias sociales y económicas que buscan la perpetuación de relaciones de poder alienantes en las que los sujetos son meros objetos de producción, pero sobre todo de consumo.

2.5 La historia local en el curriculum escolar:

Incluir la historia local en el currículum escolar indudablemente contribuirá a la construcción de la identidad social y cultural, facilitando la creación y recreación de los valores, costumbres y creencias que cada una de esas sociedades considera trascendentes, evitando la desvalorización de la propia cultura e historia. Por otro lado, La inclusión de la historia local promueve la identificación y el reconocimiento de lo propio, ubicando a los sujetos de un modo diferente frente a la información que les proporcionan los medios de comunicación masiva.

Esta propuesta se plantea como alternativa a la enseñanza tradicional de la historia, ya que esta no estimula la curiosidad de los sujetos educativos por conocer e investigar sus raíces. Pozo señala que dicho modelo educativo, que aún persiste en gran parte de las escuelas, ha focalizado su esfuerzo en la transmisión de un cuerpo de información organizado para que los alumnos lo reproduzcan; la memorización de datos, ideas y hechos, sin establecer relaciones sustantivas entre ellos, es la estrategia de aprendizaje predilecta de ese acercamiento.

Por otro lado, Domínguez (1989:41) afirma que: "enseñar los métodos de investigación histórica, equivale a enseñar el manejo de la información, a distinguir críticamente entre dato objetivo y juicio de valor, opinión y prejuicio, a extraer informaciones por inferencias, y a emitir juicios ponderados sobre asuntos o cuestiones discutibles"

2.6 Estrategias Didácticas A Implementarse En La Enseñanza De La Historia Local:

Valls (1994) distingue dos grupos de procedimientos para enseñar la historia:

> …"por un lado, están los que permiten aprender los conceptos claves y los hechos concretos propuestos por historiadores o docentes y por el otro, se encuentran los que permiten acercarse a los métodos de investigación que los historiadores utilizan para construir un cuerpo de conocimiento".

Con lo anterior se puede advertir que los procedimientos varían en función de los tipos de conocimientos que aborden. Así el primer grupo focaliza los esfuerzos en la reproducción de conocimientos construidos por los educadores o por los historiadores; en cambio en el segundo, se centraliza la preocupación en la necesidad de que los alumnos comprendan cómo se investiga y qué conocimiento histórico se produce.

En la segunda opción se encuentra la recuperación de la historia local que no es sólo una estrategia de investigación sino también de enseñanza.

Conclusiones

- En la parte investigativa el proyecto favoreció de manera significativa procesos pedagógicos integradores a nivel individual, grupal y comunitario, a medida en que despertó el interés de investigar en las familias (Hijos, padres, abuelos).
- Desde el punto de vista pedagógico se reivindicó e incorporó referentes histórico-culturales provenientes del contexto que ameritaron ser incorporados a las actividades curriculares del curso.
- Las acciones pedagógicas de la experiencia se enmarcaron en un plano metodológico propio del constructivismo social, produciendo efectos de conocimiento en los niños, donde el trabajo académico fue fruto de la motivación.
- Se establecieron procesos que identificaron el sentido de la alteridad y la mismicidad dentro del desarrollo de las actividades académicas y desde ahí la conciencia del niño permitió la asimilación de mejores aprendizajes de manera significativa.

- Este tipo de experiencias permitirán que se favorezcan nuevos procesos de inclusión en las estructuraciones o diseños curriculares al introducir nuevas experiencias provenientes del contexto real.
- Epistemológicamente se estableció que es factible llegar a nuevos conocimientos de una manera sistemática y lógica determinada por la praxis de la investigación.
- Fomentar la pertenencia con el lugar de la práctica pedagógica, entre los maestros y maestras de la institución a través de un lenguaje común encaminado a la reconstrucción del tejido social.

Bibliografía

ACHILI, E. (1993): Profe... ¿no quiere que cambiemos la escuela?: Escuela, democracia y participación. Una antropología de la cotidianidad escolar. UNR- Editora. Rosario.

CHIRINO, M. (1992): Los relatos de vida. El retorno a lo biográfico. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

DOMÍNGUEZ, J. (1989): El lugar de la historia en el curriculum 11-16.Un marco general de referencia. En CARRETEROS, M y otros. La enseñanza de las ciencias sociales. Aprendizaje - Visor. Madrid.

FERRAROTI; F. (1990): La historia y lo cotidiano. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

OSORIO R. Luis C., y otros, (2002), La Cultura – Entre El Fragmento Y La Marginalidad (Diagnóstico Sociocultural de Engativá), Biblioteca Virgilio Barco Sección Historia De Bogota

POZO, J.I.; ASENCIO, M. y CARRETERO, M. (1989): Modelos de aprendizaje de la historia. En Carreteros y otros. La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aprendizaje - Visor. Madrid

RICOEUR, P. (1999): Historia y Narratividad. Paidós. ICE-AUB. Barcelona. Rojas Soriano, R. (1995/6): Formación de profesores investigadores. En Revista de la Escuela de Psicología Social de Montevideo. Año 2. Nro.3. Montevideo.

VALLS, E. (1990) Los procedimientos, su concreción en el área de la historia. En cuadernos de pedagogía. Nro. 168 España. pp 24-32.

INFANCIAS NEGADAS

- **RED A LA QUE SE PERTENECE:** Red Hilos de Ananse

DATOS DE LOS AUTORES:

- **NOMBRES DE LOS AUTORES:**
  Ruby Victoria Quiñones Riascos[1]
  Lilia de Jesús Rojas Espitia[2]
- **CORREO ELECTRONICO:**
- maeslilia@gmail.com
- rubyqui@yahoo.es
- **INSTITUCIÓN EN DONDE SE DESARROLLA:** Colegio El Jazmín
- **NIVEL EDUCATIVO AL QUE PERTENECE:** Básica Primaria

- **INTRODUCCION:**

El presente trabajo es un estudio de caso donde se aborda la situación de un estudiante afrobogotano del colegio El Jazmín, localidad 16 de Puente Aranda en la ciudad de Bogotá, Colombia, partimos de que no hay un solo tipo de infancias, hay diversidades de infancias debido a los contextos sociales, culturales, familiares, geográficos, entre otros, lo que nos permite hablar en este caso de una infancia racializada por estar implícito el fenotipo en las relaciones que se dan entre los y las estudiantes y de lo/as docentes hacia los y las niñas afro, sin reconocer las diversas expresiones y manifestaciones del niño como son: sentarse en la última fila en el pupitre roto, ser señalado diariamente como grosero, como indisciplinado, como con quien o no quieren interactuar sin que haya una intervención de la docente a cargo, directivo docente o de la institución para que cambien estos comportamientos invisibilizando a una infancia excluida por no reconocer sus formas propias de ser, de socializarse sino que está inmersa dentro de la mayoría del grupo mestizo pretendiendo ver a todos los niños y niñas desde la óptica homogenizada de una sola infancia.

En este trabajo abordamos como categorías la infancia, el racismo y la discriminación por tratarse de un niño afrocolombiamo que por su comportamiento tanto disciplinario como académico y por sus condiciones étnicas no está dentro de los parámetros de los demás niños del curso y donde las agresiones hacia el niño las relacionan con el color de su piel.

Así mismo, hacemos alusión a que los hechos sociales están enmarcados en unas causas efecto,desde esta perspectiva hoy en Colombia se está hablando de posconflico ya que es relevante tratar el asunto de lo que ha dejado la guerra como el desplazamiento forzado, la pobreza, el abandono estatal de algunas regiones y donde la escuela alberga a los niños y niñas hijos de la guerra.

[1] Magister en educación con énfasis en Interculturalidad, afrocolombianidad y decolonialidad
[2] Magister en educación con énfasis en Interculturalidad, afrocolombianidad y decolonialidad

Finalmente, se hace un llamado a las instituciones de formación de docentes para que en todos sus programas involucren la perspectiva étnica cultural para avanzar en la erradicación de toda forma de discriminación y exclusión en la sociedad.

- **RESUMEN:**

Durante el desarrollo histórico de la humanidad, se han contemplado varias concepciones de infancia, vamos a abordar una de esas infancias que llegan a nuestras escuelas, la infancia afro, infancia racializada, invisibilizada, homogenizada, por la escuela, en este caso, por la mayoría de los y las estudiantes de un colegio de Bogotá, bajo la mirada naturalizada de la maestra, que en su práctica no evidencia el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural junto con los demás maestros, directivos docentes que evaden, no orientan al respecto, no obstante, que existe la Ruta de Atención a los casos de Racismo la cual no es conocida en la mayoría de las instituciones escolares y donde se conoce no se le da la importancia para abordar y tratar los casos de discriminación que se presentan en la escuela.

En este sentido, cuando no se da el manejo adecuado a un caso de racismo, esta situación marca a los niños y niñas involucrados en este tipo de conflicto, por una parte, lo/as que causan estas agresiones al discriminar no tienen la capacidad de verse en el otro/a como extensión de ellos/as mismos/as, ni reconocer la diferencia, no como problema, sino como oportunidad, para no crecer normalizando conductas, comportamientos y lenguajes racistas, y en cuanto a quienes reciben dichas agresiones estos niños/as presentan una autoestima baja, dificultad para afrontar y superar dificultades o problemas cotidianos por sencillos que sean, se vuelven inseguros/as, hay un aumento en los problemas de conducta, por lo que pueden llegar a ser agresivos, como una manera de protegerse y sobrevivir en medio de los ambientes de discriminación y segregación, presentan también poco interés por el estudio y no logran un buen desempeño académico, no se motivan por la construcción de un proyecto de vida ni a corto ni largo plazo, adquiriendo daños de tipo emocional inminentes, que los/as marcan para toda la vida.

En este sentido, se hace un llamado a las instituciones de educación superior que forman a los maestros/as, para que eduquen en el reconocimiento de una escuela diversa, unas relaciones de alteridad, otredad, horizontales, en condiciones de equidad por lo que es necesario que las universidades repiensen sus currículos e incluyan categorías como la interculturalidad, la diversidad, entre otras, para que los futuros maestros/as eduquen para la eliminación de toda forma de racismo y discriminación.

- **PALABRAS CLAVE:** Infancia, racismo, negación, exclusión, escuela, agresividad, violencia, niñez, diversidad.

METODOLOGIA

La presente ponencia es el producto de un estudio de caso. El estudio de caso "es una investigación procesual, sistemática y profunda de un caso en concreto. Un caso puede ser una persona, organización, programa de enseñanza, un acontecimiento, etc.," (Murillo, J. s,f, P.4). En este trabajo se aborda una situación de racismo hacia un niño afro, se utiliza el método cualitativo, a partir de la observación participante para interpretar y comprender como se niega y naturaliza el racismo estructural que se da en la escuela. Se hace un estudio de la realidad teniendo como referente el contexto natural donde se desarrolla el trabajo de campo, para interpretar y comprender los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los/as sujetos/as objeto del presente estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este sentido, el trabajo da cuenta de cómo los estudiantes, docentes y directivos docentes

niegan y naturalizan conductas, expresiones racistas soterradas que discriminan, violentan y excluyen a un niño afro.

En cuanto a la recolección de la información se hicieron entrevistas para conocer cómo se dan las relaciones interpersonales en la comunidad educativa. En un primer momento se entrevista a los/as estudiantes de segundo primaria, para conocer cómo eran las relaciones entre ellos/as y el estudiante víctima de racismo, posteriormente se hacen entrevistas con algunas docentes incluyendo a las directoras de curso que en el año han tenido al niño en su aula, luego se hace una entrevista a un directivo docente y al niño afro; finalmente se hace un taller con todos los/as docentes de la institución educativa donde inicialmente se indaga acerca de que conocen de la infancia, los estudios afro, la cultura afro, sus creencias, costumbres, formas de organización, la trata trasatlántica, las concepciones de negro, de afro y luego se presenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA, como una propuesta político pedagógica de obligatoria implementación en las escuelas para visibilizar los aportes de la cultura afro a la construcción de país, la eliminación del racismo en la escuela y la educación intercultural.

DESCRIPCION DEL CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL:

El colegio El Jazmín está ubicado en la localidad de Puente Aranda, en la ciudad de Bogotá, Colombia, la población que habita en esta localidad pertenece a los estratos que oscilan entre el estrato 1 y 4.

En la mayoría de los casos la población es flotante porque cambian de vivienda o lugar de trabajo y se cambian de zona. Las familias son disfuncionales y se encuentran lideradas por madres cabeza de familia; razón por la cual los niños, niñas y adolescentes están más expuestos a permanecer mucho tiempo solos. Aunque la localidad cuenta con diversas actividades académicas, deportivas y culturales que proponen el buen manejo del tiempo libre, en los parques y demás zonas aledañas a la institución escolar se evidencia la presencia permanente de micro-tráfico (expendedores de droga) delincuencia común, quienes representan amenaza para la comunidad educativa.[3] Debido a la diversidad de actores que se encuentran en la localidad es que se originan las anteriores problemáticas sociales.

INFANCIAS NEGADAS

Para abordar esta ponencia, queremos hablar de la Infancia, la cual a lo largo de la historia ha tenido diferentes connotaciones, desde la antigua Roma cuando al nacer el niño/a era elevado del piso por el padre, lo cual afirmaba y construía un vínculo sanguíneo, de familiaridad, en tanto, si el niño no era elevado era abandonado. Luego en los siglos I y II, con el surgimiento de la sociedad judeo cristiana, aparece un nuevo concepto de moral y también de familia, el niño va a cumplir a largo plazo, una función en la organización social.

Posteriormente en la Edad Media, Rousseau en su obra El Emilio, le concede cierta importancia a la infancia. A partir del siglo XVI como lo señala Aries, los niños adquieren valor en sí mismos, hay una diferenciación con el adulto que se evidencia en el vestido. Del siglo XVII al XVIII el afecto se expresa a través de la infancia, se manifiesta abiertamente, el amor maternal.

En este sentido, la concepción de infancia se ha ido modificando junto con los cambios

[3]Datos obtenidos del Proyecto educativo Institucional PEI del colegio el Jazmín

culturales, sociales, las diversas formas de familia que se han ido constituyendo, es así, como para Aries (1986), la infancia es una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad, esa infancia que ha estado inicialmente al cuidado de la familia extensa, luego de la familia nuclear hace su transición a la escolarización, cuyo cuidado queda a cargo de la iglesia y el estado. Esa infancia, a lo largo de la historia inicia con la desvalorización del ser humano como sujeto de derecho, en tanto, hoy se instauran diversas infancias que son moldeadas por la misma estructura social y las diferentes concepciones de familia que están emergiendo.

Para Naradowski, como se cita en (Arboleda, 2012a) hay dos tipos de infancia actualmente, las cuales se relacionan con la internacionalización de los mercados, el desplazamiento de la mujer al trabajo dejando la casa y el cuidado de los hijos desde muy pequeños a instituciones públicas o privadas, a una sociedad permeada por las nuevas tecnologías de la comunicación, que ha relegado a la escuela en su papel de formadora, lo cual ha permitido el surgimiento de otras infancias, infancias desrealizadas e infancias hiperrealizadas. Respecto a la infancia desrealizada:

> "Es independiente, autónoma, que construye sus propios códigos a partir del aquí y el ahora, alrededor de las calles que los albergan y de los "trabajos" que los mantienen vivos. No despiertan en los mayores un sentimiento de ternura y de cuidado. Es una infancia desenchufada, pero de la escuela y de la familia, que no logran retenerlos y cuando lo logran, no saben muy bien qué hacer con ellos."

Esta infancia se mueve en el abandono y en los peligros que la calle ofrece junto con los grupos, parches o pandillas, por lo que al llegar a la escuela estas infancias confrontan las dinámicas institucionales, donde el sistema educativo no ha dado las herramientas para abordar estas problemáticas.

En este sentido, otras realidades también están emergiendo, como en el caso, de la población afro, que en su mayoría están en condición de desplazamiento forzado y al llegar a las grandes urbes, generalmente con familias desintegradas ya sea por la violencia que vive el país, por el olvido del estado a los territorios, familias que en su mayoría estan compuestas por madres cabeza de familia y varios hijos pequeños, hay infancias que asumen el papel de cuidadores de otras infancias, son las niñas mayores que cuidan a los hermanos/as más pequeños.

Igualmente, en el marco de los acuerdos de paz, se aproximan aquellas infancias que llegan a la escuela, al barrio y que han vivido en un ambiente de violencia, en medio del conflicto armado, también de soledad, muchas con familias desintegradas que han vivido en la incertidumbre, la inseguridad, el cambio constante de vivienda, ciudad y el temor por la conservación de la vida de sus progenitores y hasta la de ellos/as mismos/as y donde la escuela, el estado y demás organizaciones que tienen que ver con el tema de la infancia deben promover, orientar programas de política pública, para que los atienda, proteja, oriente en este proceso de cambio y adaptación a los nuevos contextos de convivencia, para lo cual es importante contar con una planeación, diseño, ejecución y seguimiento de programas, de acciones que deben realizar la escuela, el barrio, la sociedad en general, el estado, para atender a estas infancias del conflicto en ambientes de una convivencia digna, de respeto a la diversidad, donde se evidencie, que otras formas de convivencia son posibles.

Pero también a la escuela llega otro tipo de infancia como se cita en (Arboleda, 2012b) quien señala que Naradowski, presenta la infancia Hiperrealizada:

> "Es aquella procesada a los ritmos vertiginosos de la cultura de las nuevas

> tecnologías y los nuevos medios masivos de comunicación, lo que la conduce a comprender y manejar mejor las tecnologías dado que crece en ellas, se realiza en ellas. Son niños y niñas que no requieren de los adultos para acceder a la información. Es la infancia enchufada"

Esta infancia, se va homogenizando, generalizando, hoy en día, influenciada por los medios masivos de comunicación, las TIC, redes sociales, en una infancia, *plana, rara, pasiva, sin creatividad, sin adrenalina*[4], para quienes ya todo ha sido construido a través de las nuevas tecnologías, es la infancia que perdió los juegos de pelota, golosa, lazo, en noches de luna, que establecía relaciones de amistad, de afectos, de complicidad, de diversos aprendizajes, que desarrollaba talentos, competencias, valores y fortalecía la convivencia en lo colectivo, esta infancia hiperrealizada es la que Rony, no entiende, no comprende y por la cual se le señala, se le excluye, discrimina y estigmatiza en una escuela distrital de la ciudad de Bogotá.

Frente a ese tipo de discriminación que origina el racismo en la escuela, este trabajo se realiza producto de la observación, la reflexión, el repensarse las diversas formas de relacionarse y de estar en la escuela de los niños afro, de cómo los directivos docentes, docentes y estudiantes naturalizan y niegan formas sutiles y estructurales de racismo que dañan esas infancias, por lo que un grupo de maestras y maestros etnoeducadores/as e investigadores se organizaron desde hace 15 años, en una red denominada Tras los Hilos de Ananse enunciándose como una telaraña voluntaria de maestros que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que negocian significados, para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión étnica en que viven diariamente los niños, niñas y docentes afrocolombianos junto a la violación de derechos humanos, en las escuelas de Bogotá y en la sociedad en general.

En este sentido, la misión de Los Hilos de Ananse, es el fortalecimiento y conformación de la red como colectivo para atender el tema de la educación de los pueblos afro-descendientes en la escuela y en los demás escenarios de participación política y social, para empoderar en la construcción de políticas públicas incluyentes, construcción de espacios de convivencia armónica y empoderamiento del rol político de las y los sujetos.

Así mismo, se unifican esfuerzos para apuntarle a la conformación de una escuela incluyente, humanizada, en donde se compartan conocimientos desde la hermandad, desde el respeto a la diferencia, y a la visibilización de la cultura afro, se le apuesta a la construcción de una escuela que reconozca el aporte que los afros han hecho a la construcción de nación (Quiñones, F, 2004)

El trabajo en red, permitió visibilizar y analizar el caso de un estudiante afro-colombiano cuyo nombre es Rony, él tiene 9 años de edad, cursa segundo de primaria, sobresale por su estatura pues es muy alto para su corta edad, es acuerpado, tiene una amplia y alegre sonrisa que ilumina su rostro de ébano, es un niño que representa lo que comúnmente viven los niños y niñas afro en las escuelas bogotanas como lo es la discriminación y el racismo

Un niño como Rony, en el contexto escolar, para los/as maestros/as, directivos/as docentes es simplemente un niño más, está inmerso en un grupo homogenizado, como tradicionalmente la escuela ha tratado el asunto de la niñez, desde una sola perspectiva y que al encontrarse con un niño que llega con una corporalidad, corporeidad llena de movimiento , unas prácticas

[4] Concepto de infancia dado por dos niños afrocolombianos de segundo de primaria Colegio El Jazmín de Bogotá Rony y Juan Esteban)

culturales y familiares distintas que al no ser comprendidas por los y las maestros/as, compañeros/as, hace que todos/as los/as actores con quienes interactúa en la escuela entren en tensión, generando rupturas en la convivencia, rotulando a los/as niños/as, al no comprender que hay maneras "otras" de ser niño/a las cuales están atravesadas por el mismo proceso de socialización en que cada uno/a se desenvuelve, donde los parámetros de lo que se ha considerado infancia se rompen.

En este sentido, como se cita en (Sebastián, 2007a) cuando refiere a Vygotsky para quien el desarrollo de un niño es más social. No parte de un niño enfrentado con el mundo como problema, sino que concibe al niño desde el principio colaborando con otros, enfrentado a un mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos. En este caso, Rony careció de ese acompañamiento social, que la escuela debe permitir para que los/as estudiantes vayan adquiriendo habilidades sociales que contribuyan a unas relaciones simétricas, heterárquicas, donde se reconozcan y respeten las diferencias, se afiancen las identidades tanto individuales como colectivas con lo que se previenen daños irreparables en el desarrollo de la personalidad del niño, evitando señalamientos, juzgamientos, exclusión y racismo de unos/as hacia otros/as.

En la mayoría de los casos, los niños/as que como Rony, son víctimas de racismo y llegan a un contexto distinto al suyo, cuando ya se ha iniciado el año escolar, un mes más tarde y sin que la maestra haga un proceso de integración con los otros/as compañeros/as, ni se interese por conocerlo, saber cuáles son sus necesidades, gustos, expectativas, sin preocuparse por esa maleta que trae consigo, maleta llena de ilusiones, expectativas, sueños, deseos por alcanzar, equipaje que luego se rompe al poco tiempo, cuando sus compañeros y compañeras de curso esquivan su compañía, evitan jugar, compartir con Rony, el motivo de estos comportamientos lo expresan cuando dicen:

_ Rony es grosero, es indisciplinado, es muy brusco, por eso no estamos con él, no queremos jugar con el… que se vaya, que se vaya…

Estos señalamientos y conductas colectivas dañan la infancia y generan diversas agresividades, como se cita en (Sebastián, 2007b) cuando refiere a Freud quien dice que en las relaciones sociales de los individuos en el proceso de socialización, un individuo buscará salida a sus deseos instintivos en un proceso que se denomina desplazamiento[5] en este caso, los niños y niñas prejuiciaron, señalaron de manera soterrada bajo la mirada indiferente de la docente a cargo del grupo, quien no asume su rol de formadora, mediadora, orientadora que visibilice las diversidades propias del aula étnica y culturalmente exteriorizando sus prejuicios personales y extendiéndolos a sus estudiantes, legitimando en esas relaciones las representaciones sociales de manera negativa, donde los/as estudiantes se ven a ellos/as mismos/as como los buenos que son agredidos y señalan a Rony como el malo, el grosero, el indisciplinado cuando realmente el niño afro, es la victima de las agresiones, producto de los juzgamientos colectivos que lo estereotipan como el malo.

También, en este caso la escucha es importante, aquella que interpreta lo que los/as compañeros/as dicen de Rony. Esas palabras cargadas de rabia, de exclusión, dejan huellas imborrables en el niño pues la maestra y el colectivo de docentes no orientan ningún tipo de acción ni pedagógica ni de convivencia, pues han naturalizado y normalizado este tipo de expresiones, permitiendo que se conviertan en el lenguaje de comunicación, que se da de los/as

[5]El desplazamiento según Freud es el mecanismo de defensa por la cual un individuo desplaza su hostilidad hacia otro, implica la búsqueda de una víctima propiciatoria. La psique se fija en los individuos sobre los cuales se puede desahogar el odio porque no cumplen con lo que se requiere en alguna esfera de la vida social; el individuo o los individuos pueden no tener nada que ver con el destinatario básico de hostilidad.

compañeros/as hacia Rony.

Un niño como Rony, según sus palabras no entiende por qué llego a tener tantos enemigos en tan poco tiempo, aquellos a quienes él hubiera preferido tener como amigos. Es así como él siendo solo un niño no se ve a sí mismo desde su cuerpo, su manera de andar, de correr, desde sus prácticas culturales, como agresor, y en su corazón se adhieren sentimientos de dolor que van quedado impregnadas en lo más profundo de su ser, sin comprender que es lo que realmente tanto lo separa de sus compañeros/as.

En medio de esa infancia negada, una niña se acerca a Rony, le afecta tanto el rechazo hacia el niño por parte de sus compañeros y compañeras de curso que decide ser su amiga, esta niña que inicialmente se indigna por los atropellos cometidos hacia Rony y muestra sensibilidad frente a esta situación de injusticia, más tarde se aleja, la presión del grupo es tan fuerte que el rotulo y la estigmatización hacia Rony como niño difícil, traspasa las fronteras del aula y del curso y se vuelve un problema institucional.

El paso del tiempo y las conductas repetitivas de exclusión hacia Rony ya institucionalizadas van haciendo daño en la mente, los sentimientos de Rony, al cabo de dos meses a mediados del mes de Mayo surge la solución a esta situación generalizada, normalizada y naturalizada de exclusión y racismo, por parte de docentes y directivos de la institución, quienes no tomaron acciones para superar esta situación y solo encuentran en el traslado del niño a otra sede y jornada de la escuela, la solución.

Actualmente, Rony está medicado, tanto las/os docentes, como las/os directivas/os al preguntarles acerca del diagnóstico que conlleva a la medicación, nadie sabe con exactitud cuál es la patología, la madre no dice con certeza cuál es la problemática de su hijo, una directiva docente comenta, que tal vez al niño lo medicaron debido a su agresividad, frente a esta situación como se cita en (Tomas, 2010) al referir a Freud cuando señala que la agresividad es una característica humana que no está tipificada como enfermedad por lo tanto, ningún medicamento va a aminorar o curar sus manifestaciones , por lo que es irresponsable y nocivo para la salud del niño, estar medicado con la complacencia de la familia, en primera instancia, que ve en el uso de medicamentos una salida para que el niño cambie, su forma de relacionarse en la escuela y no estar alerta atendiendo los llamados reiterativos de la escuela, donde se ha convertido en un problema el comportamiento del niño.

La medicación conlleva a un problema, porque se intenta dar una respuesta frente a lo que le pasa al niño en sus maneras de actuar, de relacionarse, de manera aislada, sin incluir a los padres en la problemática, con la que pueden estar conviviendo en la casa, es decir, esta problemática del niño tiene que ver con los padres, es un síntoma de la pareja que se transmite al niño y que los padres no quieren saber y asumen el problema del niño ajeno a ellos, en este caso la familia carece de formación, la madre no culminó su educación formal y no posee elementos para asumir un rol activo, en la formación integral de su hijo, como un sujeto de derechos, razón por la cual, la situación del niño se irá agudizando.

Por otra parte, la escuela no tiene en cuenta el rol de la familia y no la involucra desde sus propias problemáticas a nivel familiar, para contribuir a superar esas conductas del niño que han sido satanizadas.

Por lo tanto, para docentes y directivos/as docentes no es prioridad la salud integral del niño, lo importante es que Rony no se involucre en líos constantemente, pero no se hace un trabajo al interior de los docentes para indagar, analizar qué es lo que realmente pasa más allá de esos comportamientos que causan molestia, como lo ven no solo la directora de curso, sino el colectivo de maestros y directivos/as docentes.

En medio de esta difícil situación llena de conflictos, señalamientos, agresividad donde Rony siempre está presente, tanto en el aula, como en el patio del colegio durante el descanso, el niño no quiere volver a la escuela, pasan los días y los tumultos que se forman, donde a Rony siempre se le veía en medio de señalamientos, reproches, gritos, carreras desenfrenadas, ya no se ven, por lo que se supone que el niño ha dejado la escuela.

Se indaga por esas ausencias y la maestra de Rony confirma que el niño se cambió de jornada y de sede, es entonces cuando se inicia la búsqueda de esa infancia negada y lo encontramos una tarde en la oficina del coordinador de la otra sede, queremos hablar con el niño, saber cómo se ha sentido, que piensa de la escuela, de la infancia, de sus maestros, de sus compañeros.

Es entonces, cuando aparece su gran figura con una hermosa sonrisa, sus ojos vivos llenos de luz, es un niño dispuesto a hablar, manifiesta fácilmente sus sentimientos y dice, que en el anterior colegio había hecho muchos enemigos, porque se metían con él, le contaba a su maestra y ella no decía nada, además le robaban el refrigerio. Se le pregunta, cómo lo recibieron sus compañeros al llegar nuevo al colegio, él dice, que inicialmente, fue bien, pero luego empezaron a cambiar, dice que no se dio cuenta de cómo empezó a llenarse de enemigos. Se le pregunta acerca de los comentarios que decían sus compañeros respecto a que el los amenazaba con un lápiz, frente a lo cual nos cuenta que nunca los amenazo y que ellos decían esa mentira a la profesora para que ella, lo sacara del colegio.

Al escuchar a Rony, se deduce fácilmente que el niño nunca fue escuchado por su maestra. Según Pedro Gras (2016) cuando le preguntan en una entrevista: ¿cómo afecta a un niño el no ser escuchado? Gras dice: *"el niño al no ser escuchado se deja solo y no se siente valioso para el adulto… no se les da un lugar, les afecta la autoestima…"* en este caso se aumenta la ansiedad, la rabia, las manifestaciones de odio, que en última, serian maneras de llamar la atención para sentirse tenido en cuenta.

De su primer día de clase Rony dice: *"Me sentí feliz, pero a los pocos días empecé a sentir tristeza, el colegio se convirtió en algo malo y contaminante para mí, me asustaba ver a los otros niños/as",* en este caso, un niño a quien la escuela se le convierte en un escenario de conflicto, rechazo, exclusión, es comprensible que no quiera permanecer en ella y más aún, cuando académicamente no tiene progresos o avances en sus dimensiones de desarrollo cognitivos, comunicativos, socio afectivos y donde la escuela, no brinda un apoyo u orientación para superar estas dificultades, estos niños van hacia la deserción escolar , con la certeza de que la calle, es el escenario que los acogerá con todas las problemáticas sociales que ofrece.

Rony, también comenta que su maestra revisaba las tareas a todos sus compañeros/as pero los trabajos de él no, esta situación produjo en él un silenciamiento e invisibilización, que le hacía perder el interés por cumplir con sus tareas y deberes escolares, luego dice, que cuando sus compañeros se enteraron de que el cambiaba de sede y jornada, se reían y se burlaban. El cambiar de institución me hizo borrar los malos ratos, hice borrón y cuenta nueva.

Más tarde relata, que aún no comprende por qué al llegar a la nueva sede, había programada una salida pedagógica, a la cual no se le permitió asistir, al preguntarle a la maestra sobre esta situación, ella dice que Rony llegó con todo un informe que hacia tomar medidas de prevención y evitar conductas agresivas por parte del niño hacia sus nuevos compañeros/as.

Se le pregunta al niño de cómo ve a su nueva maestra, el con rostro alegre dice que su maestra es gentil, amable, bonita y tranquila, También comenta que se sienta adelante, ve mejor y se siente tranquilo, porque en el otro colegio la profesora lo sentaba en el último puesto y era el más dañado, se evidencia en este relato que de tantas agresiones recibidas, de esta última si no

ha podido hacer borrón y cuenta nueva.

Respecto a cómo ve la infancia de los otros niños y niñas dice que es una infancia lenta, rara y triste, además dice que el colegio y los maestros deben procurar que los niños sean felices, que puedan jugar y tengan sillas bonitas para sentarse mejor.

Ese pedido que Rony le hace a la escuela y a los y las maestras, pareciera que no es muy fácil de entender por parte de los actores responsables de la formación de los infantes, igualmente, el paso por la escuela para los y las niñas afro, lo hacen sin el acompañamiento en algunos casos de los/as maestros/as, lo que implica que deben transitar solos/as, con sus formas de ver el mundo y el cúmulo de saberes que traen de sus lugares de origen, de la familia, y que en el nuevo contexto diverso y adverso, se sienten invisibilizados, entonces ocultan esas prácticas culturales, para no ser discriminados, excluidos y negados por sus compañeros/as y maestros/as.

CONCLUSIONES

Los y las estudiantes afro, sienten dolor por las agresiones recibidas y que son expresadas por diversos lenguajes ya sean verbales, gestuales, dichas agresiones son manifestaciones de un racismo soterrado, naturalizado por la escuela.

Las situaciones de hostigamiento que viven los y las niñas afro, deben leerse de igual manera desde los estereotipos racistas que aunque se niegan, están visibles en las prácticas pedagógicas y en las relaciones sociales, que hacen representaciones equivocas de la vida, comportamientos y cuerpos de estos niños y niñas.

Toda forma de discriminación en este caso por racismo, es un tema que debe priorizarse en la escuela, permear los proyectos educativos institucionales, el currículo, los manuales de convivencia, la evaluación, los proyectos de aula, de área, de grado, la cultura y el clima institucionales para darle la relevancia a esta situación naturalizada en la escuela, para no permitir los daños emocionales que sufren los niños y niñas afro que son víctimas de racismo, y generar ambientes de aprendizaje y convivencia humanos, incluyentes que posibiliten la construcción de la paz desde las aulas de clase.

REFERENCIAS

Libros

Aries, P. (1986) La infancia. Revista de Educación, 281, 5-17

Quiñones, F. (2004) Red de maestros y maestras tras los hilos de Ananse. IDEP. Bogotá.

Rodríguez, Gil y García (1996) *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga. Ediciones Aljibe

Medios electrónicos en Internet

Arboleda, S. (2012a). Youtube: Infancia desrealizada VS Infancia hiperrealizada. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kZaLd7arRjY

Arboleda, S. (2012b). Youtube: Infancia desrealizada VS Infancia hiperrealizada. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=kZaLd7arRjY

Freud, Piaget y Vygotsky (2007) Concepts of theChild: Artículo original. Reproducido con permiso del autor. Versión en castellano de Ma. Victoria Sebastián. Recuperado de https://pensamientoylenguaje2000.files.wordpress.com/2012/01/bruner-j-01-concepciones-de-la-infancia.pdf

Gras, P. (2016) Youtube: Creciendo con eco. La escucha en la infancia. Recuperado https://www.youtube.com/watch?v=__KPny2MqWk

Grimson, A. (2008). Revista Tabula rasa: Diversidad y cultura. Reificación y Situacionalidad. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.revistatabularasa.org/numero-8/grimson.pdf

Murillo, F. (s,f,) Universidad Autónoma de Madrid: Estudio de casos. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EstCasos_Trabajo.pdf

Tomas, U. (2010). El psicoasesor.com: La agresión según Sigmund Freud. Recuperado de http://elpsicoasesor.com/la-agresion-segun-sigmund-freud/

LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA

- **RED A LA QUE SE PERTENECE:** Red Hilos de Ananse

DATOS DE LOS AUTORES:

- **NOMBRES DE LOS AUTORES:**
- María Rengifo Demarchi

CORREO ELECTRONICO:

- marede123@hotmail.com

INSTITUCIÓN EN DONDE SE DESARROLLA: Colegio Distrital San Francisco

NIVEL EDUCATIVO AL QUE PERTENECE: Bachillerato

COLOMBIA

Resumen:

La finalidad de mi proceso pedagógico es la de hacer vigentes para niños y niñas el derecho a una educación que los incluya y los reconozca sujetos de derechos en la escuela.

Sensibilizarlos ha sido muy importante ya que trasbordamos la problemática de la discriminación desde una perspectiva integradora, donde todos/as (oyentes, sordos, mestizos, afros, etc.), son reconocidos en sus particularidades, en lo que tienen en común (capacidades, potencialidades) por lo tanto el lenguaje objeto de estudio, la danza, se potencia al máximo como herramienta de comunicación que borra fronteras y genera lazos de afecto entre los estudiantes.

Es así, como el proceso lo voy desarrollando como docente critica de mi propia práctica, dejándome interpolar por la realidad que me circunda, tomando decisiones para que el conocimiento se distribuya entre todos/as mis estudiantes buscando reparar odiosas injusticias, descubriendo que van creciendo como personas en tolerancia, solidaridad, autoestima y reconocimiento así mismo y hacia los otros/as.
Todas estas inquietudes se socializan en el trabajo colectivo que propicia el pertenecer a la red Hilos de Ananse, grupo de maestras y maestros etnoeducadores/as e investigadores que se organizaron hace 15 años, enunciándose como una telaraña voluntaria de maestros que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que negocian significados, para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión étnica en que viven diariamente los niños, niñas y docentes afrocolombianos junto a la violación de derechos humanos, en las escuelas de Bogotá y en la sociedad en general.

En este sentido, la misión de Los Hilos de Ananse, es el fortalecimiento y conformación de la red como colectivo para atender el tema de la educación de los pueblos afro-descendientes en la escuela y en los demás escenarios de participación política y social, para empoderar en la construcción de políticas públicas incluyentes, construcción de espacios de convivencia armónica y empoderamiento del rol político de las y los sujetos.

Así mismo, se unifican esfuerzos para apuntarle a la conformación de una escuela incluyente, humanizada, en donde se compartan conocimientos desde la hermandad, desde el respeto a la diferencia, y a la visibilización de la cultura afro, se le apuesta a la construcción de una escuela que reconozca el aporte que los afros han hecho a la construcción de nación (Quiñones, F, 2004)

Por lo tanto cabe señalar que en mi trabajo apunto mucho la mirada al espejo interior, cuando un estímulo logra sacar al estudiante del espejo externo y encontrar una motivación que lo ayude a crecer, entonces cambia la propia imagen de un modo que abarca mucho más que la mirada hacia la aceptación.

Por lo tanto el papel de ser maestro/a es potenciar lo positivo que tienen los/as estudiantes para atenuar sus limitaciones, construyendo con ellos un mundo mejor, democrático, incluyente y humano.

En este sentido, no hay limitación física sino oportunidades para desarrollar talentos y competencias en nuestros estudiantes, los cuales tienen derecho a una educación y formación integral de calidad.

Palabras clave:

Folklore, cultura, discapacidad, inclusión, afrocolombianidad, tolerancia, respeto, identidad, reconocimiento y discriminación.

LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LA ESCUELA

"La danza para la convivencia sin indiferencia entre estudiantes sordos y oyentes" nació debido a problemas de rechazo y discriminación que afectan a los niños y niñas con discapacidad auditiva del Colegio San Francisco IED en la localidad 19 de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. Se trata de niños y niñas de muy escasos recursos, con serios problemas de exclusión, muchos en extra edad escolar.

El proyecto educativo institucional PEÍ denominado "Un proyecto de mejoramiento de la calidad de vida para la comunidad de Ciudad Bolívar" propende por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte, junto con la integración de los niños y niñas sordos al aula regular lo cual causó en algunos maestros y maestras escepticismo y, en principio, no aceptaron con agrado a la comunidad de estudiantes sordos, por considerar que no se tenía formación en educación especial, además, no había claridad sobre la forma de asumir una pedagogía que lograra una interacción con objetivos claros en el diseño de un currículo apropiado para esta comunidad.

Los estudiantes sordos eran vistos y tratados por sus familias, compañeros y hasta maestros, más como personas con retraso mental, incapaces de valerse por sí mismos, limitados para desempeñarse académicamente tanto en el conocimiento científico como artístico. Como la integración consiste que estudiantes sordos y oyentes compartan una misma aula, el mismo profesor con la mediación de un intérprete, danzar, por ser una asignatura que tiene que ver con lo acústico y lo rítmico, a los niños y niñas sordos se les excluía de mi clase y en su lugar, se les ponía a dibujar.

Respecto a esta forma de exclusión consideré que no era un trato digno para los y las estudiantes por razones de inclusión y equidad, el reto era integrarlos en la clase de

danzas brindándoles las mismas oportunidades que a los oyentes. Sumado a esto, existía la creencia generalizada de que el sordo tiene una limitación para la danza; estos perjuicios me permitieron atreverme a demostrar que la sordera no es una limitación para que estos jóvenes se involucren en procesos de desarrollo de inteligencia kenestésica, inclusión e integración con sus pares oyentes.

El proyecto se ha implementado desde grado 6° hasta el grado 11°, donde participan niños/as sordos y oyentes. Al inicio de esta experiencia, los niños y niños sordos y sordas fueron discriminados por los niños/as oyentes, incluso, hubo algunos oyentes que no entraban a clase por no trabajar con ellos/as, pues en danzas se da un contacto físico y se trabaja por parejas y por grupos.

Además, se presentó el dilema de cómo acercar los/as niños/as al ritmo, los pasos y la coreografía; una de las estrategias que adopté para acercarlos a estas dinámicas, consistió en que pusieran las manos encima de una grabadora a buen volumen para que sintieran los estímulos táctiles relacionados con un ritmo específico (cumbia, mapalé, contradanza, aires tropicales, salsa, merengue, entre otros). Se les mostraba ilustraciones en las que se enseñaban los pasos, luego con dibujos y ejercicios de sensibilización hacia la tolerancia y de respeto por el otro/a, los/as estudiantes oyentes entendieron que no se trataba de personas con retraso mental sino con problemas de comunicación.

Poco a poco se fueron adaptando tanto los/as oyentes como los/as sordos/as a estos ambientes de aprendizaje y ya podemos decir que se ha logrado un espacio de convivencia a partir de la danza basados en el reconocimiento y respeto a la diferencia en la Institución. La clase no es sólo un espacio donde únicamente se transmite la cultura colombiana, es también un espacio donde se construye la identidad personal, formarlos con un criterio de sensibilidad social donde aprovechamos la danza para encaminarlos a conocer su visión del mundo y de los demás con capacidad de superación, de adaptación formando un espíritu de colaboración, respeto, tolerancia y equidad donde todos cabemos.

Estando en este proceso me encontré con otra realidad en el aula, los/as estudiantes afrocolombianos/as a quienes los/as compañeros/as de clase les dicen monos, sucios, negros, chocolate, se burlan por su modo de hablar, los rechazaban, lo que lleva a que varios no se identificaran como afro-colombianos. Por la enseñanza sobre el folclor colombiano me di a la tarea de trabajar más a fondo con los estudiantes la cultura afro-colombiana, sus líderes, poetas, danzas y qué le aportó esa cultura al desarrollo y construcción de nuestro país.

Así mismo, oriente para que cada uno/a hiciera su historia de vida, de dónde son sus papás y abuelos, que se pusieran en el papel del otro, de la otra y así a través del aprendizaje sensibilizarlos para que interioricen las nuevas maneras de sentir la diferencia, de aceptar y conocer la diversidad, que así pensemos diferente nos reconozcamos y reconozcamos al otro/a, haciendo sus platos típicos, intercambiando sabores (esta última parte ha quedado en la teoría, quemaron la maloca donde preparábamos los platos típicos de cada región).

En las escuelas los grupos son muy diversos como en este caso, por ello la educación debe orientarse por la vía de la equidad. Buscar mecanismos de educación propia en el contexto de la familia y la comunidad, colaborar con la escuela en la educación de sus propios hijos/as. Garantizar el ejercicio entre la comunidad educativa para que no hayan actos discriminatorios donde se les recuerda que todas las personas tienen derecho de gozar de los mismo derechos y oportunidades sin ninguna discriminación sea por su estado físico, etnia, religión o condición social; por lo que la clase de danzas cobra gran

relevancia para que no sea simplemente un baile donde los/as estudiantes la van a pasar rico, sino que sean espacios o ambientes de aprendizaje en el marco del respeto al otro/a donde yo aprendo de ti, conozco y tú aprendes de mí y me reconoces.

Se busca también, generar un espacio para el reconocimiento, que no se trate de considerar a los otros/as como incapaces de valerse por sí solos, para tenerlos en cuenta en un grupo mayoritario de oyentes, se trata de que esos estudiantes que han sido rechazados por la sociedad y la misma familia, tratados como retardados, encuentran el lugar que les corresponde en la Institución en condiciones de dignidad dándoles igualdad de oportunidades.

Unos de mis referentes primero que todo es el estado quien reconoce y protege la identidad étnica, cultural de la nación colombiana. El filósofo Albert Jacquar dice "En la pista de baile el único combate que vale no es superar a los demás sino superarse gracias a los demás" por lo que en el aula de danzas ha sido un factor crucial cuando se encuentran personas de diversas idiosincrasias y, gracias al baile, se logran zanjar las diferencias a partir del encuentro de cuerpos que en el silencio escuchan más allá de los ritmos musicales y sonidos, el ritmo de sus propios cuerpos y el de los otros cuerpos que se encuentran, se distancian en movimientos sincronizados que se expresan desde cada individualidad y diferencia pero que también se hacen una unidad en la puesta en escena de una coreografía que da unidad y estética al montaje de una danza.

Por otro lado, Vigotsky con su teoría del desarrollo próximo nos sugiere despertar el interés del estudiante y acompañarlo en su proceso de aprendizaje no solo desde lo cognitivo sino desde el arte y la expresión en sus diversas manifestaciones, en tanto, Paulo Freire señala que los maestros somos sujetos transformadores de la sociedad, que promueven con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo, para lograr transformar en este caso, desde la corporalidad y corporeidad a cada estudiante en ambientes de sana convivencia respetando , reconociendo las diferencias y de esta manera ir eliminando relaciones de discriminación en sus contextos de interacción y en la sociedad

Así mismo, para Armstrong, no podemos olvidar la teoría de las inteligencias múltiples donde las/los estudiantes trabajan lo esencial, corporal, kinestico, lo musical, lo interpersonal y lo intrapersonal. En cuanto a Bruner, dice que la promoción de actividades y creaciones talentosas en cada persona enriquece la herencia cultural para las próximas generaciones.

También Jacobo Moreno, argumenta que el hombre no existe solo sino en relación con personas y /o cosas, precisamente esta relación es la que lo humaniza en la medida en que se conserven las identidades y no haya confusión, sino encuentro.

Por lo tanto se hace necesario avanzar en mi intención de demostrar que la danza puede hacer un aporte importante para la convivencia en la institución, en tanto las culturas diversas que interactúan en la escuela fortalecen el desarrollo, gusto, habilidad por la estética de todos los/as estudiantes.

De otra parte, las principales dificultades desde que inicié el proyecto fueron el espacio pues no tenía un salón especial para danzas, ni un equipo de sonido, ya que para los/as niños/as sordos/as es importante la vibración de la música, tampoco conocía el lenguaje de señas pero hice el esfuerzo por hacerme entender inicialmente con otros lenguajes expresados a través del cuerpo, los ojos, hasta que el ritmo, el movimiento, fueron la forma de expresar de diversas maneras los sentimientos, emociones, formas de entender,

de comprender el mundo, de sacar de adentro y comunicar gustos, deseos, sentimientos, emociones, necesidades a través de la danza.

En este momento, tengo un grupo de danzas de sólo estudiantes sordos/as y otro con estudiantes oyentes y sordos. Hemos participado en festivales, concursos inter-colegiados de danzas. Todos los años participamos en el Festival Artístico del Colegio, estos eventos fuera y dentro del colegio han generado motivación, gusto por representar el colegio, también se ha ido consolidando el sentido de pertenencia, de identidad institucional, individual y colectiva que los hace sentir orgullosos de su grupo de danzas, donde también el trato hacia sus compañeros/as se da en condiciones de equidad, tolerancia propiciando ambientes de sana convivencia en las aulas escolares y que tanto necesitamos en el presente y para el futuro.

Es por esto que debemos aprovechar el arte para encaminarles a conocer su visión del mundo y el de los demás. A través de este proyecto se les enseña la técnica, la destreza para danzar, montar una coreografía, pero también se les transmite la necesidad de aplicar estos conocimientos para el bien de ellas/os mismas/os y de los demás, para que desde el desarrollo de la creatividad adquieran herramientas para la resolución de problemas de su vida cotidiana, tanto en la casa, como en el colegio, el barrio, teniendo en cuenta los valores que realmente se viven, se sienten y se expresan a través del arte.

Igualmente, en la construcción de una identidad nacional donde reconozcan que Colombia es un país multicultural, pluricultural rico en diversidades étnicas y culturales que en cualquier lugar de interacción hay personas diversas que pueden ser discapacitados/as, afros, indígenas, gitanos, negros, mestizos, donde todos y todas somos ciudadanos/as con formas de ser, de estar, de relacionarse propias y que deben ser respetadas porque cada uno/a desde su diferencia tiene potenciales, conocimientos, capacidades y talentos para aportar al desarrollo de la sociedad.

En cuanto a la consolidación de una identidad individual todo niño/a, con talento natural tiene derecho a ser atendido/a educativamente con métodos que le permitan el mayor desarrollo correspondiente a sus actitudes y destrezas. El talento no es excluyente, los/as niños/as lo tienen pero es ignorado por ellos mismos y por quienes los rodeamos.

A lo largo del desarrollo del proyecto pude comprobar que se pueden estimular procesos de pensamiento creativo y significativo aún en estos estudiantes con dificultades auditivas. Con todo esto espero que la danza en los colegios no sólo sea una actividad escolar que se utiliza para organizar actos conmemorativos sino también se enseñe a través de ella la calidad de las comunicaciones y valores como la tolerancia, el respeto por las diferencias, la solidaridad, la justicia, la honestidad, compromiso y toma de conciencia acerca de lo que cada uno/a puede hacer para mejorar las relaciones en la escuela, con actitud solidaria.

Por lo descrito anteriormente, veo que el papel de los/as maestras/os en la escuela debe ser el de una persona dispuesta al cambio, ser dinamizador, orientador, coordinador, creador, que utilice los recursos del medio para desarrollar la creatividad en sus estudiantes y así ellos y ellas puedan mediante su autoestima renovar todos aquellos valores que día a día se han ido perdiendo y recuperarlos con base en nuestra cultura, la cual está amenazada por la aculturación, la globalización, los intereses de las multinacionales extranjeras que a través de los medios masivos de comunicación están imponiendo ritmos acelerados de vida permeados por el consumismo pasivo, otras formas de familia, otros agentes educadores, otros valores que se alejan de nuestra cultura, nuestra historia, pero que con la sensibilidad que desarrolla el arte, en este caso la danza, se puede volver a los valores ancestrales que a lo largo de la historia han

permitido la supervivencia.

En este sentido, mi trabajo con los niños/as sordos/as integrados/as con los estudiantes oyentes ha sido un reto pero a la vez me ha dado grandes satisfacciones, como cuando me sorprendo y compruebo que los/as niños/as que no escuchan tienen una gran memoria visual, son más receptivos y sensibles frente al ritmo, la expresión corporal, el arte, la contemplación de lo bello en la naturaleza, a la expresión de sus sentimientos, emociones como la ternura, la gratitud, la amistad, entre otros.

En cuanto a los oyentes les resulta muy difícil danzar sin ritmos sonoros, mientras que los no oyentes sienten la música con la vibración rastreando otras dimensiones del ritmo, ese silencio interior y exterior es el real para ellos demostrando que puede ser expresado y danzado. Mientras que para el oyente nunca es total porque ellos/as no pueden olvidar la música, las voces, los ruidos que quedan en su interior, todo esto se convierte en una masa corporizada de sonidos.

Debemos también reconocer que por nuestra forma de vida nos olvidamos de la comunicación que existe entre el silencio y el cuerpo, a través de la danza se enseñan los valores por medio de los cuales se van enriqueciendo como personas que están en un desarrollo social y personal. Que comprendan que en todos los espacios de la educación debe existir la equidad entendiendo que en determinado momento cabemos en los diferentes espacios, y necesitamos del otro/a sin importar su condición social física, étnica y cultural incorporándose de modo personal, haciendo que las clases sean más dinámicas y que la escuela excluyente se acabe, que esta clase no es baile por baile, es reconocer la esencia de lo que somos para descubrir que tanto de los otros/as existe en cada uno de nosotros/as, sensibilizándonos y al mismo tiempo reconociendo las búsqueda de su identidad, valorando la de los demás, cualesquiera que sean los estudiantes: afros, sordos , indígenas mestizos , grandes, flacos etc., deben prepararse para interactuar con los demás aprovechando sus semejanzas y diferencias para el bien común de la institución, buscando una sana convivencia ya que este acercamiento por medio de la danza les muestra la realidad de los/as otros/as haciendo que sean personas afectivas y comprensivas con sus semejantes, que las actitudes de respeto y colaboración entre ellos y ellas sea permanente. Que la inclusión en el aula y en la escuela sea una realidad, garantizando equidad y justicia para que no existan jóvenes desertores en la escuela por ser discriminados.

BIBLIOGRAFÍA

Armstrong, T. (2003). You're smarter than you think: A kid's guide to multiple intelligences. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

Brunner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.

Brunner, J. J. (1977). La miseria de la educación y la cultura en una sociedad disciplinaria Disponible en: Nueva sociedad (San José). -- No. 33 (Nov./Dic. 1977). p. 81-94.

Escuela Superior de Administración Pública (1992). Constitución política de Colombia 1991. 3a. ed. Bogotá: ESAP.

Freire, Paulo, (2011). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del Oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores

Jacquard, A. (1987). Elogio de la diferencia: la genética y los hombres. Barcelona: Ediciones Granica.

Moreno, J. L (1970). Psicoterapia de grupo y psicodrama. Introducción a la teoría y a la praxis. México: F.C.E.

Moreno, J. L. (1962).Fundamentos de la Sociometría. Buenos Aires: Paidós,.

Vygotsky, L. S. (2008). La imaginación y el arte en la infancia. Barcelona: Ediciones Coyoacán.

REDES INTERCULTURALES Y PERSPECTIVAS DIALÓGICAS EN AFROAMÉRICA: LA INTERSECCIÓN BRASIL–COLOMBIA/ INTERCULTURAL NETWORKS AND PERSPECTIVES IN DIALOGUE IN AFRICAN AMERICA: THE BRAZILIAN-COLOMBIAN INTERSECTION

NOMBRES DE LOS AUTORES: Claudia Miranda[1]*

Fanny Milena Quiñones Riascos[2]**

Rejane Costa da Silva[3]***

MODALIDAD DEL TRABAJO: Investigación con comunidades reflexiones sobre la experiencia

RED A LA QUE SE PERTENECE: RED DE MAESTRAS ETNOEDUCADORES TRAS LOS HILOS DE ANANSE

INSTITUCIÓN EN DONDE SE DESARROLLA: UNIRIO BRASIL, COLEGIO AULAS COLOMBIANAS BOGOTA

NIVEL EDUCATIVO AL QUE PERTENECEN LOS AUTORES: POST GRADO

RESUMEN: Este trabajo tiene como objeto de análisis la investigación académica en clave

[1] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Letras (Português-Espanhol) pela UFRJ. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (2008-2010) Consultora da Fundação Palmares/MinC (2007-2010) no Projeto de Cooperação com os países da América Latina intitulado *Processo de Mapeamento das Dimensões da Cultura*. E-mail: miranda1112@globo.com

[2] Doctorado en Pensamiento y Cultura em América Latina (IPECAL). Maestra de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de La Comisión Pedagógica Nacional de Colombia para desarrollar los Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Dirección de Asuntos étnicos de la Alcaldía Mayor de Bogotá/Colômbia. Directora de asuntos étnicos de la Alcaldía Mayor (Bogotá). Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: fannymilena@gmail.com

[3] Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: rejanecosta2209@yahoo.com.br

decolonial en la intersección Brasil-Colombia. Incluye un estudio político-epistémico sobre el modo de propuesta *casa afuera*[4] al plantear el debate sobre la urgencia de pedagogías posibles/alternativas para el trabajo con grupos insurgentes/invisibilizados. Esta investigación defiende un modo sistémico de integración social desde el punto de vista de la reciprocidad. El argumento que gana relieve es el "quehacer colectivo" que se extiende más allá de las fronteras impuestas a la vida en la universidad y a los grupos de investigación académica. El enfoque determinante de la construcción en *clave decolonial* (Walsh, 2008) se traduce con una apuesta investigativa que está *casa afuera*. Esta tesis comparte con Muniz Sodré (2010) el reconocimiento de una frecuencia y un ritmo circular, un deseo de movimiento o, mejor aún, de circular en búsqueda de diversidad y de otros conocimientos, otras cosmovisiones sobre Diáspora Africana y saberes conmutables. Así, fue posible proponer un trabajo de internacionalización epistémica con el foco en una realidad común para sujetos de esa Diáspora en un espacio/tiempo Afroamericano, un contexto en donde la modernidad y la colonialidad no son fenómenos sucesivos en el tiempo sino simultáneos en el espacio.

PALABRAS CLAVES: espacio, otras intervenciones; Redes interculturales; Pedagogías posibles; Intersección Brasil-Colombia

PONENCIA: La intervención político-social en América Latina gana fuerza sobre todo cuando se lleva en cuenta los colectivos organizados que vienen enfrentando un mundo en creciente internacionalización. Por otra parte, en el universo de investigación académica ha pasado cambios y rupturas que imponen otras agendas y otras formas de intercambios de esta vez poniendo atención a las agendas que favorecen prácticas de conjunción con la garantía de derechos fundamentales como es el caso de la educación formal. Se trata, por eso, de reconocernos una otra agenda en términos de una realidad nueva para pensar aprendizajes amplias sobre este contexto y los grupos que actúan en el. Las poblaciones

[4] Término opuesto al de *casa adentro* introducido por el intelectual-activista y fundador del movimiento afro-ecuatoriano Juan García Salazar por el que distingue el conocimiento de lo propio y de lo exterior: esa sabiduría casa afuera y como explica Catherine Walsh (2007) al respecto *es a partir de la sabiduría de lo propio que podemos pensar en la interculturalidad, poniéndolo así en diálogo con otros conocimientos de* casa afuera.

negras, no solo en Brasil, comienzan a insurgir con la tematización del racismo, prejuicios e invisibilidad estratégica. Poco a poco, salen datos en donde estos colectivos ya se trasladan hasta las universidades en búsqueda de espacios de enunciación. La Universidad del Pacífico de Colombia, por ejemplo, fue creada por la ley nº 65 (1988) desde la perspectiva de la inclusividad de los afrocolombianos. Con una ubicación geoestratégica, ha debido asumir un papel innovador para dar cuenta de las urgencias de las familias de la región donde está concentrado el mayor número de negros.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), destaca que la población afrocolombiana representa alrededor del 15% del país y enfrenta condiciones absurdas de exclusión las cuales deben ser entendidas como un punto de partida para la adopción de políticas de reparación de esta herencia colonial. Por otra parte, las/os investigadoras/es involucrados en la lucha antirracista y que trabajan con liderazgos de comunidades negras, con las asociaciones y colectivos organizados, llegan a afirmar que ya suman casi unos 25% en Colombia. Las condiciones de exclusión de los pueblos de la Diáspora Africana movilizan hoy, gente de todas partes del mundo – negras o no negras – para, a su vez, trabajar en la promoción y el intercambio de saberes colectivos, en el combate al racismo y al pensamiento colonial. Y aún, para la promoción del diálogo entre grupos ubicados en América Latina por entender que es necesario analizar, con detalles, qué es ser afroamericano y hasta qué punto el discurso vigente sirvió para negar derechos que tienen que ver con la lucha por una identidad africana fuera de África.

La experiencia que se suscribe se desarrolla en los espacios de la La red de maestros y maestras investigadores Tras los Hilos de Ananse denominandose como " *una telaraña voluntaria de maestros que compartimos afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que negociamos significados, para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión étnica en que viven diariamente los niños, niñas y docentes Afrocolombianos y la violación de derechos humanos, en las escuelas de Bogotá y en la sociedad en general.*

Su misiòn, Fortalecimiento y conformación de la red es atender el tema de la educación de los pueblos afros en la escuela y en los demas escenarios de participaciòn politica y social

para empoderar en la construcción de políticas publicas incluyentes. Construcción de espacios de convivencia armónica y empoderamiento del rol político de las y los sujetos.

Unificamos esfuerzos para apuntarle a la conformación de una escuela incluyente, humanizada, en donde se compartan conocimientos desde la hermandad. Desde el respeto a la diferencia, y a la visibilización de la cultura afro, le estamos apostando a la construcción de una escuela que reconozca el aporte que los afros han hecho a la construcción de nación".[5]

Actualmente La Red de Ananse se posesiona nacional e internacionalmente en los diferentes territorios constituido como un grupo de maestras investigadoras fortaleciendo el tejido de saberes que se constituye en los diferentes escenarios de la academia para fortalecer las experiencias con la comunidad que se interactuan.

Dentro de esos espacios de reflexión, la Red considera de gran importancia poder llegar a las organizaciones afros y otros agentes sociales; a los sujetos que habitan la ciudad, Aunque sabemos que es un camino difícil sobre todo desde la colonialidad que persiste en algunos intelectuales e entidades gubernamentales de los dos países, que incluso hoy atribuyen el derecho de juzgar a los pueblos afro como cultura atrasada, y subalterna. Mirándola de manera exotizada.

Iniciativas como estas tras las cuales se pretende formar un ser humano capaz de concebirse en interrelación con el cosmos, la naturaleza, la esencia vista más allá de poseer un cuerpo material, la dimensión política y ética, es la invitación que hace la red para abordar temáticas desconocida por medio de experiencias como "*casa afuera*" para la formación en la educación y de esta manera fortalecer el empoderamiento por medio de la teoría decolonial en los lugares de socialización y construcción de identidades. Siendo esta propuesta una de las puertas que debe abrirse para que entren sin restricciones otros modos, otras formas de entender, concebir y relacionarse con el mundo. Hablar de esta nos invita a repensar, reescribir y deconstruir un pensamiento colonial que ha imperado durante

[5] Quiñones, F (2004) "red de maestros y maestras tras los hilos de ananse" IDEP. Bogotá.

siglos en América Latina.

La metodología planteada para este ejercicio investigativo es desde el paradigmacualitativo a través del Estudio Hermenéutico. Reconociendo la hermenéutica como una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos (o procesos cualitativos), que tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano.

La realidad subjetiva, metafísica y psicológica del hombre seguía ahí, a pesar de su negación por las ciencias naturales. Por ello, los procesos hermenéuticos de conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos (libros) y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, etc.) del ser humano emergieron con gran resolución y sin importarles la exigencia positivista-cuantitativa de "rigor científico", desde Droysen hasta nuestros días, sin olvidar que algunos hermeneutas se han preocupado por su "sistematización metódica", como sucedió con Dilthey y Weber.

Así, lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica ha sido su compromiso de conducir mensajes de un texto a un lector, como lo hizo Hermes; de comunicar un mensaje de un sujeto a otro, como lo hace el maestro o el padre de familia a sus pupilos; de traducir y volver inteligible un mensaje de un interlocutor a otro, como el intérprete de otra lengua y, finalmente, de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, sustrayéndolos del positivismo, permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana.

En este esfuerzo, partimos de un compromiso que se asume con el “quehacer colectivo” que se extiende más allá de las fronteras impuestas a la vida en la universidad y a los grupos de investigación académica. El enfoque determinante de nuestra construcción en clave decolonial (WALSH, 2008) se traduce con un estilo investigativo que está casa afuera. En otros términos, son las comunidades palenqueras (o quilombolas) que nos llevaron a pensar pedagogías posibles para grupos representados como “no humanos”, “sin rostros” y “sin lugar de enunciación”. ¿Quiénes son las/los afrodescendientes prietas/os y

pardas/os[6]?, en términos de sus identidades y auto-representación, cómo están frente a la lucha política y epistémica?

Hemos construido otros caminos de intersección investigativa y dialógica ya que Brasil y Colombia son los dos países con un número sin tamaño de personas estigmatizadas por sus rasgos corporales africanos (en adelante, afroamericanos) que, paso a paso, se organizan alrededor de lugares de insurgencia como ocurre, hoy día, en Brasil. Las estadísticas sobre presencia negra en los cursos universitarios sorprenden diferentes formadores de opinión.

Para nosotras/os y pensando con Muniz Sodré (2013, p. 162), "ser comutable significa primero ser capaz de conectarse productivamente". El autor considera que se trata de un constante impulso de movimentarse o de circular en búsqueda de diversidad y de cosas nuevas. Así definimos nuestra opción de "comutar" y promover redes interculturales afroamericanas, de mover nuestras espaldas y enfrentar una agenda común desde luego. Son apuestas en una visión más latinoamericana para Brasil, un país que ha tenido poca experiencia de intercambio efectivo cuando se problematiza la Diáspora Africana en un contexto geopolítico clave para pensar la lucha anticolonial. Redes interculturales son, entonces, espacios de desequilibrio epistémico y pueden ser puestas en marcha con el objetivo de ampliar las brechas donde se manifiestan otras subjetividades, otros modos de intervenir en las estructuras más duras tales como los sistemas educativos. Por estos caminos, lo que se plantea es un cambio de concepción de aprendizajes que se hace posible en el diálogo entre sujetos interventores en contextos como Brasil y Colombia. Contextos de vida y de muerte para niñas/os y jóvenes racializadas/os y en peligro por los estigmas que reciben de los efectos de la colonialidad. No se puede avanzar sin reconocer los números de la exclusión que genera el racismo y sus consecuencias para esas poblaciones.

Con otras inscripciones filosóficas, más latinoamericanas y menos locales, vimos como "la Etnoeducación es una política pública elaborada, sustentada y defendida por las

[6] Lãs categorias "preitos" y "pardos" son utilizadas por lê Instituto Brasileño de Geografia y Estadísticas de Brasil (IBGE) y, como conjunto, son definidos como "Negros". Están presentes, também, en los estudios desarrollados en el eje denominado, academicamente, como Relaciones Raciales.

comunidades afrocolombianas e indígenas, con antecedentes entre las décadas del 50 al 70" (QUIÑONEZ, 2015, p. 186). Para Santiago Arboleda Quiñonez, es aún, una política comunitaria consignada bajo el título 'educación para grupos étnicos', en la ley 115 de 1994, o ley general de educación (COLOMBIA, 1994). Titulo luego reglamentado mediante el decreto 804 de 1995, con lo cual se inaugura un nuevo capítulo, en la historia educativa del país" (QUIÑONEZ, 2015, p. 186). Todo eso se pasa bajo una participación tensa de las/os representantes de las comunidades, con relación a los funcionarios del Ministerio de Educación Nacional de Colombia – como ocurre, también, en los diferentes órganos del gobierno de Brasil donde trabajan representantes de las/os afrobrasileñas/os.

Aún sobre lo que plantea Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015, p. 12):

> "La esclavización confiscó el pasado a los africanos traídos a América, ignoró su historia, desvalorizó sus tradiciones, artes y leyendas y los presentó ante el mundo como seres incapaces de construir civilización alguna. Con la esclavitud África, cuna del género humano, fue asumido como un continente sin pasado y se catalogó a sus pobladores como salvajes, de inteligencia reducida y mentalidad prelógica. Con la esclavización de africanos se cuestionó la influencia negrítica en civilizaciones milenarias como Meroe, Axum y Egipto, se desconocieron los desarrollos de los imperios de Ghana, Malí y Songhay, de sus sistemas administrativos, su jurisprudencia, sus realizaciones en la cultura, el arte y la manufactura. Se borró de la historia a emperadores como Mansa Musa quien aparecía en mapas medievales europeos como el más rico, poderoso y noble señor de la tierra."

Son estos rasgos comunes entre afrobrasileñas/os, afrocolombianas/os, afrocubanas/os, afromejicanas/os, afroargentinas/os, afroecuatorianas/os entre tantas/os otras/os en América Latina. Populaciones que para nuestro análisis, son, antes que todo, afroamericanas.

En tanto protagonistas de muchos de los procesos que tratamos acá y con eso, lograr participar como red intercultural, significó ampliar las oportunidades de "comutar" en un

contexto donde se construyó performativamente otras identidades de colectivo. Hemos cruzado algunas fronteras también epistémicas que se relacionan sobre todo con los impactos de los viajes efectivos de algunos y algunas de nosotros para Cuba, Ecuador, Colombia, Argentina y Méjico. Así que presentamos concepciones a cerca de propuestas investigativas basadas en estos puentes además de unos resultados del ejercicio de trabajar en perspectiva comparada – una opción que se plantea desde el año 2009 en colaboración con expertos de Brasil y de Colombia que actúan en proyectos desarrollados con los colectivos negros. El marco de la intersección Brasil–Colombia fue el contacto con la Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse[7] de Colombia que se ha dado en Puebla (Méjico) el año 2004. En este momento supimos que "el reto para la Red de Etnoeducadores Los Hilos de Ananse es extender puentes entre los conocimientos ancestrales afrocolombianos y los conocimientos académicos" (RIASCOS, 2005, p. 95). Para la autora tal acercamiento tiene como razón de ser el enriquecimiento de las culturas que interviene en la escuela. Reflexionar sobre el trabajo en red nos llevó a algunas preguntas sobre cómo el activismo de colectivos negros puede ser entendido como afroamericano. Proponen agendas muy cercanas con un aporte contra-hegemónico para pensar la colonialidad del saber en políticas educativas y consecuentemente, generan contra-narrativas. Hemos visto que nuestras problemáticas están para allá de las fronteras geográficas y además, ya podemos creer en una agenda de colaboración intercultural resultado de la crítica a los procesos tradicionales de educación en una región que sigue en marcha en contextos de vida y de muerte de poblaciones en desventaja socioeconómica. Como una respuesta del ejercicio hecho casa afuera y en red, encontramos algunos puntos de contacto que han definido otras miradas sobre identidades afroamericanas. Algunos apuntes salen con fuerza del cuadro dibujado sobre la cultura de las comunidades negras y el papel del sistema educativo.

Emprender/continuar los proyectos etnoeducativos ambientales, tiene el desafío de transformar y superar el papel colonizador de la escuela, que ha contribuido a la desarticulación cultural y a la perdida de los conocimientos, desde las sabidurías y epistemologías aún presentes en las comunidades, pesé a la crisis que se reconoce. Sumado

[7] Es una red de maestros y maestras en Bogotá y cuenta con viajes de las y los educadores para hacer articulaciones com otros sujetos además de garantizar formación autogestionada. Trabaja con el compromiso promover otras experiências con el conocimiento. Su colectivo entiende que la escuela es el mejor puente para el trabajo de desconstrucción de jerarquías sociales.

a los problemas arriba señalados, la accidentada descolonización en marcha, es otro "combate" ineludible de la interculturalidad, en el ámbito de las suficiencias/resistencias internas (QUIÑONEZ, 2015).

Queda claro que la Etnoeducación sirve de base, en nuestra investigación, para comprender lo que asume el texto de las directrices de Brasil sobre Educación de las relaciones étnico raciales. En Colombia, una política pública elaborada y defendida por las comunidades afrocolombianas e indígenas, en su lucha por el ingreso a la educación, que deviene en una exigencia de coherencia contextual y posteriormente con diferentes matices, de educación diferencial (QUIÑONEZ, 2015). Qué sale de ahí? Para nosotras/os, Colombia y Brasil han vivido historias de colonización que tienen que ver con objetivos comunes y atravesaron etapas donde fue estratégico no aceptar las prácticas de dominación y violaciones física y psíquica de las/os afrodescendientes, sujetos de la Diáspora Africana en la región. Nos interesó indagar las variaciones entre nosotras/os respecto de la participación nuestra y caminos de promoción de red de investigación.

A partir del entendimiento sobre los espacios de aprendizajes, analizados como posibilidad de avance geopolítico, reconocemos propuestas que salen, entonces, de los foros de los movimientos, con especial atención para lo que se propone como perspectiva intercultural de etnoeducación (GARCÍA RINCÓN, 2009; MIRANDA, 2014). Una apuesta en el confronto, un contra-discurso frente al presupuesto de unidad social y visión unívoca de educación. Nuestro análisis incluye un abordaje más amplio para por en escena las acciones adoptadas en estos procesos y que tienen que ver con el eje temático fuertemente conectado con el imperativo de las visiones transformadoras para África y su diáspora en un contexto global. Las críticas a los modelos de políticas de inclusión presentadas en proyectos organizados en Brasil y en Colombia además de la participación – en el sentido de garantizar acciones estratégicas de formación de redes de cooperación –, orientaron otras miradas sobre el tema de la interculturalidad, en el tema de pedagogías posibles. Son tesis que tienen que ver con otras inscripciones teóricas, con la lucha por mayor justicia curricular y por la disminución de la segregación de todo tipo en los sistemas educacionales, casa adentro.

Admitimos la relevancia de los presupuestos actuales sobre otros lugares discursivos para sujetos fijados en lados opuestos que pueden, con todo, crear salidas para el bien vivir. Siguiendo la propuesta inicial que hemos elejido, pusimos atención en las orientaciones a cerca de la situación de la educación para los grupos insurgentes, aquellos que son representados/as como distintos y, consecuentemente, como inferiores. Los presupuestos que defendemos sobre los avances del trabajo investigativo en red, reflejan categorías clave que han emergido de las cuestiones sobre hasta dónde se puede llegar con perspectivas comparativas en estos contextos donde están sujetos da la Diáspora Africana.

Quizá, tenemos que traer ante todo, en estudios sobre la lucha antirracista, la figura de Zumbi de Palmares (1655-1695) como el más expresivo de todos los pensadores afrobrasileños. En los años de 1930, la dictadura militar interrumpió los trabajos de la Frente Negra Brasileña (1931-1937), que tenía como expresiones fundamentales activistas de San Paulo como José Correia Leite, Jaime de Aguiar e Arlindo Veiga dos Santos. En la lucha contra el racismo, Abdías de Nascimento (1915-2011) fundo, en 1948, el periódico Quilombo y fue un líder reconocido por su trabajo casa afuera, en contacto, por ejemplo, con Manuel Zapata Olivella[8] (1920-2004), de Colombia. Cruzando todos estos períodos, han estado las Madres y Padres de Santo que han preservado las religiones de los africanos. La intelectual Lélia González (1935-1994) sale como un ícono de la lucha desde el espacio académico. Como ella, otras mujeres y hombres han trabajado demasiado para construir una agenda política y crear el Movimiento Negro Unificado (1978). Bajo un plan común y en distintas partes de Brasil, las calles han visto la gente negra tratando de denunciar su condición de desventaja. La Democracia Racial, en Brasil, llevó lo de arreglar una identidad armoniosa para el país, un discurso inventado a favor de la invisibilización de la servidumbre, que ayudó a mantener la supremacía ideológica de las oligarquías. Con eso ha sido cómodo ratificar mecanismos de preservación de jerarquías raciales. El racismo estructural, entonces, fue – y sigue siendo – responsable por la formación de las fronteras entre los racializados y los no-racializados.

[8] Ciudadano afrocolombiano con formación en medicina, se convirtió en un gran escritor de Colombia. Enseñó en varias universidades de Centroamérica, África, Estados Unidos y Canadá. Fue responsable por la Revista de Literatura *Letras Nacionales* y realizó estudios sobre las culturas de los afrocolombianos.

A partir de esto, coleccionamos tesis sobre qué es la tan deseada brasilidad. Oracy Nogueira,[9] interesado en comprender las relaciones entre los grupos sociales se inclinó por los estudios de comunidad en la Antropología para producir un marco en las investigaciones del área. En su trabajo *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*, afirmó que: "o preconceito racial, como parte integrante do sistema ideológico do grupo branco, contribui para a manutenção do status quo, nas relações entre os elementos brancos e de cor da população, pela sua dupla atuação" (NOGUEIRA, 1998, p. 197). O sea, llama la atención para una doble forma de impactar estas relaciones – ya que está en juego el concepto y la utilidad de los primeros en relación con los últimos. Y aún, sobre la autoconcepción y el nivel de aspiración de los últimos. Con eso, su visión recupera datos fundamentales sobre la dinámica racial y sirve como camino para el análisis de la violencia europea en Latinoamérica además de identificar el pensamiento social brasileño difundido a lo largo de la historia ofical sobre el país. Nogueira (1998, p. 200) destaca aún que: "en la vida social, en general, los caracteres negroides implican rechazo de su portador cuando participa en una competencia, en igualdad de otras condiciones, con individuos blancos o de apariencia menos negroide."

Por otra parte, y pensando no solamente el caso de Colombia, vimos que el habitus colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2010) sería la intersección que justifica el estudio sobre las respectivas políticas y la Etnoeducación. Hemos pensado con esos/as autores/as y así, encontramos otros puentes. Ganó relieve los avances político-epistémicos alcanzados, en Brasil, con las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana (DCNERER) de 2004 (BRASIL, 2004) y, en Colombia, con los Lineamentos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), de 2001 (COLOMBIA, 2001). Por lo tanto, reconocemos la relevancia de una agenda afroamericana de etnoeducación planeada a partir del desarrollo de una identidad otra.

[9] De acuerdo con Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti (1998), Oracy Nogueira fue un hombre blanco que ingresó a la Escuela Libre de Sociología y Política (ELSP) en 1940. Fue a partir de la inspiración favorecida en el contacto con Donald Pierson, Radcliffe-Brown, entre otros, que el autor se interesó por los estudios de las relaciones raciales. Debido a las investigaciones realizadas a partir de la observación participante, el legado del autor deja como principal aspecto el concepto del "prejuicio de marca" (1954).

Por una exigencia de formación en red, es relevante asumir un ethos positivo (SODRÉ, 2013) donde hacer otras preguntas es, también, planear nuestra presencia en espacios físicos distintos de los que fueron privilegiados para los intercambios académicos. O sea: surge una perspectiva teórica amplia cuando la interactividad con sujetos de países latinoamericanos nos enseñan qué es ser afroamericano, sujetos de la Diáspora Africana en la región. Las reglas del poder cambian mientras se piensan salidas desde los movimientos sociales y con organizaciones que presentan alternativas para grupos en desventaja absoluta.

En acuerdo con Quiñonez (2015, p. 196),

> [...] resistir antes que quietud, o soportar sostenidamente, implica intensos movimientos espirituales, intelectuales y materiales; actividad permanente de desmarque, frente a la codificación de la situación de guerra etnocida, que los convierte en víctimas y objetivo. Es sobre todo movilidad asertiva.

Con esa movimentación, estamos más cerca de una reflexión sobre des-ocidentalización, sobre insurgência aún no mucho trabajada cuando el tema es justamente América Latina y las poblaciones que ahí fueron esclavizadas. Ya tenemos datos significativos de un diseño de experiencias sociales complejas pero muy semejante. Son contextos en donde la política reglamentada desde lo estatal, no se ha visibilizado de manera a comprometer los sujetos que promueven la arena educativa, es decir: em los espacios formativos oficiales. Falta, entonces, poner atención en las respuestas que salen de los colectivos insurgentes.

Las cuestiones que motivaron nuestro intercambio y todo que alcanzamos aprehender sobre propuestas etnoeducativas en Brasil y en Colombia solo serán comprendidas al lado de lo que destaco Danilo Streck (2010) sobre pedagogías latinoamericanas. Paso a paso quedó claro el hecho de que hay siempre una intencionalidad de carácter político en los caminos epistemológicos que un grupo de expertos adopta en su trayectoria investigativa. O sea, de una u otra forma la investigación contra-hegemónica no se dará fuera del conflicto y de tensiones. Las/os autoras/es presentes en este espacio de colaboración intercultural y

filosófica hacen parte de una otra perspectiva de enunciación que es casa afuera, inseridas/os en movimientos pedagógicos comunitarios, en rueda, de base, emancipatórios.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC/ SECAD, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Tejidos oníricos**: movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930). Bogotá: Editorial Pontifícia Universidad Javeriana, 2009.

_____. **La Hybris del Punto Cero**: ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar, 2010.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Cátedra de Estudios Afrocolombianos**: Lineamientos Curriculares. Bogotá: Maya, 2001.

_____. Decreto nº 1122, de 18 de junio de 1998. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, 1998.

_____. Lei nº115, de 08 de febrero de 1994. **Ley General de Educacíon**. Bogotá, 1994.

_____. Ley nº 70, de 31 de agosto de 1993. **Ley de comunidades negras**. Bogotá, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco L. de; DI PIERRO, Maria Clara (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-21.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. A "Constituição" da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in) constitucionalidade das ações afirmativas. **Tomo**, Aracaju, n. 24, p. 85-107, jan./jun. 2014.

MIRANDA, Claudia. Afro-colombianidade e outras narrativas: a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1053-1076, dez. 2014.

MIRANDA, Claudia; PIERRO, Maria Clara Di; AGUIAR, Francisco Lopes (Org.). **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**: as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO – PNUD. **Relatório Colombia**. Los Afrocolombianos frente a los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Colombia, 2015.

RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Una mirada de la educación: etnoeducación y conflicto en los territórios afrocolombianos. **Revista Educación y Cultura**, Bogotá, n. 86, p. 60-67, mar. 2010.

_____. Tras los Hilos de Ananse. **Nodos y nudos**, v. 2, n. 19, p. 92-96, jul./dic. 2005.

QUIÑONEZ, Santiago Arboleda. Etnoeducación ambiental en el Pacifico Sur colombiano: politica de vida en contextos de muerte. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al (Org.).

Pensamento Ambientalista numa sociedade em crise. Macaé, RJ: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. v. 1, p. 225-248.

SAID, Edward. **Fora do Lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Antropologia do espelho**: uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, Danilo. **Pedagogias latinoamericanas**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH. Catherine. Interculturalidad crítica. Pedagogia de-colonial. In: AMYA VILLA, Wilmer; BONILLA GRUESO, Arturo (Org.). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. p. 44-63.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más alá de capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

LAS REALIDADES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN EXPLORANDO-ANDO MI ANCESTRALIDAD

Nombres de los autores: *Daza Caballero, Sandra Milena. Luna Salamanca, Sandra Patricia.* samiconsentida@yahoo.es, sandora_moon@hotmail.com

Modalidad del trabajo: *Investigación.*

Red a la que se pertenece: *Red Tras los Hilos de Ananse*

Institución en donde se desarrolla: *Colegio San Francisco I.E.D., Bogotá.*

Resumen: *El trabajo que aquí se presenta nace como un avance en la visibilización de otras formas de construir y percibir la escuela, a través de otros saberes que aportan las culturas étnicas colombianas. Dentro de ellas, podemos encontrar en la presentación motivaciones e influencias para dar un aporte más a la construcción de otras metodologías, de formar con conocimientos otros para la re-significación de nación con el fin, de lograr una mejor calidad educativa para los niños, niñas y adolescentes (de aquí en adelante, se nombrará como NNA).*

Esto nos llevó a reflexionar sobre los tópicos del proyecto como lo son las políticas educativas de la diversidad cultural a nivel internacional, nacional y distrital, experiencias afro-etnoeducativas, mediaciones tecnológicas, oralitura y diálogo de saberes, desenlazando una serie de bagajes que permite identificar en la relación del ejercicio investigativo una forma de tejer la experiencia, de visibilizar esos saberes otros del pueblo afro para una escuela de Bogotá.

· **Palabras claves:** *raza, discriminación, racismo, repertorios tecnológicos, comunicación, narraciones, patakies, cultura, estereotipos, diversidad étnica y cultural, saberes ancestrales, religión.*

LAS REALIDADES DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN EXPLORANDO-

ANDO MI ANCESTRALIDAD- RED TRAS LOS HILOS DE ANANSE

DESCRIPCIÓN:

Esta ponencia es el resultado del trabajo de Investigación**: Medios alternativos de educación en el marco de la enseñanza de los estudios afrodiaspóricos "una tonga desaberes en el aula".** Se soporta en las preguntas de investigación:

¿Cómo visibilizar las mediaciones comunicativas que se originan en torno a la oralitura como un saber otro del pueblo afrocolombiano a nivel nacional y distrital? Y ***¿Cuál ha sido la incidencia de la política educativa de la diversidad cultural en los procesos educativos afrocolombianos?***

Partiendo de dichos interrogantes se busca generar una afro-reparación entendida como una compensación de carácter cultural y literario, visibilizando esos saberes otros de la comunidad étnica en cuestión que no han sido llevados a la escuela. Además, de conocer cómo las políticas internacionales, nacionales y distritales han incidido en los proyectos etnoeducativos en lo afro.

Esta investigación se genera a partir de nuestras preocupaciones pedagógicas basadas en la experiencia propia, en la que además se comparten intereses desde un colectivo de maestros y maestras investigadores en el aula, llamado "Tras los Hilos de Ananse"; Además, nos basamos en los aportes teóricos fundamentalmente de los autores como Walter Ong, Yoro Fall en oralidad y oralitura; Martín Barbero, Manuel Serrano y Guillermo Orozco y Daniel Prieto Castillo con mediaciones; en cuanto a la oralidad afrocolombiana se toman estudios hechos desde Sofonías Yacup, Rogerio Velázquez, Manuel Zapata Olivella, Nancy Motta, Francisco Perea, Alfredo Vanín, En estudios culturales Stuart Hall, Aníbal Quijano, Augusto Lao Montes, Nina S de Friedmann, Catherine Walsh.

METODOLOGÍA: La perspectiva de esta investigación es la investigación acción educativa, la cual se abordó desde un enfoque **cualitativo.** Las categorías a través de las cuales se construye la investigación fueron previamente construidas de acuerdo a los

propósitos, éstas son: Oralitura, mediaciones comunicativas y diálogo de saberes.

A lo largo del análisis del trabajo de campo surgen reflexiones alrededor de nociones como: raza, discriminación, racismo, repertorios tecnológicos, comunicación, narraciones, patakies, cultura, estereotipos, diversidad étnica y cultural, saberes ancestrales, religión. Respecto a las técnicas de recolección de la información, se utilizaron tres talleres pedagógicos en relación con: el primero se indaga el entorno familiar del estudiante, los relatos que se cuentan dentro del núcleo familiar y un acercamiento al patakí; el segundo, indagar qué reconoce la familia y el estudiante sobre la oralitura en Colombia y los grupos étnicos poblacionales; y el tercero, análisis de leyendas y canciones. Finalmente, el estudiante da cuenta de su percepción a través del proyecto final.

Las reflexiones que se generaron en torno a las preguntas ***¿Qué mediaciones comunicativas se han promovido en torno a la oralitura como un saber otro del pueblo afrocolombiano a nivel niños, niñas y adolescentes?*** y ***¿Cuál ha sido la incidencia de la política educativa de la diversidad cultural en los procesos educativos afrocolombianos?*** Se indican a continuación:

Consideraciones finales en torno al campo comunicación y educación

Dentro de los ejercicios de mediación que se realizaron fue importante poner en diálogo esos acervos culturales, literarios y lingüísticos en la escuela. Pero quedaron varias discusiones para ser profundizadas en posteriores investigaciones.

En cuanto a la oralitura, se podría poner en consideración la tesis que plantea Barbero, acerca de que otra forma de oralidad se encuentra presente en los nuevos repertorios tecnológicos. Y por otra parte, con respecto a un trabajo presentado referente a los memes se podría preguntar sí responde a alguna relación con la tradición y la oralidad. ¿A qué se debe esa tensión que se da entre la cultura popular y la erudita en la escuela y cuál es el tratamiento que se les da en la misma?

Respecto a la interacción que hubo con plataforma, Facebook y Edu2.0, surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo se dan esas prácticas de oralidad, lectura y escritura en las plataformas educativas?

¿Cómo se da esa dicotomía entre Nativos e Inmigrantes Digitales de Marc Prensky frente a las que propone David White con Visitante y residente? ¿Hay alguna relación de esos planteamientos que se exponen con la forma de participación del estudiante en las plataformas?

¿Existen otras afro-reparaciones u otro tipo de reparaciones o acciones afirmativas en la web? ¿De qué tipo son?

En el campo educomunicativo los aportes que se hacen visibles en este trabajo, está dado bajo dos perspectivas. La primera de ellas, es el haber generado un espacio virtual no solo con los aportes de los estudiantes haciendo uso de diferentes programas donde reconocen y visibilizan la cultura afro. Donde se presenta un diálogo permanente entre los conocimientos de los estudiantes y los saberes afro que busca intervenir en lo homogenizante de la educación al desconocer otras formas de saberes.

Este recorrido posibilita un espacio descolonizado como una apuesta política, cultural y social que permite respetar la diferencia y la diversidad cultural y además representa un espacio de afro-reparación, como parte de la propuesta donde quedan plasmados los derechos políticamente adquiridos por las diferentes luchas de los movimientos y grupos poblacionales étnicos a nivel internacional, nacional y distrital.

En segunda instancia, posibilitar la creación de contenidos digitales tanto de los estudiantes como la de los docentes, no ser simplemente consumidores, sino partícipes de esos procesos de creación y de socialización como experiencias de conocimiento, y de incorporar esos procesos, éticos, culturales que tiene la CEA conducentes a una ética

intercultural, procesos de inclusión y de visibilización.

Interacciones de las categorías en el desarrollo de los talleres.

La educomunicación genera una relación estrecha frente al conocimiento de las mediaciones comunicativas siendo está un aspecto clave en la enseñanza para los sujetos activos del sistema escolar; permeando acercarse a la realidad de los repertorios tecnológicos dentro de los diversos contextos que hoy en día exploran los NNA.

Elementos metodológicos, políticos y culturales de los procesos educomunicacionales, se convierten en asuntos atractivos que con facilidad incitan a los NNA a explorar e interactuar otro tipo de lenguajes en la escuela.

Por esta razón, nosotras como educadoras y miembros de la red de Ananse buscamos la manera de desarrollar diversos talleres que, por un lado, contribuyan a la visibilización de los saberes otros del pueblo afro y por otro, al cumplimiento de la Política Pública en la escuela, donde se desplegaron diferentes preguntas respecto a la labor docente y al papel que éste ha de desempeñar en la sociedad.

Por ejemplo cuestionar cuáles han de ser los propósitos de la educación de niños, niñas y adolescentes y generar así una movilización mental en las maestras y maestros en formación y en profesión una constante reflexión sobre el campo de acción del mismo. Esto nos permitió visibilizar y ligar esos saberes otros con las mediaciones comunicativas en los NNA de la siguiente manera:

Mediación video-tecnológica: Ayudaron a que la oralitura afrocolombiana se visibilizará por previas pesquisas hechas por los mismos estudiantes, guiadas por las intencionalidades de los talleres y las explicaciones hechas en clase que permitieron una convergencia entre

lo tradicional y el uso de repertorios tecnológicos.

Además, se puso en servicio una plataforma de desarrollo propio, tongadesaberes.com, creada por nosotras, sabemos que está aún incipiente está en construcción permanente, no solamente en la información que se ha ido adicionando con respecto al tema de la oralitura, sino al estudiar el mismo sistema de gestión de contenidos, *Joomla* con sus diferentes aplicaciones y actualizaciones.

Con el sistema se afrontaron diferentes dificultades como el hackeo, el foro que habíamos dispuesto para ello *Kunena* (*Kunena* es un componente de *Joomla)* que permite la comunicación asíncrona, incluso posee soportes para la comunicación sincrónica, no tuvo la aceptación que se quería dentro de los estudiantes. Por eso debimos buscar otros soportes que apoyaran nuestra investigación para poder interactuar con los estudiantes que fueron la creación de una página de Facebook, donde hasta la fecha ha habido interacción no solamente para continuar el tema como proyecto de aula, sino que ha servido para fines informáticos de la institución, de la asignatura, o de inquietudes y sugerencias con otras clases.

Se dispuso también, la página http: //tongadesaberes.edu20.org/, que sirvió para la participación en el foro virtual con respecto al patakí, también se agregaron las demás actividades planteadas en cada una de las unidades.

Además, como prosumidores generamos contenidos digitales haciendo uso del programa scratch, hot potatoes, powtoon y prezi como ayudas educativas dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje, enlazados a través de la plataforma.

Otras expresiones tradicionales que se usaron fueron las recopilaciones hechas a mano de narraciones, historietas y desarrollo de los talleres que arrojaron informaciones otras, con respecto a la discriminación, violencia, raza, estereotipos.

Mediación pedagógica: La interacción y el puente que hubo entre los estudiantes, el acercamiento con la familia y docentes a través del segundo taller permitió el resultado que se está arrojando en este estudio.

Hubo por parte de algunas familias una colaboración más activa que otras, unas por desconocimiento y otras por cuestiones del entorno familiar de los estudiantes que no traeremos a colación.

El uso de metodologías ancestrales que hacen parte de la Red de maestros y maestras Tras los Hilos de Ananse, fueron incorporadas en nuestra práctica docente, tales como: La minga, tonga y la mano cambiada, donde a partir de las fortalezas de cada uno y el trabajo en grupo que se realizó *off- line* y *on-line* se llevaron a cabo las actividades propuestas, se tejieron saberes, se consolidaron lazos comunitarios y se intercambiaron habilidades desde sus propios, conocimientos e intereses.

Mediación de aprendizaje en el estudiante: Es una etapa de exploración de preconceptos, se derivan de las primeras indagaciones que se hicieron sobre el tema de oralitura, partiendo de un primer acercamiento sobre el conocimiento de los NNA con respecto a su entorno familiar, que les permitía revivir y recontar su historia de vida.

Posteriormente, a través de los círculos de la palabra y de forma grupal, los estudiantes escuchaban lo que querían contar sobre cada una de sus familias en cuanto a celebraciones, encuentros, historias que se cuentan al interior de cada núcleo familiar. El uso de diferentes tipos de lenguajes como: el escrito, verbal, icónico e hipermedial permitió un acercamiento al tema de investigación.

Esas relaciones se contrastaron a través de la historia de Elegguá donde compararon sus familias con las del personaje encontrando estas diferencias y semejanzas. [2] Se transcriben los escritos en la forma que los estudiantes lo redactaron.

(…) En nuestra socialización como grupo nos dimos cuenta de que las semejanzas y ——————————diferencias con la familia de elegua son:

> Semejanzas: Nuestros padres no siempre deben de tomar tan a la liguera lo que nosotros les decimos ya que avecés[2] podemos tender a exagerar un poco las cosas, y en este caso los padres de Eleggua no hicieron caso a estas palabras y no le creyeron ni una sola palabra de lo que Eleggua les contó y eso está ma.
>
> Diferencias: Nuestros padres siempre primero escuchan lo que tenemos para decirles después de que les decimos nuestros problemas, preguntas etc. Ellos analizan la situación detenidamente para ir comprendiendo lo que les decimos, pero si llegan a tener alguna duda de algo de lo que les contamos simplemente ellos nos preguntan qué parte de nuestra conversación no entienden para que así nosotros podamos resolver esa duda que a ellos abecés se les presentan.
>
> Pero en cambio los padres de Elegua no le creyeron a él, y eso lo puso triste. El error principal en los padres de Elegua es no buscar el dialogo de las situaciones que a él se le presentan en ese momento.
>
> Grupo mest (902) Alejandra Galindo, Martin Pinto, Johann Moreno, Valentina Chaparro, Cristian Bejarano

Mediación intercultural: Uno de los objetivos de la mediación cultural es permitir que las personas de la cultura mayoritaria conozcan a esas otras minorías, y se genere un respeto a sus características culturales, históricas, geográficas con el fin de disminuir la discriminación, el racismo y eliminar los estereotipos. De ahí que, después de los diferentes talleres y trabajos que se dieron dentro y fuera del aula se cumplió con uno de los propósitos que resume el siguiente grupo.

> Después del Taller que resolvimos en clase, nos dimos cuenta que nuestras

familias tienen muchas cosas en común en diferentes aspectos, como: en los refranes, dichos, historias y mitos. Pero hay gran diferencia en la procedencia de cada familia. Sin embargo, siempre a pesar de las diferencias se mantienen los mismos valores y principios.

Miguel Ángel Díaz T., Dennis Camila Pajarito S., Leidy Vanessa León V., Kelly Julieth Melo A.

Cada cultura tiene una manera de mirar el mundo, su cosmovisión varía dependiendo del contexto. La cultura posee una serie de componentes y desde allí se producen conocimientos, técnicas, imágenes que, en definitiva se expresan por las conductas o actitudes.

El escrito nos hace reflexionar, sobre la importancia de todo aquello que parece insignificante de cómo debemos valorar y apreciar a las personas que amamos en mi experiencia y en cada una de nuestras familias nuestros seres queridos, que fallecen siempre son queridos y recordados.

Nunca los olvidamos hasta seguimos atados a ellos, tanto así que los visitamos aun estando muertos, recordando lo importante que fueron para nosotros y todo lo que hicieron en vida, nos demuestra lo frágil que es la vida, como podemos estar hoy y como no podemos estarlo, que la muerte hace que nos recuerden y nos lleven en sus oraciones y peticiones siempre.

En fin, la historia nos muestra a través de Elegua el aprecio y el respeto que le tenemos a nuestros difuntos y a lo que nos dejan de legado, y cuán importante es esto para nosotros, nunca dejándolos sometidos al olvido, si no condenándolos a nuestro recuerdo permanente.

Laura Hurtado, Cristian Rodríguez, Laura Obando,
Karen Herrera, Alejandra Avella e Ingrid Ardila.

Las comunidades afrocolombianas reconocen el territorio como un elemento vital donde se dan una serie de relaciones ecológicas, sociales, culturales, políticas, y de sostenimiento que permiten conectarse con ese conocimiento ancestral; así que los estudiantes también lo relacionan con sus propias vivencias. Hubo dos trabajos donde se evidenció la importancia de su territorio natal y barrial como se cita a continuación.

> Así mismo, durante el presente vídeo se pudo observar como es el parque, en donde encontramos que las personas que lo visitan lo cuidan y lo protegen manteniendo limpio este lugar que es tan importante. Por otro lado, pudimos ver que este parque debe ser dado a conocer por más personas para que se haga más turístico, y nos tomamos el atrevimiento de entrevistar este parque siendo que es un lugar que tiene sitios en donde encontramos biblioteca, zona de ejercicio, canchas de baloncesto, futbol y para los niños pequeños, columpios, ruedas que giran entre otros, ... Este vídeo lo hicimos con el fin de conocer más sobre el parque "ARBORIZADORA ALTA" porque nos interesó el tema de las diversiones que encontramos en este lugar y queremos que sea dado a conocer como un lugar importante para la sociedad(…)
>
> Leonela Losada, Nelly Hernández, Tatiana Montañez y Vanessa Robayo

Se llegaron a identificar cuáles son los géneros verbales con respecto a lo afro, se destacaron los mitos, leyendas, historias de piratas, coplas, algunas paremias, léxico que en el capítulo 3.2.3, se explica de forma más amplia; los hallazgos encontrados por los estudiantes.

También, se evidenció la importancia que tiene la música, danzas, y celebraciones especiales como rasgos comunes que los estudiantes tuvieron en cuenta y que deben

involucrarse entre las manifestaciones literarias, ya que, dentro de las músicas y la variedad de danzas se reflejan las rondas, los cantos reflejando los sentires, cotidianidad y sentimientos del pueblo afrocolombiano, raizal y palanquero.

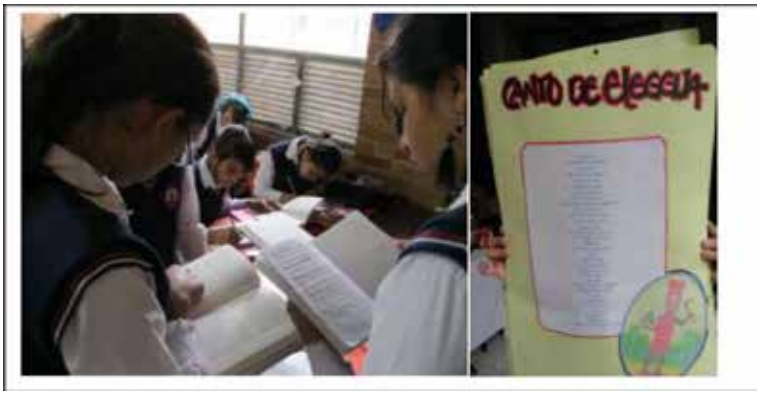


Imagen n°5 Estudiantes de noveno y cartelera Elegguá

Fuente: Archivo fotográfico de las autoras

Pero fuera de ello, de hacer pesquisas de lo que se hallaba escrito a nivel de oralitura afrocolombiana, se dieron unas reflexiones muy interesantes por parte de los estudiantes en cuanto a la importancia del patrimonio cultural, identidad, y la oralitura. Reflejadas en los siguientes comentarios.

> Bueno nosotros llegamos a la conclusión, de que es muy importante conocer e informarnos de los indígenas, los afros, los campesinos y otros. Sabemos que mediante sus historias mitos y leyendas podemos llegar a descubrir tradiciones rituales y muchas cosas fascinantes que hoy son una importante parte de nuestra identidad y de lo que somos; es un excelente legado y patrimonio cultural que nos brinda posibilidades de profundización, nuestro conocimiento de nuestros ancestros y su cultura. (…)
>
> Leidy Lorena Chaparro O. Yina Paola

Viancha y Zaida Catalina Luna Y.

Por ejemplo el grupo que realizó la grabación expresó:

> Principalmente, considero estos audios como una excelente muestra de cultura y un maravilloso patrimonio cultural, que nos resalta la importancia y la extensa variedad de historias, mitos y leyendas con las que cuenta nuestra preciosa cultura.
>
> Estas historias y muchas más, son parte de nuestra identidad, son el reflejo de nuestros ancestros y el mejor de los legados para nuestra descendencia. Es muy importante, conocer y transmitir estas historias para que perduren y sean siempre el mejor de los legados, no podemos permitir que se pierda esta tradición. (…)
>
> (Transcripción hecha por las autoras del audio). En: Camila Parra, Valentina Ramírez, Javier Monroy

Otros grupos expresaron el por qué la importancia de conocer sobre las tradiciones y costumbres y por qué no se deben olvidar las raíces ancestrales, al respecto manifiestan:

> (…) Nos parece muy importante que la sociedad colombiana se interese cada vez más por esto ya que la oralitura es un patrimonio cultural y la gente perteneciente a un país como Colombia debería interesarse por este tema y ¿porque la gente de un país como Colombia debería interesarse por este tema?

> Pues nos parece sencillo: Colombia es un país con mucha diversidad cultural pero en nuestra sociedad no hay respeto por lo diferente (o al menos la mayoría de las personas no lo tienen), este factor es crítico para la sociedad colombiana ya que impide el desarrollo de esta.
>
> Además, en Colombia es importante conservar las tradiciones que son nuestro patrimonio para que no se pierda la cultura de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales, entre otros, y esto no se logra sin, al menos, el conocimiento de estas tradiciones y ese conocimiento se adquiere mediante la oralitura por eso esta es tan importante no solo en Colombia sino en todo el mundo, ya que ninguna cultura debería olvidar sus tradiciones o sus inicios ancestrales. (…)
>
> http://oralituratongadesaberes.blogspot.com/2013_11_01_archive.html

Un grupo que participó cuestiona que el olvido de la oralitura se debe por un lado a la familia y por otro al internet; además la falta de tiempo de los padres y abuelos. Los estudiantes predicen que de continuar la juventud así no se volverá a contar historias.

> (…) pero lo peor de todo es que esta juventud aunque le ponen todo más sencillo le da pereza solo buscar información e ir estudiando de forma autónoma o aprendiendo sobre algún tema, por lo mismo, porque saben que todo es mucho más fácil y ya no les interesa entonces así es que se está acabando con la oralitura y no solo es en Colombia sino en todo el mundo, esto quiere decir que dentro de unos 30 años no habrá ningún tipo de oralitura en el

mundo y no se contaran historias, leyendas ni mitos.

> Jair Caro en http://oralitura-colombia.blogspot.com/2013/11/opinion-personal-sobre-la-oralitura.html

Imagen n°6 Historieta de Eleguá

Fuente: autoras Jessica Padilla y Alejandra Tovar, grado noveno, Colegio San Francisco IED. Septiembre de 2013

Un estudiante del mismo grupo, se refiere a que hay otros intereses por parte de los estudiantes y que la oralitura se deja de lado y el peligro que esta acarrearía si se olvida.

> (…) la oralitura de Colombia es que ha perdido interés en la juventud, los abuelos que contaban historias ya son muy pocos, porque para nosotros eso no es de interés porque ya está la Internet y hay vemos programas que para nosotros es de mucho más interés y no caemos en cuenta de que la oralitura se

está perdiendo a medida de que pasa el tiempo y va a llegar un día en que la familia y abuelos no tendrán historias de que contarnos.

Brayan Guerrero en http://oralitura-colombia.blogspot.com/2013/11/opinion-personal-sobre-la-oralitura.html

Lo anterior, tiene como propósito formar desde la mirada a un pensamiento reflexivo, a preparar a los estudiantes para que, en el futuro, puedan resolver problemas con eficacia, a tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje otros desde la cotidianidad.

Significa contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de razonar, debatir, producir, convivir y desarrollar al máximo su potencial creativo; y lo que se busca desde la política pública de la diversidad cultural en los procesos educativos afrocolombianos es que estudiantes, maestros y maestras se acerquen construir otras herramientas desde los saberes propios de la nación, orientado hacia el enfoque diferencial y al desarrollo de la comunicación interior del niño, la niña y adolescente.

Permeando animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia visibilizar los saberes otros de los pueblos por caminos con norte definido hacia la diversidad cultural del punto máximo del respeto, tolerancia y una filosofía de vida desde lo ancestral.

CONCLUSIONES: las realidades manifiestas en el sistema escolar aún se visualizan de una manera homogenizante y están marcadas por una historia basada en la dominación y en el poder que en gran medida Europa deja como legado a los países americanos y que hasta el momento aún se manifiestan en forma estructural, simbólica y estereotipada generando modelos eurocéntricos para la formación de los NNA.

Lo anterior, permeó un análisis de las diversas construcciones que a través de la historia se han insertado en los discursos del sistema escolar como entes de representación social y cultural, por lo que este trabajo es el resultado de un ejercicio investigativo sobre la visibilización y la cosmovisión del pueblo afrocolombiano, aportan otros saberes en la escuela para generar cambios y erradicar la discriminación racial inmersa en ella que afectan a los NNA afrocolombianos en sus contextos de socialización.

Este tejido nos deja una reflexión hacia la educación, las políticas públicas y las prácticas pedagógicas que emergen allí, proponiendo otras posibilidades a los maestros y maestras de profesión sobre la importancia que tiene el replantearse los saberes otros, por medio de las mediaciones tecnológicas que deberían circular en la escuela, dando otras cosmovisiones para la formación de construcción de los sujetos que se encuentran participando en estos escenarios de incidencia política, social, cultural y para la vida.

Afirmando que, las mediaciones tecnológicas modifican otro tipo de creaciones y postulaciones para la participación en el sistema escolar como una forma audiovisual, y de construcciones mentales para el fomento de las nuevas eras en la vida de los sujetos. Este trabajo, contribuye a posibilitar desde la mediación tecnológica de la página tongadesaberes.com otra forma de escuela, otra forma de conocimiento y otra forma de sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

Fall, Y. (2003) Historiografía, sociedades y conciencia histórica de África En: Adonon Djogbénou, F.*Antología de estudios africanos. Hacia el universo negroafricano.* (pp. 99-120). México D.F.: FCPyS/UNAM.

Flórez Rojano, I. D. (Coord.). (2009). Medios y mediaciones en los aprendizajes de los estudiantes

de la VUAD y de la Facultad de Comunicación Social y Cultura para La Paz: informe de investigación. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Friedemann, N. S. de & Arocha, J. (1986). De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial S.A.

Friedemann, N.S. de (1992, junio). Negros en Colombia: identidad e invisibilidad. En*: América negra*, n. 3, junio de 1992, pp. 25-35.

Hall, S. (ed.). (1997). *R*epresentation: Cultural Representations and Signifying Practices. Londres: Sage Publications.

Laó-Montes, A. (2007). Hilos Descoloniales: trans-localizando los espacios de la diáspora africana. Tabula rasa: revista de Humanidades (Bogotá),No. 7 (Jul./Dic. 2007). p. 47-79.

Martin Barbero, J. & Ochoa Gautier, A. (2005). Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular. *En libro: Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 181-197.[Versión electrónica] Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Barbero-OchoaGautier.rtf

Martín- Barbero, J. (2003, Abril-Junio). Identidad, tecnicidad, alteridad apuntes para re-trazar el mapa nocturno de nuestras culturas. *En: Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203, pp.367-387

Martín-Barbero, J. (1991). Dinámicas urbanas de la cultura. En: *Gaceta de Colcultura* (12), pp. 48-50.

Motta González, N. (1997). Hablas de selva y agua: la oralidad afropacífica desde una perspectiva de género. Cali: Universidad del Valle.

Motta González, N. (2013). Gramática ritual. Territorio, poblamiento e identidad afropacífica. Cali: Universidad del Valle.

Ong, W. J. (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura

Económica.

Orozco Gómez, G. (1997). Medios, audiencias y mediaciones. En: Revista Comunicar 8: La educación en medios de comunicación (Vol. 4) Extraído el 20 de junio de 2014. Recuperado de_ www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=8&articulo=08.

Orozco Gómez, G., *et al.* (2002). Recepción y mediaciones: casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Perea Mosquera, F de A. (2014, mayo). Narrativas cantadas e identidades. Ponencia presentada en la Jornada de Pensamiento: Pedagogías para la Inclusión y el Pensamiento Decolonial Afrocolombiano. Bogotá, Universidad Minuto de Dios y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Prieto Castillo, D. (1985). Mediación pedagógica y nuevas tecnologías. Bogotá: ICFES/Pontificia Universidad Javeriana.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Extraído el 18 de abril de 2014. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf

Sánchez Rodríguez, J. (2005). Plataformas tecnológicas para el entorno Educativo. En: Acción Pedagógica, Nº 14 / 2005. pp. 18-24. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968980.pdf

Vanín, A. (1993). Cultura del litoral Pacífico, todos los mundos son reales. En: Leyva, P. (ed.). *Colombia Pacifico*. Bogotá: Fondo FEN.

Vanín, A. (2011). Memorias palenqueras y raizales. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá/Idartes.

Velásquez, R. (1961). Vestidos de trabajo en el alto y bajo Chocó. En: Revista Colombiana de Folclor, 2(6).

Velázquez, R. (1960). Cantares de los tres ríos. *Revista Colombiana de Folclor, n° 2*(5), Bogotá.

Walsh, C. (2006). Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006.

Yacup, S. (1934). El litoral recóndito. Bogotá: Editorial Renacimiento.

Zapata Olivella, M. (1989). Las claves mágicas de América. Bogotá: Plaza & Janés.

SOMOS LOS ESTUDIANTES QUE VAMOS A JUGAR

- **EJE TEMÁTICO:** DIVERSIDAD Y GÉNERO.
- **RED A LA QUE PERTENECE:** HILOS DE ANANSE.
- **MODALIDAD DE TRABAJO:** PONENCIA

DATOS DE LOS AUTORES:

- AMPARO GUIRALDO (Licenciada),
- DEYSI MARTINEZ (Magister en Educación)

CORREO ELECTRONICO

- martinezcastellanosomaira@gmail.com
- **COLEGIO:** TOMAS CIPRIANO DE MOSQUERA (Bogotá, Colombia)
- **NIVEL EDUCATIVO :** BASICA PRIMARIA

COLOMBIA

RESUMEN

La presente iniciativa busca fortalecer las capacidades ciudadanas en las y los estudiantes tales como: Participación y convivencia, derechos y dignidad, manejo emocional, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, por medio de la interacción lúdico creativa del juego, de la sana diversión, donde exploran y empiezan a manejar asertivamente sus sentimientos y emociones generando empatía por los sentimientos y emociones de los demás, creando relaciones de respeto y dignificación por querer compartir y estar bien en un momento de sana convivencia generando ambientes de construcción colectiva, que hace parte del diario vivir, contribuyendo a espacios de relaciones interpersonales, de confianza, solidaridad por algo tan necesario y que todos y todas merecen el "juego" un derecho necesario para ser felices, nos centraremos en fortalecer la diversidad, las relaciones interculturales y género mediante la participación y convivencia ya que en el momento del descanso se privilegia el encuentro con el otro y permite al niño poner en práctica sus capacidades con- vivenciales donde ellos y ellas deben acatar y o proponer las normas del juego de una manera divertida según sus interés.

PALABRAS CLAVES: Descanso, Juego, participación, género, convivencia, diversidad.

1. ANTECEDENTES

INCITAR hace parte de una apuesta política y pedagógica de la Secretaría de Educación Distrital denominada Educación para la Ciudadanía y la Convivencia, a través de la cual se articula el aprender a SER con el aprender a HACER, en otras palabras, se apuesta por una formación integral de niñas, niños y jóvenes en donde se fortalece el SER y el SABER a través de tres estrategias que apalancan la conformación de Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia.

1.1. MOMENTO 1: INCITANDO IDEAS.

Localidad	24-oct-14
Usme	363
Kennedy	351
Engativá	348
San Cristóbal	306
Ciudad Bolívar	292
Rafael Uribe Uribe	264
Bosa	193
Suba	140
Barrios unidos	139
Puente Aranda	127
Tunjuelito	90
Usaquén	81
Los Mártires	77
Fontibón	76
Santafé	51
Chapinero	48
Sumapaz	48
Antonio Nariño	38
Candelaria	26
Teusaquillo	13

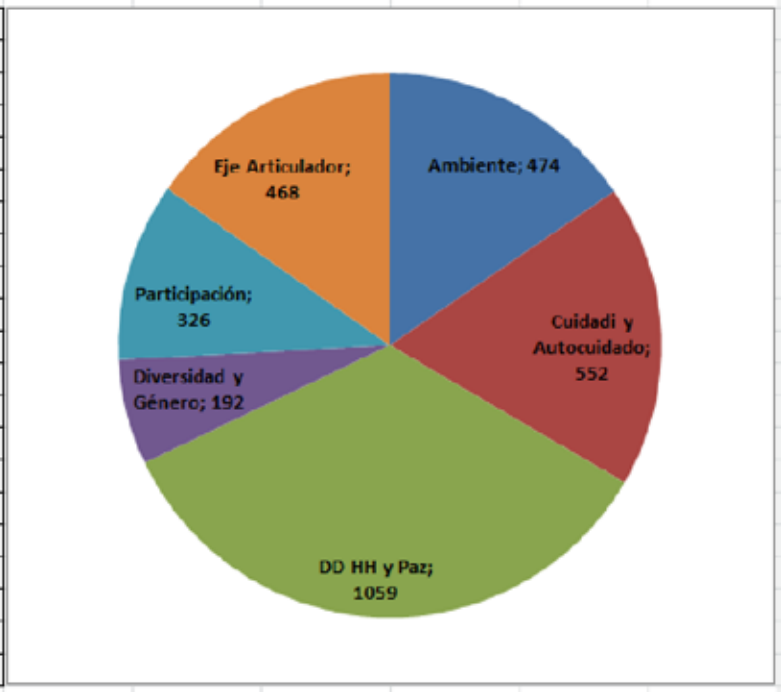


Figura 1. Total de iniciativas inscritas por cada una de las localidades y sus respectivos énfasis temáticos. [1]

Como resultado se obtuvo una inscripción total de 3.071 INCITAR, distribuidas en las 20 localidades de Bogotá y 5 áreas temáticas de la manera en la que se evidencia en la tabla

1.2. MOMENTO 2: PENSARSE Y PENSARNOS

En este momento se aborda la metodología cualitativa, aplicando diferente de talleres a la comunidad educativa en las localidades de bogota donde se socializaron los diferentes proyectos y se dieron a conocer las necesidades e intereses de la comunidad. A continuación se presenta cada uno de los momentos que forman parte de este proyecto.

1.2.1 Guía Dibujándonos

El primero de ellos fue desarrollar de manera autónoma la guía denominada Dibujándonos5 la cual tiene como propósito aclarar el sentido de la valoración desarrollada en el momento anterior y determinar el punto de partida de la iniciativa.

1.2.2. Encuentros A pensarnos

Posteriormente, las y los facilitadores podían participar de los encuentros denominados “A pensarnos” los cuales fueron diseñados para introducir a los grupos facilitadores en el mundo de las capacidades ciudadanas, a través del juego y la lúdica, con el fin de presentarles una amplia y variada gama de posibilidades en la ejecución de su INCITAR.

Como resultado de este proceso se llevaron a cabo 52 encuentros territoriales, en los cuales participaron 2.791 facilitadores de 774 iniciativas.

1.2.3. Talleres Creando Redes

[1] Rendición de cuentas de la secretaria de educación de distrital. Bogotá Humana. Octubre 2015.

Así mismo, durante este momento se diseñaron 5 metodologías para desarrollar un proceso de creación de redes, el cual pretendía que las iniciativas generarán alianzas de trabajo colaborativo y una comunicación constante entre ellas para consolidar sus procesos de transformación. Se desarrollaron **78 talleres** en los cuales participaron **2.609 facilitadores y facilitadoras de 891 iniciativas**.

1.3. MOMENTO 3: DIÁLOGO DE SABERES

En este momento se desarrollaron **4493 asesorías para la construcción del plan de acción de cada INCITAR**. Para ser implementado en cada institución.

1.4. MOMENTO 4: TRANSFORMANDO REALIDADES

Este acompañamiento fue realizado por un grupo interdisciplinar de 84 personas, gestoras y gestores INCITAR, que tienen como principal objetivo el acompañamiento personalizado a las diferentes Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades (INCITAR), brindando un apoyo pedagógico y técnico de acuerdo a las solicitudes realizadas por las INCITAR.

1.5. MOMENTO 5: RECONSTRUYENDO SABERES

La sistematización se llevó a cabo 2 diplomados. El primero en **Sistematización de experiencias para docentes, padres y madres de familia** con una participación de **60 personas** y el segundo en **Comunicación para el cambio social** desde el cual se fortalecieron los procesos que adelantaron **85 jóvenes.**[2]

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El colegio Tomas Cipriano de Mosquera pertenece a la localidad diez de Engativá ubicado en la capital de Bogotá Colombia con servicio educativo en los niveles de pre-escolar, básica primaria y secundaria, media fortalecida en ambas jornadas mañana y tarde, con una población de 2.844 estudiantes. La visión se define como: "En el 2018 el Colegio Tomás Cipriano de Mosquera se distinguirá por su formación académica, tecnológica, ambiental, y en valores; ubicándose en el nivel superior de las Pruebas de Estado, aportando ciudadanas y ciudadanos interculturales, sensibles, respetuosos, solidarios frente a la diversidad, quienes se destacarán por ser líderes integrales, competentes, personas con un proyecto de vida claramente definido, capacitados para ingresar a la Educación Superior, para leer y transformar en forma crítica y propositiva su realidad, la del entorno, la ciudad y el país . Los tomasinos se destacarán por su pensamiento crítico, por la capacidad de aportar al mejoramiento de su entorno, por ser innovadores y creativos respecto a los avances tecnológicos, líderes en el cuidado y protección del medio ambiente" y uno de sus principios "Dignidad de la persona**:** Todos los individuos merecen un trato digno y justo, respetando su diversidad intercultural, teniendo en cuenta sus múltiples posibilidades y reconociendo sus cualidades como ser único e irrepetible". En los fundamentos resalta "Formación integral del individuo: física, síquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica, y demás valores humanos. La formación en el respeto a la autoridad legítima, a la ley, a la

[2] Ciudadanos e iniciativas: una perspectiva de la política educativa en Bogotá. Trayecto de la Estrategia INCITAR. 2015.

diversidad cultural y a la historia, para facilitar la participación de todos(as) en las decisiones que los afecta en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación" como también sus objetivos menciona "Propiciar el ejercicio de la alteridad, tolerancia, autoestima, sana convivencia y la equidad para lograr espacios de sensibilización de la Comunidad Educativa" (Manual de convivencia del colegio Tomas Cipriano de Mosquera, 2013).

Por lo anterior, se considera que, si bien no se menciona de manera explícita en el Proyecto Educativo Institucional, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos encuentra en los postulados que define la entidad un contexto institucional favorable para su implementación y desarrollo, lo que se constituiría en una oportunidad para su realización práctica, aportando en la construcción de la comunidad educativa que se proyecta como el horizonte del colegio"[3]

3. PROPUESTA

Con esta iniciativa, se pretende generar un momento para el buen uso del tiempo libre logrando motivar a la comunidad educativa, a desarrollar actividades lúdicas - creativas que contribuyan a fortalecer sus habilidades y descubrir sus aptitudes y actitudes en el espacio del recreo "El recreo es la situación escolar, el tiempo que transcurre entre clases. Como verbo es sinónimo de entretenimiento, diversión, alegría, de algo que carece de importancia y que se hace sin es fuerzo, por gusto en forma voluntaria en el tiempo libre, algo que no es obligatorio y que nos produce satisfacción y placer"[4] generando cambios que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de nuestra comunidad educativa logrando que las y los estudiantes desde preescolar hasta el grado once fortalezcan la participación por medio del trabajo en equipo de manera propositiva armónica, solidaria, el respeto por la opinión o gusto de los demás en la interacción de las diferentes estaciones de juego que se ubicaran en el patio y biblioteca dando buen uso a las instalaciones del colegio Tomas Cipriano de Mosquera. Potencializando las destrezas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras para favorecer el desarrollo integral del ser humano con aplicabilidad en la vida de las y los niños y jóvenes. La lúdica constituye un factor muy importante para mejorar la convivencia y el sano compartir del diario vivir, Igualmente enriquece a los niños, niñas y jóvenes dándole la posibilidad de sentir, expresar, comunicar y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento.

4. JUSTIFICACIÓN Y SOPORTE PEDAGÓGICO POR PARTE DEL GESTOR

La iniciativa "SOMOS LOS ESTUDIANTES QUE VAMOS A JUGAR" es la solución que encontró el grupo de facilitadores para minimizar la agresividad, los accidentes, el mal trato de unos y otras en los espacios libres como el descanso, hallando la buena utilización del tiempo libre por medio, de dos formas, la primera, realizar estaciones de juegos teniendo en cuenta el interés de las y los estudiantes ,estando incluidos todos los ciclos (I,II,II,IV,V) de ambas jornadas, ubicadas en el patio y la biblioteca, donde se asociaron a ser parte de esta iniciativa la bibliotecaria, docentes, estudiantes de grado once. Donde se busca incentivar a

[3] La Catedra De Estudios Afrocolombianos en Bogotá: Avances, Retos y perspectivas. Secretaria de Educación Distrital Bogotá. 2014.

[4] MARIOTTI, Fabián. La recreación y los juegos: las competencias a través del juego. México, Editorial Trillas, 2011

las y los estudiantes a participar con entusiasmo, fortaleciendo o creando lazos de amistad, respeto, tolerancia, comunicación asertiva, mostrar que a partir del juego se potencializa el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento y lo que es fundamental seres sociales líderes y participativos "En el juego todos los integrantes tienen un lugar importante. El grupo se enriquece en la diversidad de individualidades criterios y opiniones, activando la curiosidad, la reflexión, el intercambio y el debate" (Mariotti, página 45); la segunda, es brindarles un día divertido, de integración de todos y todas, aprovechando celebrar el día del niño, donde las y los estudiantes de bachillerato les generaran actividades al igual que se generaran actividades para ellas y ellos donde se busca fomentar la participación de todos y todas (estudiantes, padres de familia y docentes) para fortalecer la corresponsabilidad, enriqueciendo la comunicación y el respeto por la opinión del otro "igualmente se trabaja los valores y las reglas sociales más amplias, relacionadas con nuestra identidad y diversidad cultura. Los niños se ejercitan en prácticas de roles que posibilitan la identificación con la cultura de la familia, de su espacio escolar, de la comunidad y el país" (Mariotti. Página 46) Son una iniciativa juiciosa con la ruta pedagógica INCITAR, donde participaron en creando redes, el taller de transparencia y hasta ahora ha sido la única iniciativa con impulso propio del Colegio Tomas Cipriano de Mosquera.

En cuanto al trabajo en red como integrante de Tras Los Hilo de Ananse siempre se contó con el acompañamiento de este colectivo conformado por un grupo de maestras y maestros etnoeducadores/as e investigadores que se organizaron desde hace 15 años, enunciándose como una telaraña voluntaria de maestros que comparten afinidades, sueños, utopías, divergencias, pero que negocian significados, para reconocer, conocer, explicar y proponer soluciones a las problemáticas de exclusión étnica en que viven diariamente los niños, niñas y docentes afrocolombianos junto a la violación de derechos humanos, en las escuelas de Bogotá y en la sociedad en general.

En este sentido, la misión de Los Hilos de Ananse, es el fortalecimiento y conformación de la red como colectivo para atender el tema de la educación de los pueblos afro-descendientes en la escuela y en los demás escenarios de participación política y social, para empoderar en la construcción de políticas públicas incluyentes, construcción de espacios de convivencia armónica y empoderamiento del rol político de las y los sujetos.

Así mismo, se unifican esfuerzos para apuntarle a la conformación de una escuela incluyente, humanizada, en donde se compartan conocimientos desde la hermandad, desde el respeto a la diferencia, y a la visibilización de la cultura afro, se le apuesta a la construcción de una escuela que reconozca el aporte que los afros han hecho a la construcción de nación (Quiñones, F, 2004)

Por lo anterior la iniciativa a través del juego fundamenta en el P.E.I del colegio el cual es: CONOCER Y APRENDER PARA TRANSCENDER, ya que en el juego las y los estudiantes conocen y aprenden estrategias, roles, trabajo en equipo, la toma de decisiones, al participar y saber escuchar a sus semejantes; la iniciativa está directamente relacionada con dos proyectos de diferentes áreas lo cual muestra una transversalización entre el área de matemáticas donde el proyecto es RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS y el área de ED. Física con el PROYECTO TIEMPO LIBRE, mostrando la unión en pro de generar espacios

de construcción social, donde se quieren fortalecer las capacidades ciudadanas en las y los estudiantes tales como: Participación y convivencia, derechos y dignidad, manejo emocional, el sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, por medio de la interacción lúdico creativa del juego, de la sana diversión, donde exploran y empiezan a manejar asertivamente sus sentimientos y emociones generando empatía por los sentimientos y emociones de los demás, creando relaciones de respeto y dignificación por querer compartir y estar bien en un momento de sana convivencia generando ambientes de construcción colectiva, que hace parte del diario vivir, contribuyendo a espacios de relaciones interpersonales, de confianza, solidaridad por algo tan necesario y que todos y todas merecen el "juego" un derecho necesario para ser felices "A si como a los niños y a las niñas el juego simbólico les ayuda a comprender la realidad, en la adolescencia los juegos de mesa les ayuda a comprender el sistema social e identificar valores y creencias que a estas edades necesitan imperiosamente como anclaje para la construcción de su identidad"[5]() La iniciativa desarrolla su proceso mediante las áreas temáticas de Participación social y Política por el simple derecho de los estudiantes a la diversión sana a través del juego, a la de derechos Humanos y paz, por velar y generar espacios de dignificación a los derechos de los estudiantes, en la de Ambiente, por adaptarse a un colegio de solo cemento, buscando armonizar estos espacios para que las y los estudiantes se sientan a gusto. La metodología de su proceso es cien por ciento lúdico- creativa "el juego", reflejando el RAP como medio de ejecución, ya que es una iniciativa que a partir de una reflexión de lo que estaba sucediendo con las y los estudiantes tomaron la acción de auto gestionar recursos por medio de diferentes estancias para generar bienestar, por medio de la participación dinámica del juego. "SOMOS LOS ESTUDIANTES QUE VAMOS A JUGAR" apunta a cabildos en la utilidad del tiempo libre, cambiar el nombre de escuela por academia por ser estigma. Es una iniciativa empoderada que autogestión, y sostenible gracias a la participación activa, dinámica y voluntaria de todos y todas. Donde son parte, toman parte y se sienten parte de la solución para construir ciudadanía.

4.1. ¿Qué quieren transformar de la realidad descrita en la caracterización anterior?

La realidad que se quiere transformar por medio del iniciativa" somos los estudiantes que vamos a jugar" es optimizar el momento del tiempo libre (descanso) con que cuenta la jornada escolar, mediante la adopción de actividades alternativas que le permitan a los niños y niñas compartir con sus compañeros, divertirse y descansar sin recurrir a grandes desplazamientos en el espacio; ya que ello se conlleva a la sana convivencia y a minimizar la accidentalidad en dicho momento.

4.2. ¿Qué capacidades ciudadanas se fortalecen a través de esta transformación? ¿En quién es?

Nuestra iniciativa involucra todas las capacidades esenciales de ciudadanía aun así nos centraremos en fortalecer la diversidad y género mediante la participación y convivencia ya que en el momento del descanso se privilegia el encuentro con el otro y permite al niño poner en práctica sus capacidades con- vivenciales donde ellos y ellas deben acatar y o proponer las normas del juego de una manera divertida según sus interés, pues "Se requiere implementar una educación intercultural que permita reconocer que (no somos tan

[5] MARTINEZ, Amparo y GARCIA, Carmen. Jugando en paz. Propuesta para jugar en libertad y sin violencia. México, Editorial Alfaomega.2013.

diferentes uno de otros). Con esto se contribuiría al cambio de mentalidad racista, hacia otra que propenda por el acercamiento y el reconocimiento entre diversas culturas para lograr una mejor forma de relacionarse entre personas y grupos diferentes"[6]

Todos y todas los estudiantes (ciclos I, II, III, IV Y V), directivos docentes, docentes y algunos funcionarios administrativos del colegio Tomas Cipriano de Mosquera.

4.3. ¿Cuál es el primer paso que quieren llevar a cabo para lograr la transformación definida?

El primer paso que realizamos fue hacer un sondeo entorno a los intereses y expectativas de los estudiantes en base a una encuesta que se realizó a los y las estudiantes de ciclo I a ciclo IV.

5. METODOLOGÍA.

5.1 .ENCUESTA A LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA BÁSICA

Mejorar la calidad de la convivencia entre niños, niñas y jóvenes, mediante el juego, propiciando el desarrollo de buenas relaciones interpersonales, participativas y libres de violencia.

5.2. EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE SOCIALIZACIÓN

Crear espacios de socialización por medio del juego para que los y las estudiantes de preescolar aprendan a identificarse entre sí y con sus semejantes creando lasos de confianza y construcción de seres sociales participativos por medio del buen uso del tiempo libre (descanso), aprendiendo a compartir solidariamente y empezando a desarrollar la empatía en las y los niños para aprender a entender sus emociones y la de los demás.

5.3 .LAS ESTACIONES DE JUEGO

Lograr un momento de convivencia sana (descansos), adaptándonos adecuadamente al espacio escolar de tal manera que los y las que hacemos parte de una comunidad diversa nos sintamos a gusto. Donde se potencializa los talentos de los estudiantes visibilizándose la solidaridad armónica que se genera a partir de los juegos o rondas que enriquece la convivencia en la optimización y creatividad del espacio libre como ente dinamizador de la diversión sana.

5.4. FESTIVAL DÍA DE LOS NIÑOS "SOMOS LOS ESTUDIANTES QUE VAMOS A JUGAR"

Abrir un espacio de interacción, lúdico-creativo para todos y todas donde participan las y los estudiantes de todos los ciclos de ambas jornadas, los docentes y los padres de familia, es un momento para empoderar el trabajo en equipo, el respeto por la opinión del otro, la participación activa a través de juego, el derecho a la sana diversión, la creación de un espacio armónico de solidaridad y construcción social que .propicie la integración, cooperación, respeto mutuo, aceptación mutua y acciones de liderazgo en los niños (as) y jóvenes.

[6] Catedra de estudios afrocolombianos en Bogotá. Alcaldía mayor de Bogotá. Página 61.

5.5. CAMPEONATO DE PING-PONG

Generar la participación e integración de los grados noveno, decimo y once como ejemplo para los grados inferiores donde se refleja la solidaridad, la conciencia de mí mismo y de los demás frente al respeto y el valor por la vida, donde por medio de este gusto en común se rompe las diferencias que tienen por ideales y se construye la identidad propia y de un conjunto de personas en pro de la construcción de una sana convivencia a través de la práctica.

5.6. SISTEMATIZACIÓN

Socializar los resultados que contiene reflexiones y opiniones que configuran la sana convivencia basada en el reconocimiento de la diversidad, el dialogo con toda la comunidad a partir de las experiencias vividas en los descansos.

6. VALORACION DE CADA CRITERIO

6.1. La iniciativa está formulada de manera respetuosa e incluyente, valorando la diversidad y las múltiples formas de ser y de vivir. No se descalifica o estigmatiza el territorio, sus actores y procesos.
6.2. Existe una relación lógica entre el título propuesto, cómo se les ocurrió la iniciativa y que esperan transformar.
6.3. La iniciativa parte de un diagnóstico, caracterización, reflexión o evidencia.
6.4. Existe una idea clara de lo que se quiere transformar.

7. OBSERVACIONES, RECOMENDACIONES Y/O SUGERENCIAS

7.1. La iniciativa se encuentra formulada de manera coherente, respetuosa e incluyente respecto a las realidades en donde se desenvolverá la iniciativa.
7.2. Es claro el hilo conductor de la propuesta aunque falta mayores elementos de diagnóstico y argumentación para la implementación de la misma.
7.3. No es claro una caracterización frente a lo que se quiere transformar puesto que son titulares de una problemática que en el proceso será necesario profundizar.
7.4. Es claro en primer momento pero es importante hacer ejemplificar situaciones para desarrollar mayor ilustración de lo que se quiere transformar y el impacto que generara la implementación de la INCITAR.

BIBLIOGRAFIA

1. Ciudadanos e iniciativas: una perspectiva de la política educativa en Bogotá. Trayecto de la Estrategia INCITAR. 2015.
2. DANE censo 2005. Población Indígena, ROM y Afrocolombiana.
3. La Catedra De Estudios Afrocolombianos en Bogotá: Avances, Retos y perspectivas. Secretaria de Educación Distrital Bogotá. 2014.
4. Manual de convivencias. Colegio Tomas Cipriano de Mosquera. 2013
5. MARIOTTI, Fabián. La recreación y los juegos: las competencias a través del juego. México, Editorial Trillas, 2011
6. MARTINEZ, Amparo y GARCIA, Carmen. Jugando en paz. Propuesta para jugar en libertad y sin violencia. México, Editorial Alfaomega.2013.
7. Rendición de cuentas de la secretaria de educación de distrital. Bogotá Humana. Octubre 2015.

ITINERANDO POR LA MEMORIA INTERCULTURAL DEL COLEGIO SAN BERNARDINO DE BOSA

Nombres de los autores: Jhon Edinson López Garzón. Blanca María Peralta Guachetá
Mail; jhonj26@yahoo.es; bmpguacheta@hotmail.com
Modalidad del trabajo: Ponencia
Red a la que se pertenece: Red de ANANSE
Institución en donde se desarrolla: Colegio San Bernardino Institución Educativa Distrital
Nivel Educativo al que pertenecen los autores: Maestría

COLOMBIA

Resumen:
El colegio San Bernardino es un contexto de cambios y permanencias en sus más de 100 años de existencia, allí conviven pobladores originarios y advenedizos de muchas partes del país. Desde hace 17 años investigamos y sistematizamos un proceso de construcción y fortalecimiento de identidades étnicas; algunos profesores desarrollamos iniciativas que condujeron a pensar cómo y qué hacer para que tuviera sentido los procesos educativos. La primera de ellas fue, Rewoayabtyba con ella se hizo evidente la riqueza cultural que existía en el territorio, la cultura Muhysca. Luego con Muiskanoba se reconstruyó la historia de los colegios San Bernardino, La concepción y Leonardo Posada. Confirmamos que era desde las vivencias presentes y pasadas de la diversidad étnica y cultural que se podía construir una otra escuela. Luego vino; San Bernardino: Territorio de Aprehendizajes, Palabras, Afectos y Barro, se encontró que las historias de vida determinaban en gran parte la forma de ser y estar en el colegio de maestros y estudiantes.
Propiciamos en los niños el empoderamiento y reivindicación del conocimiento que milenariamente han desarrollado los pueblos ancestrales. Por ello quisimos aprovechar la diversidad cultural del colegio, para hacer de ella una riqueza de aprendizajes y enseñanzas colectivas. Aquí las itinerancias se convirtieron en práctica educativa que nos conduce por las memorias ancestrales para construirnos como sujetos con raíces y tradiciones propias, en lo que llamamos el Consejo de Etnias. Sembramos pensamientos, tradiciones y palabras, un espacio para construir juntos lo que somos.
Palabras claves:

ITINERANDO POR LA MEMORIA INTERCULTURAL DEL COLEGIO SAN BERNARDINO DE BOSA.

Jhon Edinson López Garzón. Blanca María Peralta Guachetá[1]

Secretaria de educación de Bogotá. Colegio San Bernardino. Colombia.

jhonj26@yahoo.es; bmpguacheta@hotmail.com

[1] Jhon E. López Garzón, licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, universidad pedagógica nacional.
Blanca Maria Peralta, coordinadora Colegio San Bernardino. Magister en educación, Universidad de los Andes.

Cuando pensamos en la periferia de una ciudad muchas veces los imaginarios son tan fuertes que se convierten en prejuicios que estigmatizan estas zonas como lugares peligrosos, es lo que ocurre cuando en Bogotá se nombra el barrio San Bernardino; de hecho, los medios de comunicación alimentan con su amarillismo esos miedos, creando de esa manera un tipo de 'sentido común' de que las periferias albergan toda suerte de situaciones sociales desfavorables. Entonces vienen imágenes de robos, drogadicción, maltrato familiar, pandillas juveniles y un largo etcétera que en conclusión sugieren peligro.

Sin embargo, al realizar una revisión histórica de la localidad de Bosa donde se encuentra San Bernardino, nos encontramos que es un territorio dotado de características singulares y una historia de cambios y permanencias. Antropólogos datan un primer poblamiento entre el siglo VIII o XI, ya que los suelos eran propicios para la agricultura y porque el río Tunjuelo posibilitaba un sistema de irrigación para los cultivos, por eso se estableció la sociedad Muhysca en Bosa (Correal, G. 1977); su organización fue autónoma, con el cacicazgo como forma de gobierno.

En tiempos de la colonia, este territorio es trastocado por los europeos que llegan con otras relaciones con la tierra. Entonces otra racionalidad se impone a sangre y fuego junto a un sistema de producción pre capitalista (Buenaventura, 1976); con ello el territorio al igual que todo lo que produce, pasa a ser una mercancía que se compra y se vende, expropiando a los legítimos dueños condenándolos a la marginalidad. Luego de que se diezmara un alto porcentaje de su población, los indígenas pretendieron atenuar su sometimiento y garantizar su supervivencia negociando en el ámbito del cacicazgo con la nueva administración hispana (Correa, R. 2004), quedando acorralados en la figura del Resguardo.

En 1886 aplican la disolución del Resguardo en el caso de Bosa; los comuneros muhysca resistieron contra la desterritorialización de que estaban siendo víctimas y se aferraron a la tierra. El Estado, sin embargo, condicionó además la supervivencia de estos pueblos ancestrales, solo sí, se dejaban domesticar por la iglesia franciscana. Esta institución religiosa fue la encargada de efectuar el “Plan de Des-indigenización de la ciudad” alrededor de 1850,

contemplada en el Artículo 4 de la Ley del 22 de dicho año (Cabildo Mhuysca de Bosa. 2012) con la cual pretendieron lograr el "desarrollo de la civilización" en estas tierras de "salvajes"; desarrollo que solo se vio en la zona central de lo que sería siglos más tarde el Distrito Capital de Colombia. Dado que por décadas Bosa seguiría siendo inminentemente rural; esto facilitó de algún modo la no desaparición del pueblo Muhysca, quienes conservan aún valores identitarios propios y una conciencia étnica aferrada a la tierra; evidencia de ello, es, por ejemplo, el festival anual *Jizca Chía Sue*, práctica cultural ligada a sus dioses naturales.

Es en este contexto de cambios y permanencias, de pobladores originarios y venideros, donde se inscribe la emergencia del colegio llamado San Bernardino, al igual que el barrio que lo circunda, un espacio donde convergen hoy los diferentes actores sociales, tanto de este territorio, como procedentes de otras regiones del país; dotándolo de particularidades interculturales, siendo ésta una otra visión del mismo lugar periférico de la ciudad marcado por el estigma o rotulo de lugar peligroso.

La construcción del colegio cumple más de 100 años, pues, en 1915 nace legalmente con el nombre de Escuela Rural de San Bernardino; "…la escuela estaba construida en bahareque y tenía una sola puerta. Su techo estaba poblado por paja y ahí nos metían a todos los niños. No había sino una sola ventana. Y era en el mismo sitio donde está el colegio grande, el de ladrillo. Ahí estudiamos los primeros indios de la comunidad". (Rosa Chiguasuque, 96 años de edad, Panqueba, 2006). Un aspecto importante a señalar es que, este salón no tenía ni cercas, ni muros que impidieran la interacción con la comunidad. Los relatos de la memoria histórica escolar-familiar son legados de una generación a otra, se cuentan los cambios del San Berno, las palabras de sus exalumnos rememoran sus momentos más significativos: "antes se podía salir hasta el río Tunjuelito a jugar, muchos niños se metían a bañar, hasta pescaban ahí, ya después fue que cerraron todo el colegio y ni más, no dejaban salir a nadie, entonces mis onces me las echaban, porque ya no se podía ir a la casa" (Oswaldo, 2012).

En la memoria de nuestros ancestros, abuelos y abuelas de hoy, las primeras generaciones instruidas en el colegio San Bernardino, encontramos que habían establecido una relación directa entre el colegio y su territorio, ya que repartían su tiempo entre los quehaceres

escolares con sus labores agrícolas y prácticas indígenas propias. La historia del colegio San Bernardino estuvo marcada por una educación de tradición rígida e inflexible con las formas de vida propias de las comunidades indígenas, so pretexto de corregir los "malos" hábitos, como, por ejemplo, hablar su propio idioma, que no permiten, según la educación de la época, el "desarrollo y el progreso" en el territorio.

Las nuevas generaciones que conviven hoy en el San Bernardino son mucho más diversas y su sentido de apropiación territorial es diferente al de las primeras generaciones, incluso hay una gran cantidad de niños y niñas provenientes de muchos lugares de la costa pacífica y otras regiones de Colombia, lo que hace que sea muy marcada, últimamente, la presencia de familias afrodescendientes en el colegio. Además, han llegado estudiantes de casi todos los rincones de Colombia, víctimas de las diferentes modalidades de desplazamiento forzado que existen en nuestro país. La relación entre ellos y territorio es distante, como el río Tunjuelito, "…donde ya nadie arrima por lo apestoso que se ha vuelto, es más, ya no queda donde cultivar, para que se asomen a la tierra y sepan que es eso, por eso es que no sienten como suyo las cosas" (Villamizar, 2012)

Sin embargo, para los niños y niñas el colegio es casi su único hogar. Pues bien, van al colegio porque quieren; así que fue necesario aprovechar al máximo su entusiasmo por estar en el colegio, para hacer algo con ellos, algo más, que aprender de las asignaturas. Fue así como se llevó a cabo varias iniciativas por parte de algunos profesores que empezaron a pensar cómo y qué hacer para que tuviera sentido los procesos educativos.

La primera de ellas fue, *Rewoayabtyba*[2] (Panqueba, J. 2006) medio por el cual se hizo evidente para toda la comunidad educativa la riqueza cultural que existía en el territorio, la cultura Muhysca. Luego con *Muiskanoba*[3] (Panqueba, J; Peralta, B; Huérfano, A. 2005) se reconstruyó la historia de los colegios distritales San Bernardino, La concepción y Leonardo Posada. Esta indagación confirmó que era desde las vivencias presentes y pasadas de la

[2] *Rewoayabtyba: en lenguaje U`wa,* la resiembra para una nueva cosecha de maíz.
[3] *Muiskanoba:* "Kanoba" en el lenguaje y pensamiento U'wa se conoce a la esencia líquida de la vida. *Kana*: fuerza, *oba*: fertilidad. (sangre del alma de la gente)

diversidad étnica y cultural, que se podía construir "otra" escuela. Luego vino, *San Bernardino: Territorio de Aprehendizajes, Palabras, Afectos y Barro*, (Ortiz, J. Peralta, B. 2008) donde se cuenta que las historias de vida determinaban en gran parte la forma de ser y estar en el colegio de maestros y estudiantes.

Consideramos entonces como un camino posible, aquel relacionado con la perspectiva intercultural, dado que este territorio vive una diversidad cultural, similar a la de Colombia, por que como lo anota Vigil, N. (2006) "…la interculturalidad es a la vez concepto y una realidad que comprobamos día a día…" precisamente así es en el colegio. Podemos decir también que, suponer la Interculturalidad como desarrollo armónico entre las culturas es nuestro ideal, es decir la posibilidad de encuentro y reconocimiento.

Desde estas investigaciones iniciamos la conceptualización sobre la interculturalidad en la escuela y desde la escuela. Como resultado de los análisis desarrollados, a través de las itinerancias por los territorios y el tejido de ideas, pensamientos y afectos, definimos nuestra interculturalidad como: el tejido que podemos trenzar entre los diversos territorios que cada comunidad pueda tener, o en los que pueda estar, vivir, pensar, o por los que pueda recorrer. De otro lado entendemos territorio como: ser-lugar, ser-espacio y ser-centro, es la piel misma. Los conocimientos se construyen desde los patrimonios legados por las diversas culturas y/o pueblos ancestrales y actuales del colegio. Incluso el cuerpo ha sido la excusa para que las almas se encuentren y de esta manera, cada quien pueda construir su sentido de estar y ser en la escuela, porque en nuestra corporeidad hay memoria, territorio, afectos, patrimonios culturales, saberes.

Nuestro trabajo se ha centrado fuertemente en la perspectiva intercultural y está plenamente soportado en la memoria de quienes hacemos parte de la comunidad educativa y de quienes han vivido en el territorio donde está el colegio. Hemos desarrollado nuevas formas de aprovechar educativamente la diversidad cultural, constituimos nuestras propias pedagogías (Panqueba, J. Peralta, B. 2009) reconociendo que lo común a todos es precisamente la diversidad, y que ésta, ha de ser tenida en cuenta en los diseños y propuestas de intervención educativa, porque consideramos imprescindibles para la construcción de una sociedad "otra".

Se ha consolidado entonces, un grupo de maestros con los que tratamos de construir una comunidad educativa más autóctona, sumándonos al esfuerzo de un proyecto social y político en Latinoamérica: el *Socialismo Raizal*; fundamentado en la potencialidad creadora de los pueblos ancestrales, la visión crítica y descolonizadora del conocimiento, y los valores y principios comunitarios originarios. Por eso son tan importantes nuestras familias indígenas y afros; pues, estos pueblos de base son determinantes en la conformación de nuestras naciones del sur de América. (Borda, O. 2008.)

A partir del año 2012 implementamos diversas experiencias; pero, además nos preguntamos, ¿cómo podemos comunicar eso que somos? y ¿cómo comunicamos esas construcciones que día a día hacemos de nosotros mismos? Es cuando nace el **Consejo de Etnias** como un espacio de construcción colectiva de lo que somos. Allí circulan los saberes guardados en la memoria histórica familiar, en la palabra de cada niño y niña que participa del consejo, fortaleciendo su espíritu, su pensamiento y su identidad, por eso el consejo es la reunión de los diversos pueblos ancestrales para dar y recibir la sabiduría en construcción permanente.

En esencia lo que hicimos fue propiciar cambios en el desarrollo de la cotidianidad de la escuela. Aquella que reprimía el pensamiento ancestral, hoy lo está recuperando. Como resultado de este esfuerzo, los estudiantes encontraron en el Consejo de Etnias la tranquilidad de ser, estar y hacer desde su esencia como sujetos raizales[4]. La intención de que exista un espacio libre en el que se dé un encuentro intercultural, es que sea a través del diálogo de saberes, el intercambio de vivencias y el trabajo colectivo; que podamos apreciar y resignificar los valores propios, las memorias de nuestros pueblos ancestrales y que reencontremos nuestras raíces, tanto de indígenas como de afrodescendientes. En esto fue y ha sido de gran ayuda la articulación a la red pedagógica Tras los Hilos de Ananse, por su trayectoria y experiencia en recuperar y construir propuestas con metodologías ancestrales

[4] Al usar el término *raizal* asociado a las dimensiones del sujeto, intentamos re-valorar el principio de origen de los pueblos ancestrales, para quienes es fundamental la relación con la tierra y anclan a ella su propia existencia. El uso de este concepto surge a partir de reflexiones sobre qué tipo de sujeto intercultural formamos en el Consejo de Etnias; entonces entendimos que los niños y niñas además de pertenecer a una etnia afrodescendiente o indígena, comparten el vínculo afectivo con la tierra y a partir de ahí se relacionan con ella de una manera muy particular. Poseen sensibilidad y disposición para valorar sus tradiciones culturales y la enraízan en el territorio donde se encuentran.

para la recuperación de la identidad y así luchar contra el racismo y la discriminación.

Dimos los primeros pasos en esta iniciativa, con 40 niños y niñas de entre 7 y 15 años, de comunidades indígenas y afrodescendientes del colegio; hoy son más de 240 estudiantes con los que, nos encontramos en y desde las ignorancias que tenemos de nosotros mismos, para luego irnos descubriendo caminando juntos por varios senderos territoriales en los que indígenas y afrodescendientes nos contamos cuentos de los abuelos y abuelas, para hallar en la tradición oral la fuente de los saberes milenarios.
Hemos cartografiado juntos, nuestras memorias para inscribir en el territorio e ir tejiendo colectivamente las cotidianidades, las vivencias, los afectos, los aprendizajes que nos brindan la tierra, nuestros encuentros y desencuentros con los pobladores, entre otros saberes. De esta manera también damos sentidos y significados nuevos a la forma de interrelacionarnos con los elementos que nos rodean; también simbolizamos el territorio a partir de lo que contemplamos en las itinerancias por el territorio ancestral, aquellas que se han convertido en aulas abiertas llenas de vida y conocimiento.

A través del arte expresamos el pensamiento legado en las pictografías y petroglifos de los antepasados, que nosotros re-elaboramos para actualizar las huellas de las presentes generaciones; aprendiendo a hilar la sabiduría ancestral con la que construimos en el presente. Incluso hemos seguido los pasos de los bailes tradicionales de nuestras culturas y escuchamos los mensajes en la música de la naturaleza, interpretada con quenas y tambores. Colectivamente construimos conocimientos propios de los andes y de las costas, viajamos en los cantos familiares por las regiones de Bacatá[5] y Colombia.

Exploramos las ciencias botánicas y medicinales para curar el cuerpo y alma; pues, con-sentir las plantas hace que nos comuniquemos con sus esencias, sus fragancias, sus sabores, prácticamente con todas sus características y propiedades. Los estudiantes accedieron al saber del uso práctico de estas medicinas ancestrales con sus abuelos.

Afortunadamente en el Consejo de Etnias, hemos tejido lazos de amistad y solidaridad tan

[5] Nombre original de la ciudad de Bogotá en idioma Muscubum de la comunidad muhysca.

fuertes, que tenemos una familia extensiva en el San Berno, al estilo afrodescendiente y armonizamos la comunidad con rituales a la manera de los indígenas. Revivimos principios comunitarios, como la reciprocidad, ya que ofrecemos nuestros esfuerzos, pensamientos, afectos en el trabajo colectivo; valoramos la palabra porque nos da entendimiento sobre la existencia y esencia del otro, la escuchamos con atención y respeto para tejer juntos pensamiento. El consejo se convirtió en el momento de compartir la alegría que sentimos de estar acompañados, es donde también tiene lugar el cuidado del otro; es el tiempo de construir memorias con valor y significado; es un saber ancestral que se hace práctica cotidiana.

En cuanto a la participación de los estudiantes en este proceso, hemos determinado que sea de carácter libre, valorando la libertad como principio de vida; son ellos quienes deciden si asisten o no al Consejo, dándoles la posibilidad de ejercer su libertad y determinación como sujetos autónomos. El consejo es de carácter extracurricular, por eso no condicionamos su asistencia con notas o recompensas de ninguna clase, sin embargo, es claro que allí encuentran la satisfacción de ser ellos mismos y de aprender de sus propias familias, del territorio y de sus culturas, por eso siguen asistiendo a los encuentros. El Consejo de Etnias es hoy un escenario legítimo de construcción de saberes ancestrales dentro del San Berno, dentro de la escuela estatal. Mostramos que es posible que la educación tradicional puede acoger los saberes tradicionales de los pueblos ancestrales y hacer de ellos una posibilidad de pensarse y ser diferente en la ciudad.

Después de resumir la vida tejida en el San Berno, es decir de realizar esta revisión de la memoria intercultural que construimos, podemos decir que compartimos elementos comunes como pueblos raizales[6], (López, J, 2012) que somos sensibles frente al territorio, a las vidas de los otros, a las historias y vivencias que nos hacen entender al otro y hacer que el otro habite en mí; nos hemos fortalecido y damos pasos firmes y seguros en este camino a la construcción de una cultura de la diversidad, de paz y armonía entre los pueblos de nuestra

[6] El maestro Orlando Fals Borda nos presenta una perspectiva decolonial y liberadora para la construcción de una sociedad basada en lo propio, fundamentada en reconocer como comunes los valores y principios de nuestras comunidades afro e indígenas; quienes echan raíces para mantener vivas sus tradiciones. Y vemos la posibilidad de que sea a partir de retornar a nuestras raíces originarias que logramos despertar las memorias guardadas en nosotros mismos.

Colombia.

Sabemos que es mucho lo que nos falta crecer como comunidad intercultural, seguimos dando pasos tranquilos y seguros hacia la consolidación de esta propuesta "otra" que, de valor a la sabiduría de nuestros pueblos raizales, quienes nos enseñan a aprender, y aprendemos de ellos para enseñar.

Bibliografía

Buenaventura, N. (1976). Pre-capitalismo en la economía colombiana. Bogotá: Los comuneros.

Cabildo Mhuysca de Bosa. (2012). Resignificación territorial Bosa. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Correa Rubio, F. (2004). El poder del sol, simbología y política entre los muiscas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Correal, G. y. (1977). Investigaciones arqueológicas en los abrigos rocosos del Tequendama. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, Premios de Arqueología No. 1.

Fals, B. O. (2008). El Socialismo Raizal y la Gran Colombia Bolivariana. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Londoño, A. M. (2005). Muiscas. Representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

López, J. (2012). Creación de espacios de encuentro intercultural para la construcción colectiva de territorialidad étnica raizal en el colegio San Bernardino de Bosa. Bogotá: universidad pedagógica nacional.

Murcia, J. (1992). Investigar para Cambiar. Bogotá. Mesa Redonda Magisterio.

Ortíz, L. y Peralta, B (2007). *San Bernardino. Territorio de aprehendizajes, palabras, afectos y barro*. Sistematización del proyecto San Bernarte, recorriendo el territorio muisca de Bosa.IDEP. Bogotá. (En medio digital).

Oswaldo, C. (25 de 09 de 2012). Entrevista, conociendo el San Berno. (J. E. López, Entrevistador)

Panqueba, J. (2006). "Experiencia reowayabtyba". Informe final de la investigación titulada: *El "otro" lado de Bogotá: experiencia global de reconstrucción étnica en la comunidad*

indígena muisca de Bosa, desde sus memorias y cotidianidades. Bogotá, D.C: IDEP, (en línea), disponible en: *http://centrodocumentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000423.pdf*
Consultado: 21 de enero de 2014

Panqueba, J. y Arturo Huérfano (2006). *MuisKanoba: territorios de aprendizajes para cotidianidades interculturales,* (en línea), disponible en: *www.idep.edu.co/.../muisKanoba-territorios-aprehendizajes-cotidianidades-interculturales.pdf*
Consultado: 21 de enero de 2014.

Peralta, Blanca; J. Panqueba y A. Huérfano (2005). *MuisKanoba: caminando por el sendero de la memoria educativa del territorio muisca de Bosa*. (Informe de investigación), (en línea), disponible en: *http://centrodocumentacion.idep.edu.co:8090/multimedia/00000411.pdf*
Consultado: 21 de enero de 2014

Peralta, B. Panqueba, J. (2009). Itinerancias territoriales y patrimonios ancestrales para la escuela intercultural. En Autores varios. *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. (pp 161-179). Bogotá: IDEP.

Villamizar, B. (25 de 10 de 2012). Entrevista, conociendo el San Berno. (J. E. López, Entrevistador)

RELACIONES UMBILICALES

ESTRUCTURAS POLÍTICO ORGANIZATIVAS EN TERRITORIOS DE COMUNIDADES NEGRAS COMO PROYECTO IDENTITARIO EN COLOMBIA; EL CASO DEL RÍO ANCHICAYÁ. CLAVES PARA LA INTERCULTURALIDAD EN COLOMBIA

Por:
RUBÉN DARÍO CAICEDO BIUZA
rubenko9@gmail.com

Eje temático: INTERCULTURALIDAD

Modalidad del trabajo: Ponencia

Red a la que se pertenece: Red Hilos de Ananse.

Institución en donde se desarrolla: Universidad del Pacífico-Valle del Cauca, Buenaventura-Colombia.

Nivel Educativo al que pertenecen los autores: Sociólogo de la universidad del Pacífico. Estudios de Maestría en Sociología de la Universidad del Valle. Estudiante de doctorado en pensamiento y cultura en América Latina (IPECAL).

PALABRAS CLAVES: Interculturalidad, Territorios, Comunidades Negras, Ombligamiento.

Resumen.

A ritmo de currulao y chirimía, por usar una metáfora que describa ritmos propios de los afros, trasegaba la legislación étnica favorable al pueblo afrocolombiano en esta nación, un proceso de inéditos acontecimientos. Por un lado, el verdadero primer paso de la nación que tuvo que reconocer la diversidad étnica y cultural de este pueblo de pueblos y nación de naciones, si invocamos la memoria del intelectual Stuart Hall, por otro lado el reconocimiento de la territorialidad de pueblos afros en Colombia, con la ley 70 de 1993 y su posterior decreto 1745 de 1995, básicamente de pueblos rivereños y de la cuenca del Pacífico.

Permítanme presentarles una pequeña experiencia de la manera de vivir y construir el territorio en un pedacito de este inmenso territorio llamado Pacífico colombiano, una experiencia que tiene lugar en la cuenca del río Anchicayá, territorio que durante los últimos 15 años ha estado, como casi toda le región a que pertenece, en un tira y afloje con el capital moderno empresarial. Solo pretendo conversar dos aspectos.

Aquí se pretende conversar dos aspectos: Por un lado, la estructura organizativa de pueblos negros del Anchicayá, en una redacción que he llamado proceso organizativo de los consejos comunitarios antes y durante la ley 70 de 1993. Y por otro lado, el proceso legislativo étnico negro que, a juicio de esta investigación, está siendo repensado por el Estado colombiano porque realmente se permite frenar el proyecto de desarrollo moderno empresarial ajeno al proyecto sociocultural étnico negro.

Organización y Manejo del Territorio Ancestral en la Cuenca del Río Anchicayá

Apelar a la identidad en sus distintas aristas, es una de las opciones más sentidas que hoy permite la construcción de un discurso coherente con el diario vivir de las personas que hoy contienen lo que se define como pueblo negro afro descendiente raizal y palenquero. Es que el discurso de la identidad, más allá de la mirada epistemológica que se quiera dar al tema, también constituye una rica fuente de información que puede nutrir el proceso de construcción de conocimiento en las ciencias sociales.

En este sentido, al recordar los planteamientos de Castell (1998: 28) quien propone la identidad como una construcción amparada en fuentes de sentido o, atributos que los grupos priorizan entre tantos que poseen, se inicia una descripción de la estructura de administración y manejo de los territorios ancestrales pensando en dos momentos importantes en la realidad y el discurso de esta particular cuenca. No es gratis, que en Anchicayá los pueblos negros prioricen atributos culturales en los cuales su identidad colectiva se expresa en el concepto de territorio en el que desarrollan un escenario de vida que se nutre con prácticas ancestrales rutinarias que evidencian la apelación a un pasado inmediato en la población de esclavizados traídos del África como su muestra de que en realidad hubo o pudo existir una vida en aquel continente que fue interrumpida por la trata transatlántica.

No obstante los atributos que se priorizan les conectan directamente con un pasado ancestral en el África, y se puede pensar que el análisis de la red que proponen Castell (1998) y Latour (2008) en diferentes perspectivas se pueden aplicar aquí para describir una red de relaciones que evidencian la existencia de un sujeto que en este territorio llamado ancestral construye una identidad que logró ser reconocida por el otro en la identidad nacional, pero que aún no se comprende para poder convivir. La convivencia de esa identidad cultural diversa en Colombia se puede lograr cuando se logre comprender los modos de vida de los grupos étnicos en esta nación.

Ese ideal de identidad amarrado a un territorio se expresa en un proceso organizativo que escarba en sus prácticas ancestrales rutinarias los argumentos para levantar una estructura de administración y manejo de los espacios de uso ancestral. No es gratis que apelen a eso, y si constituye una invención, tampoco es una invención espontánea sino todo un proceso que se construye bajo una coherencia histórica preñada de milenarios pensamientos.

Breve Contexto del territorio

La Cuenca del río Anchicayá, se encuentra compartida en dos municipios el 19,07% de su superficie total corresponde al Municipio de Dagua, mientras que el 80,93% corresponde al Municipio de Buenaventura representada en las veredas y corregimientos que se encuentran desde La Elsa, Cavas, Digua, Paragüitas, El Engaño, La Cascada, El Placer, El Danubio,(en la parte alta) y Bella Vista, Agua clara, Llano bajo, San Marcos, Guaimía, Limones, Sabaletas(parte media), El Coco, Llano Medio, San José de Anchicayá, Bracito, Santa Bárbara, Amazona, Taparal Humane, Punta Soldado, Las Contras, Firme Bonito, Humane Mar, Calle Larga y Las Palmas, (parte baja).

Estas dos jurisdicciones territoriales, dividen a cuenca en alta, media y baja constituyen varias maneras socioculturales de habitar la cuenca. Desde la población mestiza asentada desde la Elsa hasta el Cauchal, pasando por los cerros y montañas de Morro azul, donde aún encontramos migrantes pertenecientes a la etnia Embera Chami, fijando la vista desde allí hasta el Alto de la Mona, custodiado por los Nasa, hasta finalmente llegar a los hoy llamados Consejos Comunitarios de Comunidades Negras.

Las deidades y los espantos; hermanos en la protección del territorio ancestral
La red hombre naturaleza en la cosmovisión de la CAIPUN.

Partamos de los planteamientos teóricos sobre el concepto de red que exponen Castell (1998) y Latour (2008), para intentar, como se mencionó antes, describir las formas en que la comunidad negra se conecta con el territorio y construye su identidad colectiva.

El proceso que aquí se describe, permite evidenciar, que las prácticas ancestrales rutinarias de pueblos afros en Colombia, y particularmente en Anchicayá, han logrado reunir lo mágico y lo físico para sustentar toda una filosofía de vida que dista por mucho del proyecto asociado al desarrollo moderno empresarial, de ahí su constante lucha con el progreso y desarrollo expresado en la CHBA. No por eso debe perderse la idea que aquí se expone, aquella de encontrarle sentido histórico a los DsT propuestos por organizaciones que hoy lideran la revolución hacia el post desarrollo.

Una de las conexiones que la comunidad negra ha establecido con el territorio y que ha despertado intereses en las ciencias sociales lo constituye la práctica cultural del ombligamiento. Este ritual implica una cosmovisión del pueblo negro que orienta el proceso de arraigo de las personas al territorio en el marco de un hermanamiento con la naturaleza. Esto consiste en lo siguiente:

> (…) Al momento del parto los padres ya tienen pensado con que ombligar al niño. Eso se hace de acuerdo al deseo de los padres o a su labor en la comunidad; cuando el niño sale del vientre antes de cortar el ombligo, se alista una sustancia preparada con algún elemento de la naturaleza; puede ser oro, agua del río, árboles

> y plantas medicinales, o de animales como la ardilla, el venado, peces, la guagua, o insectos como la conga y la arriera, también se utilizan sustancias de serpientes. Al niño se lo puede ombligar con una o con varias sustancias. Bueno, luego de curar el ombligo del niño con las sustancias, la madre debe enterrar la placenta en la selva de tal manera que con eso se cree que el niño no va de su tierra, o si se va después regresa. Entrevista realizada a Teófilo Valencia, anciano del consejo comunitario de Llanobajo noviembre 15 del 2012.

La práctica no ha perdido vigencia en la actualidad, aunque no se escucha mucho que aún se practique en la zona de carretera, solo en algunas comunidades de la zona baja algunas familias comentan que ombligan a sus hijos de acuerdo a la cultura ancestral. A lo largo de toda la región Pacífico la religión católica persiguió esta práctica como un ritual pagano y diabólico, esto coincide con las formas de celebrar las fiestas de los santos católicos que también por un buen tiempo fue considerado ritual pagano.

No obstante este ritual se sostiene en gran medida como práctica ancestral cultural en la cuenca del río Anchicayá, lo que evidencia la imagen de una red tejida entre los seres humanos y la naturaleza. En los consejos comunitarios de "Ya, No Bajo"; Sabaletas y Guaimía, tres de los doce consejos comunitarios que han sido creados en la cuenca del Río Anchicayá, se aplicó una encuesta para la caracterización cultural del territorio en el marco de dos proyectos; para "Ya, No Bajo" la caracterización se utiliza para el proceso de consulta previa con el consentimiento libre, previo e informado en el marco del proyecto oleoducto al pacífico, en adelante (OAP). Para los consejos comunitarios de Sabaletas y Guaimía el estudio se utilizó para la elaboración de los planes de etno-desarrollo del territorio. En este artículo se presenta el caso del consejo comunitario de "Ya No Bajo" por la manera particular en que esta información ha venido siendo usada para la defensa y posicionamiento del territorio ancestral ante la empresa (OAP) y sus intenciones de transporte de petróleo crudo a través de un oleoducto que parte desde San Martín en el departamento del Meta, hasta la costa Pacífico; ya en la costa del Pacífico colombiano el proyecto pretende atravesar cinco territorios ancestrales de pueblos negros.

Según el estudio estadístico, el 83,5% de la población del consejo comunitario de "YA, NO, BAJO" es ombligada con alguno de los 22 elementos más usados para esta actividad ancestral. Sorprende el dato en la medida que las madres jóvenes están ombligando a sus hijos en señal de arraigo al territorio hoy en medio de tantos motivos para preferir salir del mismo o no querer que su descendencia crezca ahí.

%	Frecuencia	Ombligados
83,5	356	**Sí**

16,4	70	**No**
100	426	**Total**

Tabla 1. Relación de Ombligados en el consejo comunitario de "Ya No Bajo".

Por otra parte, al observar los elementos con los cuales está ombligada la población, se encuentra que predomina el guayabo con un 26.31%, el mixto 4 con el 6,57% es el segundo elemento más usado para ombligar a los habitantes de este territorio además, los mixtos 1-5 sumados (19,7%) casi igualan el porcentaje del elemento más usado para ombligar en la tabla, dejando ver qué la mezcla de elementos constituye la segunda opción para ombligar a los habitantes del territorio ancestral. En total son 22 elementos que se usan para esta práctica ancestral asociada al arraigo de las personas y la conexión con el territorio, esta situación indica que en el consejo comunitario la idea es unir al nacido con el territorio a través del ombligo, situación que se complementa con la información colectada en los conversatorios intergeneracionales, donde se pudo evidenciar que la práctica ancestral del ombligamiento confiere destrezas y saberes especiales asociados al elemento con el cual una persona es ombligado. Ver tabla (2)

No	Elemento	Frecuencia	%
1	Guayabo	120	26,31
2	Alacrán	15	2,28
3	Oso	10	2,19
4	Ardilla	10	2,19
5	Conga	15	3,28
6	Peje Sapo	5	1,09
7	Palo sin Rama	12	2,63
8	Araña	13	2,85
9	Hoja de Caña Negra	2	0,43
10	Chipero	10	2,19
11	Oro	4	0,87
12	Arriera	15	3,28
13	Uña de la Bestia	4	0,87
14	Armadillo	10	2,19
15	Anguilla	10	2,19
16	Escorpión	1	0,21
17	Mixto 1: Araña, Alacrán, culebra	10	2,19
18	Mixto 2: Alacrán, Peje Sapo, Conga	15	3,28
19	Mixto 3: Conga, Alacrán, Araña, Anguila	20	4,38
20	Mixto 4: Alacrán, Araña, Perico, Ardilla, conga	30	6,57
21	Mixto 5: Escorpión y Conga	15	3,28
22	Mixto 6: Oro, Plata	10	2,19
		356	100

Tabla 2. Relación de ombligados y elementos de ombligamiento en la comunidad. Fuente; elaboración propia a partir de recolección de información en campo.

Esta red se enriquece con la creencia en los llamados espantos, los cuales cumplen la función de ser guardianes del territorio. A la hora de expresar el contenido del territorio se encuentran mayores elementos referidos a la red entre humanos y naturaleza. Un taller de cartografía social realizado el 20 de noviembre del año 2011, en el cual los habitantes del

río en Anchicayá debían realizar un ejercicio de pintar su territorio en un mapa manual y describir la manera en que lo dividen y lo que contiene el mismo se encuentra lo siguiente:

En la primera línea de contenido se encuentra el territorio que es lo que ellos llaman un espacio para ser, luego viene el lugar de los espantos que recorren todo el territorio ancestral en favor de su protección, en la tercera línea de contenido se encuentran los espacios de usos y aquí se encuentra una variedad de conceptos; están la tierra de rastrojos, la selva de montaña, el espacio de los poblados, la zona de cultivos agrícolas o zona de vega, los espacios de la minería ancestral, el río Anchicayá y sus afluentes y finalmente la zona marítima.

En términos de Latour, las acciones colectivas dirigidas hacia la defensa del territorio ancestral, son agenciadas en parte por elementos culturales que no se conocen a simple vista, pero que han sido parte de las prácticas ancestrales rutinarias y por tanto sitúan la discusión sobre la identidad colectiva en una construcción que rescata atributos propios de su realidad histórica más que de un ideal distante asociado a un proceso de invención de la identidad.

La red y el discurso que combinados forman un ideal de identidad cultural: la estructura organizativa actual de administración del territorio ancestral.

El espíritu de la constitución de 1991 plantea un ambiente distinto en cuanto a la realidad de legislaciones anteriores; además de reconocer la diversidad étnica y cultural e indicar que el estado colombiano se encuentra en la obligación de protegerla, se anexa toda una gama de responsabilidades que hacen de esta constitución algo inédito en Colombia. Aquel artículo transitorio 55 de 1991, solo es el pilar para la ley 70 de 1993, la cual se convierte en la base jurídica que hace visible la estructura organizativa de las comunidades negras que se ubican en la cuenca del Pacífico colombiano. Lo anterior sumado también, al convenio 169 de la OIT que se reconoce en la ley 21 de 1991 para el caso colombiano.

La primera propuesta la realizó (ONUIRA), aquella organización de negros y negras unidos por la defensa del río Anchicayá. Su propuesta se basaba en la lógica del río asociada a la historia del poblamiento del mismo por parte de los troncos familiares que lograron tal hazaña desde ya tiempos inmemoriales, hablaron de la creación de una organización administrativa por cuencas que no discriminara entre zona de carretera y zona de río, para dar lugar a decisiones concertadas por el grueso de la población de Anchicayá y evitar la fragmentación en autonomías veredales que seguramente terminarían por lograr que las diferentes transnacionales y empresas nacionales interesadas en el territorio se favorecieran en sus intentos por cooptar el liderazgo de la cuenca.

La mayor parte de las decisiones en las cuales están implicados proyectos mineros plantean problemáticas entre las zonas de carretera y las de río, los de la zona alta han sido muy

frágiles ante propuestas de minería industrial, y el agua sucia corre río abajo dejando afectaciones de gran magnitud entre los habitantes de la zona baja que en buena medida solventan sus necesidades de agua del mismo río Anchicayá.

La organización de estructuras administrativas en el río Anchicayá dejó entonces 12 consejos comunitarios establecidos, los cuales hoy funcionan de manera autónoma haciendo uso del territorio en diversas maneras pero con un pueblo que, más allá de las divisiones políticas que adquirió el territorio a partir del proceso de titulación colectiva, sigue usufructuándolo en la lógica de la transversalidad, es decir a lo largo y ancho del río y con tenencias de la tierra que muchas veces no distinguen fronteras políticas. En este sentido muchos habitantes del consejo comunitario de Sabaletas tienen fincas en el territorio que le fue titulado al consejo mayor de Anchicayá, tierras que han sido heredadas por jóvenes cuyos padres vivieron en estas comunidades o simplemente trabajaron en esta zona llegando a ser propietarios de parcelas. Lo que permite observar que los espacios de uso conservan lo lógica de cuenca a pesar de la división política que organizó a los consejos comunitarios según veredas en el territorio ancestral.

La estructura administrativa del territorio ancestral de Anchicayá se puede leer en la siguiente tabla.

Tabla 3. Relación de consejos comunitarios del río Anchicayá, según familias personas, territorio titulado y fecha de titulación.

Fecha	Resolución	Hectáreas	Personas	Familias	Consejo comunitario	No
3dic/02	2197	16773	930	211	Mayor Anchicayá	**1**
28 abril/03	405	1599	111	23	Calle larga	**2**
16 julio/02	1175	4.029	322	72	Bracito Amazonas	**3**
16 julio /02	1173	12.090	160	45	Agua clara	4
18 nov/02	2065	12.238	485	108	Sabaletas	5
18 nov/02	20066	3.607	241	56	San Marcos	6
03 dic/02	2196	1424	171	44	Guaimía	7
16 de julio/02	1178	1308	98	28	Limones	8
16 de mayo/00	1119	5.205	305	68	Llano Bajo	9
29 de abril/98	1084	1720	221	52	Taparal	10
29 de abril/98	1085	1159	345	60	Guadualito	11
29 abril/98	1086	1473	175	32	Bajo Potedo	12
		62625	3564	799	**Total**	

Fuente. Elaboración propia a partir de la base de datos sobre títulos colectivos y consejos

comunitarios de Buenaventura en los archivos del INCODER en el 2005.

El municipio de Buenaventura tiene 24 consejos comunitarios, de los cuales, como muestra la tabla 1, el 50% se encuentran en el río Anchicayá, esto permite hacerse un panorama de la fragmentación político administrativa del territorio ancestral. Se han titulado un total de 323928 hectáreas para todo el distrito de Buenaventura, de las cuales 62625 hectáreas se encuentran tituladas en el río Anchicayá.

En la tabla se muestra un número de familias y personas que recibe el territorio, habitantes que para la fecha de titulación habían pasado por eventos violentos que lograron menguar la población en procesos de destierro y desplazamientos forzados por el conflicto social y armado que vive el Pacífico colombiano desde los años 1980. Al conflicto social y armado se puede sumar el proceso de destierro y desplazamiento forzado que impulsó la misma construcción de la carretera Simón Bolívar (1925-1939), la construcción de la central hidroeléctrica del bajo Anchicayá (CHBA) (1945- 1950) y la declaratoria de parque nacional natural de farallones de Cali, que también limitó el uso y la movilidad por parte de los pobladores locales, por tanto desplazó de manera forzada a algunas familias del territorio ancestral.

La construcción de la carretera así como de la CHBA, produjeron, más que desplazamiento, destierro dado la magnitud del impacto ambiental que se extendió hasta las afectaciones al espacio de uso, o zonas de uso cultural ancestral del río Anchicayá por parte de los pobladores locales, estas dos obras significaron la entrada del capital moderno empresarial a gran escala, e implicaron los primeros pasos que cambiaron para siempre las dinámicas organizativas de los troncos familiares, los compadrazgos y las relaciones interétnicas del territorio ancestral de Anchicayá.[1]

Los doce consejos comunitarios que tiene el río Anchicayá están conectados con organizaciones de tercer nivel con las cuales se realizan actividades de formación, proyectos productivos y se establecen alianzas para exigir y realizar gestiones ante el gobierno nacional. De la misma manera se establecen estrategias de movilización, discursos políticos y demás actividades orientadas a la defensa del territorio ancestral cuando así se requiere. Los siete consejos comunitarios que pertenecen a la zona de carretera, están organizados en las siguientes organizaciones de segundo nivel:

Agua clara, Sabaletas, Guaimía, San marcos y Limones se consideran como consejos comunitarios independientes; Bajo Potedo y Llano bajo pertenecen a la organización FECOBA, una organización creada por Rosita Solís, reconocida lideresa del Pacífico famosa por sus posturas ante los gobiernos de turno y su comportamiento ante los consejos comunitarios de la región. En la parte baja o zona de río, los consejos comunitarios de

[1] También estudiado este proceso de poblamiento y colonización empresarial de Anchicayá por OLARTE, Oscar. 1994, 1995, 1996, 2000, 2002.

bracito Amazonas y Mayor de Anchicayá pertenecen a la organización PCN, mientras que Calle Larga, Taparal y Guadualito pertenecen a FECOBA.

Siete consejos comunitarios, de los doce que tiene la cuenca, se conectan con organizaciones al interior de sus territorio colectivos, estas son llamadas de segundo nivel por cuento se crearon por los pobladores y/o líderes y lideresas que las han formado para reorganizar en ellas actividades específicas de las comunidades que requieren de alguna formación especial. Tal es el caso de las estructuras de segundo nivel que se encuentran bajo la supervisión y orientación de las juntas directivas de cada consejo comunitario como lo muestra la tabla 2. La única que escapa a esta relación de supervisión y orientación es ONUIRA, dado que es esta la primera estructura de organización étnica en lo que hoy es conocido como el consejo mayor de Anchicayá, y es ella quien orienta la creación del consejo mayor, en este territorio ONUIRA, es una organización de primer nivel.

Conclusión

Se observan tres momentos, en esta descripción de la estructura organizativa de los consejos comunitarios del bajo Anchicayá: el primer momento está caracterizado por el proceso de poblamiento del río por parte de los afros cimarrones y palenqueros que huyendo de los esclavistas encontraron una ruta de escape que les llevó a formar poblados en el río Anchicayá. Este poblamiento dio origen a la primera estructura de organización que se basó en troncos familiares, con una red que unió a los primeros habitantes a través de relaciones interétnicas con los nativos aborígenes que aún poblaban el río, y compadrazgos entre sí; proceso que se puede situar entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX.

Un segundo momento está marcado por un establecimiento constante y se puede decir que un tanto tranquilo en la cuenca, en el cual predomina la puesta en marcha del proyecto de administración y manejo del ya considerado territorio ancestral. Este proceso que se inició durante buena parte del siglo XVIII, todo el siglo XIX con pueblos como Llanobajo, Sabaletas y San José de Anchicayá que lograron establecerse en la cuenca, se llega al siglo XX con un proyecto en boga que presenta buenas relaciones en la praxis con lo que hoy demandan los movimientos sociales que ejecutan acciones colectivas medio ambientales; la red hombre naturaleza, parece estar clara en el proceso sociocultural de este pueblo negro, al concederle derechos a sus ecosistemas con la ejecución de actividades y las creencias en un mundo que se basa en una cosmovisión preñada de pensamientos asociados a su espacio vital en el cual el ser humano es una especie más de las que habitan la cuenca.

Un tercer momento en el cual las estructuras organizativas y administrativas del pueblo afro en Anchicayá es una realidad legitima reconocida en la legislación colombiana, pero con grandes contradicciones entre lo que se sostiene como un discurso que alguna vez fue modo de vida cultural y cosmovisión si se quiere, y realidades afectadas por prácticas asociadas al accionar del capital moderno empresarial, en todo caso impulsadas también por la violencia social y armada que vive el País y que ejerce una particular fuerza en el Pacífico colombiano, del cual la CAIPUN hace parte, proceso que toma fuerza desde mediados del siglo XX y que para lo que va del siglo XXI ha logrado fragmentar fuertemente las prácticas ancestrales rutinarias y la conciencia étnica del pueblo negro asociada a su cosmovisión.

Este cuarto momento plantea una estructura política organizativa que evidencia una lucha por el recuerdo de una historia que todavía viven algunos remotos territorios del Pacífico, entre los cuales de Anchicayá aún se pueden encontrar vestigios de su vertiginosa existencia, pero que ha tenido que negociar con el imponente discurso y accionar del desarrollo moderno empresarial. Sin embargo, encuentra una especie de alivio en las propuestas alentadoras que plantean los NMS, y las acciones colectivas en contra del estilo

de vida de la presente civilización occidental y occidentalizada, desde donde se puede observar un querer reflexionar sobre culturas otras y maneras otras de pensar y vivir el pluriverso y el planeta.

Bibliografía.

ARBOLEDA QUIÑONES, Santiago. CAICEDO BIUZA, Rubén Darío. "¿Dónde Caben los Espantos en Este Mapa? Experiencias y propuestas en el Pacífico Colombiano: a propósito del tema de territorio en. García Salazar. Al otro lao de la raya. Memorias. Ediciones Abya Yala. Quito-Ecuador. 2012. **ISBN** 978-9978-10-114-8."

ARBOLEDA QUIÑONES, Santiago. El Pacífico sur desde la mirada clerical en el siglo XX: apuntes para pensar la religiosidad popular afrocolombiana. En Axel Alejandro Rojas Martínez. Compilador. Memorias del primer coloquio de estudios afrocolombianos. Editorial universidad del Cauca. Popayán 2004.

ARRIGHI, G.; HOPKINS, T. K.; WALLERSTEIN. I. 1999. Movimientos Anti sistémicos. Ediciones Akal, S. A. Madrid- España.

AROCHA RODRIGUEZ, JAIME y otros autores. "Velorios y Santos Vivos. Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueros." En: Colombia 2008. Ed: Museo Nacional De Colombia ISBN: 978-958-8250-43-4 v.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean Claude. PASSERON, Jean Claude. El oficio del sociólogo. Buenos Aires. Siglo XXI. 1975.

CAICEDO BIUZA, Rubén Darío. 2007. LOS ÚNICOS MUERTOS QUE PUEDEN CAMINAR. Monografía. Universidad del Pacífico. Facultad de humanidades y artes, programa de sociología.

CASTELLS, Manuel. 1998. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.2. el poder de la identidad. Capítulo I. paraísos comunales; identidad y sentido en la sociedad red, pg. 27-89. Alianza editorial. Madrid.

FALS BORDA, Orlando. Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia. Bogotá. Editorial presencia. 1986.

-------- El papel político de los movimientos sociales. Revista foro, Bogotá, enero 1989.

-------- La teoría y la realidad del cambio sociocultural en Colombia. Monografías sociológicas no 2. Universidad nacional de Colombia. Departamento de sociología. Bogotá. 1959

------- La subversión en Colombia. El cambio social en la historia 4ª edición actualizada. Bogotá Colombia. 2008.

HELLER, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Ediciones Provenza. 1977.

RIASCOS BENAVIDES, José Félix. El domino está incompleto. Estudio de caso sobre migración y familia Afro-pacífica. En RESTREPO TIRADO, Ernesto (editor). Cátedra anual de historia, 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de nación. 2002.

ROMERO, Mario Diego. Historia y Etnohistoria de las Comunidades Afrocolombianas del Río Naya. ISBN 958-9347-32-0. Cali: Gobernación del Valle, Premio Jorge Isaac 1997, Colección de Autores Vallecaucanos. 1997, p 139.

TOURAINE, Alain. ¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes. Fondo de cultura económica, México. 1997.

VARGAS, Patricia. Propuesta metodológica para la investigación participativa de la percepción territorial en el Pacífico. En De montes ríos y ciudades, territorios e identidades de la gente negra en Colombia. Fundación Natura, ECOFONDO e ICAN. Santafé de Bogotá. 1999.

REBELIÓN Y LIBERTAD: EL LEGADO DE LOS HIJOS E HIJAS DEL MUNTU. HISTORIAS QUE NO SE CUENTAN EN LA ESCUELA.

· **Nombres de los autores:** *Liliana Marlén Rodríguez Pinilla*
· **Modalidad del trabajo:** Ponencia
· **Red a la que se pertenece:** Red Tras los Hilos de Ananse
· **Institución en donde se desarrolla:** Colegio Federico García Lorca
· **Nivel Educativo al que pertenece: B**achillerato.

Breve reseña de la red "Hilos de Ananse"

La red "Hilos de Ananse" se enuncia, como una red pedagógica, dialogante, cultural y política que busca la construcción de lógicas "otras" de pensamiento, pretende recuperar y construir propuestas con metodologías ancestrales para resolver de manera pacífica y segura necesidades y problemáticas cotidianas. La red asume la pedagogía como un proceso de concertación, de re-construcción del niño/a como sujeto individual y colectivo quien busca su identidad.

Abordamos, asuntos de mujeres y hombres que por su condición étnica y cultural, han estado en la sombra de la historia, de la escuela, escondida de los investigadores, académicos, maestros, medios de comunicación y la sociedad.

Así mismo, como colectivo se desarrollan actividades y programas que buscan luchar contra el racismo y la discriminación de todo tipo, para lo cual se generan procesos de interculturalidad, mediante la enseñanza de Cátedra de Estudios Afrocolombianos CEA y los estudios afrodiaspóricos, procesos que apuntan a la recuperación de la identidad, la cultura, la autoestima, la defensa de los derechos humanos de los/as niños, niñas y jóvenes en escuelas y colegios de Bogotá.

La red en sus encuentros propicia espacios de auto-formación, actualización en pedagogía y metodologías críticas para implementar proyectos e investigaciones en el aula desde un lugar de alternatividad, planea y hace expediciones pedagógicas que promuevan la interacción de la cultura afro en la escuela, acompaña experiencias etno-educativas, de interculturalidad y educación propia en la escuela y elabora materiales didácticos referentes a los temas antes mencionados.

· **Resumen:** *La ponencia tiene como propósito reconstruir la memoria acerca de algunas de las gestas emprendidas por africanos y africanas durante la época del secuestro, expatriación y esclavización llevados a cabo por los europeos. Se muestran algunos procesos político-militares y espirituales emprendidos para la defensa de la libertad, la identidad cultural y la dignidad humana dirigidas tanto por los hombres como por las mujeres. En esa medida se pretende que la rememoración del proceso de lucha en la diáspora africana permita reflexionar en torno a su aporte en la construcción de una sociedad pluralista, democrática, justa e igualitaria.*

·

· **Palabras claves:** palenque, cimarrón, insurrección, trata transatlántica, colonización europea, secuestro, expatriación, esclavización, libertad, África, mujeres libertarias, diáspora africana, espiritualidades en resistencia.

Rebelión y Libertad: el legado de los hijos e hijas del Muntu. Las Historias que no se cuentan en la escuela.

· *Liliana Marlén Rodríguez Pinilla*
Red Tras los Hilos de Ananse –COLOMBIA
marlencismo.lilianismo@gmail.com

Introducción

La presente ponencia hace parte de un ejercicio de síntesis sobre las lecturas, la memoria y la investigación, desarrolladas en el marco del trabajo colectivo de la Red los Hilos de Ananse. Dado el silencio en la historiografía acerca de la diáspora africana en América y sus aportes a los procesos de resistencia y liberación en el mundo colonial, consideramos oportuno realizar un acercamiento a algunos procesos sociales silenciados que son imprescindibles para hacer justicia a nuestros antepasados mediante el acto de hacer memoria.

Es por esta razón que la primera fase de resultados que socializamos aquí, sólo presentamos la síntesis del contenido de un plan de temas que se han considerado importantes llevar a la escuela en función de reconocer la otredad, de humanizar las relaciones sociales, de combatir el racismo y las inequidades de género, así como deenriquecer la propia experiencia vital a partir de la diferencia cultural y política. La propuesta todavía no ha sido implementada con las comunidades educativas, pero se está trabajando en buscar un enfoque pedagógico coherente con el planteamiento temático.

Al respecto se ha contemplado la posibilidad de retomar los aportes de la pedagogía social africana como marco de acción al interior de las instituciones educativas. La pedagogía social africana nos lleva a reflexionar sobre la omisión deliberada, por parte de la educación tradicional, de los saberes pertenecientes a las comunidades de sentido en las que se encuentra inmersa la escuela, puesto que se ha privilegiado un currículo eurocéntrico donde se enarbola el hombre blanco occidental como único baluarte de "La

Cultura" digno de ser reconocido y validado. La pedagogía social africana reconoce la historicidad de los sujetos educativos, lo que hace que éstos no se encuentren por fuera de lo que debe conocerse y trasciende la visión hegemónica del hombre en la cultura occidental, ya que propone la comprensión de la vida humana a partir del Muntu, esto es, de los seres humanos (vivos y muertos, progenitores y antepasados divinizados) como parte de la naturaleza del mundo habitado. Así, la humanidad ya no tiene como basamento el individuo machista, egoísta y aislado que progresa en contradicción con la naturaleza; sino la comunidad que se funda en la sabiduría ancestral y que no se concibe superior al mundo natural para domeñarlo bajo el frío cálculo económico.

Consideramos que la propuesta constituye un avance en la transformación de la escuela tradicional, al reconocer otros sujetos, saberes y aportes en la historia latinoamericana, diferentes a los que por mucho tiempo ha planteado el modelo monocultural eurocéntrico. Esto busca no sólo ampliar los horizontes de sentido para comprender el mundo, ya que también plantea la necesidad de retomar la sabiduría ancestral como forma apropiada para resignificar el vínculo con la naturaleza, con la historia, con las mujeres, con nosotros mismos, con los dioses y con los antepasados.

No obstante, nuestro entusiasmo en la transformación de la escuela y en la búsqueda de nuevas formas ético-políticas de habitarlo a partir de la sabiduría afrodiaspórica, somos conscientes de la dificultad que entraña ejecutar este tipo de propuestas en el marco de una escuela tradicional, patriarcal, neoliberal y conservadora cuyas estructuras, aún antidemocráticas y autoritarias, no propician fácilmente estas iniciativas. Esperamos que sea el interés de la comunidad educativa y la cercanía con sus intereses y necesidades lo que legitime y permita su implementación. De una u otra manera, la elaboración e implementación de este tipo de propuestas nos convierte en maestras cimarronas y palenqueras que en los bordes de la dominación construimos alternativas para tratar de dignificar la vida.

Se ha inscrito esta ponencia en el eje de interculturalidad porque pretendemos colocar en discusión una propuesta que busca generar un dialogo respetuoso entre diferentes comunidades de sentido a partir de los aportes de la diáspora, con el propósito de humanizar las relaciones sociales, controvertir el racismo y las injusticias de género. En este punto es importante señalar que entendemos la interculturalidad como el conjunto de relaciones que se derivan del campo de la cultura, como expresión de las relaciones entre los pueblos para deconstruir y construir nuevos sentidos compartidos y que, por tanto, debe ser asumida como una educación para la diversidad "*que al pluralizarse y extenderse renueve la tensión entre lo universal y lo particular, en la que lo universal es un desarrollo de lo particular que ha logrado una significación para todos*" (Zambrano; 2000: 21) y no exclusivamente para un grupo determinado.

Las Semillas de la Rebelión

Cuentan los que aguardan en su memoria todas las voces sabedoras del pasado, que hace como quinientos años unas criaturas desconocidas hasta entonces entraron al África por el lugar donde se oculta el sol, su inesperada llegada desde la dirección donde cada día empieza la oscuridad en el mundo fue una señal de los profundos cambios que le aguardaban a toda su gente. "*¡Llegaron en barcos con alas, en barcos plateados que debajo del sol brillaban como cuchillos heridos por la luz!"* (Friedemann N, Arocha, J. 1986: 86). De gran aspecto y con una extraña piel de metal que recubría sus cuerpos fueron recibidas como amigas, en su equipaje traían regalos con colores vistosos y exquisitos licores para los jefes de algunos pueblos.

Sin embargo, al poco tiempo el carácter de las curiosas criaturas que habían llegado desde la vieja Europa, demostró que en realidad no eran una buena amistad para los africanos, pues con sus baratos regalos buscaban embriagar la codicia y la vanidad de unos pocos jefes, a quienes maliciosamente alentaron a pelear desatando cruentas guerras entre comunidades que solían convivir cómoda y respetuosamente. ¿Qué quería en realidad esta desagradable visita? ¿Qué ganaba con sembrar la discordia y la desgracia entre pueblos hermanos?

– ¡Jóvenes!, eso era lo que buscaban: la esclavización de hombres y mujeres fuertes y saludables que sólo se podían capturar mediante la guerra. En verdad esta criatura no era más que un monstruo que se saciaba con vidas humanas; ya se había engullido sin piedad la existencia de millones de personas en las lejanas tierras de América, por eso quería llevarse para allá a los hijos de África, porque necesitaba nuevos esclavizados que trabajaran día y noche sacando de las entrañas de la tierra cuantiosas riquezas sin recibir pago, bienestar o respeto alguno.

Daba pena ver como unos pocos reyes persuadidos por el licor, el placer y la ambición

se prestaron para capturar y vender a sus hermanos al inclemente monstruo, algunos de ellos hasta se sintieron avergonzados de su origen y de sus tradiciones, fue entonces cuando buscaron despojarse de todo su pasado y de su identidad africana tomando una medicina con la que fingían perder la memoria, se bautizaron en una nueva religión y se colocaron nombres y apellidos procedentes de los países donde había nacido el extraño visitante. A la larga si miramos bien, sus regalos fueron demasiado costosos, pues se habían tenido que pagar con la muerte y la esclavitud de más de 60 millones de personas y con la erosión de algunas de sus tradiciones más importantes.

Sin embargo, con el advenimiento de la maldad encarnada en la guerra, el secuestro, la trata y la esclavización, se desataron fuerzas poderosas en los africanos que los llevaron a enfrentarse permanentemente contra el gran monstruo que se había aliado con algunos de sus jefes. Desde ese momento en la lejana África las manos se precipitaron con premura en el cuero de los tambores para convocar a guerreros(as), dioses y ancestros a la lucha, su vibración recordaba la violencia de un corazón que saltaba iracundo en el pecho cada vez que pretendían quitarle su libertad.

Así, desde el principio del inhumano tráfico los africanos demostraron su valor y su rebeldía en contra de los horrores de la dominación. De norte a sur muchas comunidades se prepararon espiritualmente para mantener en pie su fortaleza, y se organizaron política y militarmente para defender la soberanía sobre su cuerpo, su vida, su comunidad y su territorio.

Algunos africanos que no pudieron organizarse militarmente para hacer frente a los gobiernos cómplices de los desmanes del gran monstruo esclavista, buscaron por todos los medios escapar de un destino trágico donde no había respeto, ni libertad, ni justicia. Huían con su familia hacia el corazón del continente para fundar palenques donde estuvieran más seguros o, una vez apresados y listos para ser embarcados hacia América, se daban a la fuga. Cuando ninguna de estas estrategias funcionaba decidían suicidarse para que su espíritu regresara al lado de sus familiares y ancestros en su tierra natal.

Sin embargo, estas incansables muestras de rebeldía no fueron suficientes para evitar que durante más de 300 años millones de jóvenes fueran arrancados del seno de su hogar y condenados a llevar una vida miserable. Una vez capturados los encadenaban, los desnudaban y los bautizaban bajo la religión católica con un nuevo nombre, todo lo cual tenía como intención borrar su historia, su identidad y los lazos que los unían a su antigua patria en África; además por el bautizo católico se convertían en los nuevos súbditos del dios y del amo europeo.

Plan d'un bateau pour le transport des esclaves en plus grand nombre. Litographie du XIXe siècle.

Croquis de un armazón de esclavizados conforme a cómo
eran acomodados en los navíos dl siglo XVII.

Para la iglesia católica esta condena era más que justa (y muy conveniente para sus ambiciones), pues le resultaba sumamente intolerante y escandaloso que en África las personas pensaran diferente y tuvieran otras creencias y prácticas religiosas. Por ello la iglesia justificaba firmemente la empresa esclavista, ya que consideraba que la salvación de estos "equivocados" jóvenes africanos solo podía lograrse si estos llevaban "*una vida como esclavos en un país distinto, lejos de las tentaciones del viejo ambiente. Así, pese a que a muchos se les sometiera, obtendrían el privilegio de salvar sus almas de la condenación eterna"* (Friedemann N, Arocha, J. 1986: 92).

Cuando los europeos consideraban que habían reunido el número suficiente de hombres, mujeres y niños para ser traídos a América, los subían a bordo de los barcos en puertos como Elmina, Goreé, Arguin, Santo Tomé, Luanda, donde los cautivos contemplaban angustiados su tierra por última vez. Dentro de los barcos eran sujetados con argollas por el cuello; y de dos en dos, con grilletes en los pies. Los acomodaban de tal forma que durante el viaje no podían moverse y en algunas circunstancias tenían que soportar sobre su cuerpo el peso de mercancías que llevaban los europeos para comerciar. Encerrados de esta forma bajo cubierta no veían la luz del sol ni de la luna durante dos meses que duraba el viaje (Friedemann N, Arocha, J. 1986: 146).

En el inhumano transcurso sobre el océano atlántico les proporcionaban alimentación cada 24 horas, dicha alimentación consistía en una cazuela de harina de maíz, de mijo o de millo crudo y un pequeño jarro de agua. Les aplicaban sulfato de cobre sobre las heridas producidas por los latigazos con los que castigaban su resistencia. "*Día y noche de las bodegas de los barcos salían quejidos y lamentos, maldiciones y gritos envueltos en el vaho de la muerte que impregnaba las plegarias de acción de gracias a Cristo y a Jesús que a mañana y tarde debían recitar los miembros de la tripulación"* (Friedemann N, Arocha, J. 1986: 146, 147).

Una Herencia de Libertarias

Es importante recordar que en el proceso de resistencia antiesclavista en África las mujeres jugaron un papel muy importante como hábiles tejedoras de ideas que incendiaban la resistencia, como aguerridas luchadoras y como estrategas militares. Así, cohesionaban a sus congéneres enseñándoles que los monstruos extranjeros eran caníbales que transportaban en barcos a sus hermanos para comérselos (el vino rojo era su sangre y la pólvora de las armas eran sus huesos triturados) o para convertir sus cuerpos en aceite y carbón.

De la misma forma ellas se destacaron como lideresas espirituales que infundían, a través de la religión, la idea de mantener a toda costa una sociedad libre, prospera y autónoma (Memel-Foté: 2010, 254). Tal fue el caso de Kimpta Vita que tomo algunas creencias infundidas por el catolicismo y por tradiciones religiosas originarias del Congo y las convirtió en un instrumento que reivindicaba el protagonismo de su gente, la necesidad de unirse y de combatir la dominación extranjera. Por sus ideas sediciosas fue perseguida y quemada viva a la edad de 22 años junto con su pequeño hijo, acusada de bruja por comerciantes portugueses y sacerdotes capuchinos.

Por otra parte, innumerables mujeres de todas las edades lucharon hombro a

hombro con los varones para defender la sagrada libertad. Por ejemplo en 1773 las cautivas que viajaban a bordo del barco *Thomas* de Liverpool provocaron un amotinamiento aprovechado que la tripulación se encontraba desprevenida, tomaron las armas del depósito que encontraron abierto y armaron a sus compañeros; en otras circunstancias ellas también recurrieron al suicidio ¡cómo olvidar las 14 africanas que se lanzaron al mar en marzo de 1774 mientras las llevaban a bordo del navío *el Sol!*

La Diáspora de las Semillas de la Rebelión

Tras soportar una tortura que tardaba dos meses en altamar, después de saber cómo sus hermanos enfermos e indefensos habían sido arrojados por la borda y cómo algunas de sus hermanas, incluyendo niñas, habían sido víctimas de abuso sexual por los tratantes europeos; los jóvenes cautivos descendían en puertos como Cartagena, Veracruz, la Habana, Jamaica y Curazao, donde eran vendidos como si fueran objetos, y no seres humanos, a los avaros colonos que buscaban el saqueo de nuestras riquezas. Entre sentimientos de nostalgia y cólera los africanos contemplaban la América que los recibía con hostilidad, este continente sería su nuevo hogar y el de sus nietos, allí esparcirían semillas de sabiduría, trabajo, dignidad y rebeldía.

Si estos guerreros no habían manifestado cobardía para enfrentar en África el monstruo de la injusticia y la esclavitud, en América se mostraron todavía menos temerosos. A través de diferentes estrategias organizaron la rebeldía para huir y desobedecer el sistema colonial impuesto principalmente por portugueses, españoles e ingleses. De forma estratégica muchos esclavizados se dieron a la fuga aprovechando la protección que les brindaba la naturaleza, pues parecía como si ella de forma intencional colocara montes, ciénagas, zonas pantanosas, ríos caudalosos, mosquitos y fieras para resguardar a los fugitivos, obstaculizando el paso a las enfurecidas milicias de los esclavistas.

Memoria cimarrona

> *En la noche, el silencio es denso, y un calor húmedo, pegajoso, atrae a los mosquitos del pantano del canal del Dique; duermen inquietos los perseguidores de cimarrones. Furtivamente, unas sombras se confunden con las hojas de los árboles y como una lluvia imprevista caen bolitas de guayaba que se adhieren a las ropas y armas de los soldados. Con el primer toque del tambor de guerra llegan en bandada miles de murciélagos que atropelladamente buscan la fruta. Los soldados se levantan despavoridos, los tambores resuenan amenazantes y los murciélagos desaparecen veloces. La tropa estupefacta se retira y no hay poder humano que los haga volver. "¡Esos negros vuelan!", dirán aterrados en sus casas. Los tambores siguen sonando en la lejanía y los cimarrones recogen las armas y las vituallas de la tropa y demarcan así nuevos territorios. Todavía algunos viejos campesinos de la zona recuerdan que a ellos les contaron que los cimarrones volaban.*
>
> Tomado de: Guerrero 1998: 364.

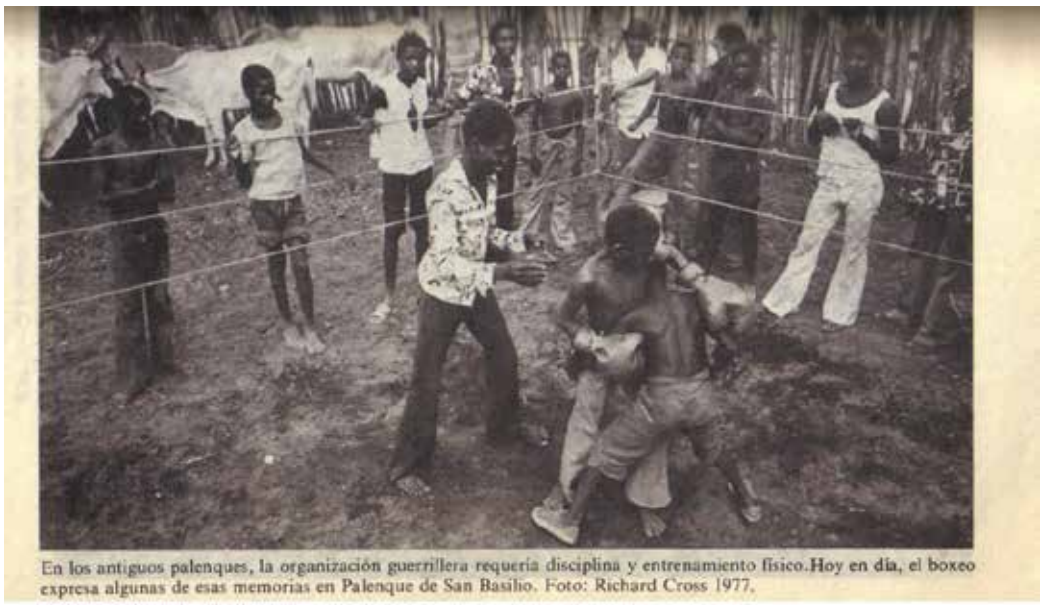
Muchas de estas fugas terminaron en la fundación de palenques en zonas marginales del Estado colonial, estos consistían en poblados defensivos cercados con palos y trampas, previniendo cualquier ataque de los enemigos. En dichos palenques

procuraban reconstruir sus tradiciones, formar y defender una nueva familia, construir un Estado autónomo e independiente donde la gente gozara de libertad y justicia, así como establecer tácticas militares que permitieran la defensa y el ataque a los colonos europeos. De esta manera, cada integrante poseía un doble atributo: por un lado, era un **cimarrón** que hacía afuera mostraba actitudes ofensivas y defensivas de guerrero; y, por otro lado, era un **palenquero** que hacia adentro tenía comportamientos de paz, solidaridad y convivencia en la perspectiva de construir una sociedad libre (Guerrero G, 1998: 366).

El primer palenque que existió en América fue fundado muy cerca de la ciudad de Cartagena por el líder político-militar Benkos Bioho en el siglo XVI, dicho palenque conocido inicialmente como la Matuna y después como San Basilio de Palenque fue un símbolo de resistencia y de libertad africana que, junto con otros palenques fundados a lo largo y ancho de lo que hoy es Colombia, hicieron entrar permanentemente en crisis la dominación colonial esclavista. Gracias a la feroz resistencia de los cimarrones algunos palenques conquistaron en el ámbito jurídico el respeto, la independencia y soberanía sobre sus territorios y su gente. Por ejemplo, el gobierno colonial tuvo que respetar las autoridades políticas de San Basilio de Palenque, se abstuvo de reclutar para el servicio militar a sus cimarrones, así como de cobrar impuestos. Desde los tiempos de Benkos los cimarrones de la Matuna conquistaron el derecho de circular libremente por la zona, incluyendo la mismísima Cartagena, de ser tratados con respeto por las autoridades y de portar sus armas. (Guerrero 1998: 368).

Lo anterior no quiere decir que la conflictividad entre estos palenques y la dominación colonial se hubiera suprimido, el mismo Benkos fue asesinado a traición por los colonos. Si los palenques se mantuvieron a lo largo del tiempo en situación de desobediencia, ello se debía a la fuerte organización y entrenamiento militar, a la solidaridad entre cimarrones y su ilimitado deseo de justicia y libertad. *"La memoria insurgente recuerda la manera contundente como se dio la búsqueda de la libertad para dignificar su condición humana, de modo que el legado libertario, como una opción vital de expresión política, ha marcado y signado también esa herencia afroamericana. La memoria de la esclavización lleva consigo la memoria de la libertad"*. (Guerrero 1998: 378)

Cuando los insurgentes no optaban inmediatamente por la fuga masiva o individual, se enfrentaban valerosamente contra los esclavistas que los explotaban de forma inhumana. En el pacífico se ha conservado en la tradición oral la historia de ciertos mineros que en 1777 con machetes y azadones pretendieron tomarse a Iscuandé para conformar un poderoso centro cimarrón, mientras descendían a este poblado cantaban en coro un estribillo que decía *"aunque mi amo me mate a la mina no voy"*. Sin embargo, los españoles que estaban mejor armados exterminaron a muchos africanos, en tanto que los 18 comandantes de la rebelión *al verse derrotados derrumbaron la mina, prefirieron enterrarse en un socavón que entregarse a los peninsulares"*. (Velasco 2008: 42, 43).



En los antiguos palenques, la organización guerrillera requería disciplina y entrenamiento físico. Hoy en día, el boxeo expresa algunas de esas memorias en Palenque de San Basilio. Foto: Richard Cross 1977.

Fotografía tomada de: Friedemann N, Arocha, J. 1986: 161

Libertarias en el Exilio

En los palenques las mujeres jugaron un rol imprescindible para la subsistencia, sus funciones estaban muy relacionadas con el trabajo agrícola, la artesanía, el pequeño comercio, la ganadería, la actividad militar y, de la misma manera que en África, en América eran guías espirituales que infundían ideas políticas y religiosas que fortalecían la solidaridad del grupo y animaban la insurrección.

Pero también las mujeres africanas que habitaban en las propiedades de los amos españoles llevaron a cabo formas de cimarronaje, mediante diferentes actos de rebeldía afectaron los procesos de dominación de los españoles: apoyaron fugas, programaron reuniones ilícitas, actuaron como espías para prevenir a sus compañeros, atentaron contra la propiedad de los amos con mecanismos como el incendio de sus propiedades y el robo de armas u otros bienes que pudieran ser útiles en los palenques. En Cartagena las abuelas mataban, tullían, ahogaban criaturas, destruían los frutos de la tierra e impedían la saca del oro. (Navarrete 1993: 10).

Su fuerza les permitió incluso rebelarse contra el uso abusivo que hacían de su maternidad, pues los amos no veían a sus hijos más que como una buena oportunidad para multiplicar gratuitamente los esclavizados al servicio de su riqueza. Fue entonces cuando las mujeres en un inmenso acto de amor optaron por abortar o por ahogar sus hijos en los ríos para evitarles el sufrimiento de vivir en medio de la tortura y el cautiverio. Otras se negaron a ser separadas de sus hijos y trabajaron incansablemente a lo largo de toda su vida para comprarles la libertad.

Las mujeres desempeñaron un papel importante en los procesos de sublevación,

destacándose como estrategas que planeaban las fugas masivas de los esclavizados a través de un complejo de símbolos que trenzaban sobre sus cabellos. Como en los tiempos de la colonia eran limitados los espacios de comunicación entre los esclavizados para evitar la conspiración, las mujeres buscaban la manera de comunicar a sus compañeros las rutas de escape y la manera como debía efectuarse. "*Para planear la fuga de las haciendas y las casas de sus amos, las mujeres se reunían a peinar las cabezas de las más pequeñas y, gracias a la observación del monte, diseñaban en ellas un mapa lleno de caminitos y salidas de escape, en las que ubicaban los montes, los ríos y los arboles más altos. Los hombres, al verlas, sabían que rutas tomar"* (Vargas 2003: 121).

En general las formas de resistencia femenina en América permitieron no sólo mantenerse en pie contra las diferentes formas de dominación colonial, sino también construir sociedades más pluralistas donde podían coexistir diferentes formas de pensamiento, de espiritualidad y de prácticas culturales. Las mujeres fueron importantes guías religiosas que aportaron formas de protección personal y que encendieron el arrojo en los hombres ante la muerte, "*en efecto, fue una sacerdotisa quien ofició el 14 de julio de 1791 la ceremonia de Bois-Caiman, dando plena legitimidad bajo el signo del vudú, al pacto de revuelta general y a la dirección político-militar de Boukman*" en Santo Domingo (Memel-Foté: 2010, 255).

De la misma manera, las mujeres desempeñaron un papel central en el tránsito de una sociedad americana colonizada a una sociedad autónoma e independiente. Ellas propiciaron una *etnogénesis* donde los hijos mestizos y mulatos se convirtieron en una nueva clase social que heredaba diferentes tradiciones culturales y poseía intereses que le daban a las luchas políticas un matiz particular, como la epopeya mulata en Haiti (Memel-Foté: 2010, 256).

¿Brujería o Rebelión?

La dimensión espiritual de los africanos fue un elemento fundamental en la historia de la esclavitud que les brindó la fuerza y las ideas necesarias para buscar la dignificación de su vida. En Norteamérica los esclavizados convirtieron el credo católico en un arma de resistencia que les brindaba argumentos políticos para cuestionar al opresor. En Latinoamérica los africanos, obligados a practicar el catolicismo, encubrieron tras los santos y rituales católicos las deidades, creencias y tradiciones de las religiones africanas,

"al rendir sus propios cultos y asociarlos a santos o símbolos católicos, buscaban continuar con sus propias creencias" (Navarrete 1991: 30).

En Colombia se dieron prácticas espirituales perseguidas y estigmatizadas por la iglesia católica como "*brujería",* pero en contravía de lo que nos han hecho pensar a lo largo del tiempo, estas prácticas en realidad representaban formas de insumisión y de pensamiento crítico por parte de africanos y africanas en contra las doctrinas oficiales. En las juntas de "brujas", organizadas clandestinamente durante las noches, se daban cita los esclavizados para festejar su reencuentro, para darse muestras de afecto, apoyo y fraternidad en medio del maltrato. "*Los miembros de las sociedades de brujos conformaron una especie de familia espiritual que avalaba el significado de pertenencia que negros y mulatos no encontraron en la sociedad mayor".* (Navarrete 1993: 88).

Si durante estos rituales se renegaba al dios católico, ello se debía a que éste era el líder espiritual que desde África había apoyado su esclavitud, además estaba del lado de los opresores porque tras confesar a los sacerdotes los planes conspirativos de rebelión y

fuga, éstos, violando el secreto sacramental, salían corriendo a contárselo a sus captores para sofocar sus planes. "*Para muchos [esclavizados] Jesús y María eran la encarnación del mal. Al fin y al cabo, de ellos oían hablar sólo en ocasiones tan sangrientas como las flagelaciones. Buen número de esclavistas no ordenaban determinado número de azotes: simplemente, cuando el señor se persignaba frente al verdugo, comenzaba el castigo, que terminaba apenas el amito recitaba el ultimo amen del rosario"*. Friedemann N, Arocha, J. 1986: 199).

Así, debido a que en las juntas de brujos se cuestionaba el orden establecido por los colonos y por la iglesia católica, estos sufrían persecuciones permanentes. De fondo el temor principal no era que estas almas se estuvieran condenando al infierno por la eternidad, sino que se estaban juntando un gran número de inconformes que se podían solidarizar y organizar para atacar a sus opresores. Por ello era importante procesar a sus líderes y quemarlos vivos a la vista de todos, así se infundiría el terror entre los que pensaban y actuaban diferente a los colonos europeos.

BIBLIOGRAFÍA

[s.a.] (2006) Los renacientes. "Qué viva la diversidad" Serie relación hombre naturaleza..

Bogotá: Ministerio de Cultura, UNESCO

FRIEDEMANN, Nina. (1993). *La saga del Negro.* Bogotá: Centro editorial Javeriano.

FRIEDEMANN, N., AROCHA, J. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia.* Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 471p.

GUERRERO G., Clara Inés. 1998. Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica. Tesis doctoral. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. (Tomado de un artículo intitulado: *Memorias palenqueras de libertad*) tomado de la página web:

Grupo de Estudios Históricos sobre Afrodescendientes (GRIOT) (2003). *La memoria de los Griots. La cátedra afrocolombiana desde las fuentes primarias.* Cali: Alcaldá.

MEMEL-FOTÉ, Harris. La trata de Negras en el siglo XVIII. En Fauré, Christine (Directora). *Enciclopedia histórica y política de las mujeres: Europa y América*. Tres Cantos, Madrid: Akal, 2010, 943 p.

NAVARRETE P., María Cristina. *Religiosidad alternativa y religión oficial: prácticas culturales de negros y mulatos. Cartagena siglo XVII*. Bogotá: Colcultura, 1991.vol. 3.

NAVARRETE P., María Cristina. *Religiosidad alternativa y religión oficial: prácticas culturales de negros y mulatos. Cartagena siglo XVII* Cali: Colcultura, 1993.vol. 4.

RODRIGUEZ CUENCA, José Vicente. "*Las enfermedades en las condiciones de vida prehispánica en Colombia"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

TORRES, William. (2011) Medicina de la tierra: El sendero de la madre ancestral. En:

cult.drog. 16 (18): 137 - 148, 2011

VARGAS ALVAREZ, Lina María. (2003) *Poética del peinado afrocolombiano* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

VELASCO DÍAZ, Carlos Alberto (2008). *Música y Etnoeducación Afrocolombiana. Una visión desde Leonor González Mina y Esteban Cabezas Rher.*

ZAMBRANO, C. (2000). Crisis de la modernidad y "etnoeducación" para la crisis: transformaciones del sentido y del modo de pensar la etnoeducación. En: 2° Congreso Nacional Universitario de Etnoeducación. Popayán – Junio 2000. La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Popayán: Universidad del Cauca. p, 18.

PRÁCTICAS CULTURALES DE LAS MUJERES DE LA DIÁSPORA: APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS PARA LA NO VIOLENCIA

Autoras: Mary Cruz Castro Quintero, Mary Sophya Velasco, Castro, Yolanda Castro Quintero, Lucy Elena Murillo, Gloria María Narváez Pascuas, Blanca Ruby OrozcoMera.
colectivonodovalle@gmail.com, alteridad2012@hotmail.com

Expedición Pedagógica Nacional. Nodo Valle
Valle del Cauca-Colombia

Resumen

En Colombia la práctica de discriminación se naturaliza en diferentes contextos, siendo la familia la primera fuente donde las labores de mantenimiento armónico están categorizadas en función de quien las debe realizar, por ejemplo el atender a las familias, cuidar del bienestar entre otras, es función principal de la mujer, sin importar que muchas veces ella además de cumplir estas funciones es quien trabaja fuera de la casa y contribuye con el sustento económico de las mismas, por tal razón el Abuso sexual, los Derechos de la mujer, la Discriminación contra la mujer, la Participación en las decisiones, la Perspectiva de género en políticas estatales, la Salud sexual y reproductiva, la trata de mujeres y la Violencia contra la mujer crecen día a día.

Esta realidad no es muy distante de América latina y el Caribe donde la violencia contra mujeres permanece y aumenta las cifras de discriminación y prácticas de intimidación sistemática. En este orden de ideas ¿Qué se entiende por discriminación contra la mujer? Y también preocupa de qué manera se puede incursionar en una discusión de país donde estén presentes las reflexiones y los alcances de esta problemática.

Población beneficiaria

La experiencia pedagógica se desarrolla en Colombia, específicamente en 3 municipios como son; Florida, Buenaventura y Santiago de Cali, todos ubicados en el departamento del Valle del Cauca. Los estudiantes beneficiarios de esta apuesta pertenecen a los grupos étnicos, Indígenas, Afrodescendiente, Mestizos, grupos sociales Campesinos y comunidad en condición de desplazamientos, cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años, de nivel 1 y 2 del SISBEN, además de comunidad urbana. Consideramos sano que estos estudiantes algunos con necesidades insatisfechas puedan acceder a las nuevas tecnologías y alcancen un conocimiento significativo y potencien las competencias.

Palabras Claves: Discriminación, mujer, labores, trasformar, derechos de la mujer, perspectiva de género, salud y sexualidad reproductiva.

La mujer responde a un legado histórico que pesa sobre su existencia y en gran parte justifica el convivir la discriminación y derecho laboral desde los estereotipos socio-culturales y familiares, disfrazándole su legalidad equitativa que por ende le hace olvidar razonar y exigir sobre sus derechos en equidad.

La revisión del proceso evolutivo del ser humano, con objeto principal la mujer, aprovechando el ámbito educativo en los diferentes espacios de labor pedagógica donde

entre sus actores está presente la mujer que incursiona cada día enfrentando limitaciones ante manejos de criterios discriminantes desde los diferentes puntos de vista y en especial por la exigencia de sus derechos de salud sexual y reproductiva.

Por tanto como actores en el proceso educativo el trabajo que realizamos contribuye con los fines establecidos, desde allí se hace importante conocer los contextos donde se forman las y los estudiantes que posteriormente van a vivir, compartir y de alguna manera replicar o transformar las prácticas culturales que perviven en el medio. Potenciadas de alguna manera por ejercicios aprendidos desde los ancestros y sus dinámicas interculturales que tienden a potenciar y fortalecer los horizontes comunitarios.

Es importante la reflexión y el análisis que en torno a la problemática se realiza, ya que da cuenta de manifestaciones culturales numerosas que en diferentes ámbitos de la sociedad son permanentes. Se genera desde los diversos currículos propuestas que incidan en la puesta en marcha de ejercicios políticos que fortalezcan el conocimiento de las políticas existentes y las formas de incidencia para propender por una sociedad más justa como se evidencia en las siguientes palabras de “Enfrentamos grandes obstáculos para alcanzar por lo que queremos metas que queremos cumplir y sueños para hacerlos realidad, jamás permitimos que alguien nos diga eso no es para ustedes mujeres " eso es para nosotros los hombres" jamás que tienen ellos que nosotras no ambos sabemos luchar pero nosotras lo logramos con inteligencia”. Estudiantes grado undécimo.

Los planteamientos de inequidad hacen un llamado a revisar los indicadores que rigen los currículos normativos institucionales y transformar las necesidades que viven las y los jóvenes, mujeres y sociedad en general de acuerdo a sus contextos, articulando desde esta perspectiva políticas reales que permitan el fortalecimiento de los derechos que por generaciones han sido reclamados y hoy después de múltiples exigencias reposan en

papeles , producto de convenciones, aunque en la realidad algunos siguen siendo letra decorativa con pocos beneficios y brechas abismales.

Para aminorar brechas que marcan una diferencia abismal promovemos una propuesta pedagógica que redunda en el dialogo diverso e incluyente de estudiantes, maestras, maestros, lideresas, líderes comunales y con didácticas pertinentes que contribuyan al desarrollo propuesto de investigación escolar dándonos a la tarea de atender, comprender y ayudar en parte a la transformación de la realidad planteada. Reconociendo que la mujer históricamente ha contribuido socialmente, aporta al desarrollo de la ciencia y la tecnología desde su núcleo y fortalecimiento familiar; aunque la sociedad continúe haciéndola cada día invisible desconociendo o subvalorando sus aportes en todos los ámbitos, dándole el reconocimiento equivocado en representación de valores en el cambio organizacional. Caso que nos permite situarnos en revisar y razonar para actuar y exigir nuestros derechos en todos los campos en igualdad de condiciones humanas y desde el reconocimiento del trabajo dado por espacios establecidos como:

- La Convención de la OIT, num. 111 cuando en su proceso determina tipos de actos de discriminación: Distinguir, excluir y preferir; admitiendo luego el limitar y restringir. Tipos que se retroalimentan con los factores críticos de las organizaciones socio-naturales por raza, color, sexo, religión, opinión política, ascendencia social y nacional, posición económica, circunstancias del entorno de vida en sus diferentes etapas de desarrollo.

- Las Conferencias Mundiales Sobre La Mujer, por ejemplo en La Cuarta desarrollada en Beijing del 4 al 15 de Septiembre de 1995 en la declaración de sus objetivos el numeral diez (10) retoma su realización para el examen y evaluación de los logros del decenio de las Naciones Unidas para la Mujer :Igualdad, desarrollo y paz, celebrada en Nairobi en 1985, con sus estrategias orientadas para el adelanto de la mujer que

experimenta transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales con efectos tanto positivos como negativos. La conferencia reafirma el compromiso de todos los estados cumplir sus obligaciones de promover el respeto universal, la observación y la protección de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos de conformidad con la carta de las naciones unidas.

- La Conferencia Internacional del Trabajo, Junio de 2004, adoptó la resolución relativa a la igualdad entre hombre y mujer, a la igualdad de remuneración y a la protección de la maternidad en la que se establece la relación entre la protección y se ínsita a todos los gobiernos a ratificar y llevar a cabo la práctica del convenio num 100 y se exhorta a todos los interlocutores sociales a contribuir activamente a la eliminación de la discriminación por razón de género y a promover la igualdad entre hombre y mujer.

- Las Leyes Constitucionales, leyes nacionales y acuerdos territoriales que expresan procesos estratégicos para protección de los derechos humanos y retomar las obligaciones de relación ser humano y estado. El artículo 13 de la constitución Nacional Colombiana contempla: “El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados. El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos y maltratos que contra ella se cometan”

Como maestras(os) ante la justificación de convivencia y respuesta por estereotipos estamos llamados a promover el reconocimiento, aplicabilidad y procesos de ley ante la equidad para la mujer; las leyes deben cuidar las diferencias entre hombre y mujer ya que

desde la promulgación de los derechos neutros en el tópico sexo, se origina la discriminación.

Y en los ámbitos constitucionales se expresa el amparo en busca de equilibrar diferencias posibilitando el mejoramiento de condiciones porque desde ella se pueden establecer igualdad de oportunidades mediante programas estratégicos que permitan reconocer en la mujer ventajas concretas en el ámbito socio-económico y político.

Como lo han analizado ya algunos economistas determinando que el cambio mundial con generaciones responsables está en regresar a la mujer su reconocimiento de acción maternal con todos dividendos requeridos para que eduque ella misma al niño en gestación, crecimiento e infancia y de acción responsable instintiva y/o profesional organizativa en ambientes armónicos, sin desconocer que las responsabilidades deben ser compartidas por los miembros en la pequeña organización familiar o en la organización laboral donde el hombre y/o la mujer son capaces de desempeñar satisfactoriamente actividades tanto del campo laboral, como político, científico, tecnológico y domestico interviniendo así con acciones positivas y políticas antidiscriminantes.

La promulgación del reconocimiento de los derechos laborales de la mujer históricamente se han presentado y se han dado con la movilización hasta nuestros días (existen colectivos, agrupaciones indígenas, étnicas, redes de mujeres y otros, que interactúan e intercambian necesidades y estrategias en diferentes niveles comunitarios, territoriales, nacionales e internacionales) y a ellos debemos de unirnos, conocer sus programas estratégicos convalidar sus acciones y entrar a formar parte activa, revisando autoesquemas que pueden estar causando autodestrucción a cambio de la acción positiva de autoeficacia.

La participación en procesos estratégicos de promoción y defensa de la mujer conlleva a cambios necesarios en la sociedad con su desarrollo tecnológico y científico y dentro de la

legislación del estado por hacer cumplir lo estipulado o exigir reformas que permitan entender, identificar y superar la discriminación de género.

Los aspectos mencionados son relevantes para repensar y socializar: Prácticas culturales de las mujeres afro latinas afro caribeñas - de la diáspora como procesos de resistencia y sus aportes a la construcción de las naciones en pro de la no violencia, ejercicio que invitan a reflexionar sobre las diversas situaciones de violencia, sus orígenes, algunas teorías que las soportan y también las apuestas que se realizan en diferentes campos para erradicarlas. También toma relevancia la estética afro y sus diversas facetas, en muchos casos observada social y culturalmente como manifestaciones directas de discriminación, violencia sexual, de género entre otras.

En el desarrollo de actividades académicas, movilizaciones, conversatorios, seminarios con elementos para la reflexión como: conocer entender y disfrutar mi cuerpo, establecer una relación amorosa – dolorosa con él, relación con el entorno, defensa del territorio legado ancestral, relación con el /la otra, estética afro, prácticas de resistencia a partir de los elementos identitarios de la cultura, aportes – leyes- visibilizacion-política; se genera la incidencia real dinámica, democratizadora y política donde la polifonía de voces de jóvenes, niñas, niños, estudiantes, mujeres, administrativos, docentes y demás participantes que permitan generar apuestas atrayentes a la contribución de su desarrollo y lograr que las mujeres de Buenaventura, Colombia y del planeta en general puedan vivir una vida sin violencia.

La investigación en mayor parte, será del tipo descriptiva, debido a que la propuesta presentará en su cuerpo o desarrollo las características generales de la violencia de género; estableciendo los factores que intervienen en dicho acto, sus variables y sus características. A su vez, también se hará uso de la investigación de tipo explicativa, porque se buscará

determinar las causas o el porqué de dichas violencias, también se busca la solución a estos problemas, conocer los derechos de las mujeres, las posibles alternativas y las reivindicaciones de las mujeres, la incidencia en medios de comunicación masivos como la radio, realización de materiales de divulgación, y participación mediante manifestaciones públicas como la marcha del 25 de noviembre en ejercicios de resistencia a las no violencias.

La estrategia para prevenir y atender la violencia intrafamiliar incluye cinco líneas de acción articuladas entre sí: 1. Atención y acompañamiento a mujeres que viven violencia 2. Realización de talleres y actividades comunitarias con mujeres para sensibilizar, informar, identificar casos y dar a conocer el derecho a una vida libre de violencia. 3. Gestión e interlocución con instituciones públicas y con organismos civiles para crear o fortalecer a redes interinstitucionales que favorezcan el trabajo comunitario 4. Avanzar con gradualidad en el trabajo preventivo y de atención en torno a distintos tipos de violencia. 5. Difundir información sobre el tema.

Metodología

las actividades académicas que se desarrollan con las mujeres de la comunidad permiten sensibilizar y apropiar herramientas que contribuyan a conocer los derechos para su exigibilidad y este trabajo es de igual manera importante ya que algunas de las mujeres son maestras en proceso de formación, es así como los talleres se articulan pedagógicamente al ámbito laboral. En otros casos se diseñan de acuerdo a los intereses de las y los jóvenes las temáticas requeridas.

Los temas principales que se trabajan son: Tipos de violencia, Círculo de la violencia, Plan de emergencia y Educación de género.

Además el trabajo con jóvenes, está tocando temas como Violencia y educación sexual. Para realizar el taller primero se coordinan con los/las jóvenes, las mujeres para comentar los objetivos del mismo y programar fechas y lugares adecuados. En seguida se forma una comisión logística para ver que la hora y día del taller no coincidan con otros eventos en la comunidad y sean adecuados para la asistencia de todos los participantes. Para cada taller se asignan tareas entre las integrantes del área responsable: relatoría, proyector, cortometraje o video, fotografías, comida, así como los acuerdos relativos a horarios.

También en algunos casos los talleres son coordinados con instituciones públicas y en ciertos talleres se acompañan y apoyan con como abogadas, médicos o psicólogas que hablen de temas jurídicos, de violencia, de salud, especialistas que comparten desde sus particularidades aportes interesantes etcétera

DESAFÍOS

• formar promotoras/es que contribuyan cualificación y sensibilización de las comunidades educativas.

• Tener más cursos de capacitación en los temas que son de interés para las y los jóvenes.

• Gestionar acompañamiento y apoyo de recursos para reforzar el trabajo.

• Incluir la promoción y prevención en el trabajo con las/los jóvenes, las mujeres y otros actores con el fin de lograr los objetivos propuestos y cambiar la forma de pensar de la comunidad para que la violencia hacia la mujer desaparezca

Un ejemplo de estas actividades académicas esta el trabajo colectivo que permite sistematizar reflexiones por intervenciones y acciones .como las que se registran en el cuadro siguiente, donde se sistematizan los aportes en pro y contra de las intervenciones en relación con los diferentes actores:

a. Los Posibles Pro y los Contra de las Intervenciones al Tomar Medidas en Ámbito de:

Intervención	Pro	Contra
Promoción	La destinación de rubros y tiempo para capacitación y multiplicación de legislación y temáticas conceptuales en comunidades y redes de acción. Existencia de materiales didácticos de apoyo para acciones de prevención.	La desarticulación de capacitaciones desde las diferentes entidades, el descuido de ciertas zonas de la sociedad y la pérdida de seguimiento de compromisos adquiridos tanto gubernamentalmente como comunitarios.
Prevención	Acuerdos o legislaciones presentes para accionar y no permitir el crecimiento del problema. Diseño de planes de acción	Legislaciones o acciones a conveniencia sectorizada. Insuficiencia para cubrimiento de los diferentes espacios de trabajo que se

	según comunidades sociales. Trabajo efectivo para evitar conflictos y situaciones no deseables en un territorio determinado. Utilidad de diagnósticos y estudios realizados.	presentan. Discontinuidad de proyectos socio-políticos y culturales. Acciones desorientadores por no adaptación o estudio de necesidades locales.
Individual	El apoyo en la inmediatez y con ganancia de comunicación directa por la acción uno a uno. Se Comporte y se Busca ayuda con mayor confianza. Capacitación directa	El encasillamiento de la situación que hace que se retrocedan procesos. Dependiendo de su actuar puede ser actor que exija o proceda a hacer ver la situación como normal, o sembrando culpabilidad en la victima más que en el agresor.
Grupal	Permite recibir acciones colectivas por las cuales puede sentirse más apoyada la víctima. Es posible escuchar según	Puede causar efecto negativo por los estados de ánimo para compartir con los otros en un momento requerido, pues las victimas a veces

	consensos de criterios diversos. Se puede obtener el apoyo con mayor seguridad porque están dispuestas más personas y sin diferencia de criterios ya que son parte de una agrupación	quieren estar en reservado. Cuando se presenta que dentro de la agrupación hay miembros irresponsables que pueden estar orientando o interviniendo con respaldo más al agresor que a la víctima.
Prestadora de Servicio	Se obtiene atención requerida y profesional. Se brinda cualificación debida y legalizada vinculándose intervenciones directamente gubernamentales.	El tiempo de atención que se dilata. La no vinculación o no derecho al servicio que se brinda de la víctima de la situación presentada
Con Agresores	Valoración del ser como humano y la cooperación para acuerdos responsables	La irresponsabilidad en compromisos que muy pronto rompe con los acuerdos. La no aceptación de

		acuerdos.
Niñas y Niños	Como parte de la familia se involucran en la situación y reconocerán comportamientos que constituyen violencia familiar	No responden a tiempo con su compromiso. Adquirir compromiso estereotipando su vivencia por requerimiento socio-tecnológico cultural
Familias	Apoyo confiable. Compromiso de albergue o ayuda debida a tiempo.	Apoyo viciado de problemas comunitarios, culturales o de cleros.
Parejas	Compromisos y acuerdos de respeto con dignidad del ser humano y los derechos humanos en el respeto recíproco.	Grado de confiabilidad que se conoce por convivencia dada. El irrespeto por la no permanencia de acuerdo a lo pactado. La actividad y participación según la sociedad ó cultura.
A Distancia	Compromisos y respaldos brindados por advertencias o convenios dados. La comunicación a tiempo y	El abandono de compromiso a muy corto tiempo y sin cumplimiento del proceso iniciado.

	en forma debida, estratégica de acción.	Interrupción de comunicación causando pérdida o falta en el seguimiento estratégico. Vinculación de terceros que entren en contra de la víctima.
Construcción de Redes	Comunicación permanente, apoyo a tiempo y en el lugar donde se encuentre porque se irradia cualificación por campañas. Fortalecimiento de movimientos y acciones para promocionar o prevenir sucesos de violación de los derechos humanos. Fortalecimiento de los mecanismos de prevención contra Violencia Intrafamiliar y de Género permitiendo el cumplimiento de acción gubernamental.	Integrada por personal no identificado con los propósitos de la misma. Discriminación de miembros en la conformación y/o atención involucrados para procesos o mecanismos requeridos por la presencia de violación de derechos. La no identidad y reconocimiento de la red para obtener ayuda financiera y de materiales para prestar el servicio con cobertura.

Referencias Bibliográficas

Arteaga C., Ana María; Figueroa, Virginia. Género y desarrollo, una bibliografía. Santiago, Chile, CEDEM, 1994. 106 p. (Cuaderno de trabajo; 1). Nº. Ubicación: L.5109

Avendaño Vásquez, Claudia. "Brujas, hechiceras, herbolarias, parteras, solo mujeres, solo viejas". Conferencia presentada en la Cátedra Edith Stein, Universidad Pontificia Bolivariana, 12 de marzo de 2009.

Fondo de Población de las Naciones Unidas Promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos: Módulos pedagógicos para formadores. Bogotá: FNUAP, 1999. Clasificación: MG, Sede Amazonia; 323.01/ C718p

Índice del informe de la Sra. RadhikaCoomaraswamy, Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer presentado ante el 55° periodo de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas E/CN.4/1999/68*

http://wwwcolombia.unwomen.org/es/onu-mujeres-en-colombia/las-mujeres-en-colombia

http://www.elheraldo.co/

Política operativa sobre la mujer en el desarrollo. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, EE.UU., Banco Interamericano de Desarrollo, 1987. 58 p, bibliografía. Nº. Ubicación: 27012. Dirección Internet: http://www.iadb.org/sds/doc/1068spa.pdf

Puyana, Yolanda y Bernal, Margarita Reflexiones sobre violencia de pareja y relaciones de género. Bogotá: Consejería Presidencial para la Política Social Haz Paz, 2000.Clasificación: Central; 306.872/ P994r <Concepto/método><V. emocional/simbólica><V. en la pareja>

Presidencia de la República de Colombia Violencia intrafamiliar en Colombia: IntrafamilyViolence in Colombia. Bogotá: Ministerio de Salud, 1997. Clasificación: MG; 362.8292/ C718v

Anexo: Registro de algunos momentos de la actividad derechos y prácticas culturales, (archivo fotográfico)

Trabajando con la comunidades educativas

Previniendo las violencias y llenando de herramientas para la resiliencia.

Trabajo con jóvenes participación colectiva

Sanando las energías femeninas. Libres de violencia

FORMA DE HACER ESCUELA MUISCA

EJE: Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios
AUTORES: Equipo Expedición PedagógicaBogotá.
expedicionpedagogicabogota@gmail.com

PRESENTADORES:
Fanny Elizabeth Villar Castro. fannyser84@yahoo.es C.C. N° 51619074 de Bogotá. Docente
Mireya Leudo Arenas. mleudoarenas@ yahoo.es.C.C. 417994417. Maestra

ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA: EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA BOGOTÁ
Lugar en que desarrolla el trabajo: Bogotá – Colombia
Población con la que desarrolla el trabajo: Maestras(os), estudiantes y comunidad Muisca de los colegiosdistritales: San Bernardino en la localidad de Bosa y Somos tejedores de sol y agua del colegio distrital Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba, Bogotá, Colombia.
Va a participar en las Rutas Pedagógicas: Si.
Forma de hacer Escuela en que se articula la ponencia y/o práctica que la originó: "ESCUELA MUISCA"

RESUMEN
La Escuela Muisca, hace parte de la producción de saber de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia, es una de las siete Formas de hacer escuela producidas por uno de los Equipos Expedicionarios del país, el de Bogotá.

La Forma de hacer escuela, es una conceptualización nacional entre los Equipos Expedicionarios del país y el Equipo de trabajo coordinador, que parte de las series 1, 2 y 3 en que se diseñó la producción de saber de la EPN: Serie 1, del sistema educativo; Serie 2, de Rutas y viajes; Serie 3, Formas de ser maestro y hacer escuela; serie 4, Regiones pedagógicas. Las Formas de hacer escuela de cada región parten de la conceptualización nacional y de la Ruta Metodológica diseñada en la que cada región registra sus prácticas y las ideas fuerza

.La forma de hacer escuela "Escuela Muisca" partió de la profundización de dos prácticas pedagógicas: Muisca Nova del colegio distrital San Bernardino en la localidad de Bosa y Somos tejedores de sol y agua del colegio distrital Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba. Estas dos localidades son las únicas donde aún resisten a su desaparición indígenas de la comunidad muisca, que paulatinamente han sido despojados de sus tierras y su cultura

En esta forma de hacer escuela, se desarrollan prácticas pedagógicas que propician el acercamiento a los antiguos territorios muiscas y la retroalimentación de prácticas de sabiduría antigua, visibilizando el ser muisca y dando valor a los saberes, cultura e historia de los niños y niñas de esta comunidad que aún hoy resiste a su desaparición, a pesar de la política de exterminio, asimilación y despojo de la que han sido víctimas desde la invasión de los conquistadores españoles hasta nuestros días con los procesos de urbanización de las últimas décadas. Esta escuela rompe con la concepción de construcción de nación reproducida por la escuela homogénea en la cual lo indígena representa un pasado remoto de atraso y salvajismo

PALABRAS CLAVES
Cabildo, comunidades indígenas,concepción, cultura, equipo, expedición pedagógica nacional,expedicionaria, formas de hacer escuela, interculturalidad, maestro (a), muiscas, práctica, rutas, sabiduría,producción de saber, territorio, viajes.

SOBRE EL EJE

Este trabajo responde a la preocupación e interés de los maestros y maestras, quienes junto a líderes y lideresas indígenas, ven la necesidad de construir y desarrollar propuestas pedagógicas, que liguen las prácticas y saberes, ancestrales, así como sus cosmovisiones, a los saberes y practicas escolares; en la idea de que afloren las pluralidades y la diversidad de los conocimientos.

Pone en evidencia la posibilidad y la necesidad del encuentro intercultural, en la escuela, donde se establecen relaciones horizontales y el reconocimiento de sus poblaciones, sus saberes, costumbres, visibilizando la forma como han sido habitados y reconstruidos los territorios y sus territorialidades.

INTRODUCCION

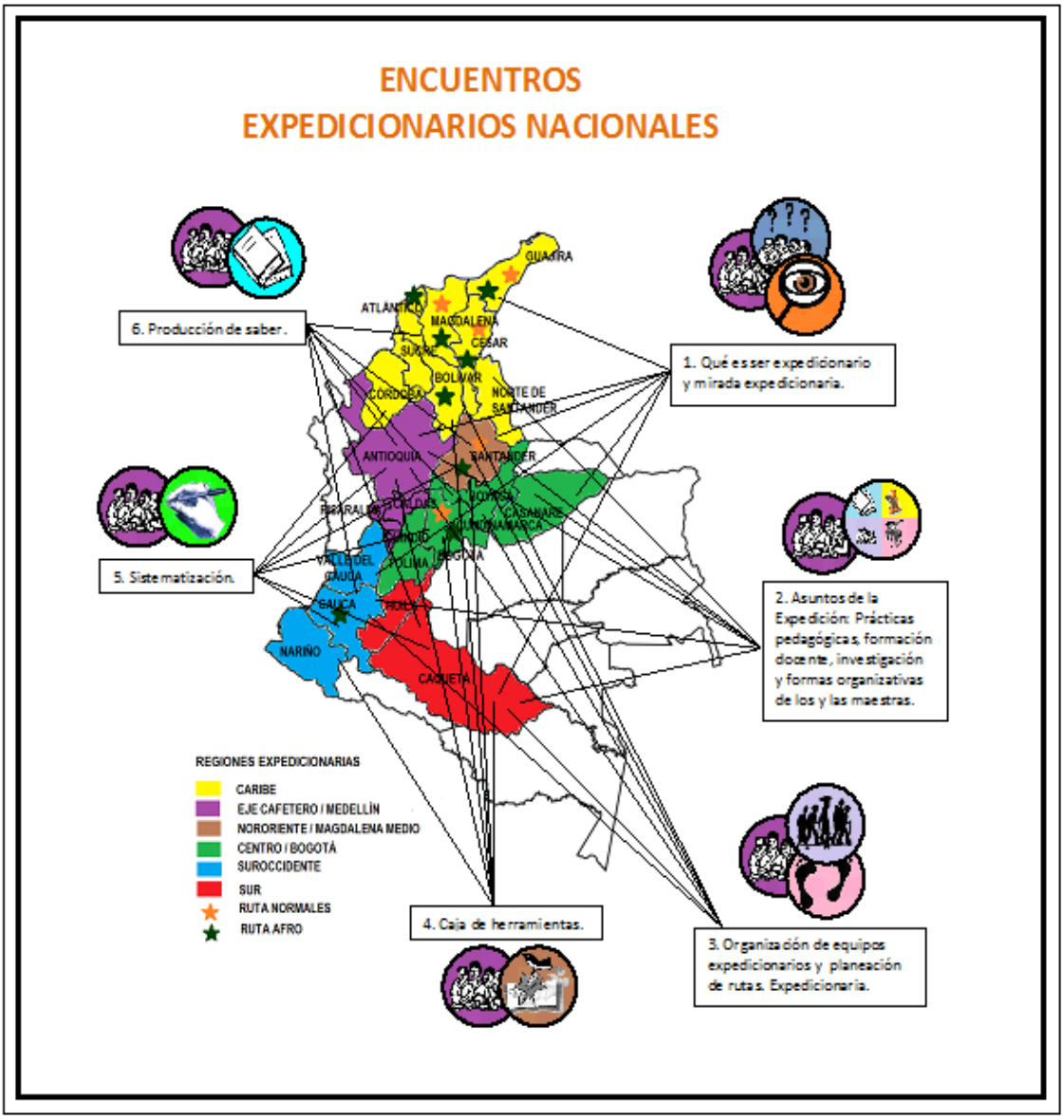
LA ESCUELA MUISCA es una de *las Formas de Hacer Escuela* que la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia ha conceptualizado a partir de las prácticas pedagógicas de maestras, maestros y comunidades visibilizadas en los viajes por la escuela colombiana, que las y los Expedicionarias(os) emprendieron, desde 1999,por cinco regiones del país.

Esta producción es realizada por Expedicionarias(os) que se caracterizan por ser viajeros por la escuela Colombiana, producir saber colectivamente, mantenerse en formación permanente, resistirse a darle continuidad a aquellas miradas que muestran a maestras y maestros con un bajo nivel de formación, un saber intuitivo inmediatista, carentes de una reflexión sistemática.

Organizados en equipos regionales, departamentales, municipales, locales y en interacción permanente con Equipo Coordinador, las(los) expedicionarias(os) se movilizan en relación con las "Líneas de acción del Movimiento": Viaje por las escuelas colombianas; Formación de maestros; Producción de saber[1]; Archivo Pedagógico; Atlas de la Pedagogía en Colombia Formas de hacer escuela; Movilización nacional e internacional.

Las líneas de acción antes mencionadas se interrelacionan, son acordadas, organizadas y desarrolladas simultáneamente por todos los Equipos Expedicionarios, los avances, propuestas y producciones realizados en cada equipo se socializan nacionalmente en Encuentros(Ver mapa), sus temáticas se centran en los propósitos del proceso que se adelanta en cada momento, se mencionan algunas: 1) planeación, organización, y realización de los viajes y Rutas Pedagógicas; 2) Formación de Expedicionarios; 3) sistematización de los hallazgos;4) organizacióndel Archivo Pedagógico; 5) conceptualización y desarrollo del Atlas de la Pedagogía en Colombia y del Archivo Pedagógico Virtual; 6) investigaciones, entre éstas la de las Formas de hacer Escuela; 7)Organización de la participación en los Encuentros Iberoamericanos.

[1]Se han publicado diez libros y cerca de 40 vídeos



PRESENTACION

El Atlas de la Pedagogía en Colombia y El Archivo Pedagógico se interrelacionan con *las Formas de Hacer Escuela.*ElAtlas se concibió ligado al Archivo Pedagógico y se diseñó en 4 series de mapas: S**erie 1**, del sistema educativo; S**erie 2**, de Rutas y viajes; S**erie 3**, Formas de ser maestro y hacer escuela; **serie 4**, Regiones pedagógicas.

La investigación adelantada por los Equipos Expedicionarios del país para producir Formas de ser maestro y hacer escuela, parte de las tres mil prácticas pedagógicas registradas en la Serie 2, de Rutas y viajes.

La Forma de hacer escuela: un tránsito de la práctica a la experiencia

El proceso de transformación del(la) maestro(a) a partir de la reflexión de su quehacer no es otra cosa que la experiencia, pero esta no puede ser entendida como la repetición rutinaria por años de una misma práctica que se descontextualiza perdiendo el sentido; ella requiere de una constante autocrítica, que le permita transformarse en la medida en que los contextos y las necesidades lo exijan, es la relación entre la teoría (desarrollada por otros y por uno mismo) y la práctica, que construye nuevos saberes.

Ruta Metodológica[2]:

Prácticas y fragmentos de la prácticacomo se mencionó anteriormente las prácticas pedagógicas han sido reconocidas y registradas en el viaje, en el encuentro con quienes las realizan y en el lugar en que estas ocurren. Las 3.000 prácticas visibilizadas en la segunda serie son nombradas como la "riqueza pedagógica", el "tesoro pedagógico de la escuela colombiana.

Para la producción de las *Formas de Hacer Escuela* los Equipos Expedicionarios vuelven sobre los registros para mirarlos con detenimientoy realizar un nuevo registro,**un fragmento de la práctica,** en el que se muestra la región, localidad, municipio, vereda, colegio en que se realiza y una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados entre otros con las problemáticas que los actores de prácticabuscan transformar;las tensiones conceptuales, éticas, políticas que enfrentan Las prácticas pedagógicas se agrupan de acuerdo con las alternativas de transformación que proponen**.**

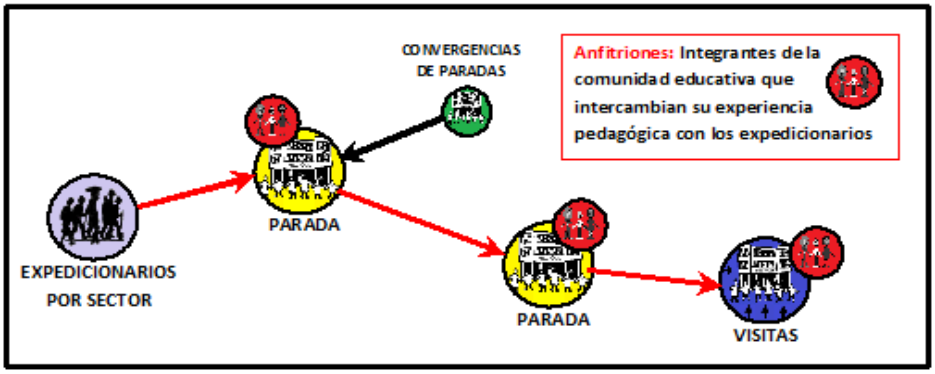
Los cambios, rupturas y transformaciones que los actores de práctica producen frente a la estructura jerárquica y homogenizante de la escuela y a sus formas de dominación y subordinación, así como la interacción con las realidades sociales, naturales y los sentidos que cada práctica o conjunto de prácticas cobra en el territorio dan lugar a la conceptualización de cada Forma de Hacer Escuela. Los nuevos sentidos y significados de la escuela se **nombran** de manera creativa, se sintetizan en un **fragmento de experiencia** y se **expresan a través de cartoinfografías.**

A continuación relacionamos la manera como se han nombrado algunos de los nuevos sentidos de los que se ha dotado la escuela: Escuela Viajera Ambiental;Escuela Bosque; Escuela Placer; Escuela Muisca; Estudiantes protagonistas en la escuela; Escuela de la Redsistencia; Escuela Minga; Escuela Arraigo; Arqueología en la escuela; Escuela Río; Rompiendo murostendiendo puentes; Escuela Palenque; Maestros por el territorio; Escuela Tambó; Barco Escuela

LA ESCUELA MUISCA es conceptualizada por uno de los siete Equipos Expedicionarios del país, el de Bogotá, a partir de las prácticas visibilizadas en los viajes, entre éstos los realizados en el 2000 hasta la fecha, y los realizados en las localidades de Bosa, Chapinero; La Candelaria y San Cristóbal.

En estos viajes más de doscientos maestros(as), directivos(as) y estudiantes, todos ellos expedicionarios, salieron de las instituciones educativas en que desarrollan su trabajo pedagógico, para arribar a otras instituciones, que sirvieron como paradas o puntos de encuentro, en las que reconocieron más de novecientas prácticas pedagógicas, en el encuentro entre visitantes y los anfitriones.

[2]"Ruta Metodológica: de la práctica a la experiencia" construida por Expedición Pedagógica (2006).



En Colombia existen por lo menos 86 comunidades indígenas que hablan 65 lenguas; distribuidas en 102 comunidades, según la organización Nacional indígena Onic, las cuales habitan en su mayoría en áreas protegidas, vulnerables ambientalmente; lo cual hace más difícil la supervivencia en las mismas. El sin número de dificultades con las cuales han tenido que sobrevivir (difícil acceso a sus territorios, pocas posibilidades laborales, escasa ayuda del Estado, amenazas constantes por el conflicto social y armado, en el que ha vivido el país), han ello que su permanencia en sus territorios sea cada vez más difícil; siendo impulsados a marchar a las grandes ciudades, a las cabeceras municipales y sobre todo a vivir en condiciones de miseria y despojo.

En Bogotá,habitan alrededor de 5. 712 Indígenas Muiscas, consolidados en los Cabildos de Bosa y Suba, estas comunidades indígenas ubicadas en localidades de su mismo nombre, las cuales funcionan en pequeñas plantas físicas a pesar de que gran parte de los territorios de la ciudad fueron suyos; luchan por un reconocimiento y una vida digna, se esfuerzan por mantener su organización política y social, su cultura, su lengua, así como la lucha por el territorio, un territorio que "Por lo general se suele pensar que es simplemente el espacio que nos rodea y en muchas ocasiones en este espacio se ven solamente sus características físicas (valles, montañas, rio, clima), sin percatarnos de que el entorno circundante ha sido construido históricamente por distintas sociedades. En este sentido, **el espacio geográfico**, no es un simple contenedor de cosas, sino una construcción permanente y nunca acabada, cambiante y contradictoria, sobre los procesos de ocupación y apropiación de dicho espacio. El espacio geográfico se considera así en relación con la vida social y ésta a partir de las sociedades, las clases sociales, los grupos, las comunidades, y en definitiva, las formas de existencia concreta de las personas y entidades colectivas.(Viajes pedagógicos y cartografías en San Cristóbal, 2008: 13).
Así, "El espacio nos es una cosa ni un sistema de cosas, sino una realidad relacional: cosas y relaciones juntas" (Santos, 1995: 27).Se requiere entonces, que la escuela entre a configurar los territorios, que la constituye; construyendo y generando relaciones entre sus dinámicas y procesos

Son estas comunidades, junto con los maestros y maestras de las instituciones educativas, quienes ponen en juego sus saberes, lo entrelazan con el de los otros niños, niñas y jóvenes, aprehenden de los y las mayores y dan a conocer su riqueza cultural.

La forma de hacer escuela "Escuela Muisca" partió de la profundización de dos prácticas pedagógicas: Muisca Nova del colegio distrital San Bernardino en la localidad de Bosa y Somos tejedores de sol y agua del colegio distrital Alberto Lleras Camargo de la localidad de Suba. Estas dos localidades son las únicas donde aún resisten a su desaparición indígenas de la comunidad muisca, que paulatinamente han sido despojados de sus tierras y su cultura. Esta forma de hacer escuela, hace visibles prácticas que generan rupturas, frente a la homogenización de la escuela convencional que aun hoy, continúa el proceso de asimilación y estigmatización, de la que son víctimas los indígenas desde la conquista. Son los estudiantes indígenas, quienes fruto del trabajo que se desarrolla en estas instituciones, ponen en escena sus costumbres, sus nombres y apellidos que habían sido negados.

Esta forma de hacer escuela aporta a la construcción de una mirada interdisciplinar en la escuela, nos hace un llamado a la necesidad de tener en cuenta los saberes de las comunidades, en este caso,(indígenas, campesinas, afro..) que constituyen las escuelas, no solo colombiana , sino latinoamericana; donde sus comunidades plurietnicas y pluriculturales, deben ser reconocidas en su diversidad y cosmogonía; de esta forma muestra que es posible, otra forma de ser escuela y de ser maestro(a), transformando así las relaciones con el conocimiento y la configuración de las practicas escolares.

Forma de hacer escuela: ESCUELA MUISCA

En esta escuelase desarrollan prácticas pedagógicas que propician el acercamiento a los antiguos territorios muiscas y la retroalimentación de prácticas de sabiduría antigua, visibilizando el ser muisca y dando valor a los saberes, cultura e historia de los niños y niñas de esta comunidad que aún hoy resiste a su desaparición, a pesar de la política de exterminio, asimilación y despojo de la que han sido víctimas desde la invasión de los conquistadores españoles hasta nuestros días con los procesos de urbanización de las últimas décadas. Esta escuela rompe con la concepción de construcción de nación reproducida por la escuela homogénea en la cual lo indígena representa un pasado remoto de atraso y salvajismo.

Prácticas

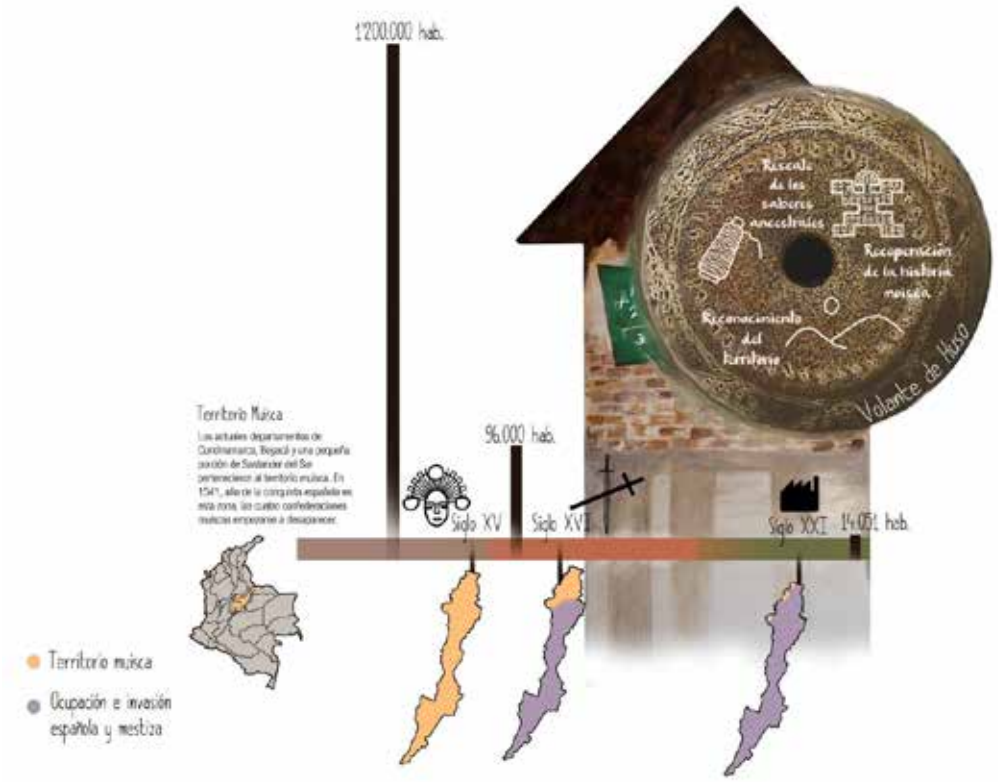
Muisca Nova
Colegio Distrital San Bernardino, localidad de Bosa.

Maestros de este colegio, algunos de ellos indígenas, trabajan con estudiantes las danzas, música, artesanías, historia oral, medicina tradicional, gastronomía y lenguaje visual de la cultura indígena muisca, haciéndolo visible en eventos institucionales; esto con el fin de que los y las estudiantes indígenas que viven en su mayoría en las Veredas San Bernardino y San José, en terrenos que hacían parte de los antiguos Resguardos, valoren su cultura y se reconozcan como muiscas, ya que por el estigma históricamente impuesto por la sociedad, ocultan su raíz cambiando sus apellidos. En este proceso se logra que los demás estudiantes y docentes conozcan, valoren y respeten las culturas ancestrales.

Somos tejedores de sol y agua
Colegio Distrital Alberto Lleras Camargo, localidad de Suba.

En este colegio, ubicado en la localidad de Suba, antiguo territorio Muisca influenciado por el Zipa, líder religioso y cultural de la comunidad, se desarrolla una práctica pedagógica en la que los niños a través de visitas-rituales a la Laguna de Tibabuyes conocen la historia de los antiguos habitantes del lugar, sus tradiciones culturales y religiosas, valorando la concepción del mundo muisca acerca de la relación entre la luna y el agua así como el papel del sol en la preservación del territorio.

Cartograma



BIBLIOGRAFÍA

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2001) *Pensando el Viaje,* No. 1, Universidad Pedagógica Nacional.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2001), *Preparando el Equipaje,* Universidad Pedagógica Nacional.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2001), *Huellas y Registros,*

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (2003), *Caminantes y Caminos, Expedición Pedagógica en Bogotá,* Universidad Pedagógica Nacional-FRB.

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONA (2005), *Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos, Valle, Cali y Región Norte del Cauca,* Universidad Pedagógica Nacional-Universidad del Valle.

GUREVICH, RAQUEL. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneo-os. Una introducción a la enseñanza de la geografía, buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005

SANTOS, Milton. Metamorfosis del espacio habitado. Barcelona: Oikos_Tau. 1995:27

VIAJES PEDAGÓGICOS Y CARTOGRAFÍAS EN SAN CRISTÓBAL,(2008: 13), Expediciones seguras para niños y niñas. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación, Alcaldía local de San Cristóbal, Bogotá Positiva, Gobierno de la Ciudad.

CONSOLIDANDO NUESTRAS RAICES, DEJANDO HUELLAS

Dirección electrónica	**AUTORES**	
ascenethreyes@hotmail.com	**Maria Asceneth Reyes**	
eyo8410@gmail.com	**Enith Yulieth Ortiz Ladino**	
Yuranny-1972@hotmail.com	**Nancy Stella Ortiz Ladino**	
PRESENTADORES		
Cargo	**Identificación**	**Nombre**
Etnoeducadoras		Maria Asceneth Reyes
Etnoeducadoras		Enith Yulieth Ortiz Ladino
Etnoeducadora		Nancy Stella Ortiz Ladino

MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN Educación Propia	**Organización Pedagógica**
Riosucio	**Lugar en que desarrolla el trabajo**
Indígenas	**Población con la que desarrolla el trabajo**
Si	**Va a participar en las Rutas Pedagógicas**
Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios	**Eje 4**
Relato	**Modalidades de participación**
Ponencia	

"CONSOLIDANDO NUESTRAS RAICES, DEJANDO HUELLAS".

Teniendo en cuenta que la ubicación de la Institución es rural, pedagógicamente nos favorece para desarrollar didácticas propias en las diferentes áreas enriqueciendo así nuestras prácticas pedagógicas y despertando en los niños la capacidad de asombro, amor, respeto y cuidado hacia nuestra madre tierra.

La educación debe tener en cuenta el contexto y las relaciones que allí se construye; los seres que habitamos el territorio así como entre las distintas culturas la interacción entre lo individual y lo que es de todos la forma de expresarnos, lo que vivimos.

La educación debe enfrentarse al trabajo, al respeto con autonomía manteniendo el equilibrio con los mundos natural social y espiritual. Por ello la educación propia trasciende el ámbito académico que tiene la educación oficial para hacerla vivencial tanto en la escuela como en las familias construyendo conocimiento colectivo basado en la recuperación de las raíces ancestrales usos y costumbres del pueblo indígena. Tomando como maestros al territorio, sabedores, médicos tradicionales, familia y docentes.

Apreciar el territorio como fuente de vida, activando con conciencia respetando y valorando los usos y costumbres de nuestros antepasados preservando los sitios sagrados, las plantas y los espíritus de la madre tierra y todas sus enseñanzas para preservar nuestra identidad, es así como el territorio y sus elementos en la institución el trabajo se refleja en el énfasis agropecuario, incentivando a los estudiantes para que realicen los proyectos pedagógicos productivos y se queden en el territorio, colocando en práctica sus conocimientos en el mejoramiento de la calidad de vida y la supervivencia de la comunidad.

Comprendiendo la vida como energía y esencia desde la cual debe plantarse la armonía y la unidad que nos lleve a la continuidad de la vida y la conciencia de ser amar y pervivir en el tiempo y el espacio. Viviendo en armonía con la naturaleza respetando la madre tierra y los elementales que existen en ella consolidando los valores ancestrales y culturales valorando lo propio e integrando las diferentes formas de ver el mundo permitiéndonos en contar el sentido de la vida mediante el contacto con nosotros mismos, con la madre tierra y con el universo (pensamiento y ser).

En la institución es una constante de respetar los usos y costumbres enmarcados en las comunidades como son: respetar sus creencias religiosas, tener en cuenta la luna para las siembras, el tipo de música, la forma de recrearse, los que toman los remedios caseros, la siembra de cultivos de manera empírica, el corte de la guadua tiene su hora y día, la recolección de las cosechas, la preservación de los nacimientos u ojos de agua, bebidas típicas y juegos tradicionales.

La institución está fortalecida gracias al potencial empírico de los mayores que han transmitido estos saberes a los niños y niñas, permitiendo así fortalecer estos saberes, como son las danzas, la chirimía, proceso que es permanente ya que algunos docentes se han apropiado de estas actividades haciéndola visible, a través del servicio social los jóvenes han creado el semillero de danza y chirimía.

El cabildo estudiantil en la institución está consolidado hace ya varios años donde se realiza todo el proceso democrático (motivación, inscripción, campaña y evaluación), de los aspirantes a dicho cargo, se realiza también una jornada cultural para las elecciones y posesión en sus cargos, cumpliendo con los requisitos legales y motivando a los estudiantes sobre la importancia de sus propuestas y de la buena ejecución de estas en busca del bienestar estudiantil. Además fortalece la responsabilidad, la disciplina y permite que sobresalgan los líderes. El cabildo estudiantil tiene potestad para reunirse presentar y realizar actividades culturales, académicas y recreativas con el pertinente cronograma.

La recuperación de la tradición oral se rescata la narración y escritura de mitos y leyendas, la recopilación de información sobre plantas medicinales, pobladores, costumbres, sabedores de nuestra región a través de actividades consulta e investigación que hacen los estudiantes con sus propios pachas o mayores.

Las principales manifestaciones artísticas las refleja la institución en la danza y la chirimía donde se ha venido fortaleciendo el semillero en cada campo. También en lo cultural, se ha trabajado otros aspectos como: las artesanías en barro, madera, semillas.

Se realizan encuentros con los mayores en actividades hechas en la noche donde se reunía a toda la comunidad para escuchar historias de vida. En otros espacios de escuela de padres y microcentros se vienen compartiendo conocimientos de medicina tradicional y comidas propias.

En las actividades de buenas prácticas agrícolas, se ha trabajado en la construcción del composteo para la producción de abono orgánico, practicando a la vez el reciclaje de residuos sólidos orgánicos e inorgánicos. También en el aprovechamiento de las parcelas con las huertas, la recuperación de nacimientos de agua con campañas de reforestación y recolección de basuras.

El docente

En cuanto a la formación docente con el fin de afianzar el proceso de educación propio, los docentes hemos estado en constante actualización y capacitaciones relacionadas con legislación, currículo, liderazgo, lengua, autonomía, identidad, organización, espiritualidad y cultura, entre otros.

Los conocimientos adquiridos son impartidos en todas las actividades académicas de la institución donde a través de diversas estrategias son transmitidos a toda la comunidad educativa.

En la Institución se han realizado rituales con el apoyo y acompañamiento de una docente de otra institución que tiene sus conocimientos apropiados para ello; los docentes no realizan las armonizaciones y por ende no hay participación delos educandos porque no se tiene una adecuada preparación para realizar esta celebración. Más sin embargo se resalta en inicio de la jornada el respeto por nuestro creador de la madre tierra y ejercicios de agradecimiento por los elementales de la naturaleza.

Las narrativa propias y mingas literarias, definidas en la tradición oral son la esencia de nuestros pueblos indígenas, el compartir un conocimiento cultural compilarlo, sistematizarlo para que no se pierda el trabajo delos sabedores, adultos mayores preservando cada una de sus enseñanzas allí se observa el principio “Todos enseñamos y todos aprendemos”. Este se conserva al paso de nuestras generaciones quedando como legado y apropiarlas a nuevos conocimientos.

La medicina tradicional es un conocimiento propio de nuestras comunidades; participan en el proceso de aprendizajes los estudiantes, autoridades indígenas, padres de familia, Líderes, docentes etnoeducadores y directivos docentes; se da testimonio en mingas, siendo este uno del programa que desde el más pequeño hasta el adulto mayor poseen el conocimiento propio con detalles claros y profundos.

La planeación pedagógica puntualiza la articulación de saberes propios y universales, el saber de los mayores y los sabedores, fortalece la construcción de aprendizajes a partir de la lectura y reconocimiento de diferentes contextos a la evaluación cotidiana y la sistematización de las diferentes practicas pedagógicas dela enseñanza aprendizaje.

En la institución se elabora material didáctico para educación propia tales como las guías,

loterías, rompecabezas, trabajos con material del medio, manualidades, como también escobas, materos con material de reciclar, huertas, huerto medicinal .

Las formas de trabajo con los estudiantes a través de las mingas pedagógicas, visitas a los sitios sagrados y mayores de la comunidad, conversatorios, interrogatorios, investigaciones, siembras al huerto medicinal, huerta escolar, campañas de limpieza a partir del cabildo estudiantil.

A partir del modelo escuela nueva, se trabaja en todas las actividades, cuando se va a aplicar sobre educación propia se utiliza un símbolo que representa educación propia, donde se realizan preguntas que deben investigar a Sabedores, padres de familia que les cuente sobre mitos leyendas, propios de su comunidad las escribo en mi cuaderno luego las transmito a mis demás compañeros y ellos me transmiten nuevos conocimientos.

También se evidencia en los instrumentos de aula, actividades de conjunto, el viajero, el correo, el personaje de la semana, el noticierito, mis estímulos, el baúl de mi abuelita.

Se trabaja en los microcentros en el componente comunitario, asisten padres de familia en horario de la noche, donde comparten y narran leyendas al son de fogatas, recopilando las y sistematizando cada una de ellas como el saber propio de cada comunidad.

El cabildo estudiantil, es trabajado con base en la estructura de la organización, desde su Gobernador, cabildantes áreas de trabajo, evidenciándose en todas las sedes de la Institución. Donde se hace una constante evaluación y renovación de su junta directiva.

Con respecto a la medicina tradicional se está trabajando en los huertos medicinales en el estudio y propiedades del estudio de las plantas, incorporando los sabedores en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, también en la escuela de padres la transmisión de conocimientos de los médicos tradicionales en la comunidad educativa. Elaboración del de pomadas y herbarios.

ETNOMATEMÁTICAS PUEBLO EPERARA SIAPIDARAS SIAS*

Luis Alberto Cuéllar Mejía.
luiscuellarm@hotmail.com; lcuellarm@unicauca.edu.co
tel. 3167598157
REDES: MOVIMIENTO EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL (CAUCA)
MOVIMIENTO SOCIAL POR LA EDUCACIÓN (CAUCA)

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE POPAYÁN

COLOMBIA

Resumen: En la presente ponencia ubico elementos sobre los sistemas de numeración, historia de la numeración, utilización y aplicación del ábaco en las diferentes culturas; la relación del cuerpo humano en la construcción de las bases para los sistemas de numeración.
La numeración del pueblo Sia de la costa pacífica colombiana en los departamentos del Cauca y Nariño, en particular se hace una breve ubicación del sistema de numeración indígena Eperara-Siapidara su proceso lingüístico , sus símbolos propios rescatados en la comunidad mediante la asambleas con los mayores y finalmente un bosquejo histórico sobre la cultura de los indígenas anteriormente mencionado.
Palabras claves: Etnomatemáticas, Eperaras Siapidaras, Sias, ábaco, Tachi Nawe, Tachi Euha.
Abstract: This paper placed items on the systems of numbering, history of numbering, use and application of the abacus in different cultures; the relationship of the human body in the construction of the foundations for numbering systems. People Sia of the Colombian Pacific coast in the departments of Cauca and Nariño, numbering in particular becomes a brief indigenous numerals Eperara-Siapidara location its linguistic process, their own symbols rescued in the community through the assemblies with elders and finally a historical sketch on indigenous culture previously mentioned.
Keywords: Etnomatemáticas Eperaras Siapidaras Sias, abacus, Tachi Nawe, Tachi Euha.

Los sistemas de numeración están ligados a la historia de la numeración, lo que ha enriquecido la historia de las matemáticas, por su evolución con diferencias culturales, donde algunas civilizaciones se han desarrollado altamente, contribuyendo a fortalecer el pensamiento matemático, como un conocimiento universal; otras culturas se han estancado o destruido por la hegemonía en la penetración cultural.

* **Ponencia presentada en la Universidad del Cauca. Junio 29-06-99, en la Especialización de Educación Matemática. Se hizo el intento de presentarla en el Foro Educativo Municipal en Piendamó, pero por razones de respeto y disciplina sindical se canceló. Se ha socializado con los estudiantes de etnoeducación en el semestre introductorio desde hace tres años y se presentó como ponencia en V Encuentro Iberoamericano de Maestros y Redes que hacen Innovación desde su Escuela y Comunidad en San Cristóbal, Estado del Táchira Venezuela (2008)**

Históricamente se tienen las siguientes culturas en la construcción de pensamiento matemático: Babilónica, Árabe, Romana y Griega, en esta última se destacaron las Escuelas de Pitágoras, Platón y la de Alejandría. Dentro de las culturas Precolombinas tenemos: La Maya, Azteca e Inca y las etnias minoritarias en Colombia destacamos: los Muiscas y los Eperaras-Siapidaras; muchas de ellas olvidadas o ignoradas y actualmente en vía de reconstrucción desde la práctica pedagógica por algunas etnias indígenas de Ecuador, México, Perú, Bolivia y Colombia.

En los sistemas de numeración se utilizan herramientas para contar y calcular dependiendo de la cultura, elemento vital para la enseñanza de las escuelas bilingües de algunos países de Centroamérica y Sudamérica, este instrumento se conoce generalmente como el ábaco, palabra de origen latina que posiblemente, significa polvo. En China evolucionó de una bandeja llena de arena que era utilizada como tabla de calcular. El ábaco fue y es utilizado en comunidades indígenas con nombres diversos, como por ejemplo, en el Ecuador los quichuas lo llaman Taptana, que es una matriz con huecos en columnas de 9 unidades y filas, antiguamente hecha en piedra. En el Perú se llama Yupana. Los Aztecas los llamaron Nepohualtzeíntzin, inicialmente utilizado en un sistema de base 20, con teclas móviles contrario a la Yupana y Taptana que tenía huecos, también en el Perú se utiliza el Quipu, instrumento con un sistema de hilos con nudos que servían para la contabilidad, actualmente se utiliza en la cultura Aymara. En el Japón se llama Soroban y en China el Sua Phan.

Los sistemas de numeración en su proceso evolutivo, históricamente son un producto de la necesidad del hombre de contar y medir. La simbolización en todas las culturas es el resultado de un largo proceso, que proviene de las experiencias concretas creadas por la misma necesidad. Ahora en los conceptos matemáticos como los sistemas de numeración, la operatividad y la medición, no pueden ser ajenas a la historia de todas las civilizaciones, por lo tanto las actividades culturales, religiosas, geohistóricas y políticas no están al margen del desarrollo del pensamiento matemático. **"Pero nada de lo anterior hubiera sido posible si todos los seres humanos no contáramos con unas condiciones naturales o conceptos fundamentales que permiten la construcción de todo el edificio matemático. Esas condiciones son: El sentido numérico, el concepto de número y el conteo elemental**[1]. El conteo elemental es fundamentado en los pueblos de diferentes maneras, por eso los sistemas de numeración y los símbolos para los números han evolucionado de formas distintas. Los sistemas de numeración los podemos sintetizar así:

1. Sistema aditivo, como el sistema Egipcio.
2. Sistema aditivo-multiplicativo, como el sistema Griego Ático.
2. Sistema multiplicativo, como sistema Griego Jónico.
3. Sistemas posiciónales **sin el cero,** como el sistema Chino.
4. Sistemas posiciónales con el cero, como el Maya e Hindú.

[1]Tribuna Pedagógica 6, Propuesta de Trabajo en matemáticas para el Grado Sexto, Comisión Pedagógica, Anillo de Matemáticas, Pág. 47.

El cuerpo humano es la base material para los sistemas de numeración y el conteo elemental permite hacer la correspondencia, por ejemplo para el sistema binario están los 2 ojos, los 2 labios, las 2 orejas, las 2 manos: para el base 5 están los dedos de la mano o del píe; para el decimal los dedos de las *2* manos o de los 2 pies; para el sistema vigesimal están los 20 dedos de las manos y pies. Ahora al tomar 2, 3, 4 elementos del cuerpo para establecer la relación o correspondencia entre grupos, se empezó con el proceso lento y progresivo del concepto de base, fundamental para tos sistemas de numeración. **"Los miles de años que necesito el hombre para extraer los conceptos abstractos de situaciones concretas repetidas son testigos de las dificultades que han debido encontrar y superar para establecer unas bases, incluso muy primitivas para las matemáticas"**[2]

Con la utilización del instrumento del ábaco se debe trabajar desde la escuela en los sistemas de numeración, utilizando la lúdica para que los alumnos adquieran las leyes de la operatividad, por ejemplo construyendo progresivamente las tablas de multiplicar en los sistemas de numeración desde el binario hasta el decimal, iniciándose lógicamente con la suma, como operación básica.

Al trabajar con la operación inversa a la suma, en la utilización del ábaco, los estudiantes pueden argumentar en cualquier sistema el porqué de los *"prestamos"* y no solamente como se ha hecho con la enseñanza tradicional, donde la *"argumentación"* en general el estudiante las resumen en **". . . porque así nos enseñaron a restar..."**[3]**.** Pero en la utilización del ábaco no se puede dejar que el estudiante con su buena voluntad se autoestructure, es necesaria una autoestructuración con la orientación del docente, para que el educando descubra y justifique la razón de las cosas, antes que se la demos como un algoritmo o recetas mecánicas y memorísticas. Con relación al anterior planteamiento, en clases de la especialización hice el ejemplo respectivo sobre la utilización del ábaco con el sistema binario, la discusión estaba enfocada si se aplicaba la intuición o el formalismo, al respecto, una compañera expresó: **"Me parece terrible que se les enseñe a los niños de sexto las cuatro operaciones en los sistemas de numeración"** [4], lo cual ha dejado una "huella" positiva y me ha motivado a racionalizar las experiencias propias al respecto, con lo trabajado en mi práctica docente en 7 colegios del Cauca y en la profesionalización en el departamento de Nariño con los indígenas Eperaras-Siapidaras, al respecto cuento con un registro fílmico, donde los maestros bilingües, hacen su práctica con los sistemas de numeración en la resta. Sobre el particular dejaré algunos elementos culturales de esta etnia que habita en la Costa Pacífica Colombiana, Ecuador y Panamá. Me limitare al sistema de numeración de una manera elemental y solamente en algunos aspectos de su sistema que en forma tímida he detectado, lo cual es producto de la investigación y recuperación del metalenguaje del lingüista indígena Fabriciano Obispo González, cuando me refiero al metalenguaje, considero que lo más acertado desde el punto de vista matemático sería metamatemática. En lo que se refiere a la parte lingüística en sí de los Sias, se lo dejo a los lingüistas.

[2]Historia de la matemática, Boyer, Carl, Pág. 23 alianza editorial.
[3] Registro personal, Práctica docente Bachillerato Patía
[4]Registro personal, citado en el ensayo "No hay conocimiento sin interés",pág. 3

SISTEMA DE NUMERACION EPERARA-SIAPIRARA
(Xuasia Sia Pedeede ~ Eperare ~ Ade)
SISTEMA EPERARA
(Xuasia Eperare)

Hasta el momento los SIAS han editado 3 materiales para la discusión a manera de propuesta, asignando palabras a su sistema de numeración. Actualmente se están construyendo nuevas palabras para consolidar el sistema propio de numeración. Este proceso es complejo y tardará tiempo para una aproximación a una construcción que consolide el sistema de numeración Eperara-Siapidara. Observemos algunos ejemplos:

0: W e?e
1: aba
2:~omé
3: ~ opee
4: Kh~imari
5: Xoisoma

El signo más se escribe en SIA Waa. A partir del número 5 se va haciendo la adición con los números anteriores obteniendo los 4 restantes números:

Xoisoma Waa aba:	Cinco más uno:	5+1=6
Xoisoma waa ~omé:	Cinco más dos:	5+2=7
Xoisoma waa ~opee:	Cinco más tres:	5+3=8
Xoisoma waa Kh~imari:	Cinco más cuatro:	5+4 =9

Para el número diez existe la palabra Xuox~o.

PROPUESTA A MANERA DE EJERCICIO PARA EL "RESCATE" DE LOS SÍMBOLOS PROPIOS DEL PUEBLO SIA
XUASIA SIA PEDEEDE~EPERAR~ADE
SISTEMA DE NUMERACIÓN EN SIA PEDEEDE

Palabra	Símbolo	Significado
We~e	ر	**"el río como punto de partida o inicio"**
Aba	φ	**"el hombre Sia"**
Omé	)(	**"las dos extremidades superiores"**
~Opee	%	**"los ojos y la nariz"**
Kh~imari	)( )(	**"las cuatro extremidades"**

Joisoma	**ϡ**	**"sacar agua con la mano"**
Waa	**(′) (,)**	**“más (′) producto (,)”**
Joisoma waa aba	**ϡ′φ**	**“cinco más uno"**
Joisoma waa omé	**ϡ′)(**	**“cinco más dos”**
Joisoma waa ~opee	**ϡ′ %**	**“cinco más tres”**
Joisoma waa Ki~imari	**ϡ ′)( )(**	**“cinco más cuatro”**
Ome joisoma	**)(, ϡ**	**“dos por 5”**
Joisoma waa joisoma	**ϡ ′ϡ**	**“cinco más cinco”**
Ome joisoma waa aba	**)(,ϡ′φ**	**“dos por cinco más uno”**
Opee joisoma	**%,ϡ′ϡ**	**“tres por diez”**

SISTEMA DE NUMERACIÓN EN SIA PEDEE

SIA PEDEE	SIGNIFICADO LINGÜISTAS SIAS	SÍMBOLO
“We~e”	“no hay”	Φ = {}
“pari”	“por gusto”	¿?
“pesia”	“ser que vela por todo” “está en todas partes” “incide en todas las cosas” “es el origen”	EL SOL

Símbolo	Escritura	Significado	Numero

Propuesta inicial	Símbolos	Propuesta actual
W~e-e	0	Pesia
aba	1	aba
~omé	2	~ome
~opee	3	~opee
Kh~imari	4	Kh~imari
Xoisoma	5	Joisoma
Xoisoma waa aba	6	Joiba
Xoisoma waa ~ Ome	7	Joime
Xoisoma waa opee	8	Joipee
Xoisoma waa kh~imari	9	Joiki
Xuox~o	10	Juajo

	Pesia	**"ser que vela por todo"**	**0**
	S'o	**"corazón"**	**1**

	Ak'au	**"banda del médico tradicional"**	**4**
	Atone	**"luna sagrada"**	**30**
	P'akatau	**"ojo"**	**50**
	¿ ?	**"mitad de mil"**	**500**
	Pita	**"racimo de plátano"**	**500**
	K'ap'taba	**"cuerpo entero"**	**20 (¿?)**
	Uruta'k'tmi	**?**	**1000**

INDUCCIÓN TOPOLÓGICA, CON LAS NOCIONES DE FRONTERA, INTERIOR Y EXTERIOR.

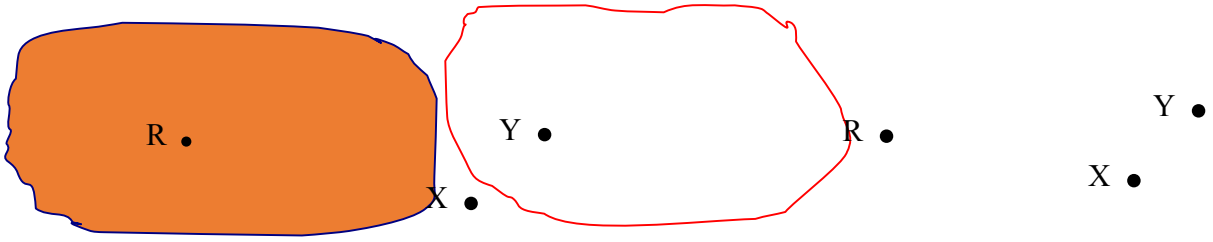
Se hace la diferencia entre los cuerpos macizos y los recipientes cerrados y con la tapa, dada en que "... Lo que encierra o guarda la 'cáscara' en los macizo, es parte del cuerpo y en los recipientes no lo es".[5] En esta forma se llega a los conceptos de "exterior y adentro", haciendo énfasis en sus diferencias, concluyendo que en los recipientes con tapa, la medida de "adentro" se llama capacidad. De manera análoga se da la claridad y la diferencia entre "exterior" y "afuera". En los cuerpos recipientes se asocia la noción de estar adentro y estar afuera. Y los cuerpos macizos de interior exterior y frontera.

Hay claridad con los ejemplos; el de las frutas naturales sobre el interior, exterior y frontera, ubicando bien la parte "comestible" como interior, la "cáscara" como frontera, y lo

[5]**Tribuna Pedagógica propuesta grado séptimo, material mimeografiado, Comisión Pedagógica, Anillo de Matemática**

que no está en el interior ni en la cáscara como el exterior.
Respecto a la diferencia entre exterior y afuera, interior y adentro, un grupo dice que para ellos es lo mismo, no hay ninguna deferencia desde el punto de vista de su cultura, para los otros grupos hay una claridad relativa respecto a los cuerpos macizos y los recipientes.

“Cuerpo" macizo del plano **"Cuerpo" recipiente del plano**



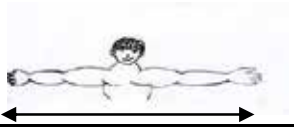
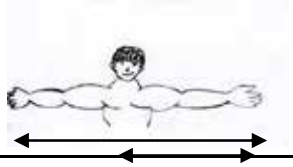
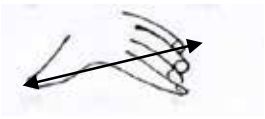
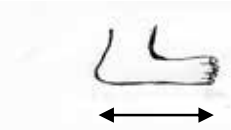
- **R:** punto interior, que **no** pertenece a la frontera.
- **X:** punto frontera, que **está** pegado del cuerpo
- **Y:** punto exterior, que **no** está ni en el interior

R: punto exterior, punto que no está en el cuerpo
X: punto frontera, que es **parte** él
Y: punto exterior, punto frontera, **ni** en que **no**es del cuerpo.

CONCEPTO	RESGUARDO EPERARA TRUA NARIÑO	RESGUARDO SAN ANTONIO JOSE BACAO NARIÑO	RESGUARDO GUANGUI CAUCA

"CUERPO" MACIZO	Lo considera como macizo porque reconocen la propiedad del resguardo en términos de la comunidad. Todo lo que está al interior del resguardo es del pueblo SIA; la naturaleza, la fauna, la flora. Han recuperado tierras, unas compradas a los colonos y éstas han estado acabadas; el pueblo SIA las volvió a sembrar, resurgiendo la selva y sus animales. En el mapa ubican perfectamente los "puntos" interiores, fronteras y exteriores.	Lo consideran como macizo porque con el resguardo reconocen el territorio que es propiedad de la comunidad. En el mapa ubican bien lo que es interior del resguardo, río, caseríos, selva, animales, así mismo como la frontera y su exterior; en él destacan los pueblos de los grupos y colonos, así mismo la naturaleza que está fuera del resguardo pero que tienen relación con los SIA.	Comprenden el concepto de "cuerpo" macizo. Para ellos el resguardo es macizo, porque en el interior todo es propiedad de la comunidad, la riqueza, la naturaleza, el pueblo SIA, los espíritus, los animales, sus casas, ríos y su cultura. No venden la tierra, ni la arriendan, tampoco la explotan destructivamente.
"CUERPO" RECIPIENTE	Para el Estado, municipio y departamento es considerado como "cuerpo" recipiente: no lo tienen en cuenta como resguardo o "cuerpo" macizo, El Estado sólo ve la riqueza para explotarla cuando quiera y entregársela a los ricos de Colombia y el extranjero.	Para el Estado, municipio o departamento es considerado como "cuerpo" recipiente. Este grupo solo precisa las fronteras como límites de otros departamentos o municipios.	El estado considera los resguardos como "cuerpos" recipientes, en ellos ven muchas riquezas y cuando quieren las explotan; así mismo en las investigaciones sacan provecho para su beneficio y enriquecimiento sin importar que destruyen las tierras que es de los indígenas como propiedad ancestral.

- Los grupos en su mayoría coinciden en que todos los cuerpos tienen volumen, cuando al introducirlos en el agua desalojan parte de ella.
- Todos los grupos ubican bien los sólidos y dan ejemplos claros sobre la utilidad de los recipientes en la comunidad. Otros grupos sostienen que la atarraya es un recipiente, que si no puede almacenar agua, si puede almacenar peces y eso para ellos es contenido, así mismo la cesta de las artesanías tiene variedad de utilidades por ejemplo, para guardar ropa, alimentos; así no puedan contener líquidos.

SIA	ESPAÑOL	SIGNIFICADO Y UTILIDAD	MEDIDA ANTROPOMETRICA
Jua chama	Braza	Son los brazos abiertos. Sirven para medir longitud	
Jua apibida (¾ de Jua chama)	Codo	Son las tres cuartas partes del brazo, sirven para medir longitudes	
Juachama esaukha	Braza y media	Son brazo y medio, sirven para medir longitudes.	
Cuarta	Cuarta	Longitud entre el dedo pulgar y el meñique, sirven para medir longitudes pequeñas	
Jeme	Jeme	Longitud entre el dedo pulgar y el índice sirve para medir longitudes pequeñas.	
Cote mano	Cote mano	Longitud entre el pulgar y el puño cerrado, hasta el dedo meñique.	
Jiru ja	Pie	Para medir longitud pequeña	
Pahia thipata	Coger agua en envase	Para volúmenes, no se precisa la cantidad	¿?
Chokho	Cántaro	Para volúmenes, no se precisa la cantidad	

Jiatau	Calabazo o totumo	Medida de peso, es medio totumo, no se precisa la cantidad	
Chikho Chaapari	Balanza	Para medidas de peso, son de chonta, con separaciones para marcar el peso, posiblemente en libras.	

BALLESTER PEDROSO, Sergio y otros, *Metodología de la Enseñanza de la Matemática*, Editorial Pueblo y Educación Tomo 1. Cuba ,1992.
BIBLIOGRAFIA:
BOYER, CARL, Historia de la matemática, Alianza editorial.
Cauca y Nariño, Popayán 2.012
COMISIÓN PEDAGÓGICA, *Propuesta de Trabajo en Matemáticas para el Grado Sexto*, Asociación Distrital de Educadores. Bogotá.
CUÉLLAR, Luis, Profesionalización e Investigación en Etnomatemáticas Comunidad Eperara Siapidara (Sias) Costa Pacífica colombiana
FREINET, Elise, *Nacimiento de una Pedagogía Popular*, Editorial Laia, Barcelona, 1975.
FREIRE, Paulo, Educación Como Práctica de la Libertad. Ediciones de Convergencia. Bogotá, 1965.
MARTÍNEZ PEDREROS, Rosa Inés, *La autorregulación,* Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 1999.
MENDOZA ALDANA, Carlos, *Pedagogía General Critica,* Serviprensa Centroamericana. Tomo 2. Guatemala, 1996.
NÚMEROS ENTEROS, Asociación Distrital de Educadores. Bogotá, 1992.
OCORÓ OROBIO, Héctor y otro, *Educación Matemática y Desarrollo del Sujeto*. Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.
ORTIZ, Marina y otros. *Construcción de Sistemas Numéricos y de Medición,* Asociación Anillo de Matemáticas, Bogotá, 1997.

ORTIZ, Marina y otros. *Construcción de Sistemas Lógicos y Numéricos,* Asociación Anillo de Matemáticas. Bogotá, 1998.
SEGURA, Dino, *Planteamientos en educación. La enseñanza de las ciencias*, Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 2000.
_____*¿Constructivismo, Construir qué?* Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 2000.
_____ *Vivencias de conocimiento y cambio cultura,* Escuela Pedagógica Experimental, Segura Edición, Bogotá, 2000.
_____ *La construcción de la confianza,* Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 1999
_____ *¿Es posible pensar otra escuela?*, Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 2000.
_____ *Lengua Materna y Enseñanza de Las Matemáticas*, Edición Escuela Pedagógica Experimental, Bogotá, 2000.

EXPERIENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGOGICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA ONDAS CAUCA

Red de la Movilización Social por la Educación MSE
Edgar Cerón - Yurany Andrea Realpe - Freddy Pisso - Yuli Andrea Muñoz
ondascauca@gmail.com, fortalecimientodeunacultura@gmail.com

RESUMEN

Hacer investigación de otra manera en la escuela y desde la escuela es el propósito central de esta práctica de movilización por la educación ONDAS Cauca desde espacios formativos y de encuentro con maestros(as) de Establecimientos Educativos oficiales en zonas indígenas y afrodescendientes en los cuales convergen prácticas pedagógicas sobre la base de la investigación como estrategia pedagógica (IEP) a partir de preguntas problematizadoras e inquietudes que hacen los propios estudiantes, quienes acompañados por los maestros(as) desarrollan procesos de aprendizaje colaborativo y generan espacios de encuentro permanente en los cuales niños, niñas, jóvenes, maestros y maestras tienen voz, palabra y pensamiento desde diversas miradas que emergen, especialmente en las líneas "El mundo de la vida", "plantas medicinales", "soberanía alimentaria y "conocimientos, saberes culturales y ancestrales".

Palabras Clave: La Investigación como Estrategia Pedagógica, Práctica Pedagógica.

INTRODUCCION

En el marco de la Red de la Movilización Social por la Educación MSE, se presenta una invitación a reflexionar sobre el proceso que se debe emprender con los niños, niñas y jóvenes ante la oportunidad de enfrentar la evidente necesidad de sensibilizarse para considerar en qué valores, actitudes, habilidades y conocimientos se necesita asumir y desarrollar para lograr un cambio cultural con respecto a la problemática ambiental. Esto implica desarrollar en niños, niñas y jóvenes competencias para vivir de un modo distinto al de hoy, que implique la capacidad de saber elegir a partir de consideraciones éticas e intereses comunitarios.

Este es el aporte del proyecto de Fortalecimiento de una Cultura Ciudadana en Ciencia, Tecnología e Innovación a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) en el Departamento del Cauca, donde la aceptación de una actitud consciente ante el medio donde vivimos, que nos rodea y del cual formamos parte, depende en gran medida de la educación de la niñez y de la juventud. Por esta razón, corresponde a la educación y a las Instituciones Educativas desempeñar un papel fundamental en este proceso, invitando a pensar cuál es el

verdadero alcance de la educación en estas nuevas circunstancias.

La investigación en el aula es un proceso educativo integral e interdisciplinario que busca involucrar a todos los estudiantes en la identificación y resolución de problemas y para lograrlo, es necesaria la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades, así como la toma de decisiones, la participación activa y organizada, así, cada estudiante desarrollará aprendizajes que le permitan integrarse a la sociedad en que vive de una manera armónica, con formación ciudadana que responda a las actuales exigencias y a los retos de la vida en sociedad.

ELEMENTOS INNOVADORES Y MOVILIZADORES

Los tres elementos innovadores y movilizadores en esta práctica pedagógica son: Formación de maestros(as) y estudiantes enfocada en la cultura ciudadana; investigación situada, colaborativa, problematizadora y diálogo de saberes y prácticas.

LOS SISTEMATIZADORES

Los actores que participan en la sistematización son los docentes participantes, asesores-as y formadores-as ONDAS a través de registros por estudiantes y docentes acerca de las actividades realizadas, informes periódicos, reuniones en los establecimientos educativos para planear, ejecutar y evaluar el trabajo colectivo, encuentros y ferias locales y regionales e intercambio de reflexiones desde lecturas y escrituras en narrativas propias.

El programa Ondas a nivel nacional como lo describen Mejía, M. R. y Manjarrés M. H. (2010) tiene especial interés en la construcción de una cultura ciudadana en ciencia, tecnología e innovación, promoviendo en los niños y los jóvenes colombianos la formulación de investigadores que busquen solución a los problemas de su entorno y construyan capacidades para moverse en un mundo que se reorganiza desde los nuevos procesos de conocimiento y del saber.

En relación a lo anterior y desde el departamento del Cauca se pretende consolidar la construcción de una cultura ciudadana y democrática de Ciencia, Tecnología e Innovación en la población infantil y juvenil de las instituciones públicas del departamento del Cauca y del municipio de Popayán, a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica para la formulación de investigaciones y de formación de maestros(as) en Ciencia, Tecnología e Innovación, transformando el método tradicional que se han mantenido en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El programa Ondas Cauca cuenta con una estrategia metodológica orientada a la población infantil y juvenil del departamento del Cauca y municipio de Popayán, con el fin de promover en ellos la construcción y apropiación de una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación a partir de la investigación. Esta metodología consiste en la realización de investigaciones que surgen y se desarrollan por los niños, niñas y jóvenes con el

acompañamiento de sus maestros, maestras, integrantes de la institución y las personas de la comunidad que quiera participar en el proceso.

El programa Ondas Cauca, se viene desarrollando desde el año 2003 patrocinado por Colciencias y hoy por el Sistema General de Regalías (SGR) a través del departamento, con una cobertura para los 42 municipios del departamento, incluyendo su capital Popayán. Por la geografía del Cauca que pertenece al sistema andino se decidió trabajar según las zonas o subregiones en las que se divide: Zona Norte, Centro, Oriente, Sur, Macizo y Pacífico, como se presenta en el siguiente mapa del departamento del Cauca:

El programa tiene dos componentes: Formación de maestros(as) y conformación de grupos de investigación de niños, niñas y jóvenes de las Instituciones Educativas públicas del departamento.

El componente de formación a los maestros(as), quienes en palabras de Mejía, M. R., *et al* (2013) aparecen los maestros y maestras como mediadores, son responsables de introducir al niño y al joven en el mundo de lo científico, buscando que este dé el paso en su vida cotidiana, hacia la comprensión del mundo. Los cuales pondrán en práctica la Investigación como Estrategia pedagógica desde el aula de clases para promover la construcción y apropiación de una cultura ciudadana de ciencia, tecnología e innovación; así a partir de las investigaciones se

pretende que los educadores tengan la capacidad de producir saber y conocimiento, reflexionen sobre su práctica, la transformen, mejoren la calidad educativa y principalmente afecten a sus estudiantes. En este contexto, se busca que los maestros(as) puedan crear contenidos basados en la IEP y puedan incorporarlos en sus currículos o en el PEI, generando dinámicas de transformación a los enfoques y modelos pedagógicos y por ende a la Institución Educativa.

El segundo componente, la conformación de grupos de investigación de niños, niñas y jóvenes en las Instituciones Educativas del departamento. En este proceso los estudiantes son los actores principales y los encargados de plantear una pregunta a partir de las problemáticas, necesidades e ideas de interés que parten de su entorno para convertirla en un proyecto de investigación, conllevando a potencializar sus habilidades, destrezas, a sensibilizarse realizando trabajos colaborativos en equipo, apropiándose y fomentando la búsqueda constante de propuestas que contribuyan al mejoramiento y bienestar de la comunidad.

A los investigadores se les tiene en cuenta sus pensamientos, sus inquietudes, sus problemáticas, sus saberes y conocimientos aprendidos y adquiridos dentro de sus contextos culturales donde crecieron, lo que hace que el estudiante sea un actor activo; el cual tiene la capacidad de aprender y enseñar, haciendo que reflexione críticamente no sólo en las áreas de conocimiento sino desde su propia curiosidad para formular problemas de investigación que pueden ser resueltos junto con sus compañeros a través de la negociación cultural y el diálogo de saberes llegando a producir saber y conocimiento.

En el programa Ondas Cauca, se viene trabajando con líneas de investigación, las cuales son espacios de profundización teórica e investigativa sobre un campo de interés común de grupos interdisciplinarios, capaces de propiciar un dialogo de saberes para la construcción de conocimientos, que surgen de las preguntas e intereses de los niños, niñas y jóvenes y son diseñados por ellos en compañía de sus maestros(as) o adultos acompañantes, estas líneas son particulares a cada municipio.

Las propuestas de investigación de los grupos de investigación se construye de acuerdo al contexto en el que conviven, porque es ahí donde pueden construir su propio conocimiento, participando activamente frente al tema que les inquieta, teniendo en cuenta que pueden consultar a diferentes fuentes como son los abuelos, sus padres, la internet, redes virtuales de conocimiento, foros, debates de discusión, los especialistas, pero con un acompañamiento constante de sus maestros(as) como orientadores en el proceso de investigación. En este sentido son los maestros(as), niños, niñas y jóvenes los principales protagonistas del Programa Ondas, los cuales pasan de ser objetos de atención o investigación, a ser sujetos activos de creación de conocimiento y cambio de su entorno a través de sus investigaciones, conllevando a apropiarse de sus proyectos, fomentando la búsqueda constante de propuestas que contribuyan al mejoramiento y bienestar de la comunidad.

Por lo anterior, el programa motiva a los maestros y maestras de las Instituciones

Educativas públicas del departamento del Cauca y municipio de Popayán, para que se interesaran en las áreas propuestas en las investigaciones propias de cada grupo de investigación. Con la premisa "A aprender a investigar, se aprende investigando " y desde los fundamentos teóricos de la investigación como estrategia pedagógica, para desarrollar ocho momentos pedagógicos en investigaciones sugeridas y desarrolladas por los niños, niñas y jóvenes con el acompañamiento de sus maestros, instituciones y personas vinculadas, bajo unas líneas de investigación, las cuales son espacios de profundización teórica e investigativa sobre un campo de interés común de grupos interdisciplinarios, capaces de propiciar un dialogo de saberes para la construcción de conocimientos, que surgen de las preguntas e intereses de los niños, niñas y jóvenes y son diseñados por ellos en compañía de sus maestros(as) o adultos acompañantes, estas líneas son particulares a cada municipio, en el caso del Cauca, se retoman con mayor fuerza las siguientes:

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Nombre de Línea: CONOCIMIENTO, SABERES CULTURALES ANCESTRALES.

Objetivo de la Línea: investigaciones que den cuenta de las dinámicas pluriétnicas e interculturales del país, que profundizan en su diversidad y hacen evidente la necesidad de darle lugar a los saberes que permitan pensar asuntos nuevos como la etnoinvestigación, la etnometodología. Temas: culturas indígenas, afro, medicinas alternativas, historia oral de comunidades, cultura, tradición y afines.

Propósitos de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP): La construcción de ambientes educativos que favorezcan la interculturalidad, como todo proceso, se define en términos de momentos y énfasis en determinadas dimensiones de las realidades socioculturales en las cuales se desenvuelven los sujetos. En ese sentido cobra importancia el hecho que desde el ámbito educativo, los maestros y maestras muestren interés en abordar desde el aula de clase, propuestas pedagógicas encaminadas en la superación de la inequidad educativa y la discriminación social. Ello implica que desde la práctica pedagógica se aborden de manera creativa y crítica las realidades multiculturales, estructurando y desarrollando procesos pedagógicos innovadores que posibiliten una educación acorde al contexto en el cual se desenvuelven.

Nombre de Línea: MUNDO DE LA VIDA.

Objetivo de la Línea: Esta línea tiene como objetivos orientar a los estudiantes de grupos de investigación en el conocimiento de la diversidad natural local y en apoyar la búsqueda de soluciones a problemas de manejo y conservación tanto de los recursos naturales tanto a nivel individual (especies, comunidades ecosistemas) como ambiental (fuentes hídricas, cobertura vegetal, contaminación ambiental, cambio climático).

Propósitos de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP): Es importante ver la ampliación de lo que se concibe por Medio Ambiente en el contexto de las Instituciones Educativas del Cauca, el cual teje su significado desde el relacionamiento con la naturaleza, la cultura y la sociedad y la necesidad de crear una "cultura ambiental", desde lo cual se enuncian la mayoría de los proyectos asesorados.

Nombre de Línea: SEGURIDAD Y SOBERANÍA ALIMENTARIA.

Objetivo de la Línea: Esta línea tiene por objetivo trabajar alrededor de las problemáticas en torno a las políticas, dinámicas, lógicas y propuestas para alimentar a las poblaciones en un acto de soberanía en donde se ligue la producción en coherencia con sus culturas y costumbres. Temas: crisis alimentaria en Colombia, acciones sociales en defensa de la biodiversidad, la soberanía, seguridad y autonomía alimentaria, cultivos propios y afines.

Propósitos de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP): Resignificar la autosuficiencia de las comunidades en el Cauca, basados ampliamente en el uso y conservación de los recursos locales naturales, constituye el punto de partida para una alternativa al desarrollo sustentable, y ecológicamente relevante. La producción campesina sustentable es aquella que garantiza la autonomía y seguridad alimentaria y la producción autosuficiente de insumos, sin el concurso mayor de recursos externos. Es en ésta perspectiva, la investigación como estrategia pedagógica, se convierte en una estrategia para apoyar estos proyectos por medio de la investigación y así apoyar la autosuficiencia en la alimentación de las comunidades, por ejemplo, el producir directamente los alimentos para el restaurante escolar, con poca dependencia de compras externas es una de las metas de muchos de nuestros grupos de investigación.

Nombre de la línea: PLANTAS MEDICINALES.

Objetivo de la Línea: identificar y reconocer la gran riqueza y usos que existen alrededor de las plantas medicinales para motivar y sensibilizar a los grupos de investigación en la preservación y conservación de las plantas medicinales.

Propósitos de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP): Una de las experiencias humanas más tempranas ha sido el descubrir que las plantas podían servir como alimento, como fuente de abrigo y como medicinas. Otras plantas consideradas sagradas, como las alucinógenas, por sus propiedades mágicas y sobrenaturales, causaban efecto sobre el espíritu. Estas plantas eran manejadas y utilizadas por los chamanes o comunidades sagradas. El conocimiento de estas plantas generalmente se realiza a través de modos empíricos y saberes comunales, el propósito de fortalecer esta línea en el departamento del Cauca, es aunar la experiencia del programa Ondas, para apoyar el conocimiento y la conservación de plantas medicinales por medio de la Investigación como estrategia pedagógica, de esta forma los grupos pueden vincular sus saberes tradicionales con el apoyo de la ciencia, tecnología e innovación.

Lo anterior, ya que es dentro de estas líneas donde han surgido experiencias de mayor impacto educativo, social y comunitario, propuestas que se construyen con objetivos desde las bases populares, que surgen desde los contextos y que pretenden aportar a las realidades y necesidades locales, dentro de las comunidades diversas presentes en el departamento del Cauca.

De esta manera, se busca aprovechar los escenarios como los encuentros Iberoamericanos, para dar a conocer este tipo de experiencias alternativas de educación que trabajan los maestros y maestras como una estrategia para el reconocimiento y fortalecimiento de lo propio desde las instituciones educativas.

¿QUÉ ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PUEDEN FACILITAR EL APRENDIZAJE?

Consolidar la construcción de una cultura ciudadana de Ciencia, Tecnología e Innovación en la población infantil y juvenil en el Departamento del Cauca a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica (IEP) para la formulación de investigaciones dentro de las Instituciones Educativas y la comunidad, ha permitido la implementación de una ruta metodológica para formar estudiantes con capacidad reflexiva y crítica, además de un espíritu emprendedor desde la investigación.

La investigación como componente en la formación de niños, niñas, jóvenes y maestros acompañantes, los ha llevado a la apropiación social del conocimiento, la formación de una cultura ciudadana en CT+I y la tecnológica, además, construir capacidades regionales, lo que hace posible la incorporación de grupos que conforman dinámicas de conocimiento, a partir de lógicas y saberes específicos, produciendo un ejercicio educativo permanente, de negociación cultural e interculturalidad, entre variados grupos humanos y sociales. Así, el Programa construye una propuesta pedagógica que reconoce la especificidad de la investigación como estrategia pedagógica (IEP) y desde ella, apuesta a la negociación cultural, al aprendizaje colaborativo y a la planeación de una metodología, que hace del conocimiento una construcción cultural, para discutir, reelaborar y usar de diferente manera el conocimiento.

La investigación formativa pasará entonces a ser base de la innovación, formando estudiantes críticos y con una gran capacidad de análisis, involucrando nuevos métodos de enseñanza, porque todas las aportaciones son válidas para las necesidades actuales. Así, las escuelas tendrán un nuevo estudiante que estará con todas sus capacidades de aprender descubriendo y que pueda desarrollar toda su fuerza creativa experimentando e investigando, porque es la investigación quién da las respuestas y crea nuevas realidades. Pero se necesita de un estudiante que se apasione por lo que hace, que lo entienda, que lo comprenda, lo quiera hacer y para mantener ese nivel de disciplina en ellos, el maestro será uno de los acompañantes principales para que dicho proceso pueda ser ejecutado.

Entonces, reconocer la responsabilidad y compromiso de los maestros acompañantes en

las diferentes Instituciones Educativas del Departamento del Cauca han permitido reconocer que los maestros responden a intereses y necesidades sentidas en el entorno, maestros que hacen reflexión de su práctica y con su ejemplo forman a niños, niñas y jóvenes con una conciencia de reformular su contexto narrando en el ámbito escolar sus historias para que se atrevan a pensar y a escribirlo.

En consecuencia, todas las acciones educativas llevadas a cabo por los maestros, le permitirán a los estudiantes fortalecer sus capacidades cognitivas y de conocimiento para interactuar con sus pares de una manera dinámica, creativa y saber que puede enfrentarse a nuevos retos con mayor seguridad y confianza, seguro de alcanzar las metas trazados a lo largo del proceso.

Este es un reto más de la educación, y permitir que este proceso parta de la iniciativa de niños, niñas y jóvenes, que orientados en lo pedagógico, reconozcan que el acompañamiento del maestro en los grupos de investigación, tenga un impacto real y efectivo con nuevos aprendizajes, permitiendo retroalimentar su práctica docente desde la investigación como estrategia pedagógica, en donde el estudiante reconoce que se puede aprender de otra manera y que puede participar activamente en los procesos de transformación social y cultural desde la construcción de su propio conocimiento, características que se desprenden de la influencia que tiene la investigación en las prácticas de aula.

Pero ¿Qué vemos?

Lo que se puede evidenciar durante el proceso es la necesidad de ejecutar un cambio real en aquellos lugares destinados a que la educación suceda, donde se pretende crear nuevas alternativas de aprendizaje en donde la investigación como estrategia pedagógica, sea un ejercicio que permita construir nuevas dinámicas para recuperar la pasión por indagar y preguntar por lo que les inquieta. Desde la investigación en el aula, lo que se quiere, no es un cambio absoluto y total de las prácticas educativas, sino más bien, en mirar el aprendizaje significativo desde una óptica diferente, más reflexiva, analítica y autocrítica, lo que nos llevará a la transformación de aquella educación que no está funcionando.

La Investigación como Estrategia Pedagógica, no es otra cosa que pasar de una educación basada en la memorización, a una educación basada en lo real, en lo cotidiano, en el mundo que nos rodea, es aceptar que la investigación se puede realizar de otra manera, donde la experiencia es la única que puede generar la información para construir un nuevo conocimiento, ya que, teniendo en cuenta que lo que ocurre en el aula es diferente a lo que esta fuera de ella, evidenciando que el conocimiento que se genera en gran parte de las aulas educativas nada o muy poco tienen que ver con la vida real. Por el contrario, cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real, logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro, y de ser algo muerto a ser algo vivo. Este es el cambio que nos llevará a sacar parte de lo cotidiano y de aprender haciendo.

Una de las estrategias más importantes que contempla fomentar una cultura a través de la investigación como estrategia pedagógica, es la de aprender a investigar investigando, permitiendo a los maestros acompañantes, dar soluciones más efectivas a los problemas desde su práctica pedagógica y esto se logra mediante la actividad investigativa con niños, niñas y jóvenes. De esta manera, cuando la actividad investigativa pasa a formar parte de la práctica pedagógica, se desarrolla una actitud reflexiva y creativa, que se reconoce en todas las actividades cuando estas aportan experiencias novedosas y originales, que pueden ser valiosas para la pedagogía como ciencia.

Si lo que se enseña, no es lo que el estudiante aprende, entonces… pasemos a la investigación creativa.

El propósito de fomentar una cultura a través de la investigación como estrategia pedagógica y de apropiación social de la ciencia, es un reto que enfrenta la educación para construir nuevas realidades que exigen el desarrollo de capacidades y condiciones en donde los diferentes actores que hacen de la investigación un campo de acción, puedan enfrentar de otra manera los problemas cotidianos y tengan a su disposición los aportes culturales para generar conocimiento, identidad y participar de esta manera con interés para reconocer los cambios, comprenderlos y reconocerlos en su vida cotidiana.

Una manera de influir en la educación es generar cambios en la relación de los niños y los maestros con el conocimiento científico y transformar la relación entre saber, escuela y cultura, se puede lograr mediante la participación de las instituciones educativas hacia la investigación, a partir de experiencias, conocimiento y gestión para estimular el despertar de la imaginación, la creatividad permite desarrollar el espíritu científico y favorece el aprendizaje, el mejor uso de la tecnología y la adquisición de capacidades y de sus respectivas habilidades, así como la construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva y participativa.

Así la investigación será reconocida como una actividad que surge del interés, las iniciativas y las inquietudes de los estudiantes y maestros, con la cual se construye el conocimiento, y por lo tanto, el desarrollo de habilidades y capacidades de indagación en los estudiantes. Así, el fomento de una cultura a través de la investigación, permitirá construir experiencias significativas y potenciará en los niños, niñas y jóvenes desde edades tempranas, sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales con las cuales podrán explorar un mundo de conocimiento a través de estrategias pedagógicas que les dará un nuevo sentido a su vida.

Es así como la investigación en el aula permite a los maestros acompañantes, además de producir conocimiento desde la práctica, formar a los estudiantes en el ambiente de la investigación con la posibilidad de transformar su manera de aprender y de presentar su conocimiento acumulado de experiencias, logrando asegurar en ellos, el desarrollo de su capacidad de responder ante los retos no solamente de corto plazo, sino de su futuro próximo.

El conocimiento más importante que una escuela puede propagar a sus estudiantes, es la habilidad para motivarse…

Nada es más motivante en los estudiantes, que descubrir por sus propios medios, el significado de lo que se está explicando y demostrar con propiedad lo que aprendieron, al igual que las habilidades y talentos que descubrieron, gracias a la investigación como estrategia pedagógica. La investigación en este sentido, procura la construcción del conocimiento significativo en el aula, y es aquí donde la institución educativa adquiere un significado diferente, ya no es solo la educación tradicional, sino que, los procesos de trasformación que se dan, reflejan el sentir, el conocimiento y la valoración de las nuevas prácticas pedagógicas.

Todos los proyectos que hacen parte de las nuevas propuestas de investigación en el Departamento del Cauca, quieren conseguir resultados efectivos y eficientes independientemente del contexto en el que se desarrolle. Pero investigar e indagar en el aula, también es un reto para que se dé la creación e imaginación de nuevas prácticas pedagógicas que permita responder a los difíciles y complicados desafíos de la sociedad actual, en donde las nuevas experiencias que parten de una realidad, permitan la realización de un trabajo informado y reflexivo que conduzca a promover mejores escenarios de enseñanza para el logro de mejores aprendizajes en los estudiantes.

El proyecto "Fortalecimiento de una cultura en Ciencia, Tecnología e Innovación a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica en el Departamento del Cauca" permite entonces, recoger todas las experiencias que se viven dentro de la institución educativa, en donde los maestros acompañantes fomentan una comunidad de aprendizaje en donde interactúan de manera constante niños, niñas, jóvenes, padres de familia, docentes, directivos, comunidad estudiantil en general …todos dispuestos a aprender.

El proceso de investigación construido entre estudiantes y maestros acompañantes, representa un interesante compromiso de apoyo y reflexión en la práctica educativa, permitiendo establecer experiencias, conocimientos, nuevas metodologías y diversas maneras de investigar, de esta manera, uno de los aportes más significativos durante el proceso de investigación es la producción de conocimiento sobre la práctica pedagógica en el aula y con base en ese conocimiento, tanto maestros como estudiantes, transformar su forma de pensar, sentir y actuar.

Estas actividades que se llevan durante el proceso de investigación, son una herramienta de soporte para que el maestro incentive la participación activa y comprometida de los estudiantes, creando así, espacios de discusión y argumentación. Es aquí donde el maestro apoya el proceso permitiendo que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje y pasan de ser espectadores a ser participantes activos. De ahí, que el proceso investigativo en el aula necesite de un ambiente social y cultural, en el cual se determina la manera como los estudiantes, desde su contexto, se comprometen con su aprendizaje, permitiendo que la investigación en el aula tenga un gran impacto, porque permite describir la

realidad de su contexto, explicarla, predecirla y controlarla.

¿Qué queremos? ¡Una educación basada en el aprendizaje desde la investigación…!

Entender la dinámica del proyecto "Fortalecimiento de una Cultura Ciudadana en Ciencia, Tecnología e Innovación como Estrategia Pedagógica en el Departamento del Cauca", ha sido de gran reconocimiento por parte de todas las Instituciones Educativas del departamento del Cauca, ya que sus aportes y estrategias permiten un logro importante que se ha llevado a todo el territorio nacional consolidando la investigación como una estrategia para el fomento de una cultura ciudadana. Es por esta razón que el programa permite identificar profundas transformaciones originadas por el aprendizaje continuo de aprender a investigar investigando en un ejercicio de transformación permanente. Además, se reconoce como una propuesta que puede generar impactos en niños, niñas y jóvenes.

De esta manera, generar procesos investigativos que respondan a los intereses de niños y niñas y maestros, no ha sido tarea fácil, ha sido un proceso en el que el reconocimiento del programa y la recolección de la información acerca de cómo se desarrolla el proceso investigativo deja ver claramente, los resultados que se obtienen.

Siendo consecuentes con la realidad circundante, el impacto del proyecto desarrolla en los actores del programa, capacidades y habilidades derivadas de estas nuevas realidades (observar, escuchar, registrar, preguntar, etc.); sociales (trabajo en equipo, solidaridad, cooperación, manejo de los conflictos); cognitivas (pensamiento lógico, pensamiento inductivo y deductivo, resolución de problemas, etc.); comunicativas (orales, escriturales y argumentativas); propositivas, entre otras.

Finalmente, estas habilidades, capacidades y conocimientos permiten enfocar para investigar, hacer preguntas, plantear problemas, solucionarlos, argumentar y tomar decisiones que permitirá en últimas comunicar los resultados y el proceso. Eso los hace ser importantes. No es solo generar autonomía y responsabilidad, sino que además de desarrollar creatividad, originalidad e imaginación que deriven en innovaciones, los hace talentosos y podrán tener sentido de pertenencia, adaptarse al cambio y prepararse para el futuro.

CONCLUSIONES

Las dinámicas tecnológicas han dado otro desarrollo cognitivo al aprendizaje y alcanzar los logros frente al proceso formativo nos permite aprender de otra manera. Uno de los verdaderos desafíos de la educación, es reconocer el cambio o la transformación de esta educación hacia nuevos fines y redirigirnos hacia algo nuevo, donde el conocimiento, la información y la tecnología son las nuevas bases de la sociedad. Si combinamos todos estos recursos con el lenguaje oral, escrito, artístico y digital, y con el talento extraordinario de todas las personas, se puede ofrecer una nueva oportunidad para revolucionar la educación e impulsar a que todos se involucren en este proceso con su efecto transformador. Esto logrará maestros

más comprometidos, con una voluntad de cambio que aunque dé testimonio de un pasado, pueda reconocer en este presente, que lo nuevo no es exclusivo y no compite con lo antiguo, sino que se pueda dar continuidad a lo educativo sin alterar su esencia, lo que implica que el conocimiento adquiera una nueva función, una nueva interpretación y entonces podamos conseguir el cambio y convertirlo en una experiencia valiosa.

Reconocer el sentido y significado del programa, ha permitido consolidar la capacidad de formar a maestros y estudiantes en la investigación como estrategia pedagógica, para que se conviertan en ciudadanos conscientes de su identidad cultural y de sus relaciones con el mundo para ser competentes, creativos, eficaces y participativos. Este es el impacto social que se consigue con la investigación en la educación y educar a sus propios actores para contribuir en consecuencia a la transformación permanente de sus formas de pensar, sentir y actuar.

La investigación en el aula, se considera como una de las estrategias pedagógicas que pueden facilitar el aprendizaje, siendo esta una manera de demostrar el interés y la capacidad de asimilar con responsabilidad los aportes significativos y la orientación a los procesos de cambio a través de la investigación, en la medida en que se promueven nuevos valores y actitudes, se reconocen los nuevos talentos y habilidades, y además, propicia otros estilos y espacios en la construcción de relaciones entre el conocimiento, la sociedad y su entorno.

Desde el proyecto Ondas se ha reconocido los saberes que tienen las comunidades indígenas y afro descendientes y demás comunidades, rescatando desde su diversidad cultural lo que para ellos se ha perdido en las nuevas generaciones, las cuales por la influencia de otras culturas y lo medios de comunicación dejando de lado su identidad, lo que los hace únicos en sus territorio y los aportes que pueden dar hacia los demás.

BIBLIOGRAFÍA

Colciencias. Programa Ondas (2006) Niños, niñas y jóvenes que investigan: lineamientos pedagógicos del programa ondas. Bogotá: Colciencias.

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias Ondas (2011). "*Caja de Herramientas para Maestros".* Prograf Ltda.

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias Ondas (2011). *"Lineamientos de la Estrategia de Formación de Maestros y Maestras del Programa".* Prograf Ltda.

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias Ondas (2011). *"Manual de Apoyo a la Gestión y Construcción del Programa Ondas".* Prograf Ltda.

Departamento Administrativo de Ciencias, Tecnología e Innovación. Colciencias Ondas (2011). *"Xua y Teo y sus amigos"*. Prograf Ltda.

Mejía, M. R. y Manjarrés M. H. (2010). *"Las pedagogías fundadas en la investigación, Búsquedas en la reconfiguración de la educación"*. Revista Internacional Magisterio 42: 16-26. Colombia.

Mejía, M. R. y Manjarrés M. *"La investigación como estrategia pedagógica: Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI"*. S.F. http://laiep.wordpress.com/2010/12/17/iep/.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Coordinador Departamental Proyecto Ondas Cauca
Mg. Freddy Hernán Pisso Rengifo

Secretaría de Educación y Cultura del Departamento del Cauca.

Secretaría de Educación Municipal

Coordinadores de Línea
Orlando Rodríguez
Gerardo Jiménez

Víctor Campo
Julián Muñoz

Administrador Financiero
Eliana María Muñoz Gómez

Asistente Pedagógico
Leidy Ordoñez.

Comunicadora Social
Alejandro Velasco.

Secretaria
María Edith Pame

Asesoras
Heilen Raquel Benavides.
Yuli Andrea Muñoz.
Yurany Andrea Realpe.
Lizzeth Paz Motta.
Erica Pame Llantén.
Angie Rodríguez.
Jimena Oxiris Delgado Ordoñez
Leonardo Aguirre.
Jimmy Flórez.

Estudiantes Voluntariado Universidad del Cauca.

TEJEDORES DE ESPIRITUALIDAD, GUARDIANES DE LA SABIDURÍA ANCESTRAL

Dirección electrónica	**AUTORES**	
sivicko712@gmail.com	Silvia Concepción Ortiz Cardona	
PRESENTADORES		
Cargo	**Identificación**	**Nombre**
Etnoeducadora		Silvia Concepción Ortiz Cardona
MOVILIZACIÓN SOCIAL POR LA EDUCACIÓN		**ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA**

Riosucio Caldas	**Lugar en que desarrolla el trabajo**
Niños y niñas	**Población con la que desarrolla el trabajo**
Si	**Va a participar en las Rutas Pedagógicas**
Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios	**Eje 4**
Ponencia	**Modalidades de participación**
Ponencia	

Tejedores de espiritualidad, guardianes de la sabiduría Ancestral.

Silvia Concepción Ortiz Cardona
Etnoeducadora Indígena Embera Chami
del Municipio de Riosucio . Caldas. Colombia
Movilización Social por la Educación
sivicko712@gmail.com

Resumen
En este relato los invito a visitar la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, sede Santa Cecilia, básica primaria, escuela unitaria, jornada completa, localizada en la comunidad de Santa Cecilia, cuya población es en un 98% indígena en el área rural del municipio, dista a unos 4km más o menos del casco urbano de Riosucio. La zona es agrícola cafetera y de pan coger, en las pequeñas parcelas se pueden observar un sin número de especies menores, además se cuenta con un sin número de especies en flora y fauna nativas de la región. A pesar de esta belleza exótica de ésta parte del territorio indígena, a través del tiempo se viene percibiendo un vacío identirario frente al cual como docente indígena, no puedo ser indiferente. Desde hace seis años hago presencia en la comunidad y soy la primera maestra indígena que llega a esta sede aunque, en ésta comunidad se tienen varias maestras indígenas nativas pero que laboran en otras instituciones y zonas del Resguardo de La Montaña; por eso inicie un despertar desde la conciencia, para buscar en el interior los hilos finos de la espiritualidad, para tejer desde la cotidianidad todo lo relacionado con energía cósmica que emana de la Pacha mama enmarcada en el Buen Vivir, Vivir bien, es esa conexión tangible e intangible de lo sagrado, a través del contacto permanente y consciente de los siete elementales y la relación indígena, naturaleza, cosmos, hombres, como parte de un todo, somos todo en uno.

Palabras clave: etnoeducación, sabiduría indígena, energía cósmica, armonizaciones

Tejedores de espiritualidad, guardianes de la sabiduría Ancestral.

Silvia Concepción Ortiz Cardona
Etnoeducadora Indígena Embera Chami
del Municipio de Riosucio . Caldas. Colombia
Movilización Social por la Educación
sivicko712@gmail.com

Desde hace ya muchas lunas y muchos soles he sentido la necesidad de tejer la palabra a la luz de la espiritualidad y desde la cosmovisión de mi pueblo indígena, Embera Chami del departamento de Caldas, eje cafetero en Colombia.

De igual forma como se teje una mochila, una estera o un canasto, un okamá en las manos de los tejedores, así también se teje la palabra y el saber espiritual a través de los labios y el corazón de un guía espiritual, medico tradicional, partera sobanderos etc. Así pues, antes de iniciar este recorrido quiero proponer un acercamiento a una mínima parte de lo que es mí resguardo.

El municipio de Riosucio, se encuentra ubicado al occidente del departamento de Caldas, en el Alto Occidente, paisaje cultural cafetero, se cuanta con la zona urbana o centro poblado y los cuatro Resguardos Indígenas: Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, Cañamomo y Lomaprieta, San Lorenzo y Escopetera y Pirza, siendo un verdadero santuario de la raza indígena. El término "Resguardo" se refiere al territorio que es ocupado por la población indígena y el cual es propiedad colectiva, inembargable, imprescriptible e inalienable. En este rincón de Colombia y específicamente en el Resguardos Indígenas: Nuestra Señora Candelaria de la Montaña se vienen dando serias problemáticas en todas las esferas sociales, pero… en esta carta me voy a referir a la pérdida de identidad espiritual por múltiples factores; la influencia de los medios masivo de comunicación y algunos procesos de aculturación que a través de la historia se han encargado de borrar del territorio toda huella de saber ancestral espiritual, para dar paso a una creencias hegemónicas, represivas, dominantes e intransigentes, fundamentadas en el miedo, la opresión y la condena.

En este relato los invito a visitar la Institución Educativa Nuestra Señora de Fátima, sede Santa Cecilia, básica primaria, escuela unitaria, jornada completa, localizada en la comunidad de Santa Cecilia, cuya población es en un 98% indígena en el área rural del municipio, dista a unos 4km más o menos del casco urbano de Riosucio. La zona es agrícola cafetera y de pan coger, en las pequeñas parcelas se pueden observar un sin número de especies menores, además se cuenta con un sin número de especies en flora y fauna nativas de la región. A pesar de esta belleza exótica de ésta parte del territorio indígena, a través del tiempo se viene percibiendo un vacío identirario frente al cual como docente indígena, no puedo ser indiferente. Desde hace seis años hago presencia en la comunidad y soy la primera maestra indígena que llega a esta sede aunque, en ésta comunidad se tienen varias maestras indígenas nativas pero que laboran en otras instituciones y zonas del Resguardo de La Montaña; por eso inicie un despertar desde la

conciencia, para buscar en el interior los hilos finos de la espiritualidad, para tejer desde la cotidianidad todo lo relacionado con energía cósmica que emana de la Pacha mama enmarcada en el Buen Vivir, Vivir bien, es esa conexión tangible e intangible de lo sagrado, a través del contacto permanente y consciente de los siete elementales y la relación indígena, naturaleza, cosmos, hombres, como parte de un todo, somos todo en uno.

Esta mágica y maravillosa experiencia no sólo ha permitido el crecimiento individual sino colectivo, pues además de tejer lo espiritual se teje la palabra, el consejo, la sabiduría, los hilos, la lana, el fique, la guasca, la piedra, el agua, las plantas, las semillas y el amor por lo propio en un sin número de experiencias sencillas, armónicas y tranquilas que van dejando huellas en quienes se atreven a ver y sentir sus existencias desde otras miradas, sin más pretensión que descubrir la esencia real de lo que somos en unión con la madre tierra y el Gran Espíritu.

Este tejido se inicia con unos hilos muy finos, pero al mismo tiempo frágiles y fuertes: los niños y las niñas, sabedores, artesanos, palabreros, padres de familia, lideres, gobernantes, docentes o simplemente comuneros que buscan en su interior esa fuerza llamada espíritu, que desde la cosmovisión de pueblo Embera Chami es considerado como la porción que el Gran Espíritu o Espíritu Mayor ha querido dejar en cada ser del universo, es considerar que ese halo divino crece y se renueva cada día, en cada amanecer y anochecer en cada inicio de vida y en cada partida, es entendido desde lo tangible como el murmullo de las aguas en las cascadas, el susurro del viento en las cuevas sagradas, la calidez de un rayo del sol, la brisa que aunque no la ven nuestros ojos materiales, si se puede percibir con los ojos espirituales. se cree en que un día olvido que también es magia y poder, olvido escudriñar en las montañas la canción sagrada que se renueva de tiempo en tiempo y que todo lo embellece, pero que por ese mismo llamado desde su interior, está en constante búsqueda de lo que un día perdió o tal vez olvido; pero que a través de procesos de retorno espiritual se escudriña de nuevo en el tejido armónico del corazón de la tierra, es un retorno al origen… muchos de los que un día llegaron a participar en los rituales sencillos, en el silencio de sus hogares atesoran un sin número de conocimientos que no pueden, ni deben seguir guardados, es necesario reivindicar la menoría ancestral de tantos sabios y abuelas , que no permitieron que esa sabiduría muriera en el olvido y la barbarie del opresor.

Este saber ancestral se viene tejiendo a través de la realización de armonizaciones como los espacios de conexión con el Gran Espíritu, con la fuerza superior del cosmos, con todos y cada uno de los elementales, es una práctica desde la conciencia que toma sentido como nuestra propia respiración, se hace un acercamiento al corazón de la tierra y se activan cada uno de los puntos energéticos de nuestro cuerpo material, astral y espiritual, se invocan las cuatro direcciones, la energía cósmica del Padre y Madre del Universo de arriba y de abajo, es un encuentro sencillo con los elementales en cualquier espacio y lugar donde nos encontremos como comunidad. Para el pueblo indígena Embera Chami, todo el territorio es sagrado, aunque no podemos dejar de reconocer que hay unos sitios especiales en los que las desarmonizaciones energéticas han roto la comunicación con las cuatro direcciones y la fuerza creadora del Padre y Madre el universo, pero que también existen sitios sagrados de una conexión maravillosa con la fuerza superior del cosmos.

Desde el año 2004 y hasta el 2016 se inicia el camino de búsqueda espiritual que ya desde muy niña habían iniciado mis abuelos y bisabuelos como médicos tradicionales, siempre

han sido los abuelos, las abuelas, parteras, los mayores y mayoras, los sabedores, tejedores de la palabra y la espiritualidad que se ha conservado a través de la oralidad y han hecho mayores aportes, a través de los círculos de la palabra, encuentros comunitarios, encuentro de sabedores, mingas, trabajos de espiritualidad, días de posesiones del cabildo Mayor, posesiones de cabildos estudiantiles, posesiones de la guardia estudiantil, pagamentos a la madre tierra, en todos y cada uno de los encuentros espirituales y comunitarios se puede ver en los ojos de los que participan, las múltiples redes que hilan, sueños, aspiraciones conocimiento y sabiduría ancestral desde el espiral del pensamiento donde el futuro está atrás, es un ir y venir es tejer y desbaratar lo tejido, es realizar círculos de la palabra y el silencio, es una práctica diaria, alrededor del fogón, en el contacto con la Madre Tierra, al plantar en su corazón una nueva semilla o arrancar la cosecha, en esta práctica, el mejor maestro es el territorio y bajo la orientación de la madre tierra y el Gran Espíritu, de nuevo se reitera que somos uno en todo. Hemos entendido en comunitariedad que todos somos seres espirituales y que en el camino de la vida y por la prisa de la existencia material, olvidamos muchas veces la dimensión espiritual.

Les contaré que para la realización de las armonizaciones sencillas todos y cada uno de los participantes contribuyen con algunos de los elementos que se necesitan: semillas, hojas, pétalos de flores, chicha tradicional, piedras, plantas medicinales, leña, elementos de protección, plantas de poder, tótems de protección, instrumentos musicales de armonía y equilibrio. Desde las armonizaciones, rituales, pagamentos se trasmiten saberes de vida, respeto, sabiduría, sanación, equilibrio, tejido de la palabra, consejos para hallar las mejores horas para el corte de las maderas, consejos para tomar partes de las plantas y potenciar sus propiedades curativas, son muchos los saberes que están guardados en la palabra de la comunidad pero que poco a poco se comparte con quienes de una u otra manera buscan con calma y constancia, meditación, auto-observación y reflexión. Chamalú. Sabiduría olvidada. Secretos ancestrales para una vida mejor. Página 18.

En cada armonización se genera un movimiento energético de dimensiones maravillosas, la tranquilidad, calma y comunicación sublime con la fuerza de la madre tierra y el cosmos, no se puede describir, solo quien tiene la posibilidad de participar en una armonización puede dar testimonio desde su experiencia.

En el momento de realizar las armonizaciones es importante tener los elementos naturales para organizar el altar, que, por lo general en forma de espiral, pues así está diseñado el pensamiento indígena Embera Chami y así mismo concebimos el cosmos.

Para que tengan una idea de cómo poder participar en una armonización tenemos que tener en cuanta dar inicio invocando las fuerzas de la madre naturaleza desde los puntos cardinales y la energía superior del cosmos, además la fuerza que nutre del corazón de la tierra y todos los elementales, así es como se concibe el Buen Vivir, Vivir bien[1], en que todos somos uno solo, en este mundo de la diversidad lo que afecta a uno afecta a todos, pero lo que beneficia a uno beneficia a todos, somos todo en uno, la conexión es sagrada bajo el mismo sol, pisando el mismo suelo y respirando el mismo aire, abrigados por la misma manta sagrada de la Pacha mama y protegidos por los mismos colores del arco iris,

[1] Chamalú. Sabiduría olvidada. Secretos ancestrales para una vida mejor. Página 18.

nada nos pertenece, nosotros pertenecemos a un todo.

Después de tomar conciencia de la fuerza que habita en nuestro interior a través de la respiración y sintiendo la conexión con las fuerzas de los elementales se hace una limpieza, con plantas, esencias, bebidas de plantas sagradas y plantas medicina, se hace necesario limpiar los espacios energéticos, internos y externos de cada uno de los que han de participar en la armonización, ritual o momento espiritual, es necesario sanar y limpiar con amor y equilibrio el espacio de cada uno de los participantes, con plantas medicinales y algunos riegos, se teje la palabra sanadora y el silencio que dialoga con tanta sutileza como el palpitar del corazón de un colibrí o el batir de las alas de las mariposas en una armonía total con todo, es un momento mágico casi como lo describe sublime el Popul Vuh en sus primeras líneas: *"Ésta es la relación de cómo todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado, y vacía la extensión del cielo, cuando se logra una conexión real desde la espiritualidad se logra experimentar el vacío que todo lo llena y engrandece desde la pequeñez"*

Cuando entramos en un equilibrio, logramos activar nuestra conciencia y la importancia de reencontrarnos con la parte mágica que cada uno de nosotros guardamos en lo más íntimo de nuestro ser y que por estar inmersos en la cotidianidad y el inmediatismo perdimos en el tiempo y el espacio, desde la misma reflexión, es allí donde se puede percibir el equilibrio y la armonía que se logra cuando se entiende que somos parte de un todo, en todo y por todo lo que nos rodea y bajo una guía del Gran Espíritu, Padre y Madre de todo lo creado.

Todas esta y muchas otras prácticas espirituales fortalecen los conocimientos y pensamientos de los pueblos originarios, no es sólo delos pueblos indígenas sino de la raza humana en un todo, sin distingo de color ni creencia, somos seres espirituales y como tal debemos asumir nuestro crecimiento individual y colectivo. Las armonizaciones sencillas, permiten el fortalecimiento del proceso identirario y culturales, tradiciones espirituales, historia y concepción de la vida misma.

En La Escuela se promueve una mirada diferente a la espiritualidad, los conocimientos, los pensamientos y la cosmovisión de todos los que libremente participan, la escuela abierta posibilita que dese las pedagogías propias se tenga una mirada distinta al toda forma de vida que nos rodea, es contemplarla sin ganas de zaquearla para un beneficio económico, mercantilista y egoísta, es sentir que los elementales están vivos dentro y fuera de nuestro cuerpo materia y espiritual, es entender que los elementales son un tejido vivo para la vida, que cada uno de ellos son fibras que el Gran Espíritu ha dispuesto para que seamos conscientes del papel que temémonos en este plano y que nada es por azar sino que trae una lección de vida, en la vida y para la vida.

Cada armonización, ritual, despeje o conexión con lo superior permite que avancemos en la vida espiritual, con mayores herramientas, mayor dignidad y empoderamiento, visibilizando lo propio, lo ancestral y a la sabiduría guardada no olvidada. Es saber que desde tiempos remotos nuestros ancestros han sabido a quien entregar el conocimiento, Durante la época precolombina, el territorio del actual Riosucio estaba ocupado por tribus en lugares como La Montaña, Cañamomo y Quiebralomo y pueblos indígenas como Turzagas, Chamíes y Pirza.

Entre los caciques más notables estaban Imurrá mi zona ancestral, Motato y Cumba, quienes ejercían su respectiva autoridad en lo que hoy se conoce como La Iberia, Los Kingos (hoy Jordán), Pueblo Viejo e Imurrá junto con la zona de Ibá. En cada uno de estos territorios se guardó el conocimiento de generación en generación a través de la oralidad y poco a poco se entrega por los sabedores.

Las manifestaciones de espiritualidad en el Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña se guardan en la memoria y en las actividades como encuentros comunitarios, posesiones del Cabildo Mayor, posesiones de cabildos estudiantiles, conmemoraciones de acontecimientos históricos, culturales e identitarios, asambleas comunitarias, entre muchos otros. Los comuneros lo expresan a través de cuentos, canciones, folclor, danzas, mitos, valores culturales, creencias, rituales, armonizaciones, despejes, tradición oral, prácticas de producción, trueques, mingas, trabajo a mano cambiada, convites entre muchas otras formas de organización ancestral.

Es de vital importancia resaltar la conceptualización que a lo largo del proceso investigativo se tiene con respecto a la espiritualidad, ésta entendida como las relaciones armónicas que se dan dentro de la naturaleza el Cosmos y el hombre; en ella, lo que afecta a uno afecta a todos y lo que hace bien a uno, beneficiará a todos, en la escuela a lo largo del proceso se han realizado encuentros espirituales como las armonizaciones sencillas, utilización de plantas medicinales, riegos, baños, esencias, protecciones, sahumerios, semillas etc.

Uno de los mayores logros pedagógicos obtenidos con el acompañamiento de este proceso es descubrir y potenciar estudiantes y comunidad en general con una nueva perspectiva en la construcción de ciudadanía y sociedad, con unos principios culturales e identirario que nos hacen únicos, pero no los únicos, en el marco de la diversidad, hoy está más fortalecida la dimensión espiritual y cultural de los estudiantes y la comunidad.

Otro aspecto importante es poder activar desde la conciencia el papel protagónico de las mujeres como las conchas de luz, portadoras de vida y sabiduría, por eso en algunas de las armonizaciones, rituales o ceremonias de espiritualidad pueden llegar a ser más sensibles que los hombres, la feminidad hace que la conexión con la madre primigenia la Pacha mama se active de forma magistral, más aún, pueden tener manifestaciones físicas incomprensibles entre la alegría y el llanto, esa dualidad que nos permite ser tejedoras de la autoconciencia al educar los hijos y de direccionar las labores del hogar sin perder el rumbo, es la mujer la encargada de la transición y la luz que comienza a desplazar la oscuridad, cada viento, cada susurro de los elementales la habitan y deshabitan por instantes maravillosos en cada célula física y espiritual, jugueteando va y viene en inhalaciones y exhalaciones, en la vida y en la sagrada muerte. Pero desafortunadamente en estos territorios también ha imperado la masculinidad, a las mujeres no se les permitía realizar ceremonias espirituales donde ellas fueran quienes direccionaran, sólo eran acompañantes de los médicos tradicionales, jaibanás, curanderos etc. Hasta la década de los 70 más o menos se tiene conocimiento que algunas mujeres medicina del territorio empezaron a hacerse visibles y posicionaron estas prácticas a la luz pública.

Cada una de las armonizaciones tiene sus particularidades y elementos específicos para ser realizadas, ninguna de estas experiencias espirituales es posible repetirlas, ninguna es igual y por esto los procesos del despertar de la conciencia son distintos en todos y cada uno de

los participantes.

También aprendimos que la Pacha Mama es nuestra casa y que en este hogar convivimos seres humanos, animales y plantas. Todos los seres vivos estamos íntimamente relacionados con el aire, el agua, el suelo y los vientos, es decir con todas las fuerzas de la naturaleza que componen nuestra única casa.

El elemental de la tierra no es solamente un área geográfica sino mucho más que eso: expresa una relación colectiva de un Pueblo con un área donde se incluye el suelo, el subsuelo, el agua, los animales y las plantas. El territorio es todo, los ríos, montañas, suelo, subsuelo, flora, fauna, sitios específicos de conexión espiritual, cultivos, huertos de plantas medicinales, bosques, quebradas, riachuelos, cerros, saltos de agua o cascadas, valles, ranchos, tejidos, viviendas, nuestra gente y todo cuanto realizan en bien propio y comunitario, todo el territorio forma parte de la identidad del Pueblo: somos parte del territorio donde vivieron nuestros antepasados y hacemos parte del territorio. En otras palabras, pertenecer a la Madre Tierra es parte de nuestra identidad. Somos parte del territorio que está vinculado con la memoria de los pueblos, es algo vivo y con historia. Igualmente, los saberes y conocimientos que se han acumulado de generación y generación son parte del territorio, así como los lugares sagrados, energéticos y espirituales

Todos los elementales: tierra, agua, aire, fuego, elemental de las plantas, elemental de animales, elemental de los minerales, representan la vida misma de los pueblos indígenas y el tejido de la palabra del Gran Espíritu a través del color presente en cada elemento de la creación, desde la cosmovisión, cada pueblo forja una identidad que está constituida por una memoria histórica, formas de organización social, sistemas productivos, estructuras políticas, normativas sociales y representaciones espirituales y culturales diversas.

Las células son las estrellas de nuestro universo corporal y en nuestro intestino habita por siempre la fuerza de la madre tierra. Esa gran panza sagrada un día permitió nuestra existencia y otro día nos guardará de nuevo en sus entrañas, cuando seamos sembrados en el corazón de la tierra.

Es necesario continuar en el camino, recreando escuelas de sabiduría y medicina desde la casa, las instituciones, los encuentros comunitarios, la minga, el trueque, los reconocimientos del territorio, en fin, en todo momento se debe tejer la palabra de la sabiduría y medicina desde la feminidad, sin perder el hilo conductor del universo donde reviste de importancia lo femenino en perfecto equilibrio con lo masculino.

Por otra parte, es importante resaltar que se tiene conocimiento de las tensiones y el celo religioso que se tiene con algunos jerarcas de la iglesia católica donde se continua en oposición a las practicas ancestrales desde la espiritualidad por considérales mundanas, idolatras, hechiceras y pecaminosas desde su concepción hegemónica y dominante, afortunadamente se han podido establecer con algunos de ellos, encuentros desde el respeto ecuménico y participan con alegría y conciencia el algunas ceremonias espirituales, rituales y armonizaciones so pena de ser censurados y señalados como herejes. Es triste que aun en este tiempo de luz universal se continúe con algunos pensamientos de la edad media.

En otra luna y otro sol, de seguro les contaré en detalle y desde el tejido de la palabra lo que se hace en cada una de las armonizaciones y rituales. Ahooo.

Silvia Concepción Ortiz Cardona.

Etnoeducadora Indígena Embera Chami de Caldas.

Bibliografía.

Anexos fotografías de algunos rituales, armonizaciones y encuentros de espiritualidad.

LA CULTURA Y LA
AUTONOMIA SON
FUENTE INAGOTABLE

DIVERSIDAD
POR UN
MUNDO
HUMANAMENTE
DIFERENTE,
TOTALMENTE
LIBRE.

DANZAMOS PARA FORTALECER IDENTIDAD, RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y PROPICIAR LA PAZ

Autores:
LINA AYDEE MONTES OYOLA
FELIPE ROMERO SIERRA
GENARO DIAZ PACHECO
JUAN CARLOS HOYOS RUIZ
LUIS MANUEL NEGRETE CHARRIS
ANA MILENA MARTINEZ ZAPA.

Ponentes:

LINA AYDEE MONTES OYOLA
limonteso@hotmail.com
FELIPE ROMERO SIERRA
Feanrosi000@hotmail.com

Modalidad: Relato

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO BUILES CORREA
Red: MOVIMIENTO EXPEDICION PEDAGOGICA NACIONAL CARIBE

EJE Nº 4. INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS

Palabras clave: multiculturalidad, interculturalidad, pertinencia, diversidad, inclusión.

RESUMEN

Presentamos una experiencia investigativa que se desarrolló en el contexto multicultural de la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica (Córdoba)", donde se observaban múltiples problemas de convivencia, de variada intensidad en la comunidad educativa, producto de la diversidad en la población; situación que mejoró ostensiblemente con la implementación de acciones lúdicas que coadyuvan con el reconocimiento de la identidad y el respeto por la diferencia. Una de estas acciones fue el aprovechamiento pedagógico de los eventos culturales, que tradicionalmente, se realizaban en la institución, principalmente el Festival de danzas folclóricas y Encuentro Ambiental Builista, actividades que han servido para fomentar la sana convivencia entre los estudiantes y padres de familia, además de la producción de saberes.

Inicialmente, este evento era exclusivamente una vitrina para mostrar los talentos de los estudiantes; actividades a las cuales se les integró la indagación y desde, ellas se produce conocimiento de historia, geografía, literatura, educación ambiental, cultura, educación artística, entre otros. Pero lo más importante para nuestra experiencia es la utilización de estas actividades como espacios de integración e inclusión donde se reconoce la multiculturalidad del contexto.

Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

- Indagar las características sociales, culturales y económicas de los diferentes grupos poblacionales que conforman la comunidad educativa.
- Analizar la pertinencia del currículo en el contexto particular de la institución
- Proponer acciones pedagógicas pertinentes desde la perspectiva multicultural de la población estudiantil de la I.E. Alfonso Builes Correa.

La experiencia se ha ido fortaleciendo año tras año a través de sucesivas innovaciones; se presentó como experiencia anfitriona, en la Expedición Pedagógica que se realizó en Colombia, en el municipio de Planeta Rica, y luego en el V Iberoamericano realizado en Venezuela en 2008. Posteriormente la experiencia adquiere un nuevo enfoque para ser visibilizada como experiencia de producción de saberes de diferentes áreas integrando la lúdica al proceso pedagógico, experiencia que se conoce como: MALOKAS, Aprender es una fiesta.

Desde entonces, hemos estado acompañados por el Movimiento expedicionario participando en eventos como: El Encuentro del Nodo Caribe en Pueblo Bello (Cesar), la reunión realizada en Palmira (Valle), el VI Ibero realizado en Argentina y el VII Ibero realizado en Cajamarca (Perú).

En el proceso de maduración de la experiencia como punto de partida para la producción de saberes, como nuevas formas de hacer escuela, se han integrado más maestros, estudiantes y a padres de familia; al punto de que actualmente, se han generado 3 proyectos específicos; dos pedagógicos y uno de convivencia que es el que nos ocupa.

DANZAMOS PARA FORTALECER IDENTIDAD, RESPETAR LAS DIFERENCIAS Y PROPICIAR LA PAZ

La Expedición Pedagógica Nacional se realiza para visibilizar las experiencias de los maestros colombianos con sus "Formas de ser maestro, hacer escuela y construir comunidad educativa". Desde este propósito los maestros y maestras expedicionarios recorrieron las escuelas del país en diferentes viajes. En este trasegar se formaron alrededor de 450 maestros y maestras, se visitaron alrededor de 4.000 maestros y maestras que mostraron sus prácticas pedagógicas para indagar las escuelas, la enseñanza, los aprendizajes. Como producto de la expedición se diseñaron libros, revistas, videos, boletines, mapas y revistas mostrando los hallazgos de las diferentes rutas y viajes.

Estos registros además de mostrar las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras dan cuenta de los diferentes contextos regionales en su realidad social, económica, política y cultural y, de alguna manera, han mostrado a los maestros y maestras como constructores de la comunidad y no, como los responsables de todas las problemáticas que se van presentando, como los han querido mostrar el gobierno y los medios de comunicación y otros sectores.

Nosotros tuvimos la oportunidad de participar como anfitriones en la expedición mostrando nuestros trabajos y después acompañando el movimiento expedicionario en distintos eventos, entre los cuales mencionamos 3 Encuentros iberoamericanos de colectivos y redes que hacen investigación e innovación desde la escuela y seminarios regionales; estos eventos han sido fuente de inspiración de nuevas formas de ser maestros para lograr la transformación de nuestras prácticas hacia unos aprendizajes emancipadores, al tiempo que logramos contribuir a construir una comunidad más conciente de su realidad, más tolerante e incluyente.

Prueba de ello es que hemos superado la enseñanza de contenidos de asignaturas en el aula, desconectados de las actividades extracurriculares y desconectados también de nuestra realidad local y nacional. Las nuevas formas de ser maestro nos llevaron a comprender la compleja realidad social y económica que se vive en el municipio, la región y el país, a integrar nuestros contenidos curriculares con esa realidad y a utilizar pedagógicamente las actividades extracurriculares.

Nuestra experiencia se encuentra inscrita en el eje "INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS"; donde mostramos como hemos aprovechado los eventos culturales para disminuir los conflictos presentados en la comunidad educativa, generados por la circunstancia de que estamos en un contexto que se ha vuelto multicultural con el paso del tiempo. Con esto hemos logrado incrementar la inclusión de los estudiantes, mejorar la convivencia, fortalecer la identidad, reconocer las diferencias y propiciar la paz. Para el efecto, se menciona que el incremento gradual de la población estudiantil y la diversificación de la misma, trajeron consigo una serie de problemas como: discriminación por condiciones racial, de género, posición social; prevención hacia grupos vulnerables (desplazados, herederos de la violencia, hijos de prostitutas, presos o de personas vinculadas a grupos al margen de la ley), agresiones

verbales, físicas y psicológicas, entre otros.

Esta propuesta surge a partir del análisis de la pertinencia del currículo institucional frente al contexto multicultural de la comunidad educativa y los conflictos que, consecuentemente, se generaban entre estudiantes y padres de familia.

Lo anterior teniendo en cuenta que, en las últimas décadas se ha venido planteando la necesidad de diseñar e implementar currículos pertinentes, contextualizados, de tal manera que la educación cumpla la misión de formar al estudiante para que comprenda los fenómenos ambientales, culturales, políticos, económicos y sociales de su comunidad, a la vez que pueda presentar y ejecutar alternativas de solución a la problemática que se presente en ese medio; lo que no implica de ningún modo, que el estudiante sea formado para una sociedad cerrada, desconociendo la realidad general.

Lo anterior ha sido un propósito nacional que se evidencia en la proliferación de normas: unas, que estimulan la autonomía de las instituciones y de las regiones y, otras, que reglamentan la educación para grupos sociales o comunidades específicas, como Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, Decreto 1860 de 1994, Ley 715 de 2001, Decreto 804 de 1995 sobre Etnoeducación, Decreto 1122 de 1998 acerca de la cátedra afrocolombiana, Directiva Ministerial 08 referente a la reorganización de las entidades territoriales que atiendan la educación de poblaciones indígenas, la Directiva Ministerial 12 que trata lo referente a la Educación Misional Contratada y la normatividad relacionada con la educación inclusiva.

De hecho lo anterior no ha dejado de ser un mero propósito, porque la práctica indica que es poco lo que se avanza en materia de particularización de los currículos. Es posible que si se analizan cuadernos escolares de niños, niñas y jóvenes de diversas instituciones y regiones, sean pocas las diferencias de contenido y metodologías que se encuentren.

En la Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, están representados diferentes grupos poblacionales, pudiéndose establecer claramente diversas culturas, como lo vamos a ver más adelante. Para mayor comprensión, exponemos aquí el concepto de cultura que subyace en este trabajo. Si hay algo complejo de conceptualizar es la cultura, dada la cantidad de connotaciones que se manejan: algunas de ellas, relacionadas con temas específicos, y otras, con temas integrales o globales. Entre las específicas están las que asocian la cultura con aspectos particulares como: el folclor, las etnias, el arte, los modales, el nivel de educación, las costumbres, el clima social, entre otros. Los conceptos globales integran todo el acumulado de bienes y valores que el hombre ha producido, llegándose a decir que "cultura es todo lo que el hombre le agrega a la naturaleza"[1].

Para efectos de este trabajo, acogemos las concepciones integrales de cultura; de hecho, aunque se trate de una concepción integral se limita al contexto donde se desarrolla determinada comunidad o grupo humano, porque, es precisamente el contexto, la fuente de

[1] MOSCARDA, Regino. CULTURA. Revista Lila Nº 31. Mayo de 2003. En http://www.agfcca.org.py/revista_31_art4.html

experiencias y vivencias que tiene que enfrentar el ser humano para adaptarse o transformar el medio donde habita, en un ejercicio dinámico donde el hombre aprende, produce y reaprende, construyendo los patrones de vida. En el contexto el hombre crea el sistema de valores, estructurado por hábitos, costumbres, tradiciones, símbolos, conocimientos, creencias, arte, códigos morales y sociales, modos de pensar, actuar y, sentir, que lo identifican como miembro de una comunidad.

Por su importancia para este trabajo, transcribimos esta cita de Galeano: "la cultura se ha venido entendiendo como un conjunto de creaciones generadas por el ser humano a lo largo del tiempo, como un capital que puede poseerse o no, que puede adquirirse o acumularse. La calidad de la cultura vendría dada por el número, la naturaleza y el carácter de las creaciones que han ido incorporándose en distintos momentos históricos" [2]. Resaltamos que ese conjunto de creaciones no solo se refiere a las creaciones tangibles; para nuestro concepto, también se refiere a las creaciones intangibles que constituyen la idiosincrasia o cosmovisión de los pueblos y de las comunidades particulares.

El mismo autor referencia una cita de Aguado (2003): "la cultura sería el conjunto de significados compartidos que nos permiten dar sentido a los acontecimientos, a los fenómenos, a las conductas propias y de los demás, integra nuestras expectativas, intereses y formas de ver el mundo, que compartimos con otras personas"[3]

Estos conceptos ayudan a entender y comprender las diferencias en los modos de ser, sentir, pensar de las personas y permite establecer diferentes tipos de cultura como: cultura urbana, cultura rural, cultura popular, cultura de élite, cultura de los desposeídos, cultura ancestral y muchas más. Teniendo en cuenta que cada vez es más difícil encontrar comunidades homogéneas por diferentes factores: alta movilidad social, influencia de los medios, legislaciones más democráticas o más liberales, entre otras; aparece lo que se reconoce como diversidad cultural.

La diversidad cultural se refiere a la diferencia existente entre personas o grupos humanos, con el solo hecho de reconocernos como diferentes, sin tener en cuenta las relaciones que pueda haber entre los distintos grupos o culturas. En la actualidad, la diferencia no se da solamente desde los aspectos considerados tradicionalmente como variables de pluralidad, como son: la etnia, la religión, la lengua; este espectro es enriquecido con otras variables como: el origen, el género o tendencia sexual, el estilo y la calidad de vida, la edad, las actividades económicas y recreativas, y demás.

Al respecto, Lluch y Salinas (1996), según Galindo "establecieron una serie de categorías generadoras de diversidad cultural:

[2] GALINDO MORALES, Ramón. CAMBIOS CURRICULARES EN CIENCIAS SOCIALES PARA RESPONDER A LA MULTICULTURALIDAD. Tesis doctoral. Universidad de Granada. España. Pág.3

[3] Aguado, T. *Pedagogía Intercultural.* Madrid. McGraw Hill. En GALINDO, Op cit. Pág. 4

- Estructura social: Sistema de relaciones sociales, estratificación social, grupos sociales...
- Estructura política: Relaciones de poder, formas de elección de los representantes, cultura democrática frente a cultura autoritaria.
- Estructura económica: Formas de obtención de recursos, distribución de los mismos, relaciones laborales en el mundo del trabajo.
- Estructura comunicativa: Lengua"[4].

En esta institución, además de los estudiantes que pudieran considerarse "tipo" porque otrora eran casi la totalidad, los cuales han nacido y crecido en los barrios adyacentes al plantel, viviendo en familias tradicionales; está una buena proporción que provienen de la zona rural y mantienen intactas sus tradiciones, costumbres y valores. De igual manera, hay un grupo significativo de estudiantes que, a su corta edad, enfrentan toda una compleja problemática, producto de los conflictos actuales de la sociedad colombiana; entre los cuales se mencionan: los estudiantes que viven alejados de sus padres, solos o en casas ajenas y los que tienen que trabajar, expuestos a diversos peligros y aprendiendo de los modelos que la calle les ofrece; los desplazados provenientes de diferentes regiones de otros departamentos, principalmente del noroccidente antioqueño y chocoano, del sur de Bolívar, los Montes de María[5] entre otros, dada la alta movilidad social que tiene su origen en diferentes factores como: la violencia que azota el país, la inseguridad y falta de apoyo en el campo colombiano, la búsqueda de mejores horizontes, entre otros.

En síntesis, hay una marcada diversidad en la población estudiantil, donde se pueden establecer las siguientes categorías:

- Estudiantes de zona urbana, que cuentan con todo el apoyo económico y socioafectivo de las familias para un adecuado desarrollo físico, emocional y educativo.
- Estudiantes de zona rural, algunos con apoyo económico suficiente porque pertenecen a familias de finqueros, pero con poco apoyo para la realización de las actividades escolares; otros, con insuficiente apoyo económico, socioafectivo y académico, hijos de campesinos jornaleros.
- Estudiantes de diferentes departamentos o regiones de Colombia, con cultura urbana, que han llegado a Planeta Rica por razones laborales o en búsqueda de mejores horizontes; estos estudiantes, en su mayoría, tienen sus familias que los apoyan económica, social, académica y afectivamente.
- Grupos vulnerables: minorías étnicas (indígenas y afrodescendientes), desplazados, herederos de la violencia, niños y jóvenes que han tenido que trabajar para ganarse el sustento y la educación, niños y jóvenes que viven solos, entre otros.

Todos estos grupos poblacionales tienen su propia cosmovisión, su forma de ver y entender

[4] GALINDO, R: Op.Cit. Pág.5

[5] ROJANO y otros: Dinámica de las familias desplazadas por la violencia social en Montería. Ed. Fundación Universitaria Luis Amigó. Montería. 2005.

el mundo, sus bienes y valores culturales para aportar, los cuales, en cierta medida, crean dificultades de convivencia al interior de la comunidad educativa, ya sea, por intentar defender e imponer lo propio o por desconfianza a lo otro; pero a veces, al tiempo la propia cultura se va diluyendo, por la influencia de los que comparten con ellos el territorio y, peor aún, por la influencia extranjera que se les promociona en los medios de comunicación masiva. Se resalta que la educación formal está contribuyendo con este proceso de transculturación porque, a pesar de las normas expedidas, la educación que se ofrece en esta institución es muy similar a la del resto del municipio y del departamento, no es elemento fundamental para la valoración y preservación de los bienes de la cultura; las debilidades en este proceso pueden tener diversas causas entre las que se mencionan: falta de pertinencia de los currículos, deficiente preparación docente para la implementación de proyectos alternativos, deficiente apoyo por parte de las autoridades educativas, entre otras.

Es importante que se propicie el diseño, implementación y evaluación de currículos pertinentes, en tanto que partan del conocimiento de la comunidad a la cual están dirigidos e incluyan los diferentes sectores, buscando con ellos, la formación de estudiantes críticos, creativos y participativos; éstos serían ciudadanos que amaran su tierra, su cultura, sus valores, al mismo tiempo que estarían preparados para promover una sana convivencia, a través del respeto a la diferencia, del reconocimiento por el otro.

La experiencia es importante porque propicia el diseño, implementación y evaluación de acciones pertinentes, en tanto que partan del conocimiento de la comunidad a la cual están dirigidas y por tanto, se busca con ellas, la formación de estudiantes críticos y creativos, capaces de analizar la problemática integral de su entorno, así como de proponer y aplicar alternativas de solución en lo social, político, ambiental, económico y cultural, entre otros aspectos.

Lo más relevante de este trabajo es que posibilita el ejercicio de la autonomía institucional, consagrada en la Ley 115, facultad que permite que cada institución educativa diseñe, implemente y evalúe currículos y acciones que trasciendan la mera contextualización del conocimiento, para que la educación sea un factor rector de cambio y desarrollo social; lo anterior, teniendo en cuenta dos elementos importantes que en la práctica se han tenido como excluyentes, pero que realmente son potencialmente sinérgicos; ellos son: por un lado, la pretensión de ofrecer una educación de alta calidad que forme y fortalezca las competencias básicas y cognitivas, que desarrolle habilidades y procesos mentales e inserte a los estudiantes en los campos de la ciencia y la tecnología; por otro lado, la necesidad de educar para el trabajo y para la preservación de la cultura autóctona, garantizando una educación pertinente desde el punto de vista de la coherencia con el contexto y de la inserción en el momento actual.

Finalmente, este trabajo es conveniente porque deja las bases para la implementación de acciones contextualizadas que den sentido a la educación en esta institución y en la región, con lo cual se logra: significatividad de los contenidos, así como, motivación para el estudio independiente y aplicación de lo aprendido, ya sea en la vida o en nuevas situaciones de aprendizaje; lo anterior debido a que parte de un estudio de la comunidad de donde proceden los estudiantes: su historia, gastronomía, creencias, folclor y actividades económicas predominantes, fundamentos para integrar la ciencia y la sabiduría popular en

un cuerpo estructurado de áreas, contenidos, actividades y recursos

Esta es una experiencia cualitativa inscrita en el paradigma interpretativo. En su desarrollo se utilizan los siguientes métodos y técnicas:

- Estudio etnográfico para conocer las características sociales, culturales y económicas de la población, como contexto, y de los diversos grupos que convergen en la población estudiantil. Se aplica una encuesta censal para validar la multiculturalidad en la Institución Educativa Alfonso Builes Correa; el estudio etnográfico se realiza con una muestra estratificada del 10% de los estudiantes. caracterizados.
- Intervención a la comunidad educativa mediante la implementación de acciones pertinentes en el contexto multicultural, que propiciaran el fortalecimiento de la identidad y el respeto por la diferencia.

La Institución Educativa Alfonso Builes Correa, del municipio de Planeta Rica, cuenta con una población estudiantil de 1557 estudiantes en los niveles de preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, 4 directivos docentes y 54 docentes; además, la institución cuenta con 2 sedes.

Para efectos de este trabajo, la pertinencia de las acciones se enfoca un poco más en la interculturalidad, teniendo en cuenta la multiculturalidad presente en la comunidad educativa. De hecho; en este contexto, se entiende la multiculturalidad como la convivencia de diferentes grupos culturales, con un conjunto de creencias, valores, costumbres y potencialidades particulares, determinadas por el contexto familiar y social donde se desarrolla. En efecto, el currículo intercultural asume la escuela como un espacio de diálogo intersubjetivo en la compleja realidad social, política, cultural y económica en que vivimos. La estructuración de las áreas, la planeación de prácticas de campo y actividades extracurriculares, deben incluir contenidos significativos para los diferentes grupos que convergen en la institución; los valores de las diferentes culturas deben ser aprovechados para la formación integral de todos y así, padres de familia y estudiantes pueden convertirse en agentes de cambio.

"Fenómenos como las migraciones, el desplazamiento forzado, las economías ilegales o marginales, la exclusión de minorías étnicas, y las diversas manifestaciones del conflicto que vive nuestra sociedad, articuladas a los generados por el mundo globalizado constituyen un contexto problemático que modifica las condiciones tradicionales de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Abrir la puerta a otras formas y experiencias de construcción de conocimiento, de concebir y reconocer la cultura, de proponer sentidos y significaciones al currículo y a la prácticas pedagógicas constituye un reto para el cambio, la permanente interlocución entre los actores de la educación y la generación de las redes académicas que requiere una nación multicultural y diversa"[6].

[6] QUINTERO, Jorge. V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo, realizado en Popayán (Colombia) del 22 al 24 de Octubre de 2008. Mesa Nº 3: EDUCACION, ENSEÑANZA Y CURRICULO EN CONTEXTOS DE CONFLICTO SOCIAL.

Conclusiones y/o resultados: Se realizó la aplicación censal, con la cual se evidenció la diversidad en la comunidad educativa (ver tabla adjunta). El análisis documental del Proyecto Educativo Institucional demostró su debilidad para integrar todos los grupos, respetando sus identidades y la dificultad de garantizar una sana convivencia, por cuanto no se evidenciaban contenidos, metodologías, proyectos o actividades extracurriculares que declaren un propósito afín con el tema que nos ocupa; se resalta el hallazgo de un currículo tradicional y homogéneo.

En la institución se realizaban eventos culturales, cuyo objetivo era exclusivamente la demostración de habilidades para las expresiones artísticas; a partir de los hallazgos de la investigación, se empezaron a aprovechar estos eventos para el reconocimiento de la diferencia, el respeto por los valores y bienes culturales propios y ajenos. Se aclara que no se trató de hacer un nuevo reduccionismo de la multiculturalidad, relacionándola solamente con lo lúdico o folclórico; sino de utilizar esos espacios para acompañar a los estudiantes, conocer de cerca sus costumbres, sus creencias, sus potencialidades, sus dificultades, e integrarlos; así se convierten estas actividades en espacios de diálogo, reflexión social y construcción intercultural.

Para el efecto, el Festival de danzas folclóricas que se realiza anualmente se convirtió en una experiencia pedagógica lúdica donde el eje principal es la ejecución de danzas folclóricas de diferentes regiones de Colombia, pero a diferencia de otros festivales, donde solo se califican las habilidades artísticas, este genera dos valores agregados: Por una parte, el aprendizaje de saberes relacionados con ambiente físico, historia, geografía, economía, literatura, cultura y demás aspectos importantes de la región correspondiente y, por otra parte, el mejoramiento de la convivencia porque, a través de la búsqueda de conocimientos, ensayos y presentaciones, se da el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad, el respeto por el otro y, por ende, se aporta a la solución de conflictos y la búsqueda de la tan anhelada paz.

El Festival en referencia, se realiza todos los años en el mes de Octubre; pero la preparación inicia en el mes de Marzo, momento en que se hace el sorteo de las regiones de Colombia por grados. De ahí en adelante, los estudiantes de los diferentes grados con sus directores seleccionan la danza a ejecutar en el festival e inician el proceso de indagación acerca de los diferentes aspectos relacionados con la respectiva región. En el marco del festival, y como producto de la indagación, se realiza una especie de feria de las regiones a la cual se le ha denominado “MALOCAS”, la cual nada tiene que ver con las malokas de nuestros indígenas, pero se le dio ese nombre, precisamente para homenajearlos.

En esta actividad se muestran artesanías hechas con materiales reciclables, platos típicos, vestuarios, instrumentos musicales, artículos de las casas típicas; todo relacionado con la región correspondiente; además de la socialización de aspectos geográficos, históricos, lingüísticos y demás. En el festival se presentan las danzas que cada grupo ha preparado suficientemente aproximándonos a la mayor autenticidad posible. El festival es la vitrina donde se muestran los mejores talentos de la institución permite seleccionar los estudiantes que van a hacer parte de los grupos institucionales o de planta que son los que representan la institución en eventos externos.
La preparación del festival a lo largo de los 7 meses de preparación se ha convertido en

fuente y producto en el desarrollo de clases de diferentes áreas: Matemática, Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Artística, entre otras. Pero lo más importante es su aprovechamiento para conocer la realidad particular de los bailarines, apoyarlos a encontrar solución a sus problemas particulares, ayudarlos a superar sus dificultades de convivencia, orientarlos para mejorar sus relaciones en la casa, en la escuela, en la comunidad.

Desde hace 5 años, la danza se ha constituido en el eje central del currículo institucional, tenemos grupos de danzas de diferentes niveles: semillero, infantil y juvenil; nuestros bailarines vienen demostrando su talento en los principales eventos culturales del departamento y la región Caribe; y, lo más importante es la evidencia de que, a través de la danza, nuestros estudiantes aprenden a respetar, a valorar, a amarse y amar a los demás. La danza ha sido el pretexto para hacer de nuestra comunidad la gran familia y superar las diferencias de sus microcontextos.

Queda en evidencia, la necesidad de rediseñar los currículos y actualizar a los docentes, que no han hecho conciencia de la evolución social y el reto de hacerle frente desde las instituciones educativas. Hemos avanzado, hace 6 años, solo teníamos el grupo de planta juvenil, conformado por 8 parejas, hoy, este grupo cuenta con 24 parejas de bailarines, entre los cuales hay egresados que son talentosos, que les gusta la danza y que no quieren separase de los grupos aunque estén trabajando o estudiando educación superior; además de ellos, tenemos el grupo infantil con 70 bailarines y el semillero con 35 estudiantes.

Resaltamos que nuestros estudiantes cada día mejoran sus destrezas, han logrado reconocimiento regional y, lo mejor, es que cada día son mejores personas. En la institución, cada vez son más las personas que se vinculan al proyecto, del cual no sólo hacen parte los estudiantes, sino que cada día se incrementa el número de docentes y padres de familia que se encarretan con el mismo, sin contar con el personal que nos apoya como los instructores, maquilladoras, entre otras. Tenemos además los diseñadores de vestuarios, calzado, tocados y demás accesorios, quienes ya no lo hacen solo por oficio, sino que viven las emociones de nuestros compromisos y logros. Nuestra meta es seguir avanzando teniendo en cuenta que aparte de mejorar la convivencia, aparte de fortalecer valores, la comunidad educativa ha encontrado en estas actividades opciones de vida y nosotros los estamos impulsando: algunos ya son instructores de danza y gaita con los grupos inferiores, otros están incursionando en el diseño y confección, entre otros.

También hemos encontrado obstáculos que vamos superando poco a poco, entre los que destacamos la resistencia de algunos docentes, quienes todavía están anclados en el pasado y consideran que cualquier propuesta alternativa es una pérdida de tiempo, aferrados al marcador y al tablero; también encontramos la competencia desleal de otras instituciones que quieren difundir la idea de que en nuestra institución se “va es a aprender a bailar”, apreciación que derrotamos cuando nos encontramos con resultados similares

COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

FRECUENCIA	VARIABLE
674	Estudiantes que viven en familia nuclear
287	Estudiantes que viven en familia extendida
326	Estudiantes que viven en familias recompuestas o con uno de los padres
78	Estudiantes que viven solos
192	Estudiantes que viven con otros parientes o patrones
816	Estudiantes oriundos de Planeta Rica (zona urbana)
352	Estudiantes que provienen de zona rural
389	Estudiantes de otras regiones del pais
723	Estudiantes que dependen economicamente de los padres
218	Estudiantes que trabajan para sufragar sus gastos
616	Estudiantes que dependen de otras personas
137	Indígenas
159	Afrodescendientes
11	Discapacidad cognitiva
9	Discapacidad sensorial
4	Discapacidad motora
217	Afectados por alguna forma de violencia:
47	Padres con estudios de postsecundaria
396	Padres con estudios de básica secundaria completa o incompleta
931	Padres con estudios de básica primaria completa o incompleta
183	Padres analfabetos
215	Padres independientes
323	Padres asalariados
798	Padres en el sector de economía informal
221	Padres desempleados y sin recursos

BIBLIOGRAFIA

FERNÁNDEZ SIERRA, J. F (Coord.) (2006): Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía. Almería. Universidad de Almería. ISBN: 84-96270-64-5; pp. 118.

GONZÁLEZ FALCÓN, I.; ROMERO MUÑOZ, A. (2007): "Educando en una sociedad multicultural. La alternativa de la Ciudad del Arco Iris". En MORALES, F. (Coord.): La Universidad de Huelva y el EES: el reto, nuestra oportunidad. Actualmente en proceso de publicación y asignación de ISBN.

GONZÁLEZ, I. (2007): "La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación". En *XXI Revista de Educación*, Vol. 9 (2007). ISSNI: 1575-0345.

Memorias de Congresos y Eventos de Difusión Científica:
Ponencias internacionales publicadas:
GARCÍA RODRÍGUEZ, M. P.; GONZÁLEZ FALCÓN, I; (2006): "La respuesta institucional a la multiculturalidad de los centros onubenses: necesidades y demandas del profesorado". En JIMÉNEZ, A; CORREA, R. I; CRUZ, R.; GUZMÁN, M. D. (Coord.): Intervención socioeducativa e intercultural (I). Nuevos horizontes en la formación del educador. ACCEM. ISBN: 979-84-690-4213-7, pp. 253-259.

TÉLLEZ GALVÁN, Sergio. El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2000. 314 páginas

V Coloquio Internacional de Pedagogía y Currículo, realizado en Popayán (Colombia) del 22 al 24 de Octubre de 2008. Mesa Nº 3: EDUCACION, ENSEÑANZA Y CURRICULO EN CONT

DÍA NACIONAL DE LA AFROCOLOMBIANIDAD AFRODESCENDIENTES: TE ACEPTO, TE RECONOZCO Y TE RESPETO

Institución educativa INEM Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia

Autor: Yolanda Castro Quintero, Mauricio Arroyo, Sixta Casanova, Ana bolena Moreno. yc171089@gmail.com

Introducción

El presente proyecto se inscribe en la política pública colombiana y mundial, busca abrir un espacio de reflexión y hermandad donde se reconozcan los aportes que la población AFROCOLOMBIANA ha hecho a la construcción de ciudadanía y se reitere que todos los seres humanos nacen libres e iguales

en dignidad y derechos y tienen la capacidad de contribuir de manera constructiva al desarrollo y bienestar de la sociedad.

Palabras claves: política pública, colombiana, mundial, ciudadanía, dignidad, derechos, invisibilización, Afrocolombianidad, reconocimiento, prácticas, racismo, intolerancia, sutiles, formas, discriminación,cosmogonía, cosmovisión

1.-Planteamiento del problema

La Ley 727 de 2001 establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad para reconocer los aportes y herencias que sembraron las culturas africanas dentro de la identidad cultural colombiana y que son trasmitidas de generación en generación.

A nivel mundial, las Naciones Unidas han declarado:

"Reconocimiento y declaración del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, 2015 - 2024, con el lema "Reconocimiento, justicia y desarrollo". Resolución 68/237 de 2013, texto que entre otras cosas dice: "Reiterando que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y tienen la capacidad de contribuir de manera constructiva al desarrollo y bienestar de la sociedad, y que todas las doctrinas de superioridad racial son científicamente falsas, oralmente condenables, socialmente injustas y peligrosas y deben rechazarse, al igual que las teorías con que se pretende determinar la existencia de distintas razas humanas, reconociendo los esfuerzos realizados y las iniciativas emprendidas por los Estados para prohibir la discriminación y la segregación y promover el goce pleno de los derechos económicos, sociales y culturales, así como de los derechos civiles y políticos, Poniendo de relieve que, a pesar de la labor llevada a cabo a este respecto, millones de seres humanos siguen siendo víctimas del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, incluidas sus manifestaciones contemporáneas, algunas de las cuales adoptan formas violentas"

Contribuyendo a este propósito mundial y nacional, la Institución plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo afianzar mi identidad personal y valorar desde mi origen étnico (Afro, mestizo, indígena, raizal, room, gitano y/o palenquero), los aportes de la población Afrocolombiana por medio del proyecto Día Nacional de la Afrocolombianidad, desde las premisas: Afrodescendientes: te acepto, te reconozco y te respeto?

En el momento coyuntural en el que vivimos esta pregunta es pertinente abordarla y se articula de manera natural con la misión y la visión institucional y el modelo pedagógico propuesto por la I.E. Se trabajará en una jornada democrática, es decir, donde se crean condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y que liberen la capacidad de auto-aprendizaje desde una perspectiva de integración de lo intelectual-emocional.

En este orden de ideas, la pregunta y la estructura del conocimiento se problematizan interdisciplinariamente desde los estándares y competencias de las siguientes áreas: educación artística, lengua castellana, inglés, sociales y otros.

1.1 Antecedentes

La Ley del 21 de mayo de 1851 abolió legalmente la institución de la esclavitud y la esclavización de personas en la República de Colombia, reconoció que los africanos esclavizados eran seres humanos y

en calidad de tales el Estado los liberaba pagando a sus dueños la indemnización correspondiente; pero no reconoció a los africanos como personas iguales y sin la calidad de personas no fueron integrados como sujetos jurídicos ni como sujetos de derechos ciudadanos dentro del Estado de Derecho de la República de Colombia, esta ley la firmó el presidente José Hilario López, y entro en vigencia a partir del 1 de enero de 1852.

La Ley del 21 de mayo abolió la institución de la esclavitud y las prácticas legales de la esclavización de personas, pero no abolió las condiciones reales de esclavitud impuestas por la población blanca a las personas africanas, los ex-esclavos legales siguieron viviendo como esclavos o negros.

Liberadas legalmente de la esclavización, las personas africanas y sus descendientes quedaron en un limbo jurídico dentro del Estado de Derecho y sin ser aceptados por la población española criolla y mestiza como parte de la Nación Colombiana. El Estado español no consideró ni asumió responsabilidad alguna frente a la población africana que dejó secuestrada y tirada en Colombia y América.

Es pertinente recordar, que el pensamiento euro-céntrico y pro-hispano que las élites españolas dominantes han inculcado a la población inculcó la negación e invisibilización de la Afrocolombianidad como raíz y protagonista de la sociedad colombiana.

Diferentes organizaciones defensoras de los Derechos Humanos han contribuido significativamente para que la sociedad colombiana despierte su conciencia sobre la dimensión y trascendencia de la herencia africana y la contribución afrocolombiana a la historia, el desarrollo y evolución de la cultura nacional.

1.2 Descripción

El INEM Jorge Isaacs de Cali, es una de las mejores instituciones de educación media del suroccidente colombiano, prueba de ello es haber obtenido muy buenos desempeños en el ICFES, por esas razón desde la dirección de la institución y el proyecto de calidad se viene impulsando una política institucional de mejoramiento continuo y el impulso de la convivencia pacífica por eso se conmemora el DIA DE LA AFROCOLOMBIANIDAD.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Socializar los aportes de la población Afrocolombiana a la construcción de nación.

2.2Especifico

Realizar un taller-Aula hogar

Realizar un conversatorio.

Resaltar el proceso de mestizaje y su evidencia en las costumbres y tradiciones del pais.

Reconocer y revindicar el papel protagónico de las mujeres Afrocolombianas en las luchas emancipatorias, constructoras del tejido social.

Elaborar un video sobre algunos personajes Afrocolombianos (as) destacados (en inglés).

Dar a conocer la importancia de las trenzas en el peinado como elemento de identidad, de liberación donde las abuelas, madres, hijas y hermanas entretejen el pensamiento.

Elaborar carteleras alusivas a los aportes de la población afrocolombiana y sobre la necesidad de convivencia pacífica, el respeto a la diferencia, eliminación del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

3. Justificación

En la actual sociedad globalizada se hace pertinente desarrollar en las comunidades educativas un ritmo intercultural que les permita descubrir valores de las diferentes culturas. Es por esto que la institución Inem realiza el presente proyecto.

Aprender a convivir para la convivencia es tal vez unos de los grandes desafíos que se le plantea a la especie humana, desafío que hoy , a pesar de los grandes avances está enmarcado por prácticas de racismo, intolerancia y sutiles formas de discriminación que permean todas las instancia, de ahí, que la escuela debe responder a las necesidades de la comunicación, a la presión ejercida por la globalización, la apertura de la economía y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico sobre nuestras vidas sin que por ello abandonemos el sentido de pertenencia a nuestra cultura permitiéndoles tener una visión pluralista del mundo entrando en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad conlleve a una coexistencia pacífica y coadyuven a mejorar la calidad de vida de los educando y al desarrollo sostenible de su entorno.

4. Fundamentacion

4.1 Teorico-conceptual

La afrocolombianidad

La afrocolombianidad es el conjunto de valores culturales colectivos, materiales, espirituales y políticos, aportados por los ancestros africanos y afrocolombianos, que junto a los valores de las culturas indígenas, hispanas y europeas, han moldeado la humanidad, evolución de la identidad cultural, el carácter, la inteligencia y el sentimiento del Ser y la nacionalidad colombiana.

Erróneamente se cree que La Afrocolombianidad depende del color obscuro o claro de la piel, o el lugar donde se nace, desconociendo el proceso de mestizaje e hibridación cultural que tiene la diversidad humana de Colombia; Reconocerse como Afrocolombiano(a) es afirmarse desde una cosmogonía y cosmovisión que va pasando de generación a generación y que se evidencia en la genética, la economía, el lenguaje, la literatura, la política, la religiosidad, la estética, la música, la alegría, el deporte, la comida, la vida, la muerte

El Modelo Pedagógico Institucional.

El Modelo Pedagógico Institucional tiene la necesidad de trabajar lo que responde a la pedagogía constructivista basada en los aportes de LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY. Tomamos elementos de

la obra pedagógica de Lev Vygotsky en la forma que fundamenta el papel que cumple la observación, investigación y aplicación que hacen los estudiantes de su trabajo en la escuela. La investigación es una forma de interacción que van realizando los estudiantes, a nivel personal y grupal, incluyendo a los maestros, padres e institución, en su contexto con el fin de mejorar su aprendizaje. Cada vez que el niño adquiere un nuevo conocimiento el mismo siente que está avanzando. Pero es la interacción entre el maestro y los estudiantes que hace ver y sentir los progresos, gracias a que el maestro amablemente, valora, asume y promueve el desarrollo espontáneo de sus estudiantes. El momento de mayor importancia en esa relación es cuando el maestro enseña a pensar con independencia mediante el uso de herramientas que potencien las capacidades de sus estudiantes. Esta influencia de Vygotsky retoma el aprendizaje significativo partiendo de la experiencia. Pero igualmente es el producto de la relación entre psicología y pedagogía que muestran el camino de los procesos de desarrollo y aprendizaje acompañados de las interacciones sociales y culturales.

Desde este modelo se educa al estudiante en la AUTONOMÍA, es decir el estudiante aprende por cuenta propia según su experiencia de vida, sus intereses y motivaciones. El constructivismo, por ser realista, le permite al estudiante Inemita reflexionar sobre el cómo aprende, a reconocer sus fortalezas y debilidades y lo motiva a reestructurar sus ideas".

Las trenzas, simbolismo de la resistencia femenina.

Durante la época de la esclavitud, paralelo al trabajo de emancipación, las mujeres jugaron un papel fundamental, que ha sido Invisibilizada en los libros de historia, esa resistencia y anhelo de libertad se testificaba en sus cabellos. "La cabeza y el pelo son un tablero en donde se escribe la identidad". Lo hicieron las abuelas para planear la fuga de las haciendas y casas de sus amos. Las mujeres se reunían en el patio para peinar a las más pequeñas, y gracias a la observación del monte, diseñaban en su cabeza un mapa lleno de caminitos y salidas de escape, en el que ubicaban los montes, ríos y árboles más altos. Los hombres al verlas sabían cuáles rutas tomar. Muchas veces en ellas guardaban semillas que servirían para sembrar al lugar donde se establecerían como cimarronaje. Su código desconocido para los amos le permitía a los esclavizados huir.

Hoy en día muchos de esos diseños hacen parte de la tradición como una forma de afirmación de identidad, valoración de la diferencia y convivencia pacífica.

4.2 Legal

• Artículo 7 de la Constitución Política: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana

• Ley 70 de 1993. Ley de los derechos de la población afrocolombiana, establece la creación de la cátedra de estudios Afrocolombianos en el sistema educativo nacional.

• Ley 115 de 1994: Ley general de la educación. Establece que la educación debe desarrollar en la población Colombiana una clara conciencia formación y compromiso sobre identidad cultural nacional o Colombianidad y cultura de las etnias y poblaciones que integran la Nación.

• Ley 725 de 2001: Que establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad.

• Decreto 804 de 1995: Por el cual se reglamenta la etnoeducación afrocolombiana e indígena.

• Decreto 2249 de 1995: Por el cual se crea la Comisión Pedagógica Nacional y Departamental Afrocolombiana. - Decreto 1122 de 1998: Establece normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de obligatorio cumplimiento en la educación pre-escolar y secundaria.

LEYES

Ley 21 de 1991: Por medio del cual se ratifica el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo – OIT.

Ley 70 de 1993: Ley de derechos de la población afro colombiana como grupo étnico, es el instrumento de donde devienen la mayorías de las medidas de acción afirmativa adoptadas por el Estado colombiano a favor de dicha población entre las que se destacan las siguientes:

Ley 725 de 2001: por medio del cual se estableció el 21 de mayo como el Día nacional de la Afro colombianidad.

Ley 1482 de 2011: Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones; Esta ley tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.

Ordenanza 127 de 2009 de septiembre de 2011

“Por la cual se adopta la política pública para reconocer y garantizar los derechos de las comunidades negras, afrocolombiana, raizal y palenquera e Indígena Mocana, del departamento de Atlántico”.

Resolución 68/237 de 2013.

"Reconocimiento y declaración del Decenio Internacional para los Afrodescendientes, 2015 - 2024, con el lema "Reconocimiento, justicia y desarrollo", promulgado por la Organización de las Naciones Unidas.

5. Metodología

Lo pedagógico está integrado al modelo organizacional y de gestión de la institución, por esa razón la metodología asegura que los (as) maestros(as) puedan pensar en reformas, cambios, relaciones y articulaciones entre teoría y práctica.

Una de esas estrategias es el trabajo por proyectos como una alternativa viable para lograr el deseo de una escuela abierta y flexible donde el estudiante pueda enriquecerse y ser más autónomo. Los niños y jóvenes trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse.

Esta práctica les permite no depender solamente de las elecciones del adulto.

Los proyectos como estrategias para la construcción de saberes y la transformación de las prácticas

pedagógicas, requieren ser sistematizados. Por medio de la sistematización podemos determinar hasta qué punto los objetivos del proyecto se han alcanzado, comprender la dinámica de los procesos pedagógicos que se han generado, las estrategias que se han utilizado y su impacto en el aprendizaje de los niños, la transformación de la escuela y la vida de las comunidades.

Por lo anterior, este proyecto se evidencia en las siguientes etapas:

Jornada de ambientación previa al día y donde se elaboraran y pegaran carteleras alusivas a los temas (en Inglés y español).

Elaboración de un video sobre algunos personajes Afrocolombianos (as) destacados, en todas las disciplinas (en inglés)

Invitación al que las niñas se peinen con trenzas y las luzcan con orgullo el día del evento.

Realización de un Aula hogar donde se reflexionará y construirá colectivamente sobre las temáticas planteadas.

Realización de un conversatorio Sobre la Identidad, resaltando los aportes de la población Afrodescendientes en la construcción de la Nación Colombiana

5.1 Definición de la población objeto

El presente proyecto está dirigido a todos (as) los (as) estudiantes.

5.2 Estrategia metodológica

El Aula hogar es una estrategia pedagógica conceptual que utiliza la institución Educativa INEM Jorge Isaacs de Cali para informar, discernir, discutir, debatir y plantear alternativas de solución a diferentes problemáticas que se plantean en el entorno escolar.

Está permite una metodología flexible, creativa, activa donde l@s estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, y en los responsables de su propio conocimiento, de su propia formación, y solucionen creativamente las problemáticas planteadas.

Generalmente, se hace en un periodo de clases, tiene un texto guía y es dirigida por el docente orientador del grupo.

6. Bibliografia

REVERTE, Javier. Los caminos perdidos de África, Ediciones De Bolsillo, Barcelona, 2004. Llopis J, José. Pueblos y Enigmas de África. Ediciones Daimon, Barcelona, 1964. BEAZLEY, Mitchell. África Subsahariana, Círculo de Lectores, Madrid, 1991. FANON, Frantz. Los condenados de la tierra, Fondo de Cultura Económico, México, D:F., 1963. FANON, Frantz. Piel negra, máscaras blancas, Ediciones Akal, Madrid, 2009.

Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Guía No. 6.

Competencias Laborales. Ministerio de Educación Nacional. Guía No. 21.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Ministerio de Educación Nacional.

Friere, P. (1979). Pedagogía del oprimido. España: Siglo XXI.

Universidad Nacional de Colombia. 2008. "Acciones afirmativas para negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros: ¿un paso hacia la justicia reparativa étnico-racial negra?". Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales, CES. Bogotá.

Urrea, Fernando y Carlos Augusto Viáfara López. 2007. Pobreza y grupos étnicos en Colombia: análisis de sus factores determinantes y lineamientos de políticas para su reducción. Bogotá: Misión para el diseño de una estrategia para la reducción de la pobreza y la desigualdad, MERPD/Departamento Nacional de Planeación, DNP.

Piaget, Jean: Problemas generales de la investigación interdisciplinaria y mecanismos comunes. Cap. 2, en Tendencias de la investigación en las ciencias sociales, pág. 199.

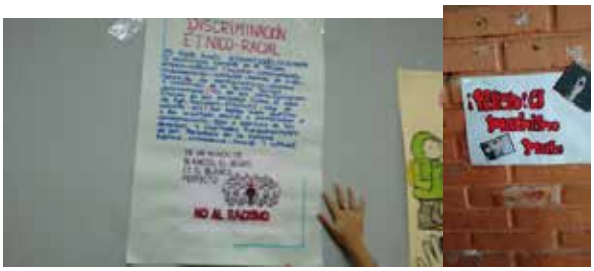
https://es.scribd.com/doc/312697611/Dia-de-La-Afrocolombianidad-Estrategias-Pedagogicas-Para-Docentes-Por-Yolanda-Castro

UNP No.67 .Título: Mapa de fuga y otros secretos afro Autor: Nelly Mendivelso. Sección: Cultura Fecha : Diciembre 5 2004

Anexos

AMBIENTACION PREVIA A LAS JORNADAS

Esta ambientación se realizó el 18 de mayo con el propósito de ir sensibilizando a toda la comunidad educativa sobre el tema (el 19 hubo reunión de acudientes).Se adornó el colegio con carteleras.



En el marco del mes de mayo, mes de la herencia africana y el 21 de Mayo: Día Nacional de la Afrocolombianidad y Día Mundial de la Diversidad Cultural, la institución INEM Jorge Isaacs de Cali

Realizo una serie de homenajes y actos conmemorativos. Al interior del proyecto institucional

Día Nacional de la Afrocolombianidad

Afrodescendientes: te acepto, te reconozco y te respeto

Se trabajaron jornadas democráticas, es decir, donde se crean condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y que liberen la capacidad de auto-aprendizaje desde una perspectiva de integración de lo intelectual-emocional.

La jornada del 27 de mayo inicio con un aula hogar o taller donde al interior de los salones, después de un proceso de sensibilización los estudiantes respondieron

En grupos de 4 responder

1.- ¿Qué prácticas de discriminación has visto en tu colegio, barrio o comunidad?.

2.-¿Por qué crees que se presentan estas prácticas de discriminación?

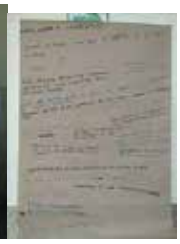
3.-¿ Qué puedes hacer para evitar la discriminación?

Luego en las sedes PABLO EMILIO CAICEDO, CECILIA MUÑOZ RICAUTE, LAS AMERICAS, FRAY DOMINGO DE LAS CASAS CENTRO EDUCATIVO DEL NORTE, CAMILO TORRES se realizaron

Actos culturales con: Desfile de peinados afro, Presentación de danzas de pacífico

Narración mito, presentación sobre personajes afrodescendientes destacados a nivel nacional e internacional. Elaboración de plegable. Presentación de video. Poesías

Fotos escuela FRAY DOMINGO DE LAS CASAS



n la sede central se realizó la Conferencia

Una mirada a la Diáspora africana: amenazas y oportunidades con el escritor Néstor Bonilla Naboyan y el profesor José Mauricio Arroyo

Taller de danza africana con el prof Rafael Aragón

El Taller de trenzas dirigido por la profesora Yolanda Castro, niñas de los Grado 10-5 y 10-6

La profesora Yolanda Castro les explicó a los (as) asistentes la importancia de las trenzas

Una trenza es un tejido que resulta de entrelazar tres hebras de cabello cruzándolas alternativamente entre sí y apretándolas, su historia está ligada a la vida de la humanidad ya que si importar etnia, condición social y cultural han sido lucidas por hombres y mujeres por su funcionalidad al mantener el cabello organizado.

El taller fue un espacio de inclusión, donde tanto niñas y niños participaron peinándose mutuamente.

Videos

PROMINENT AFRICAN DESCENTS

https://www.youtube.com/watch?v=gxkxeE1kLKw

Pelicula afrocolombianidad (1).mp4

CULTURAL STANDS.
(VITRINAS CULTURALES)

Autora: Yolanda Castro Quintero. Participantes Docentes Área: Idiomas Extranjeros
Docente Básica Primaria: AnaBolena Moreno, Ana Lucila Osorio, Claribel Segura, María Isabel Valencia, Ana Cristina Mateus, Andrés Ramírez Villa, Claudia Terranova, NubiaRentería.

Eje temático	Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios
Red a la que pertenece	Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, Nodo Valle
Institución Educativa	Institución Educativa Inem Jorge Isaac
País de procedencia	Municipalidades Santiago de Cali , Valle del Cauca Colombia
Correo electrónico	yc171089@gmail.com

Resumen

El Inem Jorge Isaacs de Cali, es una de las mejores instituciones de educación media del suroccidente colombiano, por esas razón desde la dirección de la institución y el proyecto de calidad se viene impulsando una política institucional de mejoramiento continuo y el impulso hacia la excelencia, razón que fortalece nuestra dinámica educativa hacia el bilingüismo. pero para ello, el entorno escolar debe así mismo facilitar la práctica lingüística tanto oral como escrita.

Por lo anterior, desde el 2.012 se instituyo el proyecto vitrinas culturales una gran exposición de trabajos hechos por los (as) estudiantes de todos los grados,maquetas, juegos, diseños,carteleras (en español, inglés, alemán y francés) que rescatan su amor por su tierra como la variedad de costumbres que hay en las diferentes poblaciones del departamento del valle y que reflejan estampas de su geografía, aspectos históricos, costumbres, mitos y

leyendas, comidas típicas, trajes tradicionales y música.

Palabras Claves: interculturalidad, paz, investigación, español, inglés, francés, alemán, lenguaje, humanismo, enfoquespedagógicos,evaluativos,didácticos.

Introducción.

El presente proyecto es una propuesta pedagógica que recrea lúdicamente los conocimientos de los estudiantes de educación básica primaria y media del colegio Jorge Isaacs Inem y las escuelas anexas, se inserta en el modelo pedagógico, los valores honestidad, respeto, responsabilidad, solidaridad y el principio institucional de la autonomía, vivencia la competencia lingüística de los participante invitándolos a vencer el miedo de hablar en público tanto en su lengua nativa como en una lengua extranjera.

2. Descripción del Problema.

El propósito del programa de inglés se basa en que l@s estudiantes sean competente para comunicarse en este idioma en diferentes situaciones y eventos de su vida (estudio, trabajo, negocios viajes y familia). por lo tanto los estudiantes hacen los trabajos, estos se exponen en clase, se califican y luego el estudiante lo lleva a su casa donde termina en el bote de basura

En este orden de idea los trabajos que presentaron los grados 6-17 y 6-18 de la sede las américas en el año 2.012 fueron muy significativos e involucraron a los padres y madres de los y las acudientes estos hicieron pensar a la docente Yolanda Castro Quintero en realizar una gran exposición que le permita a los/as estudiantes de forma lúdica y creativa exponer sus trabajos a toda la comunidad educativa.

Esta reflexión se socializó en el departamento de comunicaciones, área de lenguas extranjeras y los profesores avalaron la idea, por tanto se presentó al concejo directivo quien lo aprobó para ser realizado a partir del 2.013 en toda la institución (InemJorge Isaacs, Pablo EmilioCaicedo, Cecilia Muñoz Ricaurte, las américas, Fray Domingo de las Casas, Centro Educativo del Norte y Camilo Torres).

Por tanto se realiza una gran exposición de trabajos hechos por los alumnos que rescatan su amor por su tierra como la variedad de costumbres que hay en las diferentes poblaciones del departamento del valle y que reflejan estampas de su geografía, aspectos históricos, costumbres, mitos y leyendas, comidas típicas, trajes tradicionales y música.

Consideramos importante que haya un rescate de las competencias ciudadanas y de la valoración de lo autóctono que pueda ser explorado y evidenciado por las nuevas generaciones.

a. Objetivos

i. Objetivo General.

Planear, organizar, realizar, exponer a la comunidad educativa y evaluar el proyecto vitrinas culturales.

ii. Objetivos Específicos.

Establecer pedagogías innovadoras que sirvan de motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Resaltar el amor por nuestro departamento al valorar sus costumbres y tradiciones.

Practicar de forma oral lo aprendido en el año lectivo en el área de lengua extranjera.

Elaborar carteleras, afiches, maquetas juegos didácticos que sirvan de soporte al aprendizaje de una segunda lengua. Socializar con la comunidad educativa los trabajos realizados durante el año en el área de lengua extranjera (inglés, alemán, francés).

3. Justificación

La enseñanza de la lengua extranjera debe ser prospectiva para responder a las necesidades de la comunicación, a la presión ejercida por la globalización, la apertura de la economía y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico sobre nuestras vidas sin que por ello abandonemos el sentido de pertenencia a nuestra cultura permitiéndoles tener una visión pluralista del mundo entrando en contacto con otras maneras de pensar y de expresarse, a fin de que este reconocimiento de la diversidad conlleve a una coexistencia pacífica y coadyuven a mejorar la calidad de vida de los educando y al desarrollo sostenible de su entorno.

En idiomas, es fundamental la competencia comunicativa. por ello es necesario generar espacios que posibiliten esta práctica en nuestros estudiantes. no es suficiente con las actividades realizadas dentro del aula. se necesita abrir los espacios hacia la comunidad para mejorar las competencias discursivas como la elaboración de monólogos, textos expositivos, la interacción de diálogos entre los hablantes de lenguas extranjeras.

En este orden de ideas, el trabajo por proyectos es una alternativa viable para lograr el deseo de una escuela abierta y flexible donde el estudiante pueda enriquecerse y ser más

autónomo. Los niños y jóvenes trabajan aquí como en la realidad y tienen medios para desarrollarse. Esta práctica les permite no depender solamente de las elecciones del adulto.

Los proyectos como estrategias para la construcción de saberes y la transformación de las prácticas pedagógicas, requieren ser sistematizados. por medio de la sistematización podemos determinar hasta qué punto los objetivos del proyecto se han alcanzado, comprender la dinámica de los procesos pedagógicos que se han generado, las estrategias que se han utilizado y su impacto en el aprendizaje de los niños, la transformación de la escuela y la vida de las comunidades.

Por lo anterior se trabajan 3 proyectos de aula en cada grado, que le permiten al estudiante ir afianzando su competencia comunicativa, los cuales se exponen en un espacio lúdico-creativo donde los estudiantes pueden practicar los idiomas extranjeros, y se logran satisfactores en la medida que su trabajo escolar es reconocido y valorado por las diferentes instancias de la comunidad escolar.

4. Marcos de Referencias.

4.1. Marco Teórico.

La propuesta se fundamenta en la pedagogía constructivista basada en los aportes de lev semiónovichVygotsky. JeanPiaget. DavidAusubel. García, J.Eduardo y Cubero, r. Cesar Coll. Ya que su marco socio cultural nos permite un aprendizaje más activo para el desarrollo psicológico del estudiante, porque al ocurrir situaciones concretas, el estudiante asimila mejor un conocimiento mediatizado por el lenguaje.

La zona de desarrollo próximo le permite al profesor, a partir de la identificación de la zona de desarrollo actual del estudiante el ofrecimiento de ayudas oportunas que trasciendan el mero cumplimiento de las tareas de aprendizaje del idioma inglés y estén orientadas a la apropiación de una lógica para la organización y ejecución de la misma, no solo en el aula, sino en cualquier contexto social. en consecuencia, cada vez que l@s estudiantes adquieren un nuevo conocimiento ell@smism@s sienten que están avanzando y comprendiendo su cultura, de manera que, la interacción entre maestr@s y estudiantes facilita el aprendizaje de ell@s creando condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y que liberen la capacidad de auto-aprendizaje desde una perspectiva de integración de lo intelectual-emocional.

En la propuesta se plantea entonces la educación como inculturación, es decir, que transforma, pasa de unos preceptos a unos conceptos permitiendo revisar los prejuicios que

nos llevan al conocimiento, buscando así llegar a unas funciones superiores que son el resultado de la estructuración entre el lenguaje y el pensamiento.

Desde este modelo se educa al estudiante en la "autonomía", es decir el estudiante aprende por cuenta propia según su experiencia de vida, sus intereses y motivaciones. el constructivismo, por ser realista, le permite al estudiante inemita reflexionar sobre el cómo aprende, a reconocer sus fortalezas y debilidades y lo motiva a reestructurar sus ideas". Y tenemos como marco el plan de desarrollo en el contexto de Cali, ciudad cálida y multicultural.

4.2 Marco Legal.

la reforma constitucional de 1991 generó enormes expectativas en amplios sectores de la sociedad colombiana, con relación al papel del estado para promover los cambios que permitieran mayor democracia y más posibilidades de participación a los diferentes sectores de la sociedad en la formulación e implementación de políticas orientadas al bienestar común. de esta forma comienza a estructurarse una dinámica que apunta a fortalecer las relaciones entre la inclusión social, la educación y la interculturalidad, en aras de lograr la consolidación de mecanismos efectivos para alcanzar la vinculación-participación-acceso de poblaciones históricamente marginadas de ellos a un conjunto de derechos que se asumen como fundamentales, la educación sería uno de ellos, entendida como un derecho cultural que vincula otros derechos.

En principio, la inclusión parece más que un derecho, una necesidad para consolidar sociedades democráticas.

Por consiguiente, una de esas expectativas se plasmó en la ley general de educación de febrero 8 de 1.994 que marca un derrotero de la educación en el país y desde su artículo primero define a la educación: "como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes".

El mejoramiento de los niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa de una sociedad o población particular conlleva necesariamente al surgimiento de oportunidades para sus ciudadanos, al reconocimiento de otras culturas y al crecimiento individual y

colectivo, incrementando las posibilidades de movilidad social y de condiciones más igualitarias para el desarrollo.

Por lo anterior el dominio y adquisición de una segunda lengua tiene que ver con la construcción de nosotros mismos como sujetos parlantes. lo que determina la vida de un ser humano es el peso de las palabras o de su ausencia. cuanto más capaz es uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo y para transformarlo.

4.3 marco contextual.

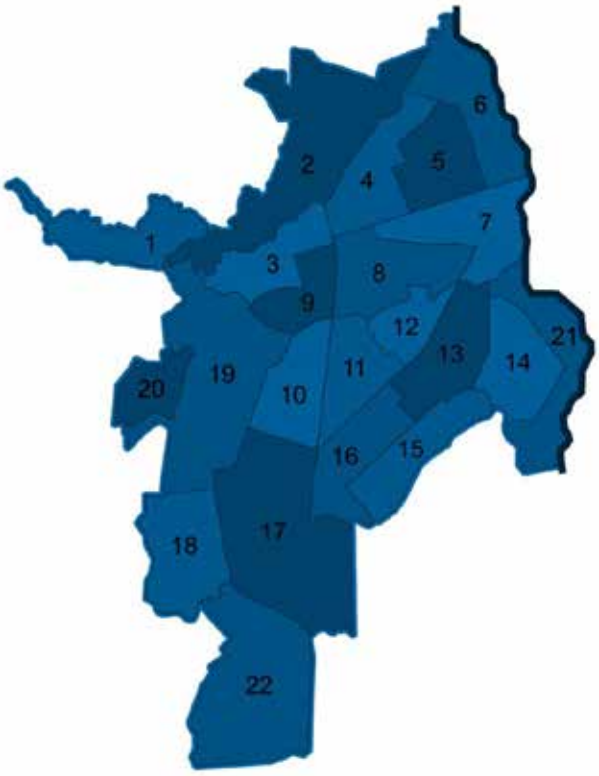
4.3.1macrocontexto.

4.3.1.2 municipio de Santiago de Cali.

foto no 1 mapa de Santiago de Cali por comunas.

fuente:maps.google.es/maps/ms?ie=utf8&oe=utf8&msa=0&msid.

Cali es epicentro de una región con diversas connotaciones. desde la perspectiva de la cuenca del pacífico, Cali constituye el principal polo urbano, más importante de la región. Como centro administrativo y de servicios en el corazón de la región suroccidental del país, tiene un radio de acción que cubre los departamentos del valle, el sur del Chocó, Cauca, e inclusive, Nariño. La ciudad se articula igualmente al eje cafetero como cabeza de una distribución espacial de centros urbanos intermedios que se ha ido estructurando a lo largo del corredor panamericano, desde Santander de Quilichao hasta Pereira, cubriendo el eje central del valle geográfico del río cauca.



Su territorio comprende un área total de 56.025,13 de la cual el 22%corresponde al área urbana, donde se asienta el 90.5% de su población total, distribuida en 22 comunas y 15corregimientos.

Cali es el primer municipio de Colombia con mayor población afro y la segunda ciudad en américa latina con mayor concentración de población afrodescendientes, después de Salvador de Bahía en Brasil.

De acuerdo con proyecciones de el departamento administrativo nacional de estadística DANE, actualmente hay 605.485 personas afrocolombianas en la ciudad, esto equivale a más del 55% de la población total de la ciudad.

En las comunas 13, 14, 15,16 y 21, al oriente de Cali, es donde se concentra la mayoría de esta población.

4.3.2 Mesocontexto

EnCali, la gran mayoría de las escuelas y colegios se rigen por el calendario a; según secretaria de educación municipal la tasa de cobertura fue del 80% y86% en los últimos años. en cuanto a la calidad de educación, el mejor indicador son los resultados de los exámenes de estado icfes, desde el 2003 hasta el 2006 los bachilleres mejoraron sus resultados; sin embargo desde el 2007 hubo un aumento pronunciado en los resultados considerado bajo (28% al 48%).

Contexto comuna 6 : esta comuna se ha configurado en gran parte a través de procesos de invasión o de urbanizaciones clandestinas; formada por 10 barrios legalmente constituidos y 5 invasiones o asentamientos subnormales habitados por el 10% de la población de la ciudad de Cali, estratos socio-económicos bajo y medio bajo. la comuna demanda todos sus servicios educativos en otros sectores de la ciudad y presenta altos índices de ausentismo escolar , alto nivel de inseguridad y presencia de pandillas juveniles , alto índices de desempleo y la fuente de trabajo , la constituye el empleo informal o independiente ; este sector está ubicado en el sector nor-oriental de la ciudad de cali. en cuanto a establecimientos educativos la comuna cuenta con 57 entre oficiales y no oficiales de los cuales 28 ofrecen nivel preescolar, 48 nivel primaria y 13 secundaria, a partir de enero de 1996 la secretaria de educación municipal asumió la coordinación de todos los establecimientos educativos municipales.

En este momento una de las prioridades del gobierno local es la educación, razón por la cual se busca que todas las instituciones educativas oficiales tengan sus aulas completamente llenas.

.

fotos n° 3.4.5

logo del colegio inemjorge isaacs.

fuente: manual de convivencia y pagina institucional www.inemcali.com.co.

www.youtube.com/watch?v=ykbhdcbcere.

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios. Red Movimiento ExpediciónPedagógica Nacional. Nodo Valle. Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia.

ElInemJorge Isaacs de Cali, que alberga más de 6.500 viene impulsando una política institucional de mejoramiento continuo y el impulso hacia la excelencia, razón que fortalece nuestra dinámica educativa hacia el bilingüismo. pero para ello, el entorno escolar debe así mismo facilitar la práctica lingüística tanto oral como escrita.

Con frecuencia, los (as) docentes nos maravillamos de la calidad de trabajos realizados por nuestros estudiantes. maquetas, juegos, diseños. exposiciones y el uso de las tic`s que se quedan casi siempre como producción de una clase que se evalúa y se pierde de ser valorado por estudiantes de otros grados, padres de familia, docentes y administrativos.

El estudiante hace un gran esfuerzo por mostrar su creatividad y por aprender lenguas extranjeras. dar ese paso de autoconfianza para mostrar lo realizado y hablar en inglés, francés o alemán es prioritario para nosotros (as) puesto que allí están implícitos la manifestación de los logros planteados, el respeto por nuestros valores culturales autóctonos, la integración y/o la diferenciación de las costumbres y manifestaciones culturales foráneas y el fortalecimiento de sus competencias académicas, sociales y laborales.

5. Testimonios y Opiniones de los Expositores:

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios. Red Movimiento ExpediciónPedagógica Nacional. Nodo Valle. Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia.

JoshuaOrtizPedroza, grado 6-02:“me sentí muy bien, porque pudimos interactuar con otros salones o grados del colegio y compartir una actividad muy buena”.

Isabella Izquierdo, grado 6-02: “con la actividad de la exposición me sentí muy bien porque me escucharon; hice nuevos amigos y pude superar mi miedo a equivocarme”.

Juan Camilo Cadena, grado 6-03:“lo que yo sentí fue nervios, porque a cada rato venían bastantes grupos, pero a la vez me sentí feliz y algo asustado, lo bueno era que venían a ver mi maqueta y los trabajos de los demás compañeros”.

AlexanderVargas, grado 6-03: “me sentí muy contento, un poco de nervios, al fin y al cabo me sentí muy bien y expuse mi árbol. nos turnábamos para explicar el árbol y las maquetas, me sentí feliz de haber sacado mi árbol a exposición y mis padres muy orgullosos de mí”.

6. Logros del Proyecto.

Entre los logros más significativos tenemos:

La interacción entre los y las estudiantes a tal punto que llegó un momento donde los grupos no querían salir del gimnasio.

Vivenciar el modelo pedagógico institucional.

Afianzar la competencia comunicativa de estudiantes, docentes y comunidad participante.

Crear un espacio lúdico- recreativo para exponer los trabajos.

Vencer el miedo de los participantes.

Generar autoconfianza en los y las estudiantes para mostrar lo realizado y hablar en inglés, francés o alemán.

Fortalecer las competencias académicas, sociales y laborales de los y las estudiantes.

Resaltar el amor por nuestro departamento al valorar sus costumbres y tradiciones.

El aprendizaje como juego lúdico y participativo.

Desarrollar la capacidad de liderazgo de nuestr@s estudiantes.

Promover la sana convivencia de los estudiantes de diferentes grados dentro de espacios diferentes al aula de clase.

Despertar en el estudiantado la curiosidad por conocer los países del mundo anglo parlantes y francófonos.

Interacción y cruce de culturas.

6. Bibliografía

Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. Guía no. 6.

Competencias laborales. Ministerio de Educación Nacional. Guía no. 21.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Ministerio de Educación Nacional.

Fundación Social. Ley General de Educación. edit. Tercer Milenio. 1994.

Lineamientos Curriculares Básicos de Lenguas Extranjeras. Ministerio de Educación Nacional.

https://es.scribd.com/doc/310208816/interculturalidad-proyecto-cultural-stands-vitrinas-culturales-por-yolanda-castro-quintero-y-amparo-mendoza-orobio.

7. Anexos.

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios. Red Movimiento ExpediciónPedagógica Nacional. Nodo Valle. Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia.

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios. Red Movimiento ExpediciónPedagógica Nacional. Nodo Valle. Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia.

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios. Red Movimiento ExpediciónPedagógica Nacional. Nodo Valle. Institución Educativa Inem Jorge Isaacs de Cali. Departamento del Valle. Colombia.

¿CÓMO LOGRAR LA ENSEÑANZA DESDE UNA VISIÓN INTEGRADORA: QUE PERMITA PROBLEMATIZAR LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO Y CONSTRUIR CURRÍCULOS PERTINENTES EN CONTEXTOS DIVERSOS PARA QUE LA ALTERIDAD SEA MOTOR DIALÓGICO?

Autoras: Mary Cruz Castro Quintero, Blanca Ruby Orozco Mera, Yolanda Castro Quintero. Estudiantes en proceso de formación Licenciatura en Ciencias Naturales Uni Valle.-Institución Educativa y nivel educativo (educación infantil, enseñanza fundamental (primaria), educación secundaria y media, educación de jóvenes y adultos, formación universitaria).

colectivonodovalle@gmail.com, alteridad2012@hotmail.com

Expedición Pedagógica Nacional. Nodo Valle
Valle del Cauca-Colombia

Introducción

La experiencia pedagógica registrada, es el resultado de una de las formas de hacer escuela, articulando los saberes ancestrales comunitarios que surge producto de múltiples reflexiones pedagógicas, realizadas por estudiantes de enseñanza fundamental, educación secundaria y media, educación de jóvenes y adultos, maestras, maestros activos y estudiantes de programas de educación, las reflexiones pedagógicas están acuñadas de la

participación activa en el movimiento expedición pedagógica nacional y el trabajo continuo con otros maestros y maestras articulados a la red de educadores en ciencias naturales.

Nos encontramos en un mundo que evoluciona y avanza en términos de la vertiginosidad día tras día. Debido a esta situación, es muy importante resaltar que la escuela no debe estar ajena a dichos cambios, en este sentido el rol de maestras y maestros como segmento clave en este proceso. Es indispensable que entre los planes de mejoramientos que se realizan constantemente en las instituciones se tenga en cuenta en sus currículos la mirada de las ciencias integradas, es decir, replantear la forma en que se enseñan las ciencias. Por ello, ante tal panorama se advierte la necesidad de establecer cambios en el currículo de forma que se adecue a las nuevas necesidades educativas y para dar respuestas a dichos problemas. Como alternativa al currículo tradicional organizado en disciplinas aisladas, surgen propuestas desde una visión integradora de las ciencias para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento científico, que permiten la integración disciplinaria y la utilización de formas alternativas de enseñanza (Nieto-Caraveo, L.M, 1991).

Población beneficiaria.

Los estudiantes beneficiarios de esta apuesta pertenecen a los grupos étnicos, Indígenas, Afrodescendiente, Mestizos, grupos sociales Campesinos y comunidad en condición de desplazamientos, cuyas edades oscilan entre 5 y 18 años, de nivel 1 y 2 del SISBEN, además de comunidad urbana, peri urbana y rural donde se encuentran instituciones educativas del sector público en diferentes lugares del Valle del Cauca. Considero sano que estos estudiantes algunos, con necesidades insatisfechas puedan acceder a las nuevas tecnologías y alcancen un conocimiento significativo y potencien las competencias.

Palabras claves: educación, enseñanza, fragmentación, ciencias integradas, contenidos, aprendizaje, contexto, mejoramiento.

Abordaje del Problema Fragmentado

La propuesta se desarrolla con maestras y maestros en proceso de formación en el área de ciencias naturales en el último semestre de la licenciatura, también maestros/as activas pertenecientes a la red de educadores en ciencias experimentales, que indagan sobre las formas como aprenden los estudiantes, la relación de lo que se enseña y el sentido de la práctica pedagógica y de qué forma esta; pone en dialogo los diversos conocimientos sean estos los conocimientos científicos y los conocimientos ancestrales, de allí surgen las inquietudes que se investigan en la propuesta.

Nos interrogamos ¿Cómo lograr la Enseñanza desde una Visión Integradora: que permita Problematizar las áreas del Conocimiento y Construir Currículos Pertinentes en Contextos Diversos para que la Alteridad sea Motor Dialógico? Para dar esta respuesta se suman diversas voces de maestros y maestras en proceso de formación, generando desde los contextos que participan nuevas maneras de reelaborar y dar sentido a la práctica.

Se requiere consolidar una apuesta de cara a la alteridad que permite integrar las ciencias en contextos diversos, con la participación polifónica de todos los actores, pero alterna igualmente la perspectiva propia con las que se presentan en el marco de lo otro, un complejo dialogo de saberes, con la participación de expertos, maestros, comunidades, familia, la población estudiantil y las fuentes de investigación, lo que rompe la estructura de relaciones en la escuela, la comunidad, la construcción de conocimientos ancestrales y científicos, su dialogicidad, la construcción también de tiempos y espacios; con el fin de dar respuesta a los diversos problemas que se pueden formular desde las áreas del conocimiento y las maneras que se proponen para plantear y construir currículos pertinentes en contextos diversos para que la alteridad sea motor dialógico

Problematizar el currículo implica dar sentido a los contextos y reorganizar la pertinencia de lo que la escuela debe poner en dialogo; un dialogo que dé cabida a la diversidad en todo los sentidos, que reflexione los no acuerdos y a partir de ellos genere nuevas formas de dialogo, teniendo en cuenta la pertinencia necesaria para construir nuevas maneras de interacción en el aula y la sociedad.

Es importarte mencionar una realidad evidente en torno a la fragmentación que se da en la escuela, no solo hay una desintegración en la disciplina, sino también en la construcción de saberes. Es decir, no existe una relación o articulación interna de los contenidos a enseñar. Por ello, de acuerdo con Fumagalli "El problema central es la falta de riqueza y profundidad de los esquemas de conocimiento que construyen los alumnos en las escuelas medias; el problema es la atomización, la "fragmentación" y hasta la superficialidad de esos conocimientos" (Fumagalli, 2002, pág. 78).

La atomización que expone Fumagalli es una realidad que se vive en la escuela y los resultados de las/os estudiantes que se obtienen de los procesos realizados en la escuela, no dan cuenta de este seguimiento, o dicho de otra forma, no responden con el desarrollo del aprendizaje de una forma articulada ya que al apropiar los saberes, los contenidos se estructuran en forma lineal y algunas veces no se enfatiza en su interacción y el entramado de unos articulados con los otros.

Al enseñar los contenidos en forma sectorizada se genera la relación de transmisión, como producto de este ejercicio, el aprendizaje y los procesos de enseñanza no ofrecen los mejores resultados, regularmente no se genera un aprendizaje a largo plazo en los estudiantes. Pero al enseñar los contenidos buscando diferentes relaciones del medio, el estudiante es capaz de construir de una manera más significativa el contenido enseñado. Establece relaciones con su entorno y en algunos casos propone soluciones a las problemáticas que diariamente le son conocidas.

En el contexto de la educación, se puede notar o evidenciar que la enseñanza de la ciencia integrada se da, de forma particular e independiente, y no se encuentra una relación de contenidos que le permitan a los y las estudiantes desenvolverse plenamente en el ámbito, más aún en las ciencias naturales, especialmente porque están en su etapa de aprendizaje, por otro lado podemos relacionar las ciencias con otras áreas del conocimiento, para desarrollar la integralidad. Inciden también las políticas públicas y la falta de autonomías para implementar en el país líneas directrices que potencien el desarrollo pedagógico. Colombia se ha pasado copiando modelos educativos de países desarrollados, sin tener en cuenta los contextos culturales y sus particularidades para la implementación de dichas políticas, marcando como resultados saberes desintegración de las áreas que no permiten en los y las estudiantes aprendizajes de calidad.

Construcción Teórica - Fragmentación Curricular?

Al plantear las inquietudes anteriores se abre una gran preocupación que da cuenta de la forma como están circulando y construyéndose los saberes en el aula. En la mayoría de casos impera una fragmentación en la estructura de dichos saberes. Se entiende la "fragmentación curricular" en términos de construcción de saberes y no como organización de contenidos en disciplinas o materias como usualmente se le asocia. Fumagalli, L. (2000). Es decir, llegar la superficialidad del conocimiento (escasa articulación interna de los contenidos de la enseñanza).

Lo dicho antes evidencia la gran necesidad de un *CURRICULO INTEGRADO,*que ponga en práctica la importancia de una estructura curricular manifiesta y permeada por los saberes diversos que circulan al interior de las comunidades donde son protagonistas los educandos, desde esta perspectiva se amplía el panorama educativo y se da sentido a la problematización del saber, para aportar desde diferentes visiones un mapa estructurado desde la conversa y el diálogo, una epistemología emancipa- toria a partir del reconocimiento de la diversidad, la pluralidad, la solidaridad, la sororidad, la interculturalidad y la justicia social como horizontes desde la alteridad, la interculturalidad

y la transversalidad teniendo en cuenta la polifonía de saberes que circulan en la escuela y la sociedad.

A favor del currículo integrado en sus argumentos manifiestan que esta forma de organización es más eficaz en la utilización del tiempo; que favorece y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que relaciona los contenidos escolares con la realidad vivida. Y además evita las repeticiones de temas, conceptos etc. Que se suelen dar en una organización disciplinar del currículo. (Calvo & Cascante, 1999, pág. 4). Es decir, no cabe aquí la enseñanza individualizada debido a que todo tiene una relación en los determinados con textos. Por ello, de acuerdo a Guerra cuando manifiesta que "La Ciencia Integrada es desconocida como materia de enseñanza con características individualizadas, propias y diferentes de las divisiones tradicionales en las Ciencias Experimentales: física, química, biología y geología (Guerra Sanz, 1984, pág. 170).

Nos mueve en esta reflexión la construcción de una visión diversa de las ciencias que valore las dinámicas del contexto, de la sociedad, del mundo que dé cabida a las cosmovisiones y los sueños de los pue- blos sobre: cómo defender nuestras identidades; cómo complementarnos de manera equilibrada; cómo vivir en comunidad, en hermandad, en sororidad, en armonía con los hombres y la naturaleza para que en todo los ámbitos; social, economico, educativo, cultural, político los procesos de producción y socialización de saberes pedagógicos construidos por los maestros, maestras y educadores desde sus escuelas y comunidades.

Como Generar un Dialogo de Saberes que Fortalezca la Construcción Social

Una buena parte de los libros de texto para la escuela y el liceo en Latinoamérica son los productos de grandes empresas editoriales con raíces europeas. También sucede que libros de texto nacionales poseen un enfoque e intenciones similares. Este currículo oculto no es nada fortuito. Las estructuras de dominación capitalistas arropan las esferas de la

educación, sus políticas y elementos curriculares importantes como los libros de texto. Paradójicamente sostienen la tesis de la neutralidad política de la educación como una forma de combate ideológico y desde los hechos concretos (como las potenciales transformaciones curriculares en la Escuela y en el Liceo). Basta ver, por ejemplo, el Informe Delors (1996) (…), o bien, la dura oposición al impulso de las transformaciones estructurales en el campo curricular en países como Venezuela y Bolivia en el marco de los movimientos revolucionarios Estado Comunitarios desde años recientes. Esta oposición es lejana a la necesaria educación crítica y política de nuestros pueblos en el sentido que la describió Freire. (2009: 61)

Otra de las preocupaciones es el lugar que se da en la escuela a los saberes ancestrales que perviven en las comunidades y las /los estudiantes han heredado de generación en generación; existe algún dialogo que genere la relación? Los currículos propuestos dan cuenta de estos saberes? Los maestros en proceso de formación desde la academia se están pensando estas otras maneras de ampliar un espectro que en la escuela incluya dichos saberes? La escuela permite el dialogo entre los estudiantes los conocimientos diversos y sus variadas maneras de apropiarlo?

El diálogo ocurre cuando entre los sujetos de conocimiento se crea un escenario propicio para quienes quieren conocer. Por su parte al hablar de dialogo de saberes ya nos referimos a promover una construcción social del conocimiento mediante el intercambio de ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida. De acuerdo a lo manifestado por Elkana (1983) la actividad científica es una actividad cultural semejante a las demás actividades culturales realizadas por la humanidad como son el arte, la religión o la literatura. Por tanto, no se debe colocar por encima ni por debajo de ellas, pues son solo manifestaciones de la misma cultura con formas de proceder diferentes (García).

Una escuela biodiversa un constructo desde la alteridad

La primera vez que se hizo mención al término "biodiversidad" fue en el Foro Nacional de Biodiversidad en Septiembre de 1986 (Washington), y a partir de entonces ha aparecido en múltiples publicaciones. A primera vista no significa más que "diversidad biológica", pero esta definición se queda muy corta. La biodiversidad incluye a todos los organismos, especies y poblaciones, así como a las variaciones genéticas entre ellos, además de todas sus relaciones con las comunidades y los ecosistemas. Es la abundancia de seres diferentes que existen y las infinitas relaciones que se dan entre ellos y su medio. Es decir, es la propiedad de los sistemas vivos de ser

Metodología

Importante tener en cuenta los contextos donde se dan los desarrollos de las prácticas pedagógicas, en este orden de ideas también cobra sentido las nuevas alternativas de generar ajustes a los programas educativos de formación en las licenciaturas que se desarrollan, para el caso que nos ocupa un ejemplo es el curso de enseñanza de las ciencias y diversidad cultural. Con el fin de generar nuevas maneras de enseñar las ciencias naturales y formar maestros que se replanteen maneras de ser inspiradores, sensibles, actores activos en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental.

Surgen entonces nuevas maneras de abordar el dialogo de saberes partiendo de las situaciones cotidianas que viven las y los estudiantes; donde se proponen secuencias educativas que articulen los conocimientos ancestrales con los conocimientos científicos, empleando metodologías pertinentes, utilizando materiales didácticos que aperturen la capacidad de exploración y asombro en las y los estudiantes (rompecabezas, monopolios ecológicos, comic, concéntrese, entre otros).

La metodología se fortalece con preguntas problemicas que tengan en cuenta los asuntos socio científicos en el aula, se aborda entonces las problemáticas que se tienen en el medio y aprovechando la multidisciplinariedad se llevan como propuestas al aula.

Propuesta

Cabe destacar que de acuerdo al tipo de formación, los intereses, las motivaciones, niveles de inspiración, concesiones de mundo que tengan las/os maestras/os depende también en gran medida que se logre un cambio en la enseñanza de las ciencias naturales y su respectiva relación y/o articulación con otras áreas del conocimiento.

En este proceso de formación se tienen en cuenta varias etapas que contribuyen con el fin planteado, en primer lugar tener en cuenta la importancia en la organización de los contenidos centrales que se quieren enseñar y establecer sus respetivas relaciones. Se espera que las y los estudiantes utilicen el pensamiento científico para analizar y resolver problemas cotidianos entre ellos, el uso racional de los recursos naturales, protección del ambiente, entre otros. Además, que valoren los saberes ancestrales relacionados con las Ciencias Naturales.

Por ello es indispensable el análisis teórico y práctico de los asuntos socio científico que realizan estudiantes, maestro y su pertinencia. La aplicabilidad que tengan en contextos reales dichos análisis, la problematización y formas de abordar las soluciones para elaborar diferentes actividades o soluciones.

Además de conocer las necesidades de las/los estudiantes y su nivel de conocimientos, los intereses que tienen respeto a lo que quieren conocer, es muy importante tener en cuenta la construcción del currículo transversal, que permita la relación con los planteamientos anteriores, un ideal en la escuela y un buen punto de partida; conciliando en este dialogo la continuidad de las preguntas que surgen desde los intereses particulares de las/los estudiantes como marcadores de derroteros y el camino más próximo de esta incansable búsqueda por lograr el aprendizaje consiente.

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se podría enseñar la Biodiversidad desde una visión integral.

Relaciones- Integralidad.

Para la construcción de un currículo integrado es pertinente desde las diversas áreas tomar elementos que hagan posible la relación y construir el tejido polifónico de las áreas. En este sentido podemos relacionar lo siguiente:

- Con el área de Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, Las contribuciones científicas y tecnológicas de los Pueblos Indígenas y afro descendientes a lo largo de la historia.

- Biológico: Observación, comparación e interpretación de los diferentes tipos de seres bióticos en diferentes situaciones y a su vez las relaciones entre sí y con el ambiente.

- Físico: Diferentes barreras que dividen a una población. La modificación física de los ríos o la sustracción del agua.

- Química: Transformación de los ecosistemas. La presencia de sustancias químicas en el ambiente eje: El derrame petróleo. Combustión, entre otro.

- Económico: El incremento de los recursos alimenticios de cosechas y su producción debido al constate crecimiento de la población.

- Cultural: “Dialogo de Saberes” acerca de la explicación de fenómenos naturales y las prácticas en las diferentes comunidades. Traer a relucir ejemplos sobre la gran riqueza cultural que todavía existente en distintas partes del mundo. Explicación de que ha sido fundamental para lograr esto, las formas de valoración, percepción, uso y conservación de la biodiversidad.

- Ecología: Diversidad de ecosistemas, que son todos los hábitats diferentes, comunidades biológicas, y procesos ecológicos, así como las variaciones dentro de

ecosistemas individuales. Los cambios naturales en la biodiversidad a nivel genético, de especies y de ecosistemas. Resaltar funciones de los "ecólogos" como: ver el impacto humano mediante la comparación de los procesos naturales y los cambios inducidos por la humanidad.

- Artística: Elaboración de maque-tas con diferentes recursos, que expresen los diferentes elementos que hacen parte en la Biodiversidad. Ciclo de vida vegetal, animales y seres humanos.

- Ambiental: Traer a relucir los diferentes tipos de recurso naturales que nos provee la biodiversidad, es decir, resaltar su importancia y valor. Hacer el contraste con el panorama actual en la cual se encuentra el agotamiento de los sistemas biológicos y la diversidad (los problemas ambientales como: sobre explotación, exceso de caza. Entre otros).

El aumento en la presencia sustancias químicas en el ambiente como resultado de las actividades humanas tiene graves consecuencias para muchas especies. Las actividades industriales, agrícolas, ganaderas y urbanas contribuyen substancialmente a la contaminación de aire, agua y suelos.

- Tecnología: Observación de videos, documentales. Sobre la Biodiversidad.

- Matemática: Tratar datos estadísticos sobre la diversidad de especies o en su efecto extinción de estas. Resolución de problemas en diferentes grados.

- Lenguaje: Redacción de informes escritos acerca de lo visto en los videos y/o documentales que se realizan.

- Medicina: Tratar en el aula tanto la medicina tradicional como las sintetizadas a partir de recursos biológicos. También son importantes las diversas investigaciones que en la actualidad se realizan. Además de suma importancia se puede hacer en contraste los incomparables saberes de las plantas medicinales usadas por diferentes comunidades (Dialogo de saberes entre los procedimientos científicos y los procedimientos ancestrales.

- Geología: Como ciencia que permite el hallazgo de nuevos recursos minerales y energéticos, al igual que ayuda al entendimiento de los fenómenos que originaron y que siguen modelando el planeta.

- Fisiología: Principalmente al estudio del funcionamiento de los organismos.

- Fisicoquímica, analiza aquellos cambios que se producen por la combinación de modificaciones en la materia y la energía (químicos y físicos).

Por lo anterior, es claro que la formación del docente es clave para poder llegar a una enseñanza integradora, donde debe salir a flote el saber-pedagógico del maestro de forma creativa a la hora de la práctica. Requiriendo por parte del docente una actitud reflexiva frente a la forma como se enseña o se ha venido enseñando por décadas y critica frente a las actuales formas de enseñar pero desde partiendo de un contexto particular a una forma global.

Por tanto se tiene como maestras y maestros un gran reto, para lograr hacer tejido de construcción curricular, vale la pena fortalecer las dinámicas de trabajo colaborativo, trabajo en redes, cualificación permanente, fortalecer los ejes disciplinares, y en este orden de ideas que permita visualizar todas las herramientas posibles y a nuestro alcance para lograrlo.

Como lograr Problematizar el Saber Pedagógico en el Aula

Con el fin de problematizar el dialogo de saber en la escuela se parte de construcciones permanentes que generen el movimiento de la palabra, la mirada diversa de las y los distintos actores que son participes del proceso, los saberes que circulan en las comunidades. El dialogo de saberes implica poner en el tapete los saberes individuales y

convertirlos en saberes colectivos que benefician a muchos, la pregunta es si estarán siempre ligados a la construcción de conocimiento colectivo ya que el método de construcción de conocimiento es riguroso y requiere de niveles significativos y de métodos investigativos que no siempre están al alcance de los estudiantes de educación media. Todos estos son elementos de gran valía. Es allí donde el taller contribuye a las diferentes miradas, y en una polifonía de voces hay un acercamiento a los nuevos constructos que requiere y necesita la escuela, cuando hablamos de la pedagogía circulante. Entonces desde las preocupaciones propias de conocer maestros y estudiantes generan hipótesis que dan valía y razón de ser a las exploraciones por dicho conocimiento

Para que el Taller: Formulación de Hipótesis Problematizando en el Aula

Pensar el proceso del quehacer pedagógico en el día a día implica un ejercicio de cuestionamiento sobre el qué, el cómo y el para qué contribuir desde la ciencia, por lo que el maestro, la maestra y todo los actores del proceso educativo deben asumir que un emisor está consciente de su acción y su expresión comunicativa siempre la quiere dar a conocer como verdad, por eso usa las diferentes relaciones siguiendo una lógica al hacerlo; es el receptor quien recibe aceptando como verdadero o falso el contenido de la pauta comunicada y da paso a las dinámicas de producción de conocimiento y el sentido que ésta debe tener en los procesos pedagógicos.

La expresión comunicativa que trasciende en formación de pensamiento crítico es respuesta a la creación de capacidades para el aprendizaje permanente, la investigación, la innovación y la creatividad, generando mentes activas y científicas, habituando a los actores educativos en el ejercicio del razonamiento, el pensamiento lógico, la detección de falacias, la curiosidad intelectual por el saber y la solución de problemas; forma capacidades para la duda y el cuestionamiento permanente con base en argumentos y razones fundamentadas científicamente (Patiño, 2010: 89).

La comunicación genera información a cuestionar, y exige procesos de inferencia atendiendo la diferencia entre la opinión y el hecho, procesos más complejos en cuanto a la organización y evaluación de la información, Priestley, (1996:116), plantea que comparar y constatar consiste en examinar los objetos con la finalidad de reconocer los atributos que los hacen tanto semejantes como diferentes, contrastar es oponer entre si los objetos o compararlos haciendo hincapié en sus diferencias.

En procesos valorativos ante actos educativos desde inferencias, comparaciones contrastaciones se da paso a la habilidad de la formulación de hipótesis planteando posibles hechos o consecuencia sobre casos hipotéticos.

En la actividad científica es de distinguir dos aspectos, el descriptivo (escrutinio y descubrimiento de hechos), y el teórico (construcción de hipótesis y teorías). La construcción teórica predice acontecimientos o resultados experimentales y explica hechos ocurridos. Como el descubrimiento y la descripción de hechos no pueden aislarse conceptualmente de las correspondientes teorías científicas, no se puede ocultar la estrecha correlación entre la descripción de los acontecimientos y la formación de conceptos científicos.

Esta situación lleva a introducir un nuevo proceder en la enseñanza, a partir de la problematización de la práctica pedagógica, y la generación de espacios de reflexión en donde se aborde la pregunta por la ciencia, las dinámicas de producción de conocimiento y el sentido que ésta debe tener en el ámbito educativo. Las razones expuestas son pilares para evidenciar el trabajo que desde la red de ciencias se ha generado a través de los años, debido a la reflexión realizada en torno al proceso pedagógico mencionado que implica un pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es propositivo, razonado, y dirigido hacia un objetivo. Es la clase de pensamiento implicado en la solución de problemas, formulación de inferencias, cálculo de probabilidades, y toma de decisiones. Al pensar críticamente, se evalúa no sólo el

resultado de los procesos de pensamiento –que tan buena decisión o resolución de un problema, sino que también implica evaluar el proceso de pensamiento –el razonamiento que lleva a la conclusión o la clase de factores que han llevado a una decisión. Por tanto, el pensamiento crítico implica evaluación o juicio. (Halpern, 1998),

Consecuente con lo anterior, es acertado resaltar que cualquier intento por resolver los problemas del ámbito educativo conlleva una reflexión sobre la relación compleja que se establece entre el saber disciplinar y los procesos educativos, ya que los modos de asumir y entender el conocimiento se vinculan con el quehacer pedagógico resignificando el modo de entender el conocimiento.

Las reflexiones expuestas y el dialogo establecido con los autores citados acercan la propuesta a explora sobre los avances, obstáculos y perspectivas de la experiencia; razones que dejan el camino abierto para seguir generando desde los desarrollos planteados, nuevas maneras de abordar la enseñanza de la ciencia con el interés de establecer diálogos reales que planteen formas diversas de conocer el mundo e interpretar y dar respuestas a sus situaciones problemicas.

Referencias Bibliográficas

Fumagalli, L. (2002). COMISIÓN I: Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de docentes. 78-83.

Guerra Sanz, J. (1984). CIENCIA INTEGRADA EN ESPAÑA: UN ANALISIS INTERNO DEL CURRICULUM. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 170-174.

García Edwin, G. Línea de Investigación en enseñanza de las ciencias. GRUPO CIENCIA, EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD (CEyD) Universidad del Valle.

Quintanilla, daza, Merino, unidades didácticas en biología y educación ambiental volumen 4.

Universidad Autónoma de Barcelona (SOFTWARE EDUCATIVO).

IMPORTANCIA DEL USO MEDICINA TRADICIONAL ANCESTRALES EN EL TRATAMIENTO DE ENFERMEDADES EN COMUNIDADES AFRO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS AMÉRICAS DEL DISTRITO DE BUENAVENTURA, JOAQUÍN DE CAYZEDO Y CUERO EN SANTIAGO DE CALI

Autoras: Luz Mery Murillo Rodríguez, Lucy Elena Murillo Rodríguez, Mary Cruz Castro Quintero., Yolanda Castro Quintero
colectivonodovalle@gmail.com
Expedición Pedagógica Nacional. Nodo Valle
Buenaventura – Valle del Cauca-Colombia, Santiago de Cali

PRESENTACION

Somos un grupo de maestras participantes activas en diferentes procesos sociales, movimiento expedición pedagógica nacional. Nuestro trabajo se enmarca en la línea de Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios ¿Cómo se construyen propuestas pedagógicas desde las cosmovisiones de los pueblos ancestrales, y otras experiencias comunitarias, reconociendo la diversidad y la pluralidad que posibilitan el encuentro intercultural, el compromiso participativo y las autonomías?

Lo que se pretende con este proyecto es afianzar los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares (patrimonialidad); consolidar la educación intercultural ,promover otras formas de investigación en esta área ; potenciar una gestión adecuada de los conocimientos sobre biodiversidad y prácticas agrícolas ancestrales y tradicionales (biodiversidad y prácticas agrícolas); consolidar la relación entre territorio y saberes (territorialidad); y potenciar las formas ancestrales y tradicionales de un buen vivir .

De forma general, este documento busca plantear retos importantes que tiene la sociedad Colombiana en la actualidad en cuanto a la misión de proteger, reafirmar y poner en práctica estos conocimientos y saberes en la diversidad del conjunto de la población. Entendiendo así, que es fundamental consolidar el diálogo de saberes en todos sus niveles, haciendo uso de los principios constitucionales de interculturalidad y plurietnicidad.

De esta forma, este proyecto intenta desarrollar una propuesta pedagógica a seguir para conservar y promocionar los saberes y conocimientos ancestrales, tradicionales y populares para construir una sociedad con una amalgama de saberes que contribuirán a cambios de actitudes que mejoren las condiciones de vida de todas y todos.

Ubicación: institución educativa las Américas, distrito de buenaventura valle del cauca colombia

AREA: Ciencias Naturales – Ecología

CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCION:

LA Institución Educativa es de carácter oficial mixto cuenta con un número aproximado de 2000 estudiantes repartidos en 3 sedes SEDE LAS AMÉRICAS, Carrera 65ª calle 6ª Barrio las Américas, SEDE CARLOS HOLMES TRUJILLO: Barrio Carlos Holmes Trujillo y SEDE LA DIGNIDAD, Barrio La Dignidad, calle principal manzana 7

Geográficamente se encuentran en las comunas 10, 11 y 12 donde los estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, la población estudiantil en un 90% son afrodescendientes.

Población beneficiaria.

Los estudiantes beneficiarios de esta apuesta pertenecen a los grupos étnicos, Indígenas, Afrodescendiente, Mestizos, grupos sociales Campesinos y comunidad en condición de

desplazamientos, cuyas edades oscilan entre 5 y 18 años, de nivel 1 y 2 del SISBEN, además de comunidad urbana. Considero sano que estos estudiantes algunos con necesidades insatisfechas puedan acceder a las nuevas tecnologías y alcancen un conocimiento significativo y potencien las competencias.

Introducción

La diversidad afrocolombiana entreteje prácticas culturales en salud específicas. Los curader@s tradicionales y l@s mayores son poseedores de una costumbre milenaria en el cuidado de la salud. Gozan del reconocimiento, la confianza y el respeto de sus comunidades, pero son desconocidos o ignorados en las instituciones de salud y en el mundo profesional.

Es necesaria que las personas sean vistas de manera holística adoptándose diferentes maneras de sanar y cuidar la salud.

Son muchas las áreas de interés investigativo sobre los afrodescendientes y su conocimiento tradicional, pero dicho interés se ha centrado en la relación del conocimiento tradicional con el territorio y/o el entorno eco-sistemático de las comunidades afrodescendientes.

De manera particular, sendas investigaciones se han dado sobre la coyuntura política, ambiental y estratégica que abraza a la región del Pacífico colombiano y la ecuatoriana llamada Chocó biogeográfico, una zona que por sus condiciones geofísicas, climáticas y sociales es un territorio privilegiado para la reproducción del conocimiento ancestral, entendido este como parte intangible de los recursos de la biodiversidad presente en la selva húmeda tropical. De este modo las investigaciones sobre la biodiversidad se ha centrado en gigantesca posibilidades de explotación, comercio y desarrollo de los recursos genéticos y de los conocimientos que las comunidades locales poseen.

Ante el interés de la ciencia positiva sobre la importancia del conocimiento tradicional o ancestral de las comunidades indígenas, afrodescendientes, locales y campesinas, en los últimos 30 años se han desarrollado argumentos legales que eviten la biopiratería o la bioprospección indebida. Con la Conferencia de Río de Janeiro 1992, el Artículo 8J del Convenio de la Diversidad Biológica y la Decisión Andina 391 de 1996 de la Junta del Acuerdo de Cartagena, las comunidades afrodescendientes, particular-mente aquellas de la región pacífica colombiana y ecuatoriana, gozan de un marco de protección del derecho de propiedad colectiva sobre sus conocimientos ancestrales, sin que se tengan experiencias o antecedentes de aplicación o buena prácticas. Hoy con las políticas neo-liberales se ven en riesgo y por eso se hace necesario empoderar a las nuevas generaciones sobre la importancia de su preservación

Palabras Clave: Diversidad cultural, curación, medicina tradicional, enfermería transcultural

La preocupación de pensar la escuela y generar dialogo desde las y los diferentes actores con el fin de articular procesos pedagógicos que den soluciones contextualizadas, surgen ejercicios de maestras y maestros organizados en redes pedagógicas que nutren su quehacer.

La medicina como una forma de preservar la salud y la vida misma de las personas se ha visto desarrollada de muchas formas, tal es el caso de las primeras poblaciones de la nación colombiana que practicaban el uso de plantas medicinales como forma de curar enfermedades y preservar la salud.

En Colombia descendientes de las primeras comunidades afro descendientes e indígenas históricamente se han caracterizado por el cultivo de plantas medicinales. Hoy constituyen

una práctica y una forma de preservar el legado de los ancestros y conservación de su identidad. Tal es el caso de muchos habitantes del pacifico Colombiano que aún siguen practicando la utilización de plantas con fines medicínales, pues esta hace parte de su identidad cultural; Sin embargo este uso ya no es exclusivo de los afro sino que ha tenido gran acogida dentro de las poblaciones urbanas de su alrededor donde se evidencia la presencia y la práctica de la medicina tradicional con la existencia de casas naturistas que comercializan sus productos a base de plantas.

Es por ello pertinente la elaboración de un proyecto que busque la identificación y conceptualización de prácticas de enseñanza y aprendizajes ancestrales de corte educativo para ampliar y enriquecer el debate pedagógico nacional sobre modelos educativos alternativos resaltando los valores culturales de los grupos afro e indígenas específicamente en la zona pacífica. Es necesario aclarar que este trabajo se centra en el rescate de una bella tradición que conserva esta etnia y se ha mantenido por muchos años y es la aplicación de plantas con fines curativos, esta es una gran muestra de sabiduría que ha pasado de generación en generación y que aun constituye una importante opción de salud para muchas comunidades, dado hoy sufren el abandono gubernamental no cuentan con un buen servicio de salud; la población afro de muchos lugares acude al curanderos y los sabedores ancestrales quienes conocen todo lo relacionado a la función de cada planta para cada enfermedad; de igual forma las madres de familia y las abuelas poseen ciertos conocimientos relacionados con la medicina ancestral, por ello tratan a sus enfermos en casa, si la persona no presenta mejoría alguna acuden al yerbatero y en un caso muy extremo asisten al puesto de salud del pueblo.

Por tal razón surgió el interés de elaborar este proyecto cuyo propósito es que los estudiantes valoren estos conocimientos y les puedan servir como ayuda para resaltar la importancia que tienen medicina tradicional y las plantas medicinales dentro de la cultura afro, buscando su conservación, proyección y fortalecimiento.

En la actualidad el uso de plantas medicinales es una práctica que sigue haciendo parte de la cultura de esta etnia y lo mejor de todo es que se ha extendido hacia otra culturas, donde sus habitantes la implementan como medicina alternativa; nuestro propósito es visibilizar la procedencia de las plantas con fines curativos que en el diario vivir se utilizan, pero sin desconocer que hacen parte de la vida de una cultura que fortalece su identidad a través de esta práctica.

Planteamiento del Problema

¿Qué importancia tiene el uso de la medicina tradicional y las plantas medicinales en el tratamiento de enfermedades en las comunidades afro de la Institución educativa las Américas del distrito de Buenaventura?

Justificación

En la constitución política de Colombia de 1991 se establece y se consagra como una nación plural; tal como se estipula en el artículo 7 “el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana”, de igual forma señala en su artículo 68 “que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural”.

El territorio de Buenaventura según el censo de DANE 2005, registra un 85% de población afrocolombiana y el otro 15% está conformada por los 5 pueblos indígenas: Nasa, ChamíSiapidara, Inga, Nonam y una diversidad poblacional mestiza proveniente de varias regiones de la geografía colombiana, lo que afirma la plurietnicidad y multiculturalidad en el territorio en mención, lo que demuestra la necesidad de unos procesos de aprendizaje

pertinentes y contextualizados de acuerdo con la diversidad étnica y multicultural del territorio en mención. Atendiendo esta condición, Buenaventura se declaró municipio etnoeducador mediante decreto 143 del 24 de mayo de 2005, desde una perspectiva biogeográfica, filosófica, pedagógica, social, sociológica, antropológica, democrática e incluyente; ello significa que su gestión educativa debe estar dirigida a fortalecer la autonomía y las identidades de los grupos étnicos existentes en el territorio Bonaverense. Esta declaración implica que la gestión educativa de la Secretaría de educación se orienta en una gestión consensuada entre las autoridades educativas del municipio y las autoridades tradicionales de los grupos étnicos para promover el diseño y ejecución Proyectos etnoeducativos comunitarios como elementos integradores de sus planes y proyectos de vida colectivos.

En este contexto, la etnoeducación como una propuesta para la valoración y reconocimiento de las etnias supone un reto en busca de la construcción de una educación intercultural e incluyente; entendiéndola como la educación en los valores de la etnicidad nacional, teniendo en cuenta que nuestra identidad cultural es el sincretismo o mestizaje de tres grandes raíces: la africanidad, la indigenidad y la hispanidad.

Es por ello que con el presente trabajo como herramienta didáctica se busca además de mostrar las formas de vida y prácticas de la cultura afro, como la utilización de plantas y otros elementos naturales del entorno como forma de curar enfermedades y preservar la salud; se busca también despertar el interés en los grupos sociales por la valoración de la presencia afro, fomentando el reconocimiento de su cultura y su legado histórico en el País

[1] Juan de Dios Mosquera Mosquera, Estudios afro colombianos. (Guía para docentes lideres y comunidades educativas); Biblioteca virtual Luis Ángel Arango. 2007

ObjetivosGeneral:

- Analizar la importancia las prácticas de medicina tradicional realizadas ancestralmente por los sanadores tradicionales (remedieros y parteras) en el tratamiento de enfermedades en comunidades afrocolombiana del Distrito de Buenaventura Colombia.

Específicos

- Describir algunas las prácticas curativas y plantas más comunes y sus usos en el distrito de Buenaventura
- Identificar las fuentes vivientes (ancianos sabedores) del conocimiento acerca de prácticas medicinales y plantas medicinales.
- Rescatar y difundir a través de las nuevas tecnologías el uso de las prácticas medicinales en el tratamiento de ciertas enfermedades.

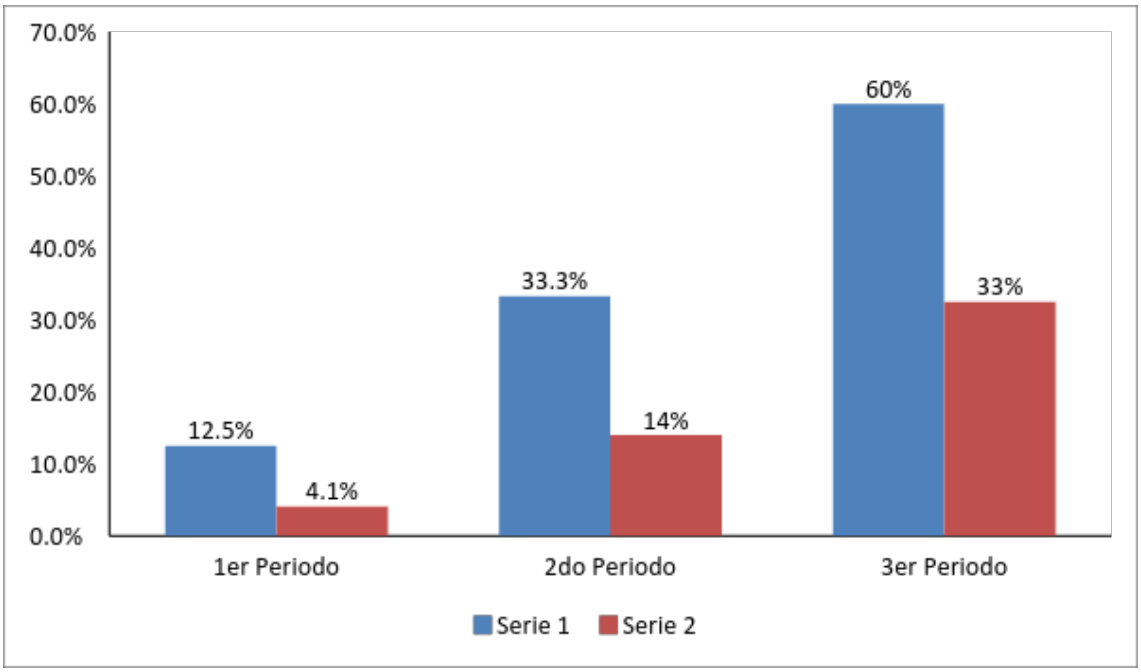
METODOLOGÍA:

El estudio cualitativo de tipo etnográfico se realizó con observación y entrevistas en profundidad. En la inserción al campo Se realizaron entrevistas con los sanadores, parteras y curanderos Las edades oscilaron entre los 55 y 78 años. El trabajo de campo fue realizado por dos docentes de los estudiantes de último año de la media vocacional

Las observaciones se condensaron en un diario de campo grupal.

Se realizaron videos donde ellos explican a los jóvenes como se ejecutan dichas prácticas

El análisis se realizó de forma inductiva e interpretativa.



Serie 1 conocen las plantas

Serie han utilizado las plantas

En el desarrollo del proyecto se trabajó una muestra de 120 participantes de la comunidad educativa y se escogieron 5 plantas nativas de la región pacifica (mata ratón, santa maría de anís, pringamoza u ortiga, suelda con suelda y el sauco) que se han utilizado ancestralmente para tratar algunas dolencias y enfermedades .

El proyecto se realizó durante el año lectivo que se dividió en tres periodos académicos, se trabajó con el modelo de acción –participación especialmente con los abuelos y los y las remedieros/as de la comunidad.

Las transformaciones pedagógicas que pudimos evidenciar fue la forma natural y sencilla como las personas que en nuestro entorno se denominan sabedores o remedieros transmitían los conocimiento a los estudiantes con un lenguaje y unas prácticas sencillas utilizando los enseres del diario vivir y los materiales del entorno y estos conocimientos se amalgamaron con las practicas pedagógicas utilizadas por los docentes en combinación con los recursos tecnológicos que permitieron un dialogo de saberes entre los mayores y los estudiantes, fue así como se logró obtener algunos productos como. Ungüentos para dolores, jabones, infusiones, extractos, cremas. Y lo más importante el respeto por las tradiciones y el compromiso de proteger y conservar este legado cultural

Resultados:

Los hallazgos evidencian diversos métodos de curación relacionados con el uso de plantas , maniobras, fórmulas especiales y rezos, entre otros. Esta diversidad de métodos implica que las personas sean vistas de manera holística adoptándose diferentes maneras de sanar y cuidar la salud.

Conclusiones:

La importancia de conocer y preservar estos conocimientos es una forma de expresar el compromiso por proteger, rescatar y favorecer el diálogo entre los saberes profesional y

popular. Es una invitación a las nuevas generaciones conocer y reconocer el papel que pueden jugar los sanadores tradicionales en los sistemas de salud.

La reflexión pedagógica da cuenta de otras formas de ser maestro y hacer escuela fortaleciendo prácticas que recuperan el saber cultural que pervive en las comunidades, y dan razón a la existencia de las comunidades.

Referencias Bibliográfica

Castro, Mary Cruz. (2014). Estrategias pedagógicas para fortalecer los saberes ancestrales en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de desplazamiento que llegan a la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, Santiago de Cali. Disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2257

Duit, R (2006) La investigación sobre la enseñanza de las ciencias: un requisito imprescindible para mejorar la práctica educativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 11, (30), 741 - 770

Elkana, Y. (1983) La ciencia como un sistema cultural. Una aproximación antropológica. Sociedad colombiana de epistemología. Vol. III Trad. J. Charum, y J. Granes. Bogotá

Estany, A (2007) Innovación tecnológica y tradiciones experimentales. Una perspectiva cognitiva. Revista Ciencias. Facultad de ciencias de la UNAM. México.

Garcia, E. y Estany, A. (2010) la filosofía de las practicas experimentales y la enseñanza de las ciencias. Revista Praxis filosófica. Universidad del Valle.

Molina, A. (2012). Informe final proyecto "Concepciones sobre el fenómeno de la diversidad cultural de los profesores ciencias y sus implicaciones en la enseñanza". Colciencias.

Tinnaluck, Y (2004) Ciencia moderna y conocimiento nativo. Revista QUARK. Universidad PompeuFabra. Barcelona.

DIÁLOGO DE SABERES EN EL PACIFICO COLOMBIANO A TRAVÉS LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Autores: Investigador principal Edwin García Arteaga, Coinvestigadores:Yovana Grajales, Mary Cruz Castro Quintero, Ruby Guerrero, Henry Cabrera Castillo Personal de Apoyo Lisbeth Alvarado, José David Muñoz, Orlando Páez, Jesús Carabalí, Martha Castillo, Nelson Enrique Hoyos Jóvenes Investigadores, Wanda Suárez, Leidy Lorena Castro Osorio, LeydyFaysury Valencia Vera, María Paula López, Juan Sebastián Quintero, Cooperación internacional, Cristina Vermelho
colectivonodovalle@gmail.com, alteridad2012@hotmail.com
Expedición Pedagógica Nacional. Nodo Valle
Colombia

Resumen:El presente proyecto de investigación se enmarca en el campo de la diversidad cultural y la enseñanza de las ciencias naturales. Se propone un acercamiento al conocimiento científico y al saber ancestral en algunas instituciones educativas del pacífico colombiano. Para ello, se tiene en cuenta dimensiones del diálogo de saberes que orientan estas interconexiones en un contexto de enseñanza de las ciencias naturales con el objetivo de promover dicho diálogo entre Conocimiento científico y saber ancestral. En este sentido, el proyecto propone cinco fases; la primera tiene que ver con los acercamientos iniciales a los ambientes escolares y su deliberado diagnóstico entorno a los modelos de enseñanza de las ciencias, un segundo elemento es la construcción de instrumentos de recolección de información siendo la primera fase el pilar para la segunda, una tercera fase, dará cuanta de un marco teórico a través de revisión bibliográfica que fundamentará el proyecto desde el inicio hasta su fin, una cuarta fase, mostrará elementos resultantes de las fases anteriores y una quinta fases, consolidará el proceso investigativo del grupo.

Es por tanto, el diálogo de saberes ese punto de encuentro entre el conocimiento científico y el saber ancestral, esto implica reconocer a los sujetos como constructores de significados apoyados en dinámicas culturales. Esto quiere decir, dejar de ver al conocimiento científico sobrevalorado, el único que ubica la verdad absoluta, o el único que tiene las formas de intervenir naturalmente de manera adecuada, como un conocimiento que también se construye de realidades y es tan diverso como el saber ancestral.

Es por esto, que es importante destacar autores como Fleck, Prigogine, Heisenberg, entre otros, los cuales, asumen al conocimiento científico como un acto social, como una construcción colectiva, que se reconoce como necesario para interpretar el mundo, pero que a su vez la construcción de un conocimiento, es tan diverso como las formas en cómo la experimentación puede crear y recrear un fenómeno natural.

Población Beneficiada:Los diferentes actores de la comunidad educativa: Maestros(as), estudiantes, madres, padres de familia participantes, maestros en proceso de formación, organizaciones de base y comunidades educativas de Buenaventura, Tacueyó y Cali del Pacifico colombiano donde se desarrolla la propuesta. El contexto social del pacífico colombiano, de poblaciones mayoritariamente afrocolombianas e indígenas, en el aspecto educativo ha sido tradicionalmente invisibilizado. Se caracteriza por ser una región marginalizada. En este orden de ideas es necesario formar docentes que tengan en cuenta los contextos culturales diversos, para apropiar aprendizajes significativos en la escuela.

Palabras Clave:diversidad cultural, enseñanza de las ciencias, diálogo de saberes, saber ancestral, conocimiento científico**.**

Planteamiento del Problema

El proyecto propone una investigación en la enseñanza de las ciencias naturales, y el diálogo de saberes en el pacifico colombiano, en este campo, las conceptualizaciones sobre las relaciones entre Conocimiento científico (CC) y saberes ancestrales (SA) y sus posibilidades de diálogo, se dan entre variadas tensiones, polaridades y contradicciones.

Por ello, El-Hani y Sepúlveda, (2006) y Molina, (2012), muestran que por ejemplo en el enfoque diversidad cultural se registran diversos debates acerca de la naturaleza de la Ciencia Moderna, los cuales no sólo implican posturas de tipo epistemológico, sino también de tipo moral y ético. Tanto los Universalistas (Matthews; 1994; Williams, 1994; Siegel, 1997; y Southerland, 2000), como los multiculturalistas (Ogawa,1995; Pomeroy,1992; Stanley &Brickhouse, 1994, 2001; Snively&Corsilia, 2001; Mackeley, 2005), pluralistas epistemológicos (Cobern&Loving, 2001; El-Hani y Mortiner, 2007) e interculturalistas (Jegede, 1995; George, 2001; Molina, 2010; Cabo y Enrique, 2004; Verrangía y Silva, 2010) debaten sobre las implicaciones de sus posturas en la clase de ciencias.

En este debate, la posición Universalista es la que menos acepta la posibilidad de diálogos entre Conocimiento científico CC y SA, por otra parte, las posiciones, pluralistas epistemológicas e interculturalistas manifiestan estar en desacuerdo con las posiciones cientificistas de algunas universalistas, ya que esencialmente se basan en la exclusión y desconocimiento de otros conocimientos diferentes a los científicos. De otra parte, los pluralistas epistemológicos, se plantean una educación científica sensible al contexto, pero debaten sobre la necesidad de la demarcación entre CC y SA.

En estos debates, no solo se discuten las relaciones e intercambios entre estos conocimientos en el contexto de la enseñanza, sino que también se ha dado una amplia discusión sobre estas relaciones e intercambios en la constitución misma de tales conocimientos y en su papel en la constitución de las culturas. Así, Ainkenhead y Ogawa (2007), muestran que la naturalización de la exclusión de Saberes Ancestrales, mediante la

colonización de la Ciencia Occidental Moderna (COM) en parte puede explicarse porque la existencia de un contexto cultural sólo es considerada para los saberes ancestrales, esto hace suponer que la COM no se piensa en un contexto cultural también específico. Esta posición, adoptada por el positivismo, es tergiversada y da privilegios la COM manteniendo así la historia de la colonización de los pueblos nativos se trata de una historia silenciada, en este caso, por una comprensión inadecuada del contexto histórico-político. Tanto el saber Ancestral y el conocimiento científico se fundamentan en sus culturas de base. Un discurso postcolonial, en la educación científica, debe buscar y hacer explícitas sus correspondientes bases culturales y sus interacciones (Giroux, 1992).

Así, las problemáticas relacionadas con la pérdida de identidad cultural de las comunidades ancestrales como indígenas y afrodescendientes en aspectos tales como; el lenguaje, el cual es toda una forma particular de vivir e interactuar con la naturaleza, pues este ha sido colonizado por ideas dominantes que traen consigo desarraigo y desplazamiento, la alimentación, que es toda una manera de interacción entre la familia siendo el fogón de la cocina, el punto de encuentro entre sus integrantes y por supuesto, las parcelas o Tulpas una verdadera forma de enseñar un saber que se ha construido por años, ahora bien, la vivienda, la salud y la forma de conocer y conectarse con la naturaleza, guardan relación con el papel que cumple la escuela en su función educadora y reivindicadores de saberes y tradiciones. Para el caso de la enseñanza de las ciencias se hace aún más preocupante, en tanto que los modelos de referencia del CC, suelen estar alejados de sus contextos e idiosincrasia, no más se deja entrever la dificultad de las comunidades para acceder a la COM que se brinda en las universidades, alejados de sus intereses y necesidades chocando de plano con sus cosmovisiones y tradiciones culturales (García, 2012).

En este sentido, la naturaleza y origen de estos choques debe ser analizado y estudiado con mayor detenimiento, ya que no solo revelan una diferencia de cosmovisiones, e intereses;

se trata además de la imposibilidad de la escuela de tratar positivamente con las diferencias. Molina, (2012) considera en sus investigaciones que las concepciones de los profesores de ciencias están orientadas, la mayoría de las veces, por un "etnocentrismo epistemológico". Lo que permite decir, que los saberes ancestrales no son considerados como importantes en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias; revelando que la mayoría de los profesores y profesoras, que participaron en el "Proyecto de Investigación: Concepciones de los profesores de ciencias acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza" no encuentran formas de relación entre estos tipos de conocimientos diferentes al "uso didáctico" de los mismos para acceder a los conocimientos científicos. Sin embargo, también se encontraron en las concepciones propuestas de puentes y diálogo se saberes entre estos conocimientos, cuando son considerados aspectos de la enseñanza.

Para George (2001), basada en Jegede (1995) muestra que la metáfora del puente ha sido utilizada para indicar mecanismos que posibilitan el cruce de un contexto a otro, de un lado para el otro, a su vez Gisho (2000), brinda principios del diálogo de saberes en pro de los acercamientos y conexiones entre saber y conocimiento. Esta forma de pensar es marcadamente diferente al modo en que la ciencia se presenta normalmente en las escuelas, es decir, como un campo totalmente neutro, sin dificultades propias de las relaciones entre culturas. Tinnaluck expresa estos acercamiento en cinco categorías desarrollas en países como Uganda, Sudáfrica y Tailandia entorno a: (a) Alimentación-agricultura; (b) fitoterapia – salud; (c) Artesanías; (d) Recursos naturales; (e) cosméticos. Igualmente, las tensiones que se recrean entorno a esta problemática se relacionan también con el rol que el sistema social le asigna a la educación, y a la misma estructura curricular, como un instrumento que permita lograr la meta de un ciudadano que se integre productivamente a la sociedad, según los requerimientos de la cultura dominante, por tanto, el ciudadano que se forma es imitador de una cultura permeada de otra, hasta el punto de no reconocer su lengua, su alimentación, su historia y hasta sus tradiciones.

Prueba de ello, son las resientes investigaciones del grupo de trabajo grupo Ciencia, Educación y Diversidad, Universidad del Valle, Cali, orientadas hacia la relación existente entre el conocimiento científico y el conocimiento ancestral, más conocida como diversidad cultural, dicha relación es respuesta a la necesidad de la comunidad académica en didáctica de las ciencias de establecer relaciones diálogicas entre formas de conocimiento, saber o cosmovisiones culturalmente establecidas (García y Grajales 2012), otra es la representación de la escuela como una oportunidad para potenciar saberes traídos por niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Generando nuevas maneras de abordar el proceso de enseñanza- aprendizaje a través de prácticas pedagógicas que fortalecen el proyecto de vida (Castro M, et al, 2015), la etnoeducación Popular como un nuevo enfoque y elemento pedagógico para contrarrestar prejuicios raciales en la escuela (Carabalí J, 2014), y potenciar la diversidad en las aulas de clase al poner en escena los elementos epistemológicos y pedagógicos que permitan la relación de los saberes tradicionales con conceptos de la ciencia (Guerrero R, 2015).

Coinciden en aspectos como:

- La necesidad de contextualizar los currículos en la enseñanza de las ciencias e identificar prácticas educativas necesarias para fortalecer los saberes ancestrales en la escuela.

- El poder avanzar hacia el reconocimiento del yo, del otro y de lo otro, como una triada que enriquece la enseñanza de las ciencias en varios niveles educativos, esto es, universidad, Instituciones Educativas, etc.

- El reconocer la diversidad cultural en la enseñanza de las ciencias en la región pacifica como una gran fortaleza para creación de proyectos emergentes con miras hacia la convivencia, la reconciliación y la paz.

No obstante, los conocimientos que se transmiten en la escuela involucran procesos de fragmentación de lo propio y asimilan lo externo o específicamente la ciencia occidental moderna como único y verdadero, dejando de lado la identidad cultural que caracteriza una comunidad del pacifico colombiano o peor aun desvaneciendo el saber propio a simples historias

Teniendo en cuenta esta problemática, la investigación estará orientada por la siguiente pregunta:

¿Cómo el diálogo saberes promueve la relación entre conocimiento científico y el saber ancestral en la enseñanza de las ciencias del pacifico colombiano?

Justificación

La educación en ciencias suele ser considerada como un aspecto central del proceso de formación, ya que a través de ella se transmiten los valores, ideales y desafíos del llamado conocimiento científico, por lo tanto, una enseñanza que implique el diálogo entre el saber ancestral con el conocimiento proveniente de la actividad científica, entendida ésta como un sistema cultural, permite resignificar el contexto social. Países como Tailandia, entre otros, ya han avanzado en procesos de construcción de puentes entre estos sistemas de conocimiento con grandes resultados, (Tinnaluck, 2004). Colombia, un país que posee una gran riqueza y diversidad cultural en todas sus regiones, tiene las condiciones ideales para avanzar en este proceso educativo. Trabajos como los realizados por Adela Molina, Edwin Germán García, Yovana Alexandra Grajales, Ruby Guerrero, Mary Cruz Castro Q, Jesús

Carabalí, Juan David Gonzales, evidencian aportes significativos en la puesta en escena de los saberes ancestrales que llegan al aula y se pueden relacionar con el conocimiento científico escolar.

En este proyecto se deben considerar las relaciones que tradicionalmente se han establecido con el conocimiento científico occidental, desconociendo otros saberes que circulan en la escuela. Lo cual genera que el saber ancestral llegue a ser invisibilizado, se alimente la falta de procesos identitarios y por ende las prácticas pedagógicas se desarticulen en el proceso académico. En algunos casos se puede establecer una posición desventajosa frente al reconocimiento de lo propio, negando las posibilidades de intercambios fructíferos entre los conocimientos y perspectivas fundamentadas en las comunidades propias y los conocimientos de la ciencia occidental. Lo propuesto puede llegar a potenciar el intercambio de las diversas culturas que llegan al aula. La pregunta sobre ¿Cómo comprender el llamado conocimiento científico occidental? Es necesaria. Así, partimos de considerar que la ciencia es ante todo una actividad cultural. Por su naturaleza se ha constituido en uno de los troncos centrales que caracteriza la filosofía de la ciencia y la conexión con las dinámicas sociales en el enfoque sociológico de la ciencia. Fleck (1934) sociologizó la ciencia, pues su pensamiento va más allá de lo que se podía esperar en una época y un lugar donde la filosofía del positivismo y empirismo lógico, demarcaban como conocimiento científico. Resultado de ello, un nuevo enfoque para concebir la naturaleza de la actividad científica, identificada con la construcción social del conocimiento. Enfoque que difiere del positivismo imperante en el concepto de hecho científico, determinado a su vez por la noción de realidad y la idea de verdad.

El grupo de filósofos e historiadores de la ciencia que avanzan en los estudios sociales de la ciencia reconocen que la incidencia de las dinámicas sociales en la actividad científica no es un asunto de dicotomías entre internalismo versus externalismo, sino de un verdadero

reconocimiento de la ciencia como una actividad humana y cultural. Basta leer los planteamientos de científicos como Heisenberg para comprender que no es posible separar la actividad científica de sus preocupaciones y necesidades sociales. "El hombre busca encontrar las leyes en la naturaleza y termina es por encontrarse a sí mismo" (Heisenberg 1985) pues las preocupaciones y creaciones científicas han surgido por conflictos sociales y no son neutras. Enfoques históricos actuales identifican en una época determinada las influencias y tensiones ideológicas en la producción del conocimiento científico. Sociólogos y antropólogos de la ciencia como Latour (2005) y Elkana (1983) defienden la tesis de que la ciencia es una actividad determinada por los patrones de comportamiento social y cultural de las sociedades.

En este sentido, se encuentra que a principios del siglo XX, la Escuela de Frankfurt, la línea filosófica alineada con la sociología crítica, lleva a cabo una crítica de la racionalidad tecnológica que avanza en la sociedad moderna, basada en la lógica positivista, la idea de progreso y la acumulación de capital. Con esto, la ciencia está en el contexto de la producción y la lógica capitalista, cancelando el discurso tecno-científico como la única fiable para dirigir la realización de la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Conferencia Mundial sobre Ciencia de la UNESCO-ICSU en 1999, se destacó, la importancia de integrar el conocimiento tradicional en la ciencia, especialmente en la educación y la investigación científica. Así mismo Tinnaluck (2004) presenta en su investigación la relación entre la ciencia moderna y el conocimiento nativo, el reconocimiento de que los sistemas de conocimientos tradiciones están siendo estudiados desde hace unas cuantas décadas y "son objeto de interés y apreciación crecientes entre científicos y agentes de desarrollo de todo el mundo". Ya que las actuales estrategias de desarrollo tienden a ignorar subestimar, o a veces desautorizar, otros sistemas

de conocimientos propios de los países en desarrollo. Esto es llamado por ella pluralismo de los sistemas de conocimiento y de las culturas nativas.

Objetivo General

Promover la relación entre el conocimiento científico y el saber ancestral a través del diálogo saberes en la enseñanza de las ciencias en el pacifico colombiano

Objetivos Específicos:

1. Identificar modelos de enseñanza de las ciencias en Instituciones Educativas del pacifico colombiano
2. Caracterizar similitudes y diferencias existentes entre la ciencia moderna y los el saber ancestrales propios del pacifico colombiano
3. Identificar aspectos del diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias en Instituciones Educativas del pacifico colombiano
4. Brindar elementos para la elaboración de propuestas de enseñanza de las ciencias, basadas en el diálogo de saberes en el pacifico colombiano

Marco Conceptual

Estado del Arte

La importancia de este proyecto se fundamenta en tres situaciones igualmente significativas como son: El nuevo ámbito que proporciona la Constitución Nacional de 1991 de Colombia, las investigaciones en la enseñanza de las ciencias y la emergencia del Campo: Enseñanza de las ciencias en contextos de diversidad cultural que se constituye en el nicho más pertinente de la presente propuesta y una discusión sobre el papel de la educación escolar en las transformaciones sociales.

En primer lugar, se puede establecer que después de 26 años de la nueva constitución colombiana, que asume como una realidad nacional el carácter de la diversidad cultural de la sociedad, lo cual se complejiza aún más con el fenómeno de desplazamiento genera un aumento de intercambios entre culturas Amílcar Cabral, Freire (por ejemplo los procesos de globalización, el uso de tecnologías y la comunicación, o el simple hecho de la necesidad de partir del país a buscar nuevas y "mejores" oportunidades, enfrentándose a otras culturas), sin embargo no existen suficientes investigaciones que caractericen tal fenómeno y que en particular permitan reenfocar las políticas públicas en educación, el currículo, la formación de profesores y la construcción del conocimiento en la clase.

En segundo lugar, la emergencia del Campo enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, se ha fortalecido en las últimas décadas. Sin embargo, no existen investigaciones que aborden la problemática en el contexto colombiano, en particular, en la región pacífica, que sigue siendo olvidada, marginada y excluida del sistema educativo.

Existen avances que permitan enfocar investigaciones que busquen superar el "etnocentrismo epistemológico" en la clase de ciencias, y así proponerse un dialogo de

saberes entre *CC*[1] y *SA*[2]. A pesar de lo anterior parece que priman en nuestro medio criterios universales de la enseñanza de las ciencias (postura en debate), por ello la intención de este proyecto es comprender las condiciones de Instituciones Educativas, en cuanto a las concepciones de los profesores, las valoraciones de los estudiante, el espacio de la clase y los intercambios entre las comunidades culturales próximas a la escuela y la comunidad escolar, son favorables para el diálogo de saberes entre Conocimiento Científico y Saberes Ancestrales.

En tercer lugar, no se desconoce, que la educación escolar juega un papel central en los procesos de transformación cultural en la que los individuos son actores directos del proceso, esto es profesores y estudiantes. Si se redimensiona el papel del profesor como agente cultural que es, es posible comprometerlo en acciones tendientes a promover transformaciones que impliquen el reconocimiento y legitimidad de los contextos sociales y culturales de las comunidades en las que pretende cumplir su labor.

Aproximaciones a la Idea de Diálogo

En Molina y Otros (2012), retomando y desarrollando la idea de puentes entre saberes ancestrales y científicos de George (2001), se analizaron diez entrevistas de profesores de diversas regiones del país (Colombia). Así se identificaron cuatro puentes: (a) el conocimiento científico como punto de partida y de llegada de la enseñanza, como una particularidad del etnocentrismo epistemológico; (b) apertura hacia los conocimientos del otro como una versión restringida de la alteridad (c) aproximaciones entre diferentes conocimientos como una ampliación de la alteridad y; (d) el contexto como el puente

[1]Conocimientocientífico
[2] Saber Ancestral

mismo. Se presentará con más detalle lo encontrado en la cuarta categoría, dado que ella permite discutir la problemática de los nuevos contextos para la formación de profesores en relación a la diversidad cultural. En esta tendencia el contexto se puede configurar como el puente mismo en la enseñanza de las ciencias. Al respecto se identificaron dos énfasis: uno relacionado con la configuración de un contexto para la emergencia de diferentes conocimientos y experiencias y el otro a la importancia que representa el contexto para la configuración de todo conocimiento, incluidos el científico, ancestral y tradicional, lo que justifica su conocimiento para una mayor comprensión de estos conocimientos y saberes.

En cuanto al énfasis que se refiere a la configuración de un clima favorable para que los diferentes saberes y conocimientos emerjan y coadyuven a un buen aprendizaje se encontró que frente a la diversidad cultural y consiguiente diversidad de cosmovisiones y mundos; el(a) profesor(a) debe diseñar ambientes creativos que permitan el aprendizaje en contextos diversos y heterogéneos. Al respecto, ellos consideran que los estudiantes traen un rico conocimiento y experiencia acerca de los fenómenos naturales, adquiridos en sus propios contextos culturales y familiares de origen, como en las prácticas culturales agrícolas históricas, ritos religiosos y costumbre que marcan temporalidades, ritmos y espacialidades específicas. Así, el contexto da la posibilidad de adquirir ciertos conocimientos, basados en las experiencias empíricas proporcionadas por estos saberes culturales. En todos estos casos, se requiere un ambiente de participación, confianza y propicio para compartir los diferentes conocimientos, experiencias y saberes y constituirlos en propios aprendizajes. También, el aprendizaje debe estar favorecido por ambientes de mucha afectividad, que respete los ritmos y tiempos de aprendizaje que mitiguen el impacto negativo producido por el desplazamiento.

El segundo énfasis identificado, se refiere al esfuerzo que deben realizar los(as) profesores(as) por conocer los contextos culturales de sus estudiantes para aproximarse a

los significados y sentidos que orientan sus procesos de aprendizaje. Esto implica partir de las vivencias de cada uno, que en algunos casos las experiencias significan procesos de violencia, actitudes pasivas y de temor; lo anterior para que estas vivencias sean compartidas en el espacio escolar, y así disminuir el choque y violencia producido por el cambio de contexto socio cultural de origen de cada estudiante. También, para que los estudiantes puedan entender la ciencia como construcción social, deberían aproximarse a los contextos específicos de constitución de teorías y conceptos. Lo anterior, ayudaría a afianzar actitudes de corte científico, mediante estudios sociales de la ciencia. En conclusión, en la configuración del significado de los conceptos que se aprenden, el contexto es muy importante, ya que remite al sentido, esto es a las fuentes de la experiencia de los sujetos y a la forma como se realiza la transmisión cultural de estas experiencias.

Igualmente, en la misma constitución del conocimiento científico también los contextos socioculturales son importantes y la aproximación a estos permitiría una mayor comprensión de estos conocimientos. Sin embargo, esta dimensión, aunque es importante en la investigación en la enseñanza de las ciencias, está muy poco considera en su enseñanza.

El análisis de estos resultados muestra como lo plantea Jegede (1995), que las relaciones entre conocimientos ancestrales y tradicionales y conocimientos científicos, en la enseñanza de las ciencias implica la consideración de dos contextos culturales, el de las propias culturas de los estudiantes y el contexto cultural de la ciencia occidental. Para estos casos, como ya se anotó, George (2001) muestra que la metáfora del “puente” ha sido utilizada para indicar el mecanismo por el cual el cruce de un contexto a otro, de un lado hacia el otro, puede realizarse. Esta forma de pensar es marcadamente diferente a la forma en que la ciencia se presenta normalmente en las escuelas, es decir, como un campo totalmente neutro sin las dificultades propias que se presentan entre las relaciones entre culturas.

El Conocimiento Científico y su Relación con el Conocimiento Ancestral desde el Diálogo de Saberes

La ciencia casi siempre está sobre o subvalorada y llega a ser un campo a parte, diferente, en pocas ocasiones se considera como una cultura humana, tanto como lo es la religión y el arte. La concepción de ciencia rígida y exacta se obtiene cuando se eliminan esas otras dimensiones de la cultura tratándolas como obsoletas, inútiles o pertenecientes simplemente a un orden de importancia diferente para el hombre moderno (Elkana, 1983).

Por otro lado, reconocer la ciencia como una actividad cultural implica explorar otras formas de pensar y del quehacer humano. El hecho de reconocer a la ciencia como una actividad humana que busca resignificación del conocimiento pone de antesala el reconocimiento del otro como ser social y cultural. Por tanto, la perspectiva sociocultural le apuesta a buscar la historia del conocimiento, el significado de lo simbólico, la importancia del lenguaje, la verdadera construcción de la historia de las ciencias, la legitimación del conocimiento propio.

Como bien lo menciona Elkana (1883), en su artículo, La ciencia como sistema cultural: una aproximación antropológica, citando a Geertz (1991) "estos entramados son la cultura y que el análisis de ésta no es, en consecuencia, una ciencia experimental en búsqueda de una ley, sino una ciencia interpretativa en búsqueda de una significación".

Por tanto, las actividades científicas están rodeadas de prácticas culturales de las comunidades que entrelazan saberes tradicionales, lenguaje, experiencias, entre otras. Lo que irremediablemente requiere de un reconocimiento sociocientífico, en este sentido es la

divulgación científica (Granès y Bromberg 1985:11), una forma de mediar entre las ciencias y la cultura que tendería a cultivar una mayor receptividad hacia las ciencias y a ofrecer posibilidades para una apropiación más integral y comprehensiva de ciertos aspectos de la misma. Las actividades de divulgación deben tomar en consideración las características culturales de los sectores hacia los cuales se dirigen, ya que para algunos, la divulgación científica no es más que la traducción del "lenguaje popular" de resultados o teorías científicas formulados originalmente en lenguajes especializados, por tanto, la actividad de divulgación científica se hace carente de orientación, contextualización y sentido ante la sociedad.

En este sentido la educación o en especial la educación propia está moldeada desde sus tradiciones culturales, sus relaciones políticas, económicas y sociales con su entorno, manifestado en una perspectiva diferente de ver el mundo, más no un aislamiento de lo que es el mundo, por lo cual, el sistema de educación busca conocer y comprender otras culturas y mejorar la educación en contextos interétnicos formando a docentes con la capacidad de interactuar entre lo intercultural y lo científico a través del diálogo.

Por tanto, el diálogo de saberes y la divulgación científica contextualizada, es el camino para llegar a las formas de pensamiento interculturales en donde, el relato, el mito, el canto, los símbolos, los gestos, las palabras se construyen a través de una relación entre actores envueltos en una realidad, el diálogo de saberes parte de esas circunstancias construidas en una comunidad, despliega en la diversidad de posiciones y miradas que se entrecruzan a través de relaciones intersubjetivas.

Metodología

Dada la naturaleza del problema, la metodología para esta investigación, aborda tanto enfoques cualitativos como cuantitativos. En cuanto, al enfoque cualitativo se basa en métodos de recolección no estandarizados y estandarizados, (Hernández, et al 2006: 8), los métodos de recolección que se usan en la investigación cualitativa son entrevistas abiertas, observaciones no estructuras, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales y registros de historias de vida. Por otro lado, la parte cuantitativa de la investigación mide variables, lo que permite someter a criterios de confiabilidad y validez de la investigación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que lo que se mide no son las propiedades de los objetos, sucesos o fenómenos, sino los indicadores de estas propiedades (Cerda, H, 2008).

El proceso investigativo con enfoque cualitativo se traslapan en sus fases, es decir no son secuenciales, se puede regresar de una etapa inicial a una intermedia, o se puede ir construyendo en el camino varias fases. La recolección de datos resulta fundamental teniendo en cuenta que su propósito no es solo medir variable para hacer un estudio meramente estadístico, lo que se pretende es obtener datos de personas sus actividades culturales y su relación con el conocimiento occidental, identificar un contexto ambiental, político, económico, entre otros, interesa obtener percepciones, creencias, emociones, interacción de pensamientos, experiencias, procesos, manifestaciones de lenguaje y símbolos, esta clase de datos se recolecta para analizarlos y comprenderlos teniendo como finalidad la construcción de una propuesta que ayude a construir un diálogo entre el saber ancestral y el conocimiento científico en la escuela.

Fases

Fase 1: En esta fase se realizara un diagnóstico de algunas IE del pacífico colombiano, para la identificación de tendencias y modelos de enseñanza de las ciencias naturales, a través de planes de estudio, PEI, Banco de proyectos de aula de las IE, cuestionarios que permita identificar características de las prácticas educativas de los docentes y enmarcarlas en un modelo de enseñanza particular y una entrevista semiestructurada a un grupo de profesores identificando la concepción de ciencias y concepción de saber ancestral.

Fase 2: En esta fase, se construirán instrumentos de recolección de información partiendo del diagnóstico en la primera fase. Los instrumentos son entrevistas semiestructuras y cuestionarios que permiten establecer la oralidad o discurso de la población escogida, observación y grabación de video que permite recoger lo simbólico de la comunidad y por consiguiente lo multigestual.

Fase 3:En esta fase es necesario hacer una revisión bibliográfica para buscar diferencias y similitudes del COM y SA, además, identificar elementos entorno al diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias y sus posibles aplicaciones en las IE del pacifico colombiano.Para dicho análisis se tendrá en cuenta aspectos como título, abstract, palabras clave como diversidad cultural, enseñanza de las ciencias, conocimiento científico, conocimiento ancestral o (indígena, afrosdescendiente, nativo, etc.). Además, se tendrán en cuenta congresos, coloquios y conversatorios realizados en el país entorno a la diversidad cultural y su incidencia en la enseñanza de las ciencias.

Fase 4: Esta fase es de análisis de información, para determinar las condiciones de las Instituciones Educativas del Pacífico colombiano hacia el Diálogo de saberes CC y SA, para lo cual se requiere un proceso de registro y sistematización con el apoyo del software

Atlas-ti; (c) triangulación de los datos, mediante sesiones del equipo; (d) constitución de categorías y tendencias; (e) análisis cruzado de categoría, mediante triangulación.

Fase 5. Esta fase es de consolidación, en donde se construyen las conclusiones del proyecto desde la información sistematizada y analizada. La búsqueda continua de caracteres que fundamente el proyectos serán llevados a nivel internacional desde publicaciones y conexión internacionales preestablecidas en el transcurso del proyecto.

Población:Se escoge la región pacifico colombiana como núcleo territorial para este proyecto de investigación debido a los altos impactos a sociales, culturales y educativos desde la diversidad cultural. Sin embargo es necesario hacer delimitación de la población esto es Valle del Cauca con el municipio de Cali y el Distrito especial portuario Buenaventura.

Muestra:

Docentes de ciencias de dos Instituciones públicas del Municipio de Cali y el Distrito especial portuario Buenaventura.

Trayectoria del Equipo de Investigación:

El grupo de investigación CEyD surge con una filosofía orientada fundamentalmente por los aportes de las perspectivas socioculturales presentes en la actividad científica, la filosofía historicista del conocimiento, la sociología de las ciencias y la enseñanza de las ciencias y la diversidad cultural. Las motivaciones por el enfoque sociocultural se dan por

la necesidad de avanzar en la búsqueda de alternativas en la enseñanza de las ciencias para docentes en ejercicio y para la orientación de contenidos de las disciplinas científicas que reciben los docentes en formación inicial.

El grupo ha centrado su actividad desde 2004 en proyectos de investigación financiados por Colciencias, proyectos de convocatoria interna en la Universidad del Valle, proyectos de investigación conjuntos con grupos afines tanto a nivel nacional como internacional, elaboración de tesis doctorales en los programas de pos graduación, tesis de maestría en enseñanza de las ciencias y trabajos de grado realizados por el semillero de estudiantes de la licenciatura en ciencias naturales. Las disciplinas de cobertura han sido fundamentalmente física, química, biología y astronomía, también con aportes a la educación ambiental y la etnoeducación.

Los trabajos de investigación en pregrado y posgrado están orientados por:

1. Aportes de los enfoques socioculturales presentes en la filosofía historicista y su incidencia en la enseñanza de las ciencias.

2. Lecturas de contexto desde enfoques de Diversidad cultural y su relación con la enseñanza de las ciencias y la Educación ambiental.

3. Aportes socioculturales a la construcción de discursos sobre las prácticas experimentales y formas alternas de intervención en la enseñanza de las ciencias.

El Sistema Educativo

El sistema educativo occidental en América, lidera procesos de evangelización y exterminio de tradiciones, costumbre y creencias de comunidades diferenciadas. Estos procesos han creado un desarraigo de estilos de pensamientos, de formas de vida, y de formas de comunicación, siendo la educación la forma más de "civilizar" a los "salvajes".

En este sentido, la relación iglesia-política muestran como civilizar pueblos ancestrales por ejemplo; La ley 89 de 1890 es un atentado contra la dignidad humana de personas llamadas "salvajes", ésta ley dice "la legislación general de la Republica no regirá salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada por medio de las misiones. En consecuencia, el Gobierno de acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como estas incipientes sociedades deben ser gobernadas". (Vásquez y Otros 1998,55) En Gutiérrez 2007:26.

Como propuesta de resignificación y de oposición a estas ideas homogenizadoras, Manuel Quintín Lame deja un legado de libertad cultural y ancestral, siendo esto un punto de partida para que en 1971 se crea una de las organizaciones indígenas más importantes del país, el Consejo Regional Indígena CRIC, compuesto por paeces, con unos 120.000 habitantes. A este movimiento indígena le sigue el del Consejo Regional Indígena del Tolima CRIT en 1975, compuesto por pijaos y coyaimas, después el Consejo Indígena Arhuaco (COIA), el Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA), la Organización U¨wa del Oriente Colombiano, y la Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC de 198247, Molina C (2012). Para hablar de formalización de la educación propia, se crea el PEC o Proyecto Educativo Comunitario, con el fin reivindicar su identidad cultural e incluir sus formas de entender con el conocimiento occidentales.

Referentes Bibliográficos

Aikenhead, G. S. &Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. Cultural Studies of Science Education, 2, pp. 539-620.

Baptista, G. & El-Hani, Ch. (2009). The Contribution of Ethnobiology to the Construction of a Dialogue Between Ways of Knowing: A Case Study in a Brazilian Public High School. Science&Education, 18, 503-520.

Bonfil, B. G, (1991). La teoría del control cultural. En Revista REDALYC, Vol. 4, Nº 12.Recuperado el 09 de marzo 2011. http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31641209.pdf.

Bosi, A. (1998). Dialética Da Colonização. Companhia das Letras. São Paulo: Editora Shawarcz.

Bourdeau, P. (2002). Campo de Poder, Campo Intelectual: Itinerário de um concepto. Editorial Montressor, Tucumán,126 p.

Cabo Hernández, J. M., y Enrique Miron, C. (2004). Hacia un concepto de ciencia intercultural. Enseñanza de las ciencias, 22 (1), pp. 137-146.

Cerda, H, (2008). Los elementos de la investigación. Cómo reconocernos, diseñarlos y construirlos. Edit. El búho. Pp 46.

Cifuentes, M. C. (2009). Decolonizar la ciencia y su enseñanza. Memorias I Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, págs. 1-10. Bogotá.

Cobern, W. (1991).World View Theory and Science Education Research. Manhattan-Kansas: NARST.

Cobern, W. (1996).Worldview theory and conceptual change in science education.In ScienceEducation, 80 (5), 579-610.

Elkana, J. (1983). La ciencia como sistema cultural: Una visión antropológica. En: Boletín de la sociedad Colombiana de Epistemología, III, 10-11. Santafé de Bogotá.

García, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad. Buenos Aires: Gedisa.

Gigante, E, Díaz, E, Pellicer, A y Olarte, E (2001). Libros de texto y diversidad cultural. Libros en lenguas indígenas. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 6, N° 12. 283-315.

Giroux, H. (1997). Cruzando límites. España: Editorial Gedisa.

Gómez J (2011) Lugares y Sentidos de la Memoria Indígena Páez. Universidad del Cauca. Convergencia Ciencias Sociales. Núm. 21, 2000.

Gómez, M (2009). Fines y valores indígenas en el mundo científico y tecnológico. Recuperado el junio 6 2011., p.36 http://www.destiempos.com/n18/gomez.pdf

Granes, J., y Bromberg, P. (1985). La divulgación científica y la apropiación cultural de las ciencias, editorial, p.8.

Molina, A. (2004). El Aprendizaje los Textos Escolares en la Evolución de la Vida. En

Ghiso A, (2000), potenciando la diversidad; diálogo de saberes una hermenéutica colectiva.

Pérez e y Moya A, (2008), Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela.

ESCUELA RÍO

Autoras: Mary Cruz Castro Quintero, Yolanda Castro Quintero, Wilson Martínez Guaca, Mary Sophya Velasco Castro, Gloria María Narváez Pascuas, Fabiola Penagos Bermeo, Alejandro Astorquiza, Carlos Humberto Papamija Fernández, Olga Alicia Meneses Yanguatín, Diego Mauricio Velasco Castro.
colectivonodovalle@gmail.com, alteridad2012@hotmail.com

Expedición Pedagógica Nacional. Nodo Valle
Valle del Cauca-Colombia

Introducción

Somos un equipo de maestras y maestros articulados al Movimiento de Expedición pedagógica Nacional y en el trabajo constante de reflexionar la vida escolar, sus prácticas pedagógicas, a lo largo de los viajes realizados encontramos maneras de entender cómo se transforman las experiencias en prácticas que dan sentido a los contextos donde se desarrollan, por tanto en el proceso de madurar las practicas encontradas en las escuelas visitadas se van articulando distintos saberes y formas de hacer escuela y comunidad. Podemos dar cuenta de una forma muy interesante de hacer escuela como es la escuela rio, experiencia que trasciende los saberes y las potencialidades encontradas en la comunidades visitadas, donde el maestro y la maestra con los diferentes actores de la comunidad generan aprendizajes significativos y dan respuestas a maneras distintas de construir conocimiento situado desde la misma práctica.

La geo pedagogía permite estructurar un mapa que involucra la escuela rio mar en un contexto particular y también le da sentido al entramado cultural, social, político, cultural generando dinámicas importantes desde el quehacer pedagógico. En este orden de idea se registran múltiples maneras de entender la práctica pedagógica, donde para la experiencia citada el rio es el elemento articulador de la misma, crea y recrea dinámicas que validan el espacio vital y su relación con la comunidad, hablamos entonces de una escuela de puertas abiertas, donde el canalete, contribuye meceando las olas del rio para dar paso al sincretismo religioso y las maneras de vivir desde el quehacer cotidiano la escuela rio.

Esimportante recalcar Los diferentes actores de la comunidad educativa: Maestros(as), estudiantes, padres de familia implicados, maestros en proceso de formación, organizaciones de base y comunidad del entorno de municipalidades del Valle del Cauca en Colombia, población con la que se desarrolla el trabajo.

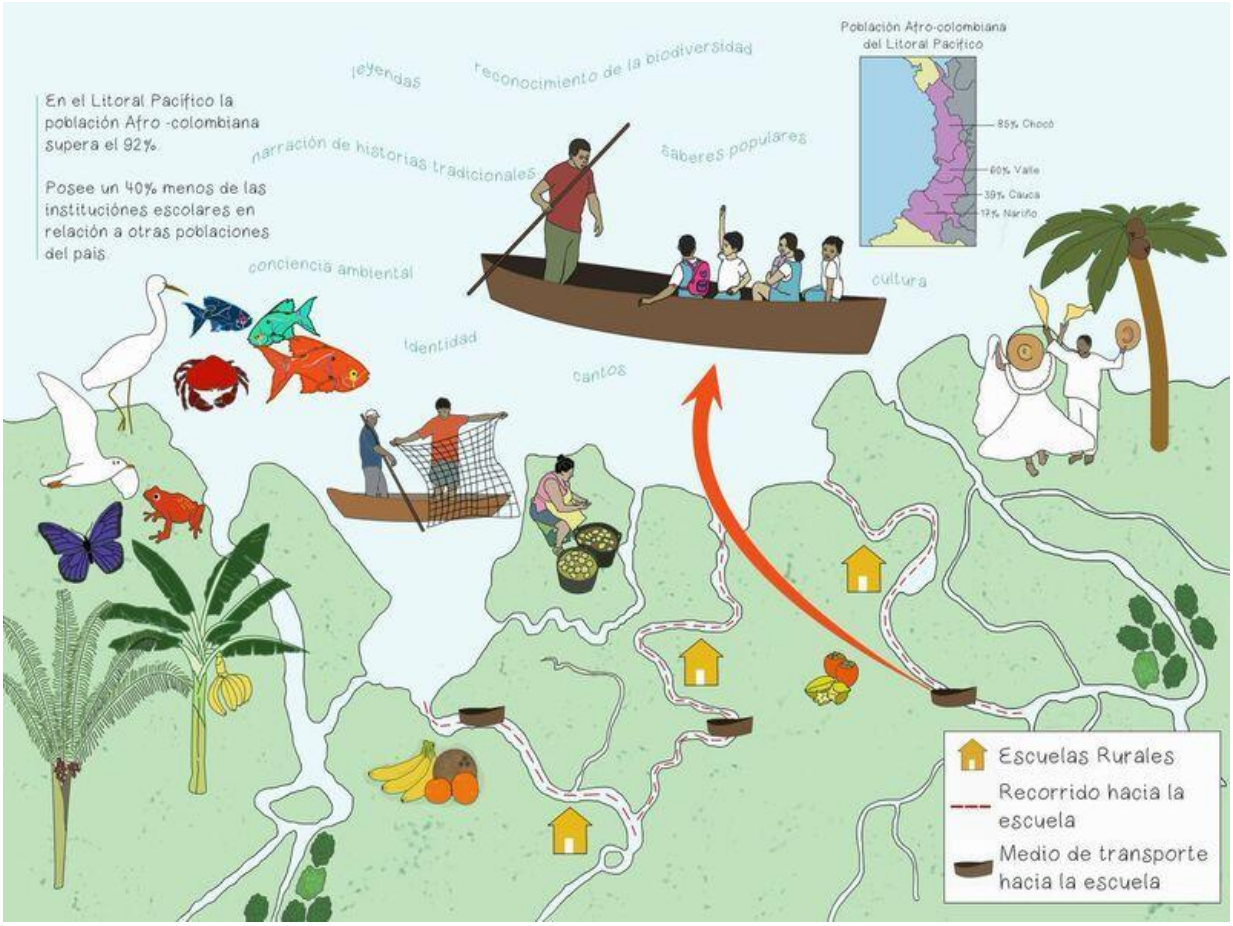
Palabras Claves: escuela, expedición práctica, rio- mar, canalete, entramado, cultura, geo pedagogía, construcción, afrodescendiente.

Navegando andamos por ríos, esteros y mar…disfrutando el viaje y la ruta del Litoral Pacíficoademás, el recorrido por Cauca y Nariño. Devela las formas de vida, prácticas culturales, formas de vivir la escuela y su relación con los entornos; también contribuye, la manera como se vinculan grupos extracurriculares con las escuelas para fortalecer diversos procesos, en las instituciones visitadas en la ruta en los departamentos del Valle, Cauca y Nariño.

Se desarrolla la relación escuela---comunidad, la geo pedagogía estrategia metodológica: construcción de nueva cartografía; dando cuenta en ellos, de una producción de saberes desde las maneras particulares que la escuela en relación con su práctica sistematiza, es

decir, la forma como se tejen y amalgaman en las comunidades nuevas apuestas pedagógicas; emergen entonces los Mapas de formas organizativas propias en los territorios visitados como la ruta del Pacifico y el Cincho, expresando de esta manera nuevas (FHE) Formas de Hacer Escuela.

El río, el mar y la canoa son escuela, en éstos se aprende desde la vida, la realidad, la cultura. Las comunidades de zona rural ribereña han sido poseedoras de las tierras que habitan, sitio en el cual ha recreado sus prácticas tradicionales y culturales como reafirmación de identidad que movilizan desde la oralidad con las niñas, niños, jóvenes, maestras y maestros que se embarcan en sus potrillos (canoas) y son afirmadas en los centros educativos como una manera de resistirse a los procesos de aculturación, a la problemática social de desplazamiento, exclusión, pobreza a que están siendo sometidos.



A continuación se recrean algunas prácticas pedagógicas, que dan cuenta del rio como motor de transformación social y generador de experiencias innovadoras en diferentes contextos donde la cultura está atravesada por el rio.

Prácticas Pedagógicas

El Río como Mediador de Saberes.Encuentro de Sabios

Escuela Normal Superior "La Inmaculada, Guapi (Cauca)

Colectivo Programa Elisa Chávez.

Viajes por el rio donde las niñas y niños aprenden en interacción con sus padres, con otros pobladores y con el mismo canoero o barquero, sobre su territorio, historias, geografía, diversidad biológica y cultura. El río se convierte en la principal estrategia educativa, ofreciendo posibilidades intelectuales, estéticas, artísticas, afectivas y culturales. Los estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal construyen, junto con sus maestras/os, una propuesta de trabajo pedagógico con y para los niños/as excluidos de la escuela que se mantiene gracias a la persistencia de su maestra.

El Rio como Espacio Vital

Puerto Merizalde (Valle)

Colegio Patricio Olave Angulo, Puerto Merizalde.

La escuela recrea los saberes de la comunidad por medio del plan de estudio donde no solo se enseñan los saberes convencionales sino los propios de la comunidad como aprender a cazar, a transitar el río, saber en qué estaciones sembrar, etc. La sabiduría tradicional acumulada durante centurias y transmitida de generación en generación, apunta a la interacción en un mismo proceso de construcción de saberes donde el rio es parte vital y fuente de conocimiento, en el que se concibe su relación con la estructura cognitiva subyacente en una cosmovisión, como lógica del conocer, entender y explicar los fenómenos del mundo, la vida, la naturaleza y el hombre.

El Rio Amalgama del Hermanamiento Intercultural.

Escuela de Nohanamito del municipio de López de Micay del Departamento del Cauca

En Poblaciones sobre el Río Micay, Chigüero, Tambor y Noanamito, Conviven comunidades Afrocolombiana e indígenas; el rio es el medio que permite el sustento económico y fortalece el quehacer de la escuela. Los indígenas Nohanamito, aprenden a diferenciar los árboles que sirven para construir canoas, medios de transporte de la región, o para tallar animales en madera, los que deben usarse en la producción de sillas o bastones. Se relaciona así con la naturaleza con la economía y la cultura con las economías sostenibles.

Además aprenden métodos de cuidado de la salud tradicionales de la comunidad y métodos de medicina alopática. Ambos saberes se valoran por igual y aprenden a integrarlos a su estilo de vida y su racionalidad científica

El Barco Escuela, aula flotante para enseñar y aprender y enseñar sobre la historia y potencialidades del río Cauca

Institución Educativa Técnico Industrial Diez de Mayo; Institución Educativa Politécnico Municipal de Cali, sede Célimo Rueda; Institución Educativa Villa del Sur; Institución Educativa Isaías Gamboa, Sede Aguacatal; Institución Educativa Joaquín e Cayzedo y Cuero (Valle) Institución Educativa Caicedonia (Valle); Institución Educativa de Cárdenas, Palmira (Valle). Colectivo de maestras y maestros Minga Pedagógica.

Viajes por las aguas del río Cauca organizados por un grupo interdisciplinar conformado por maestras y maestros expedicionarios y el equipo de trabajo de la Corporación Autónoma Regional del Valle del Cauca - CVC- , quienes a través de sus funcionarios y algunos representantes de la comunidad, realizan el acompañamiento en el recorrido por el río Cauca, en el que mientras navegamos, por más de cinco horas, en lo que corresponde a su paso por el departamento del Valle del Cauca la Corporación CVC, se analizan las

diversas problemáticas presentes en el río desde los aspectos educativos, sociales, económicos, culturales y ambientales.

Los impactos ambientales por vertimientos de aguas residuales, escombros, explotación arenera y pesca. Así mismo, analizamos la situación social de los habitantes del río, comunidades afrodescendientes ubicadas en las riberas del río desde hace más de 300 años, incluso, habitando sobre el lecho del río en construcciones palafiticas, es decir, viviendas apoyadas en pilares o simples estacas de guadua sobre el agua. También conocemos las características, especies de flora y fauna del río Cauca uno de los más importantes de Colombia.

El Rio –Espacio de Construcción Armónica.

Colegio Ideas. (Valle)

Las prácticas pedagógicas se centran en la búsqueda de alternativas de formación que incidan en la cotidianidad, a través de trabajos sobre sus tres ejes fundamentales: la ética, la estética y la ecología de la convivencia. Iniciativa que propone la armonía entre la comunidad escolar y su entorno, expresada en proyectos de interés que estrechan lazos entre la comunidad - el colegio, y entre los estudiantes y el contexto de la comunidad donde está ubicado. Se desarrolla una propuesta paisajística en el mejoramiento integral y recuperación de la calidad ambiental de la cuenca hidrográfica del rio Cañaveralejo, con el proyecto: Cali, Ciudad de las aguas, en recuperación de la Cuenca en el Sector Rural de la Sirena, Laguna de Regulación del embalse (Sector Venezuela) Sector el Lido, Siloe Centro deportivo UDA, Plaza de toros Barrio Tequendama.

El Rio Fuente de Producción Comunitaria

Colegio Agroecológico WounKhirjug. Resguardo Indígena Wounaan Puerto Pizario, Río Bajo San Juan, (Buenaventura). Extensión del Colegio Agroecológico Villa del Rosario. Cali.

La población local de este resguardo se ubica junto a los ríos utilizados como vías de comunicación. Esta experiencia favorece a 16 resguardos indígenas con aproximadamente 60 maestros indígenas en 30 escuelas. La etnoeducacion, centra su objetivo en la construcción, defensa y consolidación de una educación propia a través del ProyectoEducativo Comunitario (PEC). Propuesta organizada para él Rió San Juan.

La experiencia ha realizado las siguientes publicaciones: Proyecto educativo Wounaan (PEI significativo del M.E.N); Cartillas para los grados 1° y 2° de básica primaria en lengua nativa; Se encuentra en preparación la cartilla para el grado 3°. La experiencia tiene 5 años y beneficia a una población de 600 indígenas Wounaan.

Este colectivo de maestros expedicionarios del Valle del Cauca, pertenecientes al Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (EPN), ha participado en los diferentes Iberos realizados hasta la fecha; pero a partir de la versión del 2008 llevamos nuestra practica expedicionaria a la antesala de los iberos caminando por los senderos de Venezuela inicialmente en el estado de apure 2008 y por los senderos de sur América en un recorrido que abarco Colombia ecuador, Perú, chile, Uruguay y argentina en 2011 además en 2014 Paraguay, Brasil, argentina, Bolivia y Perú. Para el 2017 y en el marco del VIII ibero nuestro propósito es realizar la expedición III por Centroamérica, que visitara diversas instituciones educativas ubicadas en la ruta entre Colombia, (Colombia), Nicaragua (Managua).Honduras (Tegucigalpa)- El Salvador (Salvador) - Guatemala (Ciudad de Guatemala) Belice (Belmopán), Chiapas (Tustlagutierrez) Oaxaca (Oaxaca) y México (D.F Cancún, Mérida, ciudad de México, Morelia)

Nos motivó a las expediciones pedagógicas por Colombia, por Suramérica y ahora por Centroamérica, conocer in situ los procesos educativos de cada país, las prácticas pedagógicas, sociales y políticas de sus comunidades, las políticas gubernamentales, las maneras organizativas y de capacitación docente y en esta última versión, la solución

dialógicas de los conflictos sociales de los países visitados, en momentos en que Colombia está inserto en un proceso de paz y por lo tanto las maestras y maestros debemos estar preparados para orientar nuevas dinámicas educacionales que consoliden el país que todos hemos soñado y por el que tanto luchamos.

Como maestras y maestros comprometidos con los procesos formativos y de cambio que vive el país y el continente, nos preguntamos ¿cómo podríamos contribuir a ellos?. Luego de experimentar varias opciones, descubrimos que es vivenciando las realidades educativas de los pueblos latinoamericanos donde encontramos, a la luz de las prácticas docentes, de las realidades y vivencias de sus comunidades, de sus formas de lucha, de las políticas estatales, realmente el conocimiento transformador y al que una de las formas de acceder es si vamos hasta ellos, intercambiando conocimientos, experiencias y sueños que luego podemos difundir en nuestras escuelas, colegios, universidades y comunidades.

Generando a partir de los viajes y las vivencias recreadas procesos dialógicos con las y los diferentes actores, fortaleciendo la perspectiva de conocer en cada recorrido nuevas experiencias "la pedagogía de la esperanza. Influyó en las nuevas ideas liberadoras en América Latina y en la teología de la liberación, en las renovaciones pedagógicas europeas y africanas, y su figura es referente constante en la política liberadora y en la educación. «La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» Paulo Freire (1970).

Estas experiencias nos han permitido un proceso de formación y transformación, una práctica reflexiva, alimentada también por el proceso formativo que ha generado la expedición pedagógica nacional y también al amparo de los iberos y por ende nuestra ponencia está articulada a la totalidad de los ejes propuestos, por tal razón solicitamos de

manera comedida se nos brinde el espacio en forma masiva a todos los y las asistentes durante el encuentro para realizar la socialización de las experiencias sistematizada en los diferentes viajes (rutas expedicionarias suramericana I, II y III).

Con la reflexión pedagógica en torno a los viajes y las visitas realizadas en las múltiples escuelas de los países trazados en la ruta se alimentan maneras diversas de reconocer y entender la práctica pedagógica que le da sentido al quehacer de los y las maestras.

Bibliografía.

Expedición Pedagógica Nacional, Recreando Rutas y Senderos Pedagógicos, Valle, Cali y Región Norte del Cauca, con el apoyo de la Fundación Ford. Universidad Pedagógica Nacional ISBN958 – 8226, Bogotá Abril 2005.

Pedagogía del oprimido. Nueva York: Herder y Herder, 1970 (manuscrito en portugués 1968). Publicado con el prefacio de ErnaniMariaFiori. Río de Janeiro, Continuum, 218 p. (1970)

La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación María del Pilar Unda Bernal, Alberto Martínez Boom, Marta Judith Medina Bejarano Universidad Pedagógica Nacional Colombia

Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra, 245 p. (1992)

ANEXOS

Archivo fotográfico Expedición Pedagógica Suramericana recorrido 2014.

Visita a diferentes países, experiencias que dan cuenta de los procesos de construcción de saberes.

Comunidad guapireña en dialogo de saberes comunitarios.

Compartiendo la Gastronomía

Cotidianidad comunitaria en el rio.

Prácticas pedagógicas en torno al rio como elemento articulador del saber.

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y PATRIMONIO DE LOS MAESTROS@ DE CASANARE

VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros y maestras, educadores y educadoras que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad
Eje Interculturalidad
Experiencia:
EL GARCERO DEL LLANO:

PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y PATRIMONIO DE LOS MAESTROS@ DE CASANARE.

COL-RTS401
Eje 4: Interculturalidad

Bogotá, Colombia E mail: redtejiendosyr@gmail.com

MG. OLGA MARIA SALAMANCA RODRIGUEZ
CC. 24230321 DE Monterrey Casanare
olguitamarias@gmail.com
LIC. ODILA BARRETO ARIAS
24.230. 041 de Monterrey Casanare
Odybar03@yahoo.es
LIC. LUZ MILA MARTINEZ CALA
47427010 de Yopal
Luzmi157@hotmail.com

PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y PATRIMONIO DE LOS MAESTROS@ DE CASANARE.

"Este maravilloso espacio se constituye en un eje articulador de la pedagogía y la investigación en el aula y en la escuela."

Resumen:

Con el lema "Fortaleciendo la cultura llanera desde la Escuela", el Garcero del Llano se ha constituido en un espacio de formación cultural para las nuevas generaciones. El Garcero del Llano nace como un proyecto pedagógico y cultural que busca difundir y promover la cultura de nuestro llano, a través de espacios y escenarios que de manera transversal, acogen a todas las Instituciones Educativas del Departamento.

En su primera versión en el año 1993, el Garcero del Llano se realizó en la Vereda el Taladro, siendo denominado en esta oportunidad como el 1er Encuentro Cultural del Municipio de Yopal, en donde participaron 15 Instituciones Educativas. A partir de esta fecha, con periodicidad anual se reúnen en un mismo escenario estudiantes de preescolar, primaria, básica y media, además de padres de familia que han querido adherirse a este bello proyecto cultural que congrega a las artes llaneras en todas sus manifestaciones como son: voz pasaje femenina y masculina, voz recia femenina y masculina, pareja de baile en categoría de joropo criollo, poema inédito masculino y femenino, canción inédita, danza llanera de investigación,

contrapunteo, instrumentos llaneros y ejecución de instrumentos antiguos, exposición feria artística estudiantil, gastronomía criolla y torneo de toros coleados.

Cada una de estas modalidades entra a concurso a partir de una inscripción que se hace en las fechas dadas a conocer a través de la Asociación el Garcero del Llano, entidad encargada de socializar y difundir formalmente el proceso de eliminatoria, así como de hacer seguimiento al desarrollo y la organización del mismo. Como estrategia pedagógica, el Garcero del Llano busca promover el aprendizaje con los talleres de formación docente, el saber popular, la orientación de instructores y gestores culturales, permitiendo que la cultura se recree como un proceso que las nuevas generaciones puedan reconocer e identificar, todo esto previo al gran Encuentro Cultural.

Palabras claves: *Cultura, encuentro, artes, ,asociaci*ón, formación, cantos, artesanías, danza, investigación, joropo, formativo autónom, actualización, aprendizaje.

Abordar el tema de la ***INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS, es una oportunidad para compartir las experiencias ancestrales que constituyen el acervo de la cultura llanera.***

El trabajo en red posibilita ese maravilloso mundo de ideales y saberes compartidos que unifican el pensamiento y el quehacer del maestro como el líder visionario y gestor de ideas para la construcción del conocimiento colectivo.

Como gestoras y protagonistas de esta importante ponencia nos enorgullece la posibilidad de publicitar, compartir, difundir y vivenciar el tema cultural como un elemento que enlaza al mundo en un solo corazón, el ejercicio académico e investigativo en red, enriquece las formas de abordaje de los contextos culturales y se constituye en mediador del saber y el vivir de los pueblos, con su historicidad e idiosincrasia, además mueve las estructuras emocionales y recaba el sentimiento de maestros y maestras inquietos por construir cada vez un mundo mejor con fundamento en el amor, la ciencia y el saber y la paz.

EL GARCERO DEL LLANO:

PROYECTO PEDAGÓGICO CULTURAL

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA ALTERNATIVA Y PATRIMONIO DE LOS MAESTROS@ DE CASANARE.

En Colombia, país de maravillas y cosas extraordinarias, al oriente, se encuentra la región de la Orinoquia, una buena parte del territorio nacional, fuente de vida y reserva de flora, fauna y etnia autóctona, de ella hace parte el Departamento de Casanare, donde la llanura no tiene límites y el joropo matiza la cultura de un pueblo que en sus ancestros guarda la altivez de su raza y la belleza de su folclor…. Folclor llanero por excelencia… música, copla, canción, poema, danza, gastronomía criolla, coleo y atardeceres mágicos llenos de encanto y sabiduría, protagonistas de las más bellas composiciones y obras musicales representativas de este Casanare, grande bello y acogedor.

Este es el Casanare de los maestros, quienes llevan en su corazón la magia del conocimiento y la innovación creadora, ellos siembran en el ser de niños y jóvenes desde el aula y la escuela esa semilla maravillosa que propende por la conservación del ancestro, la raza, el acervo y el arraigo cultural

El Joropo : Su origen proviene del Fandango español y la música melismática es decir un grupo de notas cantadas sobre una misma sílaba, según la cultura musicala Árabe. Según, SALAZAR, R y LARES, O. (2003). Grandes estudiosos de la musicología, consideran que el fandango es una danza fecundatoria negro-africana, proveniente de la Guinea, que llegó a Las Antillas a partir de la dispersión de los esclavos traídos por la fuerza a América para las rudas tareas de la agricultura y la minería".

El Fandango tomó fuerza en la península ibérica gracias a los viajes de los conquistadores, quienes lo llevaron de un lado a otro con sus variantes y fusiones afroamericanas y campesinas.

En el año 1640 el Consejo de Castilla prohibió el Fandango y otras danzas calificándolas de "indianas amulatadas". Nuestro Joropo encierra en el fandango su origen afroamericano con pequeños aportes indígenas. Los primeros fandangos llegaron a Caracas a principios del siglo XVII, se tocaban en las veladas de los grandes cacaos en las haciendas capitalinas y fueron ejecutados con instrumentos como: la bandurria, el cuatro, el clavecín y la bandola.

Los campesinos venezolanos - negros y mulatos - escucharon los fandangos en las fiestas organizadas por los mantuanos y aprendieron la música, imprimiendo la fuerza rítmica del negro con los bordones de un arpa rústica hecha de bambú y en las maracas se identifica la huella indígena.

Con el tiempo, el Joropo se convirtió en un ritmo popular y en cada área cultural el pueblo le incorporó sus propias figuras. “El Joropo al haber sido asimilado por el pueblo, puede considerarse un sentimiento nacional, que posee tantas variantes musicales y dancísticas según las condiciones culturales de cada región del país”, indicó Salazar.

Joropo Llanero

El trabajo en el campo que incluye el arreo de vacas y la doma de caballos, le dieron un toque recio al Joropo Llanero con su baile y canto de porfía o competición (donde uno o más copleros se alternan estableciendo un reto improvisado a través del verso).

Sus orígenes en Venezuela son de los estados Apure, Guárico, Cojedes, Barinas y Portuguesa, y se caracteriza por tocarse con arpas de cuerdas de nylon, cuatro (ambos de origen europeo) y maracas (aporte indígena). En algunos casos se sustituye el arpa por la bandola llanera.

El Joropo del Llano cuenta con más de treinta variantes, en la que destacan, el zumba que zumba, seis por derecho, quirpa, gabán, gavilán, Sanrafael, guacharaca y periquera. Las figuras de baile que se acentúan en estas zonas del país son: el valsiao, toriao, escobillao y el zapatiao, según lo afirma (Ramón y Rivera 1.969) en el trabajo sobre los diversos golpes del joropo.

El folclor Llanero, uno de los más puros y auténticos que le quedan a Colombia, es un folclor básicamente mestizo, una destilación de rasgos tanto españoles (especialmente andaluces) como nativos de América que comenzaron a interactuar en el siglo XVI con los primeros encuentros entre misioneros e indígenas, no obstante el contacto externo que siempre ha existido. Durante la Colonia la influencia ininterrumpida de Venezuela fue evidente en la aparición de elementos africanos como el ritmo distintivo sincopado del joropo y la celebración del "Tiempo de Negreras" en Arauca. La influencia venezolana en el siglo XX puede encontrarse en la creciente popularidad del liquilique y la canción joropo o pasaje en el intercambio con el interior colombiano.

Se puede afirmar que la música llanera es patrimonio de Colombia y Venezuela, ya que en la frontera esta música se escucha y se ama por igual en los dos países. De allí que una canción

llanera diga: “Colombia y Venezuela son dos naciones hermanas, por eso yo he pensado que si logro que ella me quiera, se unirán más nuestras tierras, seré el dueño de dos almas” (JIMENEZ GONZALEZ 2004)

Las primeras manifestaciones de la tradicional música llanera en Colombia nacen en las planicies araucanas y casanareñas, con representantes del folclor como Miguel Ángel Martín, Héctor Paúl Vanegas y David Parales, quienes fueron los primeros encargados de traer estos ritmos a los llanos metenses a mediados de los años 60. Las raíces musicales de las tonadas llaneras se encuentran en el continente Europeo, y en los aires Españoles, adaptados para producir la cadencia distintiva sincopada del joropo, nombre genérico de la música llanera. De allí se desprenden varios ritmos, que usualmente se dividen en dos: los golpes recios Seis por numeración, el Seis por derecho, el Gaván, la Periquera, la Kirpa, el Son, la Catira, San Rafael, Zumba que zumba, el Carnaval, y los más destacados, el Pajarillo y el Contrapunteo y los golpes lentos el Pasaje, la Tonada y el Vals pasaje.

Hay datos que registran verbalmente que algunos ritmos llaneros desaparecieron ya que la forma de enseñanza en el los llanos es de tradición oral y poco a poco y lentamente se ha ido quedando información por el camino, hoy por hoy se puede decir que algunos ritmos están en desuso y son candidatos firmes a desaparecer, por ello es muy importante el fortalecimiento, el traerlos de vuelta a la luz pública para que sean de total conocimiento a las nuevas generaciones.

El joropo como identidad cultural.

El llanero, relaciona las faenas del campo con las actividades recreativas propias de la región y dentro de esa cultura tan densa, la música constituye la expresión artística por excelencia de los habitantes, porque a través de ella, manifiestan las cualidades y aptitudes, desarrollan y ponen en práctica la creatividad, conjugando lo cotidiano, lo religioso, lo mundano, las destrezas y habilidades para desarrollar tareas propias del campo, sus esperanzas, desengaños, querencias, molestias e inquietudes, sueños y creencias, además, transmitido a quienes lo escuchan bien sea a través de presentaciones en vivo que se efectúan en fiestas públicas y privadas, y también por los medios de comunicación, escritos, radiales, televisivos, Internet y de las redes sociales.

RAMÓN Y RIVERA, LUIS FELIPE. (1969) en La Música Folklórica de Venezuela afirman que Ese sentir transmitido, que aflora de lo más profundo de las raíces culturales y que se extiende, comprende y se asimila, constituye un acto sublime, de enseñanza, educativo, porque

lleva implícito y explícitamente todo un bagaje informativo destinado a ser conservado, divulgado y practicado por toda esa comunidad, persiguiendo además el reconocimiento y el respeto de toda una cultura arraigada en un espacio territorial que en nuestro caso es la región de los llanos que comparten dos países hermanos como son Venezuela y Colombia.

Este referente determina, el sentido de pertenencia a una colectividad o a un grupo específico, podría entenderse como la identidad, pero a su vez, este concepto sería algo más profundo que se podría relacionar con los términos de cultura y sociedad como lo expresa TAYLOR (2006) en su obra Identidades (p. 148)., donde precisa que "la identidad es el principio que produce en la sociedad, niveles de adscripción hacia una cultura, una nación, un colectivo, una familia, sexualidades, en detrimento, en buena medida, de lo que no se comparte"

De esta manera, se podría hablar de una necesidad que presentan los individuos por reconocerse como miembros de una colectividad, se entendería entonces que la identidad aportaría en el encuentro de similitudes que poseen las personas para poder iniciar la conformación de una comunidad, donde a su vez dentro de esta, al poseer identidad se estaría generando pertenencia al grupo.

Las personas que conformarían la comunidad sentirían seguridad al estar con sus semejantes, ya que podrían establecer características culturales y emplear un lenguaje con símbolos autóctonos que los diferencien de los demás y a la vez les provea un carácter único. La cultura es la emergencia mayor propia de la sociedad humana. Cada cultura concentra en sí un doble capital cognitivo y técnico (prácticas, saberes, saber-hacer, reglas); por otra, un capital musical, mitológico y ritual (creencias, normas, prohibiciones, valores). (**MORÍN, 2003**) afirma que la música es un capital de memoria y de organización cultural, como es el patrimonio genético para el individuo.

En este orden de ideas desde lo cultural que incluye la música llanera como sentido y referente de identidad, se define, propone e implementa El Proyecto Pedagógico Cultural El Garcero del llano como una estrategia que posibilita desentrañar la génesis y el origen de la cultura llanera, sus significados diversos y la connotación cultural que encarna cada una de las expresiones ancestrales que la conforman.

Nace para ello la ***Asociación el Garcero del llano,*** *la cual la constituyen 40 maestros investigadores del* municipio de Yopal, quienes han mostrado un alto nivel de investigación en

la dinámica de la cultura llanera, evidenciada en las modalidades que constituyen el proyecto, estos referentes ofrecen las posibilidades de trabajar en el aula y definir las características esenciales que cualifican los procesos de aprendizaje, así el proyecto pedagógico cultural El Garcero del Llano se constituye en una propuesta alternativa que además de fortalecer la cultura llanera propende por socializar y dinamizar valores culturales, pedagógicos e investigativos a través de sus diversas manifestaciones ***asi,*** orgullosamente ha liderado su proyecto bandera por el fortalecimiento de la cultura llanera desde la escuela, quehacer de maestros y maestras investigadoras preocupadas por cualificar procesos e incursionar en la construcción del conocimiento y el desarrollo personal de los estudiantes a través de la cultura llanera como estrategia pedagógica.

Como **objetivo** general esta propuesta alternativa pedagógica plantea la promoción, formación, investigación y difusión de los valores artísticos y culturales regionales, estrechando los lazos entre la educación y la cultura, así generar espacios para el intercambio de saberes y experiencias culturales autóctonas, que permitan el afianzamiento de la identidad regional y la soberanía nacional.

El proyecto pedagógico cultural el Garcero del llano implementado en Casanare para las Instituciones Educativas de manera transversal en las áreas, tiene como filosofía ***fortalecer la cultura llanera desde la escuela***, así promueve la música, el baile del joropo, la danza, el contrapunteo, el poema, el coleo, las artes, la gastronomía criolla, el joropogarcero y las comparsas; es la viva expresión de nuestro patrimonio cultural; constituyéndose en el resultado del esfuerzo colectivo de padres de familia, estudiantes, docentes, directivos docentes, artistas e instructores.

Este maravilloso patrimonio se posiciona como la herencia que perpetuará el acervo y el arraigo de la cultura Casanareña, su filosofía clara y transparente debe atravesar el horizonte llanero y empoderar las Instituciones Educativas del departamento de Casanare de un alto sentido de identidad y pertenencia regional, dejando en el corazón de niños y niñas una semilla que con gratitud germina, crece y da frutos.

COMPONENTES:

Cultural:

Es considerado como la actividad cultural de mayor trascendencia en el Departamento; por su organización, diversidad cultural, ambiente de sana convivencia, calidad de las presentaciones artísticas, afluencia de público, variedad de modalidades que ofrece, además porque en él participan tres categorías: la niñez, la juventud y los mayores, lo que le ha permitido consolidarse y actualmente se encuentra abriendo fronteras a la Orinoquia, a todo el país y en el ámbito internacional.

Los eventos del Garcero, se hacen en espacios públicos calles, coliseos, parques, por tal razón amerita organizar y adecuar escenarios**.** Como se puede observar, la fase Municipal y Departamental son de gran altura, vienen los mejores artistas escolares y exige: publicidad, sonido, jurados, músicos y estímulos de alta calidad.

Para el desarrollo de las actividades artísticas culturales se requiere de publicidad, : adecuación de escenarios, coliseo, manga de coleo, auditorio alterno al coliseo, parques, conjuntos musicales, sonido adecuado, jurados idóneos, apoyo a la permanencia de los participantes, y todo lo demás que implique cumplir con los objetivos propuestos.

INVESTIGACION

Por lo anteriormente expuesto es necesario continuar con los procesos de capacitación para docentes, la investigación cultural y con el PROYECTO que lleva su nombre, como un medio de socialización de las expresiones artísticas y escenarios para descubrir nuevos talentos, igual como medio de promoción y difusión, además porque se saca el folclor de las

cuatro paredes y la clase se hace en escenarios abiertos contribuyendo con la formación cultural de públicos. Es el fundamento del proyecto y se visualiza específicamente en la danza de investigación donde se recopilan y expresan todas las formas de vida del llanero y su dinámica como grupo poblacional de la región.

Son las comidas y bebidas típicas de la región, cada municipio organiza su propia cocina y con sabor criollo, se ofrece variedad de platos como el bastimento llanero, la ternera a la llanera, sancocho criollo, el pisillo de chigüiro, el coporo, la pira llanera, el guarrús, entre otros; en un espacio público que se adecua y se promociona al pueblo para ser exhibidos y vendidos todos los productos, durante un día.

PEDAGOGIA

El carácter pedagógico está inmerso en todas las actividades a través de plegables, charlas y conversatorios extensivos no solo a los participantes sino al público en general, pues se trata de ilustrar y promocionar la cultura casanareña desde el pueblo y para el pueblo. El proceso pedagógico inicia en la escuela, se desarrolla por fases y unas actividades a otras se complementan Como estrategia pedagógica cultural viene siendo evaluada permanentemente por la comunidad educativa y año tras año se hacen los ajustes necesarios, hay muchas expectativas y se requieren instructores y materiales que ayuden a la formación cultural en las escuelas.

CUALIFICACION

Cada año se realizan los talleres de cualificación y cualificación en el tema de cultura llanera dirigidos a 100 maestros dinamizadores del proyecto pedagógico El Garcero del Llano, como es una estrategia escolar para la formación, promoción, investigación y difusión de los

valores culturales casanareños.

Luego cada maestro replica y socializa esta información con sus compañeros y lo constituye en material pedagógico.

PUBLICIDAD: se debe garantizar material que publicite el evento: folletos de reglamentación, plegable con la debida programación, cuñas radiales, espacios televisivos por los canales locales, afiche, perifoneo

LOGROS DEL PROYECTO

La ASOGARCERO , con el fin de fortalecer en vivo la Cultura llanera y ofrecer a los niños artistas y al público presente en el Coliseo Mauricio Naranjo Salamanca un escenario donde recrear este referente, durante tres días y tres noches alberga una población tres mil personas por noche en el marco del evento.

El objetivo principal posiciona la filosofía de ***Un parrando para la vida y la paz",*** como homenaje a nuestro folclor llanero y como ejemplo para los niños artistas que han incursionado en este género musical tan importante que resalta y preserva la génesis del Joropo como referente cultura.

Este proyecto ha trascendido los escenarios regionales en los cuales se destaca la importancia cultural de la música llanera, ha engrandecido el folclor a través de los aires y el matiz instrumental que cobra vida sonora y engalana el alma de quienes se deleitan con su originalidad y su mensaje encantador sobre el canto llanero.

Ha posibilitado identificar la diversidad de referentes musicales constructores de melodía que trascienden en la vida del hombre llanero y motivan las acciones cualificadoras del sentido de identidad y pertenencia regional. Cada detalle de la del proyecto deja en los estudiantes el deseo y la esperanza de llegar un día a ser artista profesional cantador o bailador de joropo, quienes con amor y gallardía entregan desde lo profundo de su ser como cantadores de joropo la insignia de una tierra bravía y majestuosa.

Ha propendido este proyecto por dejar un legado que a futuro sea el referente primario de ejemplo y sabiduría frente a la canción llanera como estrategia pedagógica y fuente de enseñanza, querencia y reflexión.

Para Asogarcero, es un espacio constitutivo de añoranza y perseverancia de los asociados por ver concluido un trabajo satisfactorio que aporta a la consolidación del acervo y el arraigo cultural por excelencia, esta tarea deja entrever la responsabilidad por formar en valores culturales como una fuente inagotable de sabiduría popular para engrandecer un pueblo creciente y desbordado por la belleza de la canción llanera, todo fortalecido desde la escuela.

Ha permitido que los estudiantes llaneros crezcan en el conocimiento de lo que significa la investigación de sus ancestros, ha posibilitado llegar a la génesis de la cultural llanera y expresarla en todas sus manifestaciones a través de las diferentes modalidades que componen este proyecto.

Ha podido establecer diferencias entre la criollo, lo auténtico y la academia como elementos formadores en la música llanera, pero sobre todo ha logrado posicionar la pedagogía como una estrategia investigativa y una herramienta eficaz en el aprendizaje y la incorporación del tema de la cultura en el bagaje formador de estudiantes artistas.

Ha logrado robarle a la violencia, a la delincuencia, al marginamiento y a la pobreza el ideal y la acción de miles de niños casanareños que aman su cultura y la aprenden en el aula de clase como parte de su trabajo académico y además como referente de su vida personal, y hoy lo evidenciamos con frutos propios, con cantantes profesionales, bailadores, cantadores, declamadores y embajadores del joropo en el departamento de Casanare, en el país y el mundo, orgullosamente son LOS HIJOS DEL GARCERO DEL LLANO.

BIBLIOGRAFÍA

• FUENTES, V. (1992). Simón Díaz. Llano y Tonada. Maracay. Venezuela.

● Gobernación del Estado Aragua: Fundación Pueblo y Tradición,(2006).
• Ramón y Rivera 1.969), citados en Construcción del conocimiento desde la perspectiva transdisciplinaria. (Conferencia. Doctorado en Educación. Universidad de Carabobo). Valencia. Venezuela.

• FERRAROTTI, F.). Historia e Historias de vida. (1981 Trad. Alejandro Moreno] Valencia, Venezuela. Ferrarotti, F. (1991).

•TOGNONATO Claudio La historia y lo cotidiano. Trad.. Barcelona, España: Península

• SALAZAR, R y LARES, O. (2003). El joropo venezolano. Expresión de identidad nacional en la cultura popular. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Área de Estudios de Postgrado, Valencia, Venezuela: Autor.

KORNBLIT, A. (1999). Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales.
Buenos Aires, Argentina: Biblios.

• LISCANO, J. (1956). Folklore y cultura. Caracas. Venezuela: Editorial

Ávila Gráfica, S.A.

• LISCANO, J. (1980). ¿Identidad Nacional o Universalidad? El Diario de Caracas. Venezuela.

• RAMÓN Y RIVERA, LUIS FELIPE. (1969) CITADOS EN en La Música Folklórica de Venezuela ROJAS HERNÁNDEZ Carlos (2004). Música llanera Cartilla de iniciación. (1ª. Ed.). Ministerio de Cultura. págs. 5, 6, 14, 15, 16, 24, 25, 38,39 y 46.

• GALVIS APONTE, Carlos (2007). Cartilla de apoyo al proceso metodológico para el aprendizaje del arpa llanera colombiana a través de su repertorio en siglo XXI. Unipamplona, págs. 15 a 24 y 300 a 350.

• JIMÉNEZ GONZÁLEZ María del Pilar (2004). Historia de la música llanera en Colombia. Págs. 14 a 19.

• JUYO RODRIGUEZ, Universidad Distrital José Francisco de Caldas Facultad de Artes-ASAB Programa de Profesionalización en Musical 1 de Diciembre de 2009 C

- CALDERON 1.988. EN Ponenecia evolución y transformación del joropo. Tradición y cultura Popular. Mérida Venezuela

Revista El Garcero LEee y Escribe edición 1- 10 , Yopal Casanare

IACHAIKUANATATRUKACHISPA
TEJIDO DE SABERES

Centro educativo *Iachaikuri - Asociación de Cabildos TandachiriduIngakuna – Caqueta*

Pueblo Inga del Caquetá.
Yurayaco, Colombia
Bogotá, Colombia

redtejiendosyr@gmail.com

Resumen:

IachaikuanataTrukachispa –tejido de saberes- es la sistematización de las experiencias pedagógicas construidas por las y los docentes pertenecientes al centro educativo *Iachaikuri,* un proceso que hace posible la *Asociación de CabildosTandachiriduIngakuna*

como parte de su Plan de Vida, y en la que se logra reafirmar los Sentidos y Prácticas Didácticas de una *educación propia e intercultural,*sentipensada desde la cosmovisión del Pueblo Inga del Caquetá.

Palabras claves: Saberes, cabildo, Educación. Vida, propio, sistematización, tejido, sentido, practica, buen, vivir.

Este tejido cobra vida en el Saparu -canasto Inga-, que representa la forma en que se entrelaza el pensamiento, se recoge el alimento de la chagra, se carga la leña y la medicina; por lo que simboliza la unión del pueblo Inga y encierra los misterios del conocimiento ancestral. De esta manera ha posibilitado un buscar hacia dentro, hacia lo propio, hacia lo espiritual y ancestral, y continuar así con la re-construcción de la memoria colectiva guiados por las Mayoras, Mayores y Taitas de la comunidad.

Tejer saberes significa también encontrarse con la realidad que vivimos y analizarla de forma crítica, de esta manera el IachaikunataTrukachispa del Pueblo Inga, invita a pensarnos en el hoy, en el contexto que vivimos, con el objetivo de construir proyectos de Buen Vivir orientados por los Sentidos de la Educación Inga y en diálogo con la realidad de

los niños, niñas y jóvenes de su pueblo y otras culturas con las que se encuentran en el territorio.

Esta experiencia que comenzó a hilarse en el año 2012, hizo parte de un proceso de Acompañamiento Pedagógico que se desarrolló durante 2 años. Es entonces, este IchaikunataTrukachispa, la memoria de un diálogo pedagógico que nos desafía a pensar en una educación propia e intercultural, aquella que se aleja de la idea imitar modelos de afuera, de homogenizar y estandarizar para la competencia, y que propende por un vivir armónico con el territorio; por lo que se constituye como una expresión autentica y profunda de la autonomía del Pueblo Inga del Caquetá.

La Experiencia.

Por muchos años, las comunidades ingas, preocupadas y agobiadas por la aculturación paulatina a la que hemos sido sometidas, hemos sentido la urgencia histórica de fortalecer los procesos organizativos, culturales y educativos, y favorecer el rescate de nuestra identidad cultural.

En tal sentido, la Asociación TandachiriduIngakuna viene desarrollando el Plan de Vida Inga, que apunta al fortalecimiento de nuestra vida y cultura para cohesionar, armonizar y unificar un solo pensamiento y un buen vivir entre los ingas. En este marco, la educación sigue siendo una estrategia de pervivencia cultural, pues a través del sistema de educación inga (iachaikunatatrukachispa) se recogen los componentes del Plan de Vida, en diálogo con los saberes y las experiencias de otras culturas. El colegio y las escuelas del pueblo inga siguen siendo el espacio ideal para que niños, niñas y jóvenes aprendan de la sabiduría ancestral y así seguir perviviendo culturalmente como ingas.

En particular, el Colegio Iachaikuri –ubicado en el resguardo de Yurayaco (San José de Fragua, Caquetá)– se conforma como una experiencia innovadora, cuyo propósito es favorecer a largo plazo la conservación de la diversidad biológica y cultural de los pueblos ingas. Se trata de un camino de aprendizaje, donde desarrollamos nuestro modelo

educativo, recreando nuestro pensamiento, nuestras maneras colectivas de construir conocimiento, nuestras técnicas ancestrales, nuestra medicina y nuestro territorio.

Iachaikuri constituye el espacio-tiempo para reavivar las costumbres, las tradiciones, el pensamiento como tal; es un camino en donde se han tejido saberes, pensamientos, conocimientos que permiten hacer memoria ancestral, que permiten la apropiación del territorio, la recuperación de la simbología, la medicina y la lengua ingas, y las técnicas ancestrales del cultivo en la chagra. Además, en este colegio se han formado personas comprometidas para liderar a sus comunidades o acceder a otros espacios de formación superior.

Es valioso resaltar el proceso formativo de los docentes de las escuelas ingas y el fortalecimiento de la educación en los resguardos de San Miguel, San Antonio, San Rafael, Brisas, San Gabriel, Cozumbe y Niñeras. Se trata de experiencias provechosas, donde también se trabaja desde la educación propia y se construyen aportes fundamentales para el proceso educativo del pueblo inga.

En este iachaikunatatrukachispa (tejido de saberes) organizamos el proceso educativo en el marco de los ejes y proyectos pedagógicos desde los cuales desarrollamos los saberes (o los contenidos, como se dice en el mundo no inga) y IachaiÑambikuna (caminos de aprendizaje) que se reflejan en diferentes actividades educativas realizadas con los estudiantes, a través de las que se conocen, observan y llevan a cabo algunas prácticas culturales como fiestas, ceremonias, gastronomía, la chagra, entre otras.

En nuestro proyecto educativo diariamente sale a flote lo vivido, aquellos saberes y prácticas ancestrales que muchas veces están escondidos, guardados, pero que con el trabajo pedagógico queremos activar (wakachidu, wakachirshka), y así proyectar esos conocimientos, esa sabiduría que cohesiona y prepara para seguir andando por este IachaikunataTrukachispa que se construye como un solo pensamiento, el del pueblo inga, tejiendo elementos propios y apropiados de otros mundos.

Podemos afirmar, entonces, que el aprendizaje de los ingas está ligado a la cultura del ambiwaska, que su texto de estudio es la naturaleza y que sus maestros son los taitas. El aprendizaje no es cosa de un día, sino de toda la vida y, a pesar de que hay varios maestros taitas, se debe tener solo uno en particular; solo se pueden tener otros, cuando el propio maestro lo autorice o las condiciones lo permitan. La sabiduría de los taitas es el resultado de un compromiso, de un testimonio y una responsabilidad consigo mismo y con las comunidades.

Para los maestros y las maestras de Iachaikuri y de las escuelas ingas, nuestro proyecto educativo propio es un referente para seguir sembrando en niños, niñas y jóvenes una educación desde la vida y para la vida, en donde los taitas, los mayores y las autoridades ingas, con sus palabras, sus consejos y su fortaleza, nos han ayudado a saber ver, pensar,

actuar y definir cómo queremos seguir tejiendo la educación indígena inga.

Igualmente, en este camino vamos sembrando, tejiendo, tramando la historia, los saberes, los consejos, los cantos y la danza de los taitas, mayores y mayoras, quienes nos hacen entender que un inga no puede separar el conocer del saber; de lo contrario, no podríamos transmitir la energía, ni el espíritu del conocimiento, ni tampoco estar armonizados con nosotros mismos ni con nukanchipaalpa (el territorio).

Estas experiencias educativas son un referente para seguir fortaleciendo los valores, las costumbres y las tradiciones ingas. En el transcurso de estos años recorridos en el proceso educativo, ha cobrado gran valor poder desaprender para aprehender e ir perfeccionando nuestras habilidades y capacidades para aportar al proceso educativo de nuestros estudiantes. Por eso, en estos últimos años hemos ido sistematizando nuestras prácticas pedagógicas para que sirvan como guía y orientación de nuestro proceso pedagógico-académico. De ahí la importancia de que este material se convierta en una herramienta para jóvenes y personas que quieran hacer parte de este tejido educativo.

Con la publicación de IachaikunataTrukachispa queremos compartir parte de nuestras prácticas pedagógicas y algunas de nuestras estrategias y herramientas, como apoyo al proceso de educación del pueblo inga. Finalmente, todas las comunidades ingas somos parte de este tramado de saberes y de conocimientos que entre todas y todos hemos ido tejiendo.

La propuesta educativa que aquí presentamos es resultado de un trabajo colectivo en el que participaron activamente los profesores y las profesoras que realizan su práctica pedagógica en las escuelas y colegios de los resguardos indígenas ingas del Caquetá. Por ello, su principal particularidad es que recoge la voz, la experiencia y los cuestionamientos de maestros y maestras, pues, finalmente, su práctica pedagógica cotidiana es aquí el objeto de análisis, discusión y reconfiguración.

Igualmente, en la construcción de la propuesta fue indispensable establecer una relación constante entre la práctica educativa y el contexto, entre lo que se enseña en la escuela y lo que sucede en el resguardo, en la región, en el territorio. Es necesario, entonces, articular críticamente el proceso educativo con los procesos organizativo y político.

Dicha articulación se evidencia en el diálogo y la consulta permanentes a lo largo de toda la experiencia con el Cabildo Mayor, los mayores y las mayoras, los taitas, la comunidad en general y, sobre todo, con niñas, niños y jóvenes, quienes son los protagonistas, junto con los docentes, de este IachaikunataTrukachispa (tejido de saberes).

Ese diálogo permitió que la apuesta pedagógica estuviera en consonancia con las apuestas políticas construidas desde las necesidades y problemáticas de las comunidades y los territorios. De esta manera, las diferentes realidades fueron objeto de reflexión y análisis constante en la experiencia educativa, lo que contribuyó a fortalecer las acciones y a orientar las decisiones organizativas y políticas del pueblo inga del Caquetá.

A partir de estos tres principios –la construcción colectiva, el énfasis en la práctica

educativa cotidiana de maestras y maestros, y la articulación entre lo educativo y lo político– se definieron los elementos y la estructura general de este IachaikunataTrukachispa.

Elementos y estructura general de la propuesta educativa:

Lo primero que definimos fueron los Sentidos de la Educación Inga, pues era necesario partir de un horizonte que demarcara las intenciones del proceso educativo del pueblo inga del Caquetá.

Del mismo modo, en este primer momento era importante definir los Principios para la Práctica Educativa que orientarían la experiencia pedagógica cotidiana de maestros y maestras.

Sumado a lo anterior, reafirmamos los Cuatro Ejes Curriculares sobre los que se venían organizando los saberes en el modelo etnoeducativo del pueblo inga, no sin antes realizar algunos ajustes que nos permitieran trazar una ruta más pertinente y contextualizada para el proceso de enseñanza–aprendizaje.

- NukanchipaAlpa: Nuestro Territorio. Agrupa saberes propios y saberes relaciones con las ciencias naturales, la química y la física.
- Sugiaiapiiuiakunaiuiachiringapa: Organización Social. Agrupa saberes propios y saberes relacionados con la historia, la sociología, la antropología, la geografía, la política y la economía.
- Sugrimaikuna: Lenguajes y Significados. Agrupa saberes propios y saberes relacionados con las matemáticas, el lenguaje, el arte y la tecnología.

- Suma Kausangapañugpanma Espiritualidad y Medicina Agrupa saberes relacionados con la cosmovisión y las prácticas culturales propias del pueblo Inga.

Igualmente definimos tres (3) Ejes Transversales, los cuales buscan intencionar las acciones formativas, de acuerdo con las necesidades y problemáticas de las comunidades y territorios ingas, a saber.

- Rimai Inga (lengua Inga): Se refiere al desarrollo de estrategias educativas a lo largo de toda la experiencia, que permitan el aprendizaje de la lengua inga, enfatizando en la importancia de la recuperación de las prácticas culturales de esta comunidad.
- Iuiakuna (Memoria): Se refiere a la constante realización de ejercicios de memoria individual y colectiva para la reconstrucción de la memoria histórica del pueblo inga. Además, busca la integración de los mayores, las mayoras y los taitas dentro de la experiencia educativa.
- Alpa (Territorio): Se refiere a la necesidad de orientar las actividades educativas hacia el respeto, el cuidado y la defensa del territorio. Además, integra a las autoridades y los líderes de la comunidad al proceso educativo. Para ello se trabajó desde una mirada integral del territorio, contemplando cinco dimensiones: cultural, sociopolítica, ambiental, económica e histórica.

Es bueno señalar que para la definición de los iachaikuna (saberes) se realizó un diálogo

intercultural entre los saberes occidentales y los saberes propios de las comunidades ingas. Fue un trabajo complejo pues supone revisar y reconfigurar cuidadosamente, una y otra vez, el tipo de conocimiento que se privilegiará en el proceso educativo, con la idea de juntar críticamente el acumulado cultural del pueblo inga y el de occidente.

Los Iachaikuna (saberes) son desarrollados gradualmente a través del proceso formativo de los estudiantes, organizado en cuatro KatichispaIachaikunata (ciclos educativos):

- Suglla Katichispa Iachaikunata

Ciclo 1: Corresponde a primero, segundo y tercero de educación básica primaria.

- Iskai Katichispa Iachaikunata

Ciclo 2: Corresponde a cuarto y quinto de educación básica y sexto de educación secundaria.

- Kisma Katichispa Iachaikunata

Ciclo 3: Corresponde a séptimo, octavo y noveno de educación básica secundaria.

- Chusku Katichispa Iachaikunata

Ciclo 4: Corresponde a décimo y once de educación media.

De otro lado, la propuesta educativa incluye el IachaikuspaAlliKausangapa, (aprendiendo para un buen vivir), programa orientado a la construcción de herramientas para la valoración y el seguimiento psicopedagógicos de los estudiantes, la organización y proyección del cabildo escolar, y el acompañamiento en la elaboración de los proyectos de vida de los estudiantes.

Todos los anteriores elementos se articulan en los IachaiÑambikuna (caminos de aprendizaje), construidos y sistematizados por los profesores y las profesoras con el fin de recoger tanto la planeación como la memoria de su práctica educativa. Son, entonces, las

memorias de su quehacer educativo cotidiano, narradas por ellos mismos.

Cada uno de los IachaiÑambikuna (caminos de aprendizaje) pretende responder a una pregunta problematizadora que surge de la realidad en la que viven los estudiantes y profesores. Para ello, el maestro o la maestra proponen una serie de actividades educativas para alcanzar los propósitos pedagógicos que han definido. Al final, incluyen algunas conclusiones y reflexiones relacionadas con el desarrollo de la experiencia y el aprendizaje de los y las estudiantes.

Creemos que la riqueza de estos IachaiÑambikuna radica en que reflejan la cotidianeidad de la acción educativa de manera reflexiva y sistemática, lo que constituye un valioso aporte para quienes se ven enfrentados a realidades educativas similares. Con su trabajo, los maestros y las maestras nos invitan a sistematizar de manera crítica y constante nuestra práctica educativa.

Esperamos que la propuesta educativa sea resivida críticamente por los maestros y las maestras que trabajan en los territorios indígenas ingas, así como por las comunidades y autoridades de los diferentes resguardos, y organiyaciones del encuentro de maestras y maestros con la idea de que sirva como referente para orientar y asignar un propósito a su proceso educativo.

Finalmente, esperamos que esta experiencia educativa pueda contribuir al trabajo crítico y transformador que actualmente realizan bastantes maestras y maestros en los más diversos territorios. Es a todos ellos y ellas a quienes está dirigida esta propuesta educativa.

Flora Macas Zhigüe, EnyelRodriguezy otros
© Flora Macas Zhigüe

Rectora Colegio Iachaikuri
Asociación de Cabildos Inga del Caquetá TandachiriduInganokuna

Enyel Rodríguez Acompañante erodriguez.co@gmail.com

BIBLIOGRAFIA

Ministerio de Educación Nacional (men) (2012). Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga: Así caminamos con nuestros saberes —Kasamipurinchinukanchipaiachaikunawa—. Bogotá D.C

Ministerio de Educación Nacional (men) (2012-2013). Modelo Etnoeducativo del Pueblo Inga. Nukanchipaatuniachachiiñambikuna. Bogotá D.C.

Monzón, L. (2011). La identidad docente desde una perspectiva de la hermenéutica. Revista Educación y desarrollo. México. Recuperado el día 18 de febrero de 2014, de: https://www.academia.edu/525937/

La_identidad_docente_desde_una_perspectiva_ hermeneutica. Nuñez, J. (2004).

Formación docente y saberes locales:una mirada desde la ruralidad. Revista Digitaly Rural: Educación Cultura y Desarrollo Rural.

Recuperado el día 3 de agosto de 2012 de: http://www.red-ler.org/formacion-docentes-saberes-lo-cales.pdf.

Prieto, D. y Gutiérrez, F. (1996). Sentir lo alternativo. Revista Aportes, 41.

Reyes Pabón, C. (s.f.). Reflexiones sobre el quehacer pedagógico. Red Académica. Recuperado el día 20 de junio de 2012, de: http://www.uhu.es/36102/

REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA NATIVA, A TRAVÉS DE LA MÚSICA, EN LOS NNA DEL PUEBLO KAMËNTSA DEL DEPARTAMENTO DEL PUTUMAYO

José Wilson Chindoy Jacanamejoy
Johan Sebastián Muchavisoy
Ana Lucía Jamioy
Miguel Arley Muchavisoy
Fabián Andrés Peña Chindoy
Judy Jaqueline Jacanamejoy Chicunque
José Luis Muñoz

Resumen: El pueblo kamëntsá, en Putumayo, implementa un modelo pedagógico propio en el que la música es la herramienta lúdica, pedagógica y de investigación a través de la cual se revitaliza la lengua propia y se extiende, a las nuevas generaciones, los saberes de sus mayores y su cultura. La música y el arte son la fuerza de expresión del pensamiento y sentimiento que se escapan del ser, para contar historias de vida, trabajo y lucha. Estas manifestaciones permiten mantener y fortalecer el desarrollo de la cultura tradicional, artístico musical y el sano esparcimiento como estrategias de convivencia, práctica e integración comunitaria para nuestros pueblos.

Palabras claves: Lenguas nativas, arte, espiritualidad, territorios, saberes, colectivos, comunidad.

Existe un pueblo Amerindio, para muchos todavía desconocido, asentado en el Valle del Sibundoy del Putumayo Colombiano que se identifica como Kamsá (Kamëntsá). Desde los tiempos de la conquista y la colonia, sus tradiciones y su lengua se han perdido gradualmente, debido a diferentes transformaciones y mutaciones culturales, por lo que actualmente hay pocos niños que desean hablar la lengua nativa de esta comunidad.

> "Según la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, en el país se hablan 70 lenguas: el castellano y 69 lenguas maternas. Entre estas últimas, 65 son indígenas, dos criollas (palenquero y creole), una romaní del pueblo gitano y, por último, una lengua de señas. Este 21 de febrero, con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado por la UNESCO para proteger y preservar los idiomas que emplean todos los pueblos del mundo, KienyKe.com detalla la historia de Uaman Luar –o Territorio Sagrado en lengua Kamsá–, un colectivo cultural que se ha tomado muy en serio el rescate de su tradición lingüística."

Muchas lenguas indígenas se han ido perdiendo por diversas problemáticas en esta globalización tan acelerada que priorizan unos idiomas y regiones sobre otras, pero por fortuna muchos esfuerzos se van haciendo también para mantener vivas las que quedan. Tal vez uno de los mejores ejemplos es el del pueblo kamëntsá, en Putumayo, cuyos líderes después de un proceso propio de defensa, encuentro con su identidad y raíces, realizan una alianza con los gobernadores de turno y el Ministerio de Educación Nacional para implementar el Proyecto de Educación Propia buscando el fortalecimiento del Modelo Pedagógico del Pueblo Kamëntsá, el cual acoge la música como herramienta lúdica, pedagógica y de investigación en la misión de revitalizar la lengua propia y extender a las nuevas generaciones (las que nacen en la nueva tierra que les exige otros saberes externos) los saberes de sus mayores y su cultura.)

> "Pensar en acciones prácticas, que nos permitan fortalecer, mantener y conservar nuestros valores culturales y la lengua en tiempos de globalización. Sin embargo desde que iniciamos nuestro proceso de proyección comunitaria hemos venido

> descubriendo múltiples de alternativas pedagógicas, lúdicas y artísticas que año tras año nos conllevan a generar experiencias significativas en la población infantil, juvenil y adulta."

Es así como hace algunos años, Wilson Chindoy Jacanamejoy, licenciado de la Universidad de Caldas, notó la pérdida cultural de su comunidad. Los niños Kamsá estaban dedicando más tiempo a ver televisión o a hacer otro tipo de actividades que a compartir con su familia, por lo que las tradiciones y la lengua que se transmitían de generación en generación habían entrado en una etapa de extinción. Así, Wilson, decidió contribuir a su restablecimiento con lo poco que él consideraba sabía hacer: música. Entonces, ideó una estrategia, alejada de lo místico y más cercana a lo pedagógico, para enseñar a los niños y a las niñas los valores culturales de su pueblo, asegurando con ello la conservación de su lengua nativa.

De esta manera, nació el colectivo Uaman Luar, constituido oficialmente en el 2013 y actualmente conformado por nueve indígenas Kamsá. Integrado por un director, dos voces adultas, una voz infantil, un bajista, un músico de cuerdas, un percusionista y dos músicos de vientos.

Los mayores del grupo, licenciados en diferentes áreas que también habían perdido gran parte de su identidad lingüística, se han dedicado a estudiar y recuperar la lengua propia para difundirla a través de letras originales, dirigidas al público infantil. En palabras de Wilson, "tienen parte investigativa, espiritualidad también y mucho movimiento".

Su inspiración es la cotidianidad y las vivencias propias de su pueblo, temáticas que acompañan con melodías en las que predominan las flautas, las guitarras y los ritmos característicos Kamsá. Como un ejemplo: Luarteskam, melodía de fiesta que se interpreta después de las jornadas de trabajo colectivo y Bëtsknateskam que sale del pensamiento y sentimiento de cada de persona. La canción Jenchuayam o Saludarse Bonito, por ejemplo, hace referencia al encuentro de un niño con una persona mayor y al diálogo respetuoso que entablan. https://youtu.be/GHnx3f1lREw

Hasta el momento se han publicado varios trabajos musicales: Cabëngbe Soy (2009), Baseng Chamuatauatjinyam Javersiam, para que los niños y las niñas aprendan

a cantar (2013) y Canciones en Lengua Propia, para fortalecer las huellas de los mayores (2014).Todos a bailar (2016)

Gracias a esta propuesta, el equipo de Uaman Luar ha logrado realizar alianzas con programas del Ministerio de Educación Nacional y del ICBF como el de Primera Infancia que le permitió llegar al Festival Centro 2015 en Bogotá. Sin embargo, el sueño del colectivo no termina allí, pues su director señala: "estamos comprometidos con la responsabilidad que tenemos con nuestro propio pueblo, con nuestro departamento y con Colombia. La aspiración es que se difunda mucho más, a nivel internacional también".

La lengua kamëntsá se revitaliza a través de la música

El éxito de estas canciones entre los niños de la comunidad mostró que a través del sonido, de la renovación cultural y de la cotidianidad como elemento de identificación, se podían

fortalecer los lazos de los herederos con su cultura para asegurar que la protejan y mantengan. Entonces dieron otro paso y crearon nuevas canciones, esta vez enfocadas en la identidad kamëntsá y en la pertenencia al clan, dirigidas a jóvenes en secundaria sin dejar de elaborar contenidos para niños. Del primer trabajo se tomaron algunas historias de vida, vivencias familiares y comunitarias, historias del pueblo, entre otros, para componer de canciones con mensajes alusivos al cuidado del territorio, la armonía en la vida, la familia y la sociedad. Se grabó entonces un nuevo trabajo discográfico: "Bëngbe Bëtsananëng Juabn y Biyan Jëtsjabuachenam" en español: Para que el pensamiento de nuestros mayores se fortalezca, que como el anterior vela por la apropiación de los ritmos autóctonos del pueblo y la incorporación de otros ritmos a las letras creadas.

Lo mejor de esta experiencia es que los resultados superaron al pueblo y llegaron a otras latitudes. Dio pie a otras propuestas en las que se revitalizaban las lenguas a través de la música y por ende fortaleció la noción general de los valores culturales. Más tarde, el Ministerio de Cultura y el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia se acercaron para grabar con los kamëntsá una de las nueve partes de la Audioteca: De agua, viento y verdor, que recopila arrullos, cantos, rondas, historias y relatos de pueblos indígenas colombianos en riesgo de extinción. Una de las canciones más reconocidas de ese trabajo es el Saludo Bonito o Jenchuayam, que esta en la pagina del Ministerio de Cultura: Maguaré y es un hermoso emblema del buen vivir en esta sociedad indígena.

Durante el primer año de trabajo (2013) la estrategia estuvo centrada en la primera infancia y la población que cursaba primaria en las escuelas indígenas Bilingüe Artesanal Kamëntsá, Juan XXII y San Silvestre de los Municipios de Sibundoy y San Francisco. Se comenzó con la búsqueda de temas cotidianos en la familia, la comunidad, la chagra (el fuego alrededor del cual se reúnen), la cocina, los animales, los números, etcétera, para componer rondas infantiles y adaptar otras rondas muy conocidas de otras culturas pero no ajenas a la suya; "Arroz con leche", "Señora Santana" y los villancicos son algunas de ellas. Asimismo, se abrieron espacios para el diálogo con las docentes que lideraban los grupos y se visitaron los cabildos Kamëntsá e Inga Kamëntsá del municipio de Mocoa, con quienes

se realizaron talleres de intercambio de experiencias de las cuales salieron otras composiciones. Una vez seleccionado el material se procedió al arreglo de la letra, la musicalización y la grabación del primer trabajo discográfico con canciones infantiles en lengua Kamëntsá: "*Baseng Chamatabouinÿ Javersiam*" – que traduce Para que los niños y las niñas aprendan a cantar.

Ha sido tal el compromiso de los líderes kamëntsá, que nos alegramos de poder compartir las acciones han trascendido el apoyo institucional y se han convertido en misiones del mismo pueblo. Más tarde, conformaron el colectivo "Uaman Luar", que en su lengua significa "Territorio Sagrado" y cuya creación ha propiciado encuentros con otras regiones de Colombia, al que fueron invitados a realizar conciertos para niños y familias, a la par de agrupaciones musicales con amplia trayectoria nacional e internacional.

Ahora el colectivo es una Fundación constituida legalmente y esto se ha hecho para ampliar su alcance. Se han sumado al equipo profesionales en Ciencias Humanas, Ciencias de la Educación y las Artes, así como nuevos proyectos que si bien no son todos musicales, llevan en su esencia lo aprendido a través del sonido y la intención de crecer en este sentido para poder continuar la ardua pero satisfactoria labor de dejar en los niños y jóvenes la huella mágica que les dejaron sus ancestros y que jamás, jamás se debe borrar.

Se sigue priorizando a la primera infancia y la población escolar de Básica Primaria como el eje central de su accionar. Desde estos espacios, se comienza con la búsqueda de temas cotidianos en la familia, la comunidad, la chagra, la cocina, los animales, los números; esto con el fin de componer rondas infantiles, y algunas adaptaciones de otras rondas que no son ajenas a nuestra cultura (ejemplos de algunas: Arroz con leche, villancicos navideños), espacios para el dialogo con las docentes de los grados de primero y segundo de primaria a fin de recopilar letras que ellas hayan creado en el transcurrir de su labor. Alterno a estas se realizan talleres de intercambio de experiencias los cuales llevaron a trabajar con la comunidad participante, ejercicios de composición y recopilación de letras creadas por las docentes de la escuela Bilingüe Kamënts de Mocoa. Una vez seleccionado el material se procedió al arreglo de letra, la musicalización y grabación del primer trabajo cd grafico con canciones infantiles en lengua Kamënt nominado *"Baseng Chamatabouinÿ Javersiam" – Para que los niños y las niñas aprendan a cantar*; actividad que estuvo liderada por el equipo de apoyo e investigación del proyecto y por el Maestro Wilson Chindoy.

Tras los impactos generados con el primer trabajo cd grafico, en la población infantil del Pueblo Kamëntsa en el año 2014, en el Marco del Proyecto de Educación Propia para la elaboración del modelo pedagógico para básica secundaria; se retoma el campo musical como estrategia pedagógica para la enseñanza aprendizaje y fortalecimiento de la lengua propia en los jóvenes y señoritas Kamënta del Putumayo. Para esta ocasión se pensó en la creación de canciones enfocadas a promover el sentido de pertenencia e identidad en esta población y la comunidad en general. Teniendo en cuenta que durante el proceso de investigación ya se había recopilado historias de vida, vivencias familiares y comunitarias, historias del pueblo, entre otros, se procedió a la composición de canciones con mensajes alusivos al cuidado del territorio, la armonía en la vida familiar y comunitaria y algunas canciones para niños. El producto final de estas actividades fue la grabación del segundo trabajo cd grafico denominado *"Bëngbe Bëtsananëng Juabn y Biyan Jëtsjabuachenam" – Para que el Pensamiento de nuestros mayores se fortalezca.*

Los resultados de estas experiencias no solo fueron locales, también en el nivel nacional se

vislumbraron de forma positiva estas propuestas de revitalización de las lenguas nativas desde la música; en dependencias como el ministerio de Cultura y la dirección de primera infancia; dando nuevas expectativas para realizar otros procesos que conlleven a la conservación de nuestros valores culturales. Es así como se realiza en nuestro territorio la grabación de la audioteca del proyecto DE AGUA VIENTO Y VERDOR (2013 -2014) del Ministerio de Cultura en donde se recopilan grabaciones inéditas de nueve pueblos indígenas en vía de extinción entre ellos el nuestro. Siendo participe de este proyecto el Maestro Wilson Chindoy interpretando la canción Jenchuayam – Saludo Bonito, la cual se ha consolidado en un emblema dentro del buen vivir de la sociedad. Posterior a estas acciones, surge la idea de formar el colectivo cultural y musical que lo llamamos "UAMAN LUAR" que en nuestra lengua significa Territorio Sagrado; y tras su creación se han venido desplegando nuevas oportunidades para dar a conocer nuestro trabajo a otras regiones de Colombia; por ejemplo al Festival Centro Sur que realiza La Fundación Gilberto Álzate Avendaño, en donde se resaltan la participación de agrupaciones musicales con amplia trayectoria nacional e internacional, en donde se realizan conciertos en la franja familiar y franja Infantil.

Actualmente la idea de colectivo cultural y musical se la ha llevado a la organización y constitución de la Fundación que lleva el mismo nombre, en donde se pretende ampliar la proyección hacia las comunidades desde la cultura, la educación, la familia, el territorio, el medio ambiente, entre otros, los cuales ayuden a mejorar las condiciones sociales, comunitarias, familiares. La fundación cuenta con profesionales en áreas de Ciencias Humanas, Ciencias de la Educación y las Artes, todos conocedores y participes de procesos Comunitarios como Plan de Salvaguarda, Plan Especial de Salvaguardia y Proyecto de Educación Propia. A pesar que hay nuevos retos que emprender para la entidad, no se deja de seguir haciendo música, esta ha sido una forma de motivarse y motivar a los demás para seguir enseñando aprendiendo de nuestra cultura, y practicar nuestra lengua, siempre dejando huella como lo hicieron nuestros mayores.

COLECTIVO CULTURAL UAMAN LUAR "TERRITORIO SAGRADO".

El grupo Uaman Luar "Territorio Sagrado" (El territorio es la base física, cultural espiritual

del pueblo); surge de las iniciativas de fortalecimiento cultural que se vienen desarrollando en el Pueblo Kamentsa en el marco de los procesos educativos propios generando espacios de integración e intercambio inter generacional de experiencias de vida y el fomento del sentido de pertenencia e identidad en los niños, las niñas y jóvenes kamentsa a través de la creación de escuelas de formación artística y cultural.

Desde su conformación, el grupo viene trabajando en la investigación de los ritmos propios del Pueblo Kamentsa, de la región, además de ritmos Folklóricos Latinoamericanos, música ritual y géneros contemporáneos para su fusión con los ritmos propios. Los integrantes del grupo pertenecen al Pueblo Kamëntsa, los cuales vienen participando en diferentes procesos comunitarios que propenden por la defensa y cuidado del territorio, el pensamiento y el respeto al saber de los
mayores.

Estas son una herramienta pedagógica para la revitalización del idioma diferentes espacios, familiares, institucionales y comunitarios; en los cuales se fortalecen los ritmos propios kamentsa, y otros característicos del género musical latinoamericano, donde se ejecutan instrumentos autóctonos como la flauta traversa, el bombo, el cacho, cascabel y otros instrumentos como el charango, bajo eléctrico.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS

Primer lanzamiento cd grafico de canciones infantiles – 2013.
Primer Encuentro de Pueblos indígenas del Departamento del Putumayo 2014.
Segundo lanzamiento cd grafico de canciones en lengua Propia – 2014.
Audioteca de Agua Viento y verdor; paisajes sonoros cantos y relatos indígenas para niños y niñas – 2014.
Clausura de los Primeros juegos rurales Indígenas – 2014
Festival Centro 2015 – Fundación Gilberto Álzate Avendaño.
Cuerpo Sonoro Ministerio de Cultura – 2016

Conversatorio Red Tejiendo Sueños y realidades - 2016

Baseng Chamatabouinÿ Javersiam: Para que los niños y las niñas aprendan a cantar.

COLECTIVO CULTURAL UAMAN LUAR, TERRITORIO SAGRADO.

Como territorio sagrado se propone llevar a escena una muestra artística original en donde los ritmos tradicionales se mezclan con los ritmos modernos, las canciones en idioma kamentsa, reflejo del pensamiento, acompañados de danzas investigativas y música ritual para la sanación espiritual. Franja infantil: esta consta de canciones en idioma kamentsa dirigidas a niños(as), como estrategia de estimulación temprana, expresión corporal, sensorial a la primera infancia que reafirma la identidad propia.

Franja familiar: desde el proceso investigativo las canciones son una muestra original de la vida cotidiana del Pueblo Kamêntsa, contienen un mensaje especial que convoca a la unidad, al trabajo en equipo, la organización, la espiritualidad, el respeto por sí mismo por los demás y la naturaleza.

Danza investigativa: se comparte la danza como expresión artística con los ritmos tradicionales: luartescam, melodías del bëtsknate (dia grande), en honor al conocimiento milenario de nuestro Pueblo.

La artesanía es otra de las manifestaciones culturales más dicientes del pueblo kamentsa, cada pieza es elaborada de acuerdo al pensamiento propio en relación Hombre naturaleza. La simbología como esencia natural plasmada desde el sentir, pensar y actuar. Se realiza una exposición artesanal que consta de: manillas, collares, pulseras, pectorales, en variedad de colores, diseños propios, para compartir el saber de los mayores y mantener vivo el legado ancestral.

“Creemos en el tejido comunitario e intercultural de la comunidad y desde allí la siembra de vida que nuestros mayores nos han brindado, creamos colectivos como una familia, como hermanos para tejer vida, amor y rescatar saberes ancestrales vitales para el territorio y el mundo. Somos una red de hilos que se traman y que nos fortalecen de fuerzas interculturales para seguir tramando nuestra educación propia.”

“Tejer con la Red Tejiendo Sueños y Realidades nos permite expandir y consolidar una pedagogía liberadora.”

INTEGRANTES COLECTIVO CULTURAL

JOSE WILSON CHINDOY JACANAMEJOY

Director musical – Perteneciente del Pueblo Kamentsa; inicio sus estudios musicales en la Academia Luis Antonio Calvo de Bogotá, y la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá; culmino sus estudios Profesionales en la Universidad de Caldas en donde obtuvo el título de Licenciado en Música, se desempeño como tallerista de música y profesor de cátedra del conservatorio de la Universidad de Caldas, vinculado a los procesos del Pueblo Kamentsa, Educación propia, Plan especial salvaguardia, fundación Rafael Pombo. Participante en la creación de la audio teca de agua viento y verdor paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas.

Johan Sebastián Muchavisoy - músico empírico, integrante del pueblo kamentsa, interpreta instrumentos de cuerdas y percusión.

Ana Lucía Jamioy - Vocalista – perteneciente al pueblo Kamentsa, Licenciada en Ciencias Sociales egresada de la Universidad de Caldas. Participe de los procesos educativos propios del Pueblo Kamentsa para el fortalecimiento de los valores culturales y reivindicación de la lengua propia, la identidad en los niños, jóvenes.

Miguel Arley Muchavisoy – Músico Empírico – perteneciente al Pueblo Kamentsa, interpreta instrumentos de percusión.

Fabián Andrés Peña Chindoy – Músico Empírico – Perteneciente al Pueblo Kamentsa, con amplia trayectoria en el ámbito Musical, ha participado en la grabación de material cd grafico en lengua Kamentsa e Inga. En el colectivo se desempeña como intérprete de instrumentos de vientos, y cuerdas.

COLECTIVO CULTURAL UAMAN LUAR, TERRITORIO SAGRADO.

José Luis Muñoz – Músico Empírico – su vida comunitaria la comparte con el Pueblo Inga del Resguardo de San Andrés, municipio de Santiago, con amplia trayectoria musical, participe de procesos comunitarios en el Pueblo Inga y de grabaciones musicales en lengua nativa del mismo Pueblo.

Judy Jaqueline Jacanamejoy Chicunque – Antropóloga – Perteneciente al Pueblo Kamentsa, vinculada a los diversos procesos comunitarios, educativos y culturales en los Cabildos de San Francisco y Sibundoy. En el colectivo se desempeña como vocalista.

Barrio las lajas – Municipio de Sibundoy
fuamanluar@gmail.com
mailto:fuamanluar@gmail.com
3136736097 - 3136400947

Bibliografía

Multiculturalismo y constitución política. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía-Universidad Libre Seccional Bogotá. Colegio Bilingüe Artesanal Camëntsá. (2001).

"Proyecto educativo indígena Camëntsá". Documento institucional Sibundoy. Congreso Nacional. (1980).

LA COMPARSA TEJEDORA DE VIDA

Ruth Albarracín Barreto[1]
Colegio Agustín Fernández IED, Sede A (JM)
María Cristina Heredia Molina[2]
Colegio Gran Yomasa IED, Sede única (JT)
Red Tejiendo Sueños y Realidades
Bogotá Colombia
redtejiendosyr@gmail.com

Palabras claves: Felicidad, alegría, tejido, carnaval, ciudadanía, red, carnestolendas, transformación, realidades, escuela, juego, niñas, niños, espíritu, saberes, ancestral, buen vivir, Pachamama.

"La educación está llamada a participar en la tarea de reavivar la ciudadanía promoviendo los soportes básicos de la democracia y forjando el capital cívico que toda sociedad requiere para el ejercicio de la vida en común."

El reto de la nueva educación esta desde una búsqueda y reivindicación de lo local en lo global propiciando identidad, resistencia, vida, y apuestas en la introducción de las ciudadanías. Para nuestro caso es cómo establecer procesos de revisión y de cambio en el interior de las instituciones educativas, de su cultura organizacional, de su metodología, para que proporcionen a los ciudadanos las capacidades que les permitan comprender e interpretar la realidad, realizar una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario. La educación desde lo alternativo debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de dialogo constructivo. Debe ser capaz de ayudar a transformar las relaciones de las personas con las nuevas sensibilidades (intercultural, medioambiental, solidaria, igualitaria) que van impregnando la sociedad actual. En esta ciudadanía la cultura de la paz, la justicia social en un proceso democrático, la formación cívica o el pluralismo serán fundamentales en la constante recreación de la democracia. Desde nuestra experiencia Hacemos de la comparsa y el carnaval toda una propuesta de innovación pedagógica que se desarrolla en el campo de la

[1] Licenciada en Educación Pre-escolar, Especialista en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos, Cursando el Doctorado Internacional en Educación con la Universidad Central de Nicaragua. integrante de la Red Tejiendo Sueños y Realidades y de la Red de Cultura Festiva. Actualmente profesora de transición en el Colegio Agustín Fernández . rutalba@gmail.com

[2] Licenciada en Artes Plásticas, Especialista en Didáctica del Arte, Integrante de la Red Internacional de Investigadores en Estudios de Fiesta, Nación y Cultura (RIEF). Actualmente profesora de bachillerato del Colegio Gran Yomasa Correo electrónico: cristihemo@yahoo.com – lenguajeplasticotradicional@gmail.com

educación artística y cultural, en el Colegio Agustín Fernández de la localidad de Usaquén y el Colegio Gran Yomasa IED de la localidad de Usme. a través de procesos de cultura festiva, vinculando la comunidad de las dos instituciones educativas: Cada una con su proceso propio pero tejidas desde las maestras por la fuerza de la red que nos revitaliza, nos permite sospecharnos, dar alientos, posibilitar la utopía en medio de un mundo deshumanizante y en especial palpitar desde el sentido de lo humano y lo creador por las relaciones y la identidad de nuestros pueblos.

Para ello es vital la Ciudadanía Intercultural ya que se busca desarrollar desde la diversidad individual y social una visión pluralista una expresión de particularidades y diferencias en búsqueda de los derechos colectivos El respeto a la identidad en la diversidad, la confluencia de diferencias y el dialogo constructivo entre las culturas.

¿Desde donde?

Nuestros territorios vienen siendo atravesados por un cambio fuerte y acelerado en las relaciones e interacciones, marcados por altos índices de violencia y agresividad entre unos y otros. Se encuentran diversas manifestaciones de ello en la familia, la calle y la escuela entre otros. La convivencia escolar y su entorno, actúan de manera interrelacionada, sin que se exprese alguna de ellas de manera pura, lo cual hace más complicado conocerlas y entenderlas como lo plantea Carmen Torres en su artículo Jóvenes y violencia. Sumado a ello el desborde de inequidad social, marginalidad, y falta de oportunidades que se evidencian en los territorios invitan a que las instituciones, la escuela, los líderes culturales ofrezcan esperanzas de vida potenciando las voces y propiciando a su vez la participación de niñas, niños y jóvenes.

> “Contemplando la responsabilidad social de formar ciudadanos desde los primeros años de vida y el aprovechamiento de la capacidad de aprendizaje y sociabilidad de los niños y jóvenes, se reconoce la importancia de enfocarse sobre este problema. Se piensa la propuesta de trabajar a través de una manifestación social que ofrece un potencial significativo para lograr las mejores manifestaciones humanas durante los primeros años de vida: la Fiesta.”

Se plantea hacer del carnaval y la comparsa toda una practica pedagógica sobre el sentido de la cultura festiva en la escuela, entendida como un escenario pedagógico y didáctico que posibilita el desarrollo de procesos humanos, sociales y culturales. Por medio de la cultura festiva se diversifican los espacios de aprendizaje de los estudiantes, creando ciudadanos con mejores oportunidades, más integrales, más emotivos y creativos. La Fiesta posee importantes implicaciones en la construcción de tejido social y brinda múltiples e importantes aplicaciones pedagógicas.

La fiesta como uno de los actos colectivos que los grupos humanos realizan con mayor frecuencia en el mundo y en Colombia (González, 2011) es uno de los medios de manifestación social más amplios y diversos, capaz de evidenciar las diferentes formas y capacidades del hombre. Elementos de la fiesta como son la música, la danza, el color, el sabor, el olor, el goce, la alegría, la interacción, la proximidad corporal, la cultura, la historia y la espontaneidad son propicias para lograr expresiones humanas magníficas"[3]. Para nuestro caso el carnaval se convierte en el pretexto para reivindicar los derechos de las niñas y los niños, apropiar la ciudad, visibilizar sus voces y construir mundos posibles tejiendo con otros, brindando a su vez una escuela más humana, creadora y cultural, que propicie espacios de convivencia en nuestros territorios. La comparsa como un espacio privilegiado para fortalecer el vínculo y la organización comunitaria (padres de familia) desde la creación individual a la colectiva. La integración desde el arte, articulado al saber construido con las niñas y niños desde su proyecto de vida en la creación de la comparsa y el carnaval se convierte en un hito pedagógico que arroja pistas sobre una posible ruta y la riqueza que podemos tejer en procesos de innovación con niñas, niños, jóvenes y comunidad. La construcción de las mismas desde la emergencia de una apuesta de la red tejiendo sueños y realidades por la construcción de un ser planetario cuya bandera espiritual recrea un ser feliz que brinda alegría a otros y que desde sus voces recrea la solidaridad, el juego y la emergencia por una pedagogía alternativa.

> "El carnaval como experiencia pedagógica ligada a la diversidad de las expresiones artística junta lo bello y lo feo en un espectáculo sin escenarios cerrados ni distancias entre actores y espectadores, transforma las desigualdades y distancias dadas en el curso normal de la vida cotidiana y rompe las limitaciones surgidas de la rutina diaria del aula" Esta son más que pista de esos invisibles. Se vive la tensión de la calle cuando los actores escolares se arrojan a ella. La norma es recogida, cumplida y transgredida por esa puesta en escena." Red Tejiendo sueños y realidades.

Retomando al historiador Marcos González en su libro Ceremoniales fiestas y nación Bogotá: un escenario de los estandartes muiscas al himno nacional, nos recrea mágicamente lo que para nuestro proceso nos da relevancia: Un aspecto interesante de aprehender es el de las sensaciones o expresiones que se manifiestan durante las celebraciones. Se encuentran referencias a la alegría, la burla, los entremeses (como sátiras) los juegos y la risa……la tristeza, la súplica son sensaciones propias de esa comunidad. Hacer del Carnaval toda una propuesta de innovación pedagógica que se desarrolle en el campo de la

[3] Construcción de ciudadanías y prácticas de convivencia en la escuela: la fiesta como escenario. Propuesta para implementar en el marco del programa de la SED-Bogotá: Escuela-Ciudad-Escuela. 2013-2015. Intercultura.

educación artística y cultural, a través de procesos de cultura festiva, la cual se lleva a cabo con la comunidad vinculada a dos instituciones educativas: el Colegio Agustín Fernández de la localidad de Usaquén y el Colegio Gran Yomasa IED de la localidad de Usme. Un proceso que alimenta a día a día los sueños y las esperanzas, que invita a recrear y fortalecer el intercambio de saberes, la practica y el tejido comunitario desde la escuela pero en especial desde la Red.

"Abquyabquy bchesuca"[4] desde la cultura festiva tejiendo saberes para alegrar la vida. Colegio Agustín Fernández

Esta experiencia se viene desarrollando en el Colegio con niñez , familia y comunidad. Busca recoger el sentir y las voces de niños, niñas y comunidades invitando a revitalizar el territorio en rituales de memoria, saberes populares, tejido de vida y patrimonio cultural.
Tenemos derechos a la cultura festiva, plantea hacer de la fiesta y la comparsa un derecho para potenciar la acción colectiva e histórica, la identidad, la subjetividad y el sentido de pertenencia. Lograr todo un bien colectivo, pero lo más importante; desarrollar el goce por una escuela que propicie el placer, el amor y la vida de colores Americanos y seres sentipensantes como nos lo planteo Orlando Fals Borda en el tercer Encuentro Iberoamericano. Las comparsas y las fiestas brindan un mensaje de vida y alegría a niñas, niños y comunidad, desde los sueños ancestrales, rememorando los rituales en torno a la naturaleza en especial ese amor y admiración hacia los animales, el cosmos y la vida misma en la Pachamama. La apuesta desde la red y desde la historia de vida pedagógica se recrea en la experiencia desarrollada en años anteriores con maestras desde el tejido Carnavalesco en el Colegio Nueva Colombia donde se trabajo una propuesta innovadora con todos los curso desde los proyectos de aula concertados con los alumnos y la comunidad. Esta experiencia enmarco y potencio la actual. Como integrante de esa

[4] En lengua muisca significa Alegrar a otros.

experiencia realizada en el 2002 quede marcada con la impronta festiva e implemente en los años posteriores un trabajo mas enmarcado desde el proyecto de aula que en el trasegar del tiempo se ha convertido en la propuesta que presento. Una practica en continuo movimiento como la espiral y que fortalece mi proyecto pedagógico de maestra: Expresión y creación por un mundo posible.[5] https://expresionycreacion-rutalba.blogspot.com.co http://rutalba.wixsite.com/jugar/inicio

Toda una propuesta desde la mediación pedagógica y las practicas del buen vivir:

- Mejorar la convivencia en un territorio declarado de reparación colectiva.
- Un pretexto para reivindicar los derechos de las niñas y los niños, visibilizar las voces y construir mundos posibles tejiendo con otros.
- brindar a su vez una escuela más humana, creadora y cultural, que propicie espacios de apropiación de memoria, identidad y territorialidad en nuestros territorios.
- La comparsa como un espacio privilegiado para mejorar la convivencia, fortalecer el vínculo y la organización comunitaria (padres de familia y líderes del contexto) desde la creación individual a la colectiva.
- La integración desde el arte, articulado al saber construido con las niñas y niños desde su proyecto de aula[6] en especial de los grados de jardín y transición, en la creación de la comparsa se convierte en un hito pedagógico que arroja pistas sobre una posible ruta y la riqueza que podemos tejer en procesos de innovación desde el

5 En el 2011 el ILAE Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Convenio APPeAL México - Argentina de la facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de México ,valido el proyecto Expresión y Creación por un mundo posible, como una experiencia significativa y alternativa en la construcción de sujetos, saberes y practicas en Latinoamérica desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con el Grupo Infancias, Proyecto de investigación "Sujetos, Saberes de Experiencias Pedagógicas Alternativas, el caso del Movimiento Pedagógico Colombiano"

6 El proyecto de aula 2013 del grado jardín denominado ***Investigando y cuidando nuestro planeta***.

aula para retomarse como una propuesta alternativa con la comunidad.

Desde la articulación con la familia y la comunidad e involucrando que hagan parte de la propuesta. Se rompen fronteras abriendo la escuela. Dentro de la propuesta se tienen niños de todos los cursos y se privilegia la familia para que hagan parte de la misma. Tanto niñas y niños de primera infancia, con grandes de primaria y líderes culturales recrean esta puesta en escena cuyo espacio referencial es la calle. El proceso parte desde la articulación con la comunidad. Se participa en eventos que la comunidad organiza como ferias, encuentros y carnavales. Este años la comunidad nos dio el honor de abrir la feria del maíz con nuestra comparsa Tejedores de aguavida" y en la presentación se hizo un homenaje a la misma.

Llevamos cuatro años en el proceso de construcción de las comparsas después de que por siete participamos de las fiestas de la comunidad en una forma más sencilla en pequeñas muestras y comparsas desde una experiencia de aula del grado jardín, que posteriormente se amplió. Desde el 2005 se viene participando además de las ferias del maíz cuya versión XI se celebra el presente año. En el carnaval en defensa de los niños y niñas del cerro, , los encuentros de niñas y niños campesinos del cerro, la feria de artistas, el carnaval de niñas y niños de Cerro Norte en el marco de la convención internacional de DDHH y en los encuentros de soberanía alimentaria.

En el 2015 se presento como experiencia en el primer congreso de educación alternativa en Nicaragua y por el Ministerio de Cultura fue seleccionada para presentar como experiencia del proyecto Cuerpo sonoro. Este año participamos en agosto en el Festival Internacional de Teatro y Arte Popular Entepola Colombia. Es una puesta colectiva, en donde se democratiza la cultura, los saberes y el acceso a los lenguajes artísticos latinoamericanos, recuperando el tejido social de las comunidades más segregadas de la ciudad y que han sufrido las causas del modelo actual de desarrollo, esto a través del encuentro con el valor del arte y los lenguajes populares que configuran la identidad urbana – barrial y posibilitan el encuentro de diversas formas de ser y sentir el mundo social, político y cultural. Este encuentro surge tras la experiencia emergida de Entepola Chile durante la dictadura militar hace 30 años, de allí varios países se han dado a la tarea de multiplicar esta experiencia tomando como punto de partida el arte comunitario y popular de las comunidades subalternadas latinoamericanas. Colombia hizo de este una versión criolla desde hace 13 años. Dando importancia a la autenticidad y la lectura de nuestro contexto, se asume el reto de hacer un encuentro itinerario que año tras año ha visitado diferentes barrios periféricos de toda la ciudad. Esta experiencia valido muchos de los tejidos trazados en nuestro caminar y se participo con la comparsa recreando desde la familia el tejido y unión de países.

Se recrea como un pilar de vida desde las dimensiones del ser humano el juego con nuestros alumnos validando allí la risa, la alegría, lo impredecible tejiendo un bello saber infantil que se articula a la composición de la comparsa. Al presentar cada año la comparsa implica que se realice un proyecto con el tema, el sustento teórico y todos los componentes como propuesta dramatúrgica, planimetría, vestuario, plástica y musical entre otros.

Por ser niños de primera infancia y niñas y niños de primaria (hermanos de los pequeños) acompañados de sus padres es vital desarrollar un proceso donde los intereses y propuestas de la consolidación de la comparsa se concerté constantemente con ellos, teniendo en cuenta sus gustos, intereses, propuestas, sueños y vida. Un gran número de niños representaran animales que ellos mismos han seleccionado a partir de lecturas cortas del libro, de cuentos y textos que han investigado y de recrear en diversas expresiones sus propuestas.

Se tiene el Blog http://carnavaltejedordesaberes.blogspot.com/

Desde toda la experiencia desarrollada en el 2015 se presentó y realizo una propuesta de trabajar la fiesta y la comparsa con grupos de diez colegios de primera infancia de la SED por el rescate del carnaval de niñas y niños (desaparecido en Bogotá) desarrollando este proceso con 10 integrantes de la Red Tejiendo Sueños y Realidades. Se realizo la socialización de la propuesta con talleres de cualificación como maquillaje, salidas pedagógicas, proyectos carnavalescos, juego corporal y creación de vestuarios. Cada una selecciono una canción para recrear en su comparsa el homenaje al "maestro Jairo Ojeda por su invaluable contribución a la música infantil en nuestro país, por devolver a nuestros niños y niñas su voz en cada canción.

Desafortunadamente por cambios políticos esta propuesta no continuo.

MAESTRA	GRADO JORNADA	NOMBRE DE COMPARSA	COLEGIOS	LOCALIDAD

RUTH ALBARRACIN	JARDIN TARDE	JUGAR Y SOÑAR POR UNA AMERICA DE COLORES.	AGUSTIN FERNANDEZ	USAQUE
LILIANA REY	TRANSICION MAÑANA	CHIRIPITOLA	RAMON DE SUBIRIA	SUBA
DARY ESPERANZA ALBA	TRANSICION MAÑANA	ANIMALES DEL PLANETA	DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO	BARRIOS UNIDOS
ROSS MIRA HERNANDEZ	TRANSICION MAÑANA	QUIERO SER GRANDE	CIUDADELA DE BOSA	BOSA
MARGARITA PEREZ	PRE JARDIN MAÑANA	JUGAR PARA CRECER	JUAN FRANCISCO BERBEO	BARRIOS UNIDOS
INGRID BETANCOURT	TRANSICION MAÑANA	JUGANDO EN ARMONIA	PALERMO SUR	RAFAEL URIBE URIBE
LAURA TORRES	TRANSICION TARDE	ANDO JUGANDO		TEUSAQUILLO
MARLENY HERNANDEZ	TRANSICION	JUEGO CON EL CORAZON	FRIEDRICH NEWMAN	USAQUEN

	TARDE			
GLORIA RAMOS	TRANSICION TARDE	ARBOLES Y PAJARITOS	MANUELA BELTRAN	TEUSAQUILLO
EUGENIA QUEVEDO	TRANSICION TARDE	JUGANDO EN EL UNIVERSO	ISABEL II	KENNEDY

Desde la SED se ha articulado con la Red de Cultura Festiva y por otro lado con entidades como Intercultura, Lideres culturales de otras localidades, SEDEN, Hogar Infantil el Nido, Casa Taller, escuela popular Villa nidia y club de abuelitos que son considerados procesos de educación popular con 30 años de historia.
Reivindicamos la comparsa y el carnaval como un tejido de saberes por una América que se trama desde su identidad, sus alternatividades y sus utopías.

Carnestolendas escolares para la transformación de realidades Colegio Gran Yomasa

> La escuela modernizadora es una escuela folclorizadora, porque la folclorización es una de las formas privilegiadas que tiene la modernidad de reinventar la tradición. En primer lugar las expresiones culturales tradicionales sufren el filtro y la homologación de los folcloristas; en segundo lugar la escuela toma lo así ya elaborado y lo vuelve a filtrar y reorganizar según necesidades y criterios pedagógicos, didácticos e ideológicos.[7]

[7] Fragmento. C. Miñana. Escuela modernizadora, escuela folclorizadora. 2002.

El propósito de la propuesta es Generar espacios que propicien la transformación de realidades próximas de los participantes, a través de un proceso de formación artística (cultura festiva) que potencie habilidades sociales, afectivas, creativas, estéticas y comunicativas para la participación activa y responsable en la colectividad del Colegio Gran Yomasa, a través de:

- Desarrollar un proceso de cultura festiva (carnaval y comparsa) con un enfoque de cultura cooperativa para la paz, que potencie y fortalezca en la comunidad su capacidad para reconocerse como sujetos de derechos logrando un rompimiento de fronteras entre la comunidad y la institución.
- Ofrecer una propuesta de investigación y formación artística a través de cuatro áreas artísticas: teatro, música, danza y artes plásticas para comparsa, posibilitando la expresión corporal, imaginativa y creativa para el desarrollo de las dimensiones del ser humano.
- Optimizar las dinámicas escolares pedagógicas, cívicas, artísticas y culturales para mejorar la realidad y cimentar la cultura de paz en las colectividades venideras.

Es una propuesta de innovación pedagógica que se desarrolla en el campo de la educación artística y cultural, a través de procesos de cultura festiva, la cual se lleva a cabo con la comunidad vinculada al colegio Gran Yomasa IED de la localidad de Usme, a partir del año 2009 hasta la fecha. La propuesta en mención se inscribe bajo el modelo de escuela nueva (aprender haciendo), se lleva a cabo a través de dos líneas de trabajo: carnaval del colegio y escuela de formación artística en comparsa, las cuales se encuentran transversadas por dos ejes principales: 1º. Desarrollar las dimensiones del ser humano (afectiva, corporal, estética y social) y 2º. Adquirir aprendizajes específicos en áreas artísticas (danza, teatro, música artes plásticas para comparsa). La propuesta promueve procesos creativos, prósperos y edificantes, orientados a trasformar la realidad escolar, a construir una comunidad activa en su formación para la participación responsable en su colectividad “la escuela”.

Es una propuesta de educación artística resultado de un proceso a largo plazo, en una construcción colectiva y cooperativa entre estudiantes, docentes, familia, comunidad, implementada en tiempo extracurricular. A partir de la realidad inmediata de las comunidades participantes, en el aquí y en el ahora de todos los involucrados. La comunidad vecina los gestores pedagógicos y culturales hacen parte del proceso.

La propuesta está dirigida a 650 estudiantes, familias, abuelos, padres de familia, maestros, directivos y vecinos, comunidad que hace parte de la jornada tarde de la institución, perteneciente a los estratos socioeconómico 1 y 2
La propuesta de carnaval y de comparsa en la institución educativa ha facilitado una plataforma de saberes multi - disiciplinarios que apoyan el currículo de varias áreas como ciencias sociales, ciencias naturales, humanidades y educación artística (música, danza,

teatro, artes plásticas, historia, lenguaje, civismo, ciudadanía, entre muchos). El carnaval es para su comunidad una manifestación artística que involucra conocimientos y procesos que refuerzan el PEI institucional "Vivir mejor compromiso de todos", donde el proceso de cultura festiva ha trasformado el hacer académico en una práctica cultural llena de aciertos, apostándole a la formación humana, a la formación académica, a nuevos procesos pedagógicos y a nuevas metodologías, que incluye perspectivas didácticas que apoyan la educación formal.

PERSPECTIVA METODOLOGICA.

La propuesta se desarrolla a través de dos componentes: escuela de comparsa y carnaval:

- El componente denominado escuela de comparsa está estructurado, por:
  1º.) Siete centros de interés danza folclórica, danza urbana, música vientos, música percusión, teatro – estructuras animadas, teatro - zancos y audiovisuales con énfasis en comparsa, semilleros que se desarrollan con y puesta en escena para cada centro de interés).
  2º.) Un centro de interés especializado en comparsa dirigido a un grupo focal (participantes con trayectoria en el proceso), que participan en el diseño, esquema y puesta en escena de cada comparsa.

2013: Voces en Color

Línea Temática: La fiesta del árbol, enmarcada en hechos históricos en Santafé en 1813. <restablecida la paz, Antonio Nariño proyectó la celebración de una fiesta cívica con el ánimo de lograr una "buena armonía" entre los partidos enfrentados en aras de las ideas centralistas y federalistas que defendían. Con esta finalidad, el gobernante triunfador determinó plantar el árbol de la libertad en la plaza mayor de Santafé y en las poblaciones más notables de Cundinamarca>.[8] Lectura del fragmento Cruzando los umbrales de la memoria[9].

[8] Por: Pérez Silva, Vicente EDICIÓN 249 SEPTIEMBRE DE 2010 **Tomado de:** Revista Credencial Historia. (Bogotá - Colombia). EDICIÓN 249 SEPTIEMBRE DE 2010.

[9] Ceremoniales Fiestas y Nación BOGOTA: Un escenario, Marcos González Pérez, Pág. 292.

Reseña: Particularmente la Fiesta del Árbol celebra varios tópicos importantes para la propuesta de la comparsa VOCES EN COLOR: celebrar la libertad y la armonía, las expresiones cívicas a través de la fiesta, la hermandad (reconciliación) de agrupaciones con distintas ideologías, celebrar la vida, el simbolismo (árbol, gorro frigio y el tricolor) en un contexto festivo cívico. Re-significar la libertad como derecho y como valor.

2014: Usme nido de agua y festejo.
Línea Temática: El agua y sus múltiples significados y representaciones, su valor simbólico y su presencia en el imaginario local y Distrital.

Reseña: La comparsa es la celebración cívica y cultural que representa el dialecto del Agua, los Dioses SIE, CHIBCHACUM y HUITACA dan la entrada al nido de agua – USME-, las cuadrillas de Sie, Cibchacum y Huitaca celebran de forma acompasada la belleza, la protección y la vida. El agua SIE se ve intimidada de forma abrupta por los pregoneros charlatanes gestores de cuentos y acciones que turban al territorio, las melodías de Oasis cambian el ambiente y el Agua - SIE vuelve a su curso, para celebrar la Vida.

2015: Tybas en Fiesta

Línea Temática: La cultura festiva de la ciudad y visibilizar las prácticas culturales y expresiones artísticas de los habitantes del Distrito Capital.

Junio 2015, ensayos y montaje.

Reseña: Por mandamiento de los TYBAS adultos mayores conocedores de la historia, se ordena a los mensajeros QUEMES, a los curanderos TEGUAS y a los TUMBAYAS músicos, realizar un rito de transformación a los pobladores CUITAS, cambiar toda forma de celebración negativa en

representaciones alegres, cívicas y sensibles. La ciudad se llena de una incontenible pasión por el juego y las prácticas propias de las festividades para re-significar la palabra, la danza, la poesía, la música, el movimiento y los cuerpos.

FIESTA DE BOGOTA, Agosto 5 DE 2015, puesta en escena Ka. 7ª la Candelaria.

2016: Hilando hilando… Usme peregrinando,

Línea Temática: Prácticas culturales tradicionales y artísticas de los territorios de la ciudad y sus comunidades.

Reseña: Indígenas, campesinos y afrocolombianos bajo un ambiente de fiesta e integración, bajo el ritual de sus labores propias constituyen un lienzo tejido multicolor "Usme". Tejen, destejen, enredan y desenredan sus tradiciones; la música, la danza, el cuerpo, el canto y el encanto relaciona pasado y presente. Todos bajo la fuerza humana procuran la paciencia, la constancia y la sobrevivencia, entrecruzan, ligan, amarran, unen y entrelazan tradiciones; delicadeza y alianza tejida, hecha Usme.

Agosto 12 de 2.016, Ensayo y montaje.

BOGOTÁ SIENTE LA FIESTA, Agosto 21 de 2016,
Puesta en escena Ka. 7ª barrio la Candelaria – Bogotá.

- El componente carnaval, proyectado a toda la comunidad escolar de la jornada tarde (650 estudiantes), con un énfasis en pertenencia cultural y desarrollo de arraigos, adelantado con jornadas artísticas, foros, muestras, conversatorios y clases abiertas. Incluido en el plan de estudios para tercer periodo (malla curricular de educación artística, indicadores actitudinales que se reflejan en los informes entregados a padres de familia)

  Para cada año se selecciona un tema a tratar y cada curso se especializa en un sub-tema, durante el tiempo de desarrollo del carnaval se han abordado temas sobre historia, medio ambiente, patrimonio cultural, temas que apoyan el currículo de otras áreas.

  - Año 2010: Culturas precolombinas.
  - 2011: Regiones culturales en Colombia.
  - 2012: Carnavales en Colombia.
  - 2013: Línea Histórica en Colombia.
  - 2014: Medio ambiente.
  - 2015: Literatura colombiana.
  - 2016: La danza en Colombia (danzas folclóricas).

DOCUMENTACIÓN

Se puede acceder al archivo audiovisual de estas producciones, de informes audiovisuales, de videos testimoniales, a través de los links:

culturafestiva.wordpress.com

http://www.youtube.com/watch?v=bJfR9sXOU4Y&feature=youtu.be&a

https://www.facebook.com/escueladecomparsa.yomasa

http://www.youtube.com/watch?v=luEKkjHbwlk

https://www.youtube.com/watch?v=PC0oKrQpN-8

https://www.youtube.com/watch?v=yK3iwjkwkyE

https://www.youtube.com/watch?v=3izG8iykQHU

https://www.youtube.com/watch?v=FIxyKkYRN_Q

http://www.youtube.com/watch?v=d8uFEIYLobo

CONCLUSIONES

- La función de la escuela no se debe limitar a cumplir un currículo de excelencia, una itinerancia rígida e inhumana, en espacios y tiempos, llena de resultados y estadísticas; la función de la escuela es ver y transformar la realidad académica y humana, hacer la adecuada lectura a los códigos modernos de relaciones, adaptando nuevas formas de aprender, valorando la creatividad intelectual de su colectividad e incentivando espíritus emprendedores, capaces de saber hacer y saber ser, respetando el estilo propio y peculiar de aprender de las nuevas generaciones, generando roles de participación en los procesos de aprendizaje.

- La cultura festiva como cultura de paz y regocijo, el proceso desarrollado ha procurado mejorar el trato con los demás (comportamiento social indispensable), aprender a mejorar y llevar las relaciones, a la solución de diferencias con el uso del lenguaje corporal adecuado, donde los gestos y los movimientos dicen, expresan,

perciben, reciben y dan. Es aquí donde el estudiante puede enseñar a sus adultos la cultura de la paz, expresar lo que se siente de una forma pacífica, respetuosa, critica y objetiva, es aquí donde se arraiga generaciones que gestionen la paz, donde se aprende la felicidad y encuentra la tranquilidad, el regocijo[10], transformación de la realidad.

- La cultura festiva es una propuesta de vida, de educación artística interdisciplinar que abre la puerta a una perspectiva histórica, estética, pedagógica y social, donde el currículo y la práctica docente se conjugan, para el beneficio de la escuela y su comunidad.

- La cultura festiva, la fiesta, la comparsa y el carnaval permiten a sus participantes desarrollar su potencial intelectual, su capacidad creadora, el desarrollo pleno de sí mismo y de su colectividad, estas razones han sido vivenciadas en el proceso institucional, el aumento año tras año de la comunidad participante evidencia el impacto que la propuesta tienen en la institución, propuesta auto – sostenible desde la perspectiva pedagógica y social.

- De la mano de los componentes y actividades de la propuesta, se suma el intercambio y la participación en redes y colectivos de docentes, artistas e investigadores que han apoyado y han nutrido el proceso, de los cuales las propuestas siguen de la mano. Hecho que contribuye a la proyección pedagógica y cultural constante en el desarrollo de las propuestas y a su vez al desentrañamiento de las maestras y al empoderamiento y fortalecimiento de la practica pedagógica.

- La propuesta ha logrado una mirada respetuosa a la escuela, a la cultura festiva y a la pedagogía artística, cambiando los imaginarios de las entidades pedagógicas y culturales locales y distritales; el empoderamiento de la comunidad escolar y la transformación colectiva se ha evidenciado en cada momento del desarrollo de la propuesta.

- La alternatividad se vive desde la transformación diaria por el palpitar de maestras y maestros que construyen desde la vida misma, desde la pasión y la apuesta por tejer sueños y transformar realidades. Red tejiendo sueños y realidades: http://rutalba.wix.com/redtejiendosyr

[10] Regocijo, Gozo o alegría muy intensa, satisfacción o complacencia que se hace ostensible.

Bibliografía

- Betúzhev-Lada, I (1986). Pronosticación del modo de vida en la sociedad. Moscú: Editorial Progreso.
- Documento "El Concepto de Fiesta" González Pérez, Marcos. http://www.omni-bus.com/n21/fiesta.html
- Freire,p. (1971).Pedagogía del Oprimido. Montevideo: siglo XXI
- Maturana,H. (1996).El sentido de lo humano. Santiago, Chile. Editorial Dolmen.
- Morin,E.(2003). El método V. La Humanidad de la Humanidad (Colección Teorema Serie Mayor).Edición en español. Madrid: Cátedra.
- Nacional, M. d. (s.f.). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística. Doc. No. 16.

OTRA MIRADA
A LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Club de lectura LA CHIVA LOCA

GLORIA HERCILIA NIÑO CORREDOR
RICARDO TORRES ORTEGA
ANGÉLICA TORRES NIÑO
JHONATTAN ORLANDO CARDOZO PRADA
ALICE JANETH VENEGAS JIMENEZ
MARTHA STELLA RIAÑO SÁNCHEZ

SIBATÉ, COLOMBIA

joveneslectores@gmail.com

RESUMEN

La significación de la estimulación lúdica se reconstruye a partir de la historia de nuestra experiencia. Este relato se toma como la construcción de unos saberes, a partir de las vivencias con los clubes de lectura, enriquecidas por el juego y las exploraciones artísticas. La herramienta básica es la narración de esta historia, primero del club LA CHIVA LOCA y luego de otros clubes en varias comunidades de Sibaté.De tales experiencias se retoma así mismo esta propuesta lúdica, para el trabajo de aula en instituciones educativas de Bogotá.

La inquietud en torno al papel de la lúdica, va más allá de una estrategia o un cúmulo de actividades, con una intención didáctica. La búsqueda apunta a la función cognitiva que puede cumplir todo el amplio campo de la lúdica, desde una perspectiva estética. Se trata de indagar en lo que ha sido nuestra propia práctica educativa, como fuente misma de saber, desde una experiencia con comunidades.La propuesta busca generar una estética de la lectura: El trabajo de cada lector y grupo de lectores con cada texto le dará vida a éste, como una actividad de juego y goce: componentes necesarios de nuestra dimensión lúdica.

DESCRIPTORES: Lectura y escritura - Pedagogía lúdica – Creación literaria – Análisis textual –Literatura infantil y juvenil - Clubes de lectura.

HUELLAS EN ESTA HISTORIA

Líneas de nuestros rostros, ademanes cotidianos,
cierta forma de sonreír, de conversar,
guardan las huellas de nuestra historia.

Nosotros crecimos jugando y nunca lo dejamos de hacer. En la escuelatuvimos la fortuna de tener maestras que combinaban juegos, dinámicas y espacios para la creación, con la rigurosidad de las matemáticas, las ciencias o el lenguaje. En nuestra juventud se hizo cotidiano pintar, danzar, actuar, leer y escribir poemas, juntoa las tareas escolares.

Sin embargo, crecer en el trabajo con comunidades, más allá de la educación formal, determinó nuestra actual forma de ser y de enseñar. Se trataba de grupos de alfabetización, jardines comunitarios, bibliotecas populares, teatro experimental, donde nos vinculamos como formadores. Fue allí donde se sembró la semilla lúdica como opción de vida.

El juego ya estaba trazado y nuestra vida continuó de una casilla a la otra, saltando en busca de nuestro cielo, de nuestro horizonte, acompañados de autores hermanados en nuestras búsquedas: Julio Cortázar, Gianni Rodari, Lev Vigotsky, Graciela Montes, Triunfo Arciniegas, Paulo Freire, entre otros que hemos ido conociendo. Mas de toda la riqueza teórica que nos pudiera alimentar, primero estaban esas otras maneras de aprender, entablar amistades, compartir saberes, orientar, construir un futuro en conjunto.

Conformamos una familia que fue creciendo, como lo habíamos hecho nosotros, jugando, imaginando. Las experiencias con niños, jóvenes y adultos se hacían en pareja, desde los saberes y habilidades de cada uno. Al nacer cada una de nuestras tres hijas, nos acompañaron y se involucraron poco a poco en nuestras prácticas comunitarias y pedagógicas: cada una aprovechando sus habilidades: el dibujo, el origami, el teatro, el videoy la literatura.

LA HISTORIA

La vida no es un bloc cuadriculado
Sino una golondrina en movimiento
JOAQUÍN SABINA

Desde hace cuatro décadas nos hemos desempeñado como educadores, en casas culturales, bibliotecas comunitarias y diversos proyectos de gestión cultural.En Bogotá emprendimos proyectos lúdicos con niños, jóvenes, adultos mayores, madres comunitarias, que fusionaban el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura con la creación artística: títeres, teatro, narración oral, pintura, juegos tradicionales, entre otros. En colegios gestionamos proyectos para el fomento de lectura.

Comenzando el nuevo milenio organizamos nuestra residencia en el municipio de Sibaté, trasladando allí todos nuestros proyectos de vida. Sibaté es una provincia rural del altiplano andino, de clima frío, próxima a la capital del país. Son tierras fértiles, especialmente parala producción de papa y fresa.También es una región ganadera.Proveniente de la cultura Muisca (familia Chibcha), el nombre originario del municipio es XIWA, que en chibcha significa "pueblo de agua". A comienzos del siglo XX se construyeron varios centros de rehabilitación psiquiátrica, razón por la cual desde entonces Sibaté es conocida -aparte de sus fresas con crema- como el pueblo de los locos. Precisamente debido a nuestro entorno rural y a nuestra fama de locos, fundamos aquí el Club de lectura *La chiva loca*.

Un grupo de niñas y niños del barrio San José, en Sibaté, se comenzaron a reunir para jugar,leer,contar historias y pintar a comienzos de 2003. A partir de esta iniciativa seorganizó el club de lectura.Un día construimos un cuento llamado La chiva loca[1].

El club de lectura La Chiva Loca nacióen nuestracasa, como elprimer espacio para el fomento de la lectura y las escrituras creativas. Labiblioteca familiar se puso al servicio de la comunidad y aún después de gestar otras bibliotecas en barrios y veredas de Sibaté, la sede sigue siendo nuestra residencia. Los niños del barrio y un buen grupo de jóvenes de Sibaté terminaron siendo nuestros hijos adoptivos, no solo para venir a leer, escribir y jugar, sino

1 *a don Alonso Quijano*

En una loma de la villa de Sibaté, se supo de una chiva muy criticada en toda la comarca. Resulta que dicha chiva, en lugar de comer, dormir y tener chivitos como todos, se pasaba mañanas, tardes y aún las noches leyendo todos los periódicos, revistas, libros y cuanta cosa fuera leíble.

Después de un tiempo, la mayoría de habitantes de la villa la declararon loca, por ser la única chiva que se la pasaba leyendo y leyendo, en lugar de dedicarse solo a comer, dormir y tener chivitos como todas las demás. Persuadieron a las autoridades de la peligrosidad de este animal y decidieron recluirla en el manicomio del lugar.

Las siguientes generaciones de chivas, vacas, gallinas, perras, gatas y niñas vivieron tranquilas sin ese peligroso virus de la lectura, felices en su ignorancia.

también para hacer tertulias, asesorar proyectos juveniles y consolidar una Asociación Cultural, que habíamos fundado en Bogotá como grupo de títeres: Retablo de Sueños.

Para sorpresa, el 23 de agosto de 2004 fuimos escogidos como una de las cien tertulias literarias ganadorasa nivel nacional, por el Ministerio de Cultura. Luego de este reconocimiento, se inicia la difusión de nuestra propuesta de clubes de lectura en barrios y veredas de Sibaté.

PRIMEROS CLUBES

ROMERAL

Grupo de niños, estudiantes de la escuela Romeral y Bradamonte, que mantuvieron una gran continuidad y motivación por el club de lectura. Para llegar al club algunos de ellos debían caminar una hora, en cicla o a caballo. No les importaba el estado del clima, lo importante era asistir al taller. También se motivaron algunos profesores, que solicitaron acompañamiento con los chicos,al ir socializando diferentes trabajos realizados por los integrantes de este club. El trabajo fue muy satisfactorio, tanto así que con ellos y algunos habitantes de la vereda realizamos un video corto.

SAN MIGUEL

Sus integrantes cursaban secundaria en el colegioSan Miguel. Se notó un compromiso por parte de los docentes y directivas, ya que en la institución desarrollaban un proyecto lector con la comunidad educativa, llamado la “hora de lectura”.

Al final del proceso, cada integrante presentó sus escritos en forma de libro. Los docentes del colegio vieron pertinente dar continuidad al proyecto con talleres específicos sobre diversos tipos de textos. Con el tiempo, los jóvenes participantes fueron promotores de lectura en sus comunidades.

SAN BENITO

Se mantuvo un grupo de niñas y niños de corta edad. Los sábados los niños asistieron con más regularidad y dejaron buena parte de su producción en las actividades de lectura. La característica que más los identificaba era su calidez y ternura.

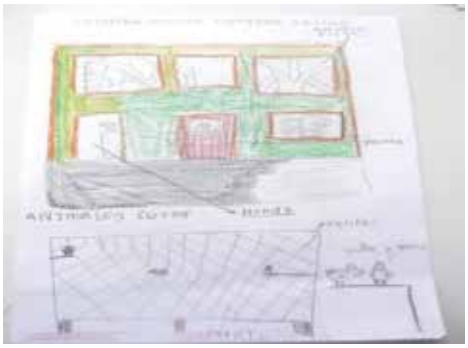
En la administración de la alcaldesa Ana Leonor Gantivar se fortaleció nuestro trabajo con los clubes de lectura, incluyendo en el plan de gobierno más espacios con la fundación de 13 bibliotecas comunitarias, tanto a nivel rural como urbano.

CHIVA BICENTENARIA

La lectura del universo
antecede a la lectura de la palabra
PAULO FREIRE

En la convocatoria TERTULIAS DEL BICENTENARIO, del Ministerio de Cultura, la Embajada de España y Fundalectura, fuimos ganadores en noviembre de 2010. En esta oportunidadbuscamos una vivencia lúdica y crítica con textos literarios, históricos y audiovisuales, que nos permitiera recrear sucesos, sentimientos e ideas que gestaron nuestra independencia.

Partiendo del maestro Paulo Freire, en los talleres iniciales realizamos lecturas del universo que nos rodea,antes de leer textos escritos. Las niñas y niños recrearon de manera gráfica los espacios donde viven, que estaban compuestos de elementos rurales y urbanos, tal como es característico en nuestro municipio.



Ello se complementó con ejercicios de descripción, en los cuales se identificaban formas, colores, tamaños y texturas del entorno.

De lo geográfico pasamos a lo histórico, leyendo, conversando y creando textos que revivían los personajes, sentimientos y sucesos de nuestra independencia.Al comienzo exploramos la vida de Manuelita Sáenz y del libertador Simón Bolívar a través de sus cartas de amor y diarios. Producto de estos ejercicios fueron las cartas escritas a la manera de Manuelita y Simón, tratando de revivirla antigua carta escrita a mano,ahora que el correo electrónico la va dejando en el olvido, destinada para ser enviada por mensajeros en mula, bicicleta, moto o en camiones, barcos y aviones.

Más adelante cada uno recreóla imagendeun personaje elegido de nuestra historia. El héroe representaba un modelo para cada niño o joven. Caldas, representaba las inquietudes de niños por la astronomía, Nariño admirado por su inteligencia, así como Policarpa y Manuela Sáenz eran vistas como mujeres libertariaspor las niñas participantes.

TALLERES CON JÓVENES Y ADULTOS

Un proceso que fue creciendo es el de las tertulias con jóvenes. La población beneficiada ha sido de diversa procedencia:participantes de clubes juveniles en los barrios, dibujantes de manga en la casa de la juventud, integrantes del grupo de teatro de Sibaté y asiduos visitantesa la biblioteca municipal del Centro Cultural ***La Quinta.***

A partir de lectura de diversos textos, sereconstruyeron relatos de vida de los participantes, utilizando distintas estrategias escritas: poema, cuento, entrevista, crónica, confesión…De estos ejercicios surgieron narraciones muy originales, contadas como una mascota, como periodista, en forma de diálogo, de partitura musical, entre otras. Ello acompañado de diversos estilos de ilustración y diagramación, para la confección artesanal de libros. Dicha labor fue colectiva, apoyada en la diversidad de edades, profesiones e intereses.

Junto al impacto de los talleres, tuvimos la fortuna de queLaura Reyes Talero, una de las participantes, ganó el CONCURSO DEPARTAMENTAL DE CUENTO en Cundinamarca, siendo además la única concursante menor de edad ganadora del concurso. Para nuestro Club se convirtió en un logro colectivo.

MEMORIA Y ORALIDAD

En talleres realizados con abuelos de la vereda Perico, se desarrollaron propuestas de reconstrucción de sus historias de vida. En la mayoría de los casos los papás los abandonaban o simplemente los dejaban al cuidado de los padrinos,teniendo que trabajar desde muy pequeños; por lo tanto los recuerdos no son muy gratos. Ella es doña Isabel, tiene 72 años y es sordo muda.

COLEGIO ***CORTIJO VIANEY***

Esta institución educativade Bogotá está ubicada en el barrio Santa Librada, de la localidad 5 (Usme). Nos inquietó la forma de leer de los estudiantes. Ellos siempre tratan de leer rápido y mucho más si se trata de leer un libro. El problema está en que

casi nunca se lee por gusto o por una inquietud personal, sino que se hace por cumplir una tarea impuesta para sacar una nota.

Desde esta perspectiva, la lectura pierde su carácter dialógico entre texto y lector, pues en una acción impuesta,ajena a nuestros intereses y necesidades, no se dialoga con el texto.Para que exista diálogo, es decir trabajo activo con los textos que leemos, es necesario realizar varias acciones que nos permitan acercarnos a los textos, en miras a interpretarlos de tal manera que enriquezcan nuestras vidas. En este último momento, el de la interpretación, surge la producción escrita,porque no hay lecturas sin escrituras.

En este contexto y desde esta perspectiva de una lectura dialógica y lúdica se desarrolla la propuesta con juegos de mesa, así como juegos tradicionales para evaluar y proyectar el proceso lector en esta institución.

Vemos al grado 1001 jugando con la escalera literaria, elaborada por ellos mismos. Para poder iniciar el juegose lee el texto previamente, ya que en la escalera hay preguntas sobre él, sobre el autor, escuelas literarias y aspectos que el autor desarrolla en su obra. Gana quien responda bien las preguntas y llegue a la meta primero.

COLEGIO ***LA CHUCUA*** IED

Al llegar al colegio LA CHUCUA, de la localidad de Kennedy, se observó que había muy poco interés por la lectura. Se pensaron alternativas para que niños y jóvenes mejoraran sus procesos lectores y escritores. La estrategia que se privilegió desde el comienzo fue el juego, ya que permitía centrar la atención de los jugadores, además de ser divertido y socializador; rompe con lo cotidiano, se puede aplicar a cualquier temática, permitiendo a los estudiantes aprender jugando, estableciendo a su vez sus propias normas.

En el consejo académico se discutió la forma de implementar un plan de mejoramiento que involucrara los problemas de lectura en todas las asignaturas, ya que la deficiencia lectora incidía directamente en el rendimiento académico general. Por ello, se plantea el proyecto desarrollado ya en el municipio de Sibaté: jugando leemos y escribimos.

Fue así como implementamos el juego en tal proceso lector. Iniciamos con juegos de mesa como cartas, parqués, Tío rico, dominó, escaleras, damas chinas.Más adelante con juegos de espacios libres como rana, baloncesto, etc. Cabe anotar que ellos mismos, luego de la experiencia inicial, pasaron a inventar, o adaptar sus propios juegos. Por ejemplo canicas, trompo, yermis o en su defecto se investigaron juegos tradicionales de Latinoamérica.

A partir de los juegos de roles, se inició un proceso de recreación audiovisual de los textos literarios. Primero se exploró la animación, a partir del dibujo y el modelado en plastilina. Luego se dio paso a la producción de video. En el año 2010 se realizó la primer premier **LA CHUCUA,** donde participan la mayoría de grados con cortometrajes, documentales,etc., desarrollando inicialmente el guion literario y luego el guion cinematográfico.

En el año 2011 se realizó el video "En este pueblo no hay ladrones", adaptación del cuento escrito por Gabriel García Márquez. Tal video se grabó con todo el grado 803, en el municipio de Villeta. Previamente, en el desarrollo de las clases se elaboraron los guiones, tanto literario como cinematográfico, además del storyboard, escenografía, manejo de cámara y dirección. En este proceso de jugar a hacer cine, participó el docente de artes.

MISIONES PEDAGÓGICAS

NAVIDAD EN EL CASTILLO, META (2014)

El Castillo es un municipio del departamento del Meta, golpeado varias veces por el conflicto armado entre la guerrilla y los grupos paramilitares,dejando secuela en sus habitantes.

Estando allí percibimos un alto nivel de agresividad entre los niños y niñas, perdiéndose la sensibilidad por la vida; como lo narraban escuetamente a cada uno de nosotros. Les da lo mismo martirizar un animal, apedrear un anciano, molestar a personas con alguna discapacidad y estarían dispuestos a irse con quien les ofrezca dinero por hacer cualquier cosa.

Ligado a ello está el problema socioeconómico, ya que no hay oportunidades de trabajo para los padres de familia, quienes trabajan en otros departamentos y municipios, dejando los niños al cuidado de los abuelos u otras personas. Por tal situación los chicos permanecen en la calle todo el día sin tener alguna oportunidad de recrearse, de aprender artes y oficios.

Nuestra misión en la pasada navidad de 2014 permitió conocer estas realidades, compartiendo su cotidianidad en las calles del municipio, jugando y conversando en el parque central. En esta jornada navideña se dejó la inquietud alas autoridades gubernamentalesya las eclesiásticas, para que les puedan brindar nuevas alternativas de vida,que ofrezcan sensibilización hacia la expresión cultural, con talleres, juegos y presentacionesartísticas.

MISIÓN EN TRINIDAD, CASANARE (2015)

En julio de 2015 estuvimos en la vereda El Convento, ubicada a 3 horas de Trinidad, Casanare,en los llanos orientales.Allí las casas están distantes unas de otras, por lo que los pobladores y sobre todo los estudiantes tienen que desplazarse a pie muchos kilómetros o esperar los escasos medios de transporte.

Se desarrollaron los talleres que cada integrante del grupo preparó, para los 550 estudiantes del colegio y se presentó la obra teatral El vecindario de Pombo, de nuestro grupo Terranova.Enesta vereda no habían tenido la oportunidad de recibirtales talleres, ni presenciaruna obra de teatro.Se trabajó expresión corporal, malabares, zancos, manualidades, maquillaje artístico, macramé y expresión literaria. La expectativa fue grande, pues como lo manifestaban, nunca habían tenido la oportunidad de expresarse libremente y hacer algo distinto a las clases tradicionales. Durante las sesiones, algunos de sus profesores se animaron a participar.

De todos los talleres realizados, tuvo gran acogida el tejido de diversas figuras en hilo (mandalas, atrapasueños, manillas) y los juegos teatrales, ya que en ellos tenían la oportunidad de encontrarse con su propia interioridad, manifestando todo su potencial creativo. Mientras se desarrollaban los talleres, pudimos escuchar historias de su vida cotidiana, compartiendo sus vivencias.Estos espacios para la expresión y la imaginación permitieron cumplir sensibilizar a cada niño y cada joven hacia su capacidad de construir alternativas de vida y convivencia nuevas.

MISIÓN EN RIOHACHA, GUAJIRA (2015)

Los integrantes de Terranova y La Chiva Loca con su espíritu misionero, su experiencia artística y sus propuestas, viajaron a Riohacha, Guajira. El Club de lectura compartió la novena de aguinaldos a través de los títeres. El grupo Terranova compartió su trabajo con la obra El vecindario de Pombo.

Recorrercada rancheríafue una experiencia hermosa, llena de sorpresas.Ante todo el viaje sirvió parael crecimiento personal de los jóvenes de la "Chiva Loca",a través de las diferentes realidades que encontramos. Generó en todos nosotros varias reflexiones frente a la importancia de la vida y el modo de asumirla, al conocer otra parte de nuestro país, donde la crisis por la escasez de agua es muy evidente, pero a la que se suman otros problemas, por los recursos del Estadoque nunca llegan.

Partimos de las expresiones culturales, percibiendo cómo el lenguaje escénico puede derribar barreras de comunicación, y establecer conexiones tanto espirituales como culturales con una cultura como la wayuu, con una lengua y tradiciones distintas a las nuestras.

Fueron ricas las experiencias ofrecidas por las comunidades Wayuu de la Guajira,y porel sacerdotecapuchino Ricardo Cubillos,con su entrega a la población necesitada de barrios y rancherías de su parroquia; con elloscompartimos una misión llena de creatividad y amor.

Estas misiones han sido un gran aprendizaje, tanto para las poblaciones de estas lejanas tierras, como para los jóvenes que viajaron hasta allí aportando sus habilidades y carisma al servicio de otros. La labor pedagógica se desarrolló así en doble vía: sembró inquietudes en los integrantes de nuestro grupo, al tiempo que ellos las promovían en los jóvenes de tales regiones apartadas.

Nuestra historia como "Chiva Loca" ha construido una propuesta pedagógica y una apuesta de vida, en la cual se ha privilegiado la lúdica y la creación artística como herramientasa través de las cuales se promueve la lectura desde una vivencia gozosa, crítica e imaginativa con los textos. En la actualidad se está consolidando la proyección de esta experiencia vivida hacia regiones de nuestro país, donde encontramos comunidades vulnerables, olvidadas por las políticas educativas y sociales del Estado.

LA CIUDAD DE NUESTROS SUEÑOS... CAMINANDO EN LA MINGA POR BAKATA

Por MIRIAM ARIAS, JULIO RODRIGUEZ, Y STELLA PARDO

¿Qué es la Minga?

En algunos momentos se le ha llamado "Minga Social y Comunitaria." " Es el nombre que le hemos dado al encuentro de distintos procesos, sectores y organizaciones que han decidido caminar la palabra, construyendo desde abajo hacia arriba, la Minga es un proceso, en el que muchas manos, pies y rostros indígenas, campesinos, de mujeres, afros, sindicales, estudiantiles y pobladores urbanos se han movilizado juntos".[1] Posteriormente podemos referenciar la pasada "Minga Agraria e Indígena" para defender acuerdos incumplidos y que fueron pactados con el actual Presidente Santos.

¿ Cuáles son las acciones de Minga Bakatá?

- Las Tulpas de Pensamiento.
- Reuniones.
- Discusiones.
- Movilizaciones.
- Defensa del Territorio.
- Solidaridad.
- Las Bicicletadas.
- Las Caminatas ecológicas..
- La Agricultura Urbana.
- Las Ollas comunitarias
- Las Peñas Culturales.

---

(1) Cartilla Minga 2010. Caminando la Palabra hacia el Congreso de los pueblos. Raizal. Centro de Pensamiento Latinoamericano y la Direkta. Pag. 7.

En la ciudad o urbe, la Minga nace por una necesidad de alguien y por los afectos de uno por el otro, necesidad de techo, de escribir un libro. La Minga se convoca para resolver algo una necesidad del colectivo o persona. En encuentros donde se teje la cultura entre los individuos. Se

acciona en espacios abiertos o bienes públicos sin limitaciones de acceso o tarifas. Son espacios neutrales donde se resuelven asuntos propios en Minga con intercambios entre iguales, se comparte el conocimiento y el encuentro de grupos es fundamental para hacer tejido social. El Estado tiene una forma de representatividad que se opone a la soberanía de los pueblos y en algunos gobiernos coptaron líderes mingueros ubicándolos laboralmente y gestionariamente, burocratizándose los líderes naturales, lo que fue contraproducente para el movimiento popular, la formación de base, la autonomía, la soberanía del accionar, la autogestión, se pierde la mutualidad y la cooperación.

Principios de la Minga.

- La Autonomía y la Soberanía del aqccionar desde Minga, potestad introyectada para regirse sin depender de nadie con capacidad y poder de decisión en corresponsabilidad con otros.
- La Cooperación y el mutualismo.
- Mandatar: Mandar obedeciendo obedeciendo al colectivo para no imponer.
- Colectividad: Unidad en la diversidad.
- Integración.
- Movilidad: Permanente movimiento.
- Solidaridad.
- Autorregulación autogestión y organización.

Reseña Histórica de la Minga.

La historia de las Mingas es la historia humana de la mutualidad milenaria y el ser humano se reúne para solucionar en conjunto problemas comunes . Hoy se niega el accionar en Minga para solucionar problemas, como una forma de restarle poder al pueblo, y validando solo la intervención del Estado, representado en Instituciones como la fuerza pública, Contraloria, personería,Cooomisarías entre otras.

“ El Contexto en el que surge la Minga Social y Comunitaria
El Camino Andado…
Podemos afirmar que la historia de la movilización social se ha hecho en Minga, en distintos momentos y tiempos. En estos 518 años de resistencia y lucha nos hemos encontrado desde la diversidad y posibilidades para expresar nuestras voces, actuar y construir teniendo como clave que solos no podemos. Es por esto que en la Minga se reunen voluntades colectivas diversas, porque Minga es una forma de trabajar juntos, de

encontrarnos para construir y proponer.
Aunque en nuestros calendarios contamos con más de quinientos años de resistencia, en sus raíces más cercanas, la Minga nace de distintos procesos de movilizaciones regionales de la década del 1990, de los Consejos Campesinos, los Encuentros Populares y el Parlamento Indígena y Popular de los primeros años de nuestra década. Desde allí, empezamos a conversar, caminar, construir una forma de política que nace desde lo social, lo que vivimos, luchamos y soñamos todos los días.
De este modo la Minga se convierte en referente de movilización social en la última década, retomando la dinámica y la fuerza de las movilizaciones regionales de los 90, para enriquecer la propuesta de autonomía de los pueblos y articular la vitalidad de las clases y sectores. La Minga de Resistencia Social y Comunitaria se gesta en el Suroccidente de Colombia en el año 2004, por toda la situación de violencia vivida y la negación de los Derechos. En el 2004 hicimos la "Minga por la Vida, la Justicia, la Alegría, la Autonomía y la Libertad de los Pueblos". Los pueblos indígenas llegaron caminando a la ciudad de Cali, en un recorrido de más de 50 kilómetros. Durante varios días, 80.000 indígenas, campesinos y organizaciones sociales reunidos en el "Congreso de Pueblos y Movimientos Sociales" tejieron pensamiento y entregaron al país y al mundo las conclusiones de sus mesas de trabajo (Derechos Humanos, Reformas Políticas, ALCA y TLC, Construcción del proceso – Mecanismos y estrategias de resistencia y soberanía), que culminó con la promulgación del "Mandato Indígena y Popular", el 18 de Septiembre del 2004 en Cali.
Luego en el 2006 organizamos la "Cumbre de Organizaciones Sociales". De todas las veredas, corregimientos y municipios del Suroccidente, y otras regiones salieron indígenas, campesinos, estudiantes, afrodescendientes, miembros de organizaciones sociales, entre otros, a una gran movilización que fue duramente reprimida por las fuerzas armadas (ESMAD y ejército nacional).
En el 2007 nos convocamos en la propuesta de "Parlamento Indígena y Popular", que nos mostró la necesidad de concretar y sintetizar los ejes y puntos básicos de la movilización social: de esa forma fueron cobrando sentido e intención lo que hoy llamamos los "cinco puntos".
A partir del 2008, ya nombrados como Minga de Resistencia Social y Comunitaria, hemos ido rompiendo las cercas. Indígenas, afrodescendientes, campesinos, mestizos, trabajadores y pobladores urbanos, nos propusimos caminar la palabra por todo el territorio nacional. En este caminar de la palabra, se cuestionaron las políticas gubernamentales, la "seguridad democrática", y se constituyó una mesa de negociaciones Interministerial, frente a los acuerdos incumplidos por el Estado. Al mismo tiempo, nos encontramos en tulpas (reuniones) de pensamiento y comisiones políticas realizadas en distintas ciudades , con el fin de ir convocando a diversos sectores y procesos sociales

para que construyamos juntos nuestra propuesta de país. En este caminar hoy nos sumamos desde la Guajira hasta el Amazonas, desde Nariño hasta Norte de Santander y asumimos una misma metodología de trabajo a la que llamamos Minga."(2)

Nuestro Mandato Educativo.

Se propone esta mandala para minga en nuestro mandato educativo
La flor del centro es Bakata. El azul es el cielo de Bakata. El amarillo es la riqueza humana de quienes luchamos por la ciudad de nuestros sueños.
Las estrellas somos los minguer@s los otros palitos sin estrellas es donde nacen otros mingueros y mingueras, nuestro crecimiento.

(2) Cartilla Minga 2010. Caminando la Palabra hacia el Congreso de los Pueblos. Raizal.Centro de Pensamiento Latinoamericano y loa Direkta Pag. 4.

Lo marrón es nuestro territorio la madre tierra nuestra soberanía,
lo que defendemos en la ciudad que debemos disfrutar.
Lo azul intenso es todo lo que se debe acabar eso que ensombrece la vida en nuestra ciudad la contaminación la destrucción de humedales enseñemos a nuestros niños: Amar y defender la naturaleza para que nazca un nuevo cielo no oscuro

Figura 1. Mandala para minga en nuestro mandato educativo.

El accionar en Minga es en si mismo un acto educativo pero que el sentido de la mentalidad Minguera es que es una escuela abierta donde se reúnen múltiples saberes que se intercambian entre si. Son liderazgos que se forman naturalmente de acuerdo a su saber, el colectivo legitima y posiciona esos liderazgos.

"CONGRESO EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS
PROPUESTA DE UNA NUEVA EDUCACION PARA LA EMANCIPACION, LA SOBERANIA Y EL PODER POPULAR

DOCUMENTO PRESENTADO POR EL EQUIPO DINAMIZADOR BOGOTA

Perdidos son las y los maestros que quieren enseñar a aprender y aprender a enseñar con sus estudiantes. Perdidos están porque son pocos frente al monstruo de una institución que les corta las alas
Perdidos son también las y las los estudiantes de secundaria que deben caminar como equilibristas entre un conocimiento que les dan y no les sirve para vivir y una vida que viven sin conocer cómo vivirla.
Perdidos los universitarios rebeldes que hacen rebeldía dentro de la universidad y luego cuando obtienen el grado ya no saben cómo seguir y entregan sus mejores sueños, sus mejores pensamientos, sus mejores valentías y se venden sin remedio y con tristeza al mundo del trabajo precario, donde envejecen y poco a poco olvidan cómo se sentía soñar, pensar y ser valiente.
Perdidos los y las educadoras populares, que van al barrio o al campo y enseñan y aprenden por un tiempo, hasta que se sienten solxs y deben regresar a un mundo que solo les ofrece soledad y naufragio. Perdidos porque están aislados y quien está aislado está perdido o estará perdido inevitablemente.

El transito institucional histórico por el que ha pasado el conocimiento como poder en occidente desde el medio evo hasta nuestros días Iglesia – Estado – Mercado nos muestra como los sistemas de educación son los instrumentos de control simbólico más efectivos para generar las

mutaciones necesarias la esquema y para mantener a las gentes entretenidas y alienadas en la razón instrumental.
Paulo Freire en la pedagogía del oprimido esbozó esta crítica, nombrando como Educación Bancaría aquella practica institucional que se hace en determinados lugares y que consiste en la consignación en los cerebros de una información externa a los cuerpos y a los sentires y pensares reales de los sujetos y las comunidades ingresando y perpetuando la idea de un mundo mágico, hecho de manipulaciones ideológicas. Hoy este lugar educativo lo asumen los medios masivos que como lo vivimos, está reduciendo la dimensión política de la sociedad y haciendo entender lo "democrático" en la inclusión hegemonizante del pensamiento único, manipulación ideológica, dirían Chomsky y Ramonet, hacia el estado de opinión que cada vez será más inquisitivo con el otro que filosóficamente contrario, diverso y crítico.

Ese mundo mágico, en el que estamos enredados y que se nombra era del conocimiento y la información lo controla hoy el capitalismo y su ley de mercado. Su objetivo es la mercantilización de la vida y la educación es el proceso instrumento de producción y reproducción del negocio que responde al ¿para qué saber qué? o cual es la utilidad pragmática de los conocimientos a la luz del modo de producción imperante, dinámica que va perfilando una noción de humanidad: capital humano le llaman. Que no es mejor ni peor que antes, cuando la educación la manipulaba el estado y estaba en su efervescencia el modernismo a la gente, desde el punto de vista del conocimiento la consideraban objetos o elementos del entorno y no menos peor que antes cuando era la iglesia la que hegemonizaba que tan solo alcanzábamos a ser ovejas y rebaños. En el presente al parecer de los nuevos supuestos amos, somos una cosa que esta mutando hacia volverse mercancía. Asunto que ya ha sucedido con los humanos en las sociedades esclavistas.

Los debates de las tendencias de transformación

Una segunda tensión tiene que ver con el pensamiento de construcción colectiva y de transformación cultural de un pueblo.

Que se expresa aquí como lo contra hegemónico y lo anti hegemónico en un escenario de dialogo y congruencia.

Desde las nociones educativas contra-hegemónicas se propone formarse para la transición al nacionalismo y para ello es necesario pensar en el derecho como lucha, implica esto un etapismo, que no contraria la producción industrial.

Las nociones no imperantes o perspectivas críticas al enfoque imperante del momento tienen que

ver con el liberalismo solidario o las políticas moderadas que proponen el desarrollo humano, la inclusión social, el progresismo formal y la superación personal y social, pragmatismos que no profundizan, ni hacen preguntas por lo estructural.

La racionalización formal, Los derechos, los servicios, el estado bienestar, la opinión pública, la participación y las leyes por muy humanistas que parezcan, están estructuradas en esquemas de dominación. El riesgo que corremos al utilizar las filosofías de liberación como herramienta de reivindicación es que terminamos como siempre cualificando el esquema que nos domina.

Construyendo otras concepciones de educación, para otros proyectos de sociedad posible.

¿Cuál es la diferencia? ¿Porque lo haremos? ¿Qué sentido tiene?

También existen algunas posiciones radicales anti hegemónicas y antisitemicas. Que asumen su antagónico como el esquema de producción y las relaciones de dominación que genera. Sus propuestas son de transformación inmediata, no considera las transiciones. sus expresiones son más auto-gestionadas y en pequeñas aldeas. En lo urbano su resistencia es contracultural y parasitaria.

Otra educación está hecha de otras ideas políticas. Es autonomista, otros valores como: soberanía, la autonomía, la diversidad, el intercambio, la cooperación, es de construcción social, busca el gobierno propio, otros acuerdos académicos, se necesita ciencia para corregir y disminuir los daños sobre la vida, es reparadora. Generar otros impactos en la naturaleza y la humanidad.

Lo popular

Enfoque de transformación social de las condiciones de adversidad desde las propias comunidades a partir de sus propios proyectos. A lo largo de la historia occidental se ha entendido como poder del pueblo y para el pueblo, que lo acerca a la concepción de democracia radical como la entendía el padre Camilo Torres.

La EDUCACION POPULAR es una construcción social, no un decreto, ni una institución, ni un instrumento, es una filosofía Política, es un proceso de los pueblos del mundo y de manera particular de Latinoamérica, de encuentro y transformación mutua, con otros pactos, otras relaciones humanas, otras relaciones sociales, otras relaciones con la naturaleza, no basadas en la dominación, donde se problematizan los para qué y las consecuencias de los medios y los modos de producción humana.

La educación popular la empleamos para la emancipación autonomista de nuestros pueblos, no para mejorar el sistema de educación, ni el servicio educativo, ni los derechos hacia la movilidad social burguesa y menos para mantenerle los privilegios a nadie. (Todo para todos, no privilegios por sectores) y lo hacemos todos (sin salvadores, ni mártires).

Para las hegemonías la educación es su herramienta de dominación, que aliena y domestica. Para los pueblos en resistencia la educación popular es su orientación organizativa y su filosofía emancipadora. El congreso de los pueblos no es una movilización para la reivindicación, es la revolución en marcha, es un proceso raizal, no está buscando que le reconozcan, lo tiene y lo obtiene, está en la raíz de su construcción comunitaria. La concepción es radical, no tiene retorno y no se negocia.

Un congreso educativo de los pueblos se hace con EDUCACIÒN POPULAR, es decir con praxis, reflexionando la práctica, concientizando nuestra memoria para no repetir la historia, potencializando y fortaleciendo la propia organización para la resistencia entendida como la transformación de la relaciones de dominación. Si hacemos un Congreso será para nuestros procesos orgánicos para afinar y fortalecernos con acompañamiento movilizador hacia el autonomismo y la soberanía. Freire lo decía "Nadie educa a Nadie todas las personas se educan entre sí" hacia un proyecto de afinidad y de comunidad.

QUÉ ES EL CONGRESO EDUCATIVO DE LOS PUEBLOS

Diversas han sido las formas de las que se ha valido el pueblo para enseñar y aprender colectivamente. Ninguna debe ser privilegiada sobre las demás, cada territorio según sus circunstancias históricas debe ser libre para educar conforme a lo que necesita y quiere para la construcción de una vida digna.

El Congreso Educativo de los Pueblos es un proceso de legislación popular, es decir la posibilidad de conducir nuestros propios destinos, la construcción de un nuevo país y por ende de una nueva educación, por eso su construcción es constante y permanente en el tiempo. Se trata de un ejercicio que requiere compromiso y paciencia; tejer desde la base la mayor cantidad de procesos educativos que ahora se encuentren dispersos para construir colectivamente alternativas que confronten las contradicciones del sistema.

El congreso tiene como objetivo dinamizar y proyectar un espacio de encuentro y debate que posibilite la construcción colectiva de un mandato educativo que aporte a la materialización de un

nuevo proyecto de educación para un país diferente articulando, potenciando y proyectando la movilización que desarrolla el pueblo colombiano y los actores de los procesos educativos institucionales y alternativos.

Para poder llegar a este objetivo es necesario generar una lectura de la realidad educativa, desde nuevas claves de comprensión política del mundo y la sociedad en el marco de un modelo neoliberal en todos los niveles, sectores, y ámbitos tanto urbanos como rurales, que nos permita generar un escenario que aporte a la construcción de una propuesta de nueva educación para un proyecto de país diferente.

Además de eso es preciso tejer fuerzas para la movilización y la disputa del modelo de educación y de país, es decir avanzar en el reconocimiento de los diferentes procesos educativos que poseen perspectivas emancipadoras generando un espacio que permita el intercambio de experiencias de lucha a nivel local y nacional, además de los saberes populares y propuestas de otras organizaciones sociales en materia de educación.

Por último debemos avanzar hacia la construcción de un mandato educativo para Colombia, por medio de la recolección y análisis de las propuestas generadas por las diversas colectividades educativas, así como resultado de los escenarios de reflexión que se generen al interior del congreso educativo. (3)

---

(3) Documento Congreso Educativo presentado por el Equipo Dinamizador por Bogotá, Abril de 2014.

BIBLIOGRAFIA

1. Cartilla Minga 2010. Caminando la Palabra hacia el Congreso de losPueblos.Raizal. Centro de Pensamiento Latinoamericanoy la Direkta. Páginas 4 y 7

2. Documento Congreso Educativo presentado por el Equipo Dinamizador Por Bogotá.
2. ESCOBAR, ARTURO.Una Minga para el postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Ediciones desde Abajo, Lima, Febrero 2010.

PARTICIPACION EN EL FRENTE AMPLIO POR LA EDUCACIÓN

AUTORES: PILAR HERRERA Y HUGO TORRES

PALABRAS CLAVE: Encuentro de saberes, Diálogo, Pedagogía, didáctica, educación, recuperación, reconocimiento, anti hegemónica, organización, modelo alternativo.

RESUMEN

Es necesario, desde los diversos espacios donde se efectúan los procesos pedagógicos, además de las diversas intervenciones de quienes agencian estos procesos, actuaciones y sentires, generar espacios de reflexión, análisis y coordinación de acciones en torno a lo que entendemos por una educación para la libertad, en el marco de la construcción de un país que intenta asumir la paz con justicia social. Tanto los intelectuales que han asumido una reflexión alternativa frente a las prácticas reguladas por el establecimiento, como los diversos protagonistas del acto pedagógico no reconocidos deben encontrarse en innumerables espacios y momentos que permitan tejer las redes de la nueva escuela.

Las reflexiones al respecto se han realizado desde diversos protagonistas de estos procesos, pero aún adolecemos de un acuerdo de voluntades que nos lleve a trascender el análisis y nos prepare para la construcción de la corriente pedagógica alternativa, que reconozca en igualdad de condiciones tanto la educación formal, como la que se realiza desde espacios individuales y colectivos de resistencia y confrontación total al modelo imperante. Desde esta perspectiva el FAXE se convierte en una propuesta política y de unidad de estudiantes, trabajadores populares, educadores, comunicadores alternativos que como proceso de construcción se pronuncia, se solidariza con las luchas sociales, investiga, desarrolla ejercicios de autoformación, analiza la coyuntura, denuncia y abre espacios de debate frente a la realidad de la neoliberal política educativa, es decir:

"El Frente Amplio por la Educación, es ante todo un PROCESO de construcción conjunta, articulación, diálogo, organización, incidencia y movilización por la Educación, una iniciativa que quiere ser una contribución significativa para hacer realidad un movimiento educativo y pedagógico nacional y para el posicionamiento de un debate público, al alcance de todas y todos, sobre la necesidad de una política educativa en que la educación sea concebida como un derecho y bien común en nuestro país"

INTRODUCCIÓN

El mayor reto que los y las educadoras en Colombia deben asumir es la formulación de unos nuevos sentidos y unas prácticas acordes desde las diversas cotidianidades en las que se vivencian procesos educativos, para construir un país en paz y con justicia social. El momento que vive nuestro país hace que la profesión docente y quienes desarrollan prácticas educativas desde comunidades en resistencia elaboren una ruta de trabajo, que recoja las puestas en común, visibilice los logros obtenidos por diversos intervinientes en las comunidades populares, empodere una visión contra hegemónica y potencie espacios de movilización permanente para la construcción de esa escuela para la paz.

Para este efecto hemos adelantado una hoja de ruta que pasa por varios momentos, a saber: Una primera tarea fue la de convocarnos para reconocernos, saber quiénes somos, contarnos en detalle lo que cada organización, colectivo o persona realiza, qué relación tienen estas prácticas con la trasformación de la realidad y qué sueño de país tenemos. Además como conclusión de este encuentro nos propusimos también la consolidación de una plataforma que le aporte a la transformación integral de la sociedad, tanto en lo epistemológico como en lo axiológico y lo estético.

A este llamamiento sigue una segunda tarea que es la de interpelar las prácticas y saberes, para lo cual desarrollamos una escuela de formación en Mayo de 2015, en la ciudad de Fusagasugá, que arroja como resultado equipos permanentes de trabajo en torno a tres ejes: a) Dinamización del proceso, b) Formación e investigación y c) comunicación. La tarea estratégica es el desarrollo de una gran Constituyente Educativa que permita mandatar desde las bases sociales unas nuevas prácticas pedagógicas y la búsqueda de nuevos sentidos para la escuela, con el fin de superar colectivamente la crisis del sistema educativo. Como tercera fase de este proceso hemos iniciado el desarrollo de encuentros regionales, inaugurando esta fase con un evento de carácter Distrital que bajo el título: “Y en Bogotá: la educación ¿mejor para quién?”, reflexionamos acerca de los postulados de escuela, movilización y planteamientos de cara a la gran Constituyente para la Educación.

ACIERTOS DEL PROCESO

El primer gran logro fue volver a juntarnos, después desde el año 2011, cuando las grandes marchas por la defensa de la educación pública y las movilizaciones de la Mesa Amplia Nacional Educativa – MANE, estas reflexiones quedaron aletargadas en triunfos parciales de la movilización, que luego se fueron perdiendo por el carácter transitorio de la condición

de estudiantes de su dirigencia.

Una de las dificultades que posee la escuela en su conjunto es la baja capacidad de renovación y la escasa posibilidad de incidir en la transformación social, por la separación profunda entre política, proceso pedagógico y desarrollo de pensamiento crítico. Por eso este momento de encuentro, donde quienes asistimos hemos logrado poner en juego nuestras visiones de escuela, ciencia, desarrollo, construcción de conocimiento, reconocimiento de saberes diversos, entre otras categorías, además de evidenciar el papel inmensamente transformador de la escuela y, sobre todo, de la acción pedagógica, es de vital importancia para interpelar desde dónde se construye una escuela para la paz con justicia social.

Como propuesta política-pedagógica y emancipadora el FAXE agrupa y reconoce que esa es su fuerza y hace que la iniciativa crezca cada vez más en amplitud a actores sociales y políticos que confrontan desde su praxis educativa en lo institucional pero también en lo no institucional- como es el caso de los procesos de educación popular o alternativa como las de aquellas familias que no quieren escolarizar a sus hijos, aunque esto sea legalmente obligatorio- y que se reconocen como actores políticos en conexión con procesos colectivos; actores sociales y éticos que se identifican como hacedores y protagonistas de su propia historia y son capaces de transformar la realidad, da cuenta de su posición y de su poder para participar, proponer, decidir e incidir en diferentes campos que están en constante disputa.

El FAXE es un sujeto de la transformación de todo el tejido social en tanto que articula diferentes actores, allí está su sentido de amplitud, lo plural, lo polifónico. Organizativamente funciona en lógica de pares donde se exige el respeto a la diferencia y se garantiza la participación de todos los miembros, trazando un horizonte de sentido ético político de dialogar, conocer, reconocer y fortalecer las prácticas de los actores que buscan transformar la realidad social y educativa del país, así como la construcción de un movimiento educativo y pedagógico nacional al alcance de todos y todas, que contribuya al posicionamiento de un debate público sobre la necesidad de una política educativa en que la educación sea concebida como un derecho y un bien común en nuestro país.

Importa que este proceso involucra a las experiencias vivas de educación comunitaria y popular para conocer sus prácticas y visión de la educación. La presencia de las maestras y maestros del país, sus sindicatos y sus demás formas organizativas, no pueden faltar; tampoco la de quienes se están formando en las Facultades de Educación. La participación de las y los estudiantes de secundaria y sus organizaciones. Las organizaciones de estudiantes, profesores y trabajadores de instituciones técnicas y tecnológicas, especialmente del SENA. Lo mismo debemos decir de los académicos universitarios o

independientes tienen un espacio para hacer sus aportes, también de las organizaciones no gubernamentales y observatorios, así como directivas universitarias.
Existe la necesidad de elaborar un gran Pliego por la Educación, una Plataforma común de lucha, un mandato educativo que se exprese en la confluencia en un Frente Amplio por la Educación. Así será posible luchar por la LEY ESTATUTARIA DE LA EDUCACIÓN y una NUEVA LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Estudiantes de Básica y Media

Los actores de este sector: ANDES, REDES Y PIZARRÓN REBELDE, a partir de su dignidad como estudiantes de secundaria, revindican una mayor inversión a la educación como derecho, pública y como bien común en todos los niveles como condición para una paz estable y duradera, una educación que esté orientada a brindar a las escuelas condiciones idóneas para el aprendizaje y el diálogo pedagógico. “Nos negamos a que nos impongan las lógicas del mercado, la competencia y el derrumbamiento de principios éticos y humanistas” (ANDES, 2015) “Es necesario democratizar la educación pública, tanto en el acceso, como en la participación de las decisiones sobre sus fines y funcionamiento, en sus diferentes escenarios de decisión entre ellos el MEN (Ministerio de Educación Nacional), consejos estudiantiles, consejos directivos entre otros. Los manuales de convivencia deben cambiarse por la construcción de pactos de convivencia con base en los derechos humanos, y que no sean entendidos como un mecanismo de control y represión, donde participen en su construcción los padres y madres de familia, los docentes, estudiantes y trabajadores. La educación debe ser un derecho. El modelo económico actual la concibe como un servicio que se vende, una mercancía, un negocio más de la reproducción capitalista” Sebastián Cáceres, Pizarrón Rebelde.

Estudiantes Universitarios

Hacen parte: FEU Colombia, Proceso Identidad Estudiantil, REO y ACEU, las principales demandas de este sector están relacionadas con la financiación, la autonomía universitaria, la situación docente, en palabras del profesor Leopoldo Munera (2015) “Los estudiantes, los profesores y los trabajadores que hacemos parte de las instituciones de educación superior tenemos la obligación con las generación presente y la futura de impedir que la academia y la ciencia sigan siendo distorsionada por una burocracia estatal soberbia que se apoya en los intereses privados de unos pocos académicos y de quienes desean usufructuar los recursos públicos para sus proyectos particulares. Necesitamos una educación superior considerada como un derecho fundamental indispensable para acceder al bien común del conocimiento. Necesitamos la financiación adecuada de las instituciones públicas para que ofrezcan una educación de calidad gratuita y no programas destinados a una minoría para que sea incorporada a las élites sociales y económicas. Necesitamos un sistema de

educación superior que le ofrezca a los estudiantes la posibilidad real de escoger entre las universidades y los institutos técnicos y tecnológicos y no una educación pobre para los pobres."

Formación para el Trabajo

Hacen el SENA, SINDESENA y el COES, este sector se moviliza por mayor presupuesto, en ponencia presentada al congreso de la república, el COES afirma "pese al ajuste ya realizado en la aspiración de asignación y aprobación de gastos, y con el propósito de que no se vean afectados proyectos de vital importancia (…) estimamos un déficit presupuestal de Gastos equivalente a $ 443.916.619.579"

Maestros de educación básica (primaria o secundaria)

Hacen parte de este sector los maestros y maestras de FUNAMA, Maestros MODEP, Libremente Maestros, Maestros en Marcha, en algunas reuniones y eventos han participado profesores no organizados y otros en la ADE, las principales exigencias de este sector se orientan a cuestionar el modelo de la política educativa en tanto no rompe con la educación para el trabajo, el asistencialismo y sigue respondiendo a los estándares internacionales con las pruebas, este sector propone otro tipo de docente, no se sabe si son cuidadores, formadores, orientadores, maestros. "Es necesario retomar el valor del maestro como intelectual y no como funcionario. Los tiempos han cambiado, los docentes poco conocen el contexto en el que se está, como los ven los estudiantes, hoy se trazan relaciones verticales. No se dan condiciones para un pensamiento autónomo y mucho menos emancipatorio" (Ponencia sector magisterial, audiencia pública educativa, 2015)

Profesores universitarios

En el FAXE participan académicos y docentes universitarios sea organizados (ASPU) o no organizados, ellos y ellas producen material de orden académico e investigativo que alimentan la formación de los actores, también participan en acciones del frente en la presentación de ponencias, la redacción de pronunciamientos y demás prácticas de formación.

Rectores, coordinadores

En el proceso participan directivas universitarias principalmente de la UPN, la participación de estos actores es de manera directa y activa, ya sea en las reuniones, en las movilizaciones y con recursos para llevar a cabo las diferentes acciones propuestas. El eje de paz de la UPN es otro actor institucional que hace parte permanente del proceso.

Organizaciones juveniles

Las organizaciones juveniles que participan en el proceso, son agrupaciones formales o informales de libre asociación conformadas por jóvenes, cuyas acciones colectivas incluyen el desarrollo de eventos culturales, artísticos que tienen alguna relación o connotación educativa y que benefician a ciertos grupos o la comunidad en general, son procesos y colectivos de educación popular como UP bases en rebelión, la Escuela permanente de formación popular pedro Nel Jiménez, el Colectivo libremente, además de las organizaciones estudiantiles que hacen trabajo de base en los diferentes territorios.

Movimientos sociales, redes, plataformas, coaliciones, y ONGS

En cuanto a movimientos sociales, Marcha patriótica y el Congreso De Los Pueblos han participado en el apoyo en la organización y desarrollo de algunas acciones colectivas del proceso. Como el foro de candidatos, la audiencia pública, en el desarrollo de los ejes en el marco de las escuelas de formación. Otros movimientos son El Colectivo Pedagógico Distrital, La Tulpa Educativa del Territorio Sur Bakata, La Mesa De Movilización Social Por La Educación Y La Expedición Pedagógica Nacional. La coalición Colombiana por el derecho a la Educación, ha participado de manera activa tanto en el desarrollo de las acciones colectivas como en las reuniones y toma de decisiones un delegado de la coalición hace parte del equipo dinamizador del proceso. También, Planeta paz es un organización que hace parte del FAXE su participación en el proceso desde la producción de investigaciones técnicas que aportan a la cualificación de los actores.

Sindicatos

ASPU, SINTRA-UPN, SINTRA-UN, ADE, SINDESENA, Sindicato estudiantil, estos sindicatos participan en las reuniones de la plataforma, así como en las diferentes acciones colectivas.

Niveles de participación de los actores

La estructura organizativa del FAXE se define en tres ejes o equipos 1. Equipo dinamizador, en el que participan un delegado/a por sector, 2. Equipo de formación e investigación que lideran los proceso de Educación Popular y organizaciones que realizan investigaciones y 3. Equipo de comunicaciones que lideran organizaciones del ámbito de la comunicación alternativa y comunitaria. Existe la figura de secretaría técnica que ha sido ejercida por la misma persona durante este primer año del proceso.

Prácticas

Luego de la presentación de las prácticas de los actores sociales que hacen parte del FAXE se propone identificar las prácticas de estos actores al interior de las acciones y hechos de la plataforma con la intensión de visibilizar las experiencias políticas y pedagógicas que se proponen en el proceso como resistencia, protesta y propuesta alternativa, fortaleciendo el potencial transformador que se agencia en esas prácticas.

Las prácticas del FAXE no solo se ubican en la dimensión contestataria y reactiva en tanto que el horizonte de sentido del proceso se orienta hacia la construcción de propuestas alternativas educativas **que buscan incidir en los diferentes escenarios de construcción de políticas públicas.**

Para identificar las prácticas se propone analizarlas a partir de los tres equipos de trabajo lo que serían las tres líneas de acción de la plataforma para el desarrollo de las diferentes acciones colectivas que adelanta el FAXE:

Equipo Dinamizador, Equipo Educación e investigación y Equipo de Comunicaciones

Acciones Colectivas

El FAXE actúa en estas líneas de acción que por supuesto no son excluyentes; en cada una de ellas se propicia que todos los actores participen desde la representación de los voceros y delegados de cada sector, las acciones de cada línea se articulan permanentemente para la planeación y desarrollo de las acciones colectivas FAXE.

Equipo Dinamizador

Este equipo está integrado por un delegada/o de cada sector, en el principalmente han

participado la vocera nacional de la ANDES, un delegado/a de la Coalición Colombiana por el derecho a la educación, un delegado de la UPN eje de paz, un delegado de ASPU nacional, la secretaría general de FEU Colombia, la vocera nacional de Identidad Estudiantil, Una delegada de la UP bases en rebelión, un delegado de la mesa de movilización social por la educación y la secretaría técnica del proceso.

Esta línea de acción se orienta al relacionamiento político, la planeación estratégica para alianzas, llamamiento a nuevos actores y planeación y concertación de las acciones del Frente, este equipo se reúne al menos dos veces al mes y de acuerdo a las coyunturas y agenda se reúne de manera extraordinaria, tiene el poder de toma de decisiones respecto a las alianzas y gestión de recursos, este equipo también apoya la sistematización del proceso.

Para la planeación de las acciones colectivas del FAXE se convocan a reuniones generales, hasta la fecha se han realizado 23 reuniones generales, en la cuales aproximadamente participan 30 a 40 personas, todos miembros de los procesos colectivos que convocan el FAXE.

El rol de la secretaría técnica es asumido por la practicante en formación de la licenciatura. La secretaría técnica realiza las relatorías de las reuniones, se encarga de la convocatoria de las reuniones y de la organización de algunas acciones.

Equipo de Educación e Investigación

El FAXE le apuesta a la cualificación de los actores que se suman al proceso, además de la formación interna, le apuesta a propiciar escenarios que permitan el diálogo de saberes y la articulación de las experiencias. Este equipo está liderado por los colectivos que adelantan procesos de educación popular como lo son la Escuela de Formación Pedro Nel Jiménez y el colectivo libremente, el eje de educación se orienta a la planeación de las escuelas de formación, participan en el diseño y desarrollo de los ejes temáticos en los escenarios de formación.

El eje de investigación está liderado por la Coalición colombiana por el derecho a la educación y planeta paz, este equipo se encarga de adelantar investigaciones que permitan la cualificación de los actores convocantes del proceso, los resultados de las investigaciones se presentan en el desarrollo de las escuelas de formación. Los trabajos de investigación del frente amplio por la educación, alimentarán las propuestas que el proceso presentará en los diferentes escenarios de incidencia y poder popular, como políticas públicas alternativas, demandas de inconstitucionalidad, en este sentido, el trabajo de investigación se orienta a articular los esfuerzos de las organizaciones, colectivos y movimientos sociales

convocantes.

Equipo de Comunicaciones

En este equipo participan los colectivos que hacen trabajos de comunicación comunitaria y alternativa como red revuelta, aula y palabra y desde abajo, también algunos miembros de ACEU; este equipo ha sido el más complejo en su configuración puesto que no se ha podido consolidar, el compañero de red revuelta que asumía las tareas de diagramación de piezas comunicativas e infogramas fue víctima de falsos positivos judiciales en el mes de julio, lo que genero un gran impacto en la organización identidad estudiantil, así mismo en las dinámicas del FAXE, a partir de este momento no se ha logrado consolidar un equipo, el proceso está en la tarea de lograr la conformación de este equipo para realizar talleres de formación en cuanto a comunicación comunitaria.

Acciones Colectivas

Orientadas a la visibilizacion del proceso y la consolidación del frente como un actor político valido sobre educación en Colombia, buscan posicionar en los imaginarios al proceso y fortalecer las prácticas de los actores, también pretenden articular procesos y formar a los sujetos desde los diferentes repertorios, esto para cuestionar no solo la política pública del país sino de la estructura social, por eso las acciones se han adelantado en diferentes escenarios y en diferentes momentos coyunturales. A partir de un ejercicio de análisis de las ponencias presentadas por los actores en el marco del lanzamiento del proceso se identificaron algunos objetivos, acciones políticas y propuestas de los colectivos.

ENCUENTRO POR EL DERECHO A LA EDUCACION: ¿Y EN BOGOTÁ, LA EDUCACION MEJOR PARA QUIÉN? 19 Y 20 DE AGOSTO, UNIVERSIDAD DISRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS, SEDE CALLE 40

El Frente Amplio por la Educación, los Derechos y la Paz, convocó a estudiantes, docentes, investigadores, parlamentarios, concejales, organizaciones y personas que trabajan por el Derecho a la Educación en Colombia, a participar de las discusiones con dos objetivos:

1. Dialogo con expertos y expertas en el tema de paz, brindando elementos sobre los acuerdos y propuestas de los procesos de paz entre el gobierno colombiano y las insurgencias (FARC – EP y ELN), frente al Derecho a la Educación y los avances en Pedagogías de Paz.
2. Dialogo con expertos y expertas en Educación y Plan de Desarrollo Distrital, brindando elementos sobre aspectos generales de la política pública en el Distrito Especial

de Bogotá y concretos sobre el Derecho a la Educación planteados en el Plan de Desarrollo Distrital y los impactos en el Magisterio y en la Comunidad Educativa. Moderó: Alejandro Herrán, Planeta Paz. El Encuentro abrió con el lanzamiento de la campaña: La Paz SI es con la Educación. Y propuso la siguiente hoja de ruta:

Hoja De Ruta Para La Construcción De Un Programa Educativo Para El Post-Acuerdo
La Paz SÍ Es Con Educación

La presente hoja de ruta plantea un diálogo educativo amplio y plural bajo la idea construir los aspectos básicos que se constituyen en retos del sistema educativo colombiano para un escenario de post-acuerdo en la perspectiva de la construcción de la paz en Colombia. Esta construcción pretende ser la base sobre la cual se participe e incida en los siguientes campos:

1. Pedagogía de paz, pedagogía de los acuerdos y construcción de mayorías por el Sí a la paz en el escenario de refrendación.
2. Proceso de implementación de lo acordado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, en los diálogos de la Habana, Cuba.
3. Mesa de diálogos entre el Gobierno Nacional y el ELN.

Con este propósito se propuso una hoja de ruta que contemplaba algunas acciones unificadas a nivel nacional por las distintas organizaciones, procesos y personas que la suscriben, dejando la posibilidad de que desde cada una de las universidades, colegios e instituciones educativas de todo tipo se desarrollen actividades particulares acorde con sus realidades.

Después, de las intervenciones de los ponentes, se abrió el diálogo con las y los participantes quienes brindaron aportes en torno a cómo construir un nuevo modelo de educación para la paz; reconociendo que el proceso de negociación de la Habana, no ha abonado en el tema educativo y que en Colombia se siente con fuerza el efecto neoliberal en la educación; y como el sistema educativo reproduce en la escuela el conflicto colombiano. También la feminización de la pobreza y de la guerra, como una característica de la situación actual colombiana.

Las pedagogías por la paz, se convierten en una disputa del modelo de educación que se materializan en las prácticas pedagógicas; que reconocen a las mujeres en igualdad de condiciones, propician el empoderamiento en la comunidad educativa, reconocen la diversidad, educan en la autonomía, fortalecen la participación en la toma de decisiones. Se habló sobre el papel de las y los maestros, y de padres y madres de familia, en el modelo de educación por la paz.

Giovanni Garzón y Pilar Herrera, de FUNAMA, FUERZA NACIONAL MAGISTERIAL, se refirieron a los recortes presupuestales en la formación de docentes, la evaluación docente y el daño que ha hecho a los procesos educativos y las pocas posibilidades de ascenso de las y los docentes a pesar de los niveles de formación que alcancen y la experiencia lograda en el tiempo; el atraso que está produciendo en la educación los sistemas de pruebas estandarizadas, que llevan a que la educación se centre en responder a ellas; se refirieron a la educación pública frente a los modelos de privatización que se han instalado en Bogotá, con los colegios en concesión y su alto incremento en la nueva administración; se refirieron a la jornada única y como las escuelas se están convirtiendo en parqueaderos de niños; también hablaron de la salud mental de las y los docentes. Finalmente invitaron a hacer un Pronunciamiento frente a la lucha de las y los docentes del Cauca y la represión del Estado contra ellos.

Kevin González, Asociación Nacional de Estudiantes de Secundaria - ANDES, planteo la escuela como el escenario de la construcción de una sociedad en paz; mencionó la alta tasa de suicidios de niñas y niños que están en la educación rural en Bogotá; los colegios en concesión y la baja calidad educativa vs la dignidad educativa; se refirió a lo público frente a la privatización de la educación que se expresa en los colegios en concesión y en la tercerización de los servicios en los colegios; la toma de la educación por parte de Empresarios por la Educación, quienes dirigen actualmente la Secretaría de Educación; la segregación social, por la imposibilidad de acceder a la educación.

Ana María Nates, estudiante Representante al Consejo Superior de la Universidad Distrital, relato el proceso constituyente realizado en la Universidad Distrital, con una historia de 30 años; habló sobre la crisis de la educación en el país por el desfinanciamiento sistemático a la educación pública; los vicios y la corrupción en la Universidad Distrital; los altísimos niveles de deserción universitaria y la reforma que requiere la universidad Distrital para que responda de manera real a los problemas de Bogotá; también hablo sobre la formación de docentes que se realiza desde esta universidad; planteó la urgencia de construir un movimiento cívico en Bogotá, en favor de la Universidad Distrital; acreditación universitaria.

Los debates giran en torno a,

Lo público, frente a los modelos privatizadores que se expresan en los colegios en concesión, la formación de docentes y directivas en manos de Empresarios por la Educación y en la tercerización de los servicios en los colegios y universidades. La escuela y la educación como escenario de disputa y de lucha de clases, frente a la segregación social.

La financiación de la educación frente a los grandes recortes del presupuesto para la educación en todos los niveles. La estandarización de la educación y las pruebas saber ligadas al bajo acceso de estudiantes a la educación superior. Con el proceso constituyente de la Universidad Distrital. La jornada única como está planteada en este momento convierte la escuela en parqueadero de niñas y niños, y a las y los docentes en esclavos laborales, violando sus derechos como trabajadores de la educación. La escuela y la educación, no se puede separar del territorio, es contextual, se tiene que leer desde la cultura y la vida de las comunidades.

La situación actual de las y los docentes, los procesos de movilización en varias regiones de Colombia por la salud de las y los docentes y en contra de la evaluación, como mecanismo de ascenso en el Magisterio; las movilizaciones en México. La necesidad de fortalecer medios de comunicación alternativos, para trasmitir información, llegar a la gente, denunciar frente a la criminalización de las movilizaciones de la comunidad educativa y poder plantear las propuestas que se impulsan desde las organizaciones.

ACCIONES PROPUESTAS

- Elaboración de dos Comunicados, uno en favor de las luchas que están adelantando las y los docentes del Cauca y otro por los y las docentes en pie de lucha en México.
- Creación de un aula virtual para pedagogía de paz y recepción de propuestas de la ciudadanía, con el apoyo de las organizaciones que conforman el Frente y otras que quieran vincularse, disponible a partir del lanzamiento de la Campaña.
- Conformación de comités por el Sí a la Paz y la construcción del programa educativo en colegios, universidades e instituciones educativas. Estos comités programarán sus agendas particulares de pedagogía de paz y de campaña por el Sí, procurando culminar con foros masivos de construcción y que sellen el Pacto por la no repetición y declaración de las instituciones educativas como territorios de paz. Para estos procesos es crucial la vinculación de semilleros, grupos y centros de investigación que han construido avances en materia de análisis del conflicto y perspectiva de construcción de paz. Estos planes se desarrollarán entre Septiembre y Octubre del 2016
- Conformación de una comisión metodológica y de expertos a nivel nacional, que tendrá la función de recopilar los aportes que se construyan de los procesos territoriales y aquellos que ya se han adelantado desde múltiples sectores, desarrollar la sistematización y redactar el programa educativo para el post-acuerdo.
- Jornada académica nacional por la paz (Universidades) y Jornada nacional de recreos pedagógicos por la paz (colegios) – En el marco de la Semana por la paz del 7 al 11 de Septiembre de 2016.
- Movilización nacional por la educación para la paz: una semana antes de la refrendación de los acuerdos de la mesa de diálogos de la Habana.

DIFICULTADES Y FALENCIAS DE ESTE PROCESO

Si bien encontramos positivo todo este proceso, en aras de generar una gran movilización para la defensa del derecho a la educación para todos y todas, existen unos imponderables contra los que vamos a tener que enfrentarnos permanentemente, para no perder la mirada de largo aliento, no confundirnos con distractores que nos impidan los avances significativos tanto en la organización como en la generación de propuesta alternativa desde las prácticas cotidianas.

Un primer escollo a sortear es la superación de la tendencia a mantenernos en las generalidades y los lugares comunes, donde el peso del panfleto y el activismo del control político pesan mucho más que la propuesta de poder popular.

Las prácticas cotidianas, los procesos en el barrio y la esquina, el parche, la vereda y el aula son de riquezas incalculables que, por el peso inconsciente de la ideología dominante, subvaloramos también, ocasionando algunas veces el afianzamiento, por vías alternas, del discurso institucional.

Tenemos aún muchas dificultades para sistematizar esta práctica pedagógica, hay muchas resistencias a escribirlas y así, es muy difícil avanzar en la construcción de una nueva institucionalidad, que parta desde abajo e interpele permanentemente todo el esquema establecido.

Hay mucha dependencia de las reflexiones teóricas que, desde el norte industrial y los centros de colonización del pensamiento, se convierten en nuestros referentes de acción pedagógica, motivando en la práctica nuevas formas de dependencia en la convalidación de nuestros saberes, que no permiten la búsqueda desde nuestra historia de los canales emancipadores del pensamiento.

Esta es una tarea a desarrollar en el futuro inmediato: la descolonización del pensamiento y el reconocimiento de nuestra reflexión en igualdad de condiciones pueden llevarnos a mejores alternativas en el posicionamiento de una educación digna y soberana. Para esto debemos decidirnos a sistematizar y reflexionar permanentemente nuestras prácticas, pues así se han consolidado las diversas corrientes pedagógicas y de pensamiento.

Justamente estos espacios permanentes de socialización, reflexión y sistematización colectivas de nuestras prácticas pedagógicas deben, ante todo, reconocer que existen experiencias de las cuales aprender muchísimo por su apropiación del método, transformando significativamente tanto prácticas como resultados. Lástima grande que sean pocas, porque la mayoría de nosotros, aunque nos cataloguemos como alternativos, no

pasamos de ser unos eficientes operadores del modelo, haciendo incluso una tarea mucho más elaborada que la que efectuaría un agente educativo sin ninguna reflexión clara frente a su papel como docente.

Nuestras acciones, con todo el buen sentido de potenciar la liberación y empoderar prácticas emancipadoras, en la mayoría de las veces obedecen a acciones aprendidas desde el establecimiento y, con los mejores propósitos, reproducimos la colonización y el vasallaje, matizando dichas prácticas con un discurso emancipatorio. Por tanto se hace necesario recurrir a la autocrítica constante para evidenciar cómo nos transformamos primero nosotros, si pretendemos la transformación social.

Qué tipo de reconocimiento hemos hecho de los saberes de nuestras comunidades populares, somos lo verdaderamente dialógicos con sus sentires y miradas de realidad, esa debe ser la clave para lograr transformar nuestro aislamiento y el que nos miren como bichos raros al interior de las instituciones educativas. Las comunidades deben aceptarnos como unos participantes más de sus sueños y su vida, porque de lo contrario nuestro discurso no va a tener un asidero lo suficientemente sólido en estas construcciones colectivas. Docentes, investigadores/as integrales que se pregunten sobre su práctica todos los días.

Aun, en la Universidad no se están gestando los procesos de transformación social; todo lo contrario, allí van a adquirir estatus diversos integrantes de los sectores populares. Lo que debemos reconocer es que hay grupos de intelectuales que a pesar del papel de la Institución creada con el propósito de convalidar saberes y tener la tarea de reconocer la profesionalización, superan esta pretensión y asumen su papel protagónico en la construcción de una nueva sociedad. Confiar en que el derecho a la Educación pasa por más cupos universitarios es un error craso, esto no construye alternativas en una sociedad capitalista, solo titula aprendices de nuevos burgueses o, como mínimo, pequeño burgueses. Estas nuevas prácticas emancipatorias hay que construirlas, a esto debe tender este Frente Amplio Por La Educacion, a la transformación también de ese esquema de ascenso social.

CICLO EXPEDICION MEXICO 2017

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS

PROGRAMA: Universidad Sin Fronteras

Ponencia:
Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

CICLO EXPEDICION MEXICO 2017

AGUIRRE Xiomara y RAMIREZ Mariana
lmramirez4536@gmail.com

CONTEXTUALIZACIÓN

La ciclo-expedición México 2017 es un proyecto de viaje en bicicleta desde Colombia hasta México en el marco de la participación en el VIII encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestras/os y educadoras/es que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad.

El viaje es propuesto por la Universidad Sin Fronteras como organización aliadade la Universidad Intercultural de los Pueblos viabilizado mediante la relación y aval de la Mesa de Movilización Social por la Educación como colectivo de convocantes por Colombia, y se propone la presentación de una ponencia alrededor del eje temático # 4:*Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios.*Para ello, se han realizado recorridos académicos con la UIP por los diferentes territorios donde emergen procesos sociales. Así mismo se el empleó una técnica de investigación social (Anexo) para la recolección de informaciónque permitió el entendimientode la apuesta pedagógica de la UIP.

Se define como un proceso de construcción itinerante del conocimiento que se fortalece y valida con cada pedalazo. La bicicleta como símbolo de libertad, se convierte en instrumento pertinente y deseado para recorrer el camino en busca de rastros de la historia que contienen elementos claves para revertir el debacle social, cultural, económico y ambiental que afrontan hoy nuestros pueblos: *"sólo cuando se ha viajado para conocer otros mundos, podrá estimularse la creatividad en pro de construir uno mejor"*.

¿Qué es la Universidad Intercultural de los Pueblos?

La Universidad Intercultural de los Pueblos –UIP- emerge en un contexto de intensa reflexión sobre el modelo educativo pertinente para las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, sectores obreros, estudiantiles, cívicos y populares que habitan el sur-occidente del país y que de manera alarmante padecen los males de la prolongada violencia colombiana.

La educación primaria, media, secundaria, pero sobre todo la superior convencional en sus distintas categorías, son procesos educativos que atienden las necesidades del modelo neoliberal colombiano. La UIP se apoya en la academia, pero difiere en sus métodos. No surge como propuesta para la negación de la academia, pero si tiene una postura crítica, reflexiva,y ante todo constructiva sobre el papel de la educación en la construcción de sociedad, y no como un instrumento para colonizar, someter y reproducir modelos de desarrollo opresores.

> Para Berenice Celeyta, coordinadora de la UIP*"la idea de la Universidad Intercultural surge a partir de los procesos sociales y del debate que se ha venido dando al interior de las comunidades, por la falta de acceso a la educación, (...) porque la educación no se ha pensado los territorios, y lo que ha hecho es llegar a invadir con sus conocimientos*

> *occidentales, sin defender, ni respetar los conocimientos propios de las comunidades (...) la finalidad es que la misma comunidad haga investigación, haga educación para ellas, por ellas y por las transformaciones que sus territorios necesitan"* (Colombia Informa, 2014).

Así mismo, producto de la inquietud constante acerca de los objetivos de la educación en comunidades vinculadas a contextos de violencia y máxima trasgresión de sus derechos, la UIP genera nexos con la Asociación para la Investigación y Acción social NOMADESC en el año 2000,y en el 2013 con las Escuelas Campesinas de Agroecología del centro occidente colombiano (Risaralda, Quindío) y la Universidad Sin Fronteras para trabajar mancomunadamente con el resto de organizaciones sociales, de otro modo, se amplía su radio de acción con procesos sociales del centro del país,fundamentalmente con comunidades campesinas.

¿Cuál es su quehacer?

Tras la alianza con NOMADESC se propicia la creación de contenidos formativos (Programas de formación/materias) (Figura 1)que se orientan de manera especial a las connotaciones culturales de los diferentes grupos sociales, desde una perspectiva del rescate de los saberes tradicionales, las expresiones, y todo el cumulo de manifestaciones del orden simbólico que condensan la idiosincrasia de los pueblos, y que contiene elementos claves para la creación de una propuesta pedagógica propia y emancipadora en el marco de la defensa de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DESCA).

Bajo éste contexto, en el año 2000, la propuesta logra reunir y concertar la participación de organizaciones sindicales en torno al debate sobre la razón de ser de la educación, así, se diseñaron talleres, conversatorios y foros que beneficiaron a comunidades y sectores vulnerados por el conflicto social y armado en el sur-occidente del país. Posteriormente, y tras la acogida del proyecto, se concretan asociaciones con instituciones educativas formales para viabilizar la orientación del *Diplomado de Educación e Investigación en Derechos Humanos.*

> Sin embargo, para Celeyta *"esta apuesta metodológica itinerante, con fundamentación teórica, aplicación práctica e Investigación-Acción se propone más que titular técnicos o profesionales para el sistema productivo, certificar y reconocer los saberes y tradiciones de lucha de los pueblos, a través de mujeres y hombres que no sean más actores sino que sean autoras de la historia".*(Radio Mundo Real, 2015*)*

Ésta proyecto educativo intercultural se orienta a la prevención, promoción, protección y defensa de los derechos humanos, reconociendo la necesidad de crear procesos de educación e investigación como pilares para el entendimiento de las causas del conflicto armado en Colombia, así como también, el planteamiento de estrategias viables para superarlo. Así se ha logrado impactar a personas de diferentes sectores y comunidades con

una universidad trashumante que recorre el territorio y está en contacto permanente con la gente, su realidad, sus necesidades y aspiraciones.

¿De dónde nacen los programas formativos de la UIP?

Los tres programas de formación de la UIP (Ver figura 1) surgen en plena transición del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006 y 2006-2010) a Juan Manuel Santos Calderón(2010-actualidad) por la necesidad sentida y urgente de las comunidades indígenas, afrodescendientes, estudiantiles, sindicales y campesinas de construir un nuevo modelo de desarrollo por lo menos a nivel de organizaciones sociales, y territorios concretos. Un nuevo modelo de desarrollo que implica repensar los esquemas educativos, las relaciones de producción, las relaciones con la naturaleza, e incluso las relaciones humanas en un contexto de interculturalidad,hacia la creación de sinergias para el fortalecimiento del movimiento social del centro y suroccidente colombiano.

En dichos periodos presidenciales se agudizó el conflicto armado paraestatal a través de los crímenes de Estado y los falsos positivos. Ambos Planes de Desarrollotiene su impronta en el neoliberalismo. El inicio del siglo XXI en materia política colombiana se materializa como una especie de neo Frente Nacional, una contienda política que reproduce un mismo sistema capitalista, desde partidos y figuras políticas diferentes:

Plan de Desarrollo Álvaro Uribe Vélez	Plan de Desarrollo Juan Manuel Santos:
- Seguridad democrática	-Prosperidad democrática
- Confianza inversionista	-Las locomotoras del desarrollo
- Cohesión social	-Unidad Nacional

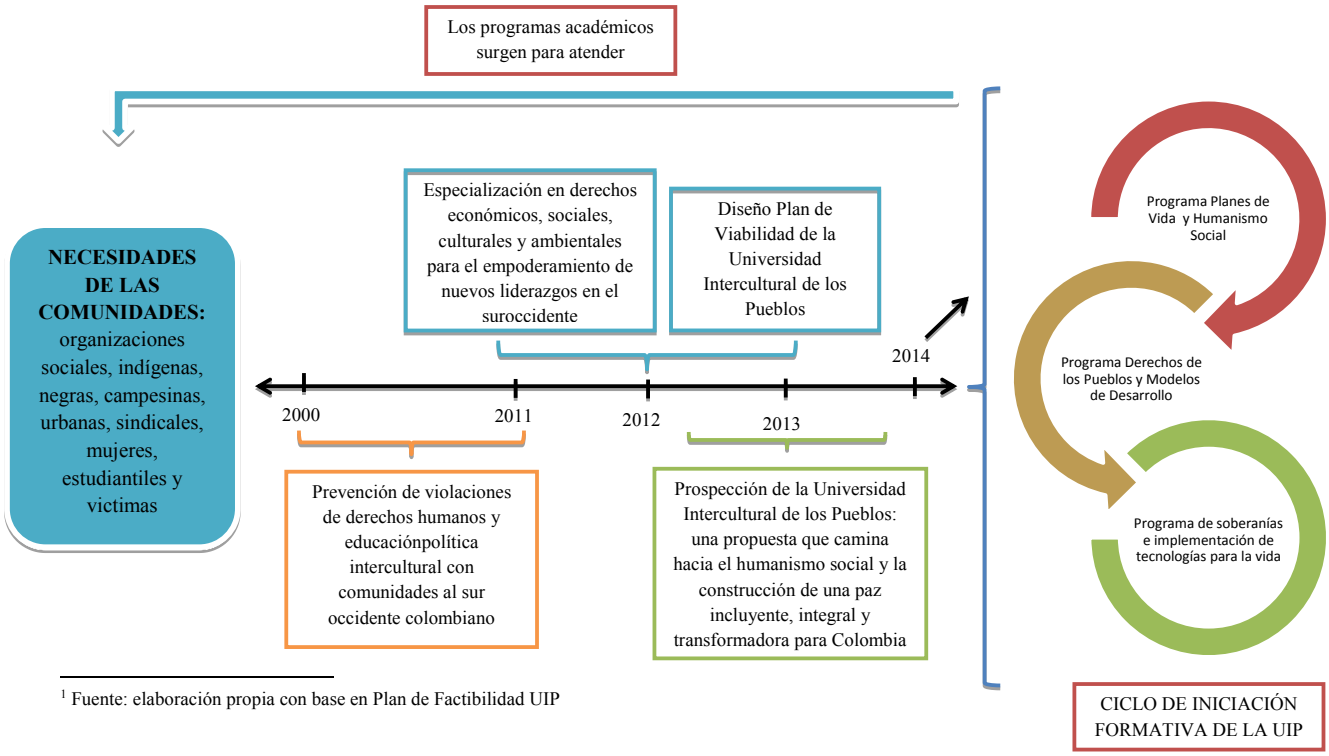
Frente a un panorama político excluyente, acumulador de poder y riqueza para unos cuantos, el resto de la sociedad colombiana queda marginada en todos los aspectos que implica ser un ciudadano. Por ello la necesidad de diagnosticar para y desde el pueblo hacia la construcción de modelos de desarrollo alternativos:

1. Los ***Planes de vida y humanismo social***emerge como un ejercicio de retrospección cultural e identitaria. Nace en el reconocimiento de cada grupo social para construir una propuesta de vida, un bosquejo del futuro para el Buen Vivir.

2. El programa ***Derechos del pueblo y modelos de desarrollo***tiene antecedentes en la Declaración Universal de los derechos humanos en 1948 y la Declaración Universal de los derechos de los Pueblos en 1976. Estos hechos históricos son las cartas insignes para exigir la salvaguarda de la vida y los derechos humanos en un contexto de conflicto armado.

3. La ***Soberanía y la implementación de tecnologías para la vida*** responde a los programas anteriores, allí se concretan las propuestas de los pueblos para laimplementación de modelos de desarrollo que responda a las necesidades y expectativas de las comunidades.

Figura 1. Línea de tiempo sobre el proceso educativo de la Universidad Intercultural de los Pueblos[1]



[1] Fuente: elaboración propia con base en Plan de Factibilidad UIP

¿Cuáles han sido los logros más representativos?

Este tipo de procesos político pedagógicos se ve fuertemente criminalizado y perseguido por los grupos de Autodefensas Unidas de Colombia en zona urbana y rural, así como amparado por los escuadrones coercitivos estatales como el ESMAD[2] y la Policía Nacional. Lo anterior, recrudece los impactos del conflicto y la consecuente ruptura del tejido social, pues los actores armados sembraron el miedo y categorizaron de prohibido todo tipo de encuentro orientado al debate sobre los derechos humanos.

Ante tal panorama, las comunidades y demás grupos sociales han resistido a las diferentes formas de saqueo y represión mediante la formación política. Así pues, se han logrado 15 promociones con750 graduandos defensores de derechos humanos, de los cuales, el 42% coordina proyectos locales, hacen parte de las organizaciones de su comunidad y participan e influyen en propuestas y programas de defensa de derechos humanos[3]. Sin importar la edad, muchos jóvenes lideran procesos desde la parte artística cultural dentro de sus comunidades, como el caso de Cristian, un menor de edad que hace parte del Proceso de Comunidades Negras PCN y ha hecho del rap un instrumento para denunciar el conflicto que se lleva a cabo en Buenaventura (Valle del Cauca). Así mismo, el resto de participantes, lideran organizaciones sociales y son autoridades dentro de sus territorios, conformando de esta manera 25 organizaciones sociales, sindicales, productivas, indígenas y negras que hacen parte de la UIP.

¿Qué entendemos por interculturalidad?

El propósito máximo de estas líneas ha sido visibilizar la construcción y desarrollo de un proceso educativo intercultural, proyecto que camina con grupos sociales distintos, tanto en su composición étnica, como ideológica y cultural. La UIP reúne pueblos ancestrales pero también comunidades urbanas; aquí confluyen campesinos, afrodescendientes e indígenas que conservan estrecha relación con su territorio y habitan un mundo rural, asimismo pertenecen sociedades modernas, con ritmos de vidas más agitados y determinados por la ética y estética de la ciudad.

Tal aclaración es útil para acercarse al entendimiento de lo que significa un diálogo intercultural. La extrema complejidad que supone el encuentro de universos disimiles. Historias escritas desde contextos opuestos y protagonizadas por actores que reviven una herencia cultural específica que determina sus modos de ser, de pensar y de actuar. Este es el reto de un proyecto pensado desde la interculturalidad. Acordar un horizonte común (plan de vida) a partir de la diversidad, y es precisamente en el establecimiento de este objetivo deseado que vale la pena poner en discusión el concepto de interculturalidad.

[2] Escuadrón Móvil Anti Disturbios.
[3]Estudio de Factibilidad Universidad Intercultural de los Pueblos (2012).

Catherine Walsh (2009) plantea la existencia de tres perspectivas de interculturalidad. La primera, denominada relacional, se refiere a la postura que solo se limita al contacto entre culturas y omite la conflictividad y los lazos de poder presentes en la dominación de una cultura a otra. La siguiente perspectiva se asume como funcional. Es común dentro de las estructuras del estado, propone el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales como estrategia para neutralizar los conflictos étnicos y lograr la estabilidad sin el cuestionamiento de las verdaderas causas de las problemáticas sociales. Es una interculturalidad funcional al sistema imperioso.

La última es la interculturalidad crítica, perspectiva con la que se identifica la UIP. Plantea que el problema no radica en lograr el diálogo de lo diverso. No se trata de una cuestión racial sino de poder, de sometimiento de unas culturas a otras. En este sentido, se trasciende la idea de armonizar las relaciones entre grupos sociales y se busca implosionar –desde la diferencia- las estructuras de poder colonial como reto, propuesta, proceso y proyecto de re-conceptualización y re-fundación de las bases de la sociedad misma en aras de construir un mundo pluricultural, equitativo y respetuoso de los derechos de los pueblos.

¿Cómo se construye una propuesta pedagógica intercultural?

La UIP se enfrenta al reto de re-pensar un modelo que ha servido a la dominación de los pueblos mediante el adiestramiento de su gente según los intereses de un estado acumulador de capital y poder. En este contexto, la propuesta educativa se enmarca en las bases conceptuales de la pedagogía crítica, teoría que cuestiona las formas tradicionales de construcción del conocimiento y analiza como éste se puede convertir en una fuerza social capaz de transformar contextos de opresión.

Ante esta situación, las 25 organizaciones que confluyen en la UIP han emprendido un proceso extenso y complejo de debate sobre los componentes necesarios de toda propuesta educativa, a saber, el contenido y los métodos de enseñanza. Así, la universidad recurre a un modo totalmente negado en la educación convencional, el reconocimiento de la sabiduría popular y la validación de la palabra que construye conocimiento a través del diálogo.

La definición de los contenidos es producto del análisis de la realidad local y nacional que hacen los orientadores del proceso, pero ante todo, de las necesidades de la gente expresadas en sus propios términos, demostrando de esta manera que la propuesta se edifica desde el diálogo, y no solo intercultural, sino también intercientífico al admitir la pluralidad en los métodos de conocimiento. Este diálogo fluido y permanente recoge la sabiduría histórica que condensan lo pueblos originarios y el conocimiento académico de profesionales de las ciencias sociales sensibles a la vulneración de los derechos humanos y al servicio de transformar ésta cruda realidad. Dando paso a la creación de los tres programas que conforman la Universidad.

Así entonces, si el diálogo determina la definición de contenidos, la manera de establecer este diálogo se convierte en el método de enseñanza. Dentro de los postulados de la pedagogía crítica, esta forma de impartir contenidos mediante un proceso dialógico supone un proceso de interacción entre los estudiantes y facilitadores. Ambos en la misma capacidad de construir conocimiento válido para la trasformación de problemáticas sociales. En este método educativo se busca la reivindicación del pensamiento y la educación propia, el estudiante se reconoce como sujeto portador de los saberes ancestrales de sus pueblos.

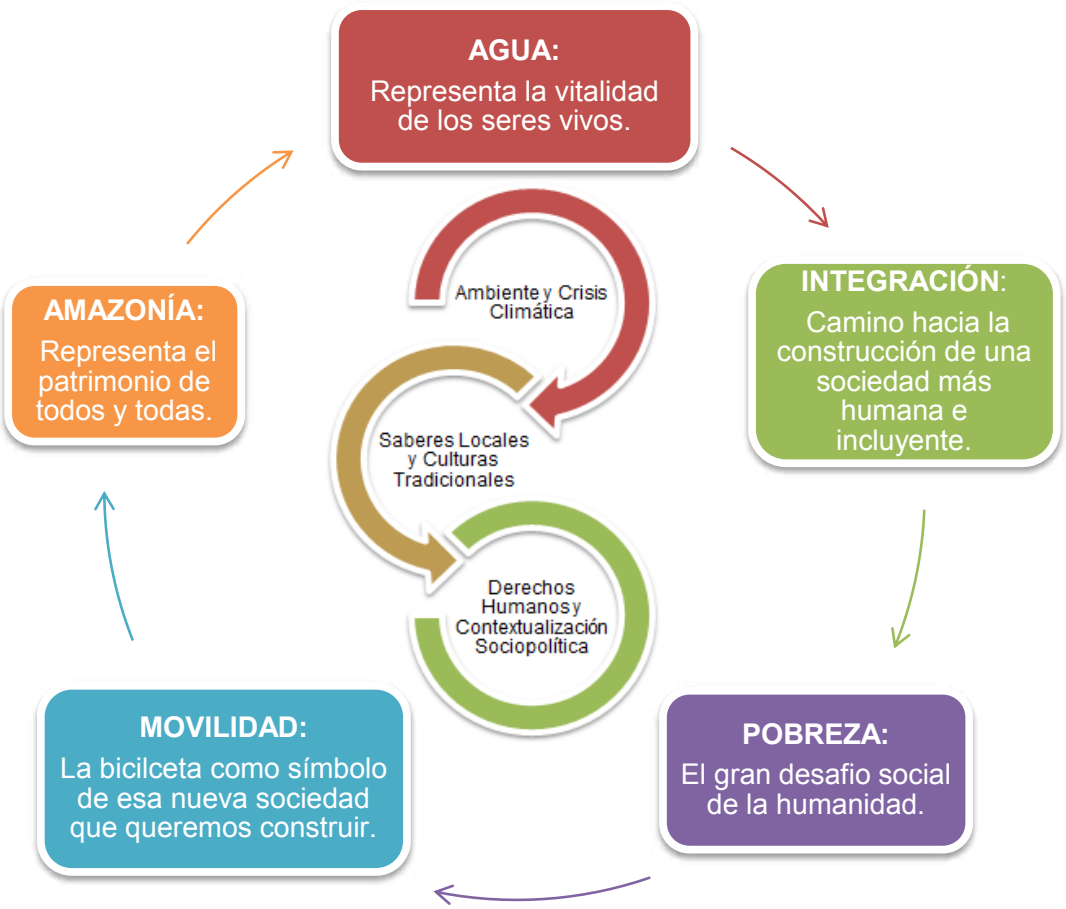
Es una propuesta que promueve la participación, de esta manera el estudiante crea conciencia sobre su responsabilidad en el cambio social, sobre la necesidad de revertir las estructuras de poder y retomar el liderazgo de sus territorios, por medio de la reconstrucción de su historia, su cultura y su posición política.

¿En qué consiste el programa de Universidad Sin Fronteras (USF)?

La Universidad Sin Fronteras (USF) es una fundación no gubernamental de derecho privado sin ánimo de lucro creada en el municipio de Dosquebradas, departamento de Risaralda, Colombia que hace parte de la Universidad Intercultural de los Pueblos (UIP) como programa académico desde el año 2013.

La USF es una comunidad social activa, formada por emprendedores y activistas sociales comprometidos con promover una educación liberadora-emancipadora que construya formas de socialización de conocimientos científicos y saberes empíricos entre los pueblos.A su vez es un espacio propositivo de integración y reflexión para el debate democrático de ideas y el desarrollo de propuestas sobre cinco temas motivadores y tres ejes de trabajo (Figura 1),con el objetivo de fortalecer la integración y la solidaridad de los pueblos hacia la construcción de modelos de desarrollo endógenos: hacia el Buen Vivir.

Figura 1. Temas motivadores y ejes detrabajo de la USF.



¿Qué papel desempeña el programa de USF dentro de la Universidad Intercultural de los Pueblos?

La USFtiene como *objeto social* impulsar y fortalecer el intercambio de saberes y la integración, intercultural y ambiental de las comunidades a través del conocimiento, del saber popular y ancestral, como apuesta hacia una educación vivencial, permanente, transformadora, recíproca, y pertinente. Como estrategia para el logro de este propósito, se han desarrollado expediciones en bicicleta que nos han llevado como colectivo a desplegar prácticas de intercambio de saberes en cada pueblo a donde llega la ciclo-expedición. La palabra ha sido pedaleada por los caminos de nuestra América Latina, en busca del conocimiento vivencial, a partir de un diálogo de saberes y experiencias con las comunidades, culturas, e instituciones educativas.

¿Cuál es elenfoque metodológico de la USF?

Nuestra metodología se desarrolla a partir de laeducación popular, propuesta fundamentada en una pedagogía liberadora, transgresora de los dogmas, los esquemas y los currículos. Una propuesta que rompe con las estructuras cuadradas del espacio, un aula sin muros, un aula a campo abierto y sobre ruedas.De esta manera, el enfoque metodológicoparte de cinco premisas que pretenden descolonizar los paradigmas modernos del conocimiento:

1. **Re-aprender**: es un proceso que nos permite contextualizar nuestros conocimientos, digerir toda esa información que hemos acumulado durante tanto tiempo y reconocer cuales saberes realmente son necesarios para el Buen Vivir.

2. **Desaprender**: debemos desintoxicar nuestra mente, hacer esa deposición intelectual que nos alivie la indigestión académica, que hace seres irracionales, engreídos y soberbios.

3. **Aprender**: yo soy en la medida que reconozco la existencia del otro. Somos seres distintos con necesidades comunes. Las diferencias, la pluralidad y la multiculturalidad son una riqueza y oportunidad para crecer en la diversidad, para crecer con el otro de manera horizontal.

4. **Compartir**: es a través del encuentro de saberes, del transmitir conocimientos, del trueque de experiencias como se permite la procreaciónde una tercera mirada, un tercer concepto para ir más allá del suyo y del mío, como nos lo enseñan las culturas andino-amazónicas: el tercero incluido.

5. **Disfrutar**: aprender y enseñar deben de ser actos de amor y coraje, de alegría, gozo y felicidad, que nos permitan reconocernos, saber quiénes somos, dónde estamos, de dónde venimos y hacia dónde vamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Colombia Informa(2014). *Campesinos, indígenas y afros construyen la Universidad Intercultural de los Pueblos.*
Disponible en:
http://www.colombiainforma.info/campesinos-indigenas-y-afrodescendientes-construyen-la-universidad-intercultural-de-los-pueblos/

•Estudio de Factibilidad Universidad Intercultural de los Pueblos (2012). Una propuesta que camina hacia el humanismo social y la construcción de una paz incluyente, integral y transformadora para Colombia

• Radio Mundo Real (2015). *Autores y autoras de la Historia: Universidad Intercultural de los Pueblos camina por Colombia; diálogo con Berenice Celeyta.*
Disponible en:
http://www.radiomundoreal.fm/8169-autores-y-autoras-de-la-historia

Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponible en:
https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjIoOT-x5zOAhXHwiYKHQROAOEQFgghMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uchile.cl%2Fdocumentos%2Finterculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf&usg=AFQjCNGwT1Zpu9QPt-sybrIqsHCMDSjjQw

ANEXOS

	UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS **Programa: Universidad Sin Fronteras** Técnica de investigación social #1: Entrevista semiestructurada	

Fecha:22 de julio de 2017	**Lugar:**Santiago de Cali- Sede NOMADESC
Realizadoras: Xiomara Aguirre y Mariana Ramírez	**Hora:** 1:00pm

JUSTIFICACIÓN

La entrevista semiestructurada posibilita la recolección de información concreta y precisa a través de una conversación abierta en la cual se definen con anterioridad preguntas orientadoras (focos) para centrar los temas a discutir y conocer. En esta técnica el entrevistador despliega una estrategia mixta, combinando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas que surgen en medio de la conversación.

El empleo de esta técnica social obedece a la necesidad de conocer las estrategias pedagógicas, políticas y logísticas del quehacer de la UIP, es decir, sobre el "¿cómo?" se ha realizado y mantenido en el tiempo un proceso que se desarrolla en el seno de un conflicto armado interno de más de 50 años que ha borrado cualquier forma de organización social.

Por tal razón, Berenice Celeyta presidenta de la Asociación para la Investigación y Acción Social (NOMADESC), organización antecesora y que trabaja paralelo con la UIP, es la persona idónea para realizar la presente entrevista debido a su trayectoria en ambas organizaciones, a su amplia experiencia en el trabajo con organizaciones sociales de base y a su destacado reconocimiento como defensora de derechos humanos en el suroccidente colombiano.

OBJETIVO GENERAL

Conocer las estrategias político-pedagógicas trabajadas desde la Universidad Intercultural de los Pueblos para la construcción de modelos de desarrollo propios

PREGUNTAS ORIENTADORAS

- ¿Desde qué teoría educativa se desarrollan las propuestas pedagógicas de la UIP?
- ¿Por qué se prioriza el trabajo sobre estos tres programas en la UIP?

- ¿Cómo construir una propuesta pedagógica que integre la cosmovisión de los diferentes grupos sociales con los que trabaja la UIP?

ECUADOR

LA ORALIDAD COMO PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN. EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD LAICA "ELOY ALFARO DE MANABI"
Manta - Ecuador

Mayira Alonzo Calderón
mayiralonso@hotmail.com
Walter Villamarin
wvillamarin@gmail.com

ECUADOR

Resumen

A propósito de orientar la educación hacia nuevos, distintos e innovadores modos de observar el aprendizaje, esta experiencia de investigación tiene el propósito de dar a conocer el tema de la oralidad como pedagogía para la formación, lo que sugiere un avance significativo sobre los aspectos del lenguaje que trascienden a través de la palabra, esta que se pronuncia, se escribe y se lee como legado que ha pasado de generación en generación; ancestralidad presente en toda la humanidad del la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Ahora bien, para esta experiencia de investigación se tomaron en cuenta los elementos que giran en torno a la comprensión de una práctica dialógica y metodológica de reflexión-acción – participación de los aprendizajes entre docentes y estudiantes, que los conlleva a desarrollar un proceso de reconocimiento teórico-práctico sobre lo que implica curricularmente el avance cognitivo, el desarrollo de las habilidades, destrezas y potencialidades creativas para la construcción del conocimiento, en virtud de los saberes y experiencias de estos/as.

En cuanto a las ideas expuestas, la oralidad habita de manera natural en el recinto educativo universitario; vinculo ancestral que se articula a partir del área de interculturalidad con un enfoque inter-transdisciplinar que se fundamenta a partir de la transversalización disciplinar y de una praxis investigativa consciente, donde lo social, cultural e histórico de la cultura y las costumbres se hacen presentes a partir de la filosofía del Buen Vivir.

Palabras clave: Oralidad – Pedagogía – Formación

Introducción

En principio, el verbo, la idea, el pensamiento como experiencia para concebir la oralidad como proceso pedagógico de formación que se conjugada con la realidad educativa de docentes y estudiantes que la viven y practican diariamente en las aulas de clase y espacios de aprendizaje de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.

Son sus gentes que denotan una ancestralidad arraigada que canta a mil voces lo que sabían, pensaban y experimentaban sus abuelos/abuelas, padres/madres, tíos/tías, primas/primos hermanos/as todos cuando contaban los cuentos o leyendas en el ceno de la familia.

Por consiguiente, la identidad se percibe por medio de este legado ancestral que da evidencia del como aprenden los estudiantes y docentes mediante el ritual de la palabra, donde la escucha es el asiento de los estudiantes quienes se quedan a la espera de los comentarios del docente, con tal atención que no hay espacio para otra cosa al momento de la clase, donde la escritura pasa a segundo plano, sin que por ello la dejen de lado, aunque es importante distinguir que lo segundo ha limitado que los estudiantes y docentes avancen en la elaboración de sus escritos en este caso: ensayos, artículos, resúmenes.

Se trata entonces, de hurgar en las entrañas de una Constitución de la Republica del Ecuador, de un Plan Nacional del Buen Vivir, que da pie al cuidado y practica justificada de la oralidad como parte de la cultura para un aprendizaje significativo a partir de uno de sus ejes: la interculturalidad. Esto coloca de manifiesto para esta investigación la importancia de dar a conocer una práctica dialógica: como *uso del habla* o discurso entre unos u otros/as, sustento para el "ritual de la palabra".

Entre tanto, se toman también otros elementos que conllevan a seguir tejiendo la madeja de una sintaxis ontológica-epistémica sobre el enunciado, que equivale a definir la oralidad como pedagogía para la formación tras una corriente de pensamiento casi imperceptible pero loable para ser estudiada.

En esta distinción de aprendizaje, la palabra se libera de ataduras clasistas *hablando lingüísticamente* cuando ella en sí, se debe reconocer porque pertenece al legado de nuestros antepasados.

En tal sentido, el tema de la oralidad enuncia un sinfín de características y fundamentos pedagógicos estudiados a profundidad por algunos teóricos, entre ellos, parafraseando a Abascal (2002) cuando menciona en su teoría que la oralidad es como un fluir evoca un movimiento, lo contrario de la detección fija o de cualquier orden estático: el curso de un acontecer. *Lo que fluye es la voz, una sustancia acústica extremadamente sutil, un sonido que proviene del interior del ser humano y alcanza a otros seres,* de modo que: La noción de oralidad se refiere así a la comunicación lingüística por medio de la voz, y se opone, en principio, a la comunicación escrita, puesto que esta no se produce con el soporte físico de la voz.

Así mismo, se plantean "dos conclusiones aparentemente inequívocas: a. la oralidad constituye un sistema de códigos y mensajes analíticamente separables de su contexto y dotados al menos de una autonomía relativa; b) dicha oralidad, a pesar de su amplio margen de independencia, se inserta de manera directa i indirecta en la totalidad o casi totalidad de los hechos humanos, con los cuales interactúa constantemente, dando origen a una influencia mutua y creativa". (Monsonyi, 2005), los cuales son de gran utilidad para la formalidad del aprendizaje de los/as docentes y estudiantes de la Universidad, quienes se preparan pedagógicamente para formar.

De modo que: "el intercambio comunicativo equitativo y respetuoso de una interacción equilibrada de la palabra", cobra sentido en la sencilla acepción etimológica que también tiene para significarla desde su raíz latina, cuando menciona que es una *cualidad relacionada a los sonidos producidos por la boca*. Sus componentes léxicos son: *os, oris,* (boca, de boca), *-alis* (sufijo que indica relativo a), más el sufijo *-dad* (cualidad)". (Etimología de ORALIDAD, 2016).

En relación a lo expuesto, se trata de observar la acción transformadora que nos ocupa a partir del tema investigado, una vez se reconoce el dialogo-palabra, que se hace evidente en este estudio desde un aspecto teórico-crítico que toma como margen periférico la acentuación de los valores educativos pedagógicos para la formación.

Formación que se describe axiológicamente para existir en una sintonía psico-social afectiva, basada en: el amor, la fraternidad, el respeto, la solidaridad, la convivencia para la paz y el buen vivir, de modo que los/as estudiantes y docentes se relacionan y comunican de manera natural.

Entonces, se toma en cuenta, la significación de esto para la comunidad estudiantil y docente que aprende por medio de la dialogicidad como lo comentamos anteriormente. Para Freire (1975) esta es la: "esencia de la educación como práctica de la libertad".

No obstante, aun sobre el tema de la oralidad como pedagogía para la formación los/as estudiantes y docentes reflexionan sobre él como esta se puede distinguir para poder seguir creando una perspectiva de cambio, que comienza por una ruptura cultural que necesita la educación convencional, la cual se presenta aún bajo un paradigma dogmático, jerárquico y de efecto transmisor del conocimiento (monologo docente), que aleja la posibilidad de visibilizar el aprendizaje en medio de este panorama que invita a reconocer el *poder verbal*. Poder de la palabra que estimula y anima al pensamiento crítico como lenguaje propio del estudiante, perfilándolo hacia una autonomía del saber para enriquecer su proceso de autoformación.

De modo que, esta investigación sugiere una urgente revisión de la educación de hoy en día como pedagogía para la formación, la cual ayudaría a reestablecer el tejido social que gira en torno al lenguaje como oralidad, en ese qué filosófico y como metodológico desde el *aprender para desaprender*.

Esto igualmente conlleva a estudiar un proceso inter-transdisciplinar curricular universitario que propone la articulación y vinculación de la palabra-acción como práctica dialógica, así se estaría fundamentando pedagógicamente la interacción educativa-formativa sobre el conocimiento de la oralidad en función de: lo ontológico, epistémico, axiológico, teológico y prospectivo desde el acompañamiento formativo (Vargas, 2011).

En correspondencia con esto, se revela el sentido ético, estético y significativo que posee la oralidad como pedagogía para la formación, en tanto coloca al docente en

un perfil que le permite transformar y cambiar desde su posición privilegiada la vida del estudiante que estratégicamente opta por una educación distinta, fundamentada en los principios del conocimiento intercultural sobre lo que implica la palabra, al reconocerla como elemento metodológico a través de la "práctica dialógica" (Arandia, Alonso & Martínez, 2008).

1. La Oralidad como pedagogía para la formación.

Al respecto del tema, se trata en principio de que la oralidad transite por un proceso pedagógico donde la formación es clave para esta investigación. Al respecto, Alonzo (2016), refiere que la formación en el ámbito de la educación se define según los enunciados de Ferry (1997) quien advierte que esta: "Es algo que tiene relación con la forma, formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No se puede decir así en español pero formarse es "**ponerse en forma**", como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje.

En cuanto a esto, el docente y el estudiante se reconocen mediante el proceso pedagógico inherente a ambos desde el campo de la oralidad, el cual los invita a un análisis y reflexión de los procesos de des-aprendizaje para re-aprender el cómo es formarse conscientemente ante nuevas formas, maneras de hacerlo, situación que los hace pasar por un entrenamiento teórico-práctico que potencia sus saberes y experiencias mediante la praxis como trayectoria investigativa en el contexto educativo.

De allí que ambos logran, en términos de formación alcanzar la acción y efecto de formarse. De esta manera, se significa la importancia de la formación que se crea y recrea a partir de su sentido ético para lograr en definitiva la autoformación como enunciado de la educación del siglo XXI.

Para González y Cuéllar (2012) la formación docente es "una actividad en permanente perfeccionamiento y búsqueda de estrategias para avanzar en la conceptualización y en la definición de los lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación del proceso pedagógico.

De modo tal que, el docente y el estudiante a través de la oralidad como pedagogía para la formación, toman plena consciencia de lo que esta sifgnifica para su proceso el cómo aprende desde una praxis para ser protagonistas de la formación, ya que nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador y un polo pasivo, aquel que es formado. …Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. (Ferry, 1997).

En tal sentido, esta significación hace notar la realidad pedagógica que viene desarrollándose en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí a través de la práctica dialógica como evidencia de diálogo que se suscita entre en docente tutor y los/as estudiantes, al dejar que estos/as se expresen en su pensar, sentir, saber, crear, hacer y convivir, donde a su vez, el docente asume una posición de escucha para darle paso al conversatorio como posibilidad humana que le permite tratar los temas de aprendizaje.

En este orden de ideas, se establece un modo distinto de relacionarnos con respecto al aprender en, y con el poder de la palabra verbalizada y escrita como oralidad, lo que le permite al estudiante expresar su pensamiento crítico más allá de dar solo cuenta de la problemática que lo mueve o acontece social, histórica y culturalmente.

Lo que, permite reconocer al ser humano dotado de una innegable inteligencia que se hace evidente mediante el lenguaje. Cualidad, desde la cual construye un imaginario repleto de símbolos y signos como identidad; haciéndolo único e irrepetible ante la mirada y escucha de cualquier otro ser humano, de este modo, intercambia vida, saberes y experiencias acumuladas.

En tanto, se anuncia una justificación sobre la investigación que tiene una perspectiva acerca del tema de la oralidad como pedagógica para la formación que identifica la trascendencia de la vida, tras un discurso verbal que es reconocido ancestralmente mediante la filosofía del Plan del Buen Vivir, la Constitución de la Republica del Ecuador y la Ley Orgánica de Educación Superior.

Esta construcción del conocimiento, le permite al estudiante y al docente detenerse para revisar un proceso metodológico de reflexión, acción y participación pedagógica formativa. Se trata entonces de que estos toman distancia de si, para observarse en la estrategia del conversatorio ético, estético e impecable, en cuanto al discurso que se narra, relata o cuenta un tema, leyenda, poesía, historia, sentir, en consonancia con *el ritual de la palabra*, para representar un legado nuestro de etnicidad y ancestralidad.

Esta *relación o sentimiento de pertenencia*, en cuanto al tema que se investiga, se establece un análisis que se confronta con las posibilidades de la oralidad como *"fuente primordial de la creatividad social*". En cuanto a esto, Bajtin (1999) señala que: el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos o singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana.

Así mismo, se confirma que por diálogo se entiende no solamente la comunicación verbal vocalizada producida en encuentros cara a cara, sino también la comunicación verbal de cualquier tipo, esta aseveración nos acerca aún más a la intención de apreciar la dialogicidad como un enfoque para el espacio de la oralidad que se dimensiona interdisciplinarmente a partir de un proceso de vinculación y articulación transdisciplinar que se transversaliza para el conocimiento y el aprendizaje como tejido pedagógico, en la educación para la formación.

2. La metodología pedagógica para una práctica dialógica de la oralidad.

A fin de comprender este proceso, es necesario entretejer las acciones pedagógicas de una práctica dialógica con la oralidad mediante una serie de componentes curriculares metodológicos que se ofrecen académicamente por medio del diseño de investigación reflexión – acción – participación, tomándose para la misma, una población y muestra que se caracterizo por contar con las 19 facultades, 1090 docentes y 16.670 estudiantes, todos/as en una dialogo constante sobre lo que esto significa para desarrollar la investigación. Al tiempo, que hasta el momento se han realizado una serie de entrevistas para dar respuesta a sus ítems e identificar las categorías en función de los datos que son claves para el avance del tema.

Todo ello, consiste en determinar y reconocer las formas sobre la acción diaria del ser en formación, como gesto, palabra y escrito sistematizado que se demuestra sobre el contexto educativo y pedagógico de la palabra como asunto complejo, que conlleva a una praxis de la oralidad, la cual se experimenta desde un pensamiento teórico-crítico como nueva forma de aprender la vida en *atención consciente*, esto conlleva a la participación de los involucrados que da cuenta de cada momento observado en la actividad oral sobre lo que se dice y como, y lo que al momento se escribe en relación intrínseca con el hablar y escuchar.

Esto significa desarrollar una oralidad con enfoque semántico-comunicacional. En este sentido se reconoce el lenguaje como una fortaleza que cumple diversas funciones en la actividad humana: es soporte de la elaboración del pensamiento como (función cognitiva); posibilita los procesos de la comunicación (función interactiva) y permite recrear el sentido de la realidad (función expresiva o estética). (Rodríguez y Jaimes, 1990).

De modo que, para significar las configuraciones del lenguaje a partir de un proceso inter-transdisciplinar, partimos del conocimiento, habilidad y destreza del docente sobre el diseño curricular para que relacione los contenidos con el cuento, la leyenda, el mito, el canto, el teatro, la danza y la poesía, entre otras áreas que resaltan la sintonía de la oralidad que se dimensiona pedagógicamente para la formación teórico-práctica desde la acción *dialógica*.

3. La práctica dialógica como oralidad durante el proceso formativo.

¿Cómo existir sin la palabra? ¿Cómo dejar que esta se silencie y no exclame los versos del tiempo? Vale la pena entonces la vida y el recuerdo antropológico y ancestral que trasciende en el sentir humano cuanto brota la oralidad, comunicación verbal para accionar el ejercicio dialógico de aprendizaje en lo pedagógico para la formación. De allí, que emerja el dialogo como: Fenómeno humano, la revelación concreta surge casi de manera espontánea. Los pensamientos toman la forma de palabra y el acto educativo se desencadena en una dimensión infinita. La palabra entonces, se convierte en algo más que un medio para el tránsito del dialogo. Toma fuerza y vida imponiéndonos su búsqueda y conformación (…) Es decir, la palabra como transformadora del mundo.

(reflexión-acción) y en ausencia de la praxis (sin acción) se convierte en vana palabrería. (Calderón, 2008).

Conclusión

En cuanto, a la reflexión aquí desarrollada sugiere revisar más a fondo los aspectos de una cosmovisión lingüística, dirigida hacia el contexto de actuación educativo que enuncia la oralidad como recurso didáctico-pedagógico para la formación dentro de un campo semántico para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la comunidad universitaria sigue investigando y estudiando la oralidad a propósito con la finalidad de seguir promoviéndola pedagógicamente. En tal sentido, el ritual dialógico se convierte en oralidad para compartir el saber, la experiencia y el aprendizaje grupal, fundamento que se asume como pedagógico y formativo. Fuente de creatividad para llamar la memoria, el recuerdo que se hace presente en cada instante de la vida del que se educa, con la finalidad de transformarlo en una alternativa sistémica de bienestar social y ecológico.

Referencias

Abascal, M. (2002). La Teoría de la Oralidad. *Tesis.* España. Universidad de Alicante, pp. 1-662.

Beillerot, J. (1998). La Formación de Formadores (entre la teoría y la práctica). 1ra. Ed. Argentina. Ediciones Novedades Educativas, pp. 5-133.

Berlanga, B. (2003). La Educación como relación pedagógica para la resignificacion del mundo de vida. La Propuesta Educativa de Comunidades de Aprendizaje. *Artículo*, pp. 1-28.

Blas, B. (2016). Concepto de etnia y etnicidad. *Blog*. Recuperado de http://www.academia.edu/7566308/Concepto_de_etnia_y_etnicidad

Calderón, K. (2008). Educación como práctica dialógica.. *Articulo*. Revista ACONTECER. No. 20. Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Articulo.* Revista de Educación. Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Venezuela.

Diccionario Etimológico. (2016). Etimología de Oralidad.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Argentina. Ediciones Novedades Educativas, pp. 6-127.

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Madrid. Editorial Siglo XXI, pp. 5-232.

López, D. (2007). Reseña de la Teoría de la Oralidad de María Dolores Abascal. México. Nueva Revista de Filología Hispánica, vol. LV, núm.1, pp. 165-224.

Monroy, F. (2016). Formación docente /Reflexiones, Diálogos y Propuestas. México. Ed. CAPUB, pp. 7-288.

Rodríguez, M. y Jaimes, G. (1999). El enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua materna: balance y perspectivas. Articulo. No. 3, pág. 9-13 Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2422/3347

Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Madrid Ed. Taurus, p. 16.

Subgerencia Cultural del Banco de la República. (2015). *Oralidad*.

Vargas y Alonzo (2016). El Acompañamiento formativo. *Libro.* Formación docente /Reflexiones, Diálogos y Propuestas. *Capítulo* 17. México. Ed. CAPUB, p. 272-288.

Viché, M. (2014). La Dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. *Articulo.* quadernsanimacio.net. (Editor), p. 2.

Vivas, S. (2013). Nuera Uaido: La palabra dulce y la poesía indígena Minika. *Articulo*. Colombia. Universidad de Antioquia.

SALPICONES DEL LENGUAJE MONTUBIO PARA APRENDER LA IDENTIDAD

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta – Ecuador
Dirección de Cultura y Extensión Académica

María Belén Muñoz Menéndez
beleta_1983@hotmail.com
Eddy Rocío Rey Castellano
eddyrrc@gmail.com

1. Introducción

El montubio, hacedor de tradiciones, trabajador incansable del campo no necesitó de un GPS (Sistema americano de navegación y localización mediante satélites) para conocer la ubicación de la tierra, dentro de sus acervos se reconoce la autenticidad y la bravura, el conocimiento y la experticia ancestral que lo caracterizan, convirtiéndolo en un profesional empírico de la tradición, elocuente en la posición de conquista, degustador del contrapunteo y el aguardiente. El Ecuador ha sabido reconocer su herencia, y bajo la nominación del ***Pueblo Montubio*** se propician acercamientos y reconocimientos para legar a la sociedad la continuidad de su experticia.

Dentro de su lenguaje enraizado en la naturalidad y la picardía, se levantan iconos característicos que dejan por sentado que el montubio eleva un quehacer de parábolas en su lenguaje cotidiano para seguir pasando de generación en generación a través de la práctica oral. Su posición de mensajes sin querer ofrecerlo de forma directa, hablan de su composición y esencia. “Camarón que se duerme se lo lleva la corriente”, dicho que pareciera estar a la altura de un proverbio, advirtiendo que si no hay rapidez en un acto, acción o circunstancia, podríamos saborear el fracaso.

“De tal palo, tal astilla”, indicando que el heredero o el personaje es parecido de quien procede, se utiliza para indicar semejanzas en aspectos positivos o negativos. “Hijos de culebra fina, no salen ni sapos ni ranas”, utilizado para aclarar que los hijos

tienen virtudes o pesares de sus progenitores, y que es innegable que no tengan virtudes semejantes a ellos. "Al burro se lo conoce en la oreja", frecuente en el nacimiento de niños y/o en la duda genética de los mismos.

Este lenguaje es parte de las vivencias y aprendizajes que se dejan notar en los espacios Universitarios, donde el acontecer social se dinamiza con los/as estudiantes y docentes, advirtiendo por medio de sus *dichos* que existe una identidad. Esta que permite la reproducción del mensaje, al tiempo que se conjuga con los símbolos y signos pertenecientes a la cultura que se menciona.

En tal sentido y parafraseando a Sergio Díaz y Alelí Jait (2012), en su artículo relacionado con Mitchell Foucault sobre el "Análisis del discurso y la arqueología del saber" se puede inferir para este estudio que los términos en dos sentidos diferentes pero estrechamente relacionados entre sí: suponen por un lado, el sentido ontológico que utiliza la categoría del "discurso" para pensarlo no como la referencia a un objeto, sino como una fuente constitutiva del mismo. "El discurso" es otra cosa distinta, del lugar de donde vienen a depositarse y superponerse como en una simple superficie de inscripción, unos objetos instaurados de antemano para pensarlo como una nueva presentación del objeto, puesto que los discursos "…no son, como podría esperarse, un puro y simple entrecruzamiento de cosas y de palabras: trama oscura de las cosas, cadena manifiesta visible y coloreada de las palabras; (…) el discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y la lengua."[1]

Si bien, este planteamiento no es una abstracción remitente al objeto, tal como propone el autor de Vigilar y Castigar, tampoco hay que tratar a los discursos como conjuntos de signos (o elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas pedagógicas de aprendizaje que forman sistemáticamente los objetos de los cuales se habla.

[1] Siguiendo el hilo de las analogías y los símbolos, encontrar una temática mas imaginaria que discursiva, mas afectiva que racional, y menos próxima al concepto que al deseo; su fuerza anima, pero para fundirlas al punto de una unidad lentamente transformable, las figuras más opuestas; lo que se descubre entonces es una continuidad plástica, es el recorrido de un sentido que toma forma en representaciones, imágenes y metáforas diversas. (Foucault, 2007).

El lenguaje del montubio describe un compendio de expresiones propias de nuestro pueblo, forma sistemáticamente un lenguaje generacional que dimensiona el acervo particular, común, nada repetitivo. "Al entendedor con señas y al bruto con palo", se separa la expresión para discernir el contenido:

Al entendedor con señas:

Particular forma de expresar y/o reconocer la inteligencia, señalando que sólo los sabios o inteligentes comprenden el mensaje con facilidad sin causar o propiciar agotamiento de quien le muestra o le enseña algo.

Y Al bruto con palo:

Escabrosa forma de dejar constancia de que quien no posee la comprensión suficiente ante lo que se le manifiesta, no entenderá de manera abreviada, directa y con cortas explicaciones. Este relato podría parecer cansado, largo o infinito, pero dejemos que sea el montubio quien se exprese, posee la "retajila" de la abuela, y no la retahíla del diccionario, sino la expresión que indica lo extenso que puede ser un sermón o lo cansado que puede parecernos una disertación o argumentación. Expresado en acontecimientos varios, desde "retajilar" el sermón, hasta aspectos explicativos del lenguaje.

Así mismo, el discurso antes expuesto, señala además el criterio de Hayden White, quien expone que, desde esta perspectiva en el mismo discurso se "encuentra una lucha entre aquellos grupos que reclaman el ´derecho´ al discurso y aquellos grupos a los que se les niega el derecho a poseer su propio discurso", extendiendo este enunciado hacia la importancia que tiene la figura docente sobre el discurso pedagógico para que el/la estudiante establezcan criterios que acentúen su semejanza con el otro/a, poniendo asi a prueba el desarrollo y la habilidad un pensamiento crítico liberador que se produce por medio de la intención del lenguaje como cultura de la oralidad.

La certeza del montubio es que existe y posee rasgos que se caracterizan y se afirman a la voluntad de quien lo comparte, porque de lo contrario se arma el "zaperoco", que tal cual, lo afirma el diccionario: palabra que se usa en la expresión

armar un zaperoco, que significa desencadenar una pelea, una riña o un gran alboroto entre dos o más personas.

Por consiguiente hay que cuidar las palabras y la intención, porque podríamos recibir la maldición de "que la boca se te haga chicharrón", expresiones cada vez más comunes de un pueblo con fundamentos montubios que continúan su cultura como legado de oralidad. En el lenguaje que nos precede estas expresiones se han popularizado, formando parte de la integridad y el acervo de nuestro pueblo.

Entre apodos o diminutivos

En cuanto a este enunciado, lo cierto es que de cariñosos a picantes, los apodos toman fuerza dentro de la convivencia. En determinado momento un jefe le mencionó a sus compañeros, que para estar ahí y poseer su título profesional, debió pasar por cinco (5) años de estudios en los que se "había quemado las pestañas". Criterio que fue considerado para que desde ese momento, sus compañeros le dijeran "pestañita".

Estos elementos se vinculan entre sí, dando origen a "masas discursivas", donde los apodos y diminutivos cobran vida, adquiriendo relevancia para su materialidad. Es decir, existe un modo particular a través del cual la circulación de estos, giran a través de la oralidad en las instituciones como una vida pedagógica de entendimiento que produce efectos específicos, determinando qué es lo decible y no decible en determinada época. El recorrido de las masas discursivas permite reconstruir aquellas "verdades evidentes" que constituyen a los sujetos como tales y que se hayan revestidas por "capas arqueológicas" que pueblan la memoria. (Foucault, 2007).

En relación a las "verdades evidentes", es importante trabajar en aspectos consecutivos de oralidad, mostrándole a la sociedad en todas las épocas generacionales de su composición, lo que verdaderamente forma parte de su identidad, porque su estructura de diálogo no debe extinguirse, ni ser determinada por la época.

Miradas de una identidad montubia a través del lenguaje oral como practica dialógica.

En cuanto a lo manifiesto, el lenguaje oral como ancestralidad y expresión de la identidad se pasea por una cultura que evoca sus raíces, imaginario que ha pasado de forma diáfana de generación en generación, lo cual se traduce en agua de la fuente, manantial inagotable de donde brotan sentires y formas culturales que se avivan para rememorar el tiempo y las vivencias de quienes aun practican el lenguaje montubio como identidad de jóvenes y adultos que aprenden desde el hacer para saber, con la finalidad de connotar un asunto pedagógico de aprendizaje significativo que indiscutiblemente cambia el paradigma educativo en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, espacio que reconoce la memoria del lenguaje que nos une.

Entonces, partimos del aprendizaje para la vida bella, la vida noble, la vida buena que se traduce en "Sumaq Kausay", donde las luchas del pueblo ecuatoriano se manifiestan y dibujan en el arquetipo y arquitectura lingüística de un modo de ser y de sentir por medio de los salpicones del lenguaje montubio.

Ahora bien, esto conlleva a aprender una identidad que toma en cuenta aspectos filosóficos para observar el qué de los procesos comunicacionales, los cuales se revisten de técnicas que describen un emisor y receptor, sin que por ello, esto sea una técnica de prescripción, al contrario este se define desde el aspecto dialógico como practica del diálogo, en este sentido y contexto se entiende como un proceso interactivo mediado por el lenguaje requerido para ser considerado con naturaleza dialógica desde una posición de horizontalidad en la que la validez de las intervenciones se encuentran en relación directa a la capacidad argumentativa de los inter-actuantes, y no a las posiciones de poder que éstos ocupan. (Prieto y Duque, 2009).

Para Freire (1997) la dialogicidad es una condición indispensable para el conocimiento. El diálogo es un instrumento para organizar este conocimiento e implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores; y estos dos aspectos son los elementos que constituyen fundamentalmente la "curiosidad epistemológica" que promueve la construcción del conocimiento.

Mientras que para Habermas (1981) sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos. Desde la acción comunicativa se da pie al diálogo entre los diferentes agentes en los que prima el entendimiento y la exposición de argumentos basados en pretensiones de validez por encima de cualquier orientación de la acción que intente influenciar intencionalmente en la opinión de los demás. (Prieto y Duque, 2009).

Esto conlleva a desarrollar una metodología de investigación reflexión – acción – participante que involucra a estudiantes y docentes, comprometidos dentro de una dinámica de enfoque intercultural como acción transformadora. Se parte de la dimensión ontológica y epistemológica para investigar y narrar el discurso mediante un enunciado que nos permita atender el lenguaje montubio.

Conclusión

Esta experiencia de oralidad, pedagogía y cultura sobre los salpicones del lenguaje Montubio para aprender la identidad de un pueblo dentro del recinto educativo universitario a través de la Dirección de Cultura y Extensión Académica, permitió a nuestros estudiantes y docentes apreciar como cada uno de los enunciados aquí planteados convergen educativamente para dar a la riqueza ancestral e interculturalidad como saber y experiencia de un pueblo que sigue sus expresiones cotidianas bajo un lenguaje sencillo según la tradición mientras susurra “al buen entendedor pocas palabras”.

Referentes

Constitución de la Republica del Ecuador (2008). Publicado en el Registro Oficial No. 449 de la Asamblea Nacional Constituyente.

Díaz, S. y Jait, A. (2012). Reflexiona Académica. El análisis del discurso: Michael Foucault y la arqueología del saber. Año XIII, Vol. 19. Argentina. Recuperado de: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=8332&id_libro=380

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Edición – Madrid.

Foucault, M. (2012). La arqueología del saber. 2da. Edición. Siglo XXI Editores S.A. México.

Plan Nacional de Buen vivir República del Ecuador. (2013-2017). Consejo Nacional del Ecuador.

Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3, pág. 7-30 Universidad de Salamanca. España.

Murcia, J. y Puín, J. (2015). La interacción dialógica en la comprensión de prácticas autónomas en educación desde Jürgen Habermas. ISSN: 0120-8454 Vol. 47 / No. 86, pág. 141-174. Bogotá.

MÉXICO

UN GRAN ACONTECIMIENTO ENCUENTRO DE PUEBLOS Y ESCUELAS EN TORNO A SUS CULTURAS.

AUTOR: EUSEBIO CRUZ LUCAS

Correo: eusebio_61@hotmail.com

INSTITUCIÓN DONDE LABORA: SUPERVISIÓN ESCOLAR 008

TLACOLULA DE MATAMOROS

OAXACA, MÉXICO.

MÉXICO

NIVEL EDUCATIVO DONDE LABORA: PRIMARIA GENERAL

RED AL QUE PERTENECE: RED LEO

Resumen: En este relato, se da cuenta del proceso que se lleva para lograr el acuerdo de realizar el encuentro gastronómico, artesanal y artístico a nivel zona escolar, participan 21 escuelas y cada una busca las formas de presentar una muestra gastronómica, artesanal y una presentación artística en el día acordado. Se describe la presentación de cinco escuelas, de forma natural fueron incorporándose, la oralidad, la lectura y la escritura, como medios de comunicación en el proceso vivencial en la comunidad en la búsqueda del aporte gastronómico, artesanal y artístico representativo de la localidad. Con dicha experiencia, se concluye que el lenguaje se trabaja en el todo cotidiano y no como un aspecto separado de la vida.

Palabras clave: comunalidad, costumbre, tradición, compartencia, solidaridad.

UN GRAN ACONTECIMIENTO

Encuentro de pueblos y escuelas en torno a sus culturas.

La implementación de las políticas educativas por los gobiernos de los últimos treinta años a la fecha, diseñados desde los aparatos de poder con la orientación de organismos internacionales e no coincide con la realidad educativa, por lo tanto, parecieran ser ajenos al fenómeno educativo. No se ha valorado lo suficiente en las altas esferas del poder lo que sucede en las aulas; lo cual es fundamental para el futuro de los estudiantes que asisten a las escuelas, así como reconocer que el acto educativo es determinado de alguna manera por la sociedad en general, por los padres de familia, por la cultura escolar, por la acción magisterial aparte de las políticas educativas. La capacidad económica, el grado de instrucción y de apropiación cultural de las familias determina mejores condiciones de aprendizaje o dificulta el acceso de la educación que se ofrece en los planteles educativos.

Desde la escuela encontramos que la pedagogía social es la negación de la pedagogía individualista, monetarista, de violación a los derechos humanos, es una crítica a la sociedad consumista y materializada actual. La pedagogía social es un reclamo al estado capitalista que no se hace responsable de los seres humanos que va desechando en su afán selectivo, discriminatorio, en su inhumana cosificación del hombre y a la vez se asume como esperanza, como medio para sobrevivir con dignidad desde nuestras escuelas en el intento de asumirnos como hombres, como seres de libre albedrío con todas las posibilidades de ser, de asumirse en comunidad manteniendo las singularidades propias. Es una forma de trabajo pedagógico para sobrevivir en este este medio adverso recorriendo zonas marginales, siendo pasadores de fronteras.(**Violeta Nuñez , 2007**)[1]

La reflexión creativa de la realidad, el conocimiento crítico del mismo y la formulación de posibilidades de reconstrucción y construcción de alternativas viables, justas y legítimas de una sociedad libre es la esencia de las Epistemologías del Sur. Ver, pensar, analizar, plantear y replantear las realidades de los distintos pueblos del mundo, desde sus cosmovisiones y no desde una visión autoritaria, totalitaria, dominante, única, que es la visión occidental que se asume como la verdadera, la "certificadora" de la verdad según sus propios parámetros, en detrimento

de los saberes de los diferentes pueblos del mundo, pueblos del sur entendido como todo pueblo subalterno y diferentes a la noción monopolizadora del saber europeo occidental. (**De Souza, S.B. 2009**)[2]

El Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca propuesta educativa del sindicato de maestros antagónico a las políticas neoliberales del gobierno de la República prioritariamente incluye la noción de comunalidad como medio de respetar y trabajar los saberes de las comunidades por medio de proyectos comunitarios y escolares. (**PTEO, 2012**)[3]

Dicho marco teórico, ha permitido en el estado de Oaxaca México, plantear una propuesta educativa para transformar la educación haciendo a un lado la política oficial que solo busca la formación de mano de obra barata, en este marco surge el siguiente relato;

…Regresamos cansados, contentos, ¡entusiasmados! Veníamos sorprendidos con la presentación de las escuelas, tanto trabajo organizativo, tanta inversión económica, de tiempo, de esfuerzo pero todo valió la pena. De todas las ganancias solo una pérdida, extraviamos el proyector de la jefatura de sector, ¿dónde quedó? Nadie sabe, habría que comprar otro para reponerlo.

Desde las siete de la mañana ya nos encontrábamos en la oficina de la Supervisión Escolar 008 allá en Tlacolula de Matamoros Oaxaca Méx. ¿Y quiénes estábamos? Los dos auxiliares técnicos pedagógicos, los dos auxiliares administrativos, el auxiliar de intendencia y el que esto escribe, Eusebio Cruz Lucas, en mi calidad de Supervisor Escolar de Educación Primaria, los nervios permeaban el lugar. *¡Suban a la camioneta el equipo de sonido*!, ¡*las computadoras!, ¡Los proyectores!, ¡La lona de bienvenida y el de telón de fondo del escenario!, ¡Apúrense*! Ya debía estar todo instalado en el patio municipal antes que llegaran los contingentes, este 11 de marzo del 2016 se realizaría en encuentro gastronómico, artesanal y artístico de zona.

Este suceso era especial, precisamente se realizaría en la sede de la zona escolar, en la ciudad de Tlacolula de Matamoros, se buscaba una proyección y difusión amplia. Daríamos cuenta de lo que hacíamos como maestros, de lo que los alumnos aprenden en las aulas, en la escuela y en su comunidad. Algo muy importante es que presentaríamos un evento en el marco del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), un planteamiento de política educativa desde la Sección XXII del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación al

que todos los docentes pertenecemos, un evento totalmente alternativo al planteamiento oficial. Con este último acontecimiento culminaríamos los encuentros y convivencias colectivas entre las escuelas de la zona escolar 008 del ciclo escolar 2015-2016. La organización de este suceso me había estado quitando el sueño, estaban invitadas diversas autoridades de las comunidades, estarían niños de veintiuna escuelas mostrando la gastronomía de sus pueblos, sus artesanías, sus bailes y su música, acompañados de sus padres. ¡Que reto teníamos que asumir todos! ¿Cómo estarían los docentes participantes que esperaban mostrar con sus niños un bonito canto, una gran pieza de música, un baile bien ejecutado y la presentación y descripción del aporte gastronómico de la localidad en español y zapoteco, la lengua materna predominante en la región? Más de un maestro aporto de su bolsillo el dinero necesario para financiar dicha presentación.

En la reunión de directores conformados como colectivo de zona, se aprueba el plan de trabajo de la comisión pedagógica que implica difundir todo lo relacionado al PTEO, remitiéndose a las escuelas para su revisión y mejora, las compañeras del colectivo de la dimensión comunitaria y para recuperar las diversas experiencias de las escuelas, propusieron un único evento acorde con el Plan para la Transformación de Oaxaca: Una muestra gastronómica, artesanal y artística que presentara las comidas, la música, la tradición oral, el arte de los pueblos que conforman la zona, Todos por unanimidad aprobaron la realización de este evento por lo que se llevaría a las escuelas para su análisis y enriquecimiento y desde luego, también sería voluntaria la participación, nadie estaría obligado a participar. Se sugirió que no se utilizaran plásticos y desechables en la presentación y distribución de los alimentos para no contaminar observando el aspecto formativo de la escuela.

Cada Institución acordaría quienes participarían, con qué y se haría cargo de los gastos que generaría su participación. De esa manera inicia el proceso de compartencia de nuestra cultura, de nuestros usos y costumbres; los alumnos se abocaron hacia el reconocimiento sus pueblos, a saber de las comidas, de la tradición oral, de las artesanías, la música y bailes de la localidad, las motivaciones, los sentidos, las simbologías e importancia de cada acción comunitaria, de cada momento de vida, empezaron a entrevistar a las expertas cocineras, a los artesanos, a los músicos, a los responsables de las comparsas, estas son bailes que se ejecutan en semana santa, también llevaron a la escuela a los mayores para hablar de su cultura, los niños

supieron que en la parte gastronómica, el higadito base de viseras y huevo, se ofrece como desayuno en los eventos más importantes de la localidad, bautizo, boda o en las fiestas del pueblo, que el enyerbado de res y el mole chichilo solo se da en los velorios *(acompañamiento a los deudos de un difunto*), que el tejate se toma antes o después de un trabajo común; siembra, pizca, cosecha y que dependiendo de la localidad hay téjate con tepache, tejate de coco, hay chilacayota con trigo, tortillas de frijol, supieron que consumir el mole y el pan de yema cobra significado en las fiesta de todos santos y de los fieles difuntos o en las bodas, en fin; Se dieron cuenta que la comida, la música, los bailes, los versos y que las artesanías tiene sentido en el marco general comunitario de convivencia. Los estudiantes encuentran un sentido a la vida en la interacción en el que se involucran pocas, varias o muchas personas pero siempre en plural. Los niños aprendieron a guisar, a escribir la receta, a bailar, aprendieron los versos, los diálogos que se establecen antes del baile, supieron que las artesanías son arte vivencial, no contemplativo.

Al llegar a la explanada municipal, el equipo de la supervisión escolar se llevó una ¡Sorpresa! Ya estaban varios contingentes instalándose, otros bajaban sus utensilios, algunos ya instalados estaban decorando su espacio, lo ciudadanos de San Bartolomé Quialana, San Miguel del Valle y Santiago Ixtaltepec atizaban sus fogatas, allí elaborarían las tortillas y su comida, otros más prácticos traían anafres con carbón. Después de ver este espectáculo, les dije al equipo de la supervisión, _ ¡*Apúrense!,* Ya nos comieron el mandado, _*instalen la lona de bienvenida allá, el telón aquí, y recuerden, hay que instalar y probar la computadora, el proyector y el aparato de sonido*. Esos de la escuela José Vasconcelos que a última hora decidieron participar están provocando un caos, _*Asígnenle ya un espacio para se instalen*.

Después de los dimes y diretes y con una hora de retraso, decidimos inaugurar el evento. La banda de música infantil de San Bartolomé ya instalado en el kiosco tocaba música regional, nuestros invitados solemnes, esperaban el corte del listón inaugural. Entre dianas y música de viento inicio la fiesta. Una avalancha de personas se dispersó rumbo a los puestos de las Instituciones educativas.

Los invitados iniciamos la v*isita a*l puesto que se ubica donde inicia la exposición, el stand de la Escuela "Emiliano zapata" de San Miguel del Valle, pasamos primero por la parte artesanal, tuvimos una vista multicolor: Las maestras y madres de familia lo mismo que los niños

y niñas en el centro rodeados de primorosos mandiles (accesorio de tela bordada para damas) servilletas e infinidad de tapetes y bolsas de lana pura, tejidas en telar tradicional. Los niños explicaban el proceso del trabajo y respondiendo a preguntas del público ya sea en lengua española o lengua zapoteca, las maestras a la expectativa, esperando el momento de animar y colaborar con los estudiantes, otro espacio del stand, lo ocupaban el contingente gastronómico que ofrecía la bebida de chilacayota con trigo y tacos de frijol molido con poleo. Allí, mi percepción estética quedó complacida y le di rienda suelta a mi sentido del gusto. Todo estaba delicioso. Las maestras, maestros, madres y estudiantes estaban radiantes con una sonrisa en el rostro atendiendo a todo aquel que se acercara y no se daban abasto, un gentío los abrumaba. Me retire lentamente dejando atrás ese tenue olor a yerba de poleo que permeaba el lugar.

Llegamos al espacio ocupado por las madres, docentes y alumnos de la escuela "México Nuevo" , de San Bartolomé Quialana, son quienes ocuparon más espacio, es la tienda más grande de todas las presentes: El kiosco lo tenían ocupado con su banda de música infantil, en la parte baja del kiosco se ubicaron las señoras de la comunidad quienes mostraban el proceso para elaborar quialanitas (muñecas de tela con el vestuario tradicional de la localidad) en el pasillo de exposiciones las maestras de par en par con las señoras madres de familia haciendo tortillas, ofreciendo tejate de coco. Al buscar al personal de la escuela no las encontraba, no imaginé que fueran aquellas damas vestidas de quialanitas moliendo en el metate, poniendo las tortillas en el comal lo mismo que sus madres de familia, me comentaron poco después, que las señoras les dijeron que se veían hermosas con ese vestuario y que con dedicación y alegría colaboraron en el préstamo o elaboración del mismo a la medida de las docentes. En el escenario sus niños y niñas actuando historias que se cuentan en el pueblo. Era tal el vínculo escuela-comunidad que me dije para mis adentros, *_seguramente estos maestros no tendrán ningún problema en caso de que estalle el paro de labores en protesta por la reforma educativa*. Quedé cautivado y reafirmé mi confianza en los docentes como agentes de apoyo al desarrollo cultural de sus pueblos.

La escuela "Vicente Guerrero" de Santiago Ixtaltepec presento en la muestra gastronómica; segueza de pollo (una combinación de maíz y salsa) y chocolate atole (bebida tradicional para momentos importantes de los pueblos del valle de Oaxaca) esta comunidad tubo

dos puestos uno para el público y otro especial para ellos esa era una discreta cocina donde se atendería a todos los asistentes de la localidad. Al entrevistar a los participantes para recuperar su experiencia, los niños manifestaron que lloraron secretamente de emoción, estaban nerviosos, pero quedaron muy contentos de su desenvolvimiento en el escenario y la presentación fue un momento de fortalecimiento de los lazos de amistad para las madres de familia.

La escuela primaria "Vidal Alcocer" de Santa Ana de Valle presentó en la parte artesanal, diversos objetos y accesorios elaborados en telar ellos llevaron un telar precisamente en donde una niña hizo la demostración de cómo se teje, una actividad impactante a los ojos de extraños como yo que no tenía idea de que los niños en sus pueblos tienen sus actividades cotidianas: Tejer, moler, sembrar, cosechar, hacer tortillas, vender e infinidad acciones de educación para la vida que le es ajeno a la Institución escolar. En la sección gastronómica presentaron tejate de cacao que gustosamente ofrecieron al público y en la parte artística mostraron el baile de los viejos, comparsa que se presenta en la semana santa.

Los docentes, madres y estudiantes de la escuela primaria "Amado Nervo" de Macuixhochitl estuvieron radiantes, madrugaron para llegar a instalase muy temprano, vestidos con su traje regional ofrecieron tejate de cacao a los visitantes a su puesto y presentaron la danza de los viejitos de semana santa, toda una representación comunitaria, con música y diálogos: En la comunidad, el día domingo de carnaval los grupos de comparsa visitan las oficinas del Agente Municipal para pedir permiso para llevar a cabo esta celebración, durante esta fiesta, ofrecen a las autoridades: Tortillas, pan, chocolate, tomate, chiles, calabaza en dulce y tostadas. A continuación, se ofrece una muestra representativa fruto del trabajo infantil de investigación y recopilación del dialogo que necesariamente se establece entre los bailarines de la comparsa y la autoridad municipal antes de que inicie el baile:

Pedida de fiesta del carnaval

(Para el gul-lius) (Para el señor grande que es la autoridad)

VIEJO MAYOR_ *Buenos días tengan todos ustedes señores.*

AUTORIDAD_ *¿Quién es usted? y ¿que se le ofrece?*

VIEJO MAYOR_ *Soy el abuelo, soy el tata y vengo con todos mis hijos y nietos a pedir permiso para hacer una fiesta.*
AUTORIDAD_ *¿De dónde vienen? y ¿por qué quieren hacer su fiesta aquí?*
VIEJO MAYOR_ *Venimos de muy lejos pasamos por muchos pueblos y queremos hacer la fiesta porque de dónde venimos no se puede bailar, el suelo no está parejo y no contamos con un lugar donde podamos ofrecer nuestro baile.*
AUTORIDAD_ *¿Y que traen para hacer su fiesta?*
VIEJO MAYOR_ *Traemos para usted un taquito y unas cositas que cosechamos por ahí*
AUTORIDAD_ *¿Y que saben hacer para empezar su fiesta?*
VIEJO MAYOR_ *Nosotros cantamos y bailamos pasos que nos aprendimos y ofrecemos si nos dan permiso.*
AUTORIDAD_ ¡*Tienen permiso pueden hacer su fiesta*!

VERSOS QUE CANTAN LOS VIEJOS INTERCALADOSE A LA MÚSICA DEL BAILE

Ya llegaron los viejitos
a pedirles las licencias
para celebrar la fiesta
la fiesta al señor San Juan.

Baile sabroso

Mariquita si te peinas
no me tires ni un cabello
Guárdalos en una caja
que el viejo vendrá por ellos.

Inicialmente, el proyecto contemplaba una muestra gastronómica, artesanal y artística, no se pensó que en es marco pudieran desarrollarse actos de escritura, de lectura y de expresión oral

en específico, sin embargo; durante el proceso de acercamiento con la cultura comunitaria, los niños tuvieron la necesidad de preguntar, entrevistar, tomar apuntes, registrar sucesos, menús, leer, escuchar como parte de un proceso de interacción comunitaria y no como una tarea escolar. No se solicitó algún texto escrito, ni fotografías ni nada más que comida, artesanías y eventos culturales, que grata sorpresa fue ver construcciones escritas de los niños sobre sus investigaciones, exposición de fotografías antiguas fruto de su investigación, la conferencias, las obras teatrales, los menús, las recetas…etc.

Al final de esta jornada agotadora pero muy satisfactoria, se puede concluir que trabajar la lengua en contexto tiene sentido, lo mismo que cualquier otro campo de conocimiento, la lengua como un todo en la vida, en el hacer y vivir cotidiano, de la lengua y su hablar, su escribir. La lengua como interpretación y traducción del mundo. La lectura del mundo, la escritura del mundo, hablar el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

[1]Núñez, V.(marzo, 2007) Pedagogía Social, Buenos Aires, Argentina

[2]De Souza, S. B.(2009) Una epistemología del sur., México. Clacso-siglo XXI

[3]Plan para la Transformación de la Educación del Estado de Oaxaca. (2012) Oaxaca, México. IEEPO-Sección XXII

Martínez, L. J. (2013). Textos sobre el camino andado. Campo. Oaxaca., México.

Fornet. B: R. (2004). Sobre el concepto de interculturalidad. Consorcio intercultural. México D.F., México.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MIXTECO

Autor: ROSAGONZALEZ BAUTISTA

Correo: arijor@hotmail.com

Eje Temático 4: Interculturalidad en el marco de los saberes ancestrales y comunitarios

Red: Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México.

Nodo: Red LEO Oaxaca

Institución donde labora: ESCUELA PRIMARIA RURAL "EL PORVENIR" CLAVE 20DPRR0859B. ELFORTÍN ALTO, CHICAHUA,NOCHIXTLAN,OAXACA

Nivel Educativo: Primaria

Resumen

Hablar de interculturalidad en los últimos años no se ha resumido solo al respeto por la cultura del otro sino a ser tomado en cuenta en todos los ámbitos de la sociedad. La experiencia que se narra en este texto nos invita a reflexionar acerca del papel que tiene el maestro en las aulas cuando trabaja con niños hablantes de su lengua materna, acaso es posible negarla y seguir la práctica de castellanizar a los alumnos o es necesario hacer un alto para tomarlos en cuenta en el proceso de enseñanza mutua que se va dando en las horas de clase.

Palabras clave: Mixteco, lengua materna, escritura, interculturalidad.

LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL MIXTECO

“Negar nuestra cultura, es negarse a uno mismo”

La lluvia cae incesante, neblina, calles empedradas, casa de tejas, Cuétzalan pueblo mágico. Enclavado en la sierra norte de Puebla, año 2011, invitada en el VIII Foro latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar .absorta escuchando a profesores de Michoacán que junto con investigadores de la UAM (Universidad Autónoma Metropolitana) comparten un documental sobre los contenidos del plan y programas de secundaria y su traducción del español al purépecha, (lengua materna de la región).y su aplicación con alumnos de secundaria.

Escucho yal mismo tiempo reflexiono ¡Qué cosas podemos hacer los maestros!, pero a veces tenemos miedo a atrevernos, absortos en la aplicación de los planes y programas impuestos por el estado y la elite en el poder ,planteados de blancos para blancos, basados en una currículo en donde se pretende que el conocimiento sea homogéneo , sin pensar en las particularidades de cada una de los contextos donde laboramos (particularmente en el estado de Oaxaca tenemos 16 lenguas maternas), no nos detenemos analizar la importancia de recuperar los saberes comunitarios y poder construir un currículum con conocimientos que permitirán a los niños conocer y apreciar la forma de vida propia de sus comunidades, saberes que les ha permitido resolver las necesidades de su vida diaria.

No nos atrevemos a Romper esquemas o lineamientos que son dictados desde la secretaria de educaciónpública. Jefes de sector, supervisores y director de la escuela, y cambiar el proceso de enseñanza- aprendizaje acorde a las nuevas necesidades de las comunidades, uncurrículum bajo un enfoque comunal y crítico. Es decir comunal porque se realiza a través de una práctica social que es la reciprocidad (GUELAGUETZA) y critica porque permite la transformaciónsocial, el conocimiento no es acabado sino es un proceso histórico. La educación debe ser liberadora y humanística. Educar es crear la capacidad de una actitud críticapermanente en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea reflexionando sobre esa sociedad para actuar y modificarla. PauloFreire

Estas reflexiones que hago de cierto modo me incomodan y me apena porque durante diez años que he estado laborando en la escuela primaria “El Porvenir” del Fortín Alto, Oaxaca, México con niños bilingües hablantes de la lengua mixteca y español.¿Qué he hecho? Casi nada, apenas un intento de la lectura y escritura del mixteco con niños de sexto grado y Don Crispín con poco éxito debido a que no fue bien planeado el trabajo, o quizá porque en mi comunidad de origen

(San Pedro Añañe) lamentablemente hace más de cien años que no se habla la lengua, solamente para nombrar parajes. Por consecuencia mi niñez transcurrió con la ausencia de la lengua materna y sea el motivo que me muestre indiferente.

El autobús continua con su trayecto de regreso hacia Nochixtlán , imagino ideas ,Regreso al Fortín Alto, enclavado ,en la sierra de la Mixteca Alta, pueblo de bosques de encinos , neblina espesa , brisa , frio intenso ¡Que similitud con Cuetzálan! , estoy sentada en medio del salón,inmersa en mis pensamientos tratando de hilar ideas, de cómo convertirlas en acciones, sé que tendréobstáculos, pero no importa estoy decidida a hacer un proyectoque permita fortalecer este saber comunitario y la identidad cultural de los niños

Decidida visité a don Crispín, señor originario de la comunidad, reconocido como asesor comunitario por parte del CEDELIO (Centro de desarrollo de las lenguas indígenas de Oaxaca), me recibió con esa sonrisita que lo caracteriza cuando se le pide apoyo para la escuela, me invitó a pasar a su taller de carpintería , con olor a madera recién cortada . Le platiqué con entusiasmo esta experiencia vivida en Puebla y le invité para que juntos iniciemos este trabajo. Hay un brillo especial en sus ojos y acepta gustosamente mi propuesta, convinimos el día y la hora para planear el trabajo.

Don Crispín llegó a la escuela y juntos elaboramos el plan de trabajo a realizar, acordamos que el proyecto se titularía:

LA LECTURA Y LA ESCRITURA DE LA LENGUA MATERNA: EL MIXTECO, CON ALUMNOS DEL 3o. B

Lo realizaríamos en 4 etapas

Evaluación de Diagnostico a los participantes	Presentación del proyecto ante padres de familia y dirección de la escuela	Planeación y desarrollo de las clases con los niños	Producto final. Dar a conocer el proyecto.

Se planeó el trabajo y presentamos el proyecto ante la dirección de la escuela y padres de familia, les proyectamos el documental de los maestros de Michoacán y otro video titulado “El encuentro de dos mundos” pese a la justificación del proyecto, a las mamás y niños no pareció importarles ya que debido a la migración que se da de los señores del Fortínhacia Estados Unidos de

Norteamérica, el proceso de aculturación hace que los valores culturales de la comunidad se le dé menos importancia y hasta llegan a pensar que es mejor aprender inglés que la lengua materna.

Don Crispín habló en mixteco a los niños y padres de familia y les explicó la importancia de aprender a leer y escribir en una lengua que es nuestra .sin dejar a un lado la segunda lengua que se enseña en la escuela,El proyecto fue aceptado.se trabajaría todos los días martes de 9 a 11 de la mañana durante todo el ciclo escolar.

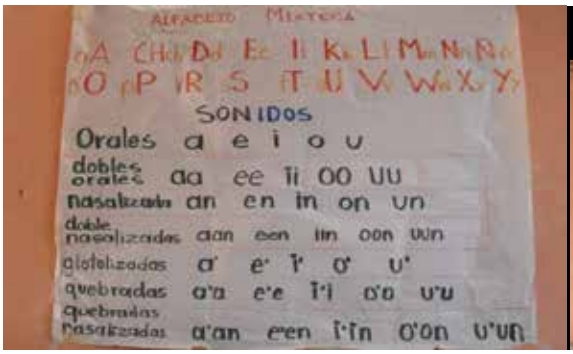
Y de esta manera iniciamos con este reencuentro con la cultura

Eran las diez de la mañana y llegó don Crispín con unas hojas bajo el brazo, sonriente como siempre, les preguntó a los niños ¿Quienes saben hablar mixteco? Tímidamente unos contestaron que sí. Pero la mayoría dijeron que no, ¿Cómo romper ese complejo de inferioridad que vinimos arrastrando desde la llegada de los españoles hasta nuestros días? ¿Nos dijeron la mentira más grande de que eran superiores a nosotros, y nosotros no las creímos? ¿Cómo romper esa negación de nosotros mismos? , ¿De nuestra cultura?¿Cómo reconocer que en nuestras comunidades existe un gran potencial creador e imaginativo que hace posible que sigamos viviendo a pesar de una dominación que ha querido exterminarnos desde la llegada de los españoles hasta nuestros días? Tarea compleja, sin embargo don Crispín y yo no nos íbamos a rendir

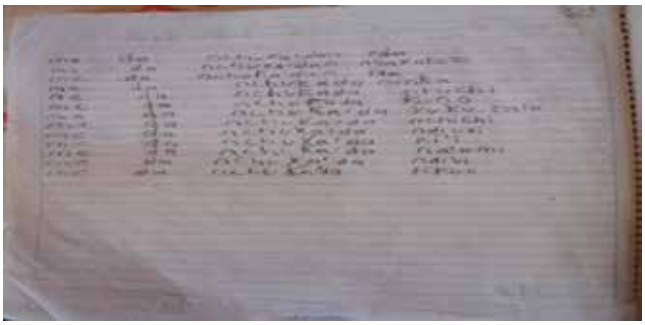
Entusiasmado dijo a los niños, -voy a llamarlos uno por uno y me van acontestar unas preguntas; les presentó unas imágenes y les preguntaba en mixteco. Algo ocurría con ellos,cuando se les hizo la pregunta si sabían hablar mixtecocontestaron que no, y a la hora de las preguntas respondían perfectamente, pero en español ¿no que no sabían hablar mixteco? Les dije, Ellos solos reíantímidamente. Cuando tocó el turno a Carlitos, Quique y a mí la verdad que no entendimos nada de las preguntas en mixteco que nos hizo Don Crispín, solo dedujimos por las imágenes. Se registraron los resultados.

Una vez realizado el diagnóstico, planeamos las clases, elaboramos el material didáctico, expliqué a don Crispín sobre la metodología PRONALES que es la que he aplicado cuando he enseñado a leer y escribir en español y pudiera serque se use en este proceso de apropiación del mixteco, el me mostró los libros y las sugerencias que tenía mismo que aprendió cuando asistió a los talleres convocados por el CEDELIO combinamos las sugerencias , acordamos que sería por temas y así inició con enseñanza de la lectura y la escritura del mixteco.

Aprendimos los sonidos y el alfabeto en mixteca

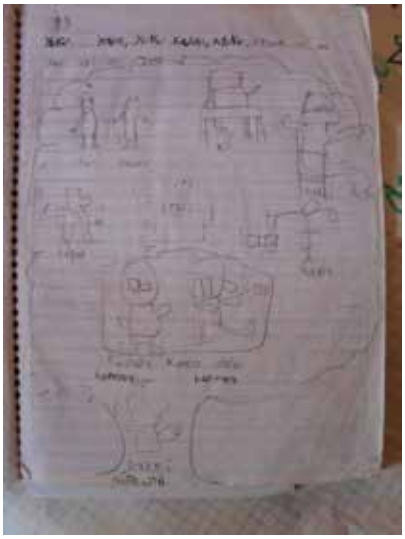


Continuamos con nuestros nombres, en este caso usamos la reiteración sobre todo para los que estábamos aprendiendo a leer y escribir

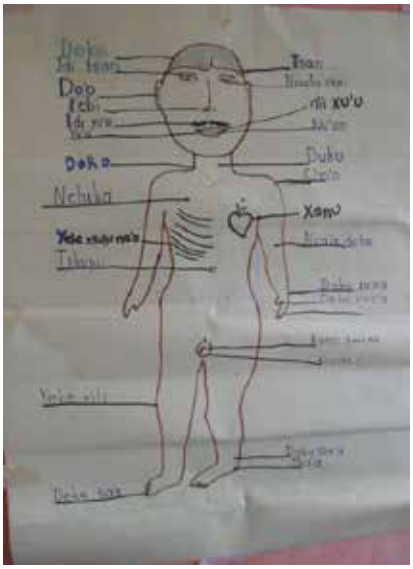


MÉXICO

La familia



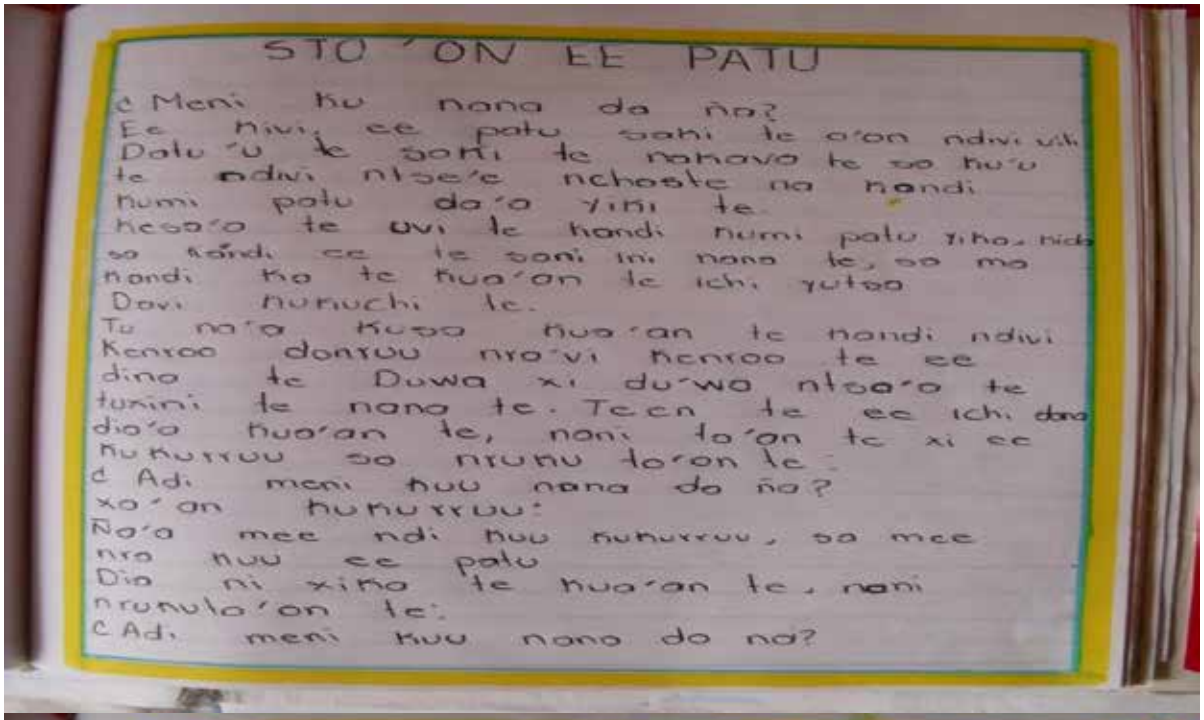
Las partes del cuerpo



Los números

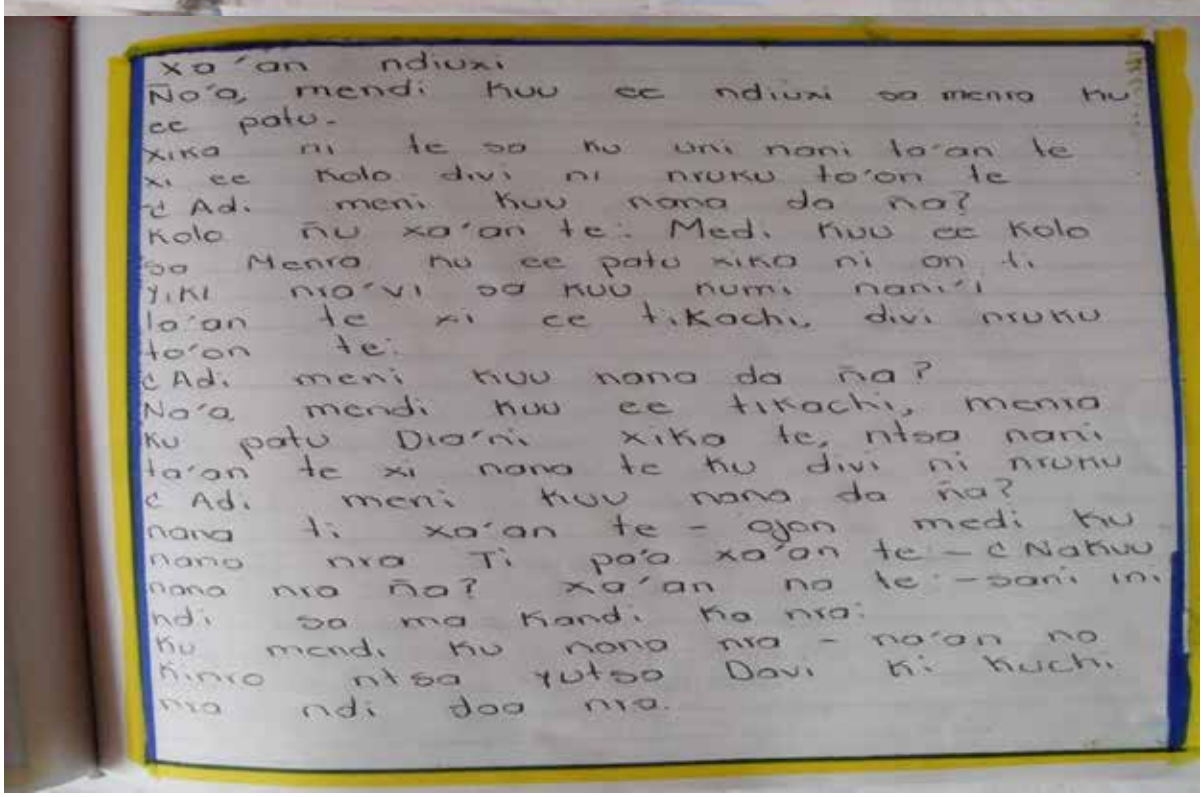
Los colores

El cuento



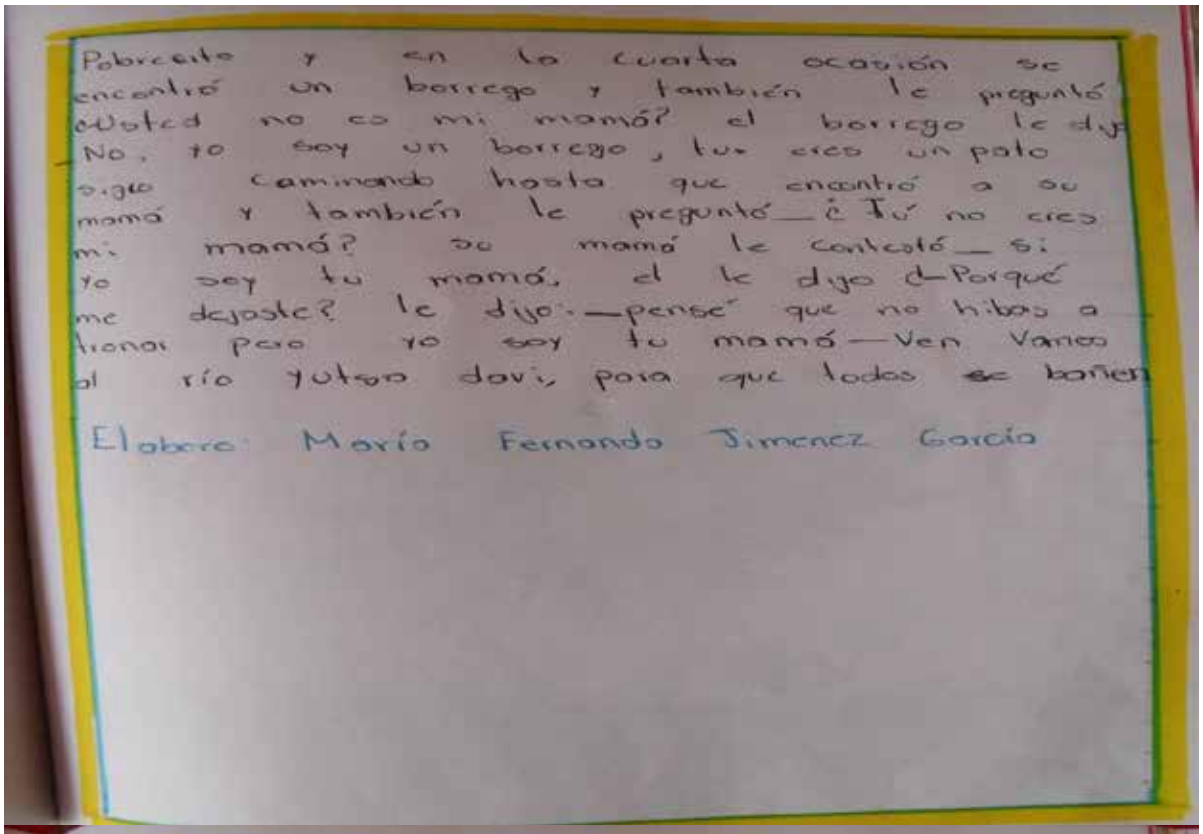
STO 'ON EE PATU

¿Meni ku nana da ña?
Ee kivi, ee patu saki te o'on ndivi vili
Datu 'u te saki te nakavo te so ku'u
te ndivi ntse'e nchoste na kandi
kumi patu da'a yiki te.
Kesa'a te uvi te kandi kumi patu yiko, kida
so kandi ee te sani ini nana te, so ma
kandi ka te kua'an te ichi yutso
Davi kukuchi te.
Tu na'a kuso kua'an te kandi ndivi
Kenroo donruu nra'vi kenroo te ee
dino te Duwa xi du'wa ntsa'a te
tuxini te nana te. Teen te ee ichi dana
dia'a kua'an te, nani ta'an te xi ee
kukurruu so nruku to'on te:
¿Adi meni kuu nana da ña?
xa'an kukurruu:
Ña'a mee ndi kuu kukurruu, sa mee
nra kuu ee patu
Dia ni xika te kua'an te, nani
nrukuta'on te:
¿Adi meni kuu nana da na?



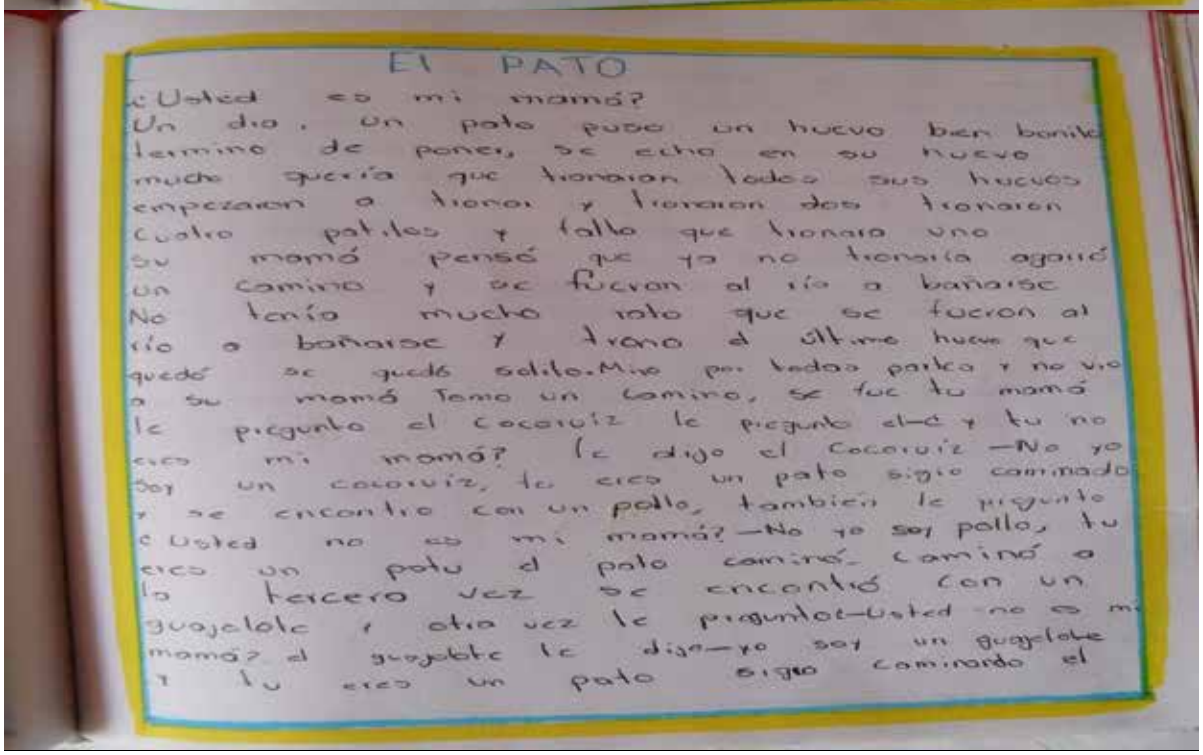
xa'an ndiuxi
Ña'a, mendi kuu ee ndiuxi sa menra ku
ee patu.
xika ni te so ku uni nani ta'an te
xi ee kolo divi ni nruku to'on te
¿Adi meni kuu nana da ña?
Kolo ñu xa'an te: Medi kuu ee kolo
sa Menra ku ee patu xika ni on ti
yiki nra'vi sa kuu kumi nani'i
ta'an te xi ee tikachi, divi nruku
to'on te:
¿Adi meni kuu nana da ña?
Na'a mendi kuu ee tikachi, menra
ku patu Dia'ni xika te, ntsa nani
ta'an te xi nana te ku divi ni nruku
¿Adi meni kuu nana da ña?
nana ti xa'an te - ojon medi ku
nana nra Ti pa'a xa'an te - ¿Nakuu
nana nra ña? xa'an na te - sani ini
ndi sa ma kandi ka nra:
ku mendi ku nana nra - na'an na
kinro ntsa yutso Davi ki kuchi
nra ndi daa nra.

MÉXICO



Pobrecito y en la cuarta ocasión se encontró un borrego y también le preguntó ¿Usted no es mi mamá? el borrego le dijo No, yo soy un borrego, tu eres un pato siguio caminando hasta que encontró a su mamá y también le preguntó ¿Tú no eres mi mamá? su mamá le contestó si yo soy tu mamá, el le dijo ¿Porqué me dejaste? le dijo: —pensé que no habías a tenar pero yo soy tu mamá —Ven Vamos al río yutsa davi, para que todos se bañen

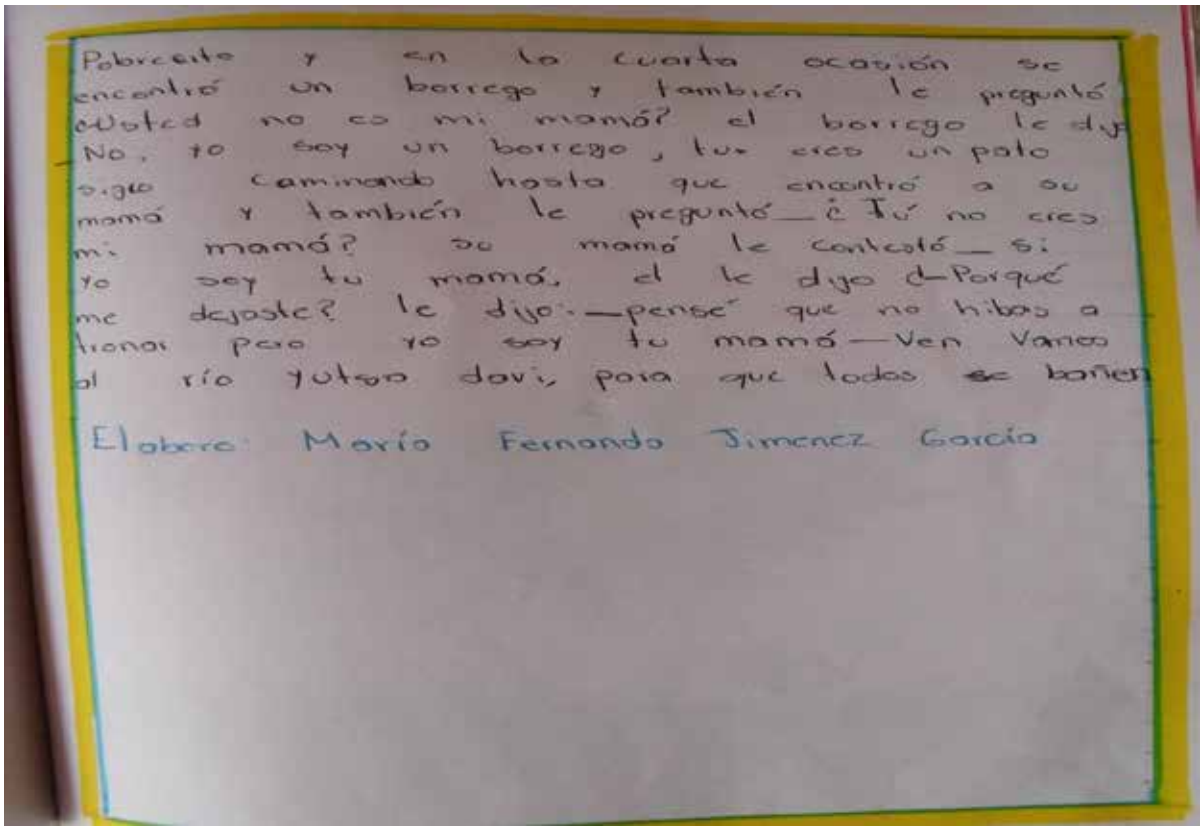
Elaboro: Mario Fernando Jimenez García



EL PATO

¿Usted es mi mamá?

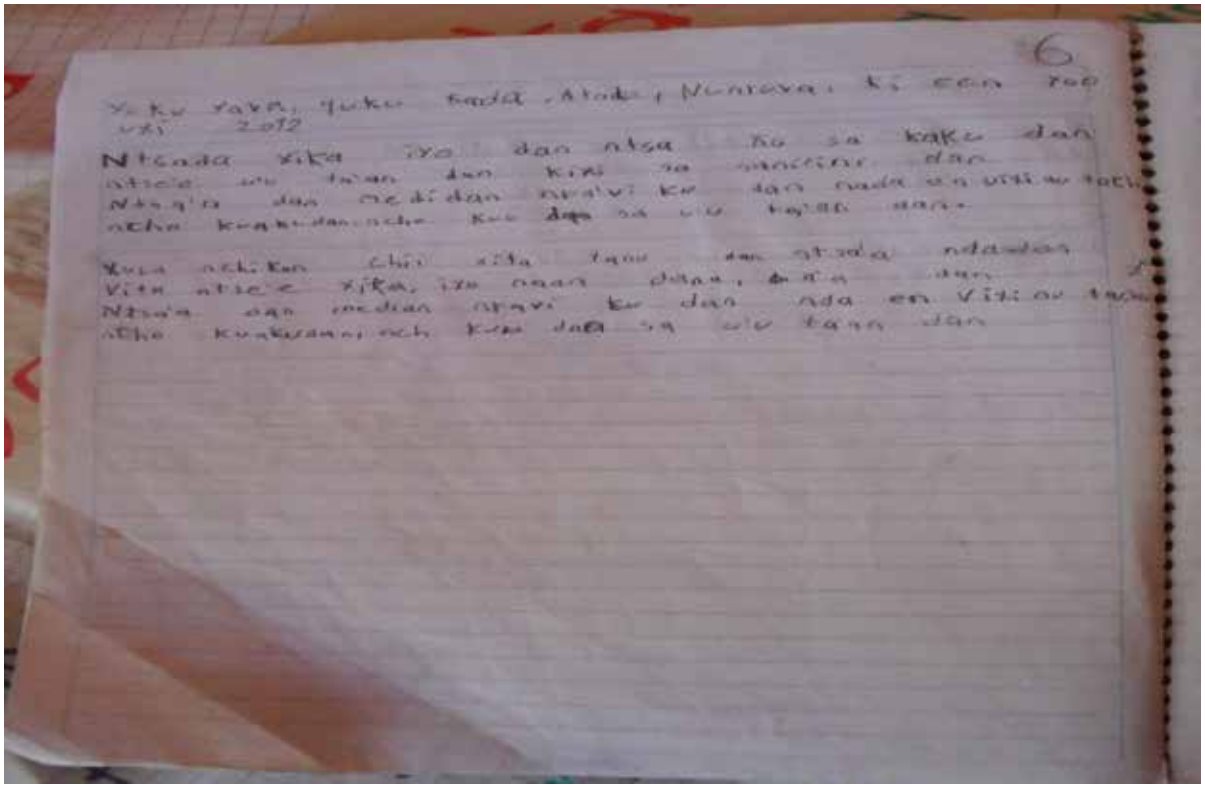
Un dia, un pato puso un huevo bien bonito termino de poner, se echo en su nuevo mucho quería que tenaran todos sus huevos empezaron a tenar y tenaron dos tenaron cuatro patitos y falto que tenara uno su mamá pensó que ya no tenaría aguió un camino y se fueron al río a bañarse No tanía mucho rato que se fueron al río a bañarse y trano el último huevo que quedó se quedó solito. Mire por todas parte y no vio a su mamá Tomo un camino, se fue tu mamá le pregunto el cocoruiz le pregunto el y tu no eres mi mamá? le dijo el cocoruiz —No yo soy un cocoruiz, tu eres un pato siguio caminado y se encontro con un pollo, también le pregunto ¿Usted no es mi mamá? —No yo soy pollo, tu eres un patu el pato caminó, caminó a la tercero vez se encontró con un guajolote y otra vez le pregunto—Usted no es mi mamá? el guajolote le dijo—yo soy un guajolote y tu eres un pato siguio caminando el



Pobrecito y en la cuarta ocasión se encontró un borrego y también le preguntó ¿Usted no es mi mamá? el borrego le dijo No, yo soy un borrego, tu eres un pato sigue caminando hasta que encontró a su mamá y también le preguntó — ¿Tú no eres mi mamá? su mamá le contestó — si yo soy tu mamá, el le dijo ¿Porqué me dejaste? le dijo: — pensé que no hibas a tronar pero yo soy tu mamá — Ven Vamos al río yutsa davi, para que todos se bañen

Elabore: María Fernanda Jimenez García

El canción mixteca



6

Yuku yava, yuku sada, Atada, Nunrava, ki een yoo uxi 2012

Ntsada xika ixo dan ntsa ku sa kaku dan ntse'e u'u ta'an dan kixi sa sanicini dan Ntsa'a dan medidan nsa'vi ku dan nada en vixi ou tach ncho kuakudan nche kuu dan sa u'u ta'an dan.

Xuka nchikan chii xita tanu dan ntsa'a ndadan Vita ntse'e xika, ixo naan dana, ta'a dan Ntsa'a dan median nsavi ku dan nda en vixi ou tach ncho kuakudan nch kuu dan sa u'u taan dan

MÉXICO

Me sorprendía como el Sr. Crispín tiene conocimiento de lo que estaba enseñando, debido a que las clases eran en mixteco se me dificultaba entender y aunque no era correcto tenía que decirle a Don Crispín que repitiera las instrucciones pero en español. Poco a poco los niños se fueron interesando en la lectura y la escritura, se empezó a tejer entre ellos y don Crispín no solo el conocimiento sino también el cariño, cada vez que él venía a medio patio de la escuela, los niños corrían alcanzarlo y gritaban desde adentro: _"Tioo Crisspiiín" y lo abrazaban, le besaban la mano, es una forma de respeto de ellos hacia las personas mayores. Le saludaban gustosamente "la manu ni Xito" Y cuando no llegaba se ponían tristes y querían ir a traerlo hasta su casa

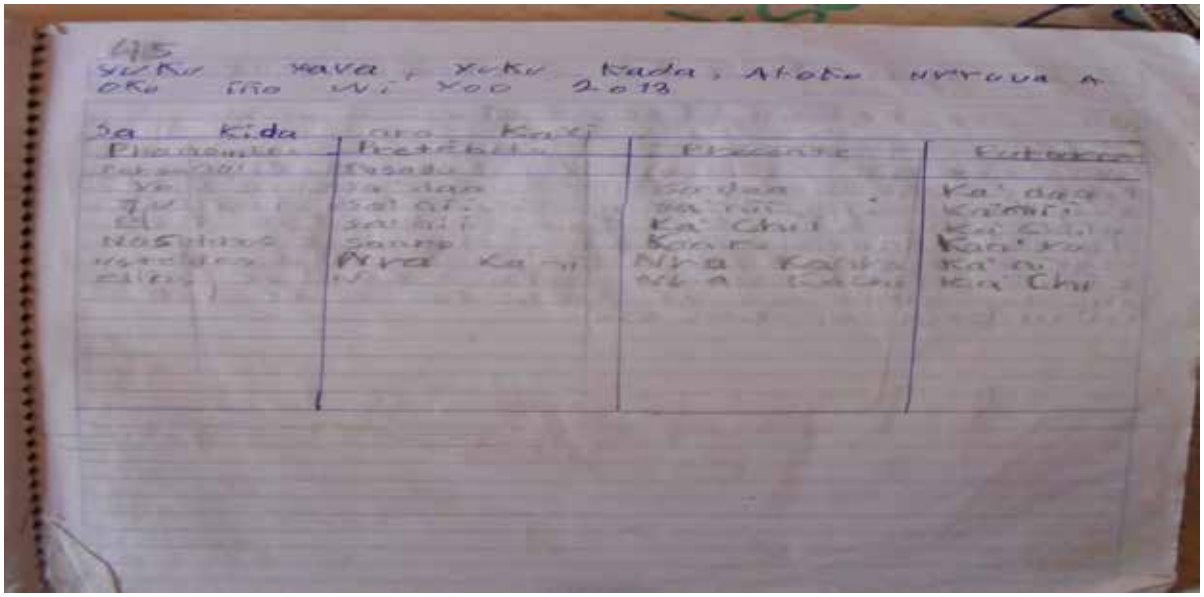
En el desarrollo del proceso fui descubriendo que las lenguas originarias son adjetivadas y que están impregnadas de la cosmovisión de los pueblos originarios. Más que de palabras la lengua maternas es de ideas. Descubrí que el español es un idioma literal, como se habla, se lee y se escribe. por ejemplo en español se dice "maestra" en mixteco se traduce "la mujer que enseña", en español se dice escuela , en mixteco se traduce como: "la casa del saber". El mixteco es más subjetivo

Había momentos en que no comprendía mucho, se me dificulta pronunciar las palabras,sobre todo los sonidos nasales. Don Crispín me decía."creo que ud no va a aprender", me sentía impotente, ansiosa de poder escribir , leer pero sobre todo hablar en mixteco, cuando nos dictaba oraciones y no podía , lanzaba una miradita de lado al niño más cercano para copiarle" aclaro que hasta la fecha no he logrado una conversación, solo frases , palabras sueltas.Ahora comprendo cuando los maestros enseñamos a leer una lengua que noes la primera de los alumnos, como lo dicta el sistema educativo, es un error , puesto que el mundo se mira diferente desde el mixteco y desde el español, terminamos de colonizarlos. Pensamos erróneamente que los niños no aprenden y por eso el fracaso escolar. Lo más correcto sería enseñarles a leer y escribir primero en la lengua materna y luego en español.

Ahora éramos Carlitos, Quique y yo quienes teníamos dificultades, en cambio los niños del Fortín estaban cada vez más interesados en la lectura y escritura del Mixteco. Se sentían con mayor seguridad y confianza. Ahora si les preguntábamos si sabían hablar en mixteco respondían sin complejos, con seguridad, ya no tenían vergüenza de afirmar que sí.

A mitad de este proceso invitamos a Paula Guzmán originaria de la comunidad y alumna de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) quien se graduaría como maestra bilingüe, salimos a un recorrido en la comunidad, fuimos a los cerros ahí jugamos y escribimos el nombre de las plantas medicinales y los árboles que hay en el pueblo, nos apoyó mucho en la

escritura y, en un diálogo muy ameno, nos corrigió algunos errores que teníamos, nos enseñó los verbos y construimos con ella las oraciones en mixteco. Ahí aprendimos que el mixteco no tiene artículo, ni género, ahora entiendo porque los niños al traducir al español dicen “La planeta” “la problema” “el pared”. Además de que las letras del alfabeto mixteca tienen letras con sonidos nasales. Por eso los niños, al traducir al español, confunden estos sonidos al hablar y al escribir la d por la t, en lugar de banda dicen “banta”, o en lugar de siembra escriben “siempra”



Continuamos con las clases y a medio mes de enero llegó Don Crispín con la noticia que nos habían invitado a las radiodifusoras que hay en Nochixtlán (ciudad más importante, está a 17 km del Fortín y con 15 000 habitantes aproximadamente), en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas. Emocionados le comunicamos al Director y las madres de familia sobre esta salida. Se pidió apoyo a las autoridades para el transporte , afortunadamente la respuesta fue positiva, pronto empezamos a preparar nuestra presentación en la radio, Don Crispín tradujo la canción mixteca en mixteco , la copiamos, la aprendimos, también fuimos invitados aTKABLE, televisión por cable,canal local de Nochixtlán, Don Crispín me solicito hiciera la presentación en español y él lo tradujo en mixteco, se les dio a los niños y se eligió a Imelda , quien realizó esta presentación en mixteco en cada uno de los espacios que visitamos. Llegó el día 21 de Febrero, las niñas se pusieron sus enaguas, floreadas de vivos colores, blusa bordada o camisas de colores intensos, delantal con listones ,trenzas y huaraches, los niños con el blanco de la inocencia en sus camisas y calzones de manta, Todos muy animados. partimos para Nochixtlán. Gisela tenía miedo, “maestra es que yo no conozco Nochixtlán , “ pero ¿cómo no conoces tu distrito? , si está a solo a 30 minutos de acá, si pero no lo conozco, las mamás les pusieron sus tacos a sus hijos,

nos vieron partir preocupadas porque sus hijos vayan a vomitar durante el viaje, llegamos a la radio LA NOCHIXTECA RADIO 95.5 FM ya nos estaban esperando , el gerente se portó muy amable, interrumpió su programa habitual para darnos el espacio, Imelda muy segura tomó el micrófono y hablo en mixteco, con soltura, sin pena. Nos presentó, entrevistaron a Don Crispín , quien explicó sobre que, para que , con quienes y porque la realización de este proyecto. Fue mi turno, agradecí el espacio y explique a los radioescuchas la importancia de preservar las lenguas maternas, el locutor solicitó que los niños cantaron o dijeran un mensaje,motivados cantamos la canción mixteca en mixteco y en español

Después nos trasladamos a las oficinas del módulo de desarrollo social el Lic. Juan pablo representante del gobernador del estado de Oaxaca conversó con todos los que integrábamos la comitiva (niños, asesor, maestra y autoridades) , el Lic. Víctor Hernández Hernández (ahora presidente municipal de nuestro Municipio) en esa época trabajaba en las oficinas, originario de Tierra Colorada , pueblo vecino del Fortín Alto, dialogó en mixteco con los niños., les dieron sus paquetes escolares, los niños felices, se sentían importantes , sonreían, cantaron con confianza , ya sin pena , ya no negaban que hablaban la lengua mixteca: Uriel , Quique ,Aurelio , se arrebatan el micrófono para participar.

Terminamos la entrevista en el Módulo de Desarrollo Social y en el pasillo ya nos estaban esperando el camarógrafo y la reportera de TUKABLE para entrevistarnos. Fue breve la entrevista, los niños nuevamente cantaron la canción mixteca en español y mixteco, Salimos del edificio de cuatro niveles, los niños bajaron con desconfianza por las escaleras , la altura les daba miedo, se sentían casi como pavorreales , estaban aprendiendo que más allá de nuestra comunidad hay personas que valoran nuestra cultura.

Recorrimos a pie hacia el zócalo de Nochixtlan , la gente nos miraba , ataviados con la vestimenta original del Fortín las niñas y los niños se distinguían de los demás. Nos trasladamos hasta la otra estación de radio" LA NOCHEXTLI" en el horario de mayor audiencia, a las 2 de la tarde , Imelda nuevamente hizo la presentación, el Sr Crispín nuevamente dio la justificación el proyecto yo me presenté en mixteco, pero reconozco que me falta mucho para aprenderlo y pronunciarlo correctamente.

Vinieron las felicitaciones, refrescos y paletas. Agradecimos al personal de la radio, salimos y nos fuimos a comer a un restaurante, pero como los niños no están acostumbrados a otras comida que no sea frijoles, chile, sopa, tortilla y arroz, cuando nos sirvieron albóndigas, Francisco Javier salió corriendo a la calle porque cuando las probó quería vomitar.

Algunos decidieron comer, pero más les gustó el postre, plátanos con crema. Terminamos Muy contentos se subieron a la camioneta de regreso al Fortín.

Ahora cualquiera que llegue al salón de clases y les pregunte ¿Saben hablar mixteco? Ya no se cohíben, con toda seguridad responden en coro:" siíiií," han traspasado esa negación y complejo de inferioridad, que equivocadamente nos han hecho creer que hablar una lengua materna es cosa de "indios"

Pero no todo es alegría, de repente el Director de la Escuela dijo que se suspendía el proyecto porque estábamos descuidando las tareas académicas y dándole mucha importancia al mixteco, no era verdad porque solo trabajamos los martes 3 horas pero en fin, ante la parte oficial a veces tenemos que alinearnos, algunos compañeros no estaban de acuerdo con el proyecto, un compañero que daba clases al lado de mi salón decía:-_ "Oyes Rosa , ¿no crees que estás retrocediendo con los niños?" Apenas si hablan bien español y están aprendiendo mixteco, no van a poder expresarse . Otros le decían al director que parara el proyecto porque estaba dejándolos en mal, a veces es necesario enfrentar los obstáculos. Hacerlos aun lado y seguir avanzando

A principios de Mayo fue necesario que Don Crispín y yo habláramos nuevamente con el Director para poder continuar y cerrar el ciclo escolar como estaba planeado. No muy convencido aceptó y continuamos, para no tener problemas Don Crispín invito a nuestra escuela a maestros del CEDELIO (Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca) para conocer el trabajo que estábamos realizando y el avance que íbamos teniendo , de cierta manera "validarlo", tal vez para justificar a la misma institución.

En esta visita no todo fue negativo, los maestros al observar que el trabajo que se estaba realizando consideraron que era interesante, nos felicitaron , se fueron y a los pocos días regresaron con integrantes de la Mesa Técnica de Bilingüismo del Sistema de Educación Indígena de Nochixtlán, quienes dieron un saludo a los niños en 3 idiomas (mixe, 3 variantes dialectales del mixteco e inglés) y como invitada especial trajeron a Catherine, alumna de Postgrado de la Universidad de Washington quien estaba interesada en cómo aplicar estrategias para la enseñanza de segundas lenguas, le atrajo el trabajo y solicitó participar en el proyecto en el próximo ciclo escolar, Tomó notas, convivió con los alumnos, muy emocionados le dijeron que sabían los números en mixteco y corearon del uno al diez , ee, uvi, uni, kumi .o'o. y también en inglés, one , two, trhee, four ,etc. Pero el destino o un hecho imprevisto provocaron que no volviera…

En el mes de Junio invité a Don Crispín al Foro Educativo organizado por la Sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, en donde expuso el trabajo que

estábamos realizando con los niños de 3o. “B” fue muy aplaudido y al final nos regañó y dijo “esto que estoy haciendo deben hacerlo ustedes maestros, esa es su “chamba” sobre todo los maestros de educación indígena, yo porque no estudié pero ¿ustedes? algunos compañeros se incomodaron y reconocieron el trabajo de don Crispín.

Se clausuró el ciclo escolar y ahí se entregaron los reconocimientos que el CEDELIO envió a todos los participantes en el proyecto.

Llegó agosto y nos fuimos a la protestas contra la reforma educativa implementadas en nuestro país en el 2013, regresamos a trabajar hasta el 14 de octubre, me enteré que el señor Crispín estaba muy enfermo, fui a visitarlo pero su esposa me comunicó que no me iba a recibir porque solo se la pasaba durmiendo, tenía un dolor de cabeza y en el estómago, me arrepiento de no haber insistido en hablar con él. A la siguiente semana lo trasladaron al hospital y el 29 de octubre del 2013, don Crispín a las 8 de la mañana dejo de existir, no lo podía creer un señor joven de 43 años quien amaba la cultura, persona distinguida del pueblo, había muerto, como me siento ahora, como si me hubieran cortado una mano o no sé un pedazo de mi alma, porque gracias a él me reencontré con mi cultura. Fui con los niños visitar a la familia, tristes, lloraron amargamente la muerte de su tío, de su maestro, Quique me preguntaba entre sollozos “Maestra ¿por qué las personas buenas se mueren? No lo sé. La profesora Eva, hermana de Don Crispín, nos pidió que le cantáramos la canción mixteca, en mixteco. Ahí frente a su cuerpo inerte, fue difícil contener el llanto. Hubo mucha gente de otros lugares en su sepelio, porque él era de todo un poco, gestor, político, líder moral del pueblo, carpintero, campesino, amante de su cultura. Fuimos a sepultarlo y ante su tumba le dirigí unas palabras. Aún no lo puedo aceptar, no sé si seguiré en este camino, a reserva de que Paula quiera seguir conmigo y honrar la memoria de Don Crispín, que no haber sido por su partida ahora estaría aquí entre nosotros compartiendo la lengua, los saberes comunitarios del pueblo de bosque de encinos, neblina espesa, intenso frio, su amado pueblo yukuyaava…

Si me lo permitieran quiero escribir como EPILOGO las últimas palabras que dirigí a Xito Crispín en su tumba el 29 de Octubre del 2013.

Estamos aquí, incrédulos, ante su cuerpo que yace inerte, sin aliento…

Taxabianixito Crispín Porque a través de usted, me he reencontrado con nuestra cultura, con nuestra lengua, recorrimos junto con los niños de tercero “B” la cosmovisión del pueblo mixteco a través de la lectura y la escritura. Esto dejó huella en mi vida, como maestra y como ser humano,porque compartió sus conocimientos sin egoísmos, recorrimos varios lugares dando a

conocer los saberes del Fortín Alto y lo seguiré haciendo a donde quiera que vaya, diré que fui afortunada y con orgullo hablaré que en un rincón del pueblo de la lluvia. De intenso frio, neblina espesa y bosque de encinos conocí a Xito Crispín que se sintió orgulloso de su raza.

Como olvidar la última vez que conversamos en su carpintería con olor a madera recién cortada, con Héctor Coronado, sociólogo de la universidad de Guanajuato y usted decía “nadie me va apagar lo que hago por mi gente” pero la vida ya no le debe, hoy le ha pagado con sus hijos y su esposa que a pesar de su partida , reencontrarán el camino y seguirán avanzandollevando en su vida ,su ejemplo de lucha, de coraje y de ideales.

Hoy emprenderá su último viaje, váyase tranquilo, ha cumplido la misión que Dios le ha encomendado,fue breve, pero usted ha dejado huella en todos los que lo apreciamos.

Hasta siempre

Taxabianai Xito Crsipin

HUERTO DE PLANTAS MEDICINALES, UNA ALTERNATIVA EN LA RECUPERACIÓN DE LA HERBOLARIA MEXICANA DESDE UN ENFOQUE EDUCATIVO FILOSÓFICO, ESTUDIANTES DE 4° 5°, 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autores: Maria. Del Rosario Godinez Balvas, Daniela Martínez Godinez, Salvador Franco Jacobo
martinez2_daniel@hotmail.com, chavas_2013@hotmail.com
REDIEEM - MEXICO

RESUMEN:

El trabajo se desarrollaba en un esquema tradicional, mi interés es que los estudiantes aprendan los nombres de las plantas tradicionales en la herbolaria mexicana de su comunidad y de sus alrededores de la misma. Tomando en cuenta que éste trabajo se enmarca dentro de la investigación-acción a través del desarrollo de una propuesta didáctica, el proyecto de aula, para el conocimiento de la herbolaria y aprendizaje.

Todo proyecto, sea del tipo que sea, implica tres elementos: una propuesta de hacer o conocer algo, unos medios para llevarlo a cabo y un producto o realización que puedo evaluar y mejorar. Es, por lo tanto un proceso, válido para cualquier momento, edad y situación vital. A lo largo de la vida, cuando nos proponemos o buscamos algo, seguimos este itinerario: planificar, realizar y evaluar. Iniciarse en edades tempranas -educación infantil- en este proceso me parece importante ya que es una forma de aprender a vivir, de aprender a ser, a buscar metas, a poner los medios para conseguirlas y a autoevaluarse. Y así fortalecer en los estudiantes de primaria el aprendizaje y conocimiento de huertos y

plantas medicinales (espacio en la escuela para atenderlo, cuidarlo y aprender a utilizar este beneficio que ayudara a padres de familia, abuelos, parientes y comunidad.

Palabras Claves: plantas ancestrales, sustentabilidad, naturaleza, valores otredad, paz, tés.

INTRODUCCIÓN:

Vivir en un entorno pacífico y seguro es fundamental para el desarrollo y la dignidad humana. Dado que el Desarrollo Sostenible toca todos los aspectos de la vida humana, la enseñanza y el aprendizaje para el Desarrollo Sostenible deben incluir perspectivas sociales, como la Salud, económicas, ambientales y culturales. La paz y la seguridad humana son parte de los 27 principios del Desarrollo Sostenible. La paz, el desarrollo y la protección ambiental son interdependientes e indivisibles."

el objetivo de vida en el sentido profesional de ambos es aportar lo que aprendieron en su profesión y en las investigaciones, llevarlo a la gente que lo requiere y transmitirlo de una manera simple para que la persona encuentre alternativas de salud muy económicas y productivas, "esa es nuestra ideología de trabajo".

JOCOTITLAN

En cuanto al significado de la palabra náhuatl Xocotitlán, se deriva de xocotl: "fruta agridulce" y de titlan: "entre"; que significa: "entre árboles de fruta ácida", como tejocote o bien entre árboles de tejocote (Ramírez, 2006:1).

CLIMATOLOGÍA

El que predomina en la región puede clasificarse como templado sub-húmedo con lluvias en verano (CW). La temperatura media anual es de 13.2°C con una máxima de 31°C y una

mínima de 4°C. La precipitación pluvial promedio anual es de 1,008.52 mm³ y se registran heladas los últimos meses del año, así como algunas nevadas (Ramírez, 2006:141).

La población total de San Juan Coajomulco es de 4589 personas, de cuales 2218 son masculinos y 2371 femeninas.

Edades de los ciudadanos

Los ciudadanos se dividen en 2073 menores de edad y 2516 adultos, de cuales 292 tienen más de 60 años.

Habitantes indígenas en San Juan Coajomulco

405 personas en San Juan Coajomulco viven en hogares indígenas. Un idioma indígena hablan de los habitantes de más de 5 años de edad 162 personas. El número de los que solo hablan un idioma indígena pero no hablan mexicano es 0, los de cuales hablan también mexicano es 137.

Educación escolar en San Juan Coajomulco

Aparte de que hay 347 analfabetos de 15 y más años, 53 de los jóvenes entre 6 y 14 años no asisten a la escuela.

De la población a partir de los 15 años 329 no tienen ninguna escolaridad, 1310 tienen una escolaridad incompleta. 743 tienen una escolaridad básica y 451 cuentan con una educación post-básica.

Un total de 276 de la generación de jóvenes entre 15 y 24 años de edad han asistido a la escuela, la mediana escolaridad entre la población es de 7 años.

La vegetación corresponde al bosque mixto y de coníferas; los árboles que más abundan son: el aile, cedro, encino, eucalipto, fresno, madroño, ocote, pino, roble y sauce llorón.

Plantas ornamentales, como: el alcatraz, buganvilia, clavel, geranio, jacaranda, malvón y otros.

Plantas medicinales, como: el ajenjo, altamisa, árnica, borraja, cedrón, peshto, manrubio, hinojo, jarilla, ruda, yerbabuena, manzanilla y el pericón.

Árboles frutales: el capulín, chabacano, durazno, higo, manzana, membrillo, pera, tejocote y otros.

Fauna

La fauna actual del municipio cuenta con animales como: la ardilla, cacomiztle, conejo de campo, coyote, hurón, y zorra. Así como ganado vacuno, porcino, ovino y aves de corral, alicante, camaleón, escorpión, lagartija, víbora de cascabel; se encuentran insectos como: abeja, alacrán, araña, azotador, catarina, cochinilla, cucaracha, grillo, hormiga, langosta y lombriz. De las especies casi extinguidas se encuentran la ardilla, cacomiztle, conejo, coyote, hurón, tlacuache, zorra y zorrillo.

IMPORTANTE es que los alumnos de primaria y secundaria tengan amor a su naturaleza, así mismos, conocer y cuidar su comunidad y que de las plantas medicinales tengan a bien conocer para que son las plantas medicinales y en que les va a servir, que tienen a su alrededor rescatar ese conocimiento incorporar elementos científico tengan autonomía, libertad, y que conjuguen la ciencia con lo ancestral de nuestros en su decisiones y aprendizajes Articulo 3ero.en cuestión de las plantas medicinales Es indispensable que las autoridades educativas del ámbito federal y estatal, se organicen de manera adecuada y trabajen de modo eficaz en el ámbito de sus respectivas competencias para que su actuación gire en torno a las necesidades de la escuela, y no a la inversa. La eficacia en

el quehacer educativo destinado a las niñas, niños y jóvenes de todo el país exige plena corresponsabilidad entre el Gobierno Federal y los gobiernos de los estados. La ley determina las funciones a las normas y disposiciones que rigen para todo el país. La reforma educativa avanzará con autoridades ocales comprometidas que deben mantener una comunicación cercana con los maestros y los padres de familia. El Gobierno Federal construirá el diálogo permanente con los gobiernos estatales, garantizando el carácter nacional de la educación, y les brindará todo el apoyo que esté a su alcance para que cada uno de ellos cumpla con su obligación de ofrecer Este Proyecto está dirigido a la Comunidad escolar ya que puede presentar molestias como: dolor de cabeza, una diarrea, dolor de estómago, caídas a la hora de recreo, una cortadura, un edema o hinchazón, etc.etc. Los alumnos de 4°, 5° y 6° estarán familiarizados con nuestros huertos y plantas medicinales. Que a su vez, cuando los alumnos de sexto grado se hayan ido a la secundaria, se encargarán de pasar su conocimiento a los estudiantes que llegaron a 4° grado. Lo importante de este proyecto es que los estudiantes estarán recogiendo experiencias y sistematizando datos a partir del contacto directo una educación de calidad. con la realidad y a través de fuentes de información de primera mano, como lo dice M.Paz. Sandin en su libro “investigación Cualitativa en Educación. Pag. 78.

Dándoles la oportunidad a que descubran lo que les tiene preparado la naturaleza o Madre Tierra. Con sentir, mirar y tocar y de ahí el estudiante investigador dará saltos benéficos a su proyecto, redescubriendo como persona ponderándose de su conocimiento, y sabedor de ayudar al otro.

PREGUNTA GENERADORA:

¿Por qué Y para qué enseñar a los estudiantes a tener un huerto y plantas medicinales?

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo lograr que los estudiantes accedan a la reflexión, concientizándose, al conocimiento de utilizar el huerto y plantas medicinales? Y qué fortalezas pondera en su vida?

PROPÓSITO:

Que los estudiantes aprendan, conozcan, vivencien, los medios de la naturaleza, cómo son: los huertos y plantas medicinales: fomentando y potenciando las habilidades de un investigador en conciencia, rescatando, las tradiciones y enseñanzas de sus ancestros, en un trabajo Colaborativo.

Utilizando la inteligencia naturista (IN) De acuerdo a los tiempos en que estamos viviendo, fortaleciendo a los grupos de 4°, 5° y 6° Grado, rescatando las competencias de la asignatura de Ciencias Naturales, Ética, Español, Matemáticas, Sociales; potenciando las competencias de la vida y el buen vivir, de estudiantes, director, docentes y Padres de familia.

FUNDAMENTACIÓN:

Haciendo historia el plan de estudio y programa de los grados mencionados. La característica es su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional.

Incorporando temas de relevancia social, como actuar con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, y la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual,

en cada uno de los niveles y grados se abordan temas de relevancia social que forman parte de más de un espacio curricular y contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, la equidad de género, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía.

1.10. Renovar el pacto entre el estudiante, el docente, la familia y la escuela Desde la perspectiva actual, se requiere renovar el pacto entre los diversos actores educativos, con el fin de promover normas que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia.

METODOLOGIA:

El proyecto lo vamos a realizar con el firme propósito de que son las plantas medicinales y para que les va ayudar a su como contribuyen al mejoramiento rápido del mismo.

Los alumnos de 4°, 5°, 6°, docentes y directivo, que en cualquier momento del día,

Nombre de la Planta Medicinal	Nombre Científico	Para que ayuda al paciente	Como se prepara	Dibujo de la planta
Manzanilla	Matricaria Recutita	Los antiguos mexicanos empleaban la manzanilla para tratar trastornos digestivos como vómito, gastritis, disentería, indigestión, cólicos, bilis e infección del estómago. En los estados del centro y México el cocimiento de las flores de Manzanilla se ingiere como té para calmar dolores estomacales.	Pasos 1. Pon las flores secas de manzanilla en una taza. 2. Echa agua caliente. 3. Déjalas en infusión durante 3 minutos. 4. Échalo en otra taza. Usa un colador de té para coger las flores de manzanilla. 5. Bébetelo. Si lo deseas, puedes añadir miel o zumo de	

			limón para ajustar el sabor. 6. Listo.	
Cedrón	Aloysia triphylla	El cedrón tiene propiedades antisépticas, antiinflamatorias, antipiréticas, carminativas y sedantes. Por su efecto carminativo, se puede usar en caso de meteorismo, ya que favorece la expulsión de gases. Tiene propiedades sedantes, es beneficioso para tratar insomnio y trastornos nerviosos como ansiedad.	Puedes preparar una simple infusión de cedrón empleando unos 20 gramos de la hierba por cada litro de agua. Debes hervir por 15 minutos, dejar que repose por el lapso de otros 5 y luego colar.	
Manrubio	Marrum Vulgare L.	Se le conoce también como hierba del sapo, Toronjil de Cuyo o Malva Rubia. Es una planta con propiedades medicinales que tiene efectos muy	Preparación: Hierve el agua y agrega el marrubio y la menta o la corteza de naranja. Deja hervir unos 3	

		positivos especialmente en el sistema digestivo, intestinos (los desinflama), la vesícula y el hígado. Esta planta, originaria de Europa, posee propiedades benéficas para la salud y belleza que la convierten en una de las consentidas del botiquín verde de nuestras casas.	minutos más y apaga. Deja reposar unos minutos más y cuela. Bebe en seguida. Toma dos o tres tazas al día 10 minutos después de las comidas.	
Hinojo	Foeniculum vulgare	Propiedades del Hinojo Sabías que debido a su propiedad para reducir el apetito, el hinojo se utilizaba por los soldados en tiempos de batalla y por los monjes para aguantar el ayuno? El hinojo regula los niveles de colesterol y la hipertensión. También ayuda a evitar el desarrollo de artritis, la gingivitis, el síndrome	Ingredientes • 2 tazas de agua • 1 cucharadita de semillas de hinojo • 1 cucharadita de semillas de cilantro Preparación Poner el agua y	

		de colon irritable, el malestar estomacal, la depresión y la ansiedad. ¿Quieres saber para qué más sirve el hinojo?	las semillas en una olla a fuego medio y cubrir con una tapa. Dejar que llegue a ebullición y retirar del fuego inmediatamente. Se deja reposar durante 15 minutos, se cuela y se consume el líquido. Lo ideal es beber hasta tres tazas de este té al día. El líquido sobrante se puede guardar en el refrigerador hasta dos días. A la hora de consumirlo lo puedes calentar.	

Jarilla	Larrea ameghinoi	Buches para dolor de muela y ulceraciones en la boca Flujo vaginal (irrigaciones, lavados) Hemorroides (baños de asiento) Diarrea e inflamación de intestino (propiedad astringente) Se ha usado como facilitadora del parto Para combatir la caspa. La raíz se ha usado para tratar sífilis y dermatitis diversas. Depuradora de la sangre. Para ello se toman 2 tazas de infusión durante 9 días al mes. Se prepara 1 litro como infusión agregando 20 g por litro de agua, colar y	Se puede agregar al recipiente de guardado, arena previamente cocida para que no conserve humedad. También se conservan en vino o aguardiente, siendo cubiertas por el líquido. (Todas las preparaciones aquí relatadas deben ser prescriptas por su médico, y un seguimiento por parte de su farmacéutico elaborador; la automedicación genera riesgos para su salud, las fórmulas con	

		tomar durante el día.	contenido alcohólico no deben ser usadas por niños menores a 2 años, ni pacientes en tratamiento por deshabituación alcohólica).	
Peshto				
Ruda	Ruta graveolens	En cualquier caso se debe emplear de esta planta las hojas frescas (recién cortadas); las secas son un pobre sustituto. La ruda es una planta con gran contenido de vitamina C y por esta razón se considera antiescorbútica, si bien no es tan apropiada como la del limón. Se suele emplear en infusión como emenag	7. Pon las flores secas de la ruda en una taza. 8. Echa agua caliente. 9. Déjalas en infusión durante 3 minutos. 10. Échalo en otra taza.	

		oga, es decir para provocar o para detener la menstruación.[cita requerida] Esta planta se debe usar en pequeñas cantidades debido a su toxicidad. • Amenorrea. • Espasmos gastrointestinales. • Parasitosis. • Várices, hemorroides. • Por vía externa, para tratar el vitíligo y la leucodermia. • Excelente para calmar el dolor de oídos (otalgia). • Dolores estomacales (gastralgias).	Usa un colador de té para coger las flores de la ruda. 11. Bébetelo. Si lo deseas, puedes añadir miel para ajustar el sabor. 12. Listo.	

Ajenjo	Artemisia absinthium	Esta planta se considera una estimulante del apetito debido a que contiene orexígeno, pues el ajenjo estimula las papilas gustativas, las cuales por un efecto reflejo aumentan la producción de jugos gastrointestinales, estimulando el apetito garantizando una aumento de ingesta de los alimentos como efecto del mismo. Por consiguiente el sistema digestivo el ajenjo aumenta la producción de jugos gastrointestinales, favoreciendo la digestión evitando el estreñimiento que trae como motivo favorable una buena distribución de los nutrientes que han	El ajenjo se puede utilizar de manera fresca o de manera seca en polvo, así se puede utilizar en té, utilizando 5 gramos de ajenjo en una taza con agua hirviendo, se deja reposar y luego se puede tomar en cucharadas durante el día.	

		ingeridos gracias a el aumento de la apetencia que produce la misma y que a su vez garantiza una buena digestión en el individuo.		
Borraja	Borago officinalis	Uso interno Diurética: Favorece la eliminación de orina del organismo, siendo por lo tanto muy interesante su uso, no solamente en caso de obesidad, sino también cuando conviene, a través de la orina, eliminar toxinas del cuerpo, como en las enfermedades reumáticas, hepatismo, problemas cardíacos etc. Aquí seguramente influye el hecho de contener en sus hojas la colina, elemento que forma parte del complejo de la vitamina B,	Infusión durante 30 minutos de 15 gr. de hojas secas. Tomar una taza después de las principales comidas) Sudorífica: Aumenta el sudor por lo que, además de los usos anteriores es particularmente interesante para ayudar a combatir las enfermedades del pecho: tos, anginas, bronquitis, resfriado,etc. (Decocción de una	

		imprescindible en el metabolismo de las grasas y cuya ausencia puede llegar a producir cirrosis, aumento de la presión arterial o problemas renales	onza de flores secas por litro de agua. Tomar 4 tazas pequeñas al día)	
Yerbabuena	Mentha viridis	La hierbabuena puede resultarte útil por sus propiedades antiespasmódicas, ya que actúa estimulando la secreción de bilis. Debido a esta propiedad es muy útil para tratar casos de diarrea, tanto en niños como en adultos y curiosamente, también casos de estreñimientos. Además, te puede servir su aplicación para aliviar cólicos estomacales o de vesícula.	La preparación es muy sencilla. • Pon a hervir medio litro de agua. • Agrega cinco o seis hojas de hierba buena. • Deja que las hojas hiervan por tres minutos. • Apaga el fuego, cuela	

			y bebe frío, tibio o caliente.	
Pericón	Tagetes lucida	Es usado para preparar una infusión o mate que se usa para curar el malestar estomacal. Huele muy fuerte cuando En tiempos pre hispano se fermentaba el té de pericón para alucinógeno. Planta originaria de México de uso frecuente y muy antiguo. Se ha detectado actividad antibiótica contr a Salmonella, lo que señala que la planta es efectiva cuando se utiliza en procesos infecciosos que involucran a estos organismos.	Se prepara en té. Se toma un pocillo y se le agrega, 2 tazas de agua se pone un pequeño racimo de pericón, se deja hervir por 2 minutos y listo, se puede acompañar con un poco de miel. Tomar calientito o tibio.	

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Docente en función de las fortalezas y dificultades observadas. En la enseñanza de las plantas medicinales de su comunidad.

I. DATOS GENERALES

1. Nombre del Alumno: 2. Escuela

3. CCT 4. Tipo de Plantas medicinales conocidas

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Datos generales de las plantas medicinales				
Nombre del alumno	Escuela	C:C.T.	10 plantas medicinales	

Plantas medicinales que se encuentran en la Comunidad de San Juan Coajomulco, Mpio. de Jocotitlán, Estado de México.

AVANCES DE LA INVESTIGACIÓN:

CONCLUSIONES:

El Proyecto Educativo que se presenta es un ejemplo de cómo la Escuela Primaria trata de empoderar a los alumnos para construir un futuro más sostenible mediante el aprendizaje y el entendimiento del pasado. El proyecto rompe el silencio sobre este capítulo de la historia

al explicar detalladamente la manera de cómo se podrá llevar este proyecto a los estudiantes.

Este proyecto intenta sensibilizar acerca de las causas y consecuencias de dicho mercado, incluyendo las formas modernas de como los estudiantes llevaran el conocimiento y desarrollaran las competencias para la vida en cuanto al aprendizaje de las plantas medicinales, a través de intercambios educativos, compartiendo prácticas ejemplares y desarrollando materiales educativos de divulgación. EDS y paz y seguridad humana en la UNESCO Internet, Noviembre 2015.

PLANTEAMIENTOS PROPOSITIVOS:

La enseñanza se centra especialmente en los impactos sociales, culturales y económicos, y sobre todo en la salud de cada uno de ellos. Dicho proyecto se dirige a estudiantes de nivel primaria en la escuela “Benito Juárez” de la comunidad de San Juan Coajomulco, Opio. De Jocotitlan, Edo. De México. Mediante este proyecto, los educandos desarrollan su capacidad de pensamiento crítico y de resolución de problemas para crear un mundo al que ellos no están acostumbrados. Llevar la Salud a sus hogares, fortaleciendo su espíritu de lucha y de engrandecer sus valores, por el bien vivir. Sin injusticia, discriminación ni prejuicios. Dispuestos a fracasar mil veces y dispuesto a perder todo lo que ha conseguido. No temiendo a perderlo todo. Pues si lo ha ganado y aprendido bien, el aprendizaje y el amor a lo que realiza de seguro lo recuperará con sus enseñanzas de dar a los otros lo que él quiere para si. Creando y recreando que todo es posible, cuando eres tenas y tu propósito tiene un buen fin. A sabiendas que en un pedazo de tierra fértil es motivo de conocimiento y aprendizaje, para tener un huerto de plantas medicinales, que le ayudará a los estudiantes una sabiduría de que hacer y para qué es una planta medicinal. Ayudando a su cuerpo y tener salud en su vida.

BIBLIOGRAFIA:

Eje temático 4 Interculturalidad en el Horizonte de los Saberes Ancestrales y Comunitarios, REDIEM, SEIEM, Educación Primaria.

SANDÍN, Esteban. M. Paz "investigación Cualitativa de la educación Fundamentos y Tradiciones" 2003 Madrid España SEP. Programa de Estudio 2013, 4°, 5°, 6° grado. SEP. Plan Nacional de Gobierno editado por el Presidente de la Republica 2012-2018.EDS y paz y seguridad humana en la UNESCO Internet, Noviembre 2015

LAS PLANTAS CURATIVAS (Cultural Librería Americana)

MANUAL DE PLANTAS MEDICINALES para el promotor de medicina preventiva y salud comunitaria ISNAYA-

RESCATANDO MIS RAICES

Oralia Cruz Mateo[1]
Yajayra Lucelly Luna Martinez
Agustín Pérez López
aprz.lopz.80@gmail.com
Red de Investigador@s Educativ@s En México (REDIEEM)

Eje temático 4: interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Resumen

La presente ponencia tiene como finalidad dar a conocer a los lectores de la misma, la gran riqueza cultural que tienen nuestros pueblos de México, y que con el pasar de los años se quedan enterrados en el olvido, que cada vez nos alejamos más de nuestro legado cultural, es por eso que se rescata información importante sobre el tejido de lana, extracción de ixtle, tejido de sombrero de palma, para que generaciones presentes y futuras revaloricen esa gran herencia que nuestros abuelos nos han dejado.

Palabras clave: recuerdos, lana, ixtle, palma, sentimientos.

MÉXICO

RESCATANDO MIS RAICES

Entre pláticas, charlas y chascarrillos, en reuniones de amigos egresados de normales rurales con una infancia inolvidable de la vida en el campo, en ratos de nostalgia donde los recuerdos nos trasladaban a esos días con nuestros padres y abuelos en el pueblo, en el arroyo, en los montes escarpados de esa sierra madre occidental entre los estados de Puebla y Oaxaca: las comidas que se nos antojaba comer mientras escuchábamos hablar del atole de maíz, las gorditas de frijol, el amarillito, el mole de caderas, el huahsmole, el chile atole, el mole, los tamales, huatape, las tortillas hechas a mano, entre muchas otras comidas que nuestras abuelas cocinaban con gran cariño, teniendo gustosos a sus hijos y nietos alrededor del fogón. Y en Veracruz, con su clima cálido tropical, su peculiar acento lingüístico, su vegetación que da mayor colorido al famoso cerro azul de la huasteca veracruzana, la majestuosidad de sus ríos, el zacahuil, el pescado mocho, las mojarras fritas, las estrujadas, los pichocos en sus diferentes presentaciones, plátanos fritos y todo recurso comestible obtenido

[1] Profesores de Educación Primaria, adscritos a SEIEM

del mar. Después de ratos de nostalgia y algarabía, vino la parte de los sueños. Todos, con las emociones al máximo, empezamos a comentar que para hacer realidad la idea debíamos estar dispuestos y conscientes que teníamos que dar tiempo, dinero y esfuerzo, y con todo el ánimo del momento elegimos a la región mixteca, con todo lo que esto implicó no importó con el fin de hacer realidad uno de nuestros sueños.

"mientras la raíz tenga vida, los retoños crecerán"

La experiencia del trabajo comunitario y colectivo se llevó a cabo en la comunidad del "Progreso", agencia perteneciente al municipio de Teotongo, integrado por las siguientes agencias de policía: El Progreso, El Tecomate, Guadalupe, La Luz y La Matanza, en el Estado de Oaxaca; se localiza en la parte noreste del estado, en las coordenadas 97°32' longitud oeste, 17°43' latitud norte y a una altura de 2,060 metros sobre el nivel del mar, región mixteca alta, la mayoría de las personas se dedican actualmente a la actividad agrícola (cultivo de maíz, frijol de diferentes especies, trigo, cebada, jitomate y ganadera de autoconsumo (crianza de ganado caprino, ovino, pollos, guajolotes, etc.

Xadeduxo (tierra del sol), hoy Teotongo, lugar con una gran riqueza cultural que con el pasar de los años ha ido mermando, con profundo pesar vemos alejarse la esencia de lo que caracterizó en algún momento a las personas que habitaron estas tierras, su voz chocholteca, sus telares de lana, sus productos de ixtle, sus tejidos de sobreros de palma, sus costumbres y tradiciones que se pierden conforme las nuevas generaciones crecen y se desprenden de ese árbol de vida.

Para llevar a cabo el proyecto, se dio con la buena voluntad del equipo colectivo "rescatando mis raíces", maestros que laboramos en el estado de México en los municipios de Ecatepec, Tecámac, San Juan Teotihuacán, originarios de comunidades de los estados de Estado de México, Morelos, Guerrero, Puebla, Veracruz y Oaxaca; preocupados por el futuro incierto que padece el legado cultural de esta región, elaboramos un proyecto con el propósito de rescatar las actividades económicas y culturales de la comunidad, para que las generaciones presentes y futuras, revaloren su historia personal y de la comunidad y fortalezcan su identidad y sentido de pertenencia a esta comunidad, pues actualmente ninguna de las actividades que a principios del siglo pasado se llevaban a cabo, se desarrollan y lo que es más preocupante, la mayoría de sus habitantes no las conoce, por tanto consideramos sumamente importante trabajar con niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, siendo éstos últimos los actores principales de dicho proyecto pues son quienes poseen los conocimientos y la experiencia basta del legado que pueden practicar en la generaciones venideras.

Para que este proyecto pudiera concretarse además de las ideas y la buenas intenciones elaboramos un proyecto que se fue realizando por etapas, primeramente nos organizamos en reuniones de trabajo con el propósito de diseñar y planear el proyecto en colectivo. Nos asignamos tareas a realizar para cada uno de los integrantes del colectivo, donde cada uno dejo plasmado en papel parte de la organización de acuerdo a su comisión. Una vez integrado el proyecto en papel, se dio a conocer a los integrantes del comité de paisanos originarios de la comunidad que radican en el valle de México, con la finalidad de invitarlos e incluirlos en las actividades programadas, teniendo una respuesta favorable a pesar de las condiciones complicadas que se fueron presentando; la primer dificultad que se presentó fue la premura del tiempo ya que el proyecto se dio a conocer al comité de paisanos radicados en la ciudad de México en el mes de abril y estaba programado realizarlo en el mes de julio, contando siempre con el apoyo del tío Zenón quien nos impulsó a realizar la actividad, se mostró solidario en todo momento; en una primer reunión después de un largo rato de platica se acordó que si se llevaba a cabo era importante reunir a la gente de la comunidad para dar a conocer el proyecto, fue un día miércoles y se programó una reunión para el sábado próximo, una comisión se fue al pueblo para reunir a las personar además de solicitar el apoyo del agente municipal Efrén Rojas Rivera para programar una reunión; conforme pasaba el tiempo las emociones estaban cada vez más intensas al ejecutar las acciones que nos llevarían a una experiencia inolvidable.

Con nerviosismo e incertidumbre, nos preparamos para presentar a la gente de la comunidad el proyecto. Era la segunda vez que un equipo de amigos de un ciudadano originario de esa comunidad llevaba a sus amigos con un proyecto, pero ahora en calidad de maestros ya había pasado al etapa de estudiantes. Fue emocionante reencontrarse con esas caras peculiares y conocidos de los oaxaqueños, con esas antenas apuntando a todas direcciones para saber que traen estos muchachos.

Al presentar el proyecto de inicio fue aceptado con gusto por los asistentes, como siempre esas ganas para participar incondicionalmente de esa gente con gran experiencia reflejada en sus canas, acostumbrados al tequio y al dar todo siempre por su comunidad y gustosos de tomarlos en cuenta como parte de un proyecto. Las personas de más de setenta años fueron los más emocionados, pues recordaron aquellos momentos donde el tejer la palma, hilar la lana, extraer el ixtle eran parte del quehacer cotidiano de hace varias décadas. Algunas abuelas y abuelos recordaron que fue la forma de obtener recursos para el sustento de su familia. Algunos con tristeza, otros con gusto, platicaban algunas experiencias. En fin, el proyecto de entrada tuvo una aceptación favorable, en la reunión de fijo la fecha en que se efectuaría.

Al terminar la reunión nos reunimos los organizadores para evaluar la actividad y plantear algunas tareas y condiciones necesarias para la ejecución del proyecto; así pasaron los días y como en todo evento no hay plazo que no se cumpla ni periodo que no se venza, se llegó el día para la realización de lo planeado.

Los beneficios de la lana

Durante el desarrollo del proyecto fue muy emotivo debido a que las personas de la comunidad se integraron a las actividades con mucha enjundia, para mostrar y rescatar la

elaboración de productos con lana, fuimos al corral de ovejas. El señor Ambrocio Pérez, agarró una oveja para trasquilar (quitar la lana a las ovejas). Mientras trasquilaba la oveja, platicaba su experiencia sobre la extracción de la lana cuando era niño, platicaba de los abuelos de la comunidad que hacían el tejido de las cobijas como son Camerino Rivera, Guadalupe Betanzos, entre otros. Se extrajo la lana, esta actividad todavía se sigue realizando en la comunidad, pero solo por higiene y cuidado de las ovejas.

Ovejas de sr. Ambrocio

sr. Ambrocio trasquilando

sra. Petra hilando

El siguiente paso es el lavado de lana, esta parte del proceso no es fácil, fue ahí donde se entrevistaron a las abuelitas de la comunidad para que nos explicaran sobre el lavado de lana, (Francisca López, Josefa Mendoza, Modesta Pérez) ellas comentaban que se lava en el rio con tierra, para quitar la grasa que tiene la lana, sin embargo por cuestión de tiempo solo se lavó poco ya que los tiempos eran cortos y el proceso para lavar lana es tardado, porque después de lavar se tiene que cardar (es peinar la lana con un cepillo que se llama carda), para posteriormente hilar la lana, en las fotografías anteriores dan muestra de algunas actividades realizadas en la comunidad, lo sorprendente fue que algunas personas de la comunidad tenían guardado lana ya hilada y al realizar la actividad la llevaron al taller, platicaron que tenía más de 30 años que estaban guardadas las bolas de lana.

Al presentar su lana guardada los recuerdo venían a la mente de las familias y platicaban que se ha ido perdiendo esta actividad debido a lo devaluado del trabajo porque en la actualidad la mayoría de personas eligen un cobertor y no una cobija de lana, además es más barato un cobertor y pues obviamente las cobijas de lana se fueron quedando en el olvido, incluso muchos tiraron las cobijas de los abuelitos una vez que ellos morían, son pocas las personal que todavía conservan ese legado cultural valioso. Durante la actividad los niños, jóvenes y señoras relativamente jóvenes de la comunidad muy emocionados tejiendo su telar de lana con el apoyo del maestro Silverio del estado de Puebla, quien compartió sus conocimiento de su comunidad de origen donde actualmente todavía elaborar sus telares de

algodón. Es muy emocionante escuchar a las personas de la tercera edad, platicar sus historias cuando eran niños o no tan niños y trabajaban el lavar, cardar e hilar la lana.

En esta región la gente utilizaba cobijas de lana, gabanes y lanillas para las mujeres, debido a que el clima de esta parte de la región mixteca es muy frio en invierno, además que las personas anteriormente se dedicaban al cuidado de ganado ovino y caprino en su mayoría, como fuente de ingreso y subsistencia.

Al final los trabajos realizados durante la semana cultural, se expusieron los trabajos en la clausura del evento, incluso algunas personas presentaron sus cobijas de lana que fueron elaboradas desde hace varias décadas.

Elaboración del sombrero de palma

Al desarrollar esta actividad de la misma manera, la gente de la tercera edad muy emocionada porque regresaron el tiempo en sus recuerdos, con nostalgia y a la vez con gusto de recordar sus tiempos como decían ellos, esta actividad era muy noble para las personas que lo trabajaron ya que la podían realizar mientras pastoreaban a sus animales, cuando estaban platicando, tomando su aguardiente con sus amigos o en reuniones; en algunas partes de la región mixteca todavía realizan esta actividad.

Platicaban los abuelitos que los sobreros los elaboraban en cuevas cuando era temporada de calor, pues debido al clima la palma se quebraba, entonces cuando tenían pedidos grandes, los elaboraban en la cuevas y si era de noche con candil de petróleo o fogata; fufe muy grato ver a los abuelitos y abuelitas recordaran aunque al principio con sus movimientos torpes, que con el pasar de los años han perdido práctica.

Don Juan Rivera, quien es originario de la comunidad de Vista Hermosa, pueblo vecino, nos apoyó para enseñar a quienes estuvieran interesados en aprender este oficio, sentados bajo la sombra de los árboles de ocote elaboraban sus sombreros de palma mientas platicaban sus anécdotas, decían las abuelitas que era una fuente de ingreso y que los miércoles entregaban los sobreros en la bodega de fideicomiso de la palma (**Fidepal)** de Tamazulapan, lugar donde daban terminación al sombrero para sacarlos al mercado. Los sombreros realizados fueron expuestos el día de la clausura del evento.

Extracción del Ixtle

Maguey de ixtle

La extracción de ixtle fue el trabajo más complicado, debido a que es más laborioso, es una actividad que la mayoría del proceso es elaborado por varones, de acuerdo a la entrevista realizada a los señores Apolinar López, Rosendo Mendoza, Domitilo Mendoza (+), el proceso es el siguiente: se buscan y cortan las pencas más grandes y que no sean tan tiernas, se llevan al lugar donde se hornean, se prepara el horno, la forma de preparar el horno es escarbar un hoyo de 1.30 de diámetro aproximadamente o más grande, poner leña en el horno; una vez que la leña del horno quedo en brazas, se pone una cama de ramas de cazaguate, un árbol mu característico de la región, que los señores cortaron mientras se quemaba la leña, se enciman las pencas de maguey y se tapa el horno, con tierra misma que se sacó. Después de unas cuatro o cinco horas aproximadamente, se destapa el horno y con anterioridad se busca una rama grande de consuelda, un árbol característico de la región mixteca la rama tiene una característica especial debe ser en forma de horqueta, para amarrar manojos de pencas de ixtle ya horneadas, para pasarle sobre ella un machete sujetado a una madera y así quitarle la pulpa del maguey, una vez que se quita la pulpa, anteriormente las personas lo llevaban al rio para que se remojara de uno a dos y días y posteriormente se lava, se pone a secar, para posteriormente se armen varios hilos para posteriormente unirlos; anteriormente mencionan los abuelos que elaboraban varios productos de ixtle (estropajo para bañarse, accesorios de las sillas de los burros o caballos, lazos, entre otros.),era fuente de ingreso, pues se consumía en la región. Hoy platican con desanimo el saber que la juventud se ha olvidado de estas actividades que durante muchos años fue fuente de ingreso de las familias, que fue un oficio enseñado por sus padres y con el pasar de los años está quedando en la historia, así como se está perdiendo nuestro chocholteco.

El cierre

Para terminar con esta etapa del proyecto hubo un programa de clausura, donde se expusieron los trabajos de cada grupo de participantes realizados durante la semana, presentación del “Jarabe Mixteco” con la participación de niños y jóvenes de la comunidad así como los niños que nacieron en la ciudad de México pero con raíces chocholtecas; el señor

Efrén Rojas, Agente municipal de la agencia el progreso participó con canciones oaxaqueñas y no podía faltar el corrido de Teotongo, el señor Eligio Rivera, también participo con canciones que invadían nuestras emociones, contamos con la presencia de autoridades del municipio como invitadas para el cierre de las actividades, Señor Cipriano Pérez quien felicitó a todos los participantes por participar en estas actividades que tienen como propósito fundamental el rescate de nuestra cultura, la gente muy complacida de la experiencia que tuvieron antes y durante la semana cultural denominada rescatando mis raíces, sobre todo porque en sus caras reflejaban esa felicidad y ese retroceder en el tiempo para recordar a sus seres amados y las actividades que los abuelos realizaron hace varias décadas y que con el pasar de los años se están sepultando en el olvido si no nos organizamos para rescatar el legado cultural muy valioso de nuestro pueblo.

Fuentes de información

Entrevista a las siguientes personas.
Francisca López Rivera (+)
Josefa Mendoza López
Modesta Pérez Soriano
Antonia Rivera Rivera
Amalia Vega Rivera
Ambrocio Pérez López
Apolinar López Rivera
Domitilo Mendoza Rivera (+)
Rosendo Mendoza Rivera
Petra Zúñiga Soriano
Candido Rivera Rivera

RELATO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS (PROYECTO RESCATANDO MIS RAICES)

"Y estaba ahí a sus 89 años, platicando sus mentiras y verdades a medias o completas, solo el tiempo pasado guardará celosamente la verdad"

Griselda Ramírez García[1]
José Galdino Beltrán Sandoval
galraz@hotmail.es
Red de Investigador@s Educativ@s En México (REDIEEM)

Eje temático: Relato Sobre la Interculturalidad en el Horizonte de los Saberes Ancestrales y Comunitarios.

Resumen

Las sociedades se adaptan a los contextos en que se desarrollan, así mismo se van transformado según los tiempos, por lo tanto, la supervivencia hace que las formas de vida cambien radicalmente con el devenir de los años y es en estos ciclos temporales en que se crea la cultura de los pueblos y de los hombres que integran las sociedades, estos ecos no son mas que conocimientos hechos tradiciones o costumbres, tan variados, únicos e irrepetibles, que debemos considerar como identidad invaluable la cual se debe dar a conocer a las generaciones presentes y próximas retomando los conocimientos aun guardados en las memorias de aquellas personas que tienen conocimiento de algunos saberes ancestrales.

El presente relato surge de la puesta en práctica del proyecto EN RESCATE DE NUESTRAS RAICES, desarrollado en la comunidad de Santiago Tepetitlán, municipio de San Martin de las Pirámides, Estado de México, que propuso, rescatar y documentar actividades propias del lugar para desarrollarlas con personas de la comunidad y con esto dar a conocer algunas de las tantas cosas que se realizaron en décadas pasadas y que algunas de ellas persisten, por ejemplo, comidas típicas, juegos locales y danzas, todos estos conocimientos fueron transmitidos de generación en generación, pero la modernización y el impacto global de la mercadotecnia los han ido sepultando poco a poco en la historia; es por eso, que se pretendió dar sentido de identidad y pertenencia, a los niños y jóvenes de la comunidad con este proyecto.

[1] Profesores de Educación Primaria.

RELATO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN EL HORIZONTE DE LOS SABERES ANCESTRALES Y COMUNITARIOS (PROYECTO RESCATANDO MIS RAICES)

En la comunidad de Santiago Tepetitlán perteneciente al Municipio de San Martín de las Pirámides, Estado de México, hay 1415 habitantes. Santiago Tepetitlán esta 2380m de altitud sobre el nivel del mar.

En la localidad hay 706 hombres y 709 mujeres. El porcentaje de analfabetismo entre los adultos es de 6.15%(4.82 en los hombres y 7.48 en las mujeres) y el grado de escolaridad es de 6.91.

En Santiago Tepetitlán el 0.07% de los adultos habla alguna lengua indígena. En la localidad se encuentran 331 viviendas de las cuales el 0.85% dispone de una computadora.

Los colegios con los que cuenta la localidad son jardín de niños Xicotencatl, una Primaria "Adolfo López Mateos", una Telesecundaria "Juan Rulfo"

La comunidad de Santiago Tepetitlán perteneciente al Municipio de San Martín de las Pirámides, Estado de México, se encuentra rodeada por varios municipios. Es una comunidad pequeña pero que cuenta con todos los servicios como agua, luz, drenaje, transporte, internet. La población en su mayoría se dedica al campo, a la construcción, algunos empleados y muy pocos cuentan con una profesión.

Debido a la cercanía del Distrito Federal con la localidad, en su mayoría los jóvenes están absorbidos en los constantes modismos y modernismos de la ciudad, por lo que ya no se sienten parte de sus tradiciones, costumbres e identidad comunitaria, siendo así que sus pasatiempos preferidos los dedican a jugar en las tabletas, la computadora, los celulares, la televisión en el caso de los niños y la población joven aparte de esto no es productiva, ha caído en enfermedades sociales como el alcoholismo; se casan a temprana edad.

Durante la semana del 17 al 21 de julio en que se llevó a cabo el proyecto fue muy interesante ver que la población adulta se interesó, emociono y culmino feliz de revivir sus experiencias en el tiempo; vivenciando con los pequeños de la localidad sus pasatiempos favoritos y transmitiendo los conocimientos en las tradiciones y costumbres, interesados en preservarlas a diferencia de la población más joven que cada día esta absorbida por los constantes modismos y modernismos. Muestra de ello fue que cuando se realizaron las actividades tuvimos poca afluencia de jóvenes y niños aun a pesar de que eran vacaciones, solo contamos con 10 niños y 3 jóvenes de los cuales al momento de participar en los eventos de expresión corporal, sintieron vergüenza de participar y aunque hubo jóvenes que mostraron curiosidad e interés en las actividades, al saber de qué se trataba prefirieron irse del lugar con una actitud de apatía ante los saberes ancestrales.

Algunas de las actividades que hacen único a este lugar son las tradiciones que aún se preservan en el festejo de sus tradiciones como la fiesta del pueblo en la que se venera al Santo Patrón como a si lo refiere la señora Amparo Sandoval quien dice:

-Hace mucho tiempo me contaba mi abuelito, que en las tierras del cerro de Patlachique encontraron una imagen que representa al Señor Santiago Apóstol y que es por eso que las personas que lo encontraron lo trajeron aquí a la Iglesia y desde ese entonces se formó la comunidad. Me conto que para la construcción de su templo la comunidad se organizó para ir juntando dinero y contrataron a una persona que sabía construir iglesias y pues esta persona llego para empezar a trabajar en lo que le habían dicho, entonces la gente se empezó a atrasar con el pago y esta persona se enojó pues porque no le pagaban por su trabajo, así que como no le pagaban dijo --- pues yo me voy y ahí quédense con su trabajo!!!----Entonces el señor se fue, empezó a caminar ahora para una comunidad aquí que sigue, rumbo a San Lucas, y pues ahora mi abuelito me decía que se encontró a un charro que venía en su caballo y le pregunto ¿que a dónde iba tan a prisa? Y pues ahora el señor le contesto ---pues ya me voy, esta gente no me paga!!--- y el señor del caballo le dijo---Ahora tienes que regresar a terminar mi casa!!---y el señor respondió---- ¿Cuál casa? -- si lo que yo estoy haciendo es una iglesia, además la gente del pueblo no me paga, yo ya me voy!!. Y ahora el charro que iba en su caballo le dijo--- pues ahora te regresas a terminar. Y le comenzó pegar con su espada, y pues el señor se tuvo que regresar, le conto lo que le había pasado en el camino a la gente que estaba en la iglesia que se estaba haciendo y ya no se fue hasta que termino de hacer el templo de "Patrón". Eso es lo que me contaba mi abuelito. así dicen y ahora con él se hacen dos fiestas en su honor, una que es el 23 de mayo que es el día en que lo encontraron, o de su aparición y la otra más que el día de su santo el 25 de julio.

La fiesta empieza con un novenario que los mayordomos que se eligen en la comunidad designan para que les toque a una familia un día de los nueve, en el que la imagen del santo patrón después de una misa recorre alguna calles de la comunidad, pasando por la casas a las que se les ha ofrecido participar en un misterio del rosario que se hace durante el recorrido.

Para las familias de la comunidad es un honor recibir al santo en sus hogares ya que representa una bendición, además de que se le han atribuido muchos milagros hacia la comunidad por lo que es muy venerado en ella, sin embargo, es muy dado a hacer sus travesuras, cuenta doña Amparo que en cierta ocasión que el santo tenía que ir de visita a la parroquia a la cual pertenece la comunidad y que está ubicada en la comunidad de San Nicolás de Bari; los mayordomos de ese entonces lo sacaron de la iglesia del pueblo, sin embargo al llegar a una parte llamada el descanso (se le llamo así por la vivencia) se puso tan pesada la imagen que las personas de ese entonces ya no lo podían cargar y lo tenían que bajar, el dato interesante es que al voltear la imagen para regresar hacia el ´pueblo se ponía ligera e intentaron nuevamente voltear hacia el lugar para llegar a la parroquia que querían visitar y otra vez se puso muy pesada la imagen; cuenta la señora que después de varios intentos el cielo se tornó tan nublado que comenzó a granizar y de manera estrepitosa, por lo que a los habitantes no les quedo más que regresar al pueblo, al que llegaron sin mayor dificultad por el peso de la imagen. Otra de las aventuras del "Patrón" como lo llama la gente del pueblo es que se dice que en sus fiestas ya pasada la noche él se baja de su caballo y sale a dar un recorrido(vuelta) a su pueblo; ya que los mayordomos de cada una de las fiestas asegura que siempre han encontrado sus botines(es importante mencionar que la "Patrón" se le viste de charro con botines, pantalón de mezclilla,

botonadura de plata, camisa charra o vaquera, sombrero charro , espuelas, capa de Santiago y moño charro) manchados de lodo, tierra o rayados como si hubiese caminado.

Estas historias propias de la comunidad son las que le dan identidad y pertenencia, lo que ha ayudado a preservar las tradiciones del pueblo, pues las personas que aquí viven aseguran haber recibido en alguna ocasión alguna bendición de su santo "Patrón" y de toda esta devoción que se tiene, en las fiestas se preparan ricos platillos propios de la localidad como:

BARBACOA, TAMALES, CHIMBOTE, PULQUE, TLACOYOS, MOLE VERDE

Cada uno de estos platillos tiene su peculiaridad en la forma de prepararse haciendo de esta todo un rito. Describiéremos en esta ocasión solo la barbacoa ya que es el platillo tradicional que se ofrece a los invitados, en cada una de las fiestas realizadas en esta localidad:

Tuvimos la oportunidad de visitar uno de los hogares que nos permitió ver y vivir el proceso de preparación en donde el señor Margarito Sandoval Rodríguez, el cual nos narra que:

Primero se selecciona el animal dos días antes para dejarlo sin comer y mantenerlo solo con agua con la intención de que la limpieza de las tripas sea más fácil, ese mismo día por la tarde de se tiene que ir a cortar las penas que van a servir para cubrir de la carne y darle el sabor de la penca durante la cocción.

Al siguiente día se mata el animal, se le corta a la altura de la yugular, se pela quitando todo el cuero, tratando de que no se le vayan pedazos de carne y se inicia de las patas de la parte trasera hacia adelante. Después de quitarle el cuero y ya abierto el animal se le echa agua por el recto para que se limpie lo más que se pueda de los alimentos que hayan quedado en seguida se le sacan las tripas para su lavado dando prioridad al libro (parte interna del borrego también conocida como omaso o librillo) y a la panza (parte interna del borrego también conocida como rumen) que es lo más difícil de lavar) Se cuelga el animal para escurrir toda la sangre durante la noche y se le pone sal . En la casa las mujeres preparan la panza llenándola con una preparación de epazote, xoconostle (fruta propia de la localidad parecida a la tuna), cebolla, chiles, y las tripas (todo picado y con sal) y la cierran cociéndola con una aguja y la pican al final con la intención de que se le hagan pequeños orificios para que se escurra y quede lo más seca posible.

Al día siguiente por la madrugada se clienta el horno aproximadamente durante tres horas para que agarre calor, durante este proceso se aprovecha para tostar un poco las pencas y queden flexibles para poder cubrir bien la carne. También se le queman los pelos a las patas y cabeza del animal(es a lo único que no se le quita el cuero). Se acondiciona un cazo pequeño en el que se ponen una cabeza de ajos, epazote, chiles moritos, un cuarto de kilo de arroz, garbanzos, cebolla, todo esto con un litro de agua y sal.

La colocación de la carne se inicia con el espinazo sobre la tina, enseguida las piernas se acomodan de forma vertical para que el calor y el vapor les de cocción de forma pareja y se cubre con la espaldilla, posteriormente se colocan las pencas de forma que cubran la carne de forma completa para que no sea chamuscada (quemada)por el calor del

horno y todo el jugo que desprende la carne cae en el pequeño cazo formado así el rico consomé.

Se mete la tina con la carne al horno y se cubre con una tapa de metal y lodo para que no se escape el calor (vapor) dejándolo en un tiempo aproximado de 4 a 5 horas para su cocción.

"Es triste ver como mi gente no se interesa por rescatar lo poco o mucho que sabemos nosotros los viejitos, ya se interesan más en los celulares que enseñarse a tejer una honda o un chicote, ya ni la piel les da para eso, capas de que se ponen a sacar hilo del maguey y chillan de la comezón, pero culpa de ello lo tienen los papas porque ya no les exigen a los niños ya los dejan que hagan su santa voluntad y de la tele y del celular no pasan, y si uno como abuelo los mandan, los hijos ya comienzan a decir que quienes somos nosotros para mandar a sus hijos así que mejor lo dejamos por la paz, pero todo esto poco a poco ira desapareciendo y en un futuro ya nadie hará este tipo de cosas" con estas palabras termina su narración don Margarito.

De manera personal al realizar estas actividades y ver la emoción de las personas adultas de esta comunidad y la apatía de los jóvenes o niños me pone a pensar que esto no es una muestra más que de la perdida de pertenencia a su comunidad y hasta cierto punto de su nación, porque si no se reconocen como miembros de una comunidad mucho menos de una nación y es preocupante porque se van perdiendo costumbres y tradiciones propias de una comunidad.

TIERRA DEL SOL

(OAXACA)

Silverio Santiago Castañeda[1]
silver10_sc@hotmail.com
Rosmunda Santiago Castañeda[2]
casantros@gmail.com
Red de Investigador@s Educativ@s En Mexico (REDIEEM)

Eje Temático 4: Interculturalidad en el horizonte de los ancestrales y comunitarios.

Resumen

Este relato trata sobre las actividades realizadas del proyecto RESCATANDO MIS RAICES llevadas a cabo en la región de la mixteca alta en la comunidad de el Progreso municipio de Teotongo en el Estado de Oaxaca y de los saberes ancestrales de nuestras comunidades que son y serán por siempre un baluarte de nuestra identidad y de nuestras cosmovisiones, de aquí el interés por rescatar los conocimientos artesanales y de la elaboración de tejidos en telar de cintura que la comunidad chocholteca; etnia a la que pertenece dicho lugar en que se llevó a cabo tal práctica, realizaba para confeccionar prendas de vestir a partir de la materia prima de la lana de borrego.

La indagación a priori, fue saber parte de la historia del lugar sobre todo de las actividades cotidianas que en tiempos pasados dieron sustento a las familias que integran la comunidad; teniendo la información se procedió a elegir las actividades de interés, en este caso fueron las artesanías que se realizaban como la elaboración de lazo, sombreros de palma todo confeccionado con materiales del contexto así como también los tejidos en telar de cintura elaborados con lana de borrego.

El intercambio de ideas, de conocimientos quizá de cosmovisiones dio pauta a la interculturalidad y a partir de las experiencias por ambos grupos tanto del equipo de maestros como de los participantes de la comunidad en la integración de los talleres tenemos la plena seguridad de que nuestras raíces son el origen de este gran fruto que todos saboreamos aun en nuestros recuerdos de aquellos días en que estuvimos en tierra del sol, por allá en los parajes de la mixteca alta en casa de los chocholtecos.

Palabras Clave: Oaxaca; Tiempos; Lugares; Gentes; Costumbres y tradiciones.

[1] Maestro en Docencia y Administración de la Educación Superior en México. Nivel Medio Superior, Cebetis04 Clave: 29ect0004h Texcalac, Apizaco; Tlaxcala.
[22] Maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior en México Nivel Básico, Esc. Prim. "Jaime Torres Bodet" C.C.T. 15dpr1646v Tlalnepantla de Baz.

RELATO

ESPACIO: Intergaláctico.

DIRECCION: Planeta tierra.

TIEMPO: Siglo XXI

INTERES: Oaxaca.

LUGAR: Teotongo

UBICACIÓN: Comunidad del Progreso.

PROYECTO: Rescatando nuestras raíces.

PLAN: Artesanías y Telar de cintura.

Seis treinta de la tarde, entrando a Tierra del Sol en el estado de Oaxaca justo en territorio de la Mixteca alta, tiempo despejado con un horizonte que devora lentamente la claridad

del disco luminoso que aun deja ver un paisaje de viejos cerros escarpados, poco

exuberantes de vegetación y con fauna claramente de matorral. El camino a Tierra del Sol es interesante, pues la tranquilidad del silencio hace escuchar el eco del saludo de una anciana que camina lentamente por una de las calles de la comunidad.

-Esa mujer es la semilla que buscamos su descendencia es claramente Chocholteca, sus rasgos son mestizos; su presente está siendo olvidado.

-Es la tía Chepa – dijo - uno de los nuestros.

¿Qué edad tiene? Pregunte interesado.

- Tendrá unos 78 o 79 años alguien aseguro.

- Ha quedado en el registro y en la imagen, anuncie.

Después de devolver el saludo y haberla perdido entre el caserío, nos hospedamos encasa de la familia Pérez López. Hasta que por fin llegaron, así como lo habían dicho; estamos en espera de ustedes y ya todos se preguntan aquí de cómo se va a trabajar o de que se trata eso de Rescatando mis Raíces. Dijo emocionada, la señora de la casa, quien al mismo tiempo sirvió a la mesa con comida propia del lugar para que cenáramos; y entre platicas y chascarrillos los grillos salieron a cantarle a la luna, mientras que el silencio de la noche obligo a todos a darnos las buenas noches; pues arduos y largos días nos esperaban para rescatar nuestras raíces que estaban como merito a nuestros sueños.

Si este es el rinconcito del mundo, es Tierra del Sol Oaxaca estamos en casa de los chocholtecos en el Progreso Municipio de Teotongo; es de mañana y las avecillas y los gallos cantan, mientras el viento gélido entre los pocos árboles que brotan de un suelo polvoso y blanquecino empiezan a danzar con sus sombras.

Se ve muy solo, dijo el lugareño. Aquí nada más quedan los abuelitos y gente mayor, hay pocos niños, la escuela la cerraron hace algún tiempo, algunos se fueron al norte y otros viven en la capital, haya en México. – explico, el lugareño- como si tratara de justificar ese ambiente de austeridad creado por las condiciones políticas que en nuestro destino México han creado los gobernantes orillando a nuestra gente a emigrar dejando casi en el olvido a los abuelos, a los padres, a los niños, la comunidad, las costumbres las tradiciones eso que de raíz da vida a nuestra identidad.

Desde días atrás los oriundos, sabían de nuestra llegada; quizás de nuestros propósitos por eso esta primera reunión vemos que al fin de las solitarias calles de

terracería y de aquellas pocas casas vienen hacia la cancha de la escuela, los ancianos que caminan lentamente como haciendo recuerdos para poder decir en la reunión lo que antes fue la comunidad; los niños corren ya en la cancha y con sus gritos dan vida a lo que antes fue la escuela un lugar de enseñanza y aprendizaje pero la realidad es que ha permanecido cerrada el polvo y las telarañas confirman cuan a estado olvidada; creo que justamente por eso ellos llegaron antes que todos, porque quieren aprender, tienen ese interés de aprender y conocer lo que desconocen; porque aún hay ahí gente adulta que cuando niños escucharon a sus abuelos platicar en chocholteco o quizá llevan gravado en sus pupilas desgastadas por el tiempo las imágenes de aquellos que hilaban la lana de borrego para hacer telares y confeccionar sus prendas, no faltara quien aún sepa como tejer la palma para hacer sombreros o alguna artesanía con material del contexto.

Al fin cansados llegan los ancianos, los niños juegan ahora con más cuidado; disimuladamente nos miramos discretamente ellos se hablan, el tiempo pasa lentamente jugando con la tranquilidad de viento que abanica el calor de un sol que cae atenuantemente, todos buscamos sombra; es entonces cuando empiezan a llegar los jóvenes entre apenados y desconfiados característica de su etapa, los señores ellos más convencidos y entusiastas. La sesión inicia con un cálido saludo entonces el grupo tan heterogéneo se compacta y se vuelve homogéneo.

La bienvenida se discursa en pocas pero muy sinceras palabras, el proyecto se da a conocer y el plan se pone en marcha, todos nos interesamos tanto los habitantes como los recién llegados, entonces sobran las ideas pero tiempo falta por materiales al parecer nadie pone pretexto pues ya nadie nos para.

Este es el fin de nuestra visita -dijo el que lidereaba- uno de los ancianos tomo la palabra, con muestras de gratitud aseguro que era algo bueno, que nadie nunca había hecho según su memoria y su recuerdo…

Agradezco su visita y su interés intervino don Pole, quien descubrió su pelo totalmente cano y sosteniendo su sombrero con sus manos cubiertas por su piel arrugada dijo_ Cuando yo era niño el pueblo no estaba así eran muy pocas casas pero había más gente, todos... todos trabajaban…

… si en el tequio -interrumpió la tia Chenda-

… pos el tequio es una cosa y la guenda es otra. -explico el tío Pole- además aquí los señores tejían sus sombreros con palma que iban a traer al monte, también hacían sus ropas con lana de borrego igual se tenía por negocio la hechura de lazo que lo hacían de fibra de maguey, era muy trabajoso, pero lo tenían que hacer para tener algunos centavos. Hoy ya nadie lo hace.

Fue entonces cuando la abuela Chica; una anciana de apariencia delicada pero bien conservada y con un semblante de sonrisa eterna, contó que ella y su marido tenían a bien trabajar en la elaboración de lazo de ixtle de maguey.

… Con eso nos manteníamos porque todo el lazo que hacíamos lo íbamos a vender ha Teotongo en los días de plaza o a Tamazulapan, también es Oaxaca; nos íbamos caminando hasta aquellos pueblos para vender nuestro lazo ya sea por kilo o por metro. Detenidamente explicaba la anciana.

Sin pedir la palabra el tío Domitilo alzo la mano y posterior restregó sus toscos dedos sobre sus parpados pegados de su ojo derecho, suspiro a su memoria el más grato recuerdo. - y dijo - yo aún se, cuál es ese trabajo; desde ir a buscar el maguey hasta como cocerlo, como rasparlo y como torcerlo, lleva su tiempo, pero si quieren lo hacemos; con su cansada nostalgia volvió a suspirar diciendo: esto es un trabajo bonito que se está perdiendo.

Los niños muy atentos escuchaban esas palabras de conocimiento, que se estaban quedando olvidadas en el recuerdo muy interesado uno de ellos, un niño de estatura baja, ojos grandes, delgado, cabellos parados y moreno pregunto ¿eso lo vamos hacer también nosotros? ¡Sí ¡… todos vamos a realizar esos trabajos que hacían nuestros trabajos abuelitos, dijo uno de los recién llegados; de esta manera rescataremos los conocimientos que están por perderse; pero por eso estamos aquí, para que todos nuestros abuelos digan cómo fue antes este pueblo, conoceremos su historia su forma de organización y sus trabajos que hacían antes, talvez nos enseñaran uno que otro juego, pero el interés principal es rescatar nuestras raíces, ello con lleva compromiso y dedicación explico detalladamente a todos los niños y los jóvenes que se encontraban en la reunión.

Quien tomó la palabra de la muchedumbre, fue un mujer que sostenía a su pequeño hijo en su regazo para amamantarlo; propuso que uno de los grandes saberes casi olvidados eran los telares de cintura practicado tanto por hombres y mujeres de este lugar.

Ambrosio interrumpió la participación de aquella mujer que dejaba ver el gran interés ante dicha actividad y al verse interrumpida; explico con ademanes y en voz baja a la mujer que estaba su lado de cómo vagamente recordaba aquellos movimientos que realizan durante la elaboración del tejido.

El señor Ambrosio, un hombre alto, de nariz aguileña, un mostacho desalineado, de ropajes pobres y de huaraches; saco de un costal que traía a la mano unas grandes madejas de hilo de lana torcido con malacates, por el simple hecho de verlos se daba uno cuenta de los años transcurridos en que dicho material había estado guardo.

¿Quién hizo esto? Pregunte.

… Pos mi difunta abuela, yo vi cuando torcía la lana pero la pobrecita por esos días murió y mi mamá, como no sabía tejer las guardo como recuerdo y cuando ella falleció yo la agarre para guardarlas y mire ¡hasta apenas las saque¡ están un poco viejas pero sirven -dijo Ambrosio- con un tono de interés.

Sin embargo, la tía Amalia opino diciendo; que aquel hilo no tenía menos de 80 años. Y ¡aún está intacto¡ -dijo con asombro-, y asegurando que las madejas iban hacer destinadas para hacer cobijas, porque para la ropa el hijo es más fino y a eso se le llamaba lanilla, para callarse, aseguro muy convencida Amalia dejando ver su prudencia y tolerancia.

Atentos escuchábamos las opiniones, cuando Ambrosio aprovecho para sacar de su morral con mucho sigilo y sin llamar la atención dos especies de cepillo, pero una niña que miraba tal acción no tardo en decirle ¡Tío y esas cosas que son¡ ¿Apoco son cepillos? ¡no hija¡ -dijo: Ambrosio- …estas cosas les llama carda, son una tablillas que tienen madera con muchos alambritos y mira aún tiene lana, ante todos volvió a participar Ambrosio y mostro al público un par de cardas viejas y mal cuidadas; aún tenían lana como si el tiempo se hubiera quedado estático en esta herramienta esencial para la elaboración para el hilo de lana.

¿Cómo se usa esto? pregunto la Chingonita; sobrenombre puesto a una niña de vestido bandolo, media regordeta, pobre en apariencia, pero muy rica en imaginación, de gordos cachetes, ojos claros y cabello maltratado, la Chingonita casi por arrebato con gesto de tener algo novedoso entre sus manos movía el par de cardas, como si supiera realmente tal procedimiento para acicalar la lana y poder hacer el hilo. Su semblante de la Chingonita era

único, su expresión de alegría contagiaba a todos no por algo alguien casi a gritos – exclamo - ¡eso así se hace Chingonita¡

¡Que fiesta¡ ¡Que acontecimiento¡ muchas historias, bastantes risas, miles de recuerdos, tantos planes y demás, que el tiempo para tal reunión fue insuficiente en ese rato se olvidaron los quehaceres de casa, del campo, los compromisos ajenos a esa reunión, el tequio y la guenda podían esperar pero esto no, lo comentado y los acuerdos se tenían que realizar debería ser pronto, debería ser ya.

Murieron los minutos, las horas se consumieron, los días fueron instante, el presente se hizo pasado y lo pasado volverá a florecer en el futuro porque la semilla esta germinado, sombras en el recuerdo de aquellos que vinieron dejaron en el lugar al soñar un poquito haya en **TIERRA DEL SOL, EN CASA DE LOS CHOCHOLTECOS.**

ESPACIO: Planeta tierra.

DIRECCION: Al horizonte medio

TIEMPO: Actual

INTERES: Cualquier destino.

LUGAR: México

UBICACIÓN: Entre puntos cardinales

PROYECTO: Rescatar lo que esta muriendo

PLAN:. Intercultural

INVESTIGAR PARA LA TRASCENDENCIA DEL SER

Integrantes del SIFENRM-REDIEEM

Víctor Joel Echeverría Valenzuela
Saúl Rivera Mercenario
Guillermo Virafuentes Romero
Mario Vallejo Salgado
Felicisimo Vidal Morán
Manuel Hernández Hernández
Pablo Abad Díaz
Elmer Pacheco Salazar
Benigno Nepomuceno Morán

Seminario de Investigación Formativa de la Escuela Normal Regional de la Montaña (SIFENRM)

Resumen

En el presente escrito abordamos la crisis institucional que vive la ENRM desde una perspectiva crítica dialéctica, buscando encontrar una vía que permita transformar las actuales condiciones en la formación de los futuros docentes. Este trabajo está arropado teóricamente desde un abordaje metodológico basado en la prospectiva, por ello se rescata

la historicidad de la institución resaltando su enfoque interculturalbilingüe y la vinculación escuela-comunidad, así como la importancia que debe tener la formación docente al seno de la ENRM.

Palabras clave: formación docente, interculturalidad, prospectiva, historicidad, holístico.

Presentación

El presente trabajo de investigación, se ubica en la necesidad de profundizar los estudios en el campo de conocimiento sobre la formación docente en la Escuela Normal Regional de la Montaña del estado de Guerrero, con un enfoque intercultural bilingüe, para reorientar sus acciones hacia la contextualización pedagógica y fortalecer la vinculación con las comunidades indígenas de la región.

Se asume en la orientación de las tendencias epistemológicas de la hermenéutica y la historicidad crítica de los procesos de formación en un sentido diacrónico; dado que nos interesa acercarnos a las opiniones, percepciones, reflexiones y el discurso de los actores principales de este objeto de estudio: estudiantes y maestros; así como conocer el devenir histórico de la escuela para diseñar y aplicar un diagnóstico prospectivo y situacional.

En este proceso se busca destacar las dimensiones contextualizadas del desarrollo intercultural, sus limitaciones y complejidades, a la vez, aproximarnos al estado en que se encuentran las relaciones de vinculación con las comunidades.

I.- Contexto del objeto de estudio

En la Escuela Normal Regional de la Montaña (ENRM) ubicada en la ciudad de Tlapa de Comonfort, Guerrero, asisten 40 docentes y 281 estudiantes de diversas áreas lingüísticas representativas de los pueblos originarios de la región: me´phaa, tu`un savi, náhuatl,

ñomndaa y español. Oferta los programas de licenciatura en educación preescolar y primaria intercultural bilingüe y la maestría en educación con línea de formación preescolar y primaria.

Aquí se manifiestan diferentes acontecimientos, evidencias y testimonios que configuran una profunda crisis institucional: académica, administrativa, laboral, de gestión, de proyección cultural, de involucramiento estudiantil y vinculación comunitaria. Es necesario enfrentarla mediante un diagnóstico situacional y una planeación prospectiva derivadas de un ejercicio teórico-conceptual de construcción de un horizonte pedagógico; partir de visualizar y colocar a la escuela en un escenario futurible proyectado en el mañana, que mediante una estrategia prospectiva se orienten con toda intencionalidad las acciones en el presente, Miklos (1999). Lo anterior es necesario para evitar que la historicidad de las cargas pesadas de la inercia, sigan provocando la afectación y parálisis en que se encuentra actualmente la ENRM.

La ENRM está inmersa en un contexto social con distintas cosmovisiones de vida y realidad en sus diversos pueblos originarios; la profunda desigualdad social y pobreza extrema de amplios segmentos de la población indígena y no indígena; las fuertes migraciones internas de sobrevivencia – los jornaleros agrícolas- y en condiciones de esclavización moderna, como lo informa la ONG en defensa de los derechos humanos Tlachinollan (2013) con sede en Tlapa; el abandono de los servicios básico en la alimentación, salud y de educación; analfabetismo que oscila entre el 70 y 74 % en los municipios de más alta marginación de la región; la dispersión poblacional en comunidades con poblaciones de menos de 500 habitantes en los 19 municipios que conforman La Montaña. (INEGI, 2015)

II.- Planteamiento del problema

II.1.- Formación docente

En el proceso de formación docente intercultural bilingüe -existen problemas de origen por los niveles deficitarios en el rendimiento académico de los jóvenes de nuevo ingreso- la respuesta del profesorado en sus prácticas de enseñanza no generan el involucramiento cognitivo de los estudiantes, la autonomía y autorregulación del aprendizaje son prácticamente inexistentes, Arguedas (2010). La enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares no corresponden a la necesidad de dominio de las competencias genéricas, profesionales e interculturales que deben tener los futuros docentes bilingües, plan de estudios SEP (2012). Como evidencia reciente, son los resultados del examen del servicio profesional docente que se les aplicó a la generación que egresó en 2016, y que ligeramente rebasó el 25% de aprobación e idoneidad; ello muestra, la crisis estructural por la que atraviesa la escuela.

En ello, coinciden los diversos actores de la comunidad normalista, sus egresados y sectores de la sociedad. Es necesario crear los escenarios para profundizar y desarrollar la posición de crítica que ponga en el centro, los intereses de aprendizaje de los docentes en formación y su trascendencia con las comunidades indígenas de la región. Esto obliga a considerar en primera instancia: un análisis profundo de las prácticas de enseñanza del profesorado, identificar y monitorear la creación o simulación de los ambientes de aprendizaje y el diseño de estrategias que movilicen el pensamiento y el desarrollo de las habilidades intelectuales del futuro docente.

De igual manera, se debe comprender que la formación docente tiene entre sus diversos alcances: la práctica docente y un universo de complejidades, creencias, mitos y prejuicios que acompañan al docente en formación durante sus años en la ENRM, que de acuerdo a Monroy: “este proceder hermenéutico analógico … que al interpretar la acción significativa que se da en el aula, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad”, Monroy (2016), nos invita a que el profesorado y los docentes en formación: recreen, reflexionen, analicen e interpreten los procesos de la práctica docente, a partir de la concreción en las

jornadas de prácticas escolares en los jardines de niños y las escuelas primarias de la región de La Montaña.

Del total de docentes, no hay nadie titulado con grado de doctor, el 25 % tiene estudios de maestría y el resto de licenciatura. Solo se tiene un cuerpo académico no consolidado y un solo docente alcanzó el perfil Promep. (Archivo de recursos humanos ENRM) (2016). Con esto se reconoce que hay una severa crisis en el desarrollo profesional de los formadores de docentes, aunado al hermetismo con que se conducen las prácticas de enseñanza en el aula, a la discrecionalidad absoluta en el manejo de contenidos y estrategias de trabajo curricular, y que al no tener un sistema de evaluación interna ni externa configuran un alto grado de opacidad en la gestión de los aprendizajes, en la rendición de cuentas y falta de transparencia en los procesos de formación docente en la ENRM.

El funcionamiento de las academias que se organizan por semestres son espacios de pérdida de tiempo, no hay trabajo colegiado que intercambie las experiencias de los docentes en el tratamiento de los problemas de responsabilidad, conducta y aprendizaje de los estudiantes, ni tampoco son áreas de debate pedagógico o de mejoramiento de las prácticas de enseñanza; son escenarios de ritualidad de entrega de encuadres de curso, propuestas de actividades aisladas y sin sentido curricular. Hay una fuerte coincidencia en señalar que las academias se han burocratizado y no cumplen con los propósitos pedagógicos y normativos para lo que fueron creadas.

Se reconoce que las jornadas de prácticas en los jardines de niños y escuelas primarias bilingües tienen un fuerte significado en la formación de los futuros docentes. Sin embargo, actualmente se percibe una falta de ánimo y entusiasmo tanto en estudiantes como en docentes para llevarlas a cabo. Hay una actitud del mínimo esfuerzo, de cumplir por cumplir lo que provoca un ambiente que encadena simulaciones en las etapas de: observación-planeación-revisión-autorización y ejecución de las mismas.

En lo general, no se está recuperando la riqueza pedagógica y formativa que tiene la aproximación de los estudiantes con su futura materia de trabajo; los informes, resultados y tareas derivadas de la jornada de práctica, cada vez más, presentan serias dificultades en las competencias intelectuales y lingüísticas, en la recreación de las ideas, la semántica y la narrativa contextual; es evidente que ésta actividad experiencial al ser desaprovechada, genera obstáculos en el desempeño, el aprovechamiento y la formación docente.

Uno de los instrumentos que normativamente se tiene para articular la gestión escolar y proyectar las acciones tanto académicas, profesionales y sociales es el consejo académico, mismo que desde hace 7 años dejó de funcionar generando una pérdida del rumbo en la conducción y planeación estratégica de la ENRM.

Las evidencias del deterioro institucional, se observa de manera muy clara en el desempeño y uso de los recursos humanos, técnicos y administrativos. Las áreas como psicopedagogía, prefectura, sala de computación y biblioteca, entre otros, funcionan por inercia y con grandes vacíos, se remiten a sus actividades rutinarias carentes de toda iniciativa que provoque un mejor desarrollo e involucramiento de la comunidad normalista. Como muestra de lo anterior, es la baja cobertura del internet, inaccesible para estudiantes y docentes, o el hecho de que control escolar tiene un rezago de tres generaciones a las que se les adeuda su documentación.

II.2.- Escuela-comunidad e interculturalidad

En este tenor la ENRM promueve el concepto de interculturalidad como el espacio de convivencia lingüística con el otro y los principios culturales de la otredad. Concepción

limitada porque solo genera un romanticismo discursivo, una negación de la multiplicidad de conflictos sociales y culturales, y una contradicción entre lo que se dice con las acciones y actitudes cotidianas en la escuela. Son muy evidentes en la ciudad de Tlapa -centro neurálgico de la región- los hechos manifiestos de discriminación y racismo contra los indígenas, el trato hacia ellos en oficinas públicas y de servicios, en hospitales, bancos e institutos de enseñanza; de igual manera el reconocimiento de los enfrentamientos interétnicos en conflictos agrarios y territoriales, así como en la lucha por la hegemonía político y social entre los grupos lingüísticos.

En este tejido, la ENRM es fiel reflejo de estas adversidades y prácticas de conducta social que vienen a contracorriente de la concepción pedagógica del término intercultural y que son enfrentadas por una academia de lenguas conformada sólo por 8 docentes, hecho que dificulta el desarrollo del bilingüismo y el alcance de los propósitos establecidos en las dimensiones de la educación intercultural bilingüe como una esperanza de transformación para superar este escenario de simulación.

La vinculación de la ENRM con la sociedad de la región, se ha visto trastocada por los interminables períodos de crisis por las que atraviesa La Montaña; sin embargo, los procesos de relación intercultural, de acuerdo con Bertely (2011) en el que la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales, tiene un significado muy específico para recuperar la relación comunitaria con la escuela y la necesidad de una nueva relación pedagógica y cultural nos lleva a coincidir con lo siguiente:

"Se propone que el trabajo con madres y padres, para que brinden un apoyo más pertinente a sus hijos e hijas, podría constituir una posibilidad para propiciar aprendizajes en todos los implicados, valorando lo que han aprendido a partir de las interacciones que demanda la actividad colectiva de hacer la tarea y mejorar con ello el vínculo escuela-comunidad." Méndez (2012).

Al igual que hay que penetrar epistemológicamente en una nueva reconceptualización de la interculturalidad a raíz de las condiciones objetivas del contexto, también hay que redimensionar el binomio escuela-comunidad hacia una propuesta de interacción de la escuela con la comunidad, para que los diferentes actores sociales sean incluidos en desarrollar acciones que estrechen la relación, y principalmente que reconstruyan dicha relación; un buen ejemplo de ello es, lo relativo al concepto de educación social, con una perspectiva de mediación e inmersos en el proyecto cultural a partir de la escuela, como a continuación se expresa:

"La Educación Social, en su dimensión mediadora, puede facilitar los procesos educativos en las escuelas así como la articulación de las relaciones entre ellas y las comunidades locales en las que se integran. Desde esta convicción, analizamos el papel de las instituciones escolares y de las administraciones locales como impulsoras de un proyecto educativo territorial en el que, junto con otros profesionales y agentes comunitarios, los pedagogos y educadores sociales están llamados a desempeñar un papel activo" Caballo (2008)

II.3.- Factor estudiantil

Los estudiantes de la ENRM están inmersos en un contexto cultural con diversas cosmovisiones de vida y de participación comunitaria, vienen de familias que representan y son depositarias a la vez, de la profunda desigualdad, marginación y pobreza extrema en el que se encuentran amplios segmentos de la población indígena y no indígena de la región; sin embargo – sin pretender ser condición de - en los últimos años creció el activismo político a través de los paros estudiantiles que frenan de manera recurrente las actividades académicas.

El momento de mayor afectación fue en el ciclo escolar 2014-2015 que fue suspendido en su totalidad como consecuencia de los lamentables acontecimientos de

violencia en Iguala con estudiantes asesinados y 43 desaparecidos. El semestre escolar más reciente fue suspendido con seis semanas y el presente semestre 2017 que inició el 7 de febrero, solo se ha tenido un par de semanas de clases debido a los paros estudiantiles.

En la lógica de la participación política que los estudiantes tienen, han asumido tácticas copiadas a los estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa, como son la de: "bajar producto" con la detención y saqueo de unidades repartidoras de productos comerciales, aunado a los bloqueos carreteros y otras acciones que los ponen en riesgo y alejados de la aceptación ciudadana y una fuerte aversión en la opinión pública. La ENRM en su conjunto ha pagado los costos de un ambiente que la conduce a un callejón sin salida y un creciente deterioro de su consenso social.

II.4.- Historicidad

En la Historicidad de la ENRM, hay puntos y procesos de inflexión y de quiebre histórico que perfilan el derrotero de la institución, de la misma envergadura que la fundación misma:

A) Fundación y proceso de expansión (1994-1996), en el que se fueron consolidando los patrones de formación docente con una mística de servicio y estrechas relaciones culturales con las comunidades de la región.

B) Proyección pedagógica (1997-1998), intensificación del trabajo académico e intelectual, mediante la promoción de trabajos de investigación y tesis profesional; Realización del "Primer Encuentro Regional de Investigación Educativa" y el "Primer Simposio Internacional Vigotsky-Piaget Montaña de Guerrero" con talleres, conferencias,

foros, exposiciones de investigaciones, con 1,150 asistentes de 20 estados del país, universidades, centros de formación docente, escuelas normales y especialistas educativos de Inglaterra, Francia y Cuba.

C) Agotamiento y crisis-movimiento estudiantil- (1999-2001), irrupción del empoderamiento del estudiantado y cambio en la correlación de fuerzas en la ENRM, extravío de la perspectiva académica y pedagógica.

D) Transición a la interculturalidad y bilingüismo (2004-2006), incorporación de la institución a las escuelas normales interculturales y bilingües. Apertura preferencial para los hablantes de lenguas originarias, inclusión del profesorado indígena y bilingüe e institucionalización de los talleres de lenguas indígenas.

E) Creación de la Licenciatura en Preescolar intercultural y bilingüe (2007). Consolidación de la inclusión del alumnado mayoritariamente indígena y fuertes contradicciones con los programas oficiales.

F) Apertura (2015) de la Maestría en Educación con línea de formación primaria y preescolar. Fuerte presión de la autoridad para adelgazar la planta docente – principalmente indígena- a raíz de los efectos de la reforma educativa del 2013.

II-5.- Aproximación al diagnóstico

En las últimas sesiones de evaluación anual, en el que se han elaborado los diagnósticos "integrales" para los planes de trabajo institucional de la ENRM, realizados mediante el esquema FODA – fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas- los resultados de las

acciones programadas han sido muy limitados e inconsistentes: juicios, valoraciones, opiniones superficiales y descontextualizadas que arrojan un recuento de daños por el incumplimiento de tareas y concluyen con un plan de "buenas intenciones" para el ciclo escolar por venir. La percepción de la comunidad normalista, es que ésta inercia mantenida por años, provoca serias deficiencias en los procesos de desarrollo en la formación docente y una pérdida considerable en la vinculación con las comunidades indígenas de la región.

Una primera muestra de la crisis institucional es la desarticulación y mal funcionamiento de las tres áreas sustantivas que caracterizan a las instituciones de educación superior: docencia, extensión e investigación. En las dos primeras, al carecer de un plan integral las actividades se realizan sin contenido pedagógico y de manera improvisada; y la última, sin resultados visibles desde hace 16 años.

Por ello, planear un diagnóstico situacional y prospectivo, conduce a crear las sinergias con todos los actores de la comunidad normalista, pone a prueba las capacidades intelectuales, formativas y organizativas para que directivos, administradores, docentes y estudiantes tengan mayor claridad de lo que se tiene que hacer en el hoy, para construir mejores escenarios en el mañana. Es un imaginario colectivo que trasciende al interior de los sujetos, busca la mirada filosófica que fortalece el concepto de horizonte en el reencuentro con el sujeto: "la vinculación de los sujetos en concreto-Polo- y la totalidad de objetos concretos-Campo-"Lonergan(2008).

En este sentido, la comunidad normalista tiene un enorme desafío porque precisa primero el futuro deseable para generar acciones significativas en el presente, Chehaybar (1999), es una propuesta conceptualmente sólida, en una praxis viable y realizable ante las fuertes adversidades que presenta la formación docente por la visible e impactante complejidad social y cultural de la Montaña.

Lo deseable es que la ENRM construya su diagnóstico situacional y prospectivo que: recupere la vinculación con las comunidades indígenas; genere acciones en el mejoramiento de la formación docente; transformen los procesos de interculturalidad para alcanzar la misión educativa y fortalezca el significado cultural que tiene la escuela normal en la Montaña guerrerense.

Hay que evitar reproducir esquemas de diagnósticos fragmentados y reduccionistas; con valoraciones, juicios y opiniones que arrojan sólo recuento de daños y finalizan en simulaciones que en la vía del hecho, no logran romper la inercia en el que se encuentra la escuela. El diagnóstico situacional que se pretende realizar: holístico, completo y crítico, es el núcleo central que debe recrear la historicidad de la ENRM, para conocer, interpretar, comprender y transformar el estado actual; con ello, se cobertura teórica y conceptualmente los campos problemáticos más visibles que presenta la escuela: formación docente, interculturalidad y vinculación con las comunidades indígenas.

La naturaleza del diagnóstico, debe de tener una lógica propositiva; es decir, sin negar las limitaciones, inercias, deficiencias y debilidades, deben priorizarse todos los procesos, factores y elementos que tengan un alto significado favorable y susceptible de potenciarse positivamente. Sin caer en el voluntarismo, la prospectiva debe de estar anclada en todos los hechos situacionales que posibiliten ámbitos de transformación real, hacia delante, hacia el horizonte como un escenario futurible y promisorio. Por ello es de vital importancia que la perspectiva teórica y metodológica, estén en correspondencia a esta premisa fundamental. Con base a lo expuesto, se define la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo diseñar y aplicar un diagnóstico situacional y prospectivo, que transforme la formación docente, genere verdaderos procesos de interculturalidad y profundice la vinculación de la Escuela Normal Regional de la Montaña con las comunidades indígenas?

Objetivos

General: Conocer los elementos que constituyen el diagnóstico situacional y prospectivo para mejorar la formación docente, favorecer la interculturalidad y la vinculación de la ENRM con las comunidades.

Específico: Elaborar y aplicar el diagnóstico situacional y prospectivo que contemple una visión de largo plazo y un enfoque holístico e incidan en la formación docente intercultural de la ENRM.

III.- Perspectiva teórico-metodológica

Se asume en primera instancia el posicionamiento teórico del objeto de estudio con las contribuciones de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y la postura epistemológica crítico-dialéctica que sintetiza Sánchez Gamboa; a la vez, se retoma en el campo de las categorías los aportes teórico-metodológicos de Tomas Miklos, Edith Chehaybar y Javier Monroy.

"las instituciones de educación superior (IES) están llamadas a ser un elemento de análisis, formación, creación e innovación de las diferentes formas de pensamiento, ya que ellas tienen la mayor responsabilidad de producir los cuadros humanísticos, técnicos y científicos que den respuestas acertadas y pertinentes a los permanentes cambios en todos los ámbitos del quehacer humano." Anzaldo (1999).

En ese contexto al aceptar la tesis anterior, el Seminario de Investigación Formativa de la E.N.R.M. Encuentra la ruta prospectiva hacia el futuro, ya que creemos que la propuesta metodológica que permite una anticipación activa y decidida es la aplicación de

la planeación prospectiva, ésta nos dota de las herramientas y estrategias que nos permitirán construir los escenarios necesarios, que nos consentirán imaginar el mañana, para de ahí determinar la ruta del presente de forma objetivada, mirándola desde un escenario futurible.

Con el ropaje teórico de la prospectiva, como lo plantea Miklos (1999) y el pensamiento filosófico de la hermenéutica y dialéctica analógica de Beuchot, (2016) se visualiza el comportamiento de nuestro objeto de estudio, tomando en cuenta la historicidad de la institución como una estrategia para detectar los embriones de cambio; gérmenes que permitirán determinar los momentos de ruptura, de quiebre en nuestro objeto de estudio; de ésta manera desde el futuro estaremos trazando la ruta para analizar el comportamiento del presente y así construir el andamiaje que nos proyecte de este futuro objetivado a la realidad del presente de nuestro objeto de estudio.

El punto central de la perspectiva teórico-metodológica, es la prospectiva, al apuntar que: la prospectiva es una metodología que da elementos a la planeación para elaborar escenarios de futuro con la finalidad de desarrollar una capacidad estratégica basada en la anticipación de las trayectorias del comportamiento del fenómeno u objeto de estudio. Se fundamenta en el análisis de largo plazo con el fin de determinar políticas de acción, definición de prioridades y una cultura de la previsión. Anzaldo (1999)

En ello, se hace énfasis en identificar a la prospectiva como un proceso que tiende a concentrar la atención sobre el porvenir, imaginándolo a partir del futuro y no del presente. Es decir: “no buscar adivinar el futuro, sino que pretende construirlo. Así anticipa la configuración de un futuro objetivado como deseable” Miklos y Tello (1991). En ese sentido, lo primero que hay que reconocer en la metodología prospectiva, es la importancia y necesidad de conocer, interpretar y comprender el fenómeno; en esta idea, destaca la aportación de Beuchot (2006) sobre su concepto de hermenéutica analógica como un proceso de abstracción y de significación entre el univocismo y el equivocismo, para que en su mirada y con el nuevo perfil epistemológico, Beuchot (2012) se tenga un equilibrio interpretativo del objeto de estudio.

En el proceso de construcción de esta metodología prospectiva, resalta la propuesta de: "los tres momentos epistemológicos: 1) proyección, 2) visión utópica o de la deseabilidad y 3) anticipación o previsión" Chehaybar(1996). Es atreverse a construir el futuro – caso del objeto de estudio: diagnóstico situacional y planeación prospectiva - considerando como premisa fundamental que no existe un solo futuro, sino muchos; por eso, en el proceso de construcción de dicha prospectiva se consideran al igual tres momentos metodológicos:

"1) Desarrollo de la capacidad de previsión, 2) establecimiento de prioridades y/o diseño de escenarios que como instrumentos de la prospectiva suponen pasar de una situación actual a una deseada y posibilitan pensar de manera anticipada para evaluar el diseño de estrategias, y 3) formulación de trayectorias en la que se buscan la articulación de hipótesis y variables de intervención que se trabajan desde la interdisciplinariedad." Anzaldo (1999)

Poner en el centro de la discusión la lógica teórica-metodológica prospectiva, permite la proyección del futuro deseable y promisorio; "aportar la posibilidad de visualizar el presente desde el futuro, y no únicamente el futuro desde el presente, además de complementar las percepciones diagnósticas del presente", Miklos, (1999). De igual manera, y en la idea de tener una mayor certeza del proceso metodológico prospectivo, se recupera de manera crítica la propuesta de Miklos y Tello (1991), que establecen en un enfoque dialéctico las cuatro etapas del proceso : a) la normativa o deseada, mediante un ejercicio de imaginación y creatividad, b) la definicional o cercana a la realidad, que parta de un diagnóstico, c) la de contrastación del resultado de las dos anteriores, que busca la distancia estimada entre el futuro deseado y la realidad presente, y c) de determinación estratégica que transforma lo deseable en factible; es decir, cercano a lo posible.

Por lo anterior, se reitera que la prospectiva nos dota de elementos para lograr ubicar las inercias que han provocado la crisis estructural que vive hoy la ENRM, ya que posee su propia historicidad y con ello sus propias estrategias de sobrevivencia, mismas que sólo con un enfoque holístico podremos obtener la información necesaria para construir el horizonte pedagógico intercultural para la ENRM.

Sólo pensando el presente desde el mañana, es cómo podemos encontrar las herramientas que nos posibiliten construir de manera activa, el camino de tránsito desde el futuro para arribar a un presente objetivado. Es desde la propuesta teórico-metodológica de la prospectiva, donde se hayan elementos que de manera superficial pueden parecer contradictorios entre sí, ya que desde aquí, se fortalecerá el enfoque cualitativo con los soportes de análisis estadísticos que le dan una carga adicional a la búsqueda de la verdad objetiva –univoca- dado que la fuerza subjetiva que aporta la información, construcción y análisis de datos cualitativos, permitirán no caer en el equivocismo, ni en la pureza de la objetividad univoca; es decir, desde una postura de la epistemología analógica, Beuchot (2014).

La metodología prospectiva se plantea una visión de largo plazo, teniendo como estrategia para hacerlo posible: el corto plazo, éste debe ser la medida que permita visualizar sí la ruta elegida es la viable. ¿Cómo lograr esto? Sólo en la medida en que seamos capaces de visualizar el presente desde el futuro, esto es, hacer posible un diagnóstico del presente, pero desde el futuro, y para lograrlo es necesario crear los escenarios posibles, esto es visualizar los futuros posibles para de esta manera regresar al presente en búsqueda de construir el mejor futuro, es decir el futurible, Miklos (1999).

Esto lleva a la segunda estrategia que consiste en desarrollar una visión holística, de esta manera estaremos en condiciones de analizar el objeto de estudio desde una perspectiva que nos permita ver al todo y al mismo tiempo a sus partes, así de manera integral, se puede manejar mejor las particularidades de nuestro objeto de estudio y a la par

sus generalidades, así como la causalidad de cada una de las partes y su incidencia en el todo.

La historicidad nos mostrará las tendencias que lo han situado aquí, pero al ver el todo por encima de sus partes nos permitirá observar los gérmenes de cambio que han permitido los puntos de quiebre o continuidad en el mismo. Llegando a este punto, aplicaremos la tercer estrategia planteada por Miklos (1999), el consensuamiento: vía que permite ir del conocimiento y diseño a la praxis, es decir, a la construcción del futuro puesto que el consensuamiento incluye a todos, es el ejercicio de participación consciente de los diversos actores de la comunidad normalista . Una planeación prospectiva permite generar consensos, lo que crea la legitimidad, y orienta la toma de decisiones para que tenga sentido la construcción del horizonte pedagógico intercultural.

Con base a lo anterior, considerando el tamaño del desafío, se conformó un equipo de investigación con 9 docentes de la ENRM, constituyendo, en dicho proceso de problematización y construcción del objeto de estudio: "El Seminario de Investigación Formativa de la ENRM", con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos y diversificar las tareas de la investigación.

En el incipiente seminario, seguimos en los procesos internos de discusión de las decisiones metodológicas para la aplicación de las técnicas e instrumentosy demás acciones que arrojen los primeros hallazgos de este estudio.

REFERENCIAS

Anzaldo, E. Huerta, V., et.al. (1999). Capítulo 3 etapa prospectiva en: Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México: CESU, Plaza y Valdés Editores.

Archivo, ENRM. Control escolar, (2016), Tlapa, Guerrero. México.

Arguedas, I. (2010). *Involucramiento de las y los estudiantes en el proceso educativo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 8, num.1, pp. 63-78.

Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. En: Revista Perfiles Educativos vol. XXXIII. México: IIUE. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258007

Beuchot, M. y Primero, L. (2012). Perfil de la nueva epistemología. México: Capub.

Beuchot, M. (2006). Lineamientos de hermenéutica analógica. México: Ideas mexicanas.

Caballo, B. y Gradaílle, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. En: Revista Interuniversitaria Pedagogía Social nº 15. España: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674004

Chehaybar, E. Ríos, M., et. al. (1999). Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México: CESU, Plaza y Valdés Editores.

Chehaybar, K. (1996). La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas. México: CISE-DGAPA-UNAM.

INEGI. Catálogo de claves de entidades federativas, municipales y localidades, octubre (2015) recuperado de http://geoweb.inegi.org.mx/mgn2k/catalogo.jsp

Lonergan, B. (2008). Conocimiento y aprendizaje. México: Universidad Iberoamericana.

Méndez, A. Contreras, N. y Valdéz, D. (2012). La relevancia de las tareas escolares para generar prácticas educativas con personas jóvenes y adultas y mejorar la vinculación escuela-comunidad. En: Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 34, núm. 2. México: Crefal. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545091005

Miklos, T. y Tello, M. (1991). Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro. México: Centro de estudio prospectivos fundación Javier Barros Sierra/Limusa.

Miklos, T. (1999). Prologo de: Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México: CESU, Plaza y Valdés Editores.

Monroy, F. Chona, J.,et. al. (2016). Temas de formación docente, reflexiones, diálogos y propuestas. México: Capub.

Tlachinollan, A.C. (2013). Informe anual 2013. México: Centro de Derechos Humanos Tlachinollan.

ESCUELA Y ANCESTRALIDAD

Autores: Mtra. María Garrido de García, Esther García Garrido, David García Garrido.
Correo electrónico: estherg04@gmail.com
Eje temático 4: Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios
Lugar donde se desarrolla la experiencia: escuelas y comunidad
Colectivo La voz del silencio interior.
Estudiantes en la escuela de la vida. RedTEC
Morelia, Michoacán de Ocampo. México.

Resumen.
En esta exposición de los valores culturales prehispánicos, se parte de narrar algunas experiencias educativas que desde 1987 a la fecha, en Morelia, Michoacán, México,nos llevaron a identificar, valorar y socializar su importancia. La necesidad de acudir a la simbología azteca para incorporarla a los contenidos de educación especial, nos brindó la oportunidad de adentrarnos poco a poco a la civilización mexica casi completamente destruida. Al descubrir su forma de conducirse socialmente, conocer como registraron sus conocimientos morales, científicos en los códices y simbología, específicamente en el asombroso Calendario Azteca (Ilustración 1), se enriqueció la visión de la razón del ser individual y social, sumando los conocimientos actuales con los antiguos.

Ilustración 1 Calendario Azteca

El interés por conocer y reconocer de nuestra historia nos inició enun viaje de reflexión- acción de la labor educativa y de vida en las instituciones, escuelas y espacios comunitarios donde se han dado a partir de la fecha mencionada y hasta la actualidad las condiciones para compartir de nuestro herencia e invitación al reencuentro con la herencia raíz originaria. La experiencia educativa y de camino en la tierra lleva inherente convite a vernos desde la mirada nítida de los que han caminado antes, a recuperar de su sabiduría, reconocer que somos seres integrales, cuerpo y conciencia. Desde esta cosmovisión, realizar el trabajo de vida en colectivo y personal para trasmutar reencontrando la verdadera razón de ser en la escuela, desde la familia, colectivo, sociedad, mundo, universos.

Palabras Clave: Cosmogonía[1] ancestral, legado educativo, identidad, arte, forma de vida, espiritualidad, humanismo, valores perennes[2], aprehender.

[1] Cosmogonía. Ciencia o sistema que trata del origen y la evolución del universo

Relato

Este relato comparte cómo a raíz de un primer encuentro con la cultura prehispánica de México se va a ahondando, por un lado en la investigación propia del tema y por otro, cómo se ve enriquecida la práctica educativa y personal.

Trabajando en Morelia con alumnos adolescentes con necesidades educativas especiales en el Centro de Terapia Educativa, A.C."CTDUCA" en Morelia (del cual la Mtra. María Garrido es fundadora). Se presentó la necesidad de dar a los jóvenes con Síndrome de Down o Trisomía 21, una actividad manual encaminada a la creación de un taller laboral con el objetivo de que pudieran vender sus productos, de esta manera impulsar que los alumnos tuvieran una retribución económica y maduración en sus aprendizajes. Así, se buscaron dibujos con significado representativo de México para que bordaran en cojines tan especiales como ellos mismos. (Ilustración 2)

Ilustración 2Alumnos bordando 1987

Los logros en esta primera etapa, fueron gratificantes, algo tan sencillo para el común de las personas como el mantener la atención, estar sentados por periodos cortos de tiempo, seguir indicaciones, desarrollo de la coordinación viso-motora fina como ensartar la aguja, cortar la tela, centrarla y colocarla enel aro para cocer. Para ellos fue todo un reto que lograron motivados por los dibujos de los Días del Calendario Azteca. De las desventajas podemos mencionar que no se logró la presentación y venta de sus trabajos debido a que la maestra fue asignada a la Escuela de Educación Especial "Luz Alou de Torres Manzo" en la misma ciudad en 1998.

En ésta institución se continuó el trabajo de recuperar el amor a la tierra, incluyendo la danza y música aplicadas en las actividades pedagógicas fuera de los planes y programas que ceñían en un esquema rígido fuera de sus posibilidades de aprendizaje por sus características de desarrollo de la población atendida.

Los logros en la coordinación, vocabulario, semejanzas, diferencias, atención, coordinación, memoria, asociaciones, escritura, lectura, ritmo, entre otros elementos metacognitivos[3] se vieron favorecidos. La integración del grupo de alumnos atendido en las actividades escolares y comunitarias permitió la participación de los padres de familia en actividades realizadas. Aprender

[2]Perennes. Generalización de ideas comúnmente aceptadas en todas las épocas conocidas

[3] Entendida como la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje.

y aprehender fluyo de manera natural en las acciones inherentes a la siembra- ritual para preparar la tierra: sembrar, cosechar, hacer sus tortillas, salsas, cocinar sus frijoles y degustarlos-. (Ilustración 3)

Ilustración 3 Siembra y cosecha 2001

Al recuperar de la danza y música llevó a investigar vestimentas y elaborarlas, rasgar el papel para elaborar instrumentos prehispánicos, conocer la música y seguir el ritmo abrió la posibilidad de que cada alumno se integrara en medida de sus fortalezas. Se logró conformar un grupo de danza y orquesta prehispánica que participó en varios eventos escolares y en la Plaza Melchor Ocampo del centro histórico de Morelia.(Ilustración4 y 5)

Ilustración 4 Grupo de danza prehispánica 2005

Ilustración 5Ilustración 5 Orquesta Prehispánica. Plaza Melchor Ocampo, Morelia. 2007

Las actividades partían del eje referencial de los Días del Calendario Azteca.

La Mtra. María Elena Caballero D. compañera en el centro trabajo y amiga se sumó al proyecto llevando la parte creativa, diseño y replica de materiales e insumos que se requirieron. Se armó un paquete enmarcado de los días del calendario bordados en cadenilla para tenerlos visibles en el salón para su constante referencia y apoyo para colores, onomatopeyas, descripción, entre otras riquezas.

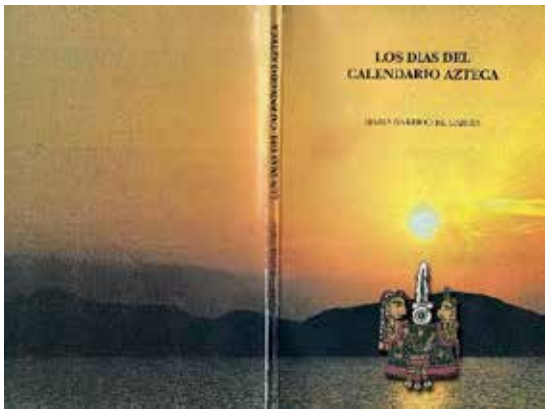
Ilustración 6 visible lo invisible

De los obstáculos relevantes en esta segunda etapa, fue la falta de interés por conocer de nuestros orígenes como consecuencia del desconocimiento de esta parte de nuestra historicidad. Dicho desconocimiento como causa del paradigma educativo primero dogmático a partir de la invasión española y posteriormente del cientificista.

Así que, el viaje en el tiempo y la experiencia de recuperación de las raíces ancestrales, dio lugar adescubrir paulatina y suavementeun viaje interior con otra mirada, con la mirada del entendimiento haciendo

Visible lo invisible; invisible lo visible, lo cotidiano.(Ilustración 6)

A raíz de las actividades pedagógicas realizadas las invitaciones a compartir de estos saberes y prácticas fuera del ámbito de la escuela de educación especial llegaron. Primeramente a través de la Mtra. EréndiraBravo para que sus alumnos y colegas de la secundaria tuvieran la oportunidad de este acercamiento con la cultura azteca através de una exposición y charla. De tal manera que la peregrinación de los cuadros de los días del calendario dio inicio por algunas escuelas de educación primaria, media y superior. Algunos participantes a las charlas y exposiciones pedían material para dar consulta y seguimiento del Calendario Azteca. De tal manera que los caminos llevaron a la Mtra. Garrido a compartir su investigación de gabinete y en situ que inició como se mencionó anteriormente en la búsqueda de dibujos representativos para que sus alumnos bordaran. A escribir, sin ser escritora ni historiadora, coronó una etapa de aprendizaje con la significativa obra de "Los Días del Calendario Azteca"[4], con el interés de compartir una pincelada de nuestra cultura olvidada y misteriosa; esperando motivar a quienes lean y usen el material que le acompaña – posters de símbolos y descripción desus 20 días- en la búsqueda de mayor conocimiento y reconocimiento en el camino de la cultura prehispánica.(Ilustración 7)



Aztecallustración 8Libro Los Díaz del Calendario Azteca

En la etapa de difusión del libro la Mtra. Orlanda Ayala colaboró pintando en óleo la réplica del calendario en dimensiones de metro y medio de diámetro el cual acompañó algunas presentaciones subsecuentes. El libro y sus posters se han presentado además en algunas instituciones educativas y a la comunidad de ésta ciudad en el museo del Estado, Palacio Clavijero, Casa Natal de Morelos, Casa de la Cultura, entre otros así como este año en el Congreso de Educación por invitación de la Mtra. Josefina Márquez. En otras entidades del estado como es el caso de Numarán, Michoacán a través del H. Ayuntamiento; en el Tecnológico de Pátzcuaro con el apoyo de las Mtras. Leticia

[4]Garrido, de García María. Los Días del Calendario Azteca. ISBN 970 – 703 – 014 – 3. Impreso en México, 2000.

Oseguera y Libertad Hernández. Enel estado de Morelos en el CAM para su aniversario, gracias al impulso de la maestra Cristina Jiménez asesora de dicha instancia.

Cabe mencionar que posterior al trabajo de la orquesta prehispánica, la Mtra. Mari se jubiló, lo que le permitió con más facilidad realizar la tarea de compartir y difundir el conocimiento.

Así ha sido el camino recorrido hasta hoy. (Ilustración 8)

Ilustración 9 Muestra gráfica de algunos espacios donde se ha presentado el libro y compartido la reflexión tema de este relato.

Transitar del salón de clases a otros espacios y comunidades educativas. Así el destino escrito en el tiempo permite en la etapa actual, compartir la reflexión de la importancia de

"La recuperación de las raíces prehispánicas desde el conocimiento de nuestros pueblos originarios"

El tejido cósmico de la conciencia abre cuestionamientos tales como
¿Porqué es importante la recuperación de nuestras raíces?
Primeramente por que como mexicanos somos parte de ésta nación, es nuestra y por ello somos responsables de su estabilidad social, con nuestra participación en el espacio y trabajo que desempeñemos.
Desde la perspectiva de que la recuperación se da de algo que se había tenido y fue robado, escondido o perdido. Es este caso se requiere el esfuerzo por buscarlo, encontrarlo, conocerlo, reconocerlo para recuperarlo y apropiarnos de lo que es nuestro. Una herencia que no se ha permitido darnos a conocer y que por desconocida no la reclamamos.

Conlleva:

- Conocer de nuestras raíces antiguas suforma de educar y cosmovisión.
- Reconocernos para entonces recuperar integrando la sabiduría contenida en la memoria antigua
- Reinventarnos al aplicar en el diario caminar de manera personal y comunitaria.
- Redescubrirnos y recrearnos en la maravilla de la vida de nuestros pueblos en nuestro presente.

Es entonces relevante conocer y reconocernos que no somos hoja al viento.
¿Quéhay que recuperar entonces del legado ancestral?

Debido a que en México contamos con un legado milenario educativo único en el mundo:

- Lo valioso, el humanismo, el arte, la espiritualidad, la educación concebida en la trasmisión de valores y no como la trasmisión de conocimientos que sustenta la instrucción actual.

- El conocimiento de educar para y en la vida. Desde la cosmovisión originaria de que somos una unidad con una misión que para conocerla debemos respondernos a:

  ¿Quién soy, qué soy, quiénes y qué somos?,
  ¿De dónde vengo, a dónde voy?

  Preguntas básicas de los cimientos en los que crece todo desarrollo humano para vivir en armonía con nosotros mismos, en las dimensionesy unidad del Ser en la vida.Haciendo: “lo que se debe hacer, lo pertinente”.

De ésta manera fue la creación y desarrollo de un sistema educativo público, obligatorio y gratuito que duró al menos tres mil años consecutivos, teniendo el mismo valor filosófico y de profundidad humana como el Hinduismo o Budismo.
Dicho sistema a raíz de la colonización mental y cultural europea se había mantenido invisible y desdibujado lo que se puntualiza en líneas anteriores.
Estos puntos señalados se pueden aplicar pese a la imposición educativa actual, en medida que el maestro logre reinventarse y desde esta cosmovisión enriquecer la educación de nuestros pueblos.

Entonces se abre la interrogante
¿Cómo recuperar nuestro legado educativo?

La respuesta envuelve una mirada puesta en el horizonte, laconsciencia de que lo que hacemos aquí ahora es la brújula hacia el verdadero destino del Ser. Para que nuestra vida mejore en lo individual, colectivo y nuestros entornos.

Es prioritario tener el conocimiento y reconocimientode las raíces originarias. Pues tal y como la maestra de historia prehispánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (UMSNH.) Laura Eugenia Solís Chávez cita:
"El pasado que se estudia, comprende y asimila es experiencia, sabiduría y fortaleza…El pasado que se ignora, es trayectoria errabunda, lastre, debilidad y fracaso"[5]

Con esto en mente, es relevanteabrir el entendimiento reflexionando sobre:
¿Cómo educaban los pueblos originarios de México?, ¿Cómo veían al ser humano en sus dimensiones?
Para ello, tenían los fundamentos en la Tlacahuapahualiztli que significa: **"El arte de criar y educar a los hombres"**. Donde se concibeal serhumano desde su nacimiento como un ciudadano más. Con esta responsabilidad comunitaria, el niño estaba los primeros años de su vida educado en casa mediante el ejemplo, trabajo participativo, respeto a los mayores, guía en su vida religiosa. También se le educaba a no comer hasta saciarse, con lo que se iniciaba en el autocontrol para tener dominio de sí mismo. Construyendo una firme personalidad y desde entonces estaba familiarizado con los términos de "lo correcto y lo conveniente". Luego pasaba a la escuela donde los términos recto y conveniente adquirían sentido y forma en la comunidad.
En las escuelas que tenían: Calmecac, Tepotchcalli o Cuicacalli[6]continuaba la misma premisa de "criar y educar al hombre", inculcando la filosofía náhuatl de"Flor y Canto"[7](que merece otro espacio y tiempo de disertación).Esta forma de educarimpulsaba que cada hombre o mujer tuviera "un rostro sabio y un corazón fuerte como la piedra".Basada en los valores perennes, respeto, comunicación- consejos orales que permean de alguna manera en varios pueblos indígenas actualmente.
¿Recuerdan los tiempos en que los abuelos y descendencia pasaban horas en la enseñanza trasmitida de manera oral?

El conocimiento de la historia permite observar la raíz de la cultura contenida en la filosofía perenne hacia el periodo clásico 200 A.C. a 850 D.C. (con el sistema de educación tolteca) de carácter humanista y espiritual. Nos lleva a redescubrirnos en las preguntas básicas que se planteaba el ser humano desde el inicio de la vida:¿quiénes somos, qué hacemos en la escuela y en la vida?

[5]Garrido, de García María. Los Días del Calendario Azteca. ISBN 970 – 703 – 014 – 3. Impreso en México, 2000.pp.16
[6]Calmecac (era equivalente a la educación superior y se preparaba a los guerreros y sacerdotes), Tepotchcalli (se educaba para el ser guerrero y servicio a la comunidad) o Cuicacalli(ofrecia la enseñanza artística entraban a los 12 años además de enseñar la lengua culta)
[7]"In Xóchitl, In Cuícatl" que es Flor y Canto, metafóricamente se traduce como poema. Solo el sabio embriagado de ese influjo divino será capaz de comunicar y guiar al pueblo "lo verdadero en la tierra". Flor y Canto provee al Tlamatini o estudiante y al poeta de un corazón "endiosado" que permitirá formular a través de la poesía una concepción metafísica del mundo.

Para responder estos cuestionamientos es indispensable ser observador activo de la realidad y la educación. Y que como maestros es importante aplicar en el trabajo y ayudan a organizar la labor educativa creando una educación que contemple al ser como una unidad en sus dimensiones

1. El ser humano: en cada etapa y rol. De manera integral en sus componentes esenciales de dimensión corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y espiritual.
2. La comunidad: en la familia, colonia, pueblo, escuela. Poniendo énfasis en la cualidad de las relaciones humanas. Así adquiere sentido el aprendizajeen y para la vida.
3. La sociedad: es la dimensión ideológica y económica de los países a las metas que como sociedad nos planteamos. Reconoce la crisis social y necesidad de educar para la ciudadanía global y participación democrática basada en valores de sustentabilidad, cooperación, paz y desarrollo equilibrado que contrarrestan la cultura del consumismo y acumulación del poder-autoritario, anti demócrata, y un desarrollo tecnológico depredador de los recursos naturales del planeta.
4. El planeta: dimensión concebida como el organismo complejo y armonioso de procesos dinámicos de la cual las sociedades humanas, los sistemas económico, político y cultural son subsistemas dependientes. Es una totalidad integrada que se autorregula y tiene vida. Amerita pues educar en la armonía entre el ser humano y la naturaleza.
5. El cosmos: es la dimensión espiritual de la existencia humana. Genuina fuente de nuestra identidad, la totalidad primaria, el contexto completo que da significado a nuestro ser.

Es en este contexto integral de las dimensiones donde el ser humano conecta su espacio universal y los valores humanos perennes. Donde se superan el dualismo y su fragmentación. En donde la identidad con todo lo que existe permite la comprensión de la razón y tarea de ser en el mundo, floreciendo el amor universal, la libertad incondicional, la fraternidad, armonía y compasión.

Solo a través de la experiencia directa se puede llegar a comprender su significado esencial.

Nos dimos cuenta entonces, del valor que implica revisar los principios de comprensión de la realidad de las muchas y diversas naciones y culturas originarias en tiempo y espacio, que están totalmente unidas por una misma raíz filosófica, religiosa y cultural.¿Es esto posible? Así fue en el periodo clásico de esplendor de la cultura Tolteca raíz de los diversos pueblos de México. Retomando para la reflexión cuatro de sus rasgos más característicos e importantes

1. Dejaron de ser nómadas con la invención de su grano fundamental alimentico, el maíz. Así que somos cultura del maíz el cual nos alimenta actualmente y que no han podido quitarnos ni aflojar su rizoma.
2. Compartían una misma raíz filosófica y religiosa presente en los pueblos en tiempo y espacio.
3. Tenían una correlación e integración absoluta entre la mecánica celeste, las matemáticas, el medio ambiente y su concepción del mundo y la vida.
4. La creación y desarrollo de un sistema educativo, público, obligatorio y gratuito.

Esta forma de educación cambió a partir de la colonización en los siglosXV-XVI con la imposición de la visión occidental dogmática. Cuando la iglesia monopolizó el conocimiento. Hacia el siglo XVII nace de la crítica a ese paradigma el científico- mecanicista. La iglesia entonces abarcó el manejo de las creencias religiosas y la ciencia acaparó el vasto campo de la naturaleza, la sociedad y las descripciones de la realidad.

De tal manera que es importante recuperar la esencia del legado ancestral, así podremos transformar las estructuras educativas, sociales, políticas y económicas que nos encadenan en la vida actual. Hemos de reflexionar ¿cómo recuperar dicha esencia?Nos plantea retos y perspectivas.
Una forma para logarlo que aportamos consiste en hacer cada acto de nuestra vida un arte.

1. Atreverse a un viaje interior desde el sentido de unidad que somos cuerpo físico y cuerpo espiritual- mente corazón- conciencia.
2. Abrir el entendimiento y lograr palpar la importancia de hacer propia la sabiduría contenida en el legado educativo de vida y valores perennes de los abuelos. Implica apropiarnos de nuestra tradición para lograr una educación integral del ser humano.
3. Investigar y descubrir nuestro legado educativo.
4. Conocer y Reconocernos de y en nuestras raíces, educación y cosmovisión.
5. Recuperar así la posibilidad de integrar la sabiduría contenida en la memoria antigua, en nuestros genes, en nuestros orígenes.
6. Construir con esta visión la educación del siglo XXI destinada a formar seres humanos con una conciencia planetaria, una visión de paz, amor e inteligencia. Transitar en el tiempo con los conocimientos del presente. Lo que nos permitirá una visión de los procesos educativos percibiendo al ser humano con un potencial ilimitado, con una inteligencia multidimensional, con un contenido ético, como un ser espiritual orientado al significado, con una curiosidad innata por aprender y que aprende de diversas maneras y ritmos diferentes. Expresando este aprendizaje en un abanico multicolor de formas en sus relaciones: 1 espiritualidad: espíritu y trascendencia. 2 ciencia: mente e inteligencia 3 Arte: cuerpo y sensibilidad
7. Reinventarnos al aplicar en el diario caminar de manera personal y comunitaria. Enseñar y aprender con el ejemplo de ser lo que verdaderamente somos.

La cosmogonía de los pueblos originarios. Nuestra herencia, es un conocimiento ancestral en el presente.
Es necesario traspasar la ilusión óptica de la conciencia de estar separado del resto para abrazar a todos los seres vivos y a la naturaleza en todo su esplendor.La experiencia de los abuelos en “el arte de criar y educar a los hombres” A través de la experiencia personal se abre el camino al significado esencial de ser en el mundo.
Los pueblos indígenas y rurales salvaguardan y trasmiten este conocimiento entre comunidades. Ellos y los que somos nacidos de ellos y extranjeros podemos encontrarnos y reconocernos como el árbol de la vida, una misma raíz de conocimiento con la fortaleza y riqueza de la diversidad con la

fortaleza para incidir con la sabiduría ancestral hacia una nueva cultura y civilización que recupere la existencia armónica de vida y no como es en la actualidad, de subsistencia política económica social desvinculado del Ser Conciencia. La práctica de dedicar más tiempo a tu camino interior es fundamental para vivir dicha experiencia personal.

El proyecto inicial, como ya se mencionó al inicio de este relato se transformó saliendo del aula de educación especial a otros niveles educativos y a la comunidad.
Continuamos en la búsqueda y reflexión de la razón de ser en la escuela y en la vida compartiendo ahora en este VIII Ibero.
En el tintero quedan:

- El problema si es que se tiene que poner uno….más bien fue una necesidad la que llevó al encuentro del despertar de esta parte de nuestros orígenes y personal haciéndolo proyecto de vida. El impactomás que de cantidad es de calidad, es cualitativo valorado por los comentarios que de manera oral nos han compartido, van más en respuesta al camino personal –y de cómo ha incidido en otros ámbitos- a la invitación de iniciar, continuar, no desistir en un viaje en el tiempo, reconociéndonos en el presente y un viaje interior desde el sentido de unidad que somos cuerpo físico y cuerpo espiritual- mente corazón- conciencia.
- El camino recorrido es más, encontrar la solución y responder al cuestionamiento (problema): ¿Quién soy? ¿Qué soy? ¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos en la escuela y en la vida?

- Continuar aportando una gota de conocimiento vivencial

  - La publicación de la investigación de la filosofía de Flor y Canto que estará acompañada de los productos del taller en resina cristal

  - Continuar compartiendo la invitación a reconocer de nuestras raíces para transformar el ser y hacer educativo hacia una educación integral liberadora.

La educación está en el pasado y presente para una transformación verdadera en la escuela y comunidad.
Los maestros somos la esperanza del pueblo.

Bibliografía

Álvarez, Constantino Jesús. Pensamiento Mítico de los Aztecas. Balsal Editores.
Caso, Alfonso. Los Calendarios Prehispánicos. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM.
Díaz, Infante Fernando. La Estela de los soles o Calendario Azteca. Editorial Panorama.
Esplendor de México Antiguo. Centro de Investigaciones Antropológicas de México.

Galván, Melinda. Mitología Mexicana para niños. Selector Actualidad Editorial.
Garrido, de García María. Los Días del Calendario Azteca. ISBN 970 – 703 – 014 – 3. Impreso en México, 2000.
López, Austin Alfredo. La educación de los antiguos NahoasEditorial El Caballito.
León, Portilla Miguel. Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares F.C.E. Filosofía Náhuatl. Instituto de Investigaciones Históricas. UNAM. Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra F.C.E.
Martínez, José Luis. Nezahualcóyotl. Vida y Obra. F.C.E.
Meza, Otilia. El mundo mágico de los dioses del Anáhuac. Tomo II Editorial. Universo.
Riva Palacio, Vicente. México a través de los siglos. E. Cumbre.
Robelo, A. Cecilio. Diccionario de Mitología Náhuatl. Editorial. Innovación.
Spranz,Bodo. Los Dioses en los códices mexicanos del grupo Borgia. F.C.E.
Sten, María. Las extraordinarias historias de los códices mexicanos. Editorial. Joaquín Mortiz/contra puntos.
Sejourné,Laurette. El pensamiento Náhuatl cifrado por los calendarios. Editorial Siglo XXI.

Entre otros. La lista sobrepasa el límite indicado para el escrito. Si es de su interés con gusto podremos compartirle.

DEPARTAMENTO DE DESARROLLOCURRICULAR DE EDUCACIÓN INDIGENA.

EDUCACIÓN INDÍGENA, REALIDAD O FANTASIA

NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACIÓN INDIGENA PARA EL ESTADO DE MICHOACÁN

PROFESOR: DORIAN CARLOS REYES TORRES

30/09/2016

Eje Temático: ***4.Interculturalidadenelhorizontedelossaberesancestralesycomunitarios***

Correo: **mandodejesus@gmail.com**

MÉXICO

RESUMEN

Nuestra propuesta educativa comunitaria parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas de Michoacán, respetando el contexto cultural y étnico, para de ésta manera tener los sustentos pedagógicos reales que lo avalan, y como lo dijeron algunos compañeros maestros, hay que hacer realidad el sueño de tener un currículo propio del nivel de educación indígena en Michoacán.

En el trabajo hago un análisis del desarrollo educativo específicamente en el nivel de educación Indígena al cual yo pertenezco, para poder entenderlo. Pretendo hacer una línea de tiempo, para conocer los aciertos y las debilidades de las políticas educativas que influyeron en el desarrollo de las comunidades indígenas.

Conocer y entender estas necesidades y planteamientos, dan la pauta para poder proponer, después de la investigación previa, una alternativa curricular que rescate, fortalezca, o quizás posibilite la creación de conciencia de identidad en las nuevas generaciones, víctimas de ese proceso aculturativo que avanza como un proceso que enferma, contagia y aniquila la vida comunal.

Palabras clave: Educación indígena – alternativa curricular – vida comunal – conciencia de la identidad

EDUCACIÓN INDÍGENA, REALIDAD O FANTASÍA.

INTRODUCCION:

Para dar inicio a éste intento de escribir la experiencia personal que he tenido con el proyecto curricular alternativo de educación indígena en Michoacán, quiero puntualizar primeramente que partiré por reconocer que todo proyecto educativo responde a un proyecto de Nación, que determina el papel de la educación, de la escuela, los maestros y su pueblo.

Es por eso que tenemos que construir espacios para ejercer la crítica al modelo neoliberal y asumir en auto critica, como instrumento de superación de las contradicciones internas y externas, iniciar con una propuesta pedagógica que parta de las necesidades de los pueblos originarios de las cuatro etnias purhépecha, otomí, mazahua y náhuatl.

De éste modo, partiendo de la premisa de repudio a la reforma educativa, ofrecemos en respuesta,a esas demandas, que emergen de una necesidad nata construida por los modelos de educación, que no han podido dar respuesta a las necesidades de atención de respeto y

de atención, a quienes nos han heredado éste legado cultural ancestral.

Para dar inicio me gustaría hacer hincapié en que, nuestra propuesta educativa comunitaria, que parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas de Michoacán, respetando el contexto cultural y étnico, para que de ésta manera tener los sustentos pedagógicos reales que lo avalan, y como lo dijeron algunos compañeros maestros, hay que hacer realidad el sueño de tener un currículo propio del nivel de educación indígena en Michoacán.

Para ello, hago un análisis del desarrollo educativo específicamente en el nivel de educación Indígena al cual yo pertenezco, para poder entenderlo, pretendo hacer una línea de tiempo, para conocer los aciertos y las debilidades de las políticas educativas que influyeron en el desarrollo de las comunidades indígenas.

Conocer y entender éstas necesidades y planteamientos, dan la pauta para poder proponer, después de la investigación previa, una alternativa curricular que rescate, fortalezca, o quizás posibilite la creación de conciencia de identidad en las nuevas generaciones, víctimas de ese proceso aculturativo que avanza como un proceso que enferma, contagia y aniquila la vida comunal.

Lo anterior es posible enmarcarlo en un solo problema, reconocido como la falta de un currículo diseñado para la atención a los pueblos originarios, por ello la importancia del actuar de los docentes de educación indígena en la búsqueda de su construcción.

DESARROLLO:

La educación de los pueblos originarios, antes de la colonia, se fundaba en la frugalidad y la dedicación. Se comenzaba en el hogar y se prolongaba hasta los doce años. La educación del barón estaba confiada al padre y la de las niñas a la madre. Se les inculcaba el respeto a los mayores en especial a los ancianos.

Tenía como propósito fundamental, formar la personalidad del individuo, si bien se les enseñaba un oficio, también les infundían el amor por él. En toda actividad se les inculcaba un gran sentido de la familia y del grupo humano. La característica fundamental de la educación de los pueblos originarios es que era activa e integral.

En la época de Benito Juárez, el afirma que la única forma de detener al estado liberal, es en un estado abierto a la educación pública y laica; a la par de la separación iglesia – estado, cumpliendo con la necesidad política primero y con la libertad de pensamiento después.

En 1867, al término de la guerra contra los franceses, Benito Juárez llama al Dr. Gabino Barreda a emprender la reorganización educativa que el país demandaba. La doctrina liberal que hiso posible la reforma, permitió la resistencia y el triunfo de un pueblo, fue

sustituida por otra doctrina que, si bien tenía la misma raíz, tendía a organizar, a ordenar la libertad: el positivismo.

En el México de 1930-1940, época de turbulencia, de lucha armada, para que la iglesia perdiera beneficios, Cárdenas lleva la línea socialista a la educación, éste eleva su sistema económico con la Rusia rica; y Cárdenas determina, que el comunismo en esa época era la salida. La educación cardenista inicia en que como gobernador de Michoacán, impulsa el proyecto carapan, instituto de investigación, se trata de favorecer a la educación indígena, fortaleciendo su lengua, pero éste se convierte en una educación castellanizadora. Cuando llega a la presidencia de México, impulsa la reforma educativa en donde se genera un gran descontento social y eclesiástico, además de la oligarquía y de su contenido anarquista.

Para quitar el estereotipo de inferioridad el gobierno vio la necesidad de igualar a todos los mexicanos, con los pros y los contras que ello implicaba….Aculturar, sin importar o tomar en cuenta su contexto y su cultura propia de su razón de ser.

Para ello: Según, la maestra, Olivera Campiran, después de la revolución mexicana, se desarrollaron, "por lo menos siete proyectos educativos" Uno de ellos el proyecto de atención a la población indígena.

Al crearse el Departamento de Educación Indígena bajo el gobierno del Gral. Álvaro Obregón, nombró responsable del sector educativo a José Vasconcelos quien consideró a los indios como una fuente de riqueza mexicana pero era necesaria su integración a la vida nacional de ahí su nacionalismo. El proyecto de Educación Rural e Indígena concibió a la educación "como un fenómeno integral que no solo requería de la participación del sector educativo sino de otras cuestiones como la agraria, de salud y de desarrollo humano, sin embargo, primero había que alfabetizar a la población, pero para ello requería de cambiar el idioma de los indios".

Como productos de la revolución mexicana surgió inicialmente La Ley de Instrucción Rudimentaria en 1911, las Casas del Pueblo en 1923, las Misiones Culturales en 1926, y las Casas del Estudiante Indígena en el año de 1926. Todas estas instituciones surgieron de las demandas que durante el movimiento armado había presentado la masa de indios, que además de tierra y libertad deseaban un desarrollo integral social económico y cultural para sus pueblos. En este contexto, surge el llamado Proyecto Carapan, que directamente coordinó el Dr. Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación en la comunidad del mismo nombre el año de 1932. La creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en 1936, producto de la fusión del Departamento de Misiones Culturales y los Centros de Educación Indígena, hizo posible esta experiencia.

Desde la época del movimiento armado de la revolución mexicana y al redactarse en la ciudad de Querétaro la tercera Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la clase dirigente del país, se dio cuenta que en el territorio mexicano existían enormes

regiones que presentaban consideraciones educativas específicas y que solo estas resolvieran los problemas de las comunidades. Manuel Gamio hizo saber de estas observaciones al responsable de la educación nacional José Vasconcelos, por la idea que se tenía del problema indígena y cómo el estado mexicano quería resolverlo. Se requería de una estrategia que tomara en cuenta las formas propias de las comunidades y sus lenguas, la experiencia sugería no utilizar el método directo ni la imposición agresiva de otra cultura considerada nacional.

El proyecto Carapan tenía su antecedente inmediato de 1927, cuando el Dr. Moisés Sáenz, realizó una gira por las escuelas federales de la sierra de puebla y "se aterró ante la incapacidad de los maestros rurales para comprender a sus alumnos o enseñarles el español". Este hecho ocasionó que Dr. Sáenz, invitara a un lingüista norteamericano a quien él conocía, llamado William C. Townsend, para que en base a su experiencia alfabetizadora con los indios guatemaltecos, pudiera formar un programa bilingüe para atender a la población de nuestro País.

La invitación al lingüista, era un problema ideológico-polito dentro de las esferas cercanas del gobierno; ya que un sector importante de intelectuales y políticos no compartía que los indios fueran separados y tuvieran una atención lingüística y diversificada, esta corriente de pensamiento positivista la encabezó el maestro Rafael Ramírez quien como el Director del Departamento de Educación Rural se oponía al método bilingüe y defendía el método directo de castellanización.

Para darle salida a estos problemas educativos, la SEP propuso fundar en 1932, una estación que tuviera el carácter de centro de estudios y de acción con el fin de examinar y dar salida al problema. Es así como nació el histórico Proyecto Carapan, diseñado por científicos mexicanos de la talla de Carlos Basauri, Miguel Othón de Mendizábal, Pablo González Casanova y el propio Dr. Moisés Sáenz que había sido alumno del maestro John Dewey. La experiencia del Proyecto Carapan, sirvió para que otros procesos de integración y educación que fueron retomados por funcionarios de las siguientes administraciones federales como Julio de la Fuente.

En esta época, funcionarios de la SEP, hicieron una invitación a los lingüistas, Jules Henri y Mauricio Swadesh para que diseñaran un programa exclusivo de alfabetización para los pueblos mexicanos. El estado mexicano en el contexto internacional retomaba la experiencia de otras naciones como Alemania, Rusia e Italia que con éxito habían integrado a grupos minoritarios a la vida nacional de sus países. Surgió la idea del reconocer la política de las pequeñas nacionalidades. Al interior del país, las organizaciones obreras como la CROM de Vicente Lombardo Toledano, apoyaban el método bilingüe, asegurando que la solución al problema indígena era que aprendieran en sus propias lenguas.

En 1936 bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, se integró el Departamento de Educación Indígena y el de Misiones culturales al Departamento de Asuntos Indígenas que gozaba de autonomía. Pero es hasta finalizar de su periodo presidencial cuando surge el llamado "Proyecto Tarasco", producto y consenso de la Asamblea de Filólogos y Lingüistas que con permiso del gobierno mexicano habían llegado algunos años antes a zonas indígenas para formar el Instituto Lingüístico de Verano.

El Gral. Lázaro Cárdenas, había escuchado hablar de la obra de William Townsend que realizó con algunas aldeas de indios de Guatemala y decidió apoyarlo imprimiendo algunos materiales en lenguas indígenas. Para corresponder con el gobierno mexicano Townsend invitó a otros lingüistas paisanos y compañero suyos que ya tenían experiencias de trabajo lingüístico con el idioma mixteco de Oaxaca, como era el caso de Kenneth Pike y con el purépecha con Maxwell y Elizabeth Lathrop. Fue así como "Durante el resto de la década de 1930, los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano, se unieron a profesionales de las instituciones mexicanas para viajar entre grupos indios y llevar a cabo estudios de treinta idiomas vernáculos, formulando un alfabeto basado en la fonética y la fonémica, elaborando gramáticas, diccionarios y listas de vocabulario, y aleccionando a los maestros en las técnicas de la educación bilingüe."

La atención educativa, representaba además reformas importantes en la administración de gobierno, se hacía necesario incrementar las escuelas en todas las regiones como era el caso de Michoacán, que en 1928, solo existían 782 escuelas de instrucción pública, en 1932 ya había 1254, pero para lograr esto, durante esos años se gastó en la educación cuatro y medio millones de pesos que era equivalente "el 34 ó 40 por ciento de las rentas públicas. La educación era concebida como proletaria laica forjada dentro de los nuevos conceptos del saber, libre de prejuicios y fanatismos." Se pretendía que, además de encabezar la lucha contra el alcoholismo y fanatismo religioso, las mujeres se educaran para que en caso de faltar sus maridos o parientes varones ellas pudieran defender sus ejidos.

La escuela racionalista y activa de John Dewey fue adaptada al modelo socialista que pretendía llevar a cabo el gobierno cardenista. La enseñanza socialista lo que buscaba "era que a través de la mescla educativa, se formara en los educandos una concepción de hombre cono centro motor del desarrollo social y dejara de lado la visión divina sobre la naturaleza humana que les permitiera, mediante el desarrollo educativo, no simplemente una elevada cultura sino que la educación se convirtiera en una arma de transformación económica y social, es decir, en un instrumento revolucionario porque eso significaba para ellos el reformismo cardenista, cuyos orígenes eran los postulados de la casi recién pasada revolución que movilizó a las masas campesinas"

El primer Congreso de Educación Popular celebrado en 1939, recomendó reorientar el enfoque de la educación rural y la de las poblaciones indígenas. "Recomendaban que los maestros dedicaran las primeras etapas del programa de primaria a la historia y la cultura de

la región local…del mismo modo que aprendían los niños indios respecto a su ámbito inmediato, en su idioma materno, aprenderían también progresivamente el idioma nacional a medida que fueran penetrando en el entendimiento de los gobiernos, estatal y federal".

Después de celebrarse la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en 1940, se formó el Consejo de Lenguas Indígenas, cuyo objetivo principal estaba en una campaña intensiva de alfabetización, este proceso hizo que el mismo año surgiera el Proyecto Tarasco que tenía como misión, incorporar todas las recomendaciones que había sugerido la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas.

En abril de ese mismo año se llevó a cabo en la ciudad de Pátzcuaro, el Primer Congreso Indigenista Interamericano, cuya preocupación principal era la aplicación social del indigenismo científico.

Producto de ese congreso de indigenismo sin indígenas, se propuso la creación de los Institutos Nacionales Indigenistas (INI) (Manuel, 1982) (Shirley, 1972) (Alejo, 1985), en aquellos países de América Latina donde existiera población indígena, "…para el desenvolvimiento de programas de promoción e investigación de la población indígena en cada nación". Como se presentaron ciertas discrepancias del gobierno que salía y el que entraba, acerca del proyecto tarasco por su enfoque bilingüe y socialista, al terminar su periodo de gobierno el Gral. Lázaro Cárdenas, el proyecto fue inmediatamente abandonado por el gobierno del Gral. Manuel Ávila Camacho, se modificó nuevamente el Artículo 3º y el organigrama del Departamento de Asuntos Indígenas que se había diseñado con las sugerencias del Proyecto Carapan, fue reestructurado y le encomendaron la campaña de alfabetización al Departamento de Misiones Culturales.

Dos años después, el 10 de noviembre de 1948 el gobierno de Miguel Alemán, creo el Instituto Nacional Indigenista (INI) con propósitos semejantes a los que había acordado el primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro en 1940. Durante sus primeros años el INI, se dedicó a investigar con profundidad las regiones indias y determinó enfocar los programas de desarrollo a las regiones y no a las comunidades. "Tres puntos principales de interés dirigían la obra de los Centros Coordinadores; la economía, la enseñanza y la salubridad".

En esta tarea educativa del INI, Don Máximo y Elizabeth Lathrop, fueron los encargados de concentrar en la cabecera municipal de Paracho Mich., a 20 jóvenes indígenas con estudios de primaria y al cabo de un mes de capacitación intensiva y tomando en (Abelardo, 1991) cuenta las cuestiones dialectales del purépecha, salieron a las comunidades de la región a poner en práctica sus conocimientos. El programa de castellanización contaba con recursos económicos suficientes, ya que se imprimieron gran cantidad de textos, cuadernos, periódicos con literatura indígena para alfabetizarlos primero en su lengua y más tarde enseñarles el español. La incorporación de la población seguía siendo la prioridad de los

programas educativos y asistenciales. La esencia de los materiales era la castellanización, sin embargo, aprendía también operaciones de aritmética, botánica, zoología, historia, civismo y geografía.

Al surgir el CREFAL de la Ciudad de Pátzcuaro en 1951, como organismo internacional tampoco dio pautas de solución al problema de castellanización, alfabetización o incorporación de los pueblos indios. Las comunidades seguían su curso, "En ese mismo año existían 80 maestros bilingües laborando en 63 Centros de alfabetización, atendiendo a 2,400 alumnos, existía además una oficina técnica en Cherán……Se utilizaron dos tipos de cartillas: las preparatorias, cuyos textos solo eran en tarasco y las cartillas dobles o bilingües, tarasco-español ambas son complementarias……se editaron durante varios años dos revistas bilingües purépecha-español: pampiri (amigo) dirigida a maestros bilingües y mitakua (llave) dirigida a toda la población"

Esta campaña de alfabetización a las comunidades indígenas culminó en el año de 1964, al surgir el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües para las zonas Mazahua Otomí, Purhépecha y Náhuatl, bajo la administración de los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista, que se ubicaron en las cabeceras municipales de Cherán, Pátzcuaro, Aquila y Zitácuaro. Con la creación de este modelo educativo, las escuelas ubicadas en las zonas indígenas comenzaron a albergar a los promotores bilingües y en algunas comunidades las escuelas que eran administradas por el Estado de Michoacán, bajo convenios administrativos solo fueron atendidas por personal bilingüe y pasaron a formar parte de lo que ahora es el subsistema de educación indígena.

Con el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, se elaboraron diversos materiales con el propósito de que la población aprendiera a leer y a escribir en su lengua y así tuviera acceso a una segunda lengua, en este caso el español. Las escuelas bilingües administradas por el Instituto Nacional Indigenista promovieron por todas las regiones con población indígena diagnósticos (estudios de las comunidades) y desarrollaron en algunos casos proyectos productivos agrícolas y ganaderos. Durante la década de los setentas, el servicio de promotores culturales desarrolló su labor bajo la administración del INI, y algunos años después, en la década de los ochenta pasó al sector de la SEP, pero en el año de 1979 todavía en ese instituto, nació el nivel de educación preescolar indígena, después de que varias mujeres de las comunidades con estudios de educación secundaria acudieron a la comunidad indígena de Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo., para recibir el primer curso que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) implementó en ese antiguo internado para atender este nivel educativo.

Al finalizar la década de los setenta y principio de los años ochenta del siglo pasado, surgió una corriente de profesores bilingües que se agruparon en la ANPIBAC (Alianza, Nacional de Profesores Indígenas Bilingües Asociación Civil) Desde esa agrupación surgió un modelo de currículo alternativo al currículum oficial que en las escuelas se aplicaba. Surgió

una política educativa indígena vista por sus propios sujetos. Hasta esos años solo las políticas indigenistas habían existido, es decir, aquellas ideas que se aplicaban a los indígenas, pero en las cuales ellos no participaban. Esta discrepancia entre quienes diseñaban los programas de estudio y quienes los aplicaban pronto hizo crisis en el subsistema de educación indígena, problemas que aún en la actualidad no se han superado. La política indígena de los maestros sugiere que los maestros bilingües desarrollen un currículo abierto, que responda a las necesidades reales del entorno en que realiza su práctica docente, existe por otro lado, la de defensa de carácter nacional de las enseñanza y de los saberes básicos que los programas educativos contienen y que sin excepción se deben cumplir.

La ANPIBAC, concebía a la educación como aquella que los propios indígenas diseñaran y pedía que los objetivos, los métodos, los contenidos tuvieran como base los conocimientos y las prácticas de su cultura, que a la lengua indígena se le diera la misma importancia que al español y aceptaban los conocimientos universales como parte de la adquisición científica. Hacía también referencia a los contenidos regionales y locales que debería promover la escuela. La comercialización de los productos y de los recursos renovables, la realización diagnósticos para detectar la problemática de las comunidades y finalmente proponía, estructurar alfabetos en lengua indígena.

"Las decisiones fundamentales que atañen a la educación basada en la cultura propia, deben ser tomadas por el propio grupo a partir de su capacidad de decisión y recogidas por el proyecto educativo global. Un proyecto educativo global que trascienda que al ámbito estrictamente escolar y se constituye en su sistema de movilización y de recuperación cultural". El currículo que se proponía se componía de ciertas líneas generales como el estudio de la lengua, la historia, la economía, los etno-conocimientos, las tecnologías propias, la estética y los valores indígenas y comunitarios. Durante algún tiempo, la Dirección General de Educación Indígena al menos en su discurso, defendió la política que los maestros indios habían diseñado en la ANPIBAC; sin embargo, muchas acciones y a pesar de que se contaba con el diseño de currículo propio llamado "Modelo de Educación Indígena", nunca se pudo concretar una experiencia pedagógica por falta de participación y desconocimiento de los maestros y de las autoridades.

La naturaleza y la importancia del modelo:

"El modelo (Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A: C:, 1977) (Bases Generales de la Educación Indígena, 1986) de educación indígena bilingüe bicultural es un objeto teórico y como tal una construcción deliberada...una abstracción de la realidad que expresa el sistema de relaciones...que permite medir lo real y posibilita determinar aquello que lo separa de la realidad".

Propone que la educación indígena debería buscar el desarrollo biopsicosocial de los niños indígenas en el contexto cultural en el que se desarrollan. Este tipo de educación planteaba la necesidad de practicar una política descolonizadora, el reconocimiento de un Estado mexicano pluricultural, en donde toda la población nacional tenga iguales oportunidades de formación y desarrollo. En el caso de la educación indígena, debería existir voluntad política para que se integraran en los planes y programas de estudio contenidos culturales propios. Que se elaborarán materiales educativos y que desarrollaran los idiomas de nuestros pueblos, ya entonces se incrementara la participación social en la escuela y se distribuyeran los tiempos de permanencia en las aulas de acuerdo a los estilos culturales de las comunidades.

La fundamentación jurídico política del modelo se inspiraba en el artículo tercero constitucional y en el artículo 21 del reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública que facultaba a la Dirección de Educación Indígena desarrollar acciones educativas en las entidades que tienen población indígena. Uno de los principales objetivos de la educación indígena era: "favorecer el desarrollo armónico e integral del niño indígena a partir de su realidad histórica y sociocultural".

En el perfil de egreso el niño indígena debería conocer y valorar reflexivamente la lengua y la cultura propia. Conocer la cultura nacional y manejar eficientemente el español. Reconocer su identidad étnica y nacional y tener capacidad para participar en la vida productiva. El profesor bilingüe debería ser un profundo conocedor de su medio, de su cultura y del contexto nacional, un teórico de la educación y de su lengua y cultura, conocedor de los sustentos filosóficos y cinéticos.

A principios de los noventa, las reformas educativas a nivel nacional hicieron surgir nuevamente el enfoque indígena, pero combinado de un nuevo indigenismo. Dentro de los fundamentos pedagógicos, la educación es un proceso cultural y que todo acto de enseñanza o de aprendizaje es cultural La educación básica indígena busca formar educandos íntegramente aptos para la transformación de las condiciones materiales de vida, de la comunidad y de la sociedad nacional en su conjunto. El currículum de la educación indígena con enfoque intercultural debería ser compatible culturalmente. Debe estar en posibilidad de articular las formas culturales de cada comunidad con la cultura escolar. La construcción de programas a nivel estatal, regional y local, con la participación de las autoridades educativas, los técnicos de las zonas escolares, los docentes y los miembros de las comunidades. Proponer una selección y organización de contenidos, de acuerdo a las (El modelo de educación indígena, 1989) (Lineamientos Generales para la educación intercultural Bilingüe para los niños y niñas indígenas, 1999) necesidades e intereses de los educandos como individuos y como entes sociales. Los conocimientos parten de la realidad en la que vive el niño y después se introduce al conocimiento nacional y universal.

Los fines y propósitos de la educación Intercultural bilingüe es contribuir al desarrollo humano en sus aspectos individuales y sociales, proporcionarle los saberes necesarios que le permitan comprenderse así mismo, a los demás y el mundo y participar en la construcción social. La educación básica busca fomentar la responsabilidad de los sujetos para respetar y enriquecer su herencia cultural y lingüística. La educación con enfoque intercultural es intencionada e institucionalizada mediante los servicios que ofrece para que las niñas y los niños adquieran los conocimientos, las habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores fundamentales que le permitan desarrollar capacidades. Las líneas de formación en el marco filosófico nacional son las siguientes: Línea de formación para la identidad, la democracia, la solidaridad internacional, la salud, ecología, estética, científica y tecnológica.

De manera más actual, y con la amenaza de la puesta en marcha de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto, y formando parte en la comisión sindical, en la cartera de Asuntos y Cultura Indígena de la sección XVIII CNTE-SNTE, en el periodo de Octubre 2012 - Mayo 2016, se planean tres ejes de lucha en contra de ésta, la batalla política, la jurídica y la pedagógica.

En ésta,**se encomienda a la gestión educativa de impulsar una alternativa pedagógica que contrarrestase los planes y programas de reforma educativa**, para ello:

El 7 de Febrero del 20013, se citó a todas los compañeros que tienen la cartera de Educación y Cultura y formación política e ideológica en la ciudad da Paracho Michoacán, en la casa de la cultura de esta; Y que después del análisis de los documentos previos a la mal llamada reforma educativa, las relatorías dieron como resultado el repudio total a ésta; y la motivación a la realización de una propuesta alternativa apropia de nuestro nivel.

Visualizando ésta difícil tarea con los compañeros del equipo y con más miedo que ganas, nos dimos a la tarea de organizar e impulsar ésta difícil encomienda, una propuesta curricular alternativa de educación indígena, que fuese la bandera de lucha, en la trinchera pedagógica; sin saber por dónde empezar, convocamos nuevamente a una reunión urgente a los profesores con la comisión de educación y cultura de todas las delegaciones del estado.La cita se dio en donde tenía que ser, el palacio Huitzimengari, creímos que el lugar nos motivaría, inspiraría, para emprender ésta nada fácil tarea.

Les pedimos que trajeran todas las propuestas innovadoras, inquietudes, trabajos, materiales, todo lo que nos sirviera; iniciamos la presentación de éstos, en el transcurso de la actividad se levanta un maestro y nos dice “por qué no rescatamos el trabajo que ya se realizó en el centro de investigación e innovación educativa de nuestro nivel” le contestamos que desconocíamos de ese trabajo, y él nos dijo que él lo traía consigo, “pues muéstrelo” le dijimos, con la esperanza de que fuera el rescate, porque, que no sabíamos ni por dónde empezar, después de analizarla, decidimos y consensamos que ese sería el

proyecto, que le daríamos seguimiento y que nos abanderaría, y así fue como inicio ésta travesía.

Partiendo de la premisa de repudio a la reforma educativa, ofertamos en respuesta, nuestra propuesta educativa comunitaria, que, inicia de ésta manera, dados los resultados de CEPEC(Congreso estatal Popular de Educación y Cultura), realizado en la ciudad de Morelia Michoacán, después del análisis del resultado obtenido y en base a las relatorías y la consulta realizada, se dio como conclusión que nuestra propuesta del nivel de educación indígena, tuvo muy buen sustento y aceptación.

Para la organización de este trabajo alternativo, hubo una serie de reuniones en las cuales participaron un grupo de maestros convencidos de ésta necesidad, de lo cual se realizaron las siguientes mesas de trabajo:

- El 20 de Febrero del 2013, nos volvimos a reunir en Paracho Michoacán, en la casa de la cultura, para continuar la motivación y concientización de nuestros compañeros maestros, en la cual presentamos una serie de documentales y vídeos para dar cauce a la organización de dicho proyecto y de esta manera impulsar la unificación de las propuestas alternativas que se estaban realizando en cada delegación.
- 1 de Marzo del 2013, nos reunimos en la ciudad de Pátzcuaro, en palacio Huitzimengari, en la cual se compartieron y expusieron algunas de las propuestas alternativas, individuales, de centro de trabajo y de cada delegación, que abonarían a nuestra propuesta única, el cual dio como resultado una gran motivación y aceptación de los compañeros participantes.
- 12 de Marzo del 2013, se dio la continuidad al trabajo de análisis en el cual se definió, que previendo el contexto y las necesidades propias de cada comunidad, se tomaría en cuenta un solo objetivo teórico- práctico, que sería el sustento general de nuestro nivel de educación indígena.
- 10 de Abril del 2013, en esa reunión en base a el análisis y consenso de los participantes se unificó la idea del nombre que encabezaría nuestra propuesta alternativa de educación indígena, basada en la modificación continua de las experiencias y conceptos de cada uno de los compañeros integrantes.
- 13 de Abril del 2013, ésta reunión, que se programó en la ciudad de Calzonzin Michoacán, en la escuela primaria Eréndira; en donde se organizaron las mesas de trabajo por niveles, Educación Inicial, Preescolar, Primaria; y además en esa reunión se dio la tarea que en cada una de las delegaciones nombraran democráticamente los delegados para el CEPEC, que ya estaba en puerta.
- 16 de Abril del 2013, en la casa hotel del maestro de la ciudad de Morelia Michoacán, se organizó una reunión previa al CEPEC, con todos los delegados, para definir y organizar la manera del trabajo de dicho evento.
- 17, 18, 19 de Abril del 2013, CONGRESO ESTATAL, POPULAR DE EDUCACIÓN Y CULTURA, realizado en el auditorio deportivo Bicentenario de la ciudad de Morelia, en donde la asistencia, cooperación y disponibilidad delos compañeros delegados,

fue trascendental cooperativa y decisiva Que posterior a ello decidimos que las próximas reuniones seria de manera rotativa, en las diferentes regiones.

· 25, 26, 27 de Abril del 2013, se llevó a cabo el CONGRESO NACIONAL POPULAR DE EDUCACION Y CULTURA, en la ciudad de México, en donde se dio a conocer a nivel nacional nuestra propuesta alternativa.

Se mandó, analizo y debatió nuestra propuesta alternativa de educación indígena en el congreso internacional de educadores indígenas en Perú.

15, 16, 17, 18, 19 de Julio, X curso taller del educador popular, realizado en las instalaciones de la sección XVIII, donde se ratifica la propuesta alternativa de educación indígena como bandera de lucha.

Posteriormente dado que en el nivel de educación indígena en base a resolutivos de los congreso político sindicales, en donde mandata que la parte sindical y oficial se unen para trabajar en conjunto en beneficio del nivel;

El mandato se hace cumplir, y con alevosía y ventaja, desde que ellos sentían la misma necesidad, y dada la apertura política de nuestros representante oficiales, convocamos a reunión representativa, en donde se llega al acuerdo de que se unan todos los esfuerzos y departamentos oficiales y sindicales para que trabajen en la construcción de una propuesta propia, única de nuestro nivel.

Es así en donde unifican esfuerzos el Departamento de desarrollo Curricular, el Centro de Investigación e Innovación Educativa de Educación Indígena (CEIEENIM), La Escuela Normal Indígena de Cherán (ENIM), Sector IX CNTE-SNTE, y se les asigna la responsabilidad de organizar, investigar y coordinar los trabajos para realizar dicha encomienda.

Valla las cosa no han sido fáciles, ni felices , hubo de todo, desde el: pobres soñadores, hasta: el sí se puede, como le dicen a la selección Mexicana de fut bol, y para asegurar que se le diera el seguimiento nos dimos a la tarea de que en el XVII congreso político sindical de educación indígena se asentara el mandato en una mesa especial, la VII, en do de se ratifica la necesidad de un currículo propio; la contextualización de contenidos, el apoyo y el seguimiento d éste proyecto, como un mandato, que en nuestros resolutivos, es ley para nuestra comunidad de educadores indígenas.

Y así la estrategia de los colectivos, como una forma de organización para el desarrollo del trabajo; el colectivo central, conformado por los jefes de departamento, oficiales y sindicales, el colectivo ampliado, conformado por jefaturas de sector, supervisores, educación y cultura, y algún profesor designado por la delegación, el colectivo de zona escolar y el colectivo escuela-comunidad. Todos ellos conforman una red de educadores indígenas preocupados por el desarrollo, rescate y fortalecimiento de nuestra lengua y cultura.

Esperando que ésta sea la respuesta esperada a éstas necesidades de rescate, impulso, desarrollo y escudo de lucha, así como de desarrollo, que siembre la semillita en los corazones de los niños y niñas de los pueblos originarios del estado de Michoacán, que

algún día tendrá que florecer y derrame de entusiasmo, respeto y sentido de pertenencia a su cultura.

BIBLIOGRAFIA:

Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües A:C:. (1977). México.

Bases Generales de la Educación Indígena. (1986). México: SEP-DGEI.

El modelo de educación indígena. (1989). México: SEP DGEI.

Lineamientos Generales para la educación intercultural Bilingúe para los niños y niñas indigenas. (1999). México: SEP DGEI.

Abelardo, T. C. (1991). *La Educación indígena en Michoacán.* Instituto Michoacano de Cultura Gob.-Edo.de Michoacán p.36.

Alejo, M. G. (1985). *la lucha por la tierra en Michoacán.* Morelia, Michoacán. México, p.50.

Escobedo, J. H. (s.f.). *Benito Juarez, la educacion y el estado.*

Manuel, D. H. (1982). *la confederación revolucionario Michoacana del Trabajo.* Jiquilpan Michoacán méxico: Centro de Estudios de la Revolución Mexicana A.C.

Maricela, O. C. (s.f.). *"Evolución Histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999".*

LA ESCUELA MULTI-INTERCULTURAL PARA LA BUENA EDUCACIÓN: CONSTRUYENDO UN MUNDO DONDE QUEPAN TODOS LOS MUNDOS

DATOS DE IDENTIFICACIÓN
AUTOR: Doctor Luis Miguel Cisneros Villanueva
CORREO: luis_miguel_106@hotmail.com
INSTITUCIÓN: Asesor Técnico Pedagógico de la zona 027 de Telesecundarias
RED: RETEM – RedTec
NIVEL EDUCATIVO: Secundaria (subsistema telesecundaria).
ZONA ESCOLAR: 027
MUNICIPIO: Los Reyes, Michoacán.
EJE 4

La región de Los Reyes Michoacán es un espacio multicultural donde el pueblo purépecha cohabita con la cultura mestiza generando en muchas ocasiones rechazo en ambos grupos humanos. ¿Qué hacer desde la escuela para cambiar esta condición? Sin lugar a dudas, se ocupa un replanteamiento curricular y avanzar en la construcción de una escuela multi-intercultural que desarrolle una educación inclusiva, dialógica y respetuosa. ¿Cómo hacemos esto? A partir de la transformación de la escuela en una auténtica comunidad de diálogo se establece el diálogo horizontal entre sus integrantes para el reconocimiento y valoración de la cultura propia y la diferente. ¿Cuál fue el espacio para esta propuesta de intervención pedagógica y cultural? La telesecundaria de la comunidad de Guáscuaro, Mich. incrustada en un contexto multicultural fue el escenario perfecto para construir la escuela multi-intercultural para la buena educación.

Palabras clave: multiculturalismo, interculturalismo, comunidad, diálogo, cultura purépecha.

INTRODUCCIÓN

La imposición del patrón de poder colonialista ha producido verdaderos epistemicidios porque ha estandarizado y homogenizado el pensamiento y la cultura con el objetivo de integrar a la modernidad a los grupos sub obligándolos a olvidar su memoria colectiva e histórica. ¿Por qué sucede esto? Hay varios factores, uno de ellos es la escuela vigente y reproductora de la visión de multiculturalismo e interculturalismo conservador que uniforma la cultura exterminando las epistemologías y cosmovisiones locales.

En la actualidad, muchas escuelas reproducen prácticas racistas, excluyentes, discriminadoras, y represoras en contra de los grupos sub, especialmente los pueblos

originarios. ¿Qué hacer para superar esta problemática? Sin lugar a dudas, romper paradigmas y avanzar en la construcción de la escuela multi-intercultural promotora de la buena educación, siendo sus banderas de presentación el diálogo horizontal, el desarrollo integral del sujeto y la praxis para la transformación social.

La escuela multi-intercultural reconoce y respeta las diferencias de todo tipo al promover el diálogo fraterno y el intercambio de saberes estableciendo una relación dialéctica hacia la transformación en y con la otredad. En esta propuesta también se trabaja el respeto y la valoración propia porque permite la apertura a la diversidad cultural de los otros para la construcción de una sociedad más solidaria, democrática y participativa. El fundamento teórico de esta escuela son los planteamientos críticos de multiculturalismo e interculturalidad, asimismo, en principios democráticos e inclusivos, en el diálogo horizontal, trabajo colaborativo, en la tolerancia, solidaridad, cooperación, valoración y el respeto a la diferencia.

EL CONTEXTO MULTICULTURAL DE *LOS REYES*, MICHOACÁN.

En octubre próximo cumpliré diez años de servicio en el subsistema de Telesecundaria, inicié en la sierra de Coalcomán deseando cambiar realidades educativas y sociales y decidí prepararme académicamente con cursos, diplomados y posgrados para fortalecer mi práctica. Posteriormente me cambié a la zona escolar de Los Reyes donde observé varias problemáticas de todo tipo, sin embargo, hubo un tema que me preocupó mucho más. En los eventos convocados por la zona escolar donde acuden todas las escuelas de la región se observa -directa o indirectamente- un fenómeno de discriminación alarmante a los estudiantes indígenas, cabe señalar que la zona escolar la integran 14 escuelas ubicadas en comunidades mestizas, diez escuelas ubicadas en comunidades purépechas y una donde acuden niños mestizos y purépechas.

Ante el fenómeno de discriminación evidente, no hay propuestas de intervención para revertir esta problemática y los profesores se limitan a aceptar esta condición pasivamente y resignadamente. Tal vez hasta ahí hubiera quedado el asunto, pero después de hacer un recorrido como Asesor Técnico Pedagógico de la zona me di cuenta que dicho fenómeno también se observa al interior de las escuelas. Sin embargo, hubo una escuela donde la problemática se agudiza más; es la telesecundaria de Guáscuaro Municipio de

Tingüindín donde se dan -directa o indirectamente- fenómenos de exclusión, intolerancia, rechazo, discriminación y estandarización.

En esta institución educativa se atiende a poblaciones de comunidades mestizas como Guáscuaro, San Juanico, y Tingüindín; así mismo, comunidades purépechas como Los Laureles y El Paso del Molino, creando un escenario de multiculturalidad donde interactúan estudiantes mestizos y purépechas. No podíamos negar el contexto multicultural de esta telesecundaria, negarlo e ignorarlo sería un acto de racismo y garantiza la reproducción de las relaciones de poder, la homogenización social, la imposición de un sólo pensamiento, pero lo más grave es la pérdida de la cultura diferente. Ignorar esta realidad podía ocasionar un epistemicidio más al eliminar al pueblo purépecha, su cultura y su cosmovisión.

¿Cómo resolver esta problemática desde la escuela-comunidad? Sin duda, transformando el currículo, las relaciones educador-educando-comunidad, los objetivos, los contenidos entre otras cosas, es decir, se ocupaba una escuela que trabajara una pedagogía de la diversidad, porque es ineludible reconocer y valorar las diferencias de los que acuden a la telesecundaria como una posibilidad de crecimiento de los estudiantes y su cultura.

Para concretar lo anterior, construimos con mi amigo Roberto Alcantar García un proyecto de educación popular denominado *la comunidad de diálogo multi-intercultural para fortalecer la cultura purépecha* a implementar en la Escuela Telesecundaria de Guáscuaro, municipio de Tingüindín, Michoacán. Este proyecto se incrustó en la estructura curricular propuesta por la Secretaria de educación Pública (SEP) en el plan de estudios 2011 para la asignatura estatal porque la Secretaria de educación en el Estado (SEE) no contaba con una propuesta educativa concreta para la asignatura estatal y por tanto, sólo sugería la enseñanza de la historia de Michoacán, geografía de Michoacán o lengua purépecha.

Por lo expuesto anteriormente, aprovechamos la ausencia de un planteamiento oficial para trabajar en contextos multiculturales y propusimos a la comunidad educativa un plan de transformación educativa sustentado en la inclusión, el respeto, el diálogo y la valoración de la cultura de los otros para superar la desvinculación escuela-comunidad y al

mismo tiempo, para promover espacios para la formación comunitaria que fortalezcan las relaciones de las culturas mestiza y purépecha.

En la escuela multi-intercultural para la buena educación se trabajó una educación inclusiva donde todos aportan, respetan y valoran las distintas cosmovisiones del mundo, sin perder su cultura. En este caso, se incorporaron elementos de la cultura purépecha a la vida orgánica de la escuela desde un enfoque de interculturalidad crítica porque se reconoce la diferencia y necesidad de establecer relaciones subjetivas con los otros.

Para la inclusión de los grupos sub, este proyecto de intervención propuso una serie de talleres destinados a la valoración y al fortalecimiento de diversas manifestaciones purépechas, así en la escuela multi-intercultural se desarrollaron talleres de lengua purépecha, tejido en punto de cruz, artesanías, danza y música purépecha donde la cosmovisión del pueblo purépecha se expresa y vive.

LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO PARA FORTALECER LA CULTURA.

Ahora bien, ¿Cómo iniciar el proceso de transformación? y, ¿Qué metodología debíamos emplear para cambiar la realidad? Teníamos claro que bajo el esquema de multiculturalismo e interculturalidad tradicional no era posible concretar nuestro proyecto, por tanto, decidimos construir una autentica comunidad de diálogo donde los sujetos no sólo se encontraran, sino que se valoraran, respetaran y aprendieran con los diferentes.

Al convertir la escuela en una auténtica comunidad de diálogo multi-intercultural pudimos desarrollar el trabajo cooperativo, solidario y con un propósito común; nuestro objetivo era transformar colectivamente la realidad; ahora sí, nuestra escuela era un espacio de convivencia y respeto entre sujetos de diferentes culturas. En la escuela multi-intercultural avanzamos en el proceso del reconocimiento y valorización de las culturas porque se construyeron relaciones sociales donde los unos aprenden de los otros sin perder su identidad. La comunidad de diálogo construida en la escuela logró que los conocimientos y saberes construidos históricamente por los purépechas fueran compartidos y aprendidos en la escuela por todos los usuarios de ella. Lo anterior fue posible en comunidad y utilizando al diálogo como elemento socializador.

Edificar la comunidad de diálogo en la Telesecundaria ocupó que sus integrantes: estudiantes, profesores, padres de familia y miembros de la población fueran tolerantes

yrespetuosos con todos.Una vez logrado esto, el siguiente objetivo fue construircolectiva y solidariamente los conocimientos, la toma de decisiones y el fortalecimiento de la cultura. Así, logramos que en la escuela multi-intercultural se superara el verticalismo reduccionista e individualizado vigente en la mayoría de las escuelas. Pero, ¿Cómo definimos la comunidad de diálogo[1] en nuestra escuela?Sin duda, fue un gran equipo que a través del diálogo, el cuestionamiento, la indagación y el respeto a las opiniones de los demás resolvieron problemáticas diversas, pero además, fortalecieron su cultura, dado que la comunidad se fundamentó en principios como los siguientes: la colectividad, la cooperación y participación democrática de todos los miembros.

¿Cómo logramos lo anterior? Se utilizó una metodología específica para trabajar la comunidad de diálogo, a continuación explicamos cómo se desarrollaron los talleres en cada sesión:

- Se organizó a los participantes en un círculo para posibilitar el diálogo.
- Se hizo una lectura colectiva de la temática, cuando no hubo lectura, el tallerista explicó/desarrolló los saberes o conocimientos a trabajar.
- Después se pidió a los participantes que formularán una(s) pregunta(s) de la lectura o exposición del tallerista. Aquí se emplearon diversas técnicas participativas para la educación popular.
- Posteriormente, las preguntas se escribieron en el pizarrón, estas preguntas fueron base del plan de trabajo para el diálogo, investigación y/o debate en el taller.
- Se les pidió a los participantes que seleccionaran democráticamente la(s) pregunta(s) con la que se inició el diálogo.
- Para orientar y ayudar al diálogo se utilizaron los conocimientos de los talleristas.
- Después de cada sesión los participantes escribieron un pequeño resumen de lo que colectivamente se debatió. La lectura de uno de ellos sirvió como introducción en la siguiente sesión.
- Para el cierre de la sesión, cada tallerista recogió los elementos analizados comunitariamente haciendo una serie de preguntas que evaluaron lo planeado en la

[1]Nos basamos en la propuesta de comunidad de diálogo desde la propuesta de Filosofía para Niños que también es conocida como comunidad de cuestionamiento, investigación e indagación.

sesión. Los participantes respondieron de manera visual; apuntando con el pulgar hacia arriba, hacia abajo o en medio. Hacia arriba: si su participación estuvo bien. Horizontalmente: si su participación estuvo más o menos. Hacia abajo: si algo no estuvo bien, pero que se puede mejorar en sesiones posteriores.

Algunas preguntas que hicieron los talleristas comunitarios fueron:

¿Nos escuchamos con atención unos a otros?

¿Profundizamos en el tema que tratamos hoy?

¿Levantamos la mano cuando quisimos decir algo?

¿Esperamos nuestro turno para hablar?

¿Tratamos de relacionar nuestras ideas con las de nuestros compañeros?

¿Nos pareció interesante nuestra sesión? ¿Por qué sí? O ¿por qué no?

¿Ofrecimos argumentación para lo que expusimos?

¿Pusimos ejemplos para aclarar lo que expresamos?

¿Hicimos buenas preguntas?

¿Qué podríamos hacer para mejorar la próxima vez?

Esta estrategia permitió hacer al mismo tiempo una evaluación del taller, una coevaluación y finalmente una autoevaluación por cada participante. Además la estrategia permitió a los integrantes de la comunidad fomentar relaciones de colaboración promoviendo el sentido comunitario, aprendieron a hacer preguntas e investigación y, finalmente utilizaronel diálogo para saber escuchar una opinión diferente a la propia. Fue extraordinario escuchar las aportaciones de todos, el respeto y valoración a las opiniones y propuestas diferentes. “La comunidad de cuestionamiento e investigación constituye una praxis -acción reflexiva comunitaria- una manera de actuar en el mundo. Es un medio para la transformación personal y moral” (Splitter ySharp, 1996, p. 186).

En la escuela multi-intercultural no sólo se cuestionó la realidad, se construyeron propuestas colectivas para la transformación de la comunidad, además se buscaron respuestas a las necesidades comunes. Se utilizó el diálogo como único medio posible para decidir democráticamente lo que interesa a la comunidad, así, se utilizó el diálogo como metodología para conseguir que los integrantes tuvieran la experiencia de vivir en un contexto de mutuo respeto y colaboración.

Ahora bien, ¿Cómo conceptualizamos el diálogo en la escuela multi-intercultural? Nosotros quisimos que se entendiera plenamente en qué consiste dialogar, y se asumió que el diálogo debe estar sujeto a ciertas condiciones de equivalencia; así, el diálogo horizontal entre los participantes de la comunidad se fundamenta en que el otro tiene la misma capacidad dialógica y reflexiva para formar y construir juicios. Por tanto, el proceso dialógico debe ser acompañado por categorías como el amor, la confianza, el respeto, la tolerancia y otros, que permitió a los integrantes proponer alternativas para el fortalecimiento de su cultura. "El diálogo auténtico -reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizan el mundo" (Freire, 1970, p. 26).

LA PRAXIS EDUCATIVA Y COMUNITARIA

La escuela multi-intercultural para la buena educación ha impactado de manera sobresaliente en el colectivo educativo de la Telesecundaria de Guáscuaro, porque se convirtió en un referente regional para trabajar en los contextos multiculturales a partir de una propuesta de interculturalismo crítico sustentado en una genuina comunidad de diálogo. En este espacio, la cultura purépecha y mestiza confluyen, conviven y cooperan, pero sobre todo, se reconocen, se valoran, se solidarizan y se respetan, aprendiendo de los diferentes sin olvidar su cultura.

La escuela multi-intercultural fundamentada en la pedagogía crítica y en la educación popular ha generado calidad social en la educación posibilitando una mejor sociedad, más justa y más democrática. En los maestros se observa un compromiso ético, pedagógico y político en favor de la escuela inclusiva, en los estudiantes una gran emoción por integrar ésta comunidad de diálogo democrática, en los padres de familia una alegría extraordinaria por asumirse parte del proceso de formación y en la comunidad se observa esperanza al saber que la escuela pública promueve y trabaja la pedagogía de la diversidad que posibilita tener mejores ciudadanos.

En la construcción de la escuela multi-intercultural han participado los maestros, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad en general haciendo real la aspiración de

una vida mejor. En la educación, la cultura, las artes y el bienestar social se confirmaron la praxis emancipadora y humanizadora que sentó las bases de la sociedad progresista y democrática de la actualidad.

La congruencia y pertinencia de laescuela multi-intercultural no sólo ha dado excelentes resultados en la comunidad, sino la posibilidad de aplicar el modelo en los municipios con contextos multiculturales que sirva en la reconstrucción del tejido social. La escuela multi-intercultural ha terminado con la tendencia global de la homogenización social, el individualismo y la imposición del pensamiento único. Esta escuela garantiza el rescate y fortalecimiento de la cultura purépecha y su cosmovisión.

UNA TEORÍA EMANCIPADORA

El contexto multicultural de la telesecundaria reclamó una teoría liberadora que posibilitará la apreciación de las múltiples formas diferentes y distantes de ser, estar y entender el mundo. Respecto a la multiculturalidad, Paulo Freire afirma que:

> La multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige (…) cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias. (Freire, 1993, p. 189).

En la escuela multi-intercultural retomamos el multiculturalismo como proyecto político de resistencia asumiendo el activismo comunitario denunciando y erradicando las relaciones de poder, la estandarización de la cultura y su marcada mercantilización. Entender al multiculturalismo como una política de reconocimiento a las diferencias interdependientes posibilita relaciones de alianzas e igualdad entre los pueblos. Por tanto, decidimos terminarcon el monoculturalismo promotor de la cultura del terror traducida en una sociedad que ve al “otro” como una amenaza y no como oportunidad para fortalecer su cultura, por ende la comunidad asumió el activismo político, comunitario y pedagógico convirtiéndose en protagonistas en la construcción de otro mundo común y posible. En esta perspectiva Peter McLaren plantea un:

> Multiculturalismo revolucionario está impregnado de una pedagogía de esperanza formada por la tolerancia, el respeto y la solidaridad; una pedagogía que rechaza la construcción social de imágenes que deshumanizan al "otro"; una pedagogía de esperanza que muestra que al construir al "otro" nos volvemos completamente relacionados con el "otro"; una pedagogía que nos enseña que al deshumanizar al "otro" nos deshumanizamos a nosotros mismos. (…) Una pedagogía de

esperanza que nos mostrará un mundo más armonioso, menos discriminatorio, más justo, menos deshumanizante y más humano. Una pedagogía de esperanza que rechazará la política del odio, de la intolerancia y de la división de nuestra sociedad, mientras elogia la diversidad dentro de la unidad. (McLaren, 1998, p. 338).

Por otra parte, superamos el concepto de interculturalismo que se limita al encuentro y "convivencia" de las culturas promoviendo el bilingüismo en los pueblos originales para su integración a la "modernidad", demostrando así el desprecio y exclusión de estos pueblos.En cambio, nosotros retomamos al interculturalismo como respuesta a la desigualdad de todo tipo, al racismo y denigración hacia los grupos subalternos, indígenas y afro; asimismo, como campo de lucha política en contra de la visión eurocentrista para construir relaciones de igualdad entre los sujetos sin importar su procedencia cultural; la interculturalidad concebida así, posibilita entretejer las visiones del mundo sin discriminar ninguna respetando, valorando y reconociendo la otredad, posibilitando así el enriquecimiento mutuo. Esta simbiosis permite obtener resultados colectivos utilizando el diálogo horizontal para eliminar el pensamiento único; en esta perspectiva, no cabe la imposición o superioridad de un grupo.

Por otra parte, ante la postura intolerante y discriminadora hacia otros saberes se requiere la resistencia colectiva y la construcción de modelos educativos decoloniales contrahegemónicos para luchar contra la imposición de ideologías y prácticas reproductivas que imponen el "orden" social establecido por la clase dominante. Una tarea de la escuela multi-intercultural es cuestionar -como práctica cotidiana- el estado de cosas y la subordinación de las culturas subalternas, al mismo tiempo, construir un currículo que contemple la diversidad cultural para lograr el respeto, justicia y dignidad de todos. En esta perspectiva, Paulo Freire(1996, p. 29) afirma:"Otro sueño fundamental que debería ser incorporado a las enseñanzas (…) es el del derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia".

En efecto, la escuela debe ser inclusiva haciendo valido el derecho humano universal a la educación independientemente del origen diverso de los estudiantes. En la escuela multi-intercultural se lucha contra la exclusión sistemática de las diferencias; asimismo, contra la discriminación racial, de género, por discapacidad, por enfermedad, de tendencia sexual, de nacionalidad, cultural, económica y otras; en su currículo se reconoce

que todos los estudiantes son seres humanos pero no son iguales; por tanto, esta escuela democrática promueve una pedagogía respetuosa de las diferencias como única posibilidad para el crecimiento de los estudiantes y su cultura.

CONCLUSIONES

Construir las bases de la escuela multi-intercultural no fue nada fácil, sobre todo por los esquemas rígidos e inmóviles de la escuela actual, sin embargo, se logró edificar una escuela que promueve la inclusión, la valoración y el reconocimiento de otros saberes y conocimientos de las cosmovisiones excluidas. En la escuela multi-intercultural logramos educar en contra de todo tipo de exclusión y discriminación; del mismo modo, se trabajó a favor de la inclusión, la democracia, la tolerancia, el diálogo, la dignidad, la justicia y el respeto a las cosmovisiones diferentes.

Otro objetivo de la escuela multi-intercultural fue desmitificar a la modernidad capitalista como la única posibilidad para vivir, sobre todo porque esta ha agudizado la estandarización y la mercantilización de la cultura. Por tanto, en nuestra comunidad educativa se reconoció y valoró el aporte de las culturas diferentes como un elemento imprescindible en la construcción de una sociedad más humana, empática y solidaria.

La visión educativa decolonial fue asumida por la escuela multi-intercultural concretando un proyecto emancipador que se implementó gracias a un equipo de activistas comunitarios, políticos y culturales con el propósito de construir una autentica educación intercultural, integral y pertinente para el fortalecimiento de la cultura de las comunidades. La experiencia escolar y comunitaria representa un primer acercamiento entre las distintas cosmovisiones que coexisten en este contexto multicultural; lo cual, permitió abrir espacios de diálogo para enseñar y aprender los saberes, conocimientos y la memoria colectiva de las comunidades, ubicando en todo momento fortalecer la cultura.

El componente ideológico y pedagógico de escuela multi-intercultural fue pensado y dirigido en y por los sectores populares haciendo efectiva la participación horizontal de todos en una lucha constante contra todo prejuicio y discriminación.Lo anterior, como un medio de conservar y fortalecer las culturas sub y así terminar con la idea absurda de uniformizar a los seres humanos para construir un mundo donde quepan todos los mundos.

También debemos reconocer que faltan muchas cosas por hacer, una de ellas es seguir fortaleciendo el proyecto en la teoría y la práctica, asimismo, animar a los nuevos profesores para que hagan suyo el proyecto, reconociendo el contexto multicultural de la escuela. Recomponer el tejido social implica la reconstrucción colectiva de la realidad con la consolidación de la escuela multi-intercultural para la buena educación que hace valida la inclusión social y garantiza la solidaridad, el aprendizaje mutuo de las culturas diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

1. **Freire**, P. (1993). Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
2. **Freire**, P. (1996). Política y educación. México: Siglo XXI.
3. Freire, P. (2010).Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
4. **Splitter, Lawrence y Ann, Sharp.** (1996). La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación. Buenos Aires: Manantial.
5. **McLaren**, P. (1998). Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. México: Siglo XXI.

GATO MONTÉS, UNA MASCOTA ESPECIAL DE MI ESCUELA

Valencia Talavera, Sandra Z
Orta Moreno, Diana G.
dianagmorta@gmail.com
Moreno Calderón, Adriana
psycadv1@hotmail.com
Colectivo Escolar; EN LUCHA POR EL PLANETA:

EJE: Interculturalidad en el horizonte de los saberes Ancestralesy comunitarios
RED: RETEM
NIVEL PRIMARIA

RESUMEN

Palabras clave:*Cultura ambiental, , Restaurar, peligro, extinción, protección de especies, educación ambiental.*

En nuestro planeta, una serie de eventos naturales han ocurrido cíclicamente resultados de un proceso de evolución constante. Una de las principales preocupaciones actuales, es el fuerte impacto ambiental, que según ha sido comprobado por diversos investigadores en diferentes partes del mundo, ha acelerado la intensidad y frecuencia con la que ocurren algunos de estos eventos, sobre todo los meteorológicos. Se percibe una urgente necesidad de restaurar y preservar los ecosistemas, reducir la emisión de contaminantes, principalmente de gases de efecto invernadero, prevenir y gestionar adecuadamente los residuos urbanos y desarrollar modelos de gestión para el manejo sustentable de los recursos naturales, entre otros temas. Como parte de la formación de promoteres ambientales es necesario llevar a cabo una capacitación sobre el enfoque de las diferentes necesidades y problematicas de la escuela, para poder tomar acciones que ayuden a su resolución.
Afortunamente se contó con la participación de dos grupos; primer y tercer grado, como los niños aun no han desarrollado la capacidad de retención de información se optó por trabajar con la línea de acción propuesta "La mascota especial de la escuela".

Para comenzar a familiarizar a los niños con el entorno natural que los rodea y su importancia, se les dio a la tarea de investigar sobre los animales que comunmente se veían en el camino o por sus hogares, pues los niños pertenecen a los pueblitos aleldaños de la ciudad de Pátzcuaro, esta actividad además de favorecer el conocimiento y la interacción con la naturaleza, enriquece la comunicación social y familiar.

ADOPTANDO UN GATITO

Para fomentar la cercanía, participación y unión tanto los padres de familia, alumnos y maestra se optó por llevar a cabo un colectivo escolar para identificar especies importantes de la fauna regional y especies en peligro de extinción, en el cual, se tomó la decisión de nombrar al gato montés como la mascota especial. Los niños realizaron investigación de campo, mientras que la maestra y los promotores ambientales se dieron

a la tarea de realizar una investigación documental, para contarles a los niños como era su vida, de que se alimentaban y sobre todo la causa que los ha puesto en peligro de extinción.

El objetivo principal de llevar a cabo esta actividad es el de generar conciencia en padres de familia y niños, para que se comiencen a tomar acciones de solución inmediata y a fututo, que los niños que son nuestras futuras generaciones fomenten conciencia y realicen acciones menos dañinas al medio ambiente.

Para lograr el objetivo primero se tuvo que realizar campañas y propagar el conocimiento sobre la información con los alumnos padres de familia a través de dibujos, caricaturas e imágenes. Después para lograr una proyección y propagación del conocimiento con el resto de los miembros de la escuela, docentes, personal, alumnos y padres de familia en general, se planteó presentar una obra de teatro en la cual se presentara la situación actual e importancia del gato montés.

DE LA ADOPCION AL ESCENARIO

A lo largo de dos meses se llevaron a cabo los ensayos de la obra de teatro que en conjunto de alumnos y maestra se nombró “En lucha por el planeta”, los diálogos tuvieron que ser cortos y con palabras fáciles de leer, pues los alumnos saben leer, pero con poca fluidez, el guion de la obra fue elaborada para una duración máxima de 15 minutos pues se pretendió presentar en la hora del acto honores a la bandera.

La elaboración de disfraces no fue difícil de realizar, pues como los alumnos tenían vestuarios especiales que ya habían utilizado antes en los desfiles de primavera del Jardín de Niños y la mayoría coincidía con sus personajes, estos mismos pudieron volverse a usar.

La creatividad de los niños, la maestra y los mismos padres de familia, permitió que los disfraces tuvieran un toque especial para los niños que fácilmente les llevó a la imaginación de como desarrollar sus personajes y que la obra de teatro finalmente fuera atractiva para los que pudieran observarla y el papel de los niños, verdaderamente representara la importancia de los animales representados.

Imagen 1. Primeros ensayos de la obra

Imagen 2. Primeros ensayos de la obra, la asignación de personajes

Imagen 3. Último ensayo

¡ME TOMO MUY ENSERIO MI PAPEL!

En el transcurso de los ensayos de la obra y conforme fueron conociendo acerca de sus personajes, los alumnos lograron identificar más especies importantes de la fauna local, regional o nacional, especies en peligro de extinción, y propagar información sobre ellas en la obra de teatro y sus hogares mediante la realización de carteles para mostrar en el periódico mural. Con el objetivo decontribuir con la conservación de la biodiversidad fomentando la investigación e identificación de las causas de la extinción de especies y sus repercusiones. Se tiene como beneficio la contribuciónpara formar ciudadanos conscientes de la importancia de las especies como parte del capital natural de nuestro país, capaces de valorarlas y evitar acciones que aceleran su extinción así como las medidas que favorecen su repoblamiento o conservación.

TRANSFORMANDO MI HABITAT CON CONCIENCIA

El IEP No 3 cuenta con alumnos provenientes de familias de escasos recursos, de las comunidades de la rivera del Lago de Pátzcuaro, dentro de sus comunidades tienen la oportunidad de conocer de cerca la fauna silvestre, mediante la obra de teatro, se escenificó un episodio en la vida del gato montés, para que los alumnos, padres de familia, docentes y personal tomen conciencia de que los animales también son seres vivientes que sienten como los seres humanos, y que a nadie le gustaría que le destruyeran su hogar o matar a sus familias.

PEQUEÑOS PROMOTORES AMBIENTALES

Los alumnos participantes cuentan con edades de seis a siete años están terminando un proceso de adaptación del Preescolar a la Primaria, esta experiencia sirvió para que aprendieran la responsabilidad de una elección, a respetar turnos de participación pero sobre todo se trabajó en los valores como la solidaridad y la cooperación. Así mismo; se informó de manera eficiente el riesgo en que se encuentra la especie haciendo hincapié en la necesidad de cuidar el habitad natural de los animales en general pero específicamente las especies en peligro de extinción.

Actualmente La relación que existe entre el hombre con la naturaleza es de sujeto – objeto. El hombre se enfrenta con la naturaleza en una lucha hasta dominarla y explotarla. La naturaleza empieza a ser un objeto del que se sirve el hombre para satisfacer sus necesidades a través de la explotación. No hay una armonía en la relación entre estas dos realidades. El hombre busca su bien por medio de la naturaleza.

Partamos de que la tierra es la última y única y la que tiene más valor que el hombre. Por tanto, al destruirla el hombre no queda otra en reserva. Entonces no queda más en último extremo que acabar con el hombre para mantener su existencia de la tierra y que siga con su curso normal.

Aquí nace el trabajo que se tiene que hacer con los niños desde temprana edad, aprender a reconocer que los seres humanos no son superiores a cualquier otro ser viviente, que se tiene que vivir en armonía, solidaridad, paz, respeto y equidad.

El resultado final que se obtuvo fue favorable, se dio un crecimiento en las habilidades de comunicación oral y escrita de los alumnos, que desde ese momento se nombraron LOS GATOS MONTESES DEL INTERNADO, el conocimiento que obtuvieron lo compartieron con sus familiares en los hogares, los padres al final de la actividad también aprendieron de esta experiencia, ya para cerrar comentaron en reunión como vivieron esta experiencia y realizaron compromisos para cuidar el medio ambiente.

Imagen 4:

Presentación de la obra de teatro "Gato montés"

Imagen 5: Alumnos, docentes, padres de familia y personal del IEP.

Imagen 6: Personajes central de la obra (el gato montés del lado derecho)

Imagen 7: Cerrando el telón ¡GRACIAS!

Referencias

Amador, B. R. (enero-marzo de 2006). *La Universidad en Red. Un nuevo paradigma de la educación superior.* (e.-m. 2.-1. RMIE, Ed.) Recuperado el 2013, de La mirada de los especialistas. Autores invitados: http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/rmiev11n28scB03n02es.pdf

CECADESU. (2012). *Memoria documental "Educación y Cultura Ambiental" Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable.* Obtenido de http://www.semarnat.gob.mx/transparencia/Documents/MEMORIA%20CECADESU%20FINAL%20011112.pdf

De Shutter, A. (1983). *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos.* Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.

Gil, P. D., Vilches, A., Toscano, G. J., & Macías, Á. O. (2006). Década de la Educación para un Futuro Sostenible (2005-2014) un punto de Inflexión necesario en la atención a la situación del Planeta. *Revista Iberoamericana de Educación* (40), 125-178. Obtenido de Revista Iberoamericana de Educación.

Gonzalez Gaudiano, E. (jan/jun de 2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvemento e Meio Ambiente*(3), 141-158.

Left, E. (2004). *Formación Ambiental. Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable.* Recuperado el julio de 2011, de PNUMA.org-ONU: http://www.pnuma.org/educamb/documentos/Vol_17_%20num_36.pdf

Pomier, L. P. (2003). *Tópicos de Educación Ambiental.* (ANEA, Ed.) Recuperado el junio de 2012, de Determinismo biológico: El desafío de la alfabetización ecológica en la concepción de Fritjof Capra: http://anea.org.mx/Topicos.htm

Sauleda, P. N., & Martínez, R. M. (agosto de 1995). La ecocoperación, núcleo básico de la educación ambiental. *Revista Universitaria de Formación de Posgrado, 23 (9,2)*. Recuperado el noviembre de 2013, de La ecocooperación, núcleo básico en la Edcuación Ambiental: http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/66/1331

HUELLAS DEL PASADO EN UN PUEBLO MAZAHUA

Nombre del colectivo:	**"COLECTIVO CENTRAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA"**
Tema :	**HUELLAS DEL PASADO EN UN PUEBLO MAZAHU**
Nombre de los integrantes:	**José De Jesús Govea, Luz María Morales Márquez, William Miranda Rodríguez, Graciela Cruz González, Dorian Torres Reyes, Ilarino Hernández Hernández, Sidronio Mateo Gutiérrez, Magaly Sánchez Hernández, Josefina Martínez Reyes, Agapito Mangato Tomás, Juan Carlos Mariano Ortega, Juana Bernal Paniagua, Ofelia Sosa De la Cruz, Sergio Mondragón Guzmán.**
Nivel educativo o social en que se desarrolla:	**Educación Indígena**
Institución y/o organización	**Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.**

INFORMACIÒN PARTICULAR		
Responsable de la narrativa	**Correo Electrónico**	**Teléfono**
Josefina Martínez reyes	**Martzrev1720@gmail.com**	**715 1057908**
Dirección del Colectivo:	**Calle Loma del Parque No. 191**	
Comunidad /Municipio	**Estado/provincia**	**País**
Morelia	**Michoacán**	**México**

Título de la experiencia pedagógica; señale el eje temático en el cual participará:

1.- Pedagogías emancipadoras desde los saberes pedagógicos. _____

2.- Emancipación, territorialidad y currículo. _____

3.- Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político _____

4.- Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios ___X___

5.- Otras formas de ser gobierno y comunalidad. _____

HUELLAS DEL PASADO EN UN PUEBLO MAZAHUA.

Formar parte del nivel de educación indígena en el estado de Michoacán, es un privilegio, aunque a la vez una interrogante constante, ya que al tratar de ingresar en la labor docente, fueron más de dos intentos los que pase sin resultados positivos, esto me causo desanimo y decidí emigrar a los estados unidos por un periodo de dos años, al regreso no sé si fue la suerte la que en ese momento me llamaba a través de una amiga quien en ese tiempo hizo labor de convencimiento para que asistiera a realizar los exámenes de ingreso en educación indígena, recuerdo que el certamen estuvo muy competido, compañeros recién egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, con mayores posibilidades para ocupar los espacios convocados, pero como reza el dicho coloquial "lo que Dios te va a dar, nadie te lo va a quitar", y me tocó, pasé el examen para formar parte de la plantilla de personal en el Albergue escolar Indígena de nueva creación en la región Oriente del estado de Michoacán, al lado de otras tres compañeras, muy jovencitas y solteras, hago esta aclaración ya que para entonces de las cuatro, quien tenía hijos, era una servidora; O sea que era la única del colectivo que tenía experiencia en cuidar niños, solo que no sabíamos a lo que nos enfrentaríamos en el campo de acción, nos presentamos con el supervisor escolar, con muchas ganas de trabajar y de tratar de transformar de manera positiva la educación de la comunidad a donde nos asignaran, nuestro jefe inmediato, era una persona de tez blanca, ojos verdes, cabello castaño claro, usaba lentes, ya que tenía un problema de visión, su complexión era algo robusta, su estatura mediana, te daba la primera impresión que no tenía nada que ver con las personas que se auto nombraban indígenas, solo que a él la suerte lo favoreció por haber nacido en una comunidad geográficamente indígena, tenía un carácter que transmitía tranquilidad y confianza, lo digo porque después de pasar el trago amargo de que te quieran desconocer en la zona escolar, el maestro de apellido Mondragón, nos brindo todo el apoyo moral y administrativo, ya que algunos compañeros no estaban de acuerdo en que ocupáramos esas claves de trabajo y trataron de echar abajo el proceso para que se anulara, sin embargo nuestro jefe inmediato era una persona muy consciente de la situación, quien a partir de ese momento no dudó en apoyarnos, recorríamos en su carrito Volkswagen las comunidades de la zona oriente para buscar una casa donde viviríamos con cincuenta niños, debíamos tener un lugar en donde empezar a operar el albergue escolar y hacer la invitación a los padres de familia para que inscribieran a sus hijos, este fue un arduo trabajo, ya que a la gente de las comunidades y creo que de todo el país les es muy difícil desprenderse de sus hijos, ya que en nuestra cultura como mexicanos todos nuestros logros y ganas por salir adelante, buscar

un mejor bienestar, es en honor a la familia, solo que en las comunidades rurales los niños también son quienes ayudan en las labores del campo, en el cuidado de los animales, de los hermanos más pequeños, entre otras encomiendas; Esto aunado a la crítica de la comunidad por llevarlos a casas-escuelas o albergues, en vez de mantenerlos ellos, aunque sea con frijolitos, así nos decía algunos padres de familia.

Aunque sabemos que la vida en el medio rural, poblado por campesinos e indígenas, es mucho más difícil que en los medios urbanos. Esta situación es histórica, producto del poder ejercido y concentrado en las ciudades, la discriminación que sufren los niños y adultos del campo es un hecho que ha existido desde hace varios años. Sin embargo esto no debemos caer en dinámicas de querer cambiar el mundo, pero si podemos mejorar las condiciones de vida de niños con situaciones difíciles.

A esto nos tuvimos que enfrentar como colectivo escolar, al realizar esas visitas domiciliarias, en las comunidades más alejadas de la región oriente, donde en algunas ocasiones no había tienditas para comprar algo de tomar o comer, de nada serbia traer dinero si estas muy alejado de la urbanidad, pero nuestro ánimo jamás se vio quebrantado a pesar de conocer situaciones que nos partían el corazón, no se imaginan el impacto que fue para nosotras estar con personas cuyo nivel económico es tan extremo y solo ofrecen a sus niños una sola comida al día, dormían en un solo cuarto hecho de tablas de madera y los techos hechos de lamina de cartón, con agujeros, estas viviendas las comparten todos los miembros de la familia desde los abuelos hasta los niños, se utilizan tendidos de petates para dormir con una cobija para el extremo frío. razón por la cual ellos no asisten a la escuela porque no tienen para adquirir lo que ahí se requiere, después de platicar con los padres o tutores de los niños se hizo la inscripción de los alumnos que se quedarían en la institución, por lo que una vez instalados conocimos las vivencias de los niños quienes a su corta edad podían contar historias de vida. De hecho algunos alumnos dejaron huella dentro de la labor ya como docente, tal es el caso de Aurelio, un niño que vivía con su hermana ya que él había quedado huérfano al momento de su nacimiento, nos causaba tanta ternura, pues a sus escasos doce años, aparentaba ser un niño de seis, estaba muy chiquito y nunca había pisado la escuela, después de una larga platica con su familia tomaron la decisión de matricularlo en el albergue ya que su hermana tenía tres hijos y decía que no podía mandarlo a estudiar por los gastos que esto implicaba, total que no lo llevamos a la casa, estuvo con nosotras hasta que terminó la primaria pero

por su edad no se pudo inscribir en secundaria, después se fue a la ciudad de México trabajar, algunas veces que lo encuentro y siempre recibo un gran saludo y abrazo de su parte, sé que se formó un lazo de cariño y amistad durante su estancia en este lugar, además de la hermandad que se entreteje con los demás niños que ahí viven, podemos decir que un albergue escolar es sinónimo de familia, o por lo menos eso intentamos, que no se pierda esa esencia y que se fortalezcan los valores universales, para que cuando estén fuera de aquí sean niños que conviven. Ahora ocupábamos la casa rentada para comenzar a trabajar lo que en un principio era un proyecto emanado de una lucha sindical, bueno, la casa donde estábamos operando se encontraba en una comunidad indígena, que era uno de los requisitos principales, la matricula escolar tenía que ser de cincuenta alumnos y cuatro personas para la atención de los niños, en este punto cabe mencionar que no teníamos idea de lo que tendríamos que hacer, ya que era el primer albergue en esa zona escolar y nadie tenía nociones de lo que implicaba el trabajo, pero al fin de cuentas logramos captar el total de la matricula, los inscribimos en la escuela primaria indígena mazahua, se les ofrecía hospedaje, alimentación y tutorías escolares de lunes a viernes, no se pueden imaginar lo difícil que es tener una comunidad estudiantil que dadas las modalidades del servicio se tenga que convivir con ellos durante las veinticuatro horas del día, es importante mencionar que en este tipo de trabajo debes dejar a tu familia esposo y algunas veces a tus hijos, ya que debes atender a otros niños por que el trabajo así lo requiere, sin embargo creo que en estos espacios se puede hablar de pluriculturalidad, ya que cada niño trae esta cultura propia familiar y parte de nuestro trabajo es tratar de mantener el equilibrio para una sana convivencia, créanme que no es nada fácil ya que el albergue escolar pasa a ser su segunda casa y como en todo lugar hay reglas que se tienen que seguir para garantizar precisamente esa armonía dentro del hogar.

Este es un claro ejemplo de que como colectivo, debemos cada uno realizar el trabajo que se nos encomienda y tratar de lograr ese objetivo marcado desde el inicio, en este caso lograr que los niños ingresaran, permanecieran y concluyeran su educación y primaria. con aciertos y tropiezos pasó el tiempo convirtiéndonos en segundas madres, doctoras, enfermeras, intendentes, psicólogas, cocineras, consejeras entre otras funciones que rebasan la asignada por la Secretaría de Educación en el Estado, el tiempo pasa muy rápido cuando se tienen múltiples ocupaciones, ya que al tener la matricula completa las tareas se vuelven demandantes, teníamos que atender niños de edad preescolar, los bañábamos y a los más grandes les asignábamos horarios para que ellos lo hicieran, esta actividad se dificultaba ya que los niños, solo se bañaban cada ocho días y costaba trabajo que

se convencieran de la importancia de la higiene personal, muchos ni no había tenido el cuidado de mirar atrás y en ese momento me percaté que habían pasado trece años desde que ingrese al servicio docente en el dos mil dos, este hecho me llevó a tomar decisiones en mi carrera profesional por lo que decidí comenzar a buscar alternativas para intentar nuevos proyectos, solo que como las claves de albergues escolares son un tanto especiales ya que no hay personal para que se pudieran dar cambios a otros espacios educativos, es importante señalar que desde un punto de vista muy particular es sano el cambiar de lugar de trabajo ya que te revitaliza y creo que después de tantos años ya era una necesidad buscar nuevos horizontes.

Algunas veces he recordado algunas anécdotas que pase con los alumnos, cuando no había clases entre semana y los llevaba a bañar al río, al principio las niñas estaban penosas por que no traían short, yo les decía que ellas eran unas niñas y que nadie las miraba de otra forma, pero si se querían quedar en la orilla viendo a sus compañeros y cuidando la comida, pues que lo hicieran ellas se perderían la diversión, me causaba gracia porque después de un rato, ya las veía jugando dentro del agua en calzoncitos, pero eso sí, si alguien se enfermaba no n os debería echar la culpa por que éramos equipo y debíamos cuidarnos, también los llevaba a cortar zarzamoras para preparar atole, a jugar básquet bol en el atrio de la iglesia, en el pueblito donde estábamos era extremadamente frío, lo había mencionado anteriormente, sin embargo los niños estaban bien aclimatados, casi no usaban suéter, aunque por el frío su carita estaba siempre partida, eso lo solucionaba con vaselina de bebe, aunque anduvieran bien brillosos, lo importante era que ellos estuvieran contentos y también me enseñaban muchas cosas de la comunidad, eran niños de trabajo rudo y siempre estaban dispuestos a ayudar en todas las labores del albergue, a mis compañeras y a mí nos asombraba que al principio a la hora de comer cada uno comía casi pura tortilla y poca comida, ya con el paso de los días bajaban la ración de tortillas, modificando su alimentación y tratando de que consumieran todo lo del plato del bien comer, se incluían en los menús semanales una variedad de alimentos conjugando los que están acostumbrados a consumir con algún alimento nuevo, otro de los aspectos que teníamos que atender son los cambios propios de los adolescentes, las niñas sobre todo siempre buscaban con quien platicar, y esa confianza la habíamos ganado a pulso, por lo que era importante dar una buena orientación en el momento requerido, ya que como se dijo algunos niños eran huérfanos y se refugiaban en nosotras para contarnos sus problemas propios de esa edad. Por eso siempre platicábamos siempre primero como colectivo ante algún acontecimiento dado en el centro de trabajo y opinábamos al respecto para dar una buena solución.

Otras veces se invitaba a doctores, enfermeras, psicólogos, o algún otro conocido que quisiera dar una plática de orientación a los niños, lo mismo que un curso de inglés y mazahua, porque por un lado los papás querían que sus hijos aprendieran inglés, aunque ellos hablaban mazahua y nosotras debíamos revitalizar la lengua originaria de la comunidad, esto siempre fue una controversia, pero a fin de cuentas estuvieron de acuerdo y cooperaban en la educación lingüística. Cabe destacar que la relación escuela-albergue, es vital para el desarrollo del niño, pues se tienen los m ismos intereses el bienestar del niño, y nosotras una vida armónica e integral. Pero esto no termina aquí hay mucho más que contar ya que la vida dentro de un colectivo escolar es amplio y lleno de diferentes matices, donde las personas involucradas tenemos una gran misión, el de ser parte de la formación de niños con habilidades y valores útiles en cualquier contexto.n

CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRICULUM ALTERNATIVO DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Nombre del colectivo:	**"COLECTIVO CENTRAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA"**
Tema :	**Crónica de una experiencia en la construcción del Curriculum Alternativo de Educación Indígena**
Nombre de los integrantes:	**José De Jesús Govea, Luz María Morales Márquez, William Miranda Rodríguez, Graciela Cruz González, Dorian Torres Reyes, Hilarino Hernández Hernández, Sidronio Mateo Gutiérrez, Magaly Sánchez Hernández, Josefina Martínez Reyes, Agapito Mangato Tomás, Juan Carlos Mariano Ortega, Juana Bernal Paniagua, Ofelia Sosa De laCruz, Sergio Mondragón Guzmán, Ana Bella Enríquez Romero, Quildo Santos Santos.**
Nivel educativo o social en que se desarrolla:	**Educación Indígena**
Institución y/o organización	**Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán.**

INFORMACIÓN PARTICULAR

Responsible del colectivo:	**Correo Electrónico**	**Teléfono**
José Armando De Jesús Govea	**mandodejesus@gmail.com**	**443 448 4922**
Dirección del Colectivo:	**Calle Loma del Parque No. 191**	
Comunidad /Municipio	**Estado/provincia**	**País**
Morelia	**Michoacán**	**México**

Título de la experiencia pedagógica; señale el eje temático en el cual participará:

1.- Pedagogías emancipatorias desde los saberes pedagógicos. _____

2.- Emancipación, territorialidad y currículo. _____

3.- Formación de maestros y educadores en red y posicionamiento ético – político _____

4.- Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios ____X__

5.- Otras formas de ser gobierno y comunalidad. _____

Objetivo del Proyecto: Diseñar un currículo de educación indígena en Michoacán

Crónica de una experiencia en la construcción del Curriculum Alternativo de Educación Indígena

Autor: Mtra. Graciela Cruz González
chehe_73@hotmail.com

Resumen

Cuando por fin tuvimos la oportunidad de mirar desde dentro a nuestras comunidades, sentimos el coraje y la necesidad de empezar a hacer el camino que conduzca a nuestra gente hacia un mejor futuro.

Por ello en el presente texto y a manera de narrativa, pretendo exponer, cómo desde el nivel de Educación Indígena en Michoacán, empezamos con mucho entusiasmo a construir una propuesta curricular alternativa, que retomará nuestros saberes ancestrales y por supuesto, otros conocimientos; para resolver los problemas socioeconómicos, políticos y culturales de nuestros pueblos Purépecha, Nahuas, Mazahuas y otomíes.

En este texto, hago un balance de las dificultades que hemos vivido en este proceso de construcción de la propuesta curricular,los momentos de incertidumbre en cada paso que damos, la angustia y desesperación que sentimos por ver los resultados, y sobre todo cómo se van transformando no sólo la práctica docente, sino todos los involucrados en esta experiencia.

Palabras clave: Proyecto Curricular Alternativo, Propuesta Curricular Alternativa, Educación Indígena, Líneas de investigación, Adecuaciones Curriculares, Pueblos Originarios, Comunidades Indígenas.

Reanudación de labores

Después de un permiso por beca-comisión para estudiar la maestría. Al llegar a las oficinas de la Dirección General de Educación indígena (DGEI), en donde hacía un par de años me había desempeñado como encargada de la estadística del Departamento de Primaria; mi mirada era otra, ya no quería seguir concentrado datos, elaborando gráficas, archivando copias de documentos. Ahora deseaba salir de ese lugar e irme a alguna comunidad como docente o a donde me sintiera más útil. Además me preocupaba que por el cambio de administración, me enfrentaría quizá a un Jefe autoritario y soberbio, algo común en estos espacios laborales.

De inmediato me dirigí con el Profr. Gustavo, Jefe del Departamento de Primaria, quien después de saludarme, me dijo:
— Te voy a hacer entrega de un oficio.
— Está bien, contesté.
El oficio decía algo así: Profra. Graciela, queda a disposición de la Dirección, para que reciba una nueva adscripción.
Me dirigí hacia la oficina del Profr. Ramón, entonces Director General de Educación Indígena, quien amablemente me dijo:
— Los jefes de Departamento y yo hemos acordado que por su preparación académica, es conveniente que usted forme parte del personal del Departamento de Desarrollo Curricular.
Asentí con agrado.
—Pase con la Profra. Epistema, Jefa de ese Departamento, para que le de las indicaciones correspondientes.Me dijo.
Ya en mi nuevo espacio laboral, me presenté ante Epistema. Le entregué el oficio de comisión.
— Bienvenida. Le presento a Noemí, Néstor y Maricela, quienes también están comisionados a este Departamento.Me dijo.
— Mucho gusto. Contesté.
—Como ya casi es hora de la salida, mañana nos vemos para organizar el trabajo.Mencionó.
Me levanté de la silla y me despedí.

Así empieza mi experiencia

Al siguiente día llegué a la oficina un poco antes de las 9 de la mañana, algunos de los compañeros también iban llegando. Nos sentamos uno junto al otro, debido a que el espacio es muy pequeño, casi exclusivo para el escritorio. Después, Epistema mencionó:
— Antes de empezar la reunión, le informo a la compañera Graciela, que este Departamento tiene como objetivo construir una propuesta curricular de educación indígena. Por ello todas las actividades que realizamos van en ese sentido.
Estuve atenta a todos los comentarios que se hacían ese día, hablaban de diagnóstico lingüístico, de capacitación, de vinculación con otras instituciones. Así paso una y otra reunión, cada vez entendía menos. Hasta que un día me anime y le pregunte a Epistema.
— Maestra tengo una duda, ¿Supongo que existe un proyecto que está guiando el trabajo del Departamento, verdad?
— No, aquí en el Departamento no tenemos ningún proyecto. Yo sólo tengo mi proyecto, con el que llegué como Jefa.
— Y entonces, en ese se están guiando. Le pregunté.
— No, porque es un proyecto muy personal.
En eso va llegando Néstor. Al verlo Epistema, le dijo:
— Verdad Néstor, que no tenemos proyecto en el Departamento.

Nestor palideció y enseguida dijo:
— Claro que si tenemos un proyecto, sólo que hay que buscarlo.
— Pásame tu memoria, le dijo un poco nervioso a Epistema.
Epistema saco la memoria y Nestor empezó a buscar en los archivos.
— Seguramente hablas de mi proyecto, verdad. Dijo Epistema.
— No, nosotros tenemos un proyecto.
Ante esta situación, les dije, — creo que después lo buscan con más calma—.
Si, dijo Nestor, pero tiene que estar en tu memoria, le dijo a Epistema.
Después Nestor se retiró de la oficina, yenseguida, un poco preocupada Epistema me dijo:
— ¿Por qué no nos ayuda a hacer el proyecto? Si gusta le paso a su memoria el que yo elaboré, para que retome algunas partes.
— Está bien, asentí, pero sería conveniente que lo revisemos con usted y los compañeros.
Me pasó el archivo a mi memoria y después me dijo
— Mientrasvaya revisándolo, hágale las adecuaciones que crea pertinentes, no importa que lo modifique todo.
Con mucho cuidado, empecé a corregir errores de ortografía, de sintaxis, haciendo observaciones y agregando algunos elementos que hacían falta en el proyecto. Finalmente juntos lo revisamos.

Unos días después, como acuerdo de una reunión representativa (que es una de las máximas autoridades de nuestro nivel educativo), se nos convocó para que juntos con el Sector IX de la Sección XVIII del SNTE, el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena (CEIEMIM) y la Normal Indígena de Michoacán (ENIM), presentáramos el proyecto del Departamento, con el objetivo de conjuntar estas propuestas de trabajo, para construir un solo proyecto de educación indígena.

Llegó el día de la reunión, comenzó a las 10 de la mañana. Se percibía un ambiente cálido pero inquietante. Los diferentes proyectos se presentaron con un evidente nerviosismo. Algunos sólo leyeron las diapositivas, otros trataban de explicar tan rápido el proyecto que casi no se les entendía.

El ambiente me contagiaba el sentir del momento, pero seguía atenta a todo lo que se hacía o se decía. Epistema fue la última que hizo la presentación y cuando termino, dijo:
— La Mtra. Graciela, nos va a hablar un poco más del proyecto del Departamento de Desarrollo Curricular.
Fue algo inesperado, pero debía decir algo. Me levanté, no supe cómo ni de qué manera ordené mis ideas para salir de esta situación.

Enseguida, se conformaron dos colectivos, un ampliado y un central, que estarían conformados por personal del Sector IX, del Departamento de Desarrollo Curricular, Jefes de Departamento y comisionados, Jefes de Sector, Supervisores, Secretarios Generales, ATP'S, entre otros. El colectivo central, tendría entre sus funciones orientar el trabajo de la

propuesta curricular, y el ampliado sería el enlace para bajar la información hasta las zonas escolares y centros de trabajo.

Después, se conjuntaron y socializaron las tres propuestas, para encontrar los puntos de convergencia hacia la construcción de un proyecto curricular único. Bajo este acuerdo, prevalecía el entusiasmo, porque por fin nos acercábamos a aquel sueño, al anhelo de construir un curriculum que retomara nuestros saberes ancestrales y por supuesto otros conocimientos para resolver los problemas socioeconómicos, políticos y culturales de nuestros pueblos mazahuas, nahuas, otomíes y purépecha.

Yo estaba convencida de la necesidad de esta propuesta curricular, porque en ese momento construía la tesis para obtener el grado, y para ello hacía una revisión crítica de lo que había sido y era verdaderamente la educación para los llamados "indígenas" desde la época colonial hasta nuestros días. Es cierto, que ahora con el reconocimiento a la pluriculturalidad del país,además del curriculum nacional,tenemosel modelo intercultural bilingüe, los parámetros curriculares. Sin embargo,las comunidades originarias siguen en las mismas condiciones de miseria y marginación.

Éramos muchos, no teníamos la formación para hacer una propuesta curricular, pero si la ganas. ¿Acaso eso no era suficiente? Al principio dijimos que no habría problema, pero luego empezaron los cuestionamientos. ¿Qué sabemos para iniciar el trabajo?

— Algunos supervisores dijeron, necesitamos asesoría en los temas de diseño curricular, cosmovisión, interculturalidad, metodologías de investigación, a través de talleres, conferencias o diplomados.
— También mencionaron, con qué recursos económicos contamos.
— Otros más manifestaron, cómo le vamos a hacer para la formación de docentes, si ya no hablan la lengua indígena.

Todos se dirigían hacia el colectivo central, que era el que habría de conducir el trabajo. No sabíamos que decir, porque ninguna de las instancias participantes contaba con techo financiero, mucho menos el Departamento de Desarrollo, por ser éste de nueva creación.

Se pensó en los especialistas de la Dirección General de Educación Indígena(DGEI) de México, pero se antepuso la idea de que, como el objetivo era construir una propuesta curricular alternativa, seguramente no aceptarían.No sabíamos con quien más acudir. Entonces Epistema, dijo:
— Vamos a consultar a los curriculistas de la Universidad Pedagógica Nacional 161, ellos fueron mis maestros y son expertos en la materia—. Con ese antecedente, se les localizó. Tenían la disposición de impartir el taller sobre curriculum, pero el costo que ofertaban por asesoría era muy elevado y no contábamos con los recursos.

Ante esta situación, preguntamos a los compañeros/as del Departamento de Desarrollo, si alguien tenía algún conocido que fuera curriculista, pero que no nos cobrara mucho.Noemí

dijo — yo tengo un sobrino, pero necesito preguntarle cuánto cobra por asesoría, porque él no viene gratis, tiene mucho trabajo —.

Nos alegramos, tal vezporque pensamos que siendo familiar de una compañera, nos pediría únicamente el apoyo para los viáticos. Así que enseguida, le dijimos a Noemí, pues llámale de una vez por teléfono. Lo bueno es que la compañera cedió de inmediato. Una vez que terminó de hablar, le preguntamos ansiosos, qué dijo. Muy tranquila mencionó el costo de una asesoría. Tragué saliva al escucharla, porque éste era mucho más elevado que el de los curriculistas de la UPN. Hubo un silencio.

Enseguida nos propusimos pedir el apoyo del Director y de los Jefes de Depto., para pagar la asesoría de los curriculistas de la UPN. Después de todo, parecía que asimilábamos el costo de este tipo de trabajos. Como primera estrategia, sin mucha formalidad nos acercamos a los Jefes de Departamento de Inicial, Preescolar, Primaria… y aunque su negativa no fue tan directa, ninguno nos dio esperanzas.

Ahora vamos con el director, nos dijimos. Así que todo el personal del Departamento de Desarrollo, abordamos al Profr. Ramón, Director de Educación Indígena, y a manera de súplica le dijimos:
— Requerimos su apoyo económico para el proyecto curricular, ya que como usted sabe nuestro Departamento, no cuenta con presupuesto económico.
— El presupuesto destinado a la Dirección, es muy poco, pero voy a platicar con los Jefes de Departamento, para ver si les queda algo de su presupuesto o ustedes mismos platiquen con ellos. Contestó.
Nos retiramos un tanto decepcionados, porque tampoco nos daba ninguna esperanza, y porque además ya nos habíamos acercado a los Jefes de Departamento, e insistir nuevamente sería inútil. Sin embargo, decidimos intentarlo.

Abordamos nuevamente a los Jefes de Departamento; la negativa continuaba, acompañada de argumentos como, necesito justificar que el presupuesto fue utilizado para cursos, talleres de este Departamento y para eso necesito evidencias. Ante la insistencia, y seguramente ante la mirada de incertidumbre que nos acompañaba, por fin algunos jefes tuvieron la disposición de apoyarnos.

No tardamos enllamar a los asesores de la UPN, y en cuanto tuvieron espacio, se llevó a cabo un primer taller de 2 días, llamado “metodologías para el diseño curricular”. En el cual se analizaron y discutieron los modelos curriculares, que nos permitirían seleccionar los elementos pertinentes para nuestra propuesta curricular. Se dejaron tareas para que a la par con el taller fuéramos construyendo la propuesta.

Estaba claro, 2 días de taller no eran suficientes, y hablar de más días implicaba costos bastante altos. ¿Quién revisaría las tareas para darle seguimiento? Ahora esa era la

pregunta. En respuesta se decía, faltan 2 días más de taller, pero como aún no se les ha pagado a los asesores, hay que esperar.

Después de un mes, se le dio continuidad al trabajo. La gente estaba impaciente, y la orientación seguía girando en torno a los modelos curriculares. Entonces, el colectivo comenzó a manifestarse, a través de comentarios como:Dejemos a un lado la teoría y vayamos a la práctica. Sólo digan refiriéndose a los asesores de qué manera podemos sistematizar los contenidos comunitarios, porque eso es lo que nos urge.

Ante esta exigencia, se formaron equipos para trabajar los contenidos de la curricula, los cuales, después se ubicarían como las posibles líneas de investigación. Entre dichas líneas se seleccionaron: Lengua, cultura, cosmovisión, territorio, medicina tradicional, tecnología tradicional y valores.

La falta de recursos en el proyecto y la disciplina por este tipo de trabajos, reducía cada vez más la asistencia del colectivo ampliado. Aun así, se conformaron equipos pequeños por línea de investigación, para darle seguimiento al trabajo. Necesitábamos continuar con la capacitación, pero seguíamos sin techo financiero. Aunque no estábamos del todo convencidos se pensó nuevamente en solicitar el apoyo de los especialistas de la DGEI de México.

Sin mayor problema, pronto comisionaron a Javier Huerta y a Nicéforo Aguilar, quienes impartirían el taller sobre “cosmovisión y filosofía indígena”. Más tarde, el de “territorio y étnoterritorialidad”. Y finalmente el taller de “cultura indígena”.

En cada uno de estos talleres se dejaron tareas que fueron contribuyendo a la construcción del proyecto curricular. Se definió el enfoque, el referente histórico de la educación, el lingüístico, metodológico y pedagógico. Pero, yo me seguía cuestionando ¿Quién nos va a revisar las tareas de las líneas de investigación que trabajamos con los curriculistas? y ¿En qué parte del proyecto vamos a ubicar dichas líneas?

Le comenté a Epistema mis dudas. Así que le pidió a Javier Huerta, que nos apoyara en la revisión dichas tareas. Acudió al llamado, pero seguía con el discurso de los temas que nos había impartido en los talleres. Lo interrumpí para decirle, — las dudas que tenemos son con respecto a las líneas de investigación—. En respuesta dijo:

— No son necesarias las líneas, porque entonces estaríamos parcializando el conocimiento y para ustedes éste es holístico. Además no están haciendo el curriculum, el curriculum lo hacemos todos y éste es flexible. Lo que necesitamos es una propuesta local que se inserte dentro de un curriculum general o nacional. Mencionó.

— Entonces lo que estamos haciendo no es un curriculum alternativo —le dije.

— No, ustedes no pueden hacer el curriculum, además si están pensando tan ambiciosamente, díganme, a qué hora van a trabajar el curriculum nacional y a qué hora el curriculum local.

Después intervinepara hacer algunas reflexiones sobre lo que ha sido el indigenismo, como política del Estado, en el sentido de que la educación que se imparte desde el sistema educativo nacional, no satisface las necesidades e intereses de los pueblos purhépecha, nahua, mazahua y otomí. No terminé, porque enseguida me interrumpió, diciendo.

— Si yo como trabajador del sistema estoy en desacuerdo con las políticas educativas del Estado, pues simplemente me retiro y hago mi propia educación. Además yo no tengo porque escuchar esos reclamos, yo vengo a ayudarles, porque yo quiero lo mejor para las comunidades indígenas.

Me quede callada y no porque no haya podido dar más argumentos, pero ante su actitud, consideré que era lo más conveniente.

Estaba claro, ahora íbamos hacia la construcción de adecuaciones curriculares y no por la propuesta curricular alternativa, como era el objetivo inicial.

Al siguiente día, abordé esta situación con los compañeros del colectivo central, a través de replantear las preguntas ¿Cómo debe ser nuestro curriculum si es alternativo?, ¿Cuáles son sus características?, ¿Por qué requerimos tener nuestro propio curriculum, si el modelo educativo intercultural bilingüe retoma las lenguas y culturas indígenas? Algunos dijeron.Entiendo que se trata de sistematizar nuestros saberes, para que éstos sean nuestro punto de partida hacia los saberes nacionales y universales.La intención es formar sujetos comprometidos con su comunidad.La cuestión intercultural es una política educativa y nosotros estamos hablando de una curricula a largo plazo.

Nuevamente me pregunté ¿Acaso el objetivo está claro? Si es así, porque hay posturas que se perfilan hacia el modelo educativo intercultural bilingüe del Estado, que no es otra cosa que hacer adecuaciones curriculares, es decir, retoma las lenguas y algunos elementos culturales de los pueblos originarios, para insertarlos a la curricula nacional. Lo cual, por supuesto, favorece al proyecto educativo nacional y no a nuestras comunidades.

En este andar, ha habido momentos en que me siento como si nadie me comprendiera o no me quisieran comprender. A veces creo que ellos están viendo una cosa y yo otra. Esta situación me lleva a preguntarme ¿Por qué nuestra forma de pensar y ver el mundo es tan diferente, siendo que somos de las mismas comunidades? Sin duda hay confusión y va a seguir habiendo, porque hemos sido formados con una ideología que no es fácil desprenderse de ella.

Con muchas dificultades, llegamos a un año de haber iniciado el camino hacia la construcción de la propuesta curricular, y aunque la tarea no había sido fácil, logramos

concluir el proyecto. Eso sí, con algunos detalles que fueron superados a la llegada del Profr. Armando de Jesús Govea, actual Jefe Departamento de Desarrollo Curricular.

Llegamos a la siguiente etapa: de Planeación

Me reintegraba nuevamente al colectivo central, después de unos meses de permiso por beca-comisión, para obtener el grado académico. ¿Cuál era el panorama? ¿Qué se vislumbraba? El personal de los colectivos se había incrementado, pero sólo algunos de ellos habían iniciado este trabajo. Seguíamos sin recursos económicos para continuar con la propuesta. La parte oficial (Jefes de Departamento y Director General de Educación Indígena) en lugar de brindar su apoyo, se distanciaban cada vez más. No había duda, teníamos que continuar a costa de nuestro propio sueldo, por muy raquítico que éste sea, porque estábamos convencidos, sentíamos el compromiso con nuestra gente, con aquellos a quienes nos debemos como docentes de educación indígena.

Para poder construir esta etapa de la propuesta curricular, todo el equipo central nos pusimos a estudiar a muchos teóricos, entre los cuales se encuentran: Dussel, con la filosofía de la liberación; Paulo Freire y la pedagogía crítica; Edgar Morín, sobre el pensamiento complejo; Hilda Taba, Jimeno Sacristán, Frida Díaz Barriga, que nos hablan sobre los diferentes tipos de curriculum. Teoría que le da fundamento y solidez a esta propuesta.

En la primera reunión para organizar el trabajo de esta etapa, el colectivo se veía fortalecido. Se percibía un ambiente lleno de expectativas. Con entusiasmo el Profr. Armando, presentaba la propuesta de trabajo, que abarcaría: las etapas de desarrollo; el perfil de egreso; la caracterización de los sujetos (estudiante-docente), tipo de escuela; pilares, contenidos eje y transversales, selección de contenidos guía y líneas de formación. Los cuales, se llevarían a cabo en seis talleres, uno por mes, y se realizarían en diferentes sedes, de tal manera que todas las zonas escolares participaran activamente en la construcción de la propuesta curricular.

El primer taller llamado “Etapas de desarrollo” se realizó en Zitácuaro.Después nos trasladamos a Zamora, para trabajar el “perfil de egreso”. Luego a Uruapan, para construir “la caracterización de los sujetos (estudiante-docente), tipo de escuela”. Más tarde, se acordó como sede, El Faro de Bucerías, municipio de Aquila, en donde se llevaría a cabo el taller de “Pilares filosóficos, contenidos guía y transversales”. Posteriormente se le dio continuidad a este último taller, en la comunidad de Ihuatzio, municipio de Tzintzuntzan. Todas las sedes en donde se realizaron los talleres, se encuentran ubicadas en el Estado de Michoacán.

Desde la reunión del Faro de Bucerías, empezó a haber cierta confusión en cuanto a definir los pilares filosóficos y los contenidos. Se pensó que tal vez, esto se resolvería en el

momento de trabajar en las zonas escolares con sus compañeros. Sin embargo, las dudas persistían en el taller de Ihuatzio.

Yo realmente estaba preocupada por la confusión que había en el trabajo y lo expresé en el colectivo central, diciéndoles que teníamos que analizar esos conceptos, porque ni para nosotros estaban claros. Sin embargo, se dijo que es algo que tenía que pasar, y que no nos alarmáramos.

Luego se vino la lucha magisterial en contra de la reforma educativa, y el magisterio de educación indígena en Michoacán, acordó retomar para el inicio del ciclo escolar 2016-2017, esta propuesta curricular alternativa, con los avances que hasta el momento se tenían.

Sin duda, estábamos ante una situación difícil. Aun así, no podíamos negarnos, al contrario debíamos apoyar la lucha y darle continuidad a la propuesta. Para atender esta emergencia, acordamos reunimos con el colectivo ampliado en Paracho, durante 3 días de taller. El objetivo era compilar los contenidos en un formato, por niveles educativos. Se les explicó nuevamente al colectivo ampliado, en que consistían los pilares filosóficos, los contenidos guía y trasversales. Yo hasta este momento, no tenía certeza de lo que íbamos a hacer y lo mismo se reflejaba en los compañeros del equipo central. Así que dejamos que cada nivel educativo concentrara los contenidos como pudiera.

Posteriormente, cuando hacíamos la valoración de lo que había ocurrido en Paracho, les dije: — debemos tomar con seriedad la dificultad que se tuvo para concentrar los contenidos. Tomando en cuenta que no es lo mismo explicar que aplicar en la práctica, porque la teoría me dice una cosa y cuando me voy a la práctica las cosas cambian, porque es donde nos enfrentamos al problema. Así que la tarea que tenemos en este momento, es hacer un ejercicio para que nos quede claro y después compartirlo con el colectivo ampliado—.

Se intentó hacer el ejercicio, pero no se terminó. Luego nos fuimos a Pátzcuaro, para darle continuidad al trabajo. Con la misma dinámica se concentraron los contenidos escolares. En estas condiciones, el objetivo no se había cumplido y era de esperar porque este problema no se atendió desde un principio. Ante esta situación la gente del colectivo ampliado empezó a manifestarse, haciendo algunos comentarios como: si los trabajos no están bien, el problema no es de la mayoría, sino que no fueron claros sobre lo que se requería, entonces quién se equivocó. Otros dijeron, requerimos el apoyo de los especialistas en sistematización de contenidos, a los etnolingüistas, porque si seguimos contextualizando, estamos trabajando nuestros saberes como conocimientos previos, y la idea es tener nuestro propio diseño curricular.

En ese momento, yo estaba angustiada, por todos los comentarios que se vertían. Quería intervenir, decir algo, y seguramente mis compañeros del equipo central pensaban lo mismo, pero no podía hacerlo, porque hasta cierto punto era inútil defender lo indefendible. Así que decidí no hablar.

Después reflexioné y comprendí la postura que asumió el personal del equipo ampliado, ya que ellos requerían que se delimitaran los contenidos, es decir, qué va a trabajar inicial, qué prescolar y así hasta el nivel superior.
Luego, al hacer una valoración del trabajo en el equipo central, hice el siguiente comentario.
— Urge atender este problema para continuar con el trabajo, y para ello tenemos que reconocer que no hemos entendido hasta este momento cómo se tiene que hacer la compilación de contenidos. Una vez reconociendo, es válido que solicitemos el apoyo de algún curriculista, que tal vez ustedes conozcan, porque la gente ya se está desesperando, y entonces la propuesta curricular puede venirse abajo. Algunos dijeron:
— Yo tengo un conocido que está dispuesto a ayudarnos y no nos cobraría, sólo hay que darle algo para el pasaje o la comida.
— Sí, necesitamos ayuda, porque además este trabajo no es fácil, y es cierto la gente se está cansando, porque ya quieren ver resultados.

Por la exigencia del momento, algunas zonas escolares ya están trabajando con los libros de texto; otros con los contenidos locales, mientras llega la propuesta emergente; y los niveles educativos se están organizando para darle seguimiento a la compilación de contenidos, para hacerlos llegar lo más rápido a las zonas.

Conclusión

Entiendo que las dificultades son parte del proceso de construcción de la propuesta emergente, pero también me doy cuenta que esto va a suceder cuando no se tiene la claridad sobre lo que se está haciendo. Además considero que el problema principal, es que desde el momento en que el Profr. Armado,le dio continuidada la propuesta, él toma la responsabilidad sobre el trabajo, dejando poca participación a sus colaboradores del equipo central. Por ello, pueden darse cuenta que en esta etapa de planeación, hablo más de nosotros que de yo, y las pocas participaciones que hago con el colectivo central para orientarlos, no tienen mayor trascendencia.

Estoy segura que les seguiré narrando, porque este paso que nos atrevimos a dar para iniciar el camino hacia un objetivo común, hacia lo que reclaman nuestros pueblos y nuestra realidad, no puede detenerse, porque entonces abandonaríamos a su suerte no a un proyecto sino a nuestra gente.

*Graciela Cruz González, es Licenciada en Educación Primaria para el Medio Indígena y se tituló en la Maestría en Docencia en Ciencias Sociales. Actualmente funge como Asesor Técnico Pedagógico del Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa, dependiente de la Dirección General de Educación Indígena en Michoacán, México. La experiencia que nos narra comenzó en el mes de octubre de 2013.

ANEXO

Evidencias en la construcción de la Propuesta Curricular Alternativa

RECUPERAR EL MEDIO AMBIENTE A PARTIR DE LA COSMOVISIÓN PURÉPECHA

Autor: ANA BERTA OSEGUERA ALFARO

CORREO:anabertaoa_0909 @hotmail.com

Escuela telesecundaria estv16 033

ZONA 027

Lugar: zacán, municipio de los reyes, mich.

EJE 4. REDTEC. MICHOACÁN, MÉXICO

RESUMEN

Durante las últimas décadas del siglo pasado y en los albores del siglo XXI el ser humano ha cambiado su visión del mundo, sintiéndose dueño de él y no como parte de, como ocurre con la deforestación que se ha venido dando en los bosques de la meseta purépecha donde se nota una devastación profunda con pérdida de especies animales que habitan el bosque (la mitad de los grandes primates y casi el 9% de todas las especies conocidas de árboles ya corren un cierto riesgo de extinción)y vegetales, disminución de manantiales, erosión de algunas zonas, en fin, contaminación a grandes niveles, todo como producto de la voracidad económica.

Tomando como punto de acción la cosmovisión purépecha la Escuela Telesecundaria ha trabajado esta problemática aplicando los valores y desarrollando el sentimiento de orgullo y pertenencia para que no solo respetemos nuestra madre naturaleza sino que la amemos.

PALABRAS CLAVE: Globalización, contaminación, cosmovisión, valores

INTRODUCCIÓN

La deforestación es uno de los daños ecológicos que más ha afectado nuestro ecosistema y se atribuye al hombre su responsabilidad casi total, hoy en día existe preocupación en preservar el planeta, aunque un poco tarde se ha dado cuenta que su actuar trajo graves consecuencias sobre la naturaleza.

El reto es ineludible para nosotros, que ante esta crisis ambiental, la propuesta sería lograr que por encima de los valores individuales, el ser humano entienda la necesidad de construir una cultura de valores comunitarios, que recuperen el sentido del ser más que del tener, para que de esta manera propicie cambios en los patrones culturales mejorando las formas de convivencia entre los seres humanos y la naturaleza que dentro de las condiciones históricas de la sociedad es indispensable una amplia concienciación de las masas que a través de la educación haga posible la autorreflexión sobre su tiempo y su espacio.

Pese a los notables cambios que se han venido dando vale la pena reflexionar en algunos puntos en torno a este problema, tales como: ¿Es posible revertir los efectos negativos que ha traído consigo la contaminación? ¿Qué podemos hacer desde la escuela para mejorar nuestro ecosistema? ¿Pueden los estudiantes cambiar su visión de un mundo destructor y voraz a través de la cosmovisión purépecha?, con estas cuestiones se abre una amplia temática que debe servir para propiciar el debate y la reflexión no solo entre profesores y estudiantes sino en toda la sociedad.

En este trabajo no pretendo dar respuesta a estas interrogantes pero podemos realizar una breve aproximación a esta problemática y centrarnos en los aspectos que pueden ser más interesantes para avanzar en el rescate de nuestro medio ambiente que desde la escuela hemos venido realizando involucrando a padres de familia, estudiantes y gran parte de la comunidad de Zacán.

LOS BOSQUES DE LA MESETA PURÉPECHA EN LA ERA DE LA EXTERMINACIÓN

"Hemos evolucionado del modo de producción al modo de destrucción" GADOTTI

Uno de los problemas ambientales más graves, además del cambio climático es el de la deforestación, que cada año hace que se pierdan cientos o miles de hectáreas de bosques o selvas en el mundo entero, siendo la causa principal la necesidad de mayores superficies de cultivo, la extracción de madera, los desmontes ilegales, el crecimiento de las vías de comunicación y los incendios forestales.

Por ello, y ante la actual y triste realidad de la sobre explotación de los recursos naturales que el capitalismo ha traído consigo, se ha visto la necesidad de voltear la mirada hacia esta región de la meseta purépecha que ha sufrido como pocas la invasión a sus bosques y aunque se ha mantenido relativamente bien organizada, no se ha salvado de ser saqueada y devastada.

Distintos pueblos han luchado por conservar su organización comunitaria en función de sus usos y costumbres políticas, han defendido la manera en cómo entienden y practican la organización social y económica, han resistido defendiendo su cosmovisión, misma que debemos rescatar y practicar como base de nuestra sociedad. Es nuestro deber ayudar a crear un cambio de conciencia en nuestros pueblos originarios tal y como lo propone Enrique Leff (2004: XVII Prólogo)[1]

…."en el análisis de la racionalidad ambiental donde se reivindica una nueva relación teoría-praxis, una política de los conceptos y estrategias teóricas que movilizan las acciones sociales hacia la sustentabilidad. Más allá del realismo totalizador de las teorías, que han dado soporte al pensamiento de la modernidad, la racionalidad ambiental busca repensar la relación entre lo real y lo simbólico en el mundo actual globalizado, la mediación entre cultura y naturaleza….."

Hace unas décadas nuestra mirada se perdía entre bosques de pino, encino, tocús, madroño, pinabete, tejocote, entre otros, ahora notamos una crisis ecológica, como lo menciona Enrique Leff, en el marco de la globalización capitalista actual, dice: "La economía global,

1

Leff, Enrique (2004) "La Racionalidad ambiental, reapropiación social de la naturaleza" Editorial S. XXI. México pp. 33 pp. XVI Prólogo

en su inercia acumulativa, ha alcanzado una escala que rebasa los límites de sustentabilidad del planeta,"[2] La Tierra no puede soportar el grado de explotación al cual se halla sometida por el capitalismo; la capacidad natural del planeta para regenerarse es menor que el nivel de destrucción que sufre por la maquinaria productiva actual. Es decir, la capacidad productiva industrial no es sostenible por el planeta, it. est. "…la crisis ambiental ha puesto al descubierto la insustentabilidad ecológica de la racionalidad económica."[3] La ciega competencia productiva de la industria capitalista trasnacional, puede exterminar la vida en la Tierra:

Son notorias las causas de este problema, al menos en la región, el cambio de uso de suelo, el uso indiscriminado de plásticos y en general de todo lo que implican los combustibles fósiles, el vidrio que actualmente se desperdicia en forma exagerada y algunas otras evidencias que se han ido observando. Las consecuencias, cada región las presencia de diferente manera por lo que es importante la participación de todos porque cada uno de nosotros somos parte tanto del problema como de la solución.

En esta región hasta hace más o menos treinta años se trabajaba la madera, las casas eran en su mayoría trojes (habitaciones con madera entrelazada) y aún no había huertas de aguacate, lo que se cultivaba era maíz y frijol, sin embargo a través de los años el aguacate ganó terreno, la deforestación se dio en grandes extensiones, hasta los cerros más altos se han visto afectados y actualmente se siguen provocando incendios en los pocos bosques que quedan para el cambio de uso de suelo.

El agua ya es un problema, hace algunos años había mucha y existían varios manantiales entre el bosque, ahora se encuentran secos y el que abastece a la comunidad cada día trae menos. En el aire también se puede percibir el olor a productos químicos que se usan para fumigar y fertilizar este cultivo, las tortillas dejaron de ser naturales ahora se compra masa procesada, la gente ya no siembra maíz, todo gira en torno al aguacate.

¿Qué hacer ante este panorama tan desalentador?

Considerando estos antecedentes desde hace unos años, hemos orientado las acciones hacia

[2] Enrique Leff. Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo veintiuno editores. México D. F. 2009, pág. 188.
[3] Ibid,pág. 189.

la formación de valores promoviendo un cambio fundamental en las actitudes y comportamiento individual y colectivo que han permitido adoptar formas de vida sostenibles, mejorando las relaciones entre la comunidad escolar con la naturaleza, hemos realizado acciones importantes que han repercutido y tenido impacto dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo el cambio debe ser profundo y para lograrlo debemos reforzar y/o regresar a nuestros usos y costumbres donde las faenas eran el pan nuestro de cada día, se convocaba a la población a realizar trabajos de limpieza, desazolve y protección de los manantiales, para dar mantenimiento a las obras existentes o construir otras nuevas, cuando los cultivos se realizaban de manera rotatoria un año maíz y frijol, el siguiente año la tierra descansaba y no se usaban químicos, cuando nada era pagado todo era realizado con trabajo colectivo.

Es importante tener presente que México es una sociedad con una gran diversidad cultural, con más de cincuenta grupos étnicos, cuatro de los cuales corresponden al estado de Michoacán, (purépecha, náhuatl, otomí y mazahua), Zacán pertenece a la cultura Purépecha, pero, el municipio del que forma parte es mestizo por lo que social y culturalmente hay grandes diferencias, mismas que algunos oportunistas han aprovechado para deforestar y hacer negocio con la poca madera que queda, por eso se insiste en que desde la familia se deben enseñar y practicar los valores para tener hijos conscientes, respetuosos y que amen el lugar en el que viven.

Dentro de la cosmovisión purépecha, el hombre es un fruto de la naturaleza y la relación que establece con ella se basa en un principio de respeto y armonía. Esto es porque la deidad creadora (Cuerauáhperi) y del agua (Ocupi Tirípeme) tienen un significado muy parecido, y el hombre no puede actuar en un nivel de superioridad, sino sólo a través de una relación de respeto que esté mediada por la tecnología y los conocimientos generados (Ávila, 1996)[4].

Así viene siendo nuestro actuar, estamos en proceso de construir un nuevo mundo, es decir, la institución escolar mantiene un fuerte vínculo con la comunidad trabajando en conjunto para lograr objetivos comunes, como la fiesta más importante del año, “el Concurso

[4] Ávila, Patricia, “Escasez de agua en una región indígena de Michoacán”, El Colegio de Michoacán, México, 2006.

Artístico del Pueblo Purépecha" que se realiza los días 17 y 18 de Octubre, donde alrededor de 600 concursantes participan en las diferentes categorías como son Danza tradicional purépecha, Bandas, Orquestas y Pireris (cantantes de música purépecha), estando los jóvenes estudiantes directamente involucrados en su organización a través de la elaboración de papel picado y la colocación de este, aquí como escuela, pero en todo lo concerniente a este evento también participan fortaleciendo los vínculos de respeto y amor a su propia cultura.

Nuestro gran reto ahora es modificar la conducta individual y colectiva en relación al ambiente en el que nos desenvolvemos con la finalidad de adquirir actitudes y valores que nos permitan participar de manera responsable y efectiva en la prevención y solución de los problemas ambientales tomando en cuenta que los recursos se están acabando, porque el ser humano en general está viviendo inadecuadamente, soportando la contaminación originada por la basura, por las industrias, por el exagerado autoconsumo, por la deforestación, por los químicos que los agricultores aplican a sus cultivos.

Afortunadamente podemos observar que destacan movimientos indígenas y campesinos por la reapropiación del entorno ecológico así como de su cultura haciendo una reconstrucción del pensamiento con una nueva conciencia de vida, en donde el ser humano es parte de la tierra, no el hombre dueño de ella. Por lo que se pretende la defensa de la ecología frente al crecimiento macroeconómico del sistema capitalista, como lo menciona GADOTTI (2004:5)[5]…"No aprendemos a amar la Tierra leyendo libros sobre esa materia, ni tampoco en libros de ecología integral. La experiencia propia es lo que cuenta"…

Considerando tal aseveración debemos integrarnos y hacer un esfuerzo para contribuir en la solución de uno de los grandes problemas del país: la degradación ambiental, que en diversas asambleas, foros, plenos, congresos, encuentros sindicales y populares se han dado a conocer a través de testimonios de diversas organizaciones que tratan de detener el deterioro ambiental que daña directamente la sobrevivencia humana.

[5]Gaddoti, (2004) "La Pedagogía de la tierra"

Esta problemáticatambién se ha analizado y tratado desde la escuela telesecundaria donde realizamos una feria ambiental invitando a otras instituciones, a padres de familia y toda la comunidad de Zacán para que se involucraran y aportaran sus opiniones sobre este asunto tan importante para todos, logrando reunir a un gran número de personas también de comunidades cercanas, para beneplácito de la comunidad escolar, especialmente de nuestros estudiantes, porque nos dimos cuenta que no estamos solos en la lucha por recuperar nuestros bosques, nuestros manantiales, porque el trabajo que llevan a cabo dentro y fuera de la escuela comenzó a dar frutos y hemos contribuido en gran medida a mejorar nuestro entorno gracias al trabajo colaborativo donde todos y cada uno son actores importantes para lograr el cambio.

Desde ahí surgieron proyectos que se han trabajado desde el año 2011 hasta la fecha con una participación activa de padres de familia, profesores de la escuela telesecundaria y estudiantes de diferentes niveles, secundaria, bachillerato y superior, sin embargo, es importante desde la infancia crear conciencia de nuestro entorno, del cuidado que necesitamos darle por todo lo que nos ofrece para que los niños desarrollen un sentido de pertenencia y amor a su medio.

REFLEXIONES FINALES

Es necesaria la integración de diferentes disciplinas para aprender y resolver una problemática ambiental concreta, tomando en cuenta todos los avances teóricos, metodológicos y técnicos de éstos, los aportes de políticas alternativas diseñadas al mejoramiento, así como al uso racional de los recursos naturales con los cuales convive el ser humano.

Conocer la historia de nuestro pueblo purépecha y como ha resistido diversos embates siguiendo de pie crea un sentimiento de orgullo y pertenencia que indudablemente nos llevará a continuar en la lucha por mejorar su calidad de vida pero vista desde su propia cosmovisión, no como tener más recursos económicos, sino mejorar en otros sentidos como en nuestra relación con la madre naturaleza y por supuesto con nuestros semejantes.

Revalorarnos como grupo con todos los aciertos que hemos tenido y con la firme convicción de que solo regresando a nuestros orígenes lograremos salvar el mundo del modelo neoliberal devastador y que arrasa con todo, no respeta a la naturaleza, a nuestros semejantes y además cambia la mentalidad del ser humano transformándolo en un ser egoísta, sin identidad propia y en extremo consumista que usa productos de desecho porque no es capaz de tener plena consciencia de lo que eso implica.

Tenemos que asumir como compromiso seguir en esta ruta de respeto a la madre naturalezadesde la escuela telesecundaria, fortaleciendo la idea de que podemossatisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades,sin olvidar el objetivo primordial de este modelo que es definir proyectos viables y reconciliar los aspectos económico, social y ambiental de las actividades humanas.

BIBLIOGRAFIA

Ávila, Patricia, "Escasez de agua en una región indígena de Michoacán", El Colegio de Michoacán, México, 2006.

Gadotti, Moacir "Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad", pág. 1

Leff, Enrique (2004) "La Racionalidad ambiental, reapropiación social de la naturaleza" Editorial S. XXI. México pp. 33 pp. XVI Prólogo

Leff. (2009) Enrique Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo veintiuno editores. México D. F. pág. 188.

Morin, Edgar (1999), "Los Desafíos de Fin de Siglo", conferencia en salón dorado de la casa de gobierno, 5/abril

Morin E (1999) “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” Editorial UNESCO, Francia

McCarthy, J.J., O.F, Canzianni, Climate change 2001: Impacts, Adaptation and vulnerability. IPCC. Cambridge University Press, Reino Unido.

EL PROYECTO ESCOLAR SAN ISIDRO Y URINGUITIRO T'ARHEXPERAKUA "CRECIENDO JUNTOS"

Coordinación del proyecto. MTRO. GERARDO ALONSO MENDEZ TEL. CEL 4431 551783
geratanimu@yahoo.com.mx
cieib1.2015@gmail.com

Resumen

En este proyecto los docentes alfabetizaron y enseñaron todas las asignaturas en p'urhépecha para que los alumnos entendieran bien lo que aprendían, para que lo aprendieran mejor y con mayor participación. A partir de entonces la lengua indígena p'urhépecha no tiene que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discrimina a los niños porque utilizan, con mucha alegría y naturalidad, su lengua materna durante las clases y el recreo, aprenden las matemáticas, a leer y escribir y la mayor parte de las materias en p'urhépecha, en un ambiente de respeto y cariño que caracteriza a esta cultura indígena, mientras que el idioma español o "lengua nacional" se introduce a través de un programa específico como segunda lengua (L2), un proceso en donde los alumnos transfieren rápidamente las competencias adquiridas en su propia lengua al español.

Palabras clave: escuelas castellanizadoras, educación indígena, trabajo colaborativo interdisciplinario.

Contexto

El Proyecto T'arhexperakua (Creciendo Juntos) se ubica en el quehacer cotidiano de las Escuelas Primarias Indígenas; "Miguel Hidalgo" de la Comunidad de San Isidro y "Lic. Benito Juárez" de la Comunidad de Uringuitiro, ambas del Municipio de Los Reyes Michoacán. Las dos escuelas pertenecen al subsistema de Educación Indígena y se caracterizan por atender a una población infantil de habla p'urhépecha con poco dominio del español. En estas escuelas el idioma p'urhépecha es la lengua legítima y normal en las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia**.** Las dos comunidades están ubicadas en la zona serrana de la meseta p'urhépecha, en una región de muy bajo desarrollo económico que padecen de altas limitaciones sobre todo en el abastecimiento de agua potable así como de otros servicios como medios de comunicación y transporte eficientes.

Antecedentes

Las prácticas pedagógicas de los programas tradicionales de "castellanización" implementadas bajo la educación institucionalizada en las escuelas antes mencionadas, y los pésimos resultados alcanzados en contraste con las demás escuelas de la zona escolar con población hispano hablante consecuencia de la ineficacia de los programas de educación bilingüe bicultural, en 1995 surge el proyecto escolar T'arhexperakua-Creciendo Juntos, como hoy se le conoce.

Con este proyecto los docentes dejaron atrás la "castellanización" y pusieron en marcha un cambio muy significativo, decidiendo alfabetizar y enseñar todas las asignaturas en p'urhépecha para que los alumnos entendieran bien lo que aprendían, para que lo

aprendieran mejor y con mayor participación. A partir de entonces la lengua indígena p'urhépecha no tiene que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discrimina a los niños porque utilizan, con mucha alegría y naturalidad, su lengua materna durante las clases y el recreo, aprenden las matemáticas, a leer y escribir y la mayor parte de las materias en p'urhépecha, en un ambiente de respeto y cariño que caracteriza a esta cultura indígena, mientras que el idioma español o "lengua nacional" se introduce a través de un programa específico como segunda lengua (L2), un proceso en donde los alumnos transfieren rápidamente las competencias adquiridas en su propia lengua al español.

Ante este escenario y como iniciativa de innovación, se tuvo que atravesar en ciertos momentos por una perspectiva incierta en el marco de la institucionalidad de la educación, desde el momento que se inicia la alfabetización en la lengua p'urhépecha y en los primeros años posteriores, cuando la planta docente y directiva de las escuelas inicia con la búsqueda de alternativas para el uso académico de la lengua indígena en forma oral y escrita en el trato de los contenidos escolares; habría que buscar, rebuscar o crear un lenguaje académico con base a los planes y programas, libros de texto y otros anexos que constituyeron la curricula de educación primaria plan 92.

Recién emprendida esta nueva tarea justo en el año 1998, llega un equipo de investigadores quienes se interesaron por el proyecto. Los invitamos a apoyarnos y a partir de 1999 se inició un largo período de investigación colaborativa y acción escolar con lingüistas, pedagogos y antropólogos. Este equipo en un principio estaba integrado por personal proveniente de la UAM Iztapalapa, DGEI- México, UPN Ajusco y DEI- Michoacán, que junto con el personal de ambas escuelas después de llegar a acuerdos verbales de colaboración, y comenzar una nueva etapa de proyecto pero ahora acompañado por estos investigadores, hasta la actualidad abarca las siguientes etapas:

1ª Etapa: Investigación y documentación del trabajo (1999-2001)

2ª Etapa: conformación de un currículo intercultural bilingüe propio (2002-2007)

3ª Etapa: Elaboración de instrumentos curriculares (2007-2011)

4ª Etapa: Elaboración de un Programa de Lengua Materna (2011-2018)

En cada una de las etapas se han concretado acciones e instrumentos curriculares en las aulas para poder probar en la práctica los materiales y corregir lo que no funcionaba

bien. También se aplicaron baterías de pruebas en ambas lenguas para constatar los avances y las deficiencias en la enseñanza, siempre con asesorías, talleres y capacitaciones que durante el curso de la investigación

se fueron requiriendo, así también como de una evaluación constante de los avances logrados en los alumnos y maestros.

Población escolar

La población escolar de las dos escuelas durante el periodo del proyecto, ha venido variando de más a menos, esto no escapa del fenómeno general de una tendencia a la baja poblacional en educación primaria en el estado y tal vez en el país, actualmente se atiende una población general que a continuación se detalla:

ESCUELA	CLAVE	LOCALIDAD	ALUMNOS	DIRECTIVO Y DOCENTES	PER. AUXILIAR
Miguel Hidalgo	I6DBP0092D	San Isidro	232	15	3
Lic. Benito Juárez	16DPB00	Uringuitiro	119	7	0

El trabajo colaborativo interdisciplinario

Nuestro punto de partida y nuestra base de conocimiento como maestros es el currículo

oficial, pero a través de los años aprendimos que no bastaba con cursos y talleres de metodología. Tampoco era suficiente aplicar un ajuste curricular a los Planes y Programas curriculares y había que llegar a cambios más radicales.

Nos dimos cuenta que había que reestructurar el currículo en su conjunto y desarrollar tanto el componente bilingüe como el componente intercultural de manera sistemática. Nuestros programas y prácticas tenían que ser bilingües e interculturales de raíz, ya que las lenguas y las culturas atraviesan el quehacer educativo en su conjunto, para eso se llegó a la construcción de **instrumentos curriculares** que fuimos elaborando poco a poco, con sus propias bases y características, trabajo que aún no podemos dar como concluido, ya que en cada reforma también debe ajustarse porque a diferencia de muchos planes y programas que se elaboran en los gabinetes de las secretarias o en los estudios de asesores externos, estos **instrumentos surgen de la práctica pedagógica**, sistematizan las buenas prácticas, revisan los instrumentos existentes y se nutren de otros programas con las teorías más avanzadas en la materia y la opinión de los expertos.

Cada nueva propuesta o versión de un instrumento se somete inmediatamente a la aplicación y corrección en las aulas del proyecto, surgiendo innumerables nuevas versiones y correcciones.

La exigencia principal fue y sigue siendo que deben ser herramientas que realmente sirvan y funcionen en las manos de maestros y maestras indígenas, cuyo resultado se materializa en tres programas:

El **Programa General de Estudio** que integra los componentes del currículo nacional en todas sus asignaturas, con contenidos y competencias de la cultura indígena propia, menos el estudio de las lenguas.

Los **Programas de Lengua**; P'urhépecha L1 y Español L2, que contienen el conjunto de componentes de la materia Español del programa oficial, más los que se necesitan para un currículo consecuentemente bilingüe.

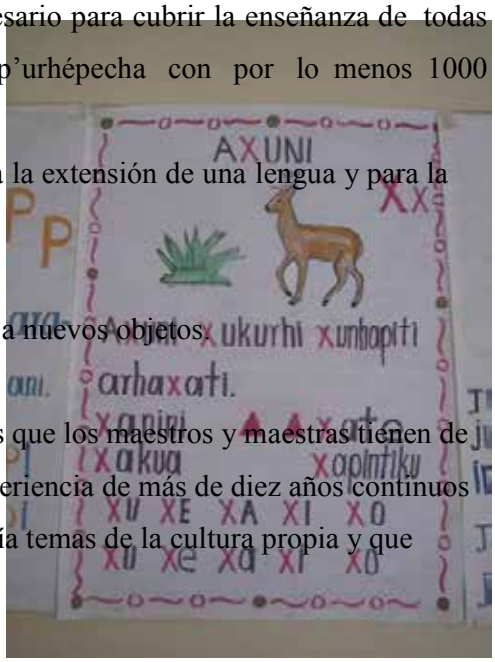
Como los maestros, en general, no usan los Programas Anuales porque son demasiado abstractos, creamos un instrumento nuevo, los **Planes Bimestrales**. Éstos integran los **contenidos, competencias, propósitos y aprendizajes esperados** de las asignaturas y las dos lenguas. Es decir, establecen qué categorías de cada lengua se necesitan para desarrollar adecuadamente los contenidos de las

materias. El objetivo, experimentado ya con éxito en las aulas, es que este instrumento funcione como herramienta única de planeación en las manos de los docentes**.**

A partir de estos **Planes Bimestrales**, los maestros y maestras se organizan por grados y elaboran sus **Planes Semanales**. Como elementos nuevos, definen las **actividades** y los **materiales** que se requiere para cada actividad. Algunos maestros elaboran además sus **Planes Diarios**, otros trabajan con los planes semanales y establecen guías u otros esquemas de apoyo.

Impacto del Proyecto

El equipo ha creado el vocabulario académico necesario para cubrir la enseñanza de todas las asignaturas de la educación primaria en p'urhépecha con por lo menos 1000 entradas léxicas que aún continúa desarrollándose.



Para ello se usaron tres procedimientos básicos para la extensión de una lengua y para la creación de neologismos a partir de:

1. Raíces propias
2. La extensión semántica del vocabulario existente a nuevos objetos.
3. El uso de préstamos del español.

Las fuentes de este trabajo fueron los conocimientos que los maestros y maestras tienen de su lengua y cultura como hablantes nativos y su experiencia de más de diez años continuos de enseñanza en lengua indígena, que siempre incluía temas de la cultura propia y que ahora se sistematizan

Para el desarrollo de un bilingüismo coordinado y enriquecedor, nuestro objetivo es desarrollar alumnos bilingües coordinados, que manejen las 4 habilidades en ambas lenguas, que sepan qué pueden hacer en cada lengua y dónde y cómo usarlas. Nuestros Programas de L1 y L2 establecen un perfil de egreso en cada una de las lenguas que consideramos necesario y posible alcanzar.

En estos procesos podemos distinguir **4 principios** generadores que extraemos de la práctica y de la reflexión teórica:

Principio 1: La lengua p'urhépecha como eje central del proceso educativo.

Para los docentes de las escuelas participantes, su lengua propia no solamente constituye el núcleo de su cultura; se encuentra también en el centro de todo su quehacer educativo. El p'urhépecha es el punto de partida para abarcar todas las asignaturas del Programa de Estudio, como también la enseñanza del español.

Principio 2: Funciones de las dos lenguas en la construcción del bilingüismo

El p'urhépecha L1 en nuestro currículo, como la lengua materna de alumnos, profesores y padres de familia, tiene una doble función:

a) Expresa, fortalece y organiza la cultura propia y su cosmovisión. Por esta razón, las unidades temáticas p'urhépecha son concebidas y enseñadas en y desde la lengua propia.

b) Al mismo tiempo, el p'urhépecha constituye el instrumento fundamental para enseñar la mayoría de las materias. Es la principal ventana al conocimiento nacional y universal. La enseñanza ocurre en una perspectiva de fortalecimiento de la lengua y cultural propias, no en una perspectiva transicional.

En la planificación lingüística, para que el p'urhe pudiera cumplir con la función de principal lengua de instrucción, fue necesario equiparla.

Los maestros desarrollaron un genuino trabajo de planificación lingüística para la extensión

de una lengua a nuevos ámbitos que consiste tanto en una normalización de la lengua en cuanto a su uso en el aula, como también una normativización al estandarizar, normar y homogeneizar los conceptos y el vocabulario.

Lo que en el programa nacional constituye la materia "Español", en nuestro currículo se llama AREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN que se subdivide en L1 y L2. En los Programas de cada lengua se define qué contenidos y competencias lingüísticas y comunicativas es necesario desarrollar en L1 y L2.

El español es una segunda lengua o lengua adicional para los alumnos p'urhépecha ya que no es posible enseñar el español como L2 con el Programa de Español del currículo oficial y se requiere, por tanto, elaborar un Programa específico de Enseñanza del Español como Segunda Lengua. Esto lo hicimos a partir de 2006 y desde el primer día, el español es también una lengua de

instrucción, aunque secundaria en comparación con el p'urhépecha. En la medida en que los alumnos van avanzando en el aprendizaje del español, su importancia en la instrucción aumenta.

Principio 3- La Complementariedad e integración de las lenguas en el bilingüismo: Las lenguas se complementan en el desarrollo de los contenidos.

Igual que el componente cultural, el bilingüismo atraviese nuestros programas y las prácticas pedagógicas en su conjunto, aunque en el desarrollo de cada actividad pedagógica mantenemos separadas las lenguas.

Así, en un mismo bloque de estudio o proyecto, algunos contenidos podrán ser enseñados en L1 y otros en L2. Es en este sentido que las dos lenguas se complementan en el desarrollo de los contenidos y de las competencias.

Principio 4: El Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas tradicionalmente de la enseñanza de las lenguas, se ha concebido como una asignatura más, desligada de otras materias, en muchas partes del mundo. El aislamiento de las lenguas puede producir efectos negativos, ya que lleva muchas veces a una enseñanza estéril y centrada en la gramática. Sabemos, sin embargo, que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos. Cuando esto ocurre, los alumnos desarrollan competencias y habilidades, aprenden estructuras y vocabulario casi sin darse

cuenta y en general de manera bastante eficaz, impulsados por el deseo de comprender los contenidos (escuchando y leyendo), de expresar sus intenciones, puntos de vista, opiniones y dudas, preguntas y solicitudes (hablando y escribiendo), este ejercicio es lo que comúnmente se aplica a través del proyecto.

En síntesis, una de las mayores innovaciones del currículo EIB p'urhe consiste en su nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas como desarrollo integrado y recíproco, cabe resaltar que:
El Proyecto T'arhexperakua se sustenta en principios desarrollados a través de la práctica que coinciden con las propuestas más avanzadas de la investigación y planeación en el campo de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) a nivel internacional.

Representa un modelo emergente que transita de una educación tradicional, claramente inadecuada, hacia nuevos horizontes aún no definidos y experimentados en su totalidad.
Apunta hacia un doble objetivo que se ha perfilado como crucial en toda educación intercultural bilingüe:
Por un lado, impulsa la apropiación de la escuela por parte de sus actores, los alumnos y maestros, la comunidad y el pueblo indígena, para que la educación contribuya al fortalecimiento de la cultura y lengua p'urhépecha.
Por el otro, se propone ofrecer un currículo mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete una mayor calidad y un éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un desarrollo intercultural y un bilingüismo enriquecedor.
El proyecto reelabora, activa y sistematiza la propia cultura ancestral, sus valores, prácticas, saberes y, como núcleo, su lengua.

Conclusión

Pocos proyectos escolares funcionan ininterrumpidamente durante más de veinte años y pocos desarrollan una colaboración de más de quince años con un equipo académico. El grupo de escuelas elaboró un currículo de educación intercultural bilingüe con todos sus instrumentos necesarios que le puede servir a muchas otras escuelas indígenas en el estado de Michoacán. Con su proyecto propio, T'arhexperakua muestra que las profesoras y

profesores p'urhépecha pueden organizarse, expresar su voluntad política y sindical, y al mismo tiempo desarrollar proyectos pedagógicos propios, demostrando que el marco intercultural de nuestros país, una educación indígena con pertinencia cultural y lingüística es

posible en apego a las legislaciones de los derechos de los pueblos originarios.

Bibliografía

Hamel, Rainer Enrique (director) y César Lizárraga Corona (editor) (2010). *Proyecto* T'arhexperakua *-Creciendo juntos: investigación-acción colaborativa y educación intercultural bilingüe p'urhepecha* (video), Ciudad de México: UAM-Iztapalapa/UPN

UN RECORRIDO POR MI PATZCUARO MAGICO

Lic. en bib. Gloria Blancas López
correoelectronico; gloria_biblio@hotmail.com
cel. 4341039994
Pátzcuaro, Michoacán - MEXICO
Red RedTec- Michoacán Patzcuaro RETEM

Trabajo Nº 52 4 211

ANTECEDENTES

Inicie el trabajo de fomento a la lectura desde 1980, en el espacio de la Biblioteca Publica Gertrudis Bocanegra de la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, el interés surgió por varios motivos uno de ellos que los jóvenes acudían a realizar tareas y no estaban cautivos la población, otro motivo la riqueza de libros de lectura como novelas, enciclopedias y libros de interés que encontré en la Biblioteca como el TESORO DE LA JUVENTUD.

Inicié en este año formación de técnicas y estrategias para invitar a señoras y niños, para que acudieran a la biblioteca y despertar su interés por leer prestándoles los libros para llevar a su casa con los mínimos requisitos.

RECORRIDO POR MI PATZCUARO MAGICO

Mi experiencia de Fomento a la lectura inicia con mi llegada a la Biblioteca "Gertrudis Bocanegra" de Pátzcuaro en 1972, el edificio donde se encuentra el ex templo de los Agustinos. A decir de los cronistas, lo fundó Fr. Alonso de la Veracruz en el año de 1576 y el primer prior fue Fr. Francisco de Villa Fuerte. La iglesia se retiró del culto por decreto el 16 de marzo de 1936, destinándose a biblioteca por otro decreto del 23 de octubre. Siempre como bibliotecaria en mi inquietud de encontrar la historia de la biblioteca y mi convivencia con personas importantes que nos visitaban. En el año 2009, llegó una norteamericana que investigaba el muralismo en México, como proyecto de una universidad estadounidense, encontró las fotos y los documentos, en el archivo general de la nación y tuvo la amabilidad de compartirme el archivo que permitió completar la historia de la biblioteca. El nombre de esta investigadora es JENNIFER JOLLY.

La fundación de la biblioteca se realizó cuando a nivel nacional se expropiaron algunos templos para establecer las bibliotecas a iniciativa del Secretario de Educación pública José Vasconcelos quien fundó el departamento de bibliotecas.Por tanto la biblioteca se instaló por mandato del gobierno directamente por el departamento de bibliotecas como lo dicen los documentos rescatados, siendo una de las 3 primeras bibliotecas en Michoacán, que se establecieron en edificios que antes fueron iglesias. Desde 1938 hasta 1980, el mantenimiento y manejo dependía directamente de la Secretaría de Hacienda. Este edificio se declaró monumento nacional el 11 de marzo de 1942, después de que Juan

O´Gormantérmino el fresco titulado: “Historia de Michoacán, pintado como un gran mural en la pared de la parte posterior del inmueble febrero de 1941-1042.

ATRAYENDO USUARIOS A LA BIBLIOTECA

La primera experiencia fue al ser bibliotecaria fue que solo se prestaban los libros que al bibliotecario se le facilitaba, o los que el decidía, por tanto solo ciertos libros se utilizaban para atender al usuario. Hubo un cambio de estantería por parte de la Dirección de Bibliotecas, y al ser abiertael usuario podía estar en contacto con los libros, tenía más opciones de consulta y podía encontrar otros títulos y libros de su gusto. Esto creo que fue el primer paso para el fomento de la lectura.

Mi inquietud fue encontrar estrategias para atraer a los lectores a la biblioteca. Desde 1972, ya se visitaba a 2 mujeres en la cárcel llevándoles libros como novelas.

Además en este mismo año se iniciaron presentaciones de grupos artísticos en la biblioteca, pensando en atraer a los lectores en el uso de la Biblioteca y su acervo bibliotecario

Para 1982 iniciamos un fomento de lectura con los presos, acudíamos cada quince días llevándoles revistas y libros a los presos.

Ya para 1988 cuando ya se encontraba establecida la red nacional de bibliotecas, trabajamos con las amas de casa y con el gancho de los talleres que daba el IMSS, nos sirvió para invitar a las señoras a leer y a perderle miedo a la biblioteca.

De ahí las señoras no dejaron de asistir a la biblioteca formándose un grupo que asistía dos veces por semana a talleres de tejido, bordado, y macramé conlas que teníamos tertulias, y pláticas informales de acontecimientos y orientación de cómo documentarse, además de leer cuentos cortos y promocionar el préstamo de obras para la lectura.

Al mismo tiempo con hoteleros y Secretaría de Turismo se promocionó la información de la historia del edificio y del mural, para ello me prepare en su conocimiento, se promovió con el turismo nacional e internacional que visitaba el edificio para conocer el mural de la biblioteca, y además promover su conocimiento a través de los medios de comunicación para que a nivel local y estatal se conociera este tesoro, y empieza a integrarse la biblioteca como un centro cultural de la ciudad y ser un espacio para presentaciones de libros conferencias y exposiciones además de un escaparate para conocer y conservar nuestras tradiciones, así como apoyar a los pintores locales para exposiciones con la Secretaria de Cultura, con el sector educativo siendo un espacio abierto.

En 1992 se celebró el 50 aniversario del mural con una conferencia y exposición de la obra de Juan O´ Gorman con la finalidad de promocionarlo localmente y promocionar la biblioteca.

En 1995 tuvimos una actividad de fomento a la lectura con CREFAL una institución de educación para adultos, donde ellos proyectaron un programa de construir vitrinas para ponerlas por la ciudad en lugares estratégicos y que la gente se prestara los libros para leerlos llevándolos a casa y regresarlos, nos entregaron una vitrina y nosotros diariamente la llevamos a la plaza Gertrudis bocanegra, este proyecto tuvo éxito todos los libros se terminaron y pocos regresaron, continuamos por otro tiempo nosotros como biblioteca, con los materiales donados, como resultado el fomento a la lectura en la comunidad.

En 1996 iniciamos un trabajo de la conservación de nuestras tradiciones, este trabajo se inició a la par con las escuelas el hacer talleres con los jóvenes y niños en relación a la muerte entre los purépechas y de sus tradiciones, con la finalidad de evitar la celebración del Halloween que ya estaba ganando terreno entre los jóvenes

Al final se montaba una ofrenda a personajes como Gertrudis Bocanegra, Gral. Lázaro Cárdenas del Rio y personajes notables de la ciudad de Pátzcuaro, lo interesante de estos talleres fue que los jóvenes investigaban el significado de las ofrendas esto con la finalidad de estar preparados para los concursos que se hacían en la escuela donde asistían.

En el 2006 con motivo del nombramiento de Pátzcuaro como Pueblo Mágicose trabaja con los niños en talleres, de rescate de tradiciones y conociendo nuestra historia y se realiza el proyecto de recorrer la ciudad con los niños y se planea el cuadernillo solicitando a PACMY, su reproducción, que fue un éxito ya que se trabajó con otras instituciones y con las escuelas realizando recorridos por los monumentos arquitectónicos y espacios como el museo regional ex.colegio Jesuita y se les obsequiaba el cuadernillo para que los niños reforzaran su conocimiento coloreando los dibujo que se relacionaban con el recorrido histórico de la ciudad, se reimprimió en varias ocasiones y sigue vigente trabajándose, ya fuera de la biblioteca, con otras dos compañeras promotoras pensamos en incluir a los habitantes en el conocimiento del porque el nombramiento de Pueblo Mágico

En el 2008 se inician los talleres de fomento con los niños para realizar la compilación de dibujos de la historia de Pátzcuaro además de la compilación histórica de acontecimientos importantes de la historia de Pátzcuaro que es muy rica y esta compilación se realiza de acuerdo a la necesidad de los usuarios lectores que acuden a hacer las investigaciones haciendo una redacción para niños , jóvenes y mamas de los niños, que al finalizar el trabajo lo imprime la secretaria de cultura, y se hace una segunda edición financiada por un particular para entregarlo a los maestros de las escuelas de la ciudad de Pátzcuaro.

LOS OBJETIVOS DE LA OBRA

Unobjetivo principal de La Monografía, es mostrar al estudiante los acontecimientos y lugares más sobresalientes de la ciudad, los cuales son dignos de admirarsey valorarse para su conservación. Tomando en cuenta que en ocasiones los niños y jóvenes no logran asimilar los acontecimientos más sobresalientes de una obra especializada en éste tema, lo

que en muchasocasiones provoca el tedio de los estudiantes sin lograr la comprensión y por ende, no se adquiere un conocimiento preciso en la indagación.

Otro de los objetivos es que el lector no se olvide de algunos lugares o situaciones que le han dado magia a Pátzcuaro para que sea digno de visitarse por el turismo
nacional y extranjero, pero sobre todo que valoremos esa magia que envuelve a nuestra ciudad.
Finalmente que la obra sirva para laconsulta y como una herramienta para la elaboración de tareas en torno a la historia de la ciudad y que seamos participes de la conservación y buen uso de nuestros recursos, que noseamos "destructores" de nuestra cultura, misma que nos identifica y ha identificado a lo largo de laHistoria.No dejando de lado, como en todo proceso educativo, fomentar el hábito de la lectura.

El libro fue integrado a una páginaSCRIBD , donde es consultado constantemente la información se difunde a través de los medios tecnológicos y se sigue promoviendo el fomento a la lectura.

Una experiencia más fue que la biblioteca se convirtió en un centro de información turística y de encuentro para lectores nacionales y extranjeros que encontraban un espacio para saber de este centro turístico, además desde 1970 se contaba con una sección de inglés donde se encontraba un acervo literario que los americanos se autoprestaban en el tiempo que vacacionaban en Pátzcuaro.

PROMOVIENDO LA CULTURA, GESTION Y AVANCES

Mi actividad como promotora de la lectura y de la cultura de nuestro Pátzcuaro Mágico, ha sido un trabajo que me gusta y es satisfactorio ver que es una tarea que no se termina y que se tiene que realizar en forma permanente. Favorablemente existen instituciones que apoyan en diferentes proyectos para conservar y dar a conocer la riqueza cultural de los pueblos así como sus costumbres y tradiciones.

En el 2013 iniciamos otro proyecto por parte del consejo ciudadano de Cultura que organiza la secretaria de Cultura del estado la edición del Cuadernillo del patrimonio Cultural de Pátzcuaro, presentándolo en el 2014.Describe el patrimonio cultural de un pueblo, que es lo que imprime carácter e identidad al sitio y a su gente. Este compendio de catalogación de nuestro patrimonio, surge del convencimiento de que el mejor camino para lograr la conservación del lugar privilegiado que nos ofrece cobijo y que llamamos Pátzcuaro, es el conocimiento que tengamos de él, porque sólo lo que se conoce puede respetarse, quererse, cuidarse y compartirse; con la seguridad de que las generaciones venideras podrán seguir creándolo, disfrutándolo y conservándolo

Recuerdos, sonidos, aromas, sabores, imágenes, colores y formas que van de lo simple a lo complejo, muestran el amor y el respeto al mundo que nos fue dado y que se ha fortalecido con la lectura, la escritura, la observación y el estudio atento. Con el repaso de textos, fotos,

cantos, dibujos y pinturas de personas que sin importar condición social han retribuido con su trabajo honrado y generoso, algo de lo que con desinterés han recibido de este lugar provinciano.

La presentación se realizó y se regaló a los maestros escuelas y bibliotecas, además de que personalmente, realicé recorridos por los monumentos históricos vinculando el catálogo, y promoviéndolo, con los guías y prestadores de servicio social, también como una herramienta de consulta y de fomento de la lectura por su accesible información.

La gran riqueza cultural con la que contamos en nuestro hermoso Pátzcuaro nos motivó a editar un segundo material ahora integrando el patrimonio cultural de las comunidades del municipio.El objetivo principal era constituir una herramienta de conocimiento para los niños, jóvenes y adultos que ayude a conservar y compartir esta herencia que se ha vivido desde la época prehispánica, costumbres, tradiciones, arte, formas de vida, arquitectura, gastronomía y religión y que es la base de una comunidad enriquecida con la unión de dos culturas; con el simbolismo de una época prehispánica y la evangelización.

A través de esta pequeña probadita nos adentraremos a algunas comunidades de Pátzcuaro que con la conquista y evangelización surgen de una dualidad en su cultura social y religiosa, y que en la actualidad nos permite admirar y disfrutar esta relación que sus habitantes han logrado preservar a pesar de la modernidad y de los problemas de migración de sus habitantes.

Es una breve descripción de la investigación en fuentes bibliográficas y convivencia de años con las comunidades que me han permitido participar y conocer sus costumbres y tradiciones de las comunidades de origen purépecha, y en esta edición del libro, destaca a primera vista la tranquilidad de sus calles y la belleza de sus paisajes naturales, además nos permite conocer la forma tradicional de organización, para la elección de sus autoridades civiles y religiosas de acuerdo a sus usos y costumbres como son “los cargueros”, encargados de organizar las fiestas, ellos son quienes contratan a las bandas de música, consiguen la pólvora para los castillos o fuegos pirotécnicos; también organizan la comida para toda la comunidad, para los peregrinos y visitantes.

Con fotografías y textos cortos y sencillos se puede descubrir la interesante relación de las congregaciones religiosas que llegaron a fundar Pátzcuaro y crearon una relación con las comunidades que aún podemos disfrutar si visitamos sus templos y participamos en sus fiestas y tradiciones, pues en todas hay una mezcla de lo religioso y lo considerado pagano, de lo eclesiástico y lo comunitario. En estas páginas encontraremos la manifestación de expresiones de fe; celebraciones como el Corpus en la que se van lanzando productos de la tierra.

El catalogo será una guía para recorrer las comunidades de Pátzcuaro y observar sus templos construidos en su mayoría en el s. XVI por la Congregación Agustina.También podremos admirar los detalles de las fachadas de los templos tan especiales como la Torre del templo de San Pedro . O se puede conocer el templo del pueblo de Ajuno donde se

encuentra una virgen que le llaman la hermanita de la Vírgen de la Salud de la Basílica de Pátzcuaro por ser hecha con la misma técnica de pasta de caña y ser de la misma época, también encontraremos cristos de pasta de caña y las bodas tradicionales.

Disfrutaremos al leerlo los famosos sainetes o comedias que representan los habitantes de las comunidades de Tzentzenguaro y San Bartolo con motivo del carnaval, las famosas pastorelas que presentan y disfrutan en la celebración de las fiestas patronales (costumbre de los pueblos adquirida durante la evangelización), quienes bailan durante estos tres días por el templo y las calles de la comunidad

Es interesante la lectura de este cuadernillo donde conoceremos los interesantes murales que se encuentran en la antigua escuela primaria de la isla de Yunuén y que muy pocos conocen, y la vegetación tan rica que tiene esta isla así como las aves de las que podemos disfrutar, además de su parador turístico.

Las leyendas que al visitar las comunidades y disfrutar escucharlas comoHapunda la princesa del lago “hace mucho tiempo en la isla de Yunuén vivía una hermosa princesa que nunca se casó, pues su amor correspondía al lago…y..¿por qué no conocer los antecedentes de la razón por la que la región lacustre cultiva las flores y como conservan esta tradición desde la épocaprehispánica?

Otro rubro que tratamos de rescatar y de dar a conocer, esla riqueza que tenemos de pájaros y aves en general; desde la época prehispánica fueron de vital importancia para la cultura purépecha. Y que los niños y jóvenes de las comunidades disfruten y conserven también la música tradicional de la región lacustre como la pirekua que es un canto creado por los purépechas y que data del s. XVI, surgió por la tradición oral indígena, que se mezcla con la musicalidad que enseñaron los primeros evangelizadores, además de que los propios purépechas conozcan su declaración como patrimonio de la humanidad.

La edición de este material ha sido disfrutado por los lectores habitantes de la ciudad de Pátzcuaro, la zona lacustre y los comentarios refieren que ha despertado su interés por conocer lo que presentamos en el cuadernillo y de vivir las fiestas y tradiciones de las comunidades. Los habitantes de las comunidades se sienten orgullosos de que se aprecien y respeten sus costumbres, para los jóvenes y niños es un nuevo descubrimiento, los visitantes o turistas disfrutan la lectura como la leyenda de la creación del lago y su riqueza cultural.

LA OBRA MAS RECIENTE Y LOS RESULTADOS

Actualmente estoy trabajando en una presentación llamada CONOCIENDO MI PATZCUARO MAGICO que es una presentación por medio de diapositivas y acudo a las escuelas para presentar el material y que los niños conozcan más de su historia.

Pretendemos editar un folleto a colores de esta presentación para obsequiarla a los niños y sus maestros.

Como un comentario final quiero decir que el impacto del trabajo de compilación investigación y la participación de los proyectos descritos, han sido de gran impacto en la ciudad de Pátzcuaro y sus comunidades dejando precedentes de despertar interés por investigar más sobre la historia, y conocimiento de su patrimonio cultural del cual los patzcuarences se sienten orgullosos. Y de bonitos recuerdos que se quedan en los niños que ahora ya son jóvenes que han logrado querer y respetar los monumentos y tener bonitos recuerdos de su niñez. Se siente bonito encontrarlos y que nos digan que las lecturas que escucharon quieren que sus hijos las conozcan y las disfruten, y buscan espacios donde se les pueda recibir a sus hijos.

Otro resultado es el interés de las autoridades, Instituciones y ciudadanía por el rescate cultural, tradiciones y costumbres que tenemos que es tan rico.

Los trabajos los realice con el apoyo del personal de la biblioteca y con jóvenes del servicio social de las escuelas de nivel medio, y en los recorridos con otras dos promotoras , la duración este trabajo desde sus inicios es de 28 años , y el proyecto es continuar con el conocimiento de la historia y el patrimonio cultural trabajando con los niños de primaria como lo mencione anteriormente, realizando exposiciones y obsequiando folletos relacionados con la exposición para fomentar la lectura en los niños, actualmente estoy gestionando el apoyo de una asociación civil para el proyecto.

APOYOS

EN EL INICIO DE LOS PROYECTO DE FOMENTO; PERSONAL DE LA BIBLIOTECA

EN EL CUADERNILLO TURISTICO; PROMOTORAS ALMA GLORIA CHAVEZ Y PATRICIA DIAZ Y JOVENES DEL SERVICIO SOCIAL EDICION PACMYC

MONOGRAFIA DE PATZCUARO, JOVENES DEL SERVICIO SOCIAL Y CONSEJO DE CULTURA MUNICIPAL EN LA EDICION DEL LIBRO Y EL SR. RAFAEL OCHOA EN LA SEGUNDA EDICION

RECORRIDOS Y TALLERES DE LECTURA PROFESORES DE PRIMARIA DE ALGUNAS COMUNIDADES DEL MUNICIPIO

CUADERNILLO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE PATZCUARO; LIC. EN DISEÑO KURICAVERI GASPAR, LIC. LAURA YEPEZ, Y CONSEJO CIUDADANO DE CULTURA 2013-2014

CUADERNILLO DEL PATRIMONIO CULTURAL DE LAS COMUNIDADES.- LIC. KURICAVERI GASPAR, DIRECTOR DE CULTURA 2012-2015, APOYO EN REDACCION LAURA YEPEZ.

ACTUALMENTE, APOYADA POR LA ASOCIACION CIVIL DEL CONSEJO CIUDADANO A.C. EN EL PROYECTO QUE ESTAMOS TRABAJANDO CON LAS ESCUELAS

IMÁGENES DEL RELATO

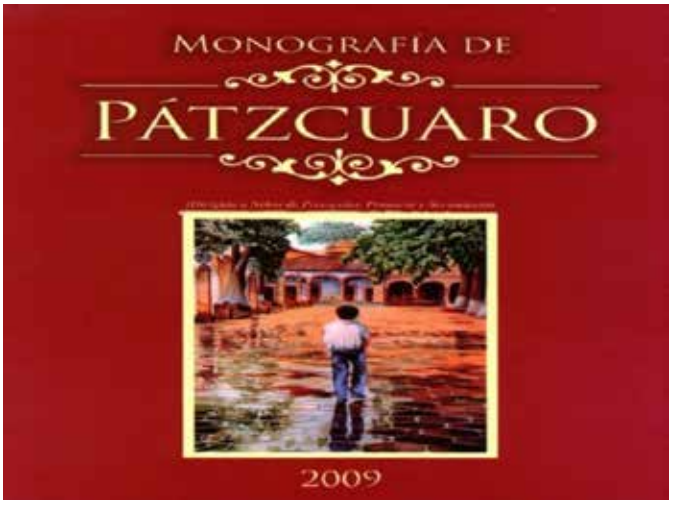
Postal antiguadel edificio de la biblioteca

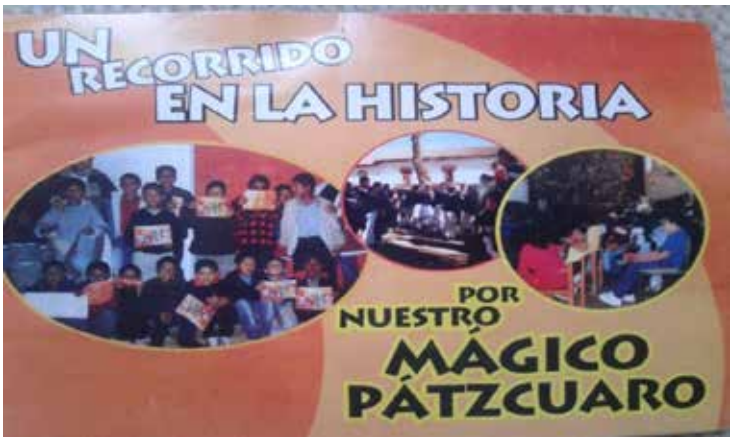
Fiestas tradicionales

Detalle del mural en relación con la protección y enseñanzas de Don Vasco de Quiroga y la evangelización

Lectura con niños y madres de familia

Presentación de la obra





TITULO; UN RECORRIDO POR MI PATZCUARO MAGICO

AUTOR; GLORIA BLANCAS LOPEZ

TEMA; RESCATE DEL PATRIMONIO CULTURAL, COSTUMBRES Y TRADICIONES Y FOMENTO A LA LECTURA.

RED DE PATZCUARO

INSTITUCION DONDE LABORA; JUBILADA, ACTUALMENTE PROMOTORA CULTURAL EN LA SOCIEDAD CIVIL

TABAJO CON TODOS LOS NIVELES DESDE PRIMARIA, PREPARATORIA Y ADULTOS.

RESUMEN;

ESTA PONENCIA DE “UN RECORRIDO POR MI PATZCUARO MAGICO” SURGIO DE LA INQUIETUD DE ALFABETIZAR EN EL CONOCIMIENTO DE LA RIQUEZA CULTURAL QUE CUENTA LA CIUDAD DE PATZCUARO, A NIÑOS JOVENES Y ADULTOS DESDE LA BIBLIOTECA HACIA LA COMUNIDAD, Y DE LAS EXPERIENCIAS DE LOS CAMBIOS LOGRADOS A TRAVEZ DE LOS AÑOS, DEL CONOCIMIENTO Y RESCATE DE LA CULTURA, ACTIVIDAD QUE SE COMPLEMENTO CON EL FOMENTO A LA LECTURA DE NIÑOS JOVENS Y ADULTOS, Y DE COMO ESTAS SERIE DE ACTIVIDADES NOS LLEVAN A CREAR E INVESTIGAR NUEVAS HERRAMIENTAS PARA ENRIQUECER EL TEMA E INVOLUCRAR A LA MISMA SOCIEDAD EN LA PARTICIPACION DE LA DIFUSION Y PRESERVACION DE NUESTRO PATRIMONIO CULTURAL.

BREVEMENTE NARRO EL DESARROLLO DE ALGUNAS ACTIVIDADES, DESDE QUE INICIO MI GUSTO POR EL FOMENTO A LA LECTURA EN MI ENTORNO DONDE TRABAJO, Y ADEMAS DE LA PARTICIPACION DE LOS NIÑOS Y SUS MAESTROS, QUE PERMITEN CONCLUIR LOS PROYECTOS.

EN LAS FOTOS QUE PRESENTO SOLO SON ALGUNAS, QUE CONFIRMAN EL TRABAJO REALLIZADO, Y LOS MATERIALES BIBLIOGRAFICOS QUE SE OBTUVIERON COMO RESULTADO DE LAS ACTIVIDADES, Y QUE SE HICIERON CON LA PARTICIPACION, DE AUTORIDADES, INSTITUCIONES Y EL TRABAJO DE SU SERVIDORA Y PORQUE NO CON LA PARTICIPACION DE LOS NIÑOS, JOVENES Y MAESTROS.

ESPERO QUE MI EXPERIENCIA SEA DE INSPIRACION PARA TRABAJAR EN EL RESCATE DE NUESTRO PATRIMONIO CULTURAL QUE ES TAN RICO Y CON ELLO ENRIQUECER LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y JOVENES.

PALABRAS CLAVES; PATZCUARO MAGICO PATRIMONIO CULTURAL.

BIBLIOGRAFIA DE LOS LIBROS EDITADOS

Esperanza Ramírez Romero, Catalogo de Monumentos y sitios de Patzcuaro de la región lacustre Primer tomo. UMSNH, Morelia, 1986.
Jesús Romero Flores, Diccionario Michoacano de historia y geografía, segunda edición, Taller de imprenta Venancia México, D.F., 1972.
Manuel Toussaint, Historia de Patzcuaro, linotipográfica OMEGA, Morelia, 1992.
Ángel Gutiérrez Esbozo Histórico de Michoacán, UMSNH, Morelia, 1992.
Pablo G. MaciasPatzcuaro, Imprenta Madero, Morelia, 1978.
Antonio Salas León, Patzcuaro. Cosas de antaño y de órgano, sexta edición, Impresos Hurtado, Morelia, 2004.
Eduardo Ruiz, Michoacán. Paisajes, tradiciones y leyendas, Talleres linotipográficos,

México 1940.

,
Enrique soto González, Leyendas de Pátzcuaro

BIBLIOGRAFÍA

ALCALA FRAY JERONIMO.- RELACION DE MICHOACAN. VERSION PALEOGRAFICA,.- MEXICO 1988
MONUMENTOS DEL MICHOACAN PREHISPANICO.- PRESENTACION Y SELECCIÓN DE FRANCISCO MIRANDA.- MEXICO 2001
BEAUMONT, FRAY PABLO.- CRONICA DE MICHOACAN, (REEDICION) MEXICO 1976

BONAVIT JULIAN.-BRVE HISTORIA DE LA CIUDAD DE PATZCUARO.- MORELIA.- EDITORIAL INTERMICHOACANA 1977.
CARDENAS DE LA PEÑA, ENRIQUE,.-VASCO DE QUIROGA IMSS.-1968
CASTELLO YTURBE, TERESA.-PATZCUARO CEDAZO DE RECUERDOS.-1983
DE LA REA FRAY ALONSO.-CRONICA DE LA ORDEN DE N.S. PADRE SAN FRANCISCO
HERNANDEZ FRANCISCO.- HISTORIA DE LAS PLANTAS DE LA NUEVA ESPAÑA.- UNAM 1942
FAUSTINO FERNANDEZ.-PATZCUARO.-1936
DIAZ GOMEZ DAVID.-MEXICO DESCONOCIDO NUMERO 165
GONZALEZ LUIS.-JERONIMO DE MENDIETA, VIDA, PASION Y MENSAJE DE UN INDEGINISTA APOCALIPTICO.-1996
LEON NICOLA.- LOS TARASCOS 1979
LOPEZ SARRELANGUE, - NOBLEZA INDIGENA DE PATZCUARO.-UNAM 1965
LUFT ENRIQUE.- LAS IMÁGENES DE CAÑA DE MAIZ DE MICHOACAN, ART. DE LA REVISTA ARTES DE MEXICO.-1972

¿CÓMO SE CONSTRUYE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE RECURSOS Y ESTRATEGIAS PARA LA DEFENSA DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS DE LA REGIÓN HUASTECA VERACRUZANA?

Presentan:

Mtra. Imelda Torres Sandoval. Responsable de la Orientación en Derechos de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) Sede Regional Huasteca, Ixhuatlan de Madero, Ver.

Lic. en Psicología Educativa Jhanelly Santiago Olvera. Egresada de la Universidad Pedagógica Nacional Campus Sede Regional Puebla, extensión Teziutlan, Pue.

Contacto: jurisagro@yahoo.com.mx, imtorres@uv.mx

Resumen

Como una práctica de la Experiencia Educativa de Derechos Humanos, de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (Universidad Veracruzana Intercultural, 2007), en el semestre febrero-julio 2017, nos integramos en por equipos para realizar una investigación sobre la situación de los Derechos Humanos en la Región Huasteca Veracruzana. El trabajo que se presenta es del equipo integra por Jesús Antonio, Florencio y Sugey, quienes realizamos la investigación sobre el derecho humano al agua.

En un primer momento, durante las primera semana de campo, del __ al ____, se realizó una práctica de observación y entrevistas a personas que habitan la localidad de origen de cada uno de los integrantes del equipo, encontrándonos con que existe una gran escasez de agua en las comunidad de Rancho Nuevo, Lindero Las Flores, del Municipio de Ixhuatlan de Madero, Ver. y Palma Real, del Municipio de Benito Juarez, Ver. También se pudo documentar que las personas de estas comunidades desconocen que el agua es un derecho humano.

Con los resultados de la primera semana de campo, y sabiendo que las personas desconocen su derecho humano al agua y que enfrentan la escasez de este servicio, nos propusimos planear y gestionar la impartición de un taller participativo en la Comunidad de Lindero, Las Flores. Entonces, en la segunda semana de campo,

del __- al __, platicamos con autoridades de la primaria de esta localidad, quienes recibieron de forma grata la idea del taller, y se agendó esta actividad para el día 13 de mayo de este año.

Finalmente, en la tercera semana de campo, y en la fecha acordada, nos presentamos en la Localidad de Lindero Las Flores y realizamos el taller con padres y madres de familia de la Primaria _____, obteniendo resultados muy importantes, entre ellos….

Los conflictos que se nos presentaron fueron…pero los resolvimos de la siguiente manera….

PONENCIA

La Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo es un programa de educación universitaria de construcción colectiva de saberes orientados a mejorar la calidad de vida de las regiones interculturales de Veracruz; busca abrir espacios de diálogo y colaboración práctica en los que participan los propios estudiantes, sus familias y comunidades, la comunidad académica de la UV, y muy diversos actores e instancias (de cada región y de otras regiones y países) dispuestos a compartir sus saberes y experiencias.

En particular, la Orientación en Derechos de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID) pretende formar recursos humanos para promover los derechos humanos de los pueblos indígenas y revalorar la costumbre jurídica y los sistemas normativos comunitarios, que regulan y resuelven los conflictos sociales mediante la conciliación y otras formas alternativas como la mediación, negociación, reconciliación, cabildeo y el diálogo de saberes.

Se busca así, formar Licenciados en Gestión Intercultural para el desarrollo con las competencias necesarias para fomentar, desde un enfoque intercultural, las prácticas de buen gobierno que brinden una justicia expedita, respeto a los derechos fundamentales y el cumplimiento correcto de los principios que inspiran la ética y la convivencia social en los pueblos y comunidades indígenas y campesinos de la Región Huasteca Veracruzana.

La propuesta pedagógica en la que se basa la acción docente para lograr los objetivos de la LGID parte de las siguientes premisas:

a) Trabajo colaborativo en academias docentes: El compartir experiencias y saberes es necesario para construir una planeación docente centrada realmente en el alumno, atendiendo las particularidades del ambiente escolar y de las condiciones socio ambientales que rodean al aula.

b) Planeación didáctica por proyectos: Buscando incentivar en el estudiante el espíritu creativo y crítico de su propia realidad, afín de proponer e innovar soluciones los problemas mas cercanos a su propio entorno social.

c) Enseñanza aprendizaje áulica y en campo: Se destina una parte sustancial de tiempo al aprendizaje de contenido teórico, que inmediatamente se pone en juego en prácticas de campo, principalmente en comunidades de origen o cercanas a las y los estudiantes.

d) Evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje: El quehacer didáctico se refuerza y renueva no solo con las experiencias en aula, sino se retroalimenta también con experiencias y saberes locales, que son considerados en el mismo nivel académico que el conocimiento producido en academia. Ello abre la puerta al reconocimiento de otras miradas al universo y a la realidad social, reconociendo como igualmente valiosas las explicaciones sobre el mundo y la realidad que devienen de cosmovisiones indígenas.

Se pretende compartir en este encuentro las experiencias que hemos vivido con estudiantes de la LGID de UVI Huasteca en la impartición de talleres comunitarios para la defensa y promoción de los Derechos Humanos de los Pueblos Originarios de la Huasteca, como proyectos didácticos que les permiten desarrollar las competencias interculturales necesarias para transformarse en motores de impulso de mejor a de vida en sus comunidades de origen, desde sus propios saberes y experiencias y de las experiencias comunitarias, evitando en lo posible la educación de profesionales de la gestión comunitaria con visiones externas que pudieran ser colonizantes, al asumir la existencia de una sola verdad académica.

A continuación, se comparte la planeación pedagógica de la Experiencia Educativa "Derechos Humanos" de la LGID, la cual se realiza de forma consensada con las y los estudiantes que se imparte en UVI Huasteca:

ACUERDO DE EVALUACIÓN SECCIÓN 402
DOCENTE: MTRA. IMELDA TORRES SANDOVAL correo: jurisagro@yahoo.com.mx
OPTATIVA: DERECHOS HUMANOS

UNIDAD DE COMPETENCIA:*El/la estudiante aplica los conocimientos filosóficos, sociojurídicos de los derechos, las leyes positivas y consuetudinarias nacionales y regionales y los instrumentos internacionales desde una actitud crítica y reflexiva sobre la titulación de derechos que favorezca el reconocimiento, protección y promoción de los derechos humanos en las regiones interculturales y comunidades indígenas, al mismo tiempo que transmite valores y saberes orientados hacia la consecución de un mundo más respetuoso y justo con los Derechos Humanos.*

Siendo las doce del día del cuatro de febrero del 2016 se consensaron criterios de evaluación con los estudiantes presentes de la sección 402, aprobando la siguiente agenda de trabajo de este semestre de la EE Derechos Humanos:

Mes: Febrero 2016

Temas teóricos a abordar en clase (revisión de lecturas y exposición docente):

- Definición de los derechos humanos
- Origen y evolución de los Derechos Humanos
- Derechos culturales como derechos humanos

Trabajo heurístico/práctico.

- Realizar un reporte de campo, observación participante y entrevistas, que documenten la celebración del Carnaval en mi comunidad de origen. El reporte debe incluir fotografías, y un breve ensayo, de 5 a 10 páginas sobre la relación del carnaval con la diversidad cultural como derecho humano.
- Fecha de entrega del reporte: Del 15 al 20 de febrero de 2016.
- Valor del reporte: (10%)

Aprendizaje axiológico: celebración de la diversidad cultural, respeto.

Mes: Marzo 2016

Temas teóricos a abordar en clase (revisión de lecturas y exposición docente):

- Derechos humanos y globalización
- Mecanismos judiciales para la defensa de los derechos humanos
- Derecho a la educación como derecho humano
- Derecho a la salud como derecho humano
- Derecho a un medio ambiente sano como derecho humano
- Derecho al agua como derecho humano.
- Acceso a la justicia como derecho humano

Trabajo heurístico/práctico.

- Realizar un reporte de campo, observación participante y entrevistas, para documentar si las personas saben o conocen sobre sus derechos humanos, visitando dependencias municipales, estatales, federales y espacios comunitarios. (1 día de la semana de campo).
- Fecha de entrega del reporte: Del 14 al 17 de marzo de 2016.
- Valor del reporte: (10%)
- Examen escrito: 15 de marzo de 2016

Aprendizaje axiológico: Equidad y paz, no violencia, dignidad de la persona, ética.

Mes: Abril 2016

Temas teóricos a abordar en clase (revisión de lecturas y exposición docente):

- Derecho al desarrollo como derecho humano
- Derechos de los indígenas y de los pueblos originarios
- Derechos humanos de las mujeres
- Derechos de las personas de la tercera edad
- Derechos de los adolescentes y los jóvenes
- Derechos de las personas LBGTTT
- Derechos de las personas con SIDA, Cáncer y otras enfermedades terminales.

Trabajo heurístico/práctico.

- Realizar un reporte de campo, observación participante y entrevistas, para documentar si las personas saben o conocen sobre sus derechos humanos, visitando dependencias municipales, estatales, federales y espacios comunitarios. (1 día de la semana de campo).
- Fecha de entrega del reporte: Del 18 al 22 de abril 2016.
- Valor del reporte: (10%)
- Examen escrito: 19 de abril 2016

Aprendizaje axiológico: empatía, confidencialidad, libertad, democracia.

Mes: Mayo 2016

Temas teóricos a abordar en clase (revisión de lecturas y exposición docente):

- Análisis de los reportes de campo para conocer la situación de los derechos humanos (disfrute, acceso y contribución) en la Región Huasteca.

Trabajo heurístico/práctico.

- **Realizar un diagnóstico final de la vigencia de los derechos humanos en la Región Huasteca.**
- Fecha de entrega del Diagnóstico situacional DDHH: Del 16 al 27 de mayo 2016.
- Valor del diagnóstico: (30%)
- Examen final: 17 de mayo 2016.
- Valor del examen final: (10%)

Aprendizaje axiológico: efectividad del trabajo, argumentación lógica.

Se anexan firmas de estudiantes asistentes a la clase.

Ahora presentamos el modelo de Carta Metodológica, o Plan de Trabajo, que las y los estudiantes elaboran para planificar sus actividades durante todo el semestre, basándose en la meta de lograr, como proyecto didáctico, el diseño de un taller sobre un derecho humano en particular.

Carta Metodológica sobre la organización del taller DH-Agua
Comunidad: El Lindero Las Flores, Ixhuatlán de Madero, Ver.
Integrantes del equipo: Florencio Cruz, Jesús Antonio Mtz., y Ma. Zugey Vega

Actividad	Procedimiento	Recursos	Tiempo	Responsable	R[1]	NR[2]	Presupuesto Gral.
Búsqueda de información	Navegar en internet para consultar documentos e información acerca del tema del DH-Agua.	Internet Computadora	3 horas	Florencio Cruz Hernández. Jesús Antonio Martínez Santiago Ma. Zugey Vega Montes	**X**		$00.00
Elaborar materiales didácticos y recursos de apoyo para el taller	Elaboración de los títeres para la obra de teatro	3 Imágenes de internet Impresora Papel cartón Palitos (para base de los títeres) Silicón Tijeras	2 horas	Florencio Cruz Hernández. Jesús Antonio Martínez Santiago Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$26.00
	Elaboración del dibujo " el burro" para la dinámica "ponle la cola al burro"	Papel bond Marcadores de color	2 horas	Florencio Cruz Hernández		**X**	$05.00
	Elaborar tres laminas para exponer cuales son los artículos, leyes, instituciones y características del DH-Agua	Papel bond Marcadores de color	5 horas	Florencio Cruz Hernández Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$15.00
	Elaborar el guión de teatro	Lecturas DH-Agua Revisar entrevistas realizadas en primera semana de campo	10 horas	Jesús Antonio Martínez Santiago	**X**		$00.00
	Primera revisión del guion de teatro	Guion de Teatro	30 min.	Mtra. Imelda Torres Sandoval Jesús Antonio Martínez Santiago	**X**		$00.00
	Revisión y corrección del guion de teatro	Guion de teatro computadora	5 horas	Florencio Cruz Hernández. Jesús Antonio Martínez Santiago Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$00.00
	Imprimir el guion de teatro	Impresora	10 min.	Jesús Antonio Martínez Santiago		**X**	$12.00
Integrar una carpeta virtual o en texto de las lecturas revisadas	Recabar todas las lecturas consultadas en una carpeta virtual	Computadora	15 min.	Jesús Antonio Martínez Santiago		**X**	$00.00
Carta descriptiva del taller	Elaborar la carta descriptiva del taller "el DH-Agua"	Computadora	3 horas	Jesús Antonio Martínez Santiago Ma. Zugey Vega Montes	**X**		$06.00
Lista de asistencia	Elaborar un formato para el pase de lista	Computadora	30 min.	Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$02.00
Conseguir recursos de cómputo y audio	Solicitar al ing. Leoncio un proyector y bocinas multimedia		15 min.	Florencio Cruz Hernández. Jesús Antonio Martínez Santiago Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$00.00
Fotografía y video	Pedir el apoyo de los compañeros para que se encarguen del registro fotográfico y de video durante el taller	Compañeros comprometidos	30 min.	Ma. Zugey Vega Montes		**X**	$00.00
						Total	$66.00

[1]**R=** Realizado
[2]**NR=** No realizado

También podemos compartir un ejemplo de "Carta Descriptiva" para la impartición de un taller sobre derechos humanos elaborada por estudiantes, primer producto importante que se obtiene del trabajo de la planeación de un proyecto, el cual consiste precisamente en diseñar y planear un taller comunitario sobre un derecho humano en particular.

Carta descriptiva.

Actividad: Taller sobre el derecho al agua**.**
Fechas: _____ / _____ / 2016
Hora de inicio: _____.
Lugares: Rancho Nuevo, El Lindero Las Flores; Ixhuatlán de Madero y Palma Real, Benito Juárez.
Objetivo general: Compartir saberes entre los presentes acerca del derecho al agua.
Integrantes del equipo: Florencio Cruz Hernández, Ma. Zugey Vega Montes y Jesús Antonio Martínez Santiago.
Materiales que se ocuparan: cámara, celulares, carta descriptiva impresa.

Actividad	Técnicas	Procedimientos	Recursos	Tiempo	Responsable
1. registrar nuestra participación.	Inscripción	Les pediremos a los y las asistentes que se anoten en la lista para tener evidencia de su asistencia. Asi mismo se les entregará una tarjeta en la cual escribirán su nombre para pegársela en el pecho.	Lista de asistencia. Bolígrafos. Marcadores. Tarjetas. Maskintape.	15 min	Ma. Zugey Vega Montes.
2. Generar un ambiente de confianza entre los asistentes	Dinámica "Desgranando Maíz"	Las mazorcas de maíz se introducen en un recipiente. Se les pide a los participantes sentarse en semicírculo y en medio de ello se coloca el recipiente con el maíz. En seguida se le pide a los asistentes pasar por una mazorca y cuando ya todos tienen una se les pide que la desgranen y mientras hacen esto se deben presentar: Nombre completo, lengua que habla, de donde son originarios, que esperan del taller.	-Un recipiente. -Mazorcas (10)	35 min.	Jesús Antonio Martínez Santiago.
3. Explicación breve del objetivo del taller sobre el derecho al agua	Lluvia de ideas con la pregunta generaradora ¿Qué te parece este tema?	Se abrirá un espacio de dialogo en donde compartiremos los conocimientos que tenemos acerca de este tema de gran importancia para las comunidades y el ser humano. Grabar audios.	Celulares.	20 min	Florencio Cruz Hernández.
4. exponer sobre el derecho al agua	Exposición técnica "los títeres"	representación teatral con muñecos que presentan una realidad de lo que es el derecho al agua basándose en las siguientes preguntas: ¿Qué es el derecho al agua? ¿Qué artículos defienden el derecho al agua? ¿Quiénes están obligados a garantizar el goce y disfrute del derecho al agua?	Títeres. Teatrino.	15 min	Florencio Cruz Hernández, Ma. Zugey Vega Montes y Jesús Antonio Martínez Santiago
5. Retroalimentación	Técnica "El juego de las sillas" y "ponle la cola al burro"	Se acomodan las sillas y los participantes bailan alrededor y cuando la música se detenga estos tienen que sentarse en un lugar y al que no le toca silla, tiene que ponerle la cola al burro explicando lo que entienda de acuerdo a la palabra clave que este en la imagen del burro.	laptop bocinas sillas pañuelo	20 min	Florencio Cruz Hernández, Ma. Zugey Vega Montes y Jesús Antonio Martínez Santiago
6. técnica de evaluación de la experiencia vivida.	Dinámica de cierre. "mirada retrospectiva"	Se les presentara a los participantes las siguientes preguntas: ¿Me gusto? ¿No me Gusto? ¿Qué Aprendí? ¿Qué otras cosas me gustaría aprender? ¿Cómo la pasé? ¿Cómo me sentí? Cada participante comentara las respuestas y, entre todos producirán un afiche (papeles bond con palabras claves) que dé cuenta de los aspectos positivos y negativos de la experiencia vivida. se harán dos caras una de "me gusto" y otra "no me gusto"	Papel bond. Marcadores. Cinta adhesiva Cartulina.	20 min	Ma. Zugey Vega Montes.

Resumen de la técnica "desgranando Maíz": Es una técnica motivadora que consiste en generar confianza en sí mismos de los participantes, y al mismo tiempo propicia la presentación de ellos hacia los demás. Se busca generar seguridad frente al grupo con una distracción o una actividad -"desgranando maíz"-.

Finalmente, las y los estudiantes son evaluados con la presentación de un informe final que detalla todo el proceso de planeación de su proyecto didáctico, las actividades realizadas, las metas alcanzadas, procurando realizar dicho reporte bajo el siguiente esquema, en el que se pretende que el propio estudiante visibilice sus logros y dificultades vividas, la forma o estrategias que utilizó para resolver los conflictos presentados, y los aprendizajes obtenidos desde la mirada de la comunidad donde realizó su intervención:

Resumen de la técnica “mirada retrospectiva”: Con una carita de “me gusto” y otra de “no me gusto” los participantes expresaran su punto de vista sobre el taller, respondiendo a las preguntas de ¿Qué aprendí?, ¿Qué otras cosas me gustaría aprender? ¿Cómo la pasé? ¿Cómo me sentí?

FEDERICO: DE LAS BANDAS DE NUEVA YORK AL BACHILLERATO DE TICUANI

Autores: Miguel Ángel Rodríguez y Federico

Red: Contracorriente

Contacto: cajanegra56@hotmail.com

Resumen

Quiero contar aquí la historia de vida de un joven cholo cuya forma de vida podría llamarse transnacional o rizomática, en la medida que el rizoma es una raíz de múltiples nodos cargada de antigenealogía que niega y resiste la idea del orden, la coherencia y la unidad, para afirmarse en el puro devenir.

En esta historia del ser migrante quiero situar en primer plano la relevancia del Bachillerato Alfonso Nava Martínez ubicado en una comunidad al sur de Puebla. Desde el 2006 nuestro trabajo con jóvenes migrantes, sus familias y los profesores de esa escuela ha permanecido constante hasta el día de hoy en diversos proyectos.

Mi historia de vida se concentra en la relación de Federico con la escuela, en las posibilidades y capacidades de las escuelas mexicanas de educación media superior ubicadas en regiones como Ticuani para recibirlos. Pues es creciente el número de jóvenes adolescentes neoyorkinos cuyos padres, en la última de las esperanzas, cuando pueden, se los traen a Ticuani esperando que el sentido de comunidad y el milagro de "la emoción encarnada" cambie el modo de vida de sus hijos.

Los modos de vida que los migrantes tejen con los tiempos, lenguas, símbolos religiosos, creencias y saberes, rituales y rutinas sobre ambos territorios, constituyen una tela multicolor que los estudiosos han denominado transnacional.

Palabras clave: migración transnacional, bachillerato, bandas, Nueva York, Ticuani

Jóvenes de origen mexicano integrantes de una banda en Nueva York

Federico: de las bandas de Nueva York al bachillerato de Ticuani

Miguel Ángel Rodríguez
Educación Contracorriente

La historia migratoria del siglo XX, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, es masiva y fundamentalmente económica. La articulación de formaciones socioeconómicas y configuraciones religioso-culturales que la migración México-Estados Unidos ha construido en los últimos tiempos puede comprenderse, también, como la superación de los modos tradicionales de fundamentar el sentido de la existencia en el mundo.

Ticuani es nombre dado por Robert C. Smith a una comunidad de la mixteca poblana a la que, por casualidad, fui a parar en 2006, cuando estudiábamos las políticas educativas para las regiones migrantes de Puebla. Me parece que Ticuani es un nombre que le sienta de manera natural a la comunidad, pues representa, en la danza de los "ticuanis", al carnicero filicida, luz sobre luz, el tigre, "que desgarra por dentro a quien lo mira", y acecha en las sombras para devorar los bienes y las vidas de lo seres humanos que se arrastran y se hacen invisibles para no ser vistos por la bestia, para no morir violentamente. Mantengo, pues, el mismo nombre y el gentilicio de ticuanenses para los moradores de la región.

Mi caminar por Ticuani y por los barrios de Nueva York donde habitan los ticuanenses, durante más de diez años, no hace sino confirmar, los diferentes modos de vida en los que el ser migrante se manifiesta como parte de un proceso histórico, con un tiempo histórico transnacional, pues los ritmos de existencia, la valoración del tiempo, son muy diferentes en uno y otro escenario. En Nueva York los hilos de la historia se tejen, en buena parte, con la prisa y el nerviosismo natural de los intereses financieros de Wall Street, en cambio, en Ticuani, por momentos, el tiempo parece suspendido en el sol crepuscular que no acaba de dar luz y no se niega a ser noche, pero aún es un entre eterno, la duda trémula del tiempo histórico entre la una y la otra.

Con una metodología llamada etnografía multisituada[1] tomé en mis manos las técnicas de movimiento y rastreo de la biografía y la vida de un joven migrante. Es una forma de estar con las personas en los momentos más significativos vividos en los dos espacios socioculturales en los que transcurren sus vidas y hacer registros sobre lo que pasa en esos momentos. La migración obliga a seguir a las personas porque las fronteras influyen en sus formas de ser, de relacionarse y de pensarse en uno y otro contexto. Los límites impuestos por los Estados-Nación influyen en las identidades de los migrantes que, al contacto con otras culturas y sus lenguajes, las reconfiguran. Las historias de vida se reconstruyen por medio de una sucesión de experiencias de todo tipo narradas por los protagonistas.

Quiero contar aquí la historia de vida de un joven cholo cuya forma de vida podría llamarse transnacional o rizomática, en la medida que el rizoma es una raíz de múltiples nodos cargada de antigenealogía que niega y resiste la idea del orden, la coherencia y la unidad, para afirmarse en el puro devenir.

En esta historia del ser migrante quiero situar en primer plano la relevancia del Bachillerato Alfonso Nava Martínez ubicado en una comunidad al sur de Puebla. Desde el 2006 nuestro trabajo con jóvenes migrantes, sus familias y los profesores de esa escuela ha permanecido constante hasta el día de hoy en diversos proyectos.

Mi historia de vida se concentra en la relación de Federico con la escuela, en las posibilidades y capacidades de las escuelas mexicanas de educación media superior ubicadas en regiones como Ticuani para recibirlos. Pues es creciente el número de jóvenes adolescentes neoyorkinos cuyos padres, en la última de las esperanzas, cuando pueden, se los traen a Ticuani esperando que el sentido de comunidad y el milagro de "la emoción encarnada" cambie el modo de vida de sus hijos.

[1] Marcus, George. "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal" Revista A*lteridades*, p.p. 111-127, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2001.

Los modos de vida que los migrantes tejen con los tiempos, lenguas, símbolos religiosos, creencias y saberes, rituales y rutinas sobre ambos territorios, constituyen una tela multicolor que los estudiosos han denominado transnacional. Pero, ¿qué es la vida transnacional?
Robert C. Smith, el más pertinaz y avezado observador antropológico de los circuitos migratorios de la Mixteca Poblana a Nueva York y a la inversa, escribe de la vida transnacional:

Para mí la vida transnacional también está encarnada en las identidades y estructuras sociales que ayudan a formar el mundo de vida de los inmigrantes y sus hijos que se construye en las relaciones entre personas, instituciones, lugares. La vida transnacional, por lo general, implica viajar entre el lugar de origen y el de destino en la sociedad receptora, pero también puede incluir estancias en el lugar de origen en una estrecha relación con los que viajan. Finalmente, entiendo la vida transnacional no como una membresía que incluye todo, sino como una de varias de las que los migrantes pueden echar mano y poner en práctica. [2]

Federico es un joven neoyorkino de la tercera generación de migrantes, integrante de las bandas neoyorkinas, en edad de cursar el bachillerato (16 y 18 años). Uso el concepto de banda que Carles Feixas define como microculturas que dan sentido al espacio urbano-popular construyendo ahí una parte de su propia identidad, sus gustos lingüísticos, estéticos y musicales. La intención es matizar, descargar la condena *a priori* sobre los jóvenes que la palabra pandillas despierta en la opinión pública.[3]
Con base en el censo nacional de población del 2010 el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) elaboró el *Informe Anual de Situación de Pobreza y Rezago Social por Localidades*. Por él sabemos que la población actual de Ticuani es de 2 mil 468 habitantes, con un promedio de 3.8 integrantes por hogar. Cuenta con dos unidades médicas con dos doctores cada una y el 30 por ciento de los habitantes no disfruta de ninguna seguridad en materia de salud. La escolaridad promedio de los ticuanenses es de 6.3 grados, por debajo de los ocho años del promedio estatal. La oferta del sistema educativo de carácter público presenta 7 centros de educación preescolar (3 a 5 años); siete escuelas primarias, ninguna de ellas indígena; dos escuelas secundaria y un bachillerato incompleto. El rezago educativo de Ticuani es de 33 por ciento y el 61 por ciento de la población mayor de 15 años no ha terminado la educación básica, mientras un 15 por ciento es analfabeta. Un dato sobrecogedor es el que nos advierte que el 86.4 por ciento de la población no tiene ninguna clase de seguridad social.
En estas condiciones no les queda más que ser exilados, sin tierra ni posibilidades de permanecer en la comunidad, sin derechos fundamentales, despojados, excluidos del circuito económico formal, perseguidos y vigilados aquí y allá por un panoptismo que los invisibiliza de la opinión pública y, simultáneamente, los somete a un régimen disciplinar infrahumano, a la moral de la servidumbre, los migrantes mexicanos resisten con estrategias y redes de supervivencia individual y familiar en los mercados laborales de Estados Unidos. El control y destino de sus vidas muchas veces se enfrenta, en el penoso camino hacia el norte, con la peor de las bestias, el juicio de autoridades policiacas y migratorias de ambos países que pueden decidir que sus vidas son indignas de ser vividas y, en ese caso, quitárselas sin responsabilidad legal para los asesinos, pues los migrantes representan para el poder soberano una vida en estado de excepción. Si además pensamos en la presencia del narco y las bandas criminales por las rutas de los migrantes, entonces no habría duda, y siguiendo al filósofo Giorgio Agamben, casi sería posible afirmar que no sólo son desterritorializados sino arrojados a la nuda vida: una existencia que puede ser segada impunemente por cualquiera.

La historia de Federico (2006)

[2] Robert Courtney Smith, *México en Nueva York. Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York,* Cámara de diputados, UAZ-Miguel Ángel Porrúa, México, 2006, p.17.
[3] Carles Feixas, *De jóvenes, bandas y tribus*, Ariel, Barcelona, 2012, p.108.

Federico es un joven neoyorkino que ahora vive en Ticuani: es un alumno transnacional.[4] Una muestra de los retos y los desafíos que, en materia de políticas educativas, genera el movimiento migratorio entre ambos países. Desde su nacimiento y hasta los 18 años creció en la Gran Manzana. Así que el primer sentimiento de relación con las letras y las palabras, con los aprendizajes sensoriales, con los ojos, los oídos y la voz, fue el inglés, y, al momento de su imprevisible e involuntario viaje a Ticuani, hablaba y entendía parcialmente el castellano. Durante la primera entrevista con él (2006) vivía en Ticuani con su madre, doña Lupe, y con Patricia, su hermana menor y la única mujer de los cinco hijos que nacieron en Nueva York.

Federico quería cursar el tercer año de bachillerato en Ticuani. Esa fue la razón por la cual fuimos a conocerlo y a charlar con él, pues había algunas trabas burocráticas que le impedían el ingreso a la escuela. Obstáculos muy conocidos en el sistema educativo de México y que ha vuelto a ser visibilizado recientemente por *Los otros dreamer´s.*

Cejas delineadas y corte de pelo desvanecido, con casquete muy corto y ceñido al cráneo, como suelen usarlo una gran cantidad de latinos, mexicanos, puertorriqueños y dominicanos en la ciudad de los vientos. Una presencia identitaria que no estaba dispuesto a negociar, porque estaba convencido que la virtud nada tiene que ver con la ropa ni con las apariencias. Sentí muchas veces, en sus tímidas muestras de confianza, la tensión interna que le producía ser cholo, compartir el estigma de criminalidad asociado a sus ritualidades y símbolos, con la voluntad de formación a través de la educación que lo relacionaba con la narrativa de ascenso social y económico de la segunda generación de migrantes. No quería y no podía buscar la aprobación y el reconocimiento de los ticuaneses renunciando a la comunidad transnacional, al barrio, a la cual se adscribía primero como neoyorkino. Su punto de partida, irreductible, era un desafío para la sociedad ticuanense, pero Federico sentía que sólo estaba defendiendo su identidad y el derecho a la ciudadanía.

Federico hizo una pausa en la plática para preguntarnos si queríamos ver algo que había hecho, le dijimos que sí y se metió corriendo a una de las recámaras para volver rápidamente con una deslumbrante bicicleta barroca de cholo. Sus manos de artesano la habían armado, pacientemente, con las partes que doña Lupe le traía de Nueva York. Con la misma energía que mantenía la identidad de oposición y resistencia nos habló de la esperanza que tenía en la educación. Como si cruzar la frontera lo trasladara a otra dimensión, con mayores posibilidades para ser en el mundo. El angustioso entusiasmo por la educación provenía del vacío ontológico que la angustia de la muerte le provocaba. Los recuerdos una y otra vez, a lo largo del tiempo, volvían a situarlo en riesgos graves de prisión y muerte.

El otro mundo de vida de Federico, la vocación, la voz interna, eran el dibujo y la pintura. Cada vez que lo entrevistamos, a lo largo de los últimos 7 años, nos mostraba los avances y logros en el arte y la perspectiva del dibujo a lápiz. Los primeros trazos se habían inspirado en los asombrosos placazos, graffitis de los barrios de Nueva York. Doña Lupe, a quien conocimos primero, nos había confesado que se lo trajo a Ticuani para protegerlo de su relación con las bandas, temía mucho que se perdiera por el mal camino. La madre exploraba el camino del retorno forzado para su hijo, el mismo que otros jóvenes, en circunstancias de alto riesgo, habían recorrido antes con alguna fortuna. Un viaje de regreso a las probadas fuentes de reserva moral de Ticuani. Así que un buen día doña Lupe le dijo a su vástago…

“¡Vámonos de vacaciones a México…!”

Las palabras de la madre le parecieron familiares, pues muchos de los veranos de sus 18 primaveras los había pasado divirtiéndose, en libertad, con los parientes y amigos de Ticuani Federico no tuvo tiempo para despedirse de nadie en Nueva York, doña Lupe lo sacó de ahí con engaños, con el señuelo de ir a vacacionar a la tierra, al pueblo. Había que alejarlo lo más pronto posible de las calles y las bandas.

[4] *La Academia de Ciencias de Nueva York* definió así el concepto en 1992: “Transnacionalismo son los procesos por los que los inmigrantes edifican campos sociales que vinculan a sus países de origen y a sus países de recepción. Los inmigrantes que construyen tales campos se les dice "transmigrantes". Éstos mantienen y desarrollan múltiples relaciones (familiares, económicas, sociales, organizacionales, religiosas y políticas) que sobrepasan las fronteras. Los transmigrantes actúan, toman decisiones, y sienten inquietudes, y desarrollan identidades por medio de redes sociales que los conectan a dos o más sociedades simultáneamente.

Fue doña Guadalupe quien nos presentó a Federico.
La primera entrevista a fondo transcurrió en la tienda de abarrotes "La Sirenita", en Ticuani. Un espacio en la parte baja de una amplia y confortable casa de dos pisos. Un lugar que a mi me pareció luminoso, con un gran patio y con un columpio especial para las fiestas familiares. Es una propiedad que levantaron el coraje de la madre y de la abuela, doña Eugenia, la primera en migrar al norte.
La tiendita se encuentra entre la casa que habita doña Eugenia, la abuela, y un local acondicionado por Federico con dos verdes mesas de billar que renta a los ticuanenses, el juego del billar es una de las actividades favoritas de la comunidad. La saludable práctica de empujar las bolas a la buchaca es, con el beisbol y el tiro al blanco, casi el único deporte por estos lares.
En el muro más grande de los limpios billares, Federico pintó a una madre mexicana sufriente, con dos lágrimas de dolor escurriendo por las morenas mejillas: "porque su hijo andaba en las pandillas de Nueva York" –me aclaró con la voz en la garganta, por lo que no creí necesario profundizar en las razones de las lágrimas de doña Lupe, pero intuí en Federico el sentimiento que lo aguijoneaba.
Federico tiene una figura esbelta y sus movimientos son ágiles. Viste una playera modesta de algodón, una pantalonera oscura y unas guainitas negras. Aunque es amable y sonríe con nosotros, percibo en él mucha timidez. La seriedad cruza su rostro cuando me cuenta la forma en la que llegó a México:

Yo nací en Nueva York y tengo 4 hermanos más. Allá se quedaron los tres. Sólo Patricia y yo estamos acá, con mi mamá. Me gusta aquí porque es tranquilo, pero allá se quedaron mis amigos. Yo estaba en la preparatoria, pero me tuve que venir. Fue muy duro eso porque no me pude despedir de mis amigos. Al llegar aquí he tenido problemas porque no me dejaron entrar a la preparatoria. Perdí ya todo el semestre en puras vueltas y trámites, entonces, de hecho voy a perder un año y yo quiero seguir en la escuela. Me pidieron el acta de nacimiento, el CURP y no tenía nada de eso… yo no sabía que eso se necesitaba aquí.

Una rígida normatividad oficial obstaculiza muchas veces la continuación de los estudios correspondientes de los hijos de los migrantes mexicanos, porque los documentos probatorios deben estar oficialmente apostillados. Aún para autoridades sensibles, como Artemisa, la directora del bachillerato de Ticuani, esos casos son problemáticos. La primera piedra que Federico encontró en Ticuani, como resultado de la urgencia con la que la madre se lo trajo de Nueva York, fue la carencia absoluta de comprobantes escolares para continuar estudiando.
Estaba realmente abatido, su rostro era sombrío, cuando nos dijo que toda la fuerza orientada a transformar el pasado inmediato, para borrar las lágrimas de doña Lupe, se veía frustrada por la imposibilidad legal para terminar el bachillerato. El peso de la fría y elefantiásica burocracia educativa de México caía toda sobre sus hombros. No pudo nombrarla, pero la experiencia le mordía y representaba el signo de la injusticia, muy cerca del sufrimiento de los indocumentados ticuanenses en Nueva York.
Y no fue la única cercanía con los mexicanos indocumentados, el prejuicio moral, de la misma marca que el que cultivan los mexicanos neoyorkinos contra los afrodescendientes y portorriqueños, le tocó experimentarlo a él en Ticuani por las holgadas vestimentas y el desconocimiento pleno de la lengua castellana: era un ser libertino, un extraño, era un "yankee".
Algunos profesores y directivos de la región nos ayudaron a comprender mejor el cuadro emocional de los jóvenes retornados, pues hubo quienes opinaron que los ticuanenses-neoyorkinos "no tienen valores ni respetan los símbolos, como la bandera, que ya sabe dónde se la ponen…son muy mal ejemplo para los valores patrios." El estigma de ser cholo en Ticuani aún es muy fuerte incluso entre el propio magisterio.
Me mira fijamente cuando pronuncia las primeras palabras del exilio educativo: "Yo quiero estudiar…ahora la escuela me cierra las puertas, porque no tengo acta de nacimiento de aquí, sólo tengo la de Nueva York, pero no me la valen. Y allá no se usa el CURP como acá. Entonces no me han aceptado en la escuela, ojalá ya todo esté bien para el siguiente año.

Confío en que ustedes puedan hacer algo por mí" –nos dijo muy serio.
Federico devela una de las rutas de la migración juvenil de Nueva York a Ticuani. El movimiento migratorio que va de las bandas de Nueva York a la escuela mexicana.
La incorporación de Federico al sistema educativo nacional empezaba a reproducir los rasgos de una pobrísima tradición escolar mexicana que considera a los migrantes más que como una oportunidad para educar en la diversidad, aprovechando la lengua, las capacidades y las habilidades digitales de los estudiantes, como un problema pedagógico que, de ser posible, es mejor eludir.
Las flores de la pedagogía de la diversidad, de la interculturalidad, propia de la educación para la era planetaria, son muy frecuentemente ignoradas y aplastadas por el nacionalismo monolingüe, monocultural y logocéntrico que es el caldo de cultivo predominante de nuestras instituciones educativas.

El ábrete Sésamo de la educación mexicana

Alarmado por ese oscuro porvenir para Federico, buscamos ayuda. En la capital le platiqué a la investigadora Sandra Aguilera, de Educación Contracorriente A.C., quien estudia las relaciones entre la migración y la educación en la Mixteca, los pormenores de la riesgosa posición educativa de Federico. Me escuchó atenta e intervino con eficacia, por la vía del diálogo, con las autoridades educativas competentes, para remover los obstáculos legales que cerraban el ingreso a las aulas. Ella es así, siempre me abre el Mar Rojo con la mirada.
Fue el ábrete sésamo del bachillerato de la comunidad coordinado por la profesora Artemisa, nacida en Ticuani. La historia de vida de Artemisa también está atravesada por la migración, pues ella conoció a sus padres migrantes hasta los nueve años de edad y, como era previsible, mantuvo fuertes diferencias cuando ellos volvieron de Estados Unidos, cuando se reunieron con la intención de hacer vida familiar. En principio no estaba acostumbrada a usar en su vocabulario la palabras de mamá o papá, no eran sonidos cuyos contenidos alcanzaran una significación sensible. Luego, más tarde, decidió estudiar la carrera de ingeniería, su padre intentó inútilmente disuadirla con argumentos propios de la masculinidad ranchera. Artemisa se fue a la capital del país donde con sus propios esfuerzos terminó satisfactoriamente la carrera de ingeniería y, con el tiempo, se convirtió en profesora de educación media superior.[5]
Por su parte, Federico había sido un ciudadano méxico-americano que jugaba y vivía en los barrios latinos, habitados, como es sabido, por mexicanos, ecuatorianos, bolivianos, dominicanos, colombianos, puertorriqueños, peruanos y un largo etcétera, que habitan y comparten los mismos espacios y escuelas. Federico estudió en escuelas públicas clasificadas como ESL (*English as a Second Languague*), que por definición son consideradas de menor calidad que las escuelas a las que asisten los ciudadanos que cultivan predominantemente el inglés en el hogar, con todo, resulta imposible ignorar que se trata de escuelas de tradición liberal, con un clima escolar sensible a la diversidad cultural y de un estado que privilegia la alimentación de la infancia, provengan de donde provengan.
Tuve oportunidad de visitar algunas escuelas públicas de Nueva York ubicadas en los distritos donde viven los ticuanenses y también de entrevistar a varios profesoras y profesores latinos de dichos centros escolares y pude observar, desde jardín de niños hasta *high school*, una permanente campaña tendiente a pensar la pluralidad de los modos de vida que se acunan en la diversidad cultural de la isla y, sin embargo, con todo el trabajo invertido en esa dirección, también fue común escucharlos decir que a la hora del recreo el patio se dividía por grupos culturales, como bandas de nacionalidades que marcaban y defendían un territorio que sentían como

[5] La profesora Artemisa, por su propia historia de vida, resulta un ejemplo de resistencia moral, coraje y dignidad contra la fatalidad de la inmensa ola migrante y, situación igualmente grave, contra la pesadez emocional de las caprichosas evaluaciones oficiales que una y otra vez, año tras año, condena a los estudiantes y las escuelas de las regiones más pobres del país a cargar con la identidad, ahora de prestigio nacional, de incapacitados para los aprendizajes mínimos en español, matemáticas y ciencias naturales. Con inteligencia sensible, mucha de la cual se nutre de su experiencia de ticuanense con padres migrantes, construye a diario, con un grupo de colaboradores, escudos humanos y pedagógicos, pararrayos psicológicos para hacer que los jóvenes no sucumban y abandonen las aulas o, mejor dicho, para evitar que las aulas los abandonen a ellos. Mucho de lo cual se logra con el acompañamiento del arte, de la música que ocupa el corazón del proyecto escolar. Una herejía en estos tiempos de dominio de la técnica y las competencias para ser funcional.

propio y, ya fuera de la escuela, en las calles de Nueva York, se convertían en bandas que, en sus códigos, exigían "respeto", por cualquier medio, a los rivales.

Federico: de la Metrópoli a la Mixteca

De una isla de alrededor de nueve millones de habitantes, la región más densamente poblada de los Estados Unidos, Federico fue arrojado al mundo de vida de Ticuani, al origen mixteco de sus ancestros, una comunidad menor a las 2 mil 500 almas. El vértigo de la historia transnacional, que sin duda ya está registrada en los circuitos neuronales de los actores, lo trajo a Ticuani, de la urbe de las bandas lo sembró en el desierto, donde los nombres de las cosas y los seres aún se le confundían con mucha frecuencia.

Robert Smith, al concentrarse en el tema de los ticuanenses pandilleros de Nueva York, escribe que los fundadores de la Organización Defensa de la Raza (ODR) nacieron en1985. Luego, como nodo de un rizoma, aparecen en Ticuani y lo hacen casi siempre para ocultarse de la justicia norteamericana. Las bandas mexicanas en Nueva York surgen, como ya dijimos, en las escuelas públicas, para defenderse de las agresiones de los negros, puertorriqueños y dominicanos. La estrategia de supervivencia de los mexicanos de la primera y segunda generación migrantes fue de carácter moral. En la rueda de la fortuna de las jerarquías de valores racializados de Nueva York los mexicanos ocupan el primerísimo lugar por su vocación al trabajo, un valor compatible con la ética del capitalismo y con el espíritu del protestantismo. Los afrodescendientes y portorriqueños, dice la narrativa, siendo ciudadanos, se muestran más resistentes a la contratación sin las prestaciones mínimas de la ley, prefieren no trabajar y esperar el cheque del Estado de Bienestar que, traducido al sentido de la narrativa, los coloca en la humillante situación de incapaces de cuidar sus propias vidas.

Federico en el bachillerato de Ticuani (2007-2008)

Una vez removidas las piedras legales que la burocracia educativa de Puebla es diestra en sembrar por los caminos de la niñez y juventud migrante, Federico fue aceptado con muy buena estrella en el bachillerato de Ticuani. La directora del mismo era Artemisa.

Federico descubrió en Artemisa a una de sus mejores aliadas en el desarrollo de sus capacidades creativas. Mientras cursó el último año del bachillerato pintó algunos murales en las paredes de la escuela.

- ¿Cómo sentiste la escuela?
- "Al principio me sentía aburrido y alejado de todo y de todos…extrañaba la comida y el ambiente, los amigos, y después me di cuenta que eso no lo es todo y entonces fue cuando me puse a dibujar y a estudiar mucho."

La memoria aún fresca de sus andanzas en Nueva York lo sumieron por un tiempo en una especie de pausa, de la cual salió cuando me dijo que seguía dibujando y pintando:

- Ahora tengo muchos dibujos, pero son como *Grafitti,* ¿quiere verlos? –me pregunta mientras se impulsa de la silla rumbo a la recámara. Trae con los dibujos una sonrisa de placer, sabe que me gustan sus creaciones goyescas. Los miro en silencio y le pido que me hable más de los oscuros personajes que graba. Creo entender que tiene muy buen sentido de las propociones de la anatomía humana. Le expreso mi reconocimiento por mostrar tanto entusiasmo y tanto desparpajo en la voluntad de creación. Lo interrogo sobre la escuela:

-¿Cómo te fue con las clases en el bachillerato?

Me fue muy bien en la escuela: bueno, al principio me sentía un poco alejado de todos y creo que era porque no podía hablar mucho español y me sentía como atorado, pero ya después de un tiempo nos comenzamos a llevar muy bien mis compañeros y yo, y, hasta la fecha, los veo muy seguido por acá. Ahora siento que ya hablo más.

En efecto, el español de Federico es ahora muy fluido y apenas conserva un ligero acento. Artemisa nos contó que al principio fue un proceso difícil, pues las habilidades comunicativas en español era muy limitadas y el alumno era tímido y muy reservado. La amistad es uno de los valores que aparece privilegiado en sus reflexiones. Tanto para los amigos de allá, como para los de aquí, la escuela como medio de superación se encuentra clausurada por razones económicas.

-¿Cuál fue la relación con tus profesores?

Me apoyaron a cómo llevarme con los compañeros y con ellos mismos. También qué hacer con mis materias porque al hablar poco el español pues tenía problemas para entender. Recuerdo mucho a la maestra Artemisa. Artemisa si me ayudó, a mi me enseñaba como con más calma. Una historia que no entendía mucho, pues tenía más tiempo para mí. Después de la clase me esperaba y era otro poquito más de ayuda.

Los profesores de Ticuani aparecen en su historia como protagonistas centrales de su cambio de vida. Sabe que respetaron el lento ritmo de aprendizaje que el conocimiento de la lengua le permitía, de otra manera hubiese sido imposible que terminara sus estudios. Y vuelve al acompañamiento personalizado de Artemisa, pues la directora se quedaba trabajando con él mucho tiempo después de terminado el horario oficial. Rememora, no obstante, que no todo fue miel sobre pan, pues percibe que la forma de vestir influyó la primera vez que intentó entrar a la escuela. Cuenta que supo lo que una maestra y un profesor dijeron de él:

"Es que se viste medio raro y pues no es bien visto aquí…es algo como cholo y a veces andan en pandilla…" en la escuela me dicen que porqué me visto así. Yo no me siento raro, soy yo…Y de mis profesores uno me dijo: "¿por qué te vistes como *Daddy Yankee*?" y pues le digo que yo no me visto así. Es normal que te vistas así allá, pero aquí siempre preguntan por qué me visto de esta manera. Y no le doy mucha importancia, sólo me dicen que me veo medio raro…también se fijan en mi ceja porque está arreglada pero es el estilo, se puede decir que es como una moda. Pero unos amigos en la prepa también me decían: "se ve chido".

Los prejuicios nacionalistas de algunos de los profesores saltan a escena. Es la frustración y la ira de sentir la incompletud por parte de las mayorías nacionales, los cholos neoyorkinos representan una presencia que resta unidad al discurso del nacionalismo mexicano, pues nacieron en el otro lado. Aunque tengan la misma sangre cargan con un déficit de nacionalidad, como bien ha visto Arjun Appadurai en *El rechazo de las minorías*, son una amenaza para la idea enfermiza de la pureza. A pesar de todo, Federico disfrutó el poder de fascinar a sus compañeros de escuela con sus rarezas y con las aventuras e historias de Nueva York, una actitud de curiosidad natural de quienes esperan un día no muy lejano migrar a la isla. Es un neoyorkino y la comunidad de la escuela se lo hace saber a diario con las bromas lingüísticas de sus compañeros. Federico dice que cuando entró al bachillerato de Ticuani sus compañeros y amigos estaban ansiosos por escuchar sus aventuras: "les daba curiosidad por saber cómo era Nueva York, cómo era la vida allá, cuál era la diferencia con la vida de acá." Ellos querían escuchar cómo era la tierra prometida, pero el giro vital de Federico, su cambio de perspectiva, de las bandas a la escuela, le hace valorar a Ticuani como tierra de salvación.
Me dijo que durante el ciclo escolar concluido "ya se fueron dos (estudiantes) a Nueva York, hace seis meses. Uno de ellos si acabó la prepa y el otro no. Otro se fue estando en la secundaria."
Los compañeros que se van a Nueva York ya no seguirán en la escuela, pues se fueron a trabajar, en principio para pagar lo que los coyotes les cobraron (entre tres y cuatro mil dólares). Una vez allá –añade Federico profético- los jóvenes "cambian de mentalidad, físicamente cambias también por el estilo de vida. Tampoco vistes igual, no hablas igual, no piensas igual y no haces las cosas igual. Hay una transformación muy grande."

No creo que se pueda dar una definición mejor de lo que es el modo de vida transnacional. De todas maneras le preocupa que sus compañeros abandonen la escuela, da perfecta cuenta de cómo el movimiento migratorio deja sin horizontes de vida digna a los ticuanenses.
Por ello le preguntamos a la directora del bachillerato por la dimensión del fenómeno migratorio en su institución y nos respondió: "les aseguro que de los muchachos no hay uno que no tenga un hermano o un familiar en los Estados Unidos." La profesora Artemisa, igual que Federico, está convencida que los bajos rendimientos escolares de los hijos de los migrantes mexicanos en la escuela se encuentran relacionados muy probablemente con la falta de una figura que los proteja y los oriente de manera pertinente. Así me dice:

Yo lo veo en los muchachos, más que nada en los que sus padres están en los Estados Unidos, pues los dejan solos con los abuelos y más que un sentimiento de rebeldía veo en ellos la necesidad de afecto. Nosotros aquí en la escuela tratamos de sensibilizarlos en el sentido de lo difícil que es para ambos: los que se van y los que se quedan. Lo que yo puedo percibir con ellos y en lo que más pesa es que no tienen hábitos para estudiar, ni para repasar en casa, ni para hacer tareas. No hay alguien que les diga "házlo" y cuando quieres traer a los abuelitos para llegar a un acuerdo con ellos, la respuesta es que no les hacen caso, incluso ellos nos dicen que les peguemos a los muchachos si no obedecen…¡Imagínate!

A los hijos de los migrantes les falta cariño y orientación familiar para permanecer en la escuela. La mayoría de los padres pertenecen al alto porcentaje de quienes no concluyeron la educación básica en Ticuani, por lo que no hay ejemplos cercanos de éxito escolar que pudieran inspirar historias de vidas diferentes. ¿De dónde revalorar la escuela como factor de movilidad social ascendente?
La maestra Artemisa frecuentemente ha tenido que ocultarles la conducta inapropiada de los estudiantes a los abuelos, lo hace para evitar daños mayores a la mermada salud de los ancianos, pues cuando son citados para tratar temas relacionados con el rendimiento escolar, algunos de ellos llegan con síntomas severos de enfermedad y clara vulnerabilidad física. Sería una inconciencia, piensa, alarmarlos por los riesgos, por ejemplo, de los embarazos tempranos, de las naturales calenturas de los nietos y las nietas o por el creciente alcoholismo, también presente, entre los jóvenes mixtecos.
Federico, por su parte, piensa que las oportunidades educativas en México están muy mal distribuidas, pues los jóvenes "no tienen las mismas oportunidades de trabajar y estudiar en Ticuani, y si tienen son muy pocos. Unos no tienen suficientes recursos para seguir estudiando o el apoyo de la familia. Pero creo que en Nueva York es igual."
La percepción de que los mexicanos, por igual, en Estados Unidos y aquí, son muy pobres como para seguir en la escuela, es una conclusión muy desalentadora para la juventud ticuanense con modos de vida transnacional.
-¿Por qué se fueron? –le pregunto
A mi manera de pensar no tenían apoyo familiar. Se quieren sentir más, o sea, ser más en la vida y ellos lo ven difícil aquí. Los dos que se fueron tienen su familia aquí, pero tienen familiares del otro lado también. A mí ni me avisaron cuándo se fueron, lo supe después. Pero no se fueron juntos, uno se fue hace seis meses y el otro hace como cuatro. No sé ni cuánto les cobraron, pero se fueron a trabajar…Muchos chavos se van porque sus novias se embarazan y tienen que irse a trabajar a Nueva York. Pues allá casi es seguro que tengan a familiares que los respaldan. Pero aún así unos no encuentran trabajo y se regresan por miedo a la migra y a que no hay en dónde sacar algo de dinero. A veces ellos mismos se autodeportan porque es más difícil vivir en la calle o no tener para comer. Muchos americanos no quieren a los mexicanos y eso está muy mal, porque uno lucha por la causa, porque somos mexicanos y es el sueño de muchos tener una mejor vida. Los americanos están en un gran error porque somos lo mismo, sólo es una frontera que divide y eso es todo.

"Uno lucha por la causa"-dice Federico cuando afirma que muchos americanos no quieren a los mexicanos, entre los cuales él mismo se incluye. Y la causa que lo motivaba dejó de estar relacionada con la violencia, con

la búsqueda de un malentendido "respeto" en las calles, cultivado entre las bandas neoyorkinas, así sea con las armas, como un valor fundamental de la nacionalidad sino como la búsqueda de un sueño: una mejor calidad de vida. Los jóvenes ticuanenses, pese al muro, siguen abandonando la escuela y los circuitos familiares transnacionales son poderosos estímulos laborales para los ticuanenses.

De no ser por la escuela yo no estaría aquí (2011)

Tres años después de haber egresado del bachillerato volvemos a charlar en una tarde calurosa de junio. A estas alturas Federico estudia Diseño Gráfico en una Universidad particular de Puebla y tiene la certidumbre de que vivir en la Mixteca es lo mejor que pudo pasarle en la vida, mucho mejor que el violento accionar de las bandas latinas de Nueva York.

Es mejor vivir acá…Allá hay más libertad en lo sexual que aquí y en todo. Aquí no me ha tocado ver, ni oír, nada de eso de las drogas en las escuelas y allá había hasta como un mercado ahí adentro. Vendían marihuana y aunque uno no se da cuenta de todo, es como en un pueblo donde todos se enteran. Entonces era mucho más la marihuana, más que cualquier otra cosa…allá hay más violencia, pueden andar armados, toman más alcohol. Y a veces los que se van de aquí y regresan también toman más, aunque no anden armados.

Un juicio de valor sin ambigüedades, ahora está convencido que el modo de vida que tiene en Ticuani es superior al mundo de vida que experimentó en Nueva York.

Cuando nos venimos a Ticuani me sentía como secuestrado y decía yo no quiero estar aquí. Nos venimos porque mi abuelo falleció, mi abuelita tuvo un accidente y mi mamá se hizo responsable de cuidarla y ver por ella en todo. También porque se separaron mis padres. Yo no tuve otras opciones. Pero con el paso del tiempo siento que me ha ido muy bien, porque ya no estaría aquí. Estoy muy contento porque si no nos hubiéramos venido no estuviera en los proyectos en los que estoy, ni llevaría la vida que llevo con mi estudio y con mis exposiciones…cambió todo el panorama. Pero aún no alcanzo a llegar a donde quiero estar.

Ticuani le pareció al principio una celda donde no había nada que hacer, un largo año, el primero, estuvo ansioso de regresar al Bronx, con sus amigos los cholos, luego, con la escuela, abrió los ojos y giró la brújula de su existencia. Los proyectos de la nueva vida en Ticuani se mantuvieron y acrecentaron con cada entrevista, desde la primera.

Aunque el destino se ensañó con él y con su familia, resistió la embestida y se levantó heroico del campo de batalla, con las ilusiones renovadas en la formación escolar y en la universidad.

Y la experiencia educativa transnacional lo coloca en posibilidades de comparar ambos sistemas. Un balance muy desventajoso para el mexicano si juzgamos sólo por los recursos económicos, humanos y materiales. No obstante, cuando esperaba que su juicio valorara mejor la educación recibida en las escuelas de Nueva York, la respuesta me sorprendió. El equilibrio y la capacidad para poner en la balanza las varias dimensiones del proceso de formación estuvieron presentes cuando me dijo:

Yo no le tomo mucha importancia a cuál es mejor si la educación de aquí o la de allá. La escuela no importa, importa que el alumno le eche ganas. En la prepa de aquí teníamos un profesor que daba nueve materias, pero no había más profesores y depende de cómo lo tome uno.

En Nueva York la biblioteca era muy grande y aquí no, era muy pequeña, pero teníamos una…aquí los profesores son más afectuosos (sonríe un poco al decir esto) se acercan mucho más a los alumnos, como si fueran un padre, y allá son más secos, más duros.

Un poco en descargo de esa visión fría de la educación de Nueva York es necesario comprender la estricta prohibición que existe sobre el contacto físico entre profesores y estudiantes en las escuelas de Estados Unidos, pero la percepción de pertenecer a una familia y la de identificar a los profesores con los padres nunca

la experimentó en las escuelas de Nueva York. A la hora de las contrastaciones Federico apunta en primer lugar la gigantesca infraestructura educativa de Nueva York que no tiene el bachillerato de Ticuani, sin biblioteca y con el servicio de energía eléctrica gracias a la filantropía de un vecino, un migrante ausente que compró su propio transformador y permitió que Artemisa se conectara para brindar la necesaria energía eléctrica a la escuela, digo, en esa dirección material la escuela de Ticuani no puede competir. En cambio, la recepción abierta y comprensiva de las profesoras y profesores del bachillerato de Ticuani, que desempeñan sus trabajos en una escuela incompleta, en la que un profesor da clases de nueve materias, le resulta muy cálida y cargada de sentido humano.

Mientras fuiste a la escuela en Nueva York, ¿observaste alguna ocasión en las escuelas de allá rasgos de discriminación?

Sí, muchas veces, tampoco soy el único; muchos somos nacidos allá pero te tratan como la misma cosa, como mexicano. Y eso lo noté cuando me di cuenta que todos los hispanos en la prepa se sentaron hasta atrás y al frente todos los blanquitos y de ojos azules. Pero yo no le tomaba mucha importancia; así son ellos, no me afectaba realmente, imagínate todos los hispanos hasta atrás, y los de pelo rubio, blanquitos y de ojos azules al frente. Quienes hacían eso eran americanos, estudiantes y uno que otro profesor.

La distribución jerárquica de los niños por características físicas en el salón de clases es lo que Federico recuerda como acto de discriminación en vida escolar de Nueva York. Su mundo, al que se adscribe explícitamente, es al de los hispanos, por contraposición a los rasgos de racismo advertidos en el comportamiento de algunos estudiantes y uno que otro profesor del sistema educativo norteamericano.

Estoy atado a la mitad entre Ticuani y Nueva York: soy americano y soy mexicano.

-Y a propósito de la curiosidad de tus amigos en la universidad, ¿cómo era tu vida en Nueva York?

Tenía pocos amigos. Fui muy antisocial porque tenía problemas familiares, mis papás se estaban separando. Sentía que estaba muy solo. Por su separación y por el trabajo de mi mamá. Sentía coraje contra yo mismo, depresión, presión en mí mismo porque a veces me sentía solo. Mi mamá no hablaba con nosotros porque no podía, trabajaba todo el tiempo. Fue muy difícil, pero con el tiempo entendí que no era tan grave, porque no me metí a las drogas. Mejor me escapaba en las noches a pintar las calles y así me expresaba, porque no podía sacar con nadie las cosas. El quedarme callado lo expresaba en otras maneras. Graffiteaba. Por el dibujo sacaba las lágrimas, ponían presión al lápiz y al papel y así sacaba toda mi tristeza y tengo dibujos de esa época. Con el tiempo eso me ha hecho fuerte, esa experiencia.

Las tintas y pinturas que pude disfrutar de la autoría de Federico pertenecen a la dimensión del misterio, tiene gran fascinación por los tonos oscuros, melancólicos no sería una mala palabra para nombrarlos. La ira y la impotencia contra sí mismo lo acercaron a la nada, a la angustia del silencio y al abismo. No obstante, lo repite muchas veces, como para convencerse a sí mismo: “no me metí a las drogas”, sólo graffiteaba las paredes, para conjurar la tristeza de no tener a la madre cerca. Rompiendo lápices sobre el cartoncillo y sobre el corazón, borroneando esquemas de siluetas pertinazmente oscuras, Federico siente que se libró de la bestia de las drogas en las que, por seguro, miró consumirse a más de algún ticuanense en Nueva York.

Ahora guarda la memoria de su pasado para que el olvido no le haga repetir el camino. Cuando Federico habla de sus amigos, los que dejó en Nueva York y los que tiene ahora en México, lo hace ponderando las circunstancias:

Mis amigos de allá y de aquí son casi igual en eso de llevarse bien entre todos, no cambia nada. Yo me llevaba tan bien allá como con los que me junto aquí, porque también son mis amigos. Allá y aquí. Yo busco que me traten bien, que no haya ninguna diferencia, sobre todo llevarnos bien y apoyarnos unos a otros.

Allá mis mejores amigos…éramos dos mexicanos -conmigo-, un puertorriqueño y un dominicano. Éramos

cuatro. Ahora sólo tengo contacto con uno de ellos, por teléfono algunas veces. Él es mexicano también, es del Distrito Federal.

Federico fue más a fondo en la relación que lo unió a Daniel en la última entrevista cuando se encontraba a punto de titularse como diseñador gráfico:

David tiene mi edad…era mi amigo en Nueva York. Ahora ya no tengo contacto con él. Creo que está fuera de la escuela, tatuado y comprometido con la ley. En ese tiempo, cuando yo estaba allá, eran esos sus pasos…creo que en eso anda. Yo quiero que esté bien y espero que algún día lo vuelva a ver. Mis amigos de Puebla me caen bien porque hacemos cosas parecidas y, aparte de la escuela, echamos desmadre y relajo. Y con mis amigos de Ticuani salgo al parque, alguna fiesta y nada más; a veces estamos en un lugar para platicar. El pueblo es chico y no tiene mucho a dónde ir. Pero lo que no me gusta de nadie y menos de mis amigos es que pierdan el ánimo de estudiar. Tanto costo y esfuerzo, tanto en todos los sentidos, es para que le sigan, que busquen un empleo que se lleve con su carrera, pero que no se salgan.

Especula de nuevo sobre el futuro sombrío que le esperaba en Nueva York, se ve reflejado en el retrato de cuerpo entero que hace de Daniel, es una fotografía que la da vueltas en la cabeza. Fuera de la escuela y en la prisión, esta asociación de significados es recurrente en varios momentos de nuestras charlas. La escuela, la educación, se convierten para él en las llaves de la libertad.
La narrativa de una juventud mexicana sin drogas refuerza una identidad respecto a las bandas de puertorriqueños y afrodescendientes, en ella se sostiene una suerte de jerarquía moral que proviene del sentido de comunidad que se alimenta de la profunda religiosidad que despierta entre los ticuanenses la fe en el Padre Jesús. Robert Smith estudió el poder de la "emoción encarnada" y los posibles efectos sociales sobre los cholos de Nueva York en Ticuani. Así continúa Federico:

El alcohol nunca fue una opción para mí y me di la fuerza yo solo por ver a mi mamá que luchaba para tener algo caliente en la mesa. Y ahora me siento con mucha experiencia de vida pero, creo, que sí debes tomar algo del pasado para no volverlo a hacer o para que no pase. Es una lección en tu vida. Y la pintura *graffiti,* en papel, a lápiz, todo me sirvió para sacar mis sentimientos. Un día me puse a pensar en lo que podía hacer y no sólo sacar lo malo de mí, sino expresar otra parte que pocos han conocido. Ahora estoy muy contento por la habilidad que tengo para el dibujo, la fotografía y mostrarla a los demás.

No sólo la parte maldita debe aparecer en las pinturas, no sólo el pasado debe ser pintado, sino el otro Federico que muy pocos conocen, el que se reveló y creció en el bachillerato de Ticuani.

¿Qué diferencias notaste entre la vida aquí y la vida allá…?

En el estilo de vida, en la economía, en el vivir. No es lo mismo estar en un pueblo que estar en una ciudad muy acelerada. Muy diferente el ritmo. Aquí es duro y a la vez alegre. Aquí me siento animado y allá no me sentiría así**.** Allá tenía otra mentalidad y a lo mejor ahorita yo ya no estuviera en la escuela, no seguiría estudiando; aquí abrí los ojos y me di cuenta que puedo cambiar cosas y puedo seguir con mi talento. Allá en Nueva York no sentía ánimo, ni seguridad y sentía que mi talento lo iba a echar a perder, me sentí muy ignorado por todo el mundo.

Ahora no está ciego, el modo de vida en Ticuani le abrió los ojos.
La ciudad de Nueva York lo asfixiaba, le chupaba la energía, lo hacía invisible, lo humillaba y le destruía el amor propio, lo degradaba en la medida en que no podía ser, con libertad, lo que él piensa que puede ser, que puede alcanzar con su ingenio y que ahora defiende como valor supremo de su identidad individual. Ahora,

con los estudios universitarios, Federico abrazó la fotografía y ganó un concurso interuniversitario con paisajes, figuras y rostros femeninos de Ticuani. La serie de Federico está compuesta de modelos disfrazadas y maquilladas de ticuanis hembras, la danza y el símbolo que distinguen a la comunidad mixteca.
Él me indica el lugar donde tomaron las fotos, qué tipo de lente usó, cómo captó la luz y ajustó la distancia. Y me descubre su recién decidida profesión futura:

Ya sé a que me quiero dedicar, al trabajo editorial, al diseño de revistas y a la fotografía. Mis dibujos de *graffiti* los he dejado un poco. Fueron de un tiempo, pero creo que ahora ya me desarrollé y aprendí más cosas…Con una foto de esa serie gané el primer lugar de fotografía en un concurso de universidades de Puebla y ahora me las pidieron para que sea la temática de la Feria, aquí en Ticuani. Pusieron una de las fotos en los carteles…, en las lonas de los eventos y mañana las pondré todas para que las vean, como a las 11 de la mañana…Mi familia principalmente me animaron a la exposición de fotografía aquí en Ticuani y me dijeron "tú puedes hacerlo, eres muy bueno en la fotografía, eres artista" Los quiero mucho.

Federico quiere ser artista y la familia cobija sus aspiraciones, fue en el bachillerato donde esa noción se convirtió en convicción y arraigó, pues a falta de recursos materiales la estrategia de la directora es conducirlos a las inquietudes artísticas.
El sentido de pertenencia a una familia es muy fuerte, igual que el sentimiento de amistad que lo invade cuando me habla de sus nuevos compañeros de universidad: "mis amigos me animaron a seguirle con ganas en los estudios. Los quiero mucho, hay una hermandad entre todos nosotros, los amigos. Es una amistad muy fuerte y nos ayudamos; si alguien está fallando nos damos consejos, tenemos muy buena amistad. Uno es de Grajales, otro de Querétaro y uno más de la ciudad de Puebla."
En cuanto al tema de la identidad cultural Federico, a punto de presentar su tesis de diseño gráfico, se expresa con franqueza y libertad:

Yo soy americano y mexicano. De las dos nacionalidades. Porque me gustan cosas de aquí de Ticuani y de allá de Nueva York. Allá nací. Aquí está mi casa, parte de mi familia y ahora tengo amigos…Estoy atado a la mitad entre Ticuani y Nueva York. Atado a la mitad porque tengo relación allá y aquí. Por mi vida. Por ser de aquí y nacer allá. Por hablar los dos idiomas y comer distinto en ambas partes. Yo me siento americano y mexicano.

Ser de aquí y ser de allá con la misma naturalidad con la que corren las aguas sobre las piedras de los ríos. Ni la identidad *WASP* del conservadurismo norteamericano más recalcitrante ni el nacionalismo trasnochado que se cultiva aún en muchas aulas de México, pueden comprender y, mucho menos, tolerar manifestaciones culturales tan disolventes como las que exhibe Federico con su indumentaria de cholo, que gradualmente se ha ido desvaneciendo con el paso del tiempo.
Los compañeros de la universidad donde estudió Federico, en Puebla, tienen muy buena opinión de él y le dicen "cariñosamente" el *yankee*, tanto por la apariencia y el equipo de beisbol como por el lugar de su nacimiento. Lo reconocen como muy buen estudiante y un ser amable con sus compañeros.
Para finalizar, le pregunto por sus planes futuros, pues me confió que anda muy ilusionado con lo que estaba haciendo en ese momento:

Ando buscando un camino que me lleve hasta donde quiero estar: quiero ser reconocido por mi talento y mis trabajos. Participé con mi trabajo en la fiesta patronal con la idea, fotografía y exposición 2011. Me gustaría, al salir de la escuela, ir a Nueva York a trabajar, porque allá hay más posibilidades de hacerlo. Pero también me gustaría ir a estudiar fotografía y, si es posible, diseño. Me gusta mucho mi carrera.
Para vivir me gusta Ticuani porque me siento más seguro, libre, menos presionado y nadie me molesta. Y allá, en Nueva York, hay que andarse cuidando la espalda cada rato, de los que están en pandillas…Quiero que la gente juzgue y hable de mis trabajos, opine de mí en todos los sentidos y que conozca de mí. Que les guste trabajar conmigo. Eso sería un placer, porque te puedes dar a conocer en varios lugares y puedes alcanzar más cosas, o algo más grande, que la meta

original que tenías.

Federico quiere habitar los dos mundos, conoce la violencia de las calles de la gran ciudad, del primer mundo. Y vivió muy interiormente, con sus amigos, la indignación por la miseria económica de los jóvenes de Ticuani, la misma que les impide saborear, o, menos aún, mirar con esperanza la posibilidad de una formación universitaria y, mucho menos, pensar en una participación más activa de su ser en el mundo. Todos ellos están destinados a trabajar muchos años para después forjar una vida trashumante, de vaivén familiar, entre ambas fronteras, en el mejor de los casos.

La intuición le dice a Federico que una enorme injusticia, una bestia pestífera, de insaciable vocación filicida, se encuentra detrás de todo esto. Y cree que la formación del ser humano es fundamental para conjurar la voracidad del carroñero animal. Aunque más que en una educación funcionalista, donde los seres humanos aprenden a recibir instrucciones y llenar cuestionarios con rueditas y palitos, para luego ser exhibidos por inútiles y deficientes, Federico encarna la voz de la educación sensible, con una voluntad férrea en la idea de cultivar una vida estética, creadora y fiel a su propia voz interior. ¿Cuál será la próxima estación en la ruta de su formación profesional?, ¿torcerá el azar y la necesidad la fuerza de su libre voluntad de saber…?

Por ahora me queda el agradable sabor de conocer de cerca una historia de vida escolar transnacional que encuentra en una escuela mexicana pobre, de organización incompleta, en la formación del ser humano, en la voluntad de saber, una vía privilegiada de existencia. Celebro el viaje -que duró más de 6 años de convivencia tanto en la casa de Federico, el bachillerato y todo Ticuani- porque me permitió renovar mi confianza en la educación pública y en los profesores y profesoras de México, ahora que la educación de nuestro tiempo mexicano se pinta con tonos goyescos por los intereses "puros" de los partidos políticos, los medios de comunicación masiva, la iglesia y los banqueros de México: el nuevo poder soberano de México.

Conclusiones

La vida de Federico, un joven neoyorkino aprendiz de pandillero, se transformó radicalmente en el contexto familiar y escolar de Ticuani, lo que representa por sí misma una hazaña individual y social significativa, especialmente ahora que la educación pública de los pobres -que van a las escuelas más pobres- se encuentra amenazada por la voracidad de la iniciativa privada y por una apocalíptica campaña de desprestigio en los medios electrónicos de comunicación contra el gremio de los profesores de la educación pública.

Federico, el primer profesionista de la familia (2013), rompió con el destino fatal de repetir la vida laboral de los padres, de la madre y la abuela, pero no lo hizo en Nueva York, su lugar de nacimiento, sino en México, en Ticuani, donde habita la bestia que devora a sus hijos.

La historia escolar de Federico muestra que la pertenencia a las bandas neoyorkinas no necesariamente conduce a la delincuencia y ello debemos acreditarlo a los beneficios de concebir a la educación pública como un bien estratégico y convoca al imperativo republicano de enriquecer la oferta educativa en los deprimidos espacios migrantes de México. Muchas escuelas públicas se encuentran desempeñando una misión silenciosa, invisible a los ojos de la miseria objetual, que consiste en educar no para pasar las evaluaciones sino para las necesidades del ser y eso, vale la pena subrayarlo, se aproxima más a los aprendizajes del propio ser. Es una condición histórica del comienzo de "aprender a ser".

"Aprender a ser" ha sido situado por casi todos los organismos internacionales como uno de los objetivos fundamentales de la educación de los seres humanos. Pocos podrían objetar con argumentos serios el noble propósito, sólo que, me parece, el tema debe ser repensado. Desde mi punto de vista no se le pueden pedir peras al olmo, esto es, resulta una falta de puntería dirigir la voluntad de "aprender a ser" hacia la ciencia y sus certezas; dicho de otra forma, el "aprender a ser" no es un tema epistemológico sino que corresponde a la esfera ontológica. La pregunta por el ser conduce necesariamente a la reflexión filosófica, a la fundamentación metafísica de la existencia y es ahí, justamente, a donde los modelos educativos oficiales no se proponen ni

quieren llegar. Más aún, frecuentemente los evaluadores de la educación son enemigos declarados de que la filosofía o el arte ocupen un lugar privilegiado en los planes y programas de estudio.

Los partidarios de las evaluaciones y los evaluadores mismos del sistema educativo han sido formados profesionalmente para medir, por ello el fundamento metafísico de la vida en ese mundo de certidumbres no es otro que el diagnóstico objetivo de las cosas para la funcionalidad de las máquinas: es el dominio absoluto de la técnica sobre la dirección de la humanidad.

Los saberes de los profesores del bachillerato de Artemisa contribuyen, por lo menos en parte, a que algunos de los jóvenes neoyorkinos transformen su visión de futuro y a que el fuego del "desmadre" no alcance la sustancia combustible, aunque nada evite que tenga una naturaleza transnacional. Y, sin embargo, comparto la idea de que sin posibilidades reales de que los abuelos hagan estudiar a los adolescentes y jóvenes que retornan y sin una educación media superior completa, con infraestructura bien consolidada, el "desmadre combustible y transnacional", en términos generales, continuará su marcha.

La escuela preparatoria de Ticuani, con los años, la hemos visto convertirse en un vergel en medio del desierto. Las bancas alrededor de los árboles invitan a la lectura y muchos de los estudiantes son o quieren ser músicos y pertenecen a una de las dos enormes bandas que tocan en la escuela. La comunidad escolar se organiza en torno a las necesidades locales de aprendizajes, que, como pudimos ver de cerca, son transnacionales. La tolerancia frente a los diferentes, la sexualidad, el machismo ranchero, la feminidad ranchera, el reconocimiento de los saberes previos de los alumnos, el del inglés por ejemplo, para estimularlos e involucrarlos en la mejora de la convivencia de la comunidad, el diálogo cercano y el acompañamiento paciente tanto de los padres, los abuelos como de los propios estudiantes y el respeto por las tradiciones ticuanenses, configuran dimensiones de la formación humana que las evaluaciones y sus promotores serían, desde sus miradores de máquinas, absolutamente incapaces de otear.

Cómo decirles, por ejemplo, que la música ha sido considerada la dimensión metafísica de la vida por excelencia. ¿Cuál hubiera sido el destino educativo y la forma de vida de Federico si Artemisa y la comunidad escolar lo hubiesen sometido a la tortura de las mal elaboradas evaluaciones punitivas? Federico y su hermana Patricia estudiaron en el bachillerato de Ticuani. Actualmente, el hermano menor, Michel, lo hace en esa misma escuela. De igual manera sabemos que doña Lupe le ha prometido a la profesora Artemisa, directora del bachillerato, que en agradecimiento al amoroso trato para sus tres hijos, le construirá una aula grande que está haciendo mucha falta para atender mejor las necesidades de salones. A la hora de redactar las conclusiones es necesario documentar que después que Federico y Patricia arribaran a Ticuani, en 2006, la familia experimentó un proceso migratorio inverso, pues ahora (2017) con la excepción de la única hermana que se enroló en la marina norteamericana, vive en Ticuani.

Los desafíos del bachillerato de Ticuani crecen y se complejizan, pero ha logrado constituirse como una fuente de reserva moral muy importante para los jóvenes que construyen un modo de vida transnacional, he sido testigo del amparo que brindan, en comunidad, a los hijos de los migrantes cuyos padres se perdieron en el olvido y dejaron a sus hijos al cuidado de los abuelos, los tíos, los parientes políticos o situaciones más extremas.

En este escenario considero que el Comité de Ticuani en Nueva York debería volver los ojos a las condiciones en las que el bachillerato funciona y, por el bien de los flujos de la juventud con modos de vida transnacional, que podrían aumentar en el futuro inmediato, participar más activamente en la tarea de convertirlo en un bachillerato completo; un centro digno de la historia de esfuerzo, valentía y dignidad de la mayoría de los habitantes de Ticuani.

La danza de los ticuanis en Chinantla, Puebla

JÓVENES MIGRANTES TRANSNACIONALES: HISTORIAS DE VIDA A DOS VOCES

Autores: Sandra Aguilera Arriaga, Leticia, Iván y Abraham

Red: Contracorriente

Contacto: sandragora16@gmail.com

Resumen

En este trabajo se hace uso de la etnografía multisituada para aproximarse a la vida transnacional de jóvenes oriundos de Chinantla y Piaxtla que tienen experiencias de migración internacional, de acuerdo al estatus migratorio que tienen. Seguir la vida y la biografía se esos jóvenes me permitió conocer un poco acerca de lo que aprenden en la migración, las relaciones que establecen en la vida cotidiana y las emociones que les hacen tomar decisiones importantes para su vida.

El Bachillerato Alfonso Nava Martínez fue donde se dio el inicio de este proyecto de rastreo porque está ubicado en Chinantla, en la Mixteca Poblana, región expulsora del Sur del estado de Puebla.

En un breve espacio trato de mostrar las tramas, cadenas e historias de vida que se construyeron a lo largo de varios años en dos contextos socioculturales: Chiantla-Piaxtla y Nueva York. Estuve en las casas con familiares, en los lugares de diversión, en las escuelas, en el trabajo, en las plazas, en las fiestas patronales y en todos aquellos lugares que nos permitieran conocer un poco más las tramas de la vida que caracterizan a los migrantes internacionales.

Se le nombra historias de vida a dos voces porque en ocasiones hablo como narradora o entrevistadora y, en otros, son ellos los que, con su voz, dicen sus pensamientos, deseos, aprendizajes, sentimientos y añoranzas.

Gracias a esta forma de entablar una relación a través de los años con los jóvenes –y seguirlos- es posible conocer las formas de vida, el papel de la escuela, las relaciones dentro del aula, las maneras afectivas que surgen de la relación entre una directora comprometida con los estudiantes de un espacio social transnacional.

Palabras clave: jóvenes, migración transnacional, bachillerato, aprendizajes, historias de vida

Danza de ticuanis en el atrio de la iglesia de Chinantla.

El danzante habla inglés y español

Jóvenes migrantes transnacionales: historias de vida a dos voces

Sandra Aguilera Arriaga

En el 2004, guiados por otros intereses, buscábamos saber cuáles eran los programas educativos que ofrecía la Secretaría de Educación Pública de Puebla para los niños, niñas y jóvenes migrantes. Así fue como llegamos, algunos miembros de Contracorriente, a la Mixteca poblana, caracterizada por su alto índice de migración internacional.

En Chinantla y Piaxtla pronto me di cuenta que las comunidades, sus habitantes y las escuelas mostraban características muy especiales, que era necesario conocer con mayor detalle. Supe, de manera muy general, que los jóvenes se iban de *mojados*[1] a temprana edad a los Estados Unidos y, muchas veces, dejaban las escuelas o las comunidades por irse a probar suerte en Nueva York. La serie de sentimientos que me expresaron las personas en diversos espacios de las comunidades, me hicieron pensar en la necesidad de acercarme no sólo a las escuelas para saber el tipo de programas que tenían sino, aproximarme, para saber cómo sentían y vivían la migración internacional los jóvenes.

Con esa intención, en el 2006, nos acercamos a las escuelas secundarias de los dos municipios (Piaxtla y Chinantla) y a los dos bachilleratos de esas mismas poblaciones. Sin embargo, pronto nos dimos cuenta que en en Bachillerato Alfonso Nava Martínez, de Chinantla Puebla, el asunto tomaba otros senderos porque abría sus puertas y se comprometía con los procesos emocionales y pedagógicos de los estudiantes con experiencias de migración. Tal vez por la historia de vida de la directora quien había vivido en carne propia las inéditas formas de vivir la experiencia transnacional en las familias. Ella misma había conocido a su padre y madre a los 10 años y, cuando esto ocurrió, para ella eran dos extraños con quienes tuvo que comenzar a vivir y a construir una vida distinta, a la que tenía, con sus abuelos y hermanos, mientras sus padres estaban buscando mejorar sus condiciones de vida en Nueva York.

[1] Irse de *mojados* significa que cruzan a pie, y de manera clandestina, la frontera México-Estados Unidos. No llevan documentos para estar en el país del norte, van con otros migrantes y ayudados por un pollero (persona que les cobra por guiarlos a través del monte y durante el cruce hasta el destino que acuerdan previamente)

Así fue como esta investigación se da a partir del contacto y de nuestro trabajo en el Bachillerato Alfonso Nava Martínez, de Chinantla Puebla, el cual se enriquece al observar y vivir la vida transnacional que existe en los espacios sociales transnacionales, es decir, ahí donde se dan las relaciones entre quienes migran y quienes se quedan pero en que hay una influencia recíproca a través de diversas estrategias surgidas en las interacciones cotidianas. El circuito migratorio de estableció Chinantla-Piaxtla y Nueva York desde los primeros migrantes (1942) que abrieron una brecha que va desde el Sur de Puebla hasta el Noreste de los Estados Unidos.

Con esta investigación surgida desde la necesidad de conocer cómo participan, lo que aprenden en la migración y las emociones que construyen los jóvenes en el espacios social transnacional, así como en la vida transnacional, fue posible presenciar y reconocer la existencia de un circuito migratorio sustentado en el desplazamiento de personas, bienes simbólicos y materiales; relaciones y prácticas sociales que fluyen entre dos lugares conectados por el fenómeno de la migración. Las historias de vida de los jóvenes permitieron el acercamiento a los procesos de reflexividad y agencia que desarrollan, que les hacen participar y tomar las decisiones para enfrentar los avatares de la vida transnacional.

La vida transnacional : "…incluye aquellas prácticas y relaciones que vinculan a los migrantes y sus hijos con el país de origen, donde tales prácticas tienen una importancia significativa y se dan con regularidad. La vida transnacional está encarnada en las identidades y estructuras sociales que ayudan a formar el mundo de vida de los inmigrantes y sus hijos que se construye en las relaciones entre personas, instituciones y lugares…"[2].

Así, la vida transnacional implica una serie de relaciones entre las personas que se encuentran ligadas a dos lugares, ubicados en dos países diferentes, pero que mantienen una comunicación constante a través de lazos familiares o de parentesco y, además, con amistades y miembros de las comunidades de origen y destino. No solamente la comunicación se da cara a cara sino que, como lo pude constatar en la actualidad, el desarrollo de los medios de comunicación y electrónicos hacen posible que de manera constante haya un caudal de mensajes que se intercambian de un lado a otro, manifestando infinidad de situaciones que son vividas por los migrantes en ambos lados de la frontera que divide a México y Estados Unidos.

En esas interacciones fue posible identificar tres grupos de jóvenes: quienes migraron y cruzaron la frontera a pie y sin documentos; quienes nacieron en Nueva York y tienen padres y madres oriundos de Piaxtla y Chinantla; y quienes no migraron y se quedaron en las comunidades de la Mixteca poblana. Estuvimos en las escuelas, comunidades y con los/as jóvenes en Nueva York en 2006, 2008 y 2010 por espacios cortos de tiempo. En la Mixteca poblana desde 2006, hasta la fecha, porque mantenemos un contacto permanente y un trabajo con el Bachillerato Alfonso Nava Martínez de Chinantla, Puebla. En Nueva York estuvimos –dos integrantes de Contracorriente- como maestros voluntarios de Español, en la Asociación Tepeyac, con un grupo de jóvenes migrantes indocumentados que deseaban cursar el GED, es decir, el curso que les permitiría obtener el documento equivalente al bachillerato y que les permitiría concursar para ingresar a la universidad. Este proyecto surgió como parte de un acuerdo entre la Universidad de la Ciudad de Nueva York, la Asociación Tepeyac y otras instancias en las que pudo llevarse a cabo el GED para apoyar a los migrantes.

Por otro lado, para poder tener una mayor acercamiento a la vida de los jóvenes, era necesario encontrar

[2] Smith, Robert, *México en Nueva York: Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York,* México, H. Cámara de Diputa-dos, LIX legislatura-Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa, 2006.

una metodología que pudiera dar cuenta de lo que ocurría en la vida transnacional y se eligió la etnografía multisituada, propuesta por George Marcus (2001) que plantea que muchos de los procesos que actualmente se viven, por su complejidad y características, "salen de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso (Marcus, 2001:111) Durante el proceso se emplean técnicas de movimiento y rastreo, tales como seguir a las personas, los objetos, las vidas o biografías, una metáfora o un mito. En esta investigación, el interés y las interacciones me llevaron a utilizar las técnicas de seguir a las personas y, ligada a ésta, la de seguir la vida o biografía.

Seguir a las personas es una propuesta metodológica muy útil para los estudios de migración internacional, según mi experiencia, ya que posibilita observar y registrar lo que ocurre en dos espacios distintos donde, lo más probable, es que haya diferencias en las prácticas de observación. Algunas de estas prácticas son de mayor intensidad y profundidad. Se trata de seguir y permanecer con los movimientos de un grupo particular o de las personas que forman parte del estudio. Por ello, a los jóvenes migrantes los seguí algunas veces en Chinantla y Piaxtla, y otras en Nueva York. Busqué las ocasiones, de acuerdo con los acontecimientos que iba siguiendo de ellos y sus vidas, que me permitían obtener más información para seguir construyendo su trama, y fue una cadena que eslabonó diferentes momentos en la vida de cada uno de ellos, y en general de los jóvenes, sus aprendizajes, relaciones y emociones.

Ligada a la técnica de *seguir a las personas* está la de *seguir la vida o la biografía*, como se dijo. En todos los casos que mantuve una comunicación y un seguimiento permanente en diversos momentos —en dos lugares, dos contextos y dos países— los protagonistas me contaron, a retazos, la historia de sus vidas, destacando las partes que ellos consideraban más relevantes. Las historias de vida son consideradas como un elemento importante en la etnografía multilocal, "una manera particularmente favorecida de generar datos etnográficos en los últimos años, es un caso especial de tener una trama. Las historias de vida revelan yuxtaposiciones de contextos sociales mediante una sucesión de experiencias narradas individualmente" (Marcus, 2001: 121)

Las experiencias contadas no se presentan de manera lineal. Más bien están relacionadas con los contextos dentro de las cuales son contadas, porque éstos influyen en la transformación de lo narrado. En las historias de vida aparecen entremezclados el pasado, el presente y el futuro de los sujetos que reconstruyen su historia. Están mezcladas con sus experiencias en la vida social, política, económica y cultural en las que intervinieron.

La riqueza de encontrarlos, observarlos y/o entrevistarlos en dos contextos socioculturales diferentes sí cambia la percepción y la forma de establecer la comunicación con ellos. Y, más importante aún, ofrece matices e información más amplia y variada de la que se hubiera obtenido si las entrevistas se limitasen a un solo espacio social transnacional. La propia transnacionalidad impuesta, a través de las relaciones que establecen entre sus pueblos de origen y la ciudad de destino, marca para mí una necesidad metodológica de seguirlos en los dos espacios en donde viven, se esfuerzan, aprenden, aman y sufren.

Relatos a dos voces

En este apartado presento tres relatos de vida que construimos entre los jóvenes migrantes indocumentados y yo en una serie de entrevistas e interacciones cotidianas en ambos lados de la frontera. Es decir, asistí a eventos, fiestas familiares, patronales, a las escuelas y tuve oportunidad de platicar con Leticia, Abraham e Iván. La mirada y vivencia de la migración es diferente porque depende del estatus migratorio, las experiencias, las expectativas de vida y la forma en que resuelven la vida

cotidiana a partir de las decisiones que toman. Veamos, entonces, sólo tres ejemplos de los relatos de vida de jóvenes con diversas experiencias en la migración interncional. Los dos primeros relatos se hicieron en Nueva York y el último en Chinantla, Puebla.

Leticia: depresión, estudio y fotografía

Lucía nació el 29 de febrero de 1984 en Tlapexcuan, Piaxtla, Puebla. En la Mixteca Poblana. Sus padres, Clara Rosas y Aristeo Ponce, y sus dos hermanos, Benito y Tolio, viven en Tulcingo. Solamente ella está ahora en Nueva York. Cuando Lucía decidió venir a Estados Unidos fue porque ya se encontraban aquí algunos familiares y también algunos amigos.

Sin embargo, un motivo fuerte fue el siguiente "yo tenía a mi novio aquí en Nueva York y tal vez sea un poco tonto pero me vine por eso. Y creo que no lo pensé mucho y me vine, tenía 18 años, ya para salir del bachillerato, y a esa edad tal vez no sabes lo que quieres, no sabes si está bien o no pero me vine. También me animé a venir porque mi hermano se iba a venir y pensé que sería fácil y hablé con mis papás para pedirles permiso y dijeron que sí. Cuando nos despedimos mi papá ya no estaba se fue y no nos despedimos tal vez porque no le gustan las despedidas; y mi mamá me dijo "cuídate" y ya. Pero se quedó tranquila porque venía mi hermano"

Solamente su hermano Tolio y ella han emigrado de esa familia. Los demás no lo han hecho y ella cree que por lo menos sus padres no lo harán "porque ya son grandes mi papá tiene 66 y mi mamá 63. Sólo hablo con ellos por teléfono pero no les hablo seguido porque creo que así más los extraño… por eso casi no les hablo. Lo hago en navidad, año nuevo, en sus cumpleaños y en cualquier otra fecha puedo hacerlo pero no lo quiero hacer seguido para no sentir tan feo. Tengo 8 años sin verlos y siento tristeza de estar sin ellos".

Lucía dice que desde que ella comenzó a trabajar le dijo a su hermano que ayudaran a sus papás cuanto antes "porque yo pensaba que era mejor ayudarlos a arreglar la casa y todo antes de que tuviéramos algún otro compromiso, además yo tenía que pensar en mi y en mi vida y por eso les mandé dinero y arreglaron la casa y luego pusieron un pequeño negocio de abarrotes pero luego metieron carne y ahora se sostienen de eso, venden carne y otras cosas y con eso se mantienen; ya no me preocupo por eso. Sí les llego a mandar pero sé que ya no es para que puedan sobrevivir".

A ella le tranquiliza la situación de sus padres porque sabe que tienen una forma segura de lograr el sustento diario y ella lo comenta así "aunque siento tristeza, pienso que están bien; me extrañan pero saben que estoy bien y no pasan los que yo paso aquí. Se mantienen ocupados y están bien. Yo siento amor por mi familia, estoy satisfecha porque viven bien allá en Tulcingo, pero también siento tristeza"

Lucía recuerda el día en que emigró y dice "Estuvo difícil el camino porque no estaba acostumbrada a caminar tanto y tuve una sensación tan desesperante que no sé como explicarlo. Demasiado desesperante como que uno se quiere morir porque el cansancio es tanto que ya no quieres seguir Es una sensación muy fea." En algún otro momento en que platicábamos sobre el cruce de los jóvenes Lucía me dijo "yo me sentía morir porque tenía mucho miedo y desesperación porque dejé a mis padres y mi lugar"

Después de cruzar ella, su hermano y muchas más personas por el desierto, por el lado de Piedras Negras, Coahuila, llegaron hasta Nueva York sin que fueran interceptados por la policía. Lo primero que hicieron fue llamar a sus padres para que supieran que estaban bien y en el "otro lado" . Llegaron a la casa de un primo que tenían en Nueva York y ahí estuvieron los primeros dos meses.

Lucía tuvo "la mala suerte de que me picara una araña. La mano se me puso muy hinchada y fea y tuve que ir al hospital. Estuve ahí internada por 15 días porque fue muy peligroso el piquete y salí hasta que la mano me sanó; pero mientras tanto yo no podía hacer nada, ni trabajar en casi dos meses. Me

comencé a sentir mal, muy mal de ánimo. Todavía no salía de la tristeza que había sentido cuando me vine y crucé y ahora lo del piquete de araña. Estaba muy deprimida todo ese tiempo".

Después las cosas fueron cambiando un poco para Lucía porque más adelante comenzó a trabajar "Mi primer trabajo fue con mi amiga que ya estaba aquí y era de mi pueblo. Las dos trabajamos en limpieza de casas o departamentos. Era pesado pero lo podía yo hacer bien y, si no, pues aprendía. Después entré a Mc Donald donde duré un poco de tiempo".

Poco a poco Lucía comenzó a desenvolverse mejor en el trabajo y en su vida diaria pero dice "seguía con depresión pero ya tenía más experiencia para trabajar y una vez fuimos a conseguir trabajo un amigo y yo, nos dijeron en la agencia que ya no nos podían conseguir los trabajos porque la estaban vendiendo. La ofrecían a quien quisiera comprarla. Ya tenían todo montado: los clientes, los teléfonos de ellos, las listas de lo que había que hacer y todo".

Salieron de ahí con la idea que Lucía se atrevió a decirle a su amigo "oye, ¿y si la compramos nosotros? Ponemos entre los dos el dinero, trabajamos y lo que salga nos lo repartimos… él lo pensó y me dijo que sí y vimos cómo pero fuimos a hablar con los dueños y nos vendieron la agencia de empleos"

Lucía me cuenta que desde que salió en 2002 no ha regresado "nunca volvería a caminar como lo hice cuando me vine, entonces por eso no he ido otra vez. Quiero seguir viviendo aquí y si voy ya no regreso porque no tengo papeles y no pienso volver a cruzar por la frontera caminando. No pienso regresar a vivir a Tulcingo. Pienso en que puedo ir pero de vacaciones solamente para visitar a la familia. Mucha gente se queda allá pero es que piensan que tienen una vida buena y eso está bien porque cuando ya te vienes es por necesidad y tienes que romper con todos los miedos que traigas"

A ella le gusta la vida de Nueva York por varias razones pero una de ellas es que "puedes ganar más o menos porque si no hay dinero no vives como tú quieres, me gusta NY. Me deprimí como 5 años. Cuando llegué aquí me di cuenta que la razón por la que me vine no era suficiente. No tenía ropa, no tenía nada. Mi novio me dejó cuando llegué como a los dos meses y lloré mucho, me deprimí y no podía salir y me cansé de estar mal. En el caso de mi novio se fue a vivir con una muchacha como al mes de que terminamos. Tuvo a su hijo y ya estaba con su familia. El problema es que vivíamos en el mismo edificio y yo lo odiaba… pero eso me hacía mucho daño a mí. Fue como un trauma para mí mucho tiempo. Pero ahora ya se me pasó eso"

De diferentes maneras Lucía, desde que la conozco, trae a colación esta plática y creo que es porque ahora puede hacerlo porque siente que ya está fuera del problema depresivo. Lucía dice que se cansó y un día " pensé eso ya debe pasar, lo de mi novio y lo de sentirme sola, porque ya estoy aquí y ya no puedo hacer nada… no fui a ningún psicólogo, no podía ir, así que me puse un ya basta y decidí que era mejor salir adelante."

Lucía vive en la calle Amsterdam en Manhattan en un departamento de una familia colombiana. Dice Lucía que ella se iría a México sólo si fuera por una causa fuerte como una deportación o algún problema grave en su familia "me iría, si fuera por mi decisión, con papeles, pero si fuera por otra causa fuerte pues creo que me iría sin problemas porque ya sé trabajar, además allá nací, me siento más madura, pienso que puedo hacer algo bueno, me siento autosuficiente y … no me moriría de hambre" y ríe al decir esto y agrega "si aquí no me morí que no conocía a nadie, era más chica y estaba deprimida, menos allá donde es más fácil porque tienes a la familia. El problema es que no hay dinero y aquí en Nueva York es más difícil todo pero aquí puedes ganarlo".

El novio de Lucía es colombiano y ella dice que no tiene preferencia en cuanto a que deba ser mexicano o de algún lugar en específico "en todas partes hay hombres atractivos y buenos, guapos, pero lo que a mi me gusta es que sean buenas personas y que trabajen, que sepan salir adelante. Pero creo que uno misma se debe ayudar. Yo misma me ayudo, yo sola veo por mí misma porque si uno no se ayuda nadie

lo va a hacer mejor que tú, uno debe cuidarse a sí mismo, los hombres pueden estar ahí pero no es lo mismo.

Agrega en otra forma lo que observa de diferencias entre mujeres "en México las mujeres no se dedican casi a estudiar, sólo están en la casa y a veces cuando se vienen para acá luego también sólo se casan, ya no trabajan y se llenan de hijos. Aquí también puedes ver eso de las mujeres mexicanas"

Para ella estos roles tradicionales de las mujeres deben cambiar "las mujeres y los hombres somos iguales, los dos podemos hacer los trabajos en cualquier parte y en la casa también. Aquí en Nueva York la misma forma de vida hace que todos deban participar en los trabajos de la casa porque entre todos, porque por el ritmo que llevamos aquí no tenemos mucho tiempo para que una sola persona lo haga. Todos ayudan y es más fácil para uno y descansas. En México, allá la mujer lo hace siempre. Pero aquí lo hacemos entre todos"

En cuanto a los hombres jóvenes Lucía cree que "cuando llegan de México se pierden, cambian, porque comienzan a tomar alcohol, a tomar drogas y a andar por ahí haciendo problemas. A veces veo que llegan muy chicos y comienzan a trabajar en cosas muy pesadas, son adolescentes y trabajan muy duro y eso no los deja disfrutar su edad. A veces están solos y no saben qué hacer, no hay quién les diga que hagan estudios o algo más y ahí se quedan. Entonces con el tiempo comienzan a coger algunos vicios y se pierden."

Lucía ya disfruta de su vida en Nueva York. La agencia de empleos que compraron ella y su amigo les duró 4 años pero se cansó porque ella se encargaba de todo prácticamente. Su amigo no quiso dejar el empleo que tenía ya por un tiempo "y puso el dinero pero yo me encargué de la agencia. Era bueno y aprendí muchísimo de eso pero ya no podía seguir en eso mismo y cuando se vino la crisis económica de Estados Unidos nos afectó mucho y comenzó a ir mal y mejor la cerramos. Todavía tengo los papeles porque ya nos de nosotros y en cualquier momento cuando la situación mejore tal vez la volvemos a abrir, pero mientras tanto ya estoy trabajando en limpieza de departamentos. Es un buen trabajo porque es bien pagado. Sólo trabajo tres días por semana porque me debe quedar tiempo para mis estudios"

A Lucía la conocí como alumna del General Equivalence Diplom (GED) programa equivalente al High School (bachillerato) que ofrece la Asociación Tepeyac en acuerdo con la City University of New York (CUNY). Estudia ahí desde hace unos meses y acaba de presentar su examen para ver si ya es posible certificar sus estudios de bachillerato. La conocí en el curso de español y ahí era una alumna cumplida y participativa en clase. Ella tiene muchos deseos de continuar una carrera "de psicología porque me interesa saber por todas las cosas que la gente pasa de sus problemas y cómo ayudarlos. En la agencia tenía yo muchas compañeras que me contaban de sus vidas. Entonces eso es lo que me gustaría estudiar"

Ella va clases de lunes a jueves de 7 a 9 de la noche en la 14 Street y 8ª. Avenida. También toma ahí clases de pintura con un profesor voluntario que les enseña las principales técnicas a jóvenes migrantes de origen mexicano y uno que otro latino que se deja ver por la Asociación Tepeyac.

En la misma Asociación Tepeyac Lucía participa en el grupo de jóvenes llamado "Walk" que se encarga de recaudar fondos o buscar los patrocinios para que los propios jóvenes puedan tener becas para sus estudios en la universidad. Están varios jóvenes de origen mexicano y hacen fiestas o visitan a algunos empresarios intentando lograr esos apoyos.

Lucía aprendió a hablar el inglés en cuanto tuvo que trabajar y tratar con más personas. No fue algo fácil "fue difícil pero ahora lo uso y creo que lo hago bien. En español tengo algunos problemas pero en el examen que presenté siento que me fue bien porque me ayudó mucho el curso que tomé en el GED"

Ella está ahora esperando los resultados del examen pero confía en que el futuro es mejor para ella. Su

presente la tiene satisfecha y a pesar de que siente nostalgia por los suyos que están en la Mixteca, Lucía no para de sonreír.

Abraham: un americano "de otro tipo"

Abraham Mora tiene 19 años y vive en Queens con sus padres Elisa y Franco, además de sus hermanos Adam, Guadalupe y Emiliano. Es el mayor de los hermanos. Cuando lo conocí en Nueva York era un joven demasiado tímido. Apenas si sonreía y era difícil que pudiera verle a la cara. Al platicar con él, en aquella ocasión, le sacaba las palabras a *tirabuzón*, como decimos en México, es decir, contestaba apenas sí lo necesario.

Volví a verlo en Piaxtla con motivo de la fiesta de XV años de Lupita su hermana. Allá participó en todas las actividades en las que la familia se involucra cuando hay un evento tan importante para ellos y para la comunidad de Piaxtla. En esa ocasión me pareció un poco más sociable pero, aún así, callado. Sin embargo, no hubo oportunidad de platicar más cosas con él.

Llegué nuevamente a Nueva York y de inmediato me puse en comunicación con sus padres y supe que sería la fiesta de graduación de High School y me invitaron a compartir esa alegría y esa culminación de esfuerzos de Abraham y de su familia. Acepté y en el mes de junio fue la ceremonia.

Abraham estudió el High School en la escuela Urban Assembly New York Harbor School. En el primer año los pronósticos sobre Abraham eran difíciles porque no participaba en clase, no tenía amigos y sus profesoras pensaban que terminaría por salirse. Sin embargo, en su familia la percepción era distinta porque pensaban sus padres que si bien iba mal, con un poco más de esfuerzo y atención las cosas se mejorarían. En ese tiempo Abraham me dijo "no sé si quiero ir a la universidad a estudiar una carrera." Sus expectativas sobre sí mismo tal vez también estaban bajas.

Abraham y su familia viven en una casa propia que adquirieron hace algunos años y que están pagando. Es de dos plantas, tiene 4 recámaras, una sala y comedor muy amplios, dos baños, una cocina, *basement* y un jardín delantero grande. Abraham ahora tiene su propia recámara hasta donde llegan sus hermanos y sus amigos. Es principalmente un centro de reunión "sólo para hombres" ahí casi nunca entra su hermana y tampoco ninguna otra invitada.

Abraham se reconoce como méxico-americano. Él es el único que lo manifiesta así porque sus otros hermanos dicen que son mexicanos aunque hayan nacido en Nueva York. Sus hermanos y él son ciudadanos y sus padres residentes. En la casa de Abraham comen comida mexicana que Elisa prepara. Escuchan música mexicana pero también la música que sus amigos y ellos escuchan y que puede ser de grupos que cantan en inglés. "pero las que más escuchamos son las cumbias, las duranguenses y la bachata". No tiene ningún amigo mexicano. Conoce a algunos pero es que "en mi escuela sólo había como tres mexicanos pero no hablaba con ellos y aquí por mi casa no conozco a ninguno…Tengo muchos amigos y todos son latinos, dominicanos, puertorriqueños y ecuatorianos. Mi mejor amigo es puertorriqueño".

En casa de Abraham todos hablan inglés y español. Sus padres lo hablan pero quien se ha preocupado por aprenderlo más es su madre porque dice "tuve que aprender el inglés para defender a mis hijos en la escuela y para todos los trámites que tengo que hacer. Franco y yo lo usamos también en el trabajo porque es muy necesario". Los hijos de la familia hablan el español con sus papás y el inglés en la escuela y con sus amigos.

La escuela en la que Abraham estudió *High School* fue un lugar clave para que él se desarrollara en muchos aspectos. Lo encontré sociable, sonriente y con ganas de hablar, después de dos años. Abraham tuvo dos maestras y el director de la propia escuela que lo ayudaron a salir adelante y, más aún, a recibir un reconocimiento el día de la graduación. Premiaron su esfuerzo, su entrega y dedicación y por

participar en un proyecto importante en la escuela.El día de la graduación fue uno de los premiados entre el reducido grupo de estudiantes destacados. Ahí estaba parte de su familia y sus profesoras y el director a quienes su madre agradeció profundamente el apoyo para su hijo. Abraham no paraba de sonreír y charlar con sus amigos y compañeros.

En este proceso fue fundamental la comunicación entre la familia y la escuela y Elisa, quien se encarga de ver todos los asuntos de sus hijos en las instituciones sociales, dice que "en NY tienen todas las oportunidades para estudiar, los ayudan mucho, les dan comida, transporte y seguro médico. Además están al pendiente de ti como padre para decirte si hay algún problema. Te llaman, te citan o debes ira tú a pedir una cita para hablar con el consejero de tu hijo…también depende de cada padre o madre pero yo sí voy a todas las juntas o cuando hablo con mis hijos y sé que hay algún problema. Por eso sólo trabajo tres días a la semana, cuidando personas mayores, para dejar tiempo para ver las escuelas y las cosas de mis hijos. Yo me voy desde las 8 de la mañana y llego hasta las 9 de la noche a la casa. Franco mi esposo trabaja todo el día y seis días a la semana. Por eso debemos estar muy al pendiente".

En la familia de Abraham todos valoran los estudios como camino para el ascenso social. Él quiere estudiar para maestro. Tiene algunas dudas todavía. Pero, por lo pronto, es voluntario en la escuela de la que egresó, con los alumnos que tienen problemas como los que él tuvo y, además, ayuda a su padre en su trabajo. En casa su mamá hace la mayor parte de las cosas pero todos contribuyen con los quehaceres domésticos. Abraham colabora en su casa "Yo subo la ropa a las recámaras cuando lava mi mamá y que está en la sala, lavo trastes, a veces me toca lavar el baño y también arreglo mi cuarto."

Abraham siente amor y satisfacción por su familia. Piensa que han estado cerca de él sus padres y lo quieren. "Desde la escuela, cuando era chico, mi mamá estaba seguido en todas las citas con la consejera de padres. Es que yo era tímido, me daba miedo participar y era callado. Entonces estaba al pendiente de todo para que yo avanzara. Hablaba con las maestras, aprendió más inglés para poder defender cualquier cosa y mi papá ha trabajado mucho para que no nos falte nada. Por eso vivimos bien".

Con sus hermanos tiene una buena relación también. Abraham disfruta de la relación que tiene con sus amigos porque pueden "con mis amigos me gusta estar aquí en mi casa o en la de alguno de ellos para platicar, reír, veo fut, videogames, ir al cine y también ir a las fiestas y con mi familia sólo salimos a comer, o a una fiesta de cumpleaños con la familia pero me aburro muy rápido y mejor prefiero estar en casa."

Pero es claro cuando dice "de mis amigos yo quiero que sean sinceros, que me digan sus opiniones sobre las cosas. También me gusta que les guste salir y jugar no estar siempre serios o callados. Nosotros no estamos en gangas, sólo nos divertimos entre nosotros. Pero no tengo amigos mexicanos. Conocí a unos que estaban en mi escuela pero no me junté con ellos porque no les importaba; de 5 sólo uno se mantuvo ahí. Pero al final salimos sólo tres mexicanos de High School"

Por otro lado, Abraham puede opinar acerca de sus creencias y dice " y no creo en Dios, aunque mis papás sí crean en él. Porque me pasaron varias cosas en la vida y no ví que Dios me ayudara. Tan sólo con las mascotas que se me murieron. O a la gente que necesita cosas ¿porqué Dios no los ayuda?. Entonces no tengo motivos para creer en él. Pero sí voy a la iglesia en Piaxtla y cuando hay alguna fiesta o algo vamos aquí en Nueva York con la familia. La iglesia me aburre pero debo ir con mis padres a fuerza. De chicos fuimos a la iglesia y ahora sólo lo cuando hay una fecha especial.

Cuando Abraham llega a Piaxtla " Me siento feliz porque voy a ver a mi familia, pero cuando ya pasaron algunos días que mis primos están con sus amigos me aburro porque no los conozco y no quiero conocerlos porque me parecen sus pláticas aburridas. También cuando ya se regresan la mayoría no hay mucho que hacer allá… pero sí veo que en Piaxtla los hombres están tristes de trabajar porque quieren ir

a la escuela pero cuando llegan a Nueva York a veces entran a gangas. A lo mejor porque en EU tienen muchas diferencias culturales y pueden elegir entre muchas opciones para hacer en su vida. Pero de Piaxtla me gusta cuando voy cada año porque puedo salir sin problemas, comer, bailar, ir al parque, saber las novedades de la familia ".

Abraham me comentó que "cuando yo tenía como 13 años trataba de imitar a los negros. No quería que dijeran que era mexicano porque decían que los mexicanos éramos pobres y no sé que tanto. Me vestía como cholo, con los pantalones muy grandes, y las playeras igual, muy largas; escuchaba sólo rap y quería ser como ellos porque pensaba que eso me iba a proteger más. Pero pasó el tiempo y un día me vi en el espejo y no me gustó lo que vi y fue cuando ya cambié y dejé de usar los pantalones muy grandes y comencé a cambiar mi aspecto. También pensé que no era lo mejor ser negro".

Pero su análisis de lo que pasa en Nueva York va más allá de decir que "me gusta la ciudad, las luces y poder salir con amigos. Haces cosas que nunca hiciste por ejemplo, puedo estar hasta las 5 de la mañana y mis papás me dejan. Yo tomo un poco de alcohol o cerveza, no me gusta fumar y mis amigos no me ofrecen porque ya saben y me respetan. Pero aunque se dice que es un país de oportunidades pero es mentira, Me da tristeza porque si no tienes mucho dinero los mexicanos vivimos en un departamento todos juntos en un cuarto, no hay buena paga, trabajas mucho. Tampoco me gusta que hay muchos conflictos raciales entre blancos y negros y ahora hay conflictos con los latinos. Lo primero es "tus papeles" y si no los tienes está mal y eso no cambia todavía. No te van ayudar porque siempre se aprovechan de ti. La policía no ayuda porque piden un reporte de que pasó o como se ve el hombre o mujer que hizo eso…abusan de ti por su poder; te piden opinión pero sólo para que respondas y te den el ticket por hacerlo; si no puedes pagar tus *taxes* también te echan y en una semana están para sacarte de tu casa… Les deben dar chance de pagar o de moverse con tiempo.

Prácticas sociales, género y ubicación social

Abraham tiene ahora muchas cosas que decirme. Ha cambiado. Es un joven al que le gusta opinar de las cosas que le pregunto. Estamos en el comedor de su casa y cerca están sus papás pero no se cohíbe al hablar. Puede hacerlo con seguridad. Sus logros escolares y la confianza de sus padres le han dado esa seguridad.

El tiene ahora una buena participación en Nueva York. Por un lado tiene muchos amigos con los que sale a convivir "platicamos de muchas cosas, de la escuela, de nuestros gustos, de a dónde queremos ir a divertirnos. Todos somos latinos, no hay ningún americano. Mi mejor amigo es Jessi, es puertorriqueño y ahora está estudiando en otro estado. Mis amigos y amigas son divertidos y yo puedo salir con ellos al cine o a dar la vuelta alrededor de Manhattan o nos quedamos platicando en alguna de las casas. Puedo llegar tarde, mis papás no me dicen nada porque saben además que no me gusta tomar pero esos sí les debo llamar y decirles que estoy bien y dónde estoy y así lo hago. El otro día llegué a las 5 de la mañana pero no me regañaron".

Respecto al grupo de amigos de Piaxtla me dice: "En Piaxtla puedo salir hasta tarde y andar con mis primos. Allá no tengo amigos sólo me junto con los amigos de mis primos y sí, todos los días podemos andar en la calle pero aquí no porque hay que ir a la escuela o al trabajo con mi papá o me puedo quedar a jugar videojuegos en mi casa. Allá no tenemos videojuegos y hacemos otras cosas pero me la paso muy bien. Me gusta ir y convivir con la familia porque los veo cada año. Me divierto."

Cuando le pregunto a Abraham por su novia me contesta "no tengo novia

todavía porque no quiero problemas; sólo mi estudio. Conocí en mi escuela a los que ya tenían novia o novio y se metían en problemas porque ya no iban a clase, llegaban tarde por ir a hacer cosas juntos y abandonan la escuela. No me gusta que sólo por salir un día dicen que aman a una mujer y eso no puede ser."

Abraham tiene en su vida como joven que nació, crece y estudia en Nueva York experiencias sobre jóvenes que se integraron a algunas pandillas "en las pandillas algunos sí son mexicanos y en mi escuela había pero poco a poco se fueron saliendo de la escuela. Conozco a unos de una ganga muy grande que se visten de negro y amarillo y tienen una forma especial de saludo. Ellos se llaman *Latinos King*. Entonces cuando uno los ve con esos colores y que se saludan uno ya sabe que son de la ganga. Otros usan la camisa roja es sangre y se llaman *Bloods*. Otra ganga usan las camisas azules. A mi y a muchos me da mucho miedo que haya gangas porque si te ven con los colores de su camisa te hacen problemas, o seguro te van a joder. A mi me molesta mucho que esto pase porque entonces no eres libre de usar lo que quieras y además ellos no son los dueños de los colores. Otra ganga es de los dominicanos y se llama Patria Verde. Yo tenía un amigo que entró en una de ellas y para mí se murió, o sea, que ya no fue más mi amigo porque ellos venden droga y tienen pistolas".

La forma de observar de Abraham acerca de la situación social que vive un joven, hijo de migrantes piaxtlecos en Nueva York, y lo que siente es: "nosotros en mi familia somos de clase media pero en Nueva York vales más de acuerdo a si eres rico o pobre. Yo creo que en Nueva York están acomodados los más ricos hasta arriba sean blancos, chinos, judíos, negros o mexicanos. Luego hay una clase media en donde otra vez hay de todo y hasta abajo están los que no tienen dinero y ahí están de todos pero casi no hay blancos. Y todos tenemos ya una mala idea de la gente por ejemplo de los negros porque si hay una bicicleta y está cerca un blanco la gente no piensa mal de él y si está un negro la gente llama a la policía porque cree que se la va a robar sólo porque es negro. Es mejor ser de la media porque si eres demasiado rico no te importa la demás gente y ya sólo piensas en ti y en tu dinero y no haces nada por los demás; si eres muy pobre no puedes pensar en los demás tampoco y sólo tienes que pensar en ti y en tu familia. Si eres de la clase de en medio puedes pensar en qué hacer por ti y por los demás. También dicen así: Blancos= dinero; chinos= inteligentes, latinos= trabajadores; negros= problemas. Esto es muy malo para todos. Pero en todo esto lo que debes pensar en qué vas a hacer tú para que esto ya no pase en esta sociedad. A mi me enoja mucho esto"

Cuando le pregunto a Abraham si él ha sido discriminado de alguna forma se queda pensativo y me dice que no "sólo de juego con mis amigos. Nos decimos cosas a cada quien según de donde sea su país. A mi me dicen "tú comes taquitos todos los días" y yo le contesto si pero tú eres negro y así. Pero si alguien me trata de insultar mejor no le hago caso, no le contesto y me voy. Me acuerdo que cuando yo tenía 13-14 años me molestaba que me dijeran que era mexicano, porque siempre decían es que los mexicanos son pobres y yo me enojaba pensando en por qué tengo que ser mexicano y traté de parecerme a los negros, porque creía que era mejor ser negro que mexicano; escuchaba rap y hip hop usaba tenis Jordan y tenía un poster del jugador Jordan, me vestía con los pantalones como cholo mis playeras eran muy grandes y anchas, pero cuando crecí un día me vi en el espejo y no me gustó lo que ví y pensé en que tenía que cambiar porque no era mejor ser negro. Entonces yo estaba en High School y comencé a escuchar música de toda, grupera, rock, norteñas y me vestí como lo hago ahora. La policía no ayuda porque pide un reporte de que pasó cuando hay algún problema y también toma en cuenta como se ve el hombre o la mujer que hizo eso. Abusan de ti por su poder te piden opinión y cuando respondes te dan el ticket. Si no puedes pagar tus *taxes* también te echan y una semana para sacarte de tu casa. Le deben dar chance de pagar o de moverse con tiempo. Me importa la gente que no tiene forma de comer o de vivir y la gente no le ayuda."

Iván: ¿Para que irse a Nueva York si aquí podemos hacer cosas relevantes para nosotros y la comunidad?

Nació en Piaxtla Puebla, tiene 24 años y proviene de una familia de migrantes. Sus abuelos migraron y volvieron al pueblo a vivir sus último años. Sus tíos, que son 4 están en Estados Unidos. Dos de ellas en Nueva York. Sólo que su madre y su padre no migraron. Ellos permanecieron en Piaxtla. Él estudia Ciencias políticas en la UNAM actualmente. Trabaja en algunas cosas relacionadas con su carrera a veces en el DF y otras en Piaxtla.

En la niñez y adolescencia de Iván estuvo presente la migración no sólo por su familia sino por sus amigos y compañeros que esperaban entrar a la secundaria y/o a la preparatoria para poderse ir a Nueva York. "Yo escuchaba diariamente cómo platicaban de sus aventuras los que migraban y, además, conocía a muchos que habían nacido en Nueva York, pero por la carga de trabajo de sus papás, porque trabajaban los dos, no podían atenderlos y los mandaban a Piaxtla y sus abuelas se hacían cargo de ellos. Recuerdo que desde la primaria sucedía eso. Los niños y las niñas que entraban a mi salón y que "eran de Nueva York" tenían un trato preferencial porque no eran tratadas como los demás, aparte ellos siempre tenían chicles y dulces que no se encontraban en Piaxtla y eso los hacía populares y que no les pasara nada de bromas o de bullying en la escuela."

También platica que cuando era un poco más grande, en la secundaria "también tuve compañeros con esas historias pero, otros, esperaban el momento para irse de mojados a Nueva York. Estaban muy influenciados por la familia y que los jóvenes que llegan al pueblo con su buena ropa, con muchas cadenas de oro y varios aparatos o tenis de determinada marca, además de lo que platican de Nueva York en donde todo es bonito y muestran que les va bien, eso va educando a las nuevas generaciones para que luego quieran hacer lo mismo"

Iván sí tuvo amigos que se fueron y desde entonces allá viven. Cuenta: "mi mejor amigo de la secundaria se fue. Se llama Marco Antonio Ramos. Otros compañeros como Yesenia Leyva, Gloria Fuentes mi prima, Beto Sánchez y muchísimos más se fueron sin terminar de estudiar, hace 9 años. En Piaxtla desde la primaria ya saben que se va a ir, están esperando crecer para irse."

Respecto a su amigo Marco, que se fue en la secundaria, me dice: "Lo vi este verano que pasó (2011) en Nueva York. Me fui de visita con mi tía y antes fui a buscar a su abuelita para que me diera el teléfono y le hablé cuando estuve allá y nos vimos. Por cierto él nació allá y sus papás lo trajeron a que la abuelita lo cuidara porque allá estaban solos el y sus hermanos. Luego los llevaron a Nueva York ya más grandes. Pero así es la situación que se repite una y otra vez y ya cuando son más grandes se regresan a Piaxtla y los más grandes vienen a morirse. Continúa: "Sé que el ideal de mis compañeros que están en Nueva York es hacer una casa en el pueblo. Pero creo que ellos construyen casas "con puertas al precipicio" porque trabajan años y años, dos y tres turnos y es impresionante el tiempo que le dedican a eso porque en Nueva York las rentas son muy caras y se les va su dinero en eso, entonces tardan muchos años en terminar esa casa. Además muchas veces sus familiares no le meten todo el dinero que mandan y en lugar de tardar 5 años, tardan nueve en hacerla. Con eso quiero decir que desperdician mucha vida en ese ideal y al final está su casa, con puertas, de dos pisos y todo, pero adentro no hay nada, porque son puertas que no van a ninguna parte porque no se ponen otras opciones en la vida. A veces ni vienen porque es difícil para ellos hacerlo. Por el dinero, por la dificultad para pasar y porque cuando se van ya no hay marcha atrás. Es mucho desgaste para ellos yo pienso"

Dice Iván otras cosas interesantes de acuerdo a su aguda observación "cuando estuve en Nueva York puse mucha atención en ellos porque no los había visto a muchos desde que se salieron del pueblo. A otros sí porque van cada año a la fiesta del 15 de agosto. Los que tienen papeles van más. Pero a muchos

los dejé de ver. Pero ahora que estuve en Nueva York me di cuenta que tienen como un complejo y por eso no van a Manhattan, porque sienten que los ven feo, entonces no quieren que los vean. Ellos prefieren comprar en Broadway con intermediarios que les venden más caras las cosa o a crédito y eso también vi que están con muchas deudas"

Respecto a su amigo Marco: "Mi amigo viene cada año y yo lo veo en la fiesta del pueblo. Para él y los otros es como el anhelo llegar cada año. Pero él ya se casó con una dominicana y tiene dos niñas. Trabaja como ayudante en una cocina en un restaurant en la 34 en Manhattan. Vive en Brooklyn, tiene dos trabajos y trabaja demasiado. Me sacó varias veces a pasear Marco y vi que no se sienten como parte de… están ahí por necesidad, por el trabajo, pero mi amigo se quiere regresar al pueblo. Pero en el fondo él sabe que es muy difícil porque no hay de que mantenerse en el pueblo. Lo mejor que puedes hacer en la vida es ganar dólares entonces es difícil que se venga porque piensa eso.

Vienen a que a gente los vea que están bien que están prosperando".

Agrega: "Crecí con ellos y regresan con aires de grandeza aunque no tengan papeles, traen mucha ropa, todo pagan, es un gusto invitar a los demás, aunque tengan que regresar la frontera con muchos sentimientos, vienen un poco menos quemados, vienen más claritos y eso es muy tonto, les venden la idea a los que vienen creciendo de que lo mejor es irse; los apantallan con las cosas que traen. Ellos van educando a las generaciones que vienen y cuentan maravillas de allá y la realidad de lo que vi y lo que viven allá, no es cierto que están bien. Acá son machistas y allá no, vienen y no tocan y mueven un dedo y allá lavan ropa y cuidan niños, les sale lo mexicano aquí, es típico que vienen e invitan la "peda" y eso es lo máximo y lo hacen en público para que los vean."

Iván sigue con fuertes comentarios: "Lamentablemente no dicen la otra parte, solo dicen la cara bonita; allá te compras ropa, pero no tienes casa, no existes y están endeudados hasta la pared de enfrente, compran a crédito. Hablé con mucha gente, yo fui en verano. Son buenas personas quieren y compartir contigo todo hasta me llevaron a un table dance y costaba más cara que en Manhattan o sea más cara que en cualquier "barra". Les da pena salir a Manhattan y sólo van como cocineros. Se sienten ajenos, marginados allá, pero eso ya lo llevan en el interior. Trabajan como asnos y llega el fin de semana y se gastan mucho bebiendo, a veces no pueden levantarse los lunes."

Respecto a los Estados Unidos el dice que siente "coraje porque influye en México y eso es devastador porque fractura las familias, rompe con la continuidad, nos friega de manera horrorosa. Por ejemplo en lo cultural, los migrantes mexicanos no conocen la historia y cuando llegan allá, no llevan una identidad fuerte que los cohesiones y por eso no pueden construir un proyecto social y político allá,. Se ayudan entre sí pero con la esperanza de que no sobresalga el otro. Sí se cohesionan para la fiesta religiosa.

Iván continúa ahora con respecto a la experiencia que tiene con los que fueron sus compañeros de escuela: "Hay poco margen de acción a los 15 años en mi pueblo y de repente se van de mojados, sin conocer nada más de México y me dio mucha tristeza porque su anhelo más grande fue irse a Nueva York; pero yo creo que te puedes quedar aquí y hacer mil cosas, me duele verlos como viven ahora. La universidad la tienen anulada en su cabeza, entiendo que no la conciban por el dinero, o lo costosa que está, pero creo que se cierran a eso de antemano. Me gustaría ayudar a Piaxtla y generar fuentes de empleo de energía renovables y celdas solares porque hace un calor del carajo; podríamos hacer un sistema de riego porque el pueblo se está muriendo, cada vez hay menos gente, el dinero es ínfimo porque reciben poco. Por eso quiero tirar la piedra más lejos, o sea no conformarme y creo que si hay compañeros que han estudiando en la UDLA pero que regresan y no hacen nada por Piaxtla, entonces podríamos reunirnos por los proyectos para terminar con esa incapacidad de poder trabajar entre nosotros. Podemos hacer muchas cosas sin necesidad de migrar, aquí nos necesitan mucho todos los paisanos de Piaxtla."

Antes de terminar la entrevista comenta que: "Con los compañeros de Piaxtla y Chinantla que estudiamos en la BUAP podemos poner una semilla en la gente para realizar un proyecto de reciclaje. Hacen falta jóvenes que muevan a los demás porque la gente puede destacar. Aprenden rápido. Mi abuelo fue presidente municipal hace 30 años, entonces pienso que puedo buscar recursos en Nacional financiera y PIMES, porque son instancias que financian a veces proyectos para jóvenes. Se necesita dinero para eso y sería un proyecto de chavos y con apoyo del presidente municipal."

Conclusiones

Después de seguir la vida o biografía, tanto en Chinantla y Piaxtla como en Nueva York, a un grupo de jóvenes indocumentados y a otro grupo de jóvenes hijos de migrantes poblanos, durante varios años y de manera intermitente, puedo decir que las relaciones de la vida cotidiana, los aprendizajes que tienen en la migración y las emociones que las significan permiten arrojar cierta luz sobre la perdurabilidad de la vida transnacional gracias a la participación activa de los jóvenes.

En este trabajo pongo de relieve el papel que juegan los jóvenes tanto al interior de las familias llamadas trasnacionales donde sus miembros están en uno o dos lugares de diferentes países, establecen estrategias de comunicación a través de la distancia, elaboran proyectos familiares y de vida para dos ámbitos socioculturales. Los lazos que crean permiten también el flujo de ideas y sentimientos, así como de elementos simbólicos.

Aprenden, entre otras cosas, a aceptar las ausencias, así como la constante migración de algunos de los miembros de la familia a Nueva York. Esos desplazamientos temporales, y que forman parte de la historia familiar, redunda en que difícilmente viven bajo el mismo techo todos sus miembros.

Posteriormente, son los jóvenes quienes se encargan, en reciprocidad y con un sentido de responsabilidad desarrollado en las prácticas sociales, de darles todo tipo de apoyos a las familias una vez que están instalados en Nueva York.

Se crean sentidos de pertenencia en la convivencia cotidiana y en la comunicación que establecen a la distancia pero, al interior, en estas familias las relaciones entre padres e hijos tiene diferentes momentos en los cuales los padres y madres procuran estar al tanto de lo que ocurre con sus hijos en las escuelas y en los barrios para que puedan lograr proyectos de vida mejores que los que ellos pasaron.

Los hijos de los migrantes mexicanos en Nueva York, como es el caso de algunos de este trabajo, también desarrollan un sentimiento de reciprocidad con el que responden a lo que ellos han recibido de sus padres. Y éstos gozan con los logros, educativos y laborales, de sus hijos e hijas y lo muestran en las comunidades como una distinción social que les da prestigio.

Los jóvenes de esta investigación contribuyen de manera notable a la transformación de las relaciones familiares porque a pesar de estar separados de sus familias, se convierten en consejeros, quienes apoyan económicamente los proyectos familiares y se erigen en modelos para los demás miembros de las familias. La independencia que logran, la fuerza e inteligencia que les observan para salir adelante en Nueva York son motivos que hacen que así los conciban.

Los jóvenes no participan sólo en los proyectos de obras públicas con sus padres, sino que la manera en que contribuyen en la vida transnacional es a través de los lazos emotivos que sostienen, las manifestaciones artísticas como la pintura, danza y escultura; la música que comparten, la transformación de su imagen externa y la vestimenta, el uso de la tecnología, etc., y el establecimiento de los espacios ganados por ellos mismos en la vida transnacional: un lugar digno en las escuelas, como líderes comunitarios, la defensa de sus identidades y derechos humanos, el reconocimiento de su pertenencia a ambos lugares y el compartir con los jóvenes que no han migrado -y permanecen en Chinantla y Piaxtla- otras identidades y realidades construidas en la vida transnacional.

Las escuelas de los contextos migrantes pueden jugar un papel muy relevante para que los jóvenes recuperen y valoren los saberes de sus ancestros y puedan llevarlos como parte de sus identidades en cualquier contexto sociocultural. Este hecho puede posibilitarles la construcción de un compromiso por el lugar de origen y por plantearse proyectos de reconocimiento y arraigo a sus comunidades.

Reconocerse como jóvenes indocumentados y como hijos de migrantes de Chinantla y Piaxtla nacidos en Nueva York les permite reflexionar y concebir el *Estar juntos* como una fortaleza que, pienso, ha hecho que dejen de ser vistos por sí mismos –y por otros- como víctimas o como seres vulnerables y limitados por su propio desarrollo y las fuerzas del entorno sociocultural del país de destino.

Los jóvenes juegan un papel crucial en las transformaciones sociales no sólo porque van desarrollando otras identidades en la vida cotidiana en el espacio social transnacional, sino porque tienen el arte de interrumpir el curso de vida de las cosas a nivel familiar y social, porque están cambiado la herencia social, económica y política de los migrantes en Nueva York.

Varios jóvenes de esta investigación echan por tierra la idea de que las identidades nacionales corresponden sólo a quienes nacen en el territorio de un Estado-nación porque aún a sabiendas que nacieron en Estados Unidos ellos se nombran mexicanos; otros no tienen ningún problema en identificarse como méxico-americanos mostrando además con ello que la elección de la identidad está ligada al deseo de seguridad, a la autoconfianza en sí mismos, en los demás y en la sociedad; también con el afán de despojarse de algunas identidades, que otros les imponen y "que estereotipan, que humillan, que deshumanizan, que estigmatizan" (Bauman, 2007:86). Además de reconocerse como parte de una herencia cultural que los distingue.

Ellos son referentes para los pares de ambos contextos. Influyen, aún sin proponérselo o de manera consciente, en la elaboración de las representaciones sociales y significados de la migración, de las identidades y en los proyectos de vida de otros así como en la transformación de los usos y consumos culturales de todo tipo para otros grupos de jóvenes.

En este trabajo se propone que las emociones tienen un peso fundamental en la toma de decisiones de los jóvenes estudiados y que éstas influyen en lo que pasa o deja de pasar en la vida transnacional. No puede pensarse un proceso de reflexión y de aprendizaje alejado de la carga emotiva que proviene de la auto-evaluación de las experiencias que ocurren en la vida cotidiana de los jóvenes migrantes.

Referencias bibliográficas básicas

Aguilera Sandra y Rodríguez Miguel Ángel (coords) *Diagnóstico de los servicios educativos para las niñas, niños y jóvenes que migran hacia los Estados Unidos.* México, Contracorriente A.C. Puebla, 2005.

Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. México, FCE, 2005.

Marcus, George. "Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal" Revista Alteridades, p.p. 111-127, 2001.

Rodríguez, M. Aguilera, S. Domínguez, L. Galicia, T. *La supervisión escolar. Estudio en 7 municipios de la Mixteca poblana*. México, Contracorriente A.C. Puebla, 2006.

Smith, Robert, *México en Nueva York: Vidas transnacionales de los migrantes mexicanos entre Puebla y Nueva York,* México, H. Cámara de Diputa-dos, LIX legislatura-Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa, 2006.

Jóvenes indocumentados en la marcha en Nueva York en contra de la Ley Arizona y favor de una Reforma Migratoria

Abraham y su madre Elisa en la graduación de High School en Nueva York

Jóvenes migrantes y no migrantes, así como los nacidos en Nueva York, en la procesión del santo patrono Padre Jesús en Chinantla, Puebla.

AVENTURA DE UN SUEÑO CON LUCES Y SOMBRAS

Autor: Ma. Estela Ramírez Reyes

Red a la pertenece: RETEMAC Michoacán

Institución donde labora: Supervisión escolar 304; Quiroga, Michoacán.

Correo: estelarare@yahoo.com.mx Eje: 4 Interculturalidad.

Nivel educativo donde labora: Preescolar indígena.

RESUMEN

En el relato activo la remembranza, presiono a las lagunas del pensamiento, a los olvidos y a los silencios que me permite bucear, rodear y recuperar el recuerdo de la experiencia. En el relato narro lo vivido con los docentes como asesora técnica, las debilidades y fortalezas que se dieron en el camino recorrido, en este viaje constituyo experiencias formativas. Al viajar implicó recorrer, conocer, explorar y abrirme ante la innovación pedagógica de otras escuelas. La experiencia que inició con un propósito de realizar acompañamiento pedagógico, una mirada a las escuelas, los docentes y comunidad, se transformó en el cabo de un ovillo lleno de sorpresas.

Palabras clave: acompañamiento, fortalecimiento, comunalidad, comunidad y movimiento de saberes

Introducción

A través de este relato comparto mi experiencia de esta hermosa tarea, pero a veces tan difícil, que es el de ser asesora técnica pedagógica. El relato que comunico son hechos vividos sobre el acompañamiento a las 14 escuelas; la cual fue desarrollada en la zona de educación inicial y preescolar 304 de educación indígena, que se encuentra ubicada en Quiroga, Mich., contando con un total de 128 docentes de inicial y preescolar, 14 escuelas de preescolar y 13 de educación inicial, se atienden 4 municipios que son: Quiroga, Zacapu, Coeneo y Morelia. El relato se trata del proyecto que fue puesto en marcha sobre las diferentes necesidades de los docentes y el acompañamiento de la asesoría técnica, que durante 4 años he desempeñado esta función, sueño que avanza hacia un colectivo de una culturacolaborativa, los avances y las dificultades que se presentaron en el proceso con las diferentes estrategias que se fueron implementando, como necesidad de cambio en el aula y en el centro escolar, en el camino recorrido siempre hubo una búsqueda, una reflexión, propuestas puestas en acción.

En el proceso de cambio que he venido impulsando, desde la asesoría, ha girado en torno al trabajo colectivo, la transformación en y desde la escuela para la acción en el aula centrada en la enseñanza y el aprendizaje, como vía posible, a fin de elevar la educación indígena en la zona escolar, generando de espacios de reflexión e intercambio sobre lo que ocurre en el aula, la escuela y la comunidad. El entramado de hilos y nudos permitió a la red asumir el atrevimiento del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros, En este tejido de red losfunción, sueño que avanza hacia un colectivo de una culturacolaborativa, los avances y las dificultades que se presentaron en el proceso con las diferentes estrategias que se fueron implementando, como necesidad de cambio en el aula y en el centro escolar, en el camino recorrido siempre hubo una búsqueda, una reflexión, propuestas puestas en acción.

En el proceso de cambio que he venido impulsando, desde la asesoría, ha girado en torno al trabajo colectivo, la transformación en y desde la escuela para la acción en el aula centrada en la enseñanza y el aprendizaje, como vía posible, a fin de elevar la educación indígena en la zona escolar, generando de espacios de reflexión e intercambio sobre lo que ocurre en el aula, la escuela y la comunidad. El entramado de hilos y nudos permitió a la red asumir el atrevimiento del intercambio y la inmensa perspectiva creadora del aprender con otros, En este tejido de red los nos encontramos, compartimos y conversamos, intercambiamos conocimientos acerca de nuestras prácticas y contextos, transformándonos en sujetos de experiencia y en sujetos de saberes, construyendo formas propias y únicos de ser maestros y de hacer escuela.

El camino no ha sido fácil, pero se ha iniciado tomando forma y sentido a la construcción de un sueño pedagógico. Esta propuesta de trabajo, fue una invitación; una invitación para todos. Como cuando invitan a una reunión, a una caminata, a una lectura, a saborear algo, a ver una película, a los que están interesados en construir un lazo de fraternidad y complicidad con otro; con otros y consigo mismo y quien invita se dispone a compartir tiempo, energía, pensamientos, esfuerzos, emociones, alegrías e inquietudes de la práctica docente que realiza. Quien invita está dispuesto a recibir, a ofrecer un sitio, un lugar para que quien lo visite pueda sentirse cómodo, tranquilo, seguro como en su propia casa. Si, invitamos a partir del reconocimiento y de la necesidad de transformar el quehacer en las escuelas realizando acompañamiento, buscando alternativas viables y posibles, a través de la discusión crítica y analítica de la problemática que enfrentan en los centros de trabajo.

Vivencias al iniciar el acompañamiento

El primer día en la supervisión escolar, platique con el equipo, comente a la supervisora cuál era mi función, si había algún manual o algo por el estilo, ella contestó:

-No hay un manual pero tú debes, asesorar a los docentes.

Era evidente que desconocía la función, entonces le dije voy hacer mi plan de trabajo en base a las visitas a las escuela y la lectura de los proyecto de cada centro de trabajo para ver qué necesidades están planteando sobre talleres de actualización para docentes, las actividades pedagógicas con los alumnos y la integración de la cultura comunitaria. Realicé mi plan de trabajo lo presenté ante el equipo de supervisión, después a todos los docentes de la zona escolar, informé que visitaría las escuelas para recoger sus necesidades pedagógicas.

La aventura de las visitas

Realicé las visitas a cada una de las escuelas, me sentía sola sin acompañamiento del equipo de supervisión, en varias ocasiones me preguntaba si mi sueño era lograr que se realice equipo pedagógico en las escuelas, acompañarnos unos a otros ¿Cómo hacer primeramente equipo en la supervisión? Me preguntaba, porque para mí la asesoría consiste en acompañar a los maestros en sus necesidades para mejorar la enseñanza aprendizaje, conocer nuevos materiales y apoyar en los métodos en los que se están apoyando.

Acompañarles en sus prácticas para analizar cómo les va y cómo pueden mejorarlas, indagar e investigar, acercarles herramientas y bibliografía, darles a conocer las experiencias exitosas de otros centros, difundir las buenas prácticas y animar continuamente para alentar la mejora de la escuela. Reconozco que es muy difícil ganarse la confianza de los compañeros en las escuelas porque en muchas ocasiones cuando estaba como directora escuchaba decir de la asesora técnica. Me refiero a los que salieron del grupo o de la escuela por problemas decían ¿cómo puedes llegar a asesorar si saben bien que tú no te esforzaste nunca por trabajar mejor o justo lo que les pides es lo que siempre dejaste de hacer?

¿En qué centrar la asesoría? ¿Por dónde comenzar?

Cuando me acerqué a las escuelas y empecé a asesorarlas, no sabía por dónde comenzar, tenían muchos problemas y todos importantes. Lo primero que hice fue hacer un diagnóstico de sus necesidades preguntando a los maestros qué apoyos requerían para ver con qué empezábamos, pero pronto me di cuenta que ellos tampoco tenían claros sus problemas y mucho menos sabían si esos problemas eran responsabilidad de la escuela, de las familias o de ellos mismos. ¿Cómo ayudarlos? Lo primero –pensé– es tener un punto de vista en el horizonte, saber a dónde quería llegar, para no perderme en la búsqueda de caminos para llegar un fin.

Sin ver hacia el punto en el horizonte de lo que quería lograr nunca lo iba a conseguir o llegaría a puertos donde no quería o no pensaba llegar. Considero que la identificación, comprensión, pasión crítica y colectiva es la tarea fundamental de las escuelas, fue el principal reto que tuve como asesora técnica. Las escuelas necesitan hacer colectivos pedagógicos, que en los momentos apropiados los escuchen y les ayuden a aclararse rumbos y tomar decisiones para que exista confianza recíproca entre el grupo, en la escuela, familias y comunidad.

Establecer relaciones entre centros escolares de la zona, crear condiciones espacios, tiempos, clima que ofrezcan a los profesores para el intercambio de conocimientos, con una metodología de resolución de problemas, para el desarrollo profesional y mejora escolar.

Esto no es nada fácil porque no estaban acostumbrados a compartir fortalezas y debilidades, las directoras tampoco impulsaban esta parte y cuando les sugerí hacer evaluaciones a sus docentes, autoevaluarse ellas mismas, valorar el avance de los alumnos, se manifestaban diciendo que era mucho trabajo, se observó cierta molestia Decían -modificar sería volver a empezar algo que ya se tiene avanzado. Observé que algunos se aferraban a no recibir sugerencias. Algunas directoras también mostraban cierta resistencia porque siempre hizo falta ese acompañamiento desde la asesoría técnica y el hecho de acercarme a sus escuelas, se sentían, creo yo, fiscalizadas.

Encuentros por Municipio

Los docentes proponen trabajar por Municipio la planeación para intercambiar puntos de vista, se integraron grupos de 42 maestros donde dada uno presento su planeación y al vez compartí la mía, haciendo hincapié en la inclusión de la cultura comunitaria y la interculturalidad, en cada uno de los grupos se participó comentando que no se iba a unificar ningún formato sino ver qué contenidos se trabajaban y cómo abordar la cultura comunitaria: como las tradiciones, danza, pirekuas, poesía, leyendas, música, arquitectura, de igual manera cómo era la participación de los padres de familia y la comunidad en las actividades de la escuela.

En este encuentro hubo acompañamiento de todos, participaron haciendo preguntas sobre qué debería de ir y que no, les mencioné que cada escuela viera sus necesidades. Algunos compañeros comentaron que era mejor trabajar como en años anteriores, pero yo observe que al planear no tomaban en cuenta la diversidad de aula ni la cultura comunitaria. Esto provocó una discusión pero hubo acuerdo que no se trataba de unificar criterios pero si de tomar en cuenta la cultura comunitaria de acuerdo a cada contexto donde laboran. En cada encuentro se provocó la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, se suspendió el aislamiento, se apropiaron y enriquecieron en su quehacer cotidiano. La invitación fue un desafío, porque al contar su experiencia pedagógica compartieron sus secretos profesionales, destejieron, entretejieron y volvieron a tejer la madeja de su práctica pedagógica.

Dando movimiento a los libros del rincón

Al realizar las visitas a las escuelas observé que había muchos libros del rincón, pero se requería de acompañamiento y estrategias para involucrar a todos en la lectura. Primeramente cada escuela organizó su biblioteca acondicionando un espacio para los libros, cada escuela le buscó un nombre a sus bibliotecas con la participación de toda la comunidad escolar, se orientó a cada bibliotecario para su funcionamiento.

Encuentros por Municipio

Los docentes proponen trabajar por Municipio la planeación para intercambiar puntos de vista, se integraron grupos de 42 maestros donde dada uno presento su planeación y al vez compartí la mía, haciendo hincapié en la inclusión de la cultura comunitaria y la

interculturalidad, en cada uno de los grupos se participó comentando que no se iba a unificar ningún formato sino ver qué contenidos se trabajaban y cómo abordar la cultura comunitaria: como las tradiciones, danza, pirekuas, poesía, leyendas, música, arquitectura, de igual manera cómo era la participación de los padres de familia y la comunidad en las actividades de la escuela.

En este encuentro hubo acompañamiento de todos, participaron haciendo preguntas sobre qué debería de ir y que no, les mencioné que cada escuela viera sus necesidades. Algunos compañeros comentaron que era mejor trabajar como en años anteriores, pero yo observe que al planear no tomaban en cuenta la diversidad de aula ni la cultura comunitaria. Esto provocó una discusión pero hubo acuerdo que no se trataba de unificar criterios pero si de tomar en cuenta la cultura comunitaria de acuerdo a cada contexto donde laboran. En cada encuentro se provocó la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, se suspendió el aislamiento, se apropiaron y enriquecieron en su quehacer cotidiano. La invitación fue un desafío, porque al contar su experiencia pedagógica compartieron sus secretos profesionales, destejieron, entretejieron y volvieron a tejer la madeja de su práctica pedagógica.

Dando movimiento a los libros del rincón

Al realizar las visitas a las escuelas observé que había muchos libros del rincón, pero se requería de acompañamiento y estrategias para involucrar a todos en la lectura. Primeramente cada escuela organizó su biblioteca acondicionando un espacio para los libros, cada escuela le buscó un nombre a sus bibliotecas con la participación de toda la comunidad escolar, se orientó a cada bibliotecario para su funcionamiento, senivel zona escolar, dependiendo de las necesidades de cada una de ellas. Esta experiencia de encuentro apuntó a la necesidad de los profesores de abordar problemas académicos comunes, donde se analizó, discutió y se dieron alternativas de solución. En uno de los puntos de estos encuentros se planteó que es tan compleja la profesión, y tan profundos los problemas que se enfrentan, que trabajar con otros una alternativa para encontrar las respuestas necesarias a los retos planteados es el trabajo colaborativo docente.

El que los maestros trabajaran junto a otros maestros en la escuela, con otras escuelas y en el nivel del aula fue una condición necesaria para mejorar la práctica docente. Por lo menos, este esfuerzo tiene el potencial no sólo para mejorar la práctica en el aula, sino también para remediar en parte el desgaste profesional, la enajenación y la rutina que oscurecen la jornada de trabajo individual o competitivo. Mencionaron que es necesario buscar actualización constantemente, no sólo en nuestra escuela y en técnicas didácticas, sino en la manera de interactuar efectivamente con nuestros colegas, para beneficiarnos en conjunto y lograr el propósito final del trabajo colaborativo.

Estos encuentros entre docentes en la zona, trascendió a otras zonas escolares por la forma de cómo se organizaban las actividades y fue una experiencia muy significativa el trabajar

con otros docentes que se interesan por mejorar su labor educativa haciendo colectivos desde su escuela, favoreciendo así a los beneficiarios involucrados en el proceso educativo.

En l organización del encuentro y la producción de saber pedagógico aprendimos a tender redes, tramas y tejidos con otras instituciones para resignificar espacios, como un modo de crear y recrear metodologías de trabajo, de generar o fortalecer procesos de organización y participación para hacer realidad sueños, utopías en las aulas con nuestros alumnos.

Aprendí caminando

Sin duda, la participación activa de los profesores fue clave para llevar a cabo cualquier tipo de cambio en el funcionamiento y la organización de la escuela; siendo de manera colectiva, participativa y colaborativa, los resultados y el cumplimiento de los grandes propósitos de la educación se ven favorecidos en la medida en que se van profundizando lazos organizativos, al asumir compromisos éticos para la resolución de la problemática que enfrentan como centro escolar. En el acompañamiento ha sido importante, para su análisis y reflexión, la experiencia pedagógica del profesor, el tipo de práctica que a lo largo de su vida profesional ha desarrollado y los resultados, en términos de aprendizaje, de quienes atiende; elementos significativos de las sesiones colectivas que están ligados al poner en práctica una alternativa que provoca cambios orientados a elevar la calidad de la educación desde la escuela y por los profesores.

Recuperar a la escuela como espacio fundamental de diálogo, sobre lo que ocurre en las aulas y en la institución, ha sido una estrategia indispensable de asesoría que hemos utilizado para generar oportunidades de aprendizaje entre docentes. Mientras no se aborden estos tres elementos del proceso de problematización de la práctica educativa propia, es difícil que algo se pueda mover en las escuelas, con el objetivo de que se transforme el tipo de relaciones establecidas por los profesores entre sí y que se incida, a nivel de organización, en cambios graduales y continuos para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los propósitos fundamentales de la asesoría es el acompañamiento orientado hacia la conformación de colectivos escolares que reflexionen sobre su propia práctica; es decir, que los profesores de un mismo centro dialoguen en torno a los problemas que enfrentan como equipo, asuman compromisos y responsabilidades para proponer alternativas de solución, teniendo como intención el mejoramiento de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el salón de clases.

De esta forma, el trabajo de los profesores no queda reducido a las cuatro paredes, sino que toda la escuela promueve procesos de socialización de saberes, que contribuyen a fortalecer la formación y eldesarrolloprofesional entre los docentes. Este tipo de actividad ha permitido desarrollar en los maestros la capacidad de relacionar su actuación en clase con lo que otros están haciendo en la suya. Precisamente, se realizaron intercambios por grados, hecho que permitió al responsable del grupo contrastar su práctica e identificar elementos importantes para lograr despertar y mantener la curiosidad y atención de los alumnos.

Invito a profesores, a los directores, supervisoras y jefas de sector a comenzar, a integrarse a la vida cotidiana en las escuelas hacer ruido en las aulas, a compartir lo que sabemos. Ese saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma. Ese saber que abre posibilidades, que promueve y recrea. El saber que nos une a partir de lo que nos pasa, el saber que nos atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma, transforma y deforma. Promover vínculos pedagógicos como un espacio de posibilidades para el desenvolvimiento del docente y la mejora del mismo. Un espacio donde se puedan generar constantemente nuevas formas de experiencia. Crear este nuevo ámbito en las diferentes prácticas pedagógicas, nos facilita ver las cosas de otro modo. Esta nueva manera de pensar el vínculo pedagógico permite recuperar lo heterogéneo, lo particular, las discontinuidades, las formas concretas en que se construyen y genera una relación de reciprocidad al ocuparse de sus prácticas como docente y repensarlas cotidianamente.

Conclusiones

En el colectivo hubo mucha resistencia al inicio, fueron avanzando las actividades y al final se consolidó el equipo a partir de la reflexión y revisión de la práctica pedagógica, se incorporaron cambios en sus prácticas cotidianas, se construyeron saberes en colectivo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en función del desarrollo integral de niños y niñas. La formación docente desde los colectivos pedagógicos como una práctica colaborativa, como comunidad y en comunalidad para la aportación y construcción en grupo constituyó unafortalezaque permitió la cohesión del equipo docente y el logro de los objetivos planteados, pues proporcionó fundamentos a los docentes para la mejora de sus capacidades investigativas.

Se construyó desde los colectivos un saber hacer que incidió en el trabajo pedagógico diario. Ese saber fue producto de la revisión de la práctica pedagógica a la luz de referentes teóricos y de la experiencia de sus pares. La formación permanente del docente logró significancia y motivación dado que se hizo desde el interior de la escuela y a partir de las necesidades sentidas y consensuadas por el colectivo.

Esta forma de trabajo es un espacio de formación que he experimentado en los espacios que la RETEMAC ha promovido, porque ha generado en mí la necesidad de aprender permanentemente. He aprendido mucho porque allí hablamos de nuestro trabajo, de lo que estamos haciendo y de si eso contribuye al aprendizaje de los niños. Mi preocupación es ¿ahora cómo le puedo hacer para mantener estos espacios? y ¿cómo seguir impulsando esta forma de trabajo en otras zonas escolares? (porque me han invitado a participar y a compartir la estrategia de trabajo). Existen experiencias en muchos lugares que son necesarias intercambiar, socializar y compartir. No hay métodos únicos, los caminos son diversos, pero habrá que atreverse a explorarlos porque la comunalidad es sabiduría viva que facilita a todos a convivir y colaborar en una colectividad al servicio de todos" participando en comunidad.

Bibliografía.

Entrevistas: los abuelos nos hablaron. La comunalidad como forma de vida y resistencia

Maldonado Benjamín autonomía y comunalidad india, centro de encuentros y diálogos *interculturales*. Oaxaca, 2002

PERÚ

FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR A TRAVÉS DE LA LITERATURA PIURANA PARA FORTALECER LA IDENTIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE 2° GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FE Y ALEGRÍA N° 18 EN SULLANA-PIURA- PERÚ

Relato Pedagógico

Apellidos y Nombres: Abad Medina, Manuel Armando.
Dirección electrónica: manoloabad1@hotmail.com

Red de maestros investigando "ANINACUY.PE"- PERÚ- SULLANA.PIURA

"Por agradable que sea el papel de espectador, participar siempre es mejor" Isaac Asimov

Resumen

Después de todos los resultados nacionales e internacionales bastante conocidos por todos nosotros en materia de lectura, el diagnóstico de nuestro país es que la gran mayoría de la población peruana prefiere no leer y nuestros estudiantes no comprenden lo que leen, y la tasa de lectura per-cápita al año llega sólo a medio libro. Formar el hábito de la lectura en nuestros niños y jóvenes debe constituirse en tarea central de nuestra práctica pedagógica.

Pues bien, ¿cómo hacer que nuestros niños y jóvenes lean?, ¿cómo hacer que esta actividad sea un hábito placentero?, ¿cómo hacer para que a través de la Literatura Piurana, escrita por narradores y poetas nacidos o no en Piura, pero que abordan temas y tópicos de nuestro contexto inmediato, se fortalezca la identidad que no posee Piura y que, contrariamente a otras regiones del país es sólida y fuerte (léase, Arequipa, Cuzco, Puno, etc)?

Si bien es cierto que leer es una actividad intelectual; también es una tarea lingüística y una operación con varios procesos psicológicos, pero también es una práctica sociocultural porque exige decodificar la prosa o el verso y recobrar los significados implícitos del texto como darse cuenta del significado que cada comunidad asigna a las palabras o a cada texto.

En consonancia**, la educación debe ser intercultural**. Ello significa que la educación debe asumir la riqueza por la diversidad cultural, étnica, lingüística respetando las diferencias; evitando homogenizar a los niños y a los jóvenes. Sobre todo en una región como la nuestra donde la variante del castellano peruano tiene sus propios rasgos gramaticales, fonéticos y semánticos. Es más, una región donde las últimas investigaciones lingüísticas arrojan resultados sorprendentes como la existencia de pequeñas comunidades en la meseta andina piurana que hablan la variante del quechua cañaris.

Palabras clave: hábito de lectura, lectura como tarea lingüística, educación intercultural, comunidades andinas, literatura piurana.

PERÚ

Fomentar el hábito lector a través de la Literatura Piurana para fortalecer la identidad en los estudiantes de 2° Grado de Educación Secundaria en Fe y Alegría N° 18 en Sullana-Piura- Perú

Relato Pedagógico

Apellidos y Nombres: Abad Medina, Manuel Armando.
Dirección electrónica: manoloabad1@hotmail.com

Red de maestros investigando "ANINACUY.PE"- PERÚ- SULLANA.PIURA

Presentación

Soy maestro por convicción y hubiera preferido serlo siempre de Lengua y Literatura, pero como los especialistas del MINEDU-Perú cambiaron la denominación, lo soy a secas del área de Comunicación. Escribo este relato porque un colectivo de mis alumnos me pidió algún tiempo atrás, un artículo en torno a mi práctica diaria y cotidiana. Esa petición me ha permitido tomar dos decisiones: primero, hacer memoria y reconstruir mi práctica educativa; y segundo, venir a este Iberoamericano habiendo recogido las voces de los chicos para compartir este relato con ustedes.

Quiero --a manera de introducción-- compartir con ustedes la historia de un sombrío y horroroso futuro como muy bien relata el escritor estadounidense Ray Bradbury en su novela "Fahrenheit 451". El protagonista, Montag, pertenece a una extraña brigada de bomberos cuya misión, paradójicamente, no es la de sofocar incendios, sino de provocarlos para quemar bibliotecas o libros que alguno de sus ciudadanos esconde todavía en su casa. Porque en el país de Montag –controlado por un estado totalitario-, está terminantemente prohibido leer. Porque leer conlleva a pensar, y en el país de Montag está censurado pensar.

Este infernal retrato es el desolador panorama de muchas de nuestras escuelas en donde los estudiantes y los libros están divorciados. Es más, algunos profesores que se han convertido en sagrados cultores de las N'tics (dizque reingeniería o cambio de paradigma), han prescindido de los buenos libros por la USB con videos y textos de autoayuda.

De modo que los maestros estamos obligados a enfatizar la lectura como nuestra mayor preocupación puesto que es innegable que la lectura como instrumento de aprendizaje, información, medio de disfrute, recreación e identidad juega un rol definitivo en la vida de los seres humanos.

Contexto de la experiencia

Se ha podido constatar y con tristeza que si como maestro no capitalizas todos los recursos posibles para garantizar ese derecho irrestricto que tiene la persona con los libros: es decir, leer para aprender y por placer; entonces, el fracaso es inminente. Los chicos si quieren leer, pero este mundo de hipermodernidad en el que viven les resulta insospechado; la escuela no puede hacer nada ante el chorro profuso e incontenible de imágenes en las que están sumergidos. Los chicos, nuestros estudiantes, están desarmados en esta "civilización del espectáculo" como dice Vargas Llosa. Su actitud es de completa inconmovilidad ante la Tv., los videojuegos, los manga, Youtube y Facebook. La cultura de los megapúblicos ha secuestrado a nuestros estudiantes.

Por ello, mi escuela Fe y Alegría N° 18- Jesuitas-Vedruna que está ubicada en la zona sureste de la Provincia de Sullana, en el AH "9 de Octubre" y rodeada de un conjunto de AA.HH., de donde proceden nuestras alumnas y alumnos, reúne en sus aulas a 1700 chicas y chicos en los tres niveles educativos y que provienen –en muchos casos—de hogares difícilmente constituidos: quebrados, fracturados y con agudos conflictos familiares. ¿Qué hacer frente a una realidad de por sí amenazante?, ¿cómo pretender que la lectura como actividad intelectual, de disfrute y de carácter transversal sea significativa para los estudiantes? Cualquier otra actitud que no sea enfrentar abiertamente esta realidad, sería excluyente y marginadora.

Propósito

Fomentar y fortalecer el hábito de la lectura entre los estudiantes a través de la Literatura Piurana para consolidar la identidad de los estudiantes.

Planteamiento del problema

Después de todos los resultados nacionales e internacionales bastante conocidos por todos nosotros en materia de lectura, el diagnóstico de nuestro país es que la gran mayoría de la población peruana prefiere no leer y nuestros estudiantes no comprenden lo que leen, y la tasa de lectura per-cápita al año llega sólo a medio libro.

Formar el hábito de la lectura en nuestros niños y jóvenes debe constituirse en tarea central de nuestra práctica pedagógica.

Pues bien, ¿cómo hacer que nuestros niños y jóvenes lean?, ¿cómo hacer que esta actividad sea un hábito placentero?, ¿cómo hacer para que a través de la Literatura Piurana, escrita por narradores y poetas nacidos o no en Piura, pero que abordan temas y tópicos de nuestro contexto inmediato, se fortalezca la identidad que no posee Piura y que, contrariamente a otras regiones del país es sólida y fuerte (léase, Arequipa, Cuzco, Puno, etc)?

Sustento teórico

En el Plan Estratégico de Desarrollo Regional Concertado 2013-2016, está contemplado el "Eje E.- Estado, Gobernabilidad, Seguridad Ciudadana: Descentralización, Participación, Concertación, Identidad Regional y Seguridad Ciudadana", referido a la Identidad Regional, dice:

> La búsqueda de una identidad propia y su gestión, debe ser considerada como un eje fundamental que permitirá ver desde adentro y desde afuera a nuestro territorio de manera distinguida.
>
> En tal sentido, es urgente construir o mejor dicho reconstruir nuestra identidad que en algún momento de la historia se empezó a resquebrajar, por razones expresas como la pobreza, migración, violencia, influencias exógenas, etc., en desmedro de representaciones básicamente sociales, basadas en tradiciones, historia, formas de vida, motivaciones, creencias, costumbres y otros; que nos pueden devolver el sentido de pertenencia hacia nuestra comunidad, pueblo, región o territorio.
>
> "Para tal caso, es imperiosa la necesidad de implementar políticas públicas, que permitan instaurar la formación y el estudio, desde la EBR,

> de nuestra propia historia, pues lo más probable es que sólo un tercio o menos de la población piurana tengan conocimiento de quienes fueron nuestros forjadores y héroes: Los Tallanes, Vicús, Ayahuacas, Huancapampas, Miguel Grau Seminario, Juan Velasco Alvarado, Cayetano Heredia, etc.(1)
> (Gobierno Regional de Piura 2013, 109),

Es bajo este escenario que se sugiere estas modificaciones curriculares que favorecen y estimulan un mayor acceso a la cultura y a los valores regionales. Por tanto, este soporte normativo supone ahora más que nunca una oportunidad para cristalizar la contextualización y pertinencia de los contenidos curriculares especialmente en el área de Comunicación de acuerdo a las necesidades y exigencias de los chicos y chicas que son el centro de nuestra preocupación pedagógica.

Si bien es cierto que leer es una actividad intelectual; también es una tarea lingüística y una operación con varios procesos psicológicos, pero también es una práctica sociocultural porque exige decodificar la prosa o el verso y recobrar los significados implícitos del texto como darse cuenta del significado que cada comunidad asigna a las palabras o a cada texto. Por ello, (Cassany 2006, 141-53), afirma "Denomino **lectura intracultural** a la que ocurre entre un autor y unos lectores que comparten una misma cultura. Puesto que pertenecen a una misma comunidad, tienen una misma historia, unos referentes, unas tradiciones y un marco geográfico e histórico comunes…"(2)

En consonancia con lo que dice el profesor catalán**, la educación debe ser intercultural**. Ello significa que la educación debe asumir la riqueza por la diversidad cultural, étnica, lingüística respetando las diferencias; evitando homogenizar a los niños y a los jóvenes. Sobre todo en una región como la nuestra donde la variante del castellano peruano tiene sus propios rasgos gramaticales, fonéticos y semánticos. Es más, una región donde las últimas investigaciones lingüísticas arrojan resultados sorprendentes como la existencia de pequeñas comunidades en la meseta andina piurana que hablan la variante del quechua cañaris.

Asimismo, existe otro principio educacional que es básico e ineludible, **la educación debe ser ética**, es decir debe promover los valores culturales (música, bailes y danzas; costumbres, tradiciones populares, etc.), y la literatura que se constituye en un medio poderoso para combatir la realidad y la tristeza: realidad como la nuestra con grandes dificultades y que para los niños resulta asfixiante. Sin embargo, ella puede ayudar a configurar una personalidad resistente; es decir, fuerte aun en las adversidades.

En suma, **los aprendizajes tienen que ser significativos**; eso implica partir de los conocimientos previos y que mejor que la Literatura Piurana se convierta en insumo en el cual los chicos beban porque es la más cercana a su vida. Además porque parten de su propia realidad permitiéndoles relacionarse con los nuevos conceptos que van aprendiendo. Es más, la Literatura Piurana es capaz de aportar --si se transmite al niño y al joven de manera correcta y con pasión-- nuestra herencia cultural como valor fundamental.

Propuesta de transformación: metodología-epistemología articulada como construcción del saber

La enseñanza-aprendizaje de la Literatura Piurana no puede ni debe ser abordada como si fuera un estudio científico de carácter riguroso o un área como las ciencias sociales; para (Burneo 1998, 61-62),"...la literatura es inasible y polisémica como el arte y la conducta humana"(3). Y en referencia a qué y cómo debe aprender el niño y niña afirma que "los objetivos (deben ser) apropiados a su edad y condición socio-cultural y se le convencerá que la literatura no es una obra de erudición alejada de su mundo real, sino que, al contrario, la obra literaria está ligada con tópicos de su propia vida afectiva, social, económica y cultural"(4). Y entonces, habremos ganado "un lector; o sea, se habrá conseguido crear un lazo indesligable y permanente entre el alumno y la obra literaria"(5).

Aún, cuando muchos estudiosos, autores y críticos como Burneo dejan entrever esa categorización natural de la literatura como una disciplina englobada dentro de las "humanidades", no ha dejado de reflexionarse nunca sobre la concurrencia de la literatura en la construcción social del individuo y la colectividad. Entonces, la literatura como:

> Actividad lectora está en la base de muchas estrategias que son básicas para aprender ciencias, ya que posibilita establecer relaciones, comparar, generar preguntas, analizar críticamente, enriquecer el vocabulario, apropiarse de modelos textuales para la escritura y, muy especialmente, es una fuente de placer. Cuando a un alumno le gusta leer, difícilmente tendrá problemas de aprendizaje. No es extraño, pues, que el análisis de los resultados del informe PISA muestre que una de las variables que más correlaciona con los buenos resultados sea el gusto por la lectura. Los estudiantes que dicen que una de sus aficiones es leer son los que obtienen mejores resultados.(6)(Sanmartí 2006, 2-7)

Por otro lado, la metodología más apropiada en la que se apoya esta propuesta es el trabajo cooperativo. (Roeders 1995, 67), sostiene:

> Las formas de aprendizaje cooperativo resultan ser un buen ejercicio para que los alumnos aprendan a colaborar con los demás compañeros de una manera efectiva. Ya que el éxito de estas formas depende en gran parte de la efectividad en la cooperación, el progreso en las habilidades cooperativas de los alumnos se establece progresivamente.
>
> Asimismo, otras habilidades sociales resultan ser estimuladas más intensamente en el aprendizaje cooperativo que en otras formas de aprendizaje. El tomar la perspectiva de otro, es decir la comprensión de cómo otra personan percibe una situación y reacciona ante ella, es una de las habilidades que se promueven en el aprendizaje cooperativo. Por la mayor frecuencia de interacciones, los alumnos llegan a estimar cada vez mejor qué es lo que piensa y siente otra persona en una determinada situación. En esta interacción, los alumnos mejoran también sus competencias comunicativas en las situaciones de cooperación.(7)

Por tanto, será apropiado y conveniente el "trabajo en parejas" o tándem. Estas parejas serán primeramente homogéneas; es decir, el docente dejará que un alumno "X" escoja libremente

como su pareja a un alumno "Y". El docente notará que estas parejas homogéneas son alumnos que coinciden en sexo, edad, nivel intelectual y que se identifican el uno con el otro. Es recomendable que estas parejas se mantengan invariablemente por un tiempo prudencial. Logrado este primer propósito, el docente puede proponer la formación de parejas heterogéneas para enriquecer el aprendizaje cooperativo.

¿Cómo funciona el "trabajo en parejas" o tándem? En un tándem, ya sea homogéneo o heterogéneo, siempre se van a distinguir dos roles bien definidos: un alumno va a funcionar como docente y el otro como alumno. El docente -alumno será siempre el que tome la iniciativa y el que ayuda a impulsar el aprendizaje del otro. Aunque por la naturaleza de las áreas, asignaturas y/o tareas, tanto el docente-alumno como el alumno-alumno están mejor capacitados para determinadas situaciones pasando a intercambiar los roles originales.

Un recurso o herramienta que ha posibilitado los logros de aprendizaje es la **Guía de Control de Lectura**. Pero, ¿qué es una Guía de Control de Lectura? Es una orientación que ofrece el docente a los estudiantes para favorecer, en este caso específico, la construcción de diversos aprendizajes literarios y lingüísticos de nuestra Región en el 2do. Grado de Educación Secundaria, tanto a nivel de destrezas y habilidades intelectuales, motrices como de conocimientos, actitudes y valores. Estas orientaciones o pistas de trabajo, son medios de diálogo entre el que las elabora y el que las desarrolla. Son elementos de apoyo que favorecen la investigación y por lo tanto el aprendizaje.

Esta Guía de Control de Lectura posee cinco niveles que permiten al tándem mantener una actitud de diálogo permanente y comunicación fluida al intercambiar ideas, pensamientos, opiniones, juicios y sentimientos. Tiene cinco niveles:

I. Nivel de Exploración

En este primer nivel, los miembros del tándem, a través de una lectura sencilla y atenta, exploran el texto e identifican la palabra o palabras clave del título, hipotetizan a partir del título, ubican las palabras, giros y expresiones lingüísticas cuyo significado desconoce para intentar desde su léxico y desde el contexto de la lectura acercarse al significado de las mismas. En último caso, la pareja se ayuda con el diccionario.

II. Nivel de Comprensión

En este segundo nivel, cada uno de los miembros del tándem se esforzará por comprender los hechos, sucesos, acontecimientos; identificar los personajes, así como el lugar y momento en que se dan estos hechos como el mensaje mismo de la lectura. Identifican el tema, subrayan las ideas principales, elaboran anotaciones al margen, elaboran resúmenes y síntesis, organizadores gráfico-visuales, cuadros de doble entrada, etc. Finalmente, resuelven preguntas (abiertas y cerradas) para comprobar su comprensión, tanto a nivel literal como inferencial.

III. Nivel de Globalización

La naturaleza de este tercer nivel consiste en permitirle al tándemestablecer relaciones explícitas o implícitas con otros textos, con los cuales el autor dialoga y que el lector, por comprensión y análisis mismo del texto, interpreta. O sea, posibilitarla intertextualidad.

IV. Nivel de Exploración Afectiva

A diferencia de los otros, este nivel supone un trabajo más personalizado del alumno. Aquí, el alumno emite su juicio personal comparando su manera de pensar y sentir con los sentimientos que le ha provocado la lectura del texto.

V. Nivel de Creatividad

Al igual que el anterior nivel, el trabajo es personal. El estudiante aplica sus capacidades y habilidades artísticas que le permiten desarrollar su pensamiento divergente a través del dibujo, pintura, collage, ensamblaje, recitación, actuación y la creatividad literaria. La actuación, la dramatización y el teatro es una poderosa herramienta para fortalecer el aprendizaje cooperativo de las chicas y chicos.

Finalmente, nuestros estudiantes han sabido crearse un tiempo y un espacio para la lectura que les ha permitido sentirse en libertad, reconociendo la importancia del trabajo personalizado y cooperativo. Además, han aprendido a valorar su autonomía en el trabajo académico y sobre todo, han vivenciado los valores culturales en la búsqueda y consolidación de una identidad propia a través del encuentro con la literatura piurana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

(1) GRP. 2013. Plan Estratégico de Desarrollo Regional Concertado-Piura.
(2) Cassany, Daniel. 2006. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. España: Anagrama.
(3) Burneo, Sigifredo. 1998. Texto guía para lecturas literarias. Piura: Sietevientos Editores.
(4) _____. 1998. Texto guía para lecturas literarias. Piura: Sietevientos Editores.
(5) _____. 1998. Texto guía para lecturas literarias. Piura: Sietevientos Editores.
(6) Sanmartí, Neus. 2006. Leer para aprender ciencias. España: Ministerio de Educación.
(7) Roeders, Paul. 1997. Aprendiendo juntos. Un diseño del aprendizaje activo. Perú: Walkiria Ediciones.

PROMOVIENDO LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE FRONTERA DE SULLANA

Estudio de casos

Apellidos y nombres:

VASQUEZ ALBURQUEQUE, Iris Liliana irli333@hotmail.com

RED: Aninacuy - PERÚ

Resumen:

En esta trabajo se ha investigado el problema de identidad cultural a una población de estudiantes de la Universidad Nacional de Piura y la Universidad Nacional de Frontera de Sullana en nuestro país Perú, este problema se genera por diversos aspectos sociales y de gestión de nuestras autoridades que se muestran inertes ante esta problemática y que poco hacen para fomentar ese amor a nuestra cultura viva donde los artistas, pintores, músicos y actores deberían ser valorados para que sus producciones se perennicen en el tiempo. Entre los principales resultados tenemos que los jóvenes si pueden organizar, liderar y gestar diversas actividades artísticas culturales asesorados por sus maestros, la interacción del artista con los jóvenes despierta el interés de seguir investigando e interpretando sus obras, la sensibilización para participar en estos proyectos es vital para incentivarlos. Luego de realizar esta investigación concluyo que si formamos jóvenes, para rescatar y poner el valor nuestra cultura ancestral ellos pueden utilizar como herramientas de difusión masiva las nuevas tecnologías como redes sociales, plataformas virtuales, etc por lo tanto se podrá llegar a mayor magnitud de difusión de nuestra cultura peruana.

Palabras claves: identidad, cultura, artistas, artísticas, obras.

---

* Eje temático N° 4 Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios
*Red de maestros investigando Aninacuy.pe".PERÚ
* Institución: Universidad Nacional de Frontera de Sullana-Piura -Perú
* Nivel educativo : Superior

INTRODUCCION

Cuando en el Perú se habla de identidad cultural, un alto porcentaje de peruanos consideran que estos conceptos se relacionan con las llamadas bellas artes, la música clásica, la pintura, la literatura y el ballet. Sin embargo pocos peruanos estamos bien informados de que en la identidad cultural están integrados y adheridos una serie de creaciones, innovaciones y descubrimientos culturales enraizadas en cada una de las regiones de nuestro Perú profundo; por lo tanto esta identidad nos pertenece en forma colectiva y no individual. En consecuencia la identidad cultural nos identifica y nos singulariza con el resto del mundo y es importante valorarla y difundirla en las nuevas generaciones. El Perú es un país que ha trascendido en el concierto universal de naciones por su milenaria cultura que se remonta en su origen a más de 5000 años de antigüedad y que ocupa un prestigioso puesto en los ojos del mundo.

Sin embargo esta cultura no se ha difundido en los diversos estratos sociales de manera masiva para promover identidad cultural. Por lo tanto, la presente investigación cualitativa que es un estudio de casos que considera acciones para promoverla con aportes del proyecto Tunning que consiste en el desarrollo de habilidades profesionales como compromiso con su propio medio cultural y valoración a la diversidad y multiculturalidad, de Bartra hacia una diplomacia cultural y como dice Galán (2008) propuestas con estrategias didácticas que armonicen los ritmos de aprendizaje y la diversidad cultural para ser adecuada y aplicada con los estudiantes de la carrera de Administración, Hotelera y de Turismo de la Universidad Nacional de frontera de Sullana

y de los estudiantes de Administración la Universidad nacional de Piura – sede Sullana cuyo producto final es fomentar la identidad cultural de estos jóvenes. De esta manera conoceremos algunas características del problema de identidad cultural en los jóvenes universitarios para conocerlo de manera holística. Veamos:

Nuestros jóvenes universitarios de hoy muestran desconocimiento de los nombres y trayectoria de los artistas de la Región Piura y los elementos culturales que estos utilizan. No conocen los diversos mecanismos para organizar y valorar eventos culturales. Y por último la identidad cultural en algunos estudiantes era objeto de desprecio y exclusión cuando se les hablaba de estos temas.

Estos síntomas del problema de identidad cultural nos llevaron a sistematizar y aplicar una propuesta donde es importante fomentar la identidad cultural en nuestros jóvenes universitarios pues esta imprime una funcionalidad culta, es decir lo que debe saber un pueblo para progresar y salir adelante. En el marco de la investigación, se tiene como propósito conocer los nombres y trayectoria de los artistas, músicos, pintores de la región, sus elementos que utilizan además organizar eventos culturales para difundirlos a nivel provincial. La metodología a utilizar fue: organizar eventos culturales con los alumnos universitarios para la comunidad a través de diversas comisiones de trabajo. Entrevistar a los artistas de Sullana antes y después del evento. Conocer la importancia de la identidad cultural a través de coloquios, foros, pláticas, mesas redondas, etc organizados en aula con la finalidad de sensibilizarlos y realizar propuestas para valorar la identidad cultural a través de la propuesta DHIN.

Este trabajo está organizado partiendo del problema y su contexto, para caracterizar el objeto de estudio. Luego detallamos el sustento teórico y la teoría sustantiva que direcciona la propuesta, finalmente explicar el proceso de la propuesta educativo con su respectivo análisis e interpretación de resultados. Subrayamos el respeto a la subjetividad personal y la necesidad de atender a las interacciones producidas en los escenarios que fueron objeto de estudio.

CONTEXTO DEL PROBLEMA

Piura es una región del Perú que tiene un territorio considerable de 8 provincias entre ellas Sullana que fue fundada en 1783, que actualmente cuenta con una población de 317, 443 habitantes, Esta provincia que alberga varias universidades como la Universidad Nacional de Piura (sede Sullana) y la Universidad Nacional de Frontera de Sullana ha fortalecido la oportunidad para que los jóvenes Su llaneros tracen una oportunidad para seguir un rastro profesional.

Desde esta provincia en dichas universidades se desarrolla una serie de actividades y capacitaciones de corte académico en cada una de sus facultades o carreras profesionales; sin embargo la carrera de administración no tiene la fuerza necesaria específicamente en el curso de arte para enraizar en los estudiantes la identidad cultural que se requiere para valorar lo nuestro por ser un curso tibiamente importante para los jóvenes que hoy son nativos tecnológicos.

La voluntad de comprender, analizar, valorar la cultura y la identificación de ella en su rol de jóvenes universitarios tiene precarias raíces que son debilitadascon el bombardeo de información foránea de moda, tecnología, que nos otorgan los medios de comunicación. Entonces surgió la necesidad de fomentar la identidad cultural en los jóvenes estudiantes de la carrera de Administración, Hotelera y de Turismo de la Universidad Nacional de frontera de Sullana y de los estudiantes de Administración la Universidad nacional de Piura – sede Sullana para desarrollar la propuesta de investigación desde la perspectiva del proyecto Tunning , Batra y Galán con la organización de eventos artísticos culturales como conciertos musicales, exposiciones pictóricas, entre otros.

El estudio de la investigación tuvo una periocidad desde el mes de mayo hasta el mes de agosto del año 2016, se desarrollaron dos conciertos de la orquesta sinfónica municipal y el Grupo de jazz de Piura, quienes ofrecieron un espectáculo gratuito para

la población de Sullana en general; además se dio un exposición retrospectiva de cuadros de bodegones y paisajes del año 1980 y 1990 de un famoso pintor Sullanero; es importante señalar que fueron nuestros jóvenes universitarios los que organizaron dichos eventos.

PROBLEMA:

El panorama del siglo XXI, es un contexto donde la ciencia y la tecnología han alcanzado logros insospechados, la humanidad y en especial los jóvenes universitarios están muy lejos de expresar, promover y rescatar su propia cultura para promoverla a través del turismo y así aportar en mejorar los términos económicos de su país. Por otro lado también está el conflicto de la identificación de lo propio que traen de sus pueblo, ese folklor que se aprendió mediante la explicación oral irregular y empírica muy distinto a la que imparten los maestros en las escuelas.

En medio de un contexto cultural convulsionado, el Perú aún no ha revalorado su identidad cultural, es por ello que el ministerio de Educación ha querido implementar programas de Cultura como DEPARTE (Deporte y arte) pero que poco ha ayudado al rescate cultural porque se desarrolló con docentes que no son de la especialidad de arte. Sin embargo se realizó correctamente con el caso del deporte. A esta situación se suma que los jóvenes universitarios no asisten a eventos culturales porque no se organizan con mucha frecuencia en sus escuelas y en los espacios públicos de Sullana.

También las razones sociales y económicas el cual es limitante para asistir a eventos regionales o nacionales pues algunos de estos eventos tienen un costo económico, en sus escuelas no han llevado el curso de arte con un nivel académico significativo con docentes de la especialidad y la motivación que trae cada estudiante desde su hogar evidencia que no ha sido formado para valorar su identidad cultural desde muy temprana edad.

Los jóvenes de hoy tienen un conocimiento de los nombres y la trayectoria de los artistas, pintores, músicos, culturas de la Región y los elementos que utilizan.No conocen los diversos mecanismos para organizar apreciar y asistir a eventos culturales. Preguntarles sobre sus raíces ancestrales y milenarias era objeto de desprecio y exclusión, avergonzarse de sus costumbres, cuma nanas, folk ore, bailes etc.

Ante esta situación surge el interés de realizar una propuesta para promover la identidad cultural con aportes del proyecto Tuning sobre el desarrollo de habilidades, profesionales de Bartra hacia una diplomacia cultural y como dice Galán(2008) propuestas con estrategias didácticas que armonicen los ritmos de aprendizaje(ojo mal) y la diversidad cultural y así ser aplicada con los estudiantes de la carrera de Administración, Hotelera y de Turismo de la Universidad Nacional de frontera de Sullana y de los estudiantes de Administración la Universidad nacional de Piura – sede Sullana ya que ellos son la esperanza de nuestro país.

Por lo tanto, Las siguientes reflexiones permiten dar una profunda mirada sobre:

¿Será viable que los jóvenes universitarios puedan organizar eventos culturales demostrando responsabilidad en cada una de sus comisiones de trabajo que lideren?

¿Cómo puedo armonizar sus experiencias culturales que traen desde casa para que sean contadas en las aulas sin sentir vergüenza y así rescatar estas vivencias?

¿Por qué los jóvenes universitarios necesitan realizar propuesta pensando en una diplomacia cultural que permita exportar la cultura Peruana?

Por lo tanto me formulo lo siguiente:

¿Cómo se puede promover la identidad cultural de los estudiantes universitarios desde una visión del proyecto tuninng, la diplomacia cultural y el rescate de la identidad cultural?

PROPÓSITO:

Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la identidad cultural a través de la organización de eventos de corte cultural a nivel local para el público Sullanero.

SUSTENTO TEORICO

Reflexionar sobre el aporte que trae el proyecto Tunning de Latinoamérica en cuanto a la implementación de un enfoque por competencias , guiados por políticas y corrientes pedagógicas que buscan desarrollar y modernizar los procesos educativos y de aprendizaje para que los jóvenes respondan a las demandas de la sociedad en términos sociales y culturales es una de las directrices que guía nuestra investigación, es por ello que el sustento teórico de esta investigación se basa en principio del proyecto Tunning de América Latina que es un enfoque de competencia que desarrolla en los jóvenes de la actualidad para que así respondan a las demandas de la sociedad y a las necesidades de formación de la formación de nuestros profesionales se ha transformado en un factor de suma importancia ante el advenimiento de nuevas formas de organizar y gestionar la producción y el trabajo.

En este proyecto se considera 8 competencias básicas por desarrollar como son la comunicación en la lengua materna, comunicación en lengua extranjera donde la función de esa lengua se debe tratar de manera social y rescatando lo cultural , la capacidad para relacionarse bien con los otros , la habilidad de cooperar, de interactuar en grupos heterogéneos, habilidad de manejar y resolver conflictos, actuar de manera autónoma, habilidad de formar y conducir planes de vida y la competencia de su compromiso con su medio socio- cultural, entre otros Hoy la responsabilidad de esta formación profesional se comparte entre diversos actores y es asumida como un desafío para toda la sociedad.

De lo antes expuesto nos lleva a reflexionar y valorar sobre la importancia que tenemos los docentes en potenciar dichas competencias de su compromiso con su medio socio- cultural y la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

en nuestros jóvenes y que en este contexto serán utilizadas como vehículo para enseñarles a tener un compromiso con lo cultural a través de la organización de eventos artísticos- culturales como conciertos y exposiciones en bien de fortalecer su identidad y rescate cultural.

Los aportes que se recogen de Galán (2008) proponen estrategias didácticas que armonicen los ritmos de aprendizaje y la diversidad cultural; éste aporte teórico, nos llevó a plantear estrategias para el inicio de la aplicación de la propuesta en las sesiones de aprendizaje donde el estudiante reconoce su propio entorno cultural, su finalidad, significatividad, su vínculo cultural y no siente vergüenza de explicarlo de la forma que más adelante detallaremos en la propuesta.

Otro de los sustentos que se ha considerado son los aportes de Bartra hacia una diplomacia cultural quien sostiene que desde el año 2003 existe un plan de política cultural del Perú para mostrarse al exterior y que deben ser los jóvenes los que estén preparados para asumir este reto de fomentar la identidad cultural y así empezar viajando a diversos departamentos como difusores de nuestra cultura hasta logra situarnos en otro contexto cultural.Es sin duda muy importante esta propuesta que fue aplicada a un grupo de jóvenes que estudian administración, hotelera y turismo en la universidad nacional de frontera de Sullana y otro que estudia administración en la nacional de Piura.

Asimismo concluyo que los tres aportes teóricos me permiten reflexionar, mejorar y transformar mi práctica pedagógica universitaria a través de la aplicación de una propuesta sustentada en desarrollar en los estudiantes competencias de un compromiso con su medio socio- cultural armonizando las experiencias culturales que ellos traen desde su seno familiar e impulsando la identidad cultural hacia una política al exterior.

La columna vertebral que se tejió con tres teorías es una propuesta que será un aporte sólido para todos los docentes de arte que trabajan en el nivel superior, que han detectado el grave problema de la identidad cultural como común denominador de su práctica pedagógica, y que en la presente investigación la reconoce como el valor de la creación humana fundamental para la expresión creativa de una convivencia social armónica.

PROPUESTA DE INVESTIGACION:

En esta propuesta se quiere dar respuesta a ¿Cómo se puede promover la identidad cultural de los estudiantes universitarios de 2 universidades de Sullana desde una visión de desarrollo de habilidades culturales del proyecto tuninng, la diplomacia cultural y el rescate de la identidad cultural con estrategias que armonicen sus experiencias culturales? Como síntomas del problema encontramos que la falta de identidad cultural que presentan los estudiantes de la carrera de Administración, Hotelera y de Turismo de la Universidad Nacional de frontera de Sullana y de los estudiantes de Administración la Universidad nacional de Piura – sede Sullana se da porque tienen un desconocimiento de los nombres y trayectoria de los artistas de la Región., porque no conocían los diversos elementos artísticos que utilizan el arte y la cultura en sus diversas etapas.

De este modo, buscando las experiencias de investigación que permitan fomentar su identidad cultural de los jóvenes, encontramos aportes del proyecto Tunning, de Bartra y de Galán (2008), los cuales serán los que direccionan esta investigación.
Veamos:

El proyecto Tunning se orienta a desarrollar en los estudiantes competencias de acuerdo a una posición de respeto a la autonomía y diversidad cultural de cada región a la que pertenecen, por lo tanto el proyecto es válido para esta investigación porque lo que se buscaba era el desarrollo de competencias para fomentar la identidad cultural con la organización de eventos como el concierto de la orquesta sinfónica de

Piura , la exposición del pintor, el concierto de música peruana que desplego un abanico de comisiones de acuerdo a sus capacidades y competencias desde la habilidad para organizar y planificar el tiempo, capacidad de formarse de manera interactiva e interactuar en grupos homogéneos hasta compromiso con su propio medio cultural.

Los materiales que se utilizaron fueron la impresión de gigantografias, dípticos, invitaciones, videos, entrevistas a los músicos y el pintor. Cabe señalar que los estudiantes se mostraron muy activos porque era la primera vez que tendrían contacto con los músicos, sus instrumentos, conocer su trayectoria, y deleitarse con un concierto de nivel. Aquí se pudo rescatar los valores de solidaridad porque la comisión que le toco decorar el escenario no tenía los recursos económicos para cumplir sin embargo todos sus compañeros se pusieron de acuerdo para buscar auspicios y así se logró realizar. Otras situaciones que se mostraron fueron su capacidad de difundir el evento a las diversas instituciones educativas, ellos llegaban a los colegios y con un catálogo explicaban a la directora sobre la orquesta sinfónica, el pintor, su trayectoria, la importancia de conocerlos y las propuestas de valorarlos. En este recorrido lograron el día del evento tener el centro de convenciones en un lleno total. Pero todo esto conlleva a pensar que nuestros jóvenes pueden lograr situaciones que cambian su pensamiento de rechazo a la cultura hacia un amor a ella y convertirse en difusores de su propia identidad cultural, sin sentir vergüenza, ni rechazo.

La experiencia de organizarlos en diversas comisiones de trabajo para llevar a cabo el concierto de la orquesta sinfónica de Piura por motivo de aniversario de la Universidad Nacional de Frontera, la exposición retrospectiva de Sullana - paisajes y bodegones 1980-1990 con el pintor Teranggui y el concierto de música peruana y latinoamericana con el grupo de fun jazz permitió potenciar estas competencias que se propone en el proyecto Tunning, además conocer sus reflexiones , fortalezas y debilidades en el trabajo desarrollado.

La idea de organizar eventos de esta magnitud traía consigo una serie de acciones de trabajo colaborativo y participativo por ser la primera vez que ellos estaban en el rol de organizadores, antes del evento se formaron comisiones desde publicidad, decoración, invitaciones, equipos, coordinaciones con los músicos y pintores, tarjetas de invitación a las diversas delegaciones de 10 alumnos por colegio, traslado de instrumentos , entre otras comisiones que forzaba a los alumnos buscar y procesar información para tener un compromiso con su medio socio cultural. En aula se estudiaba los nombres de estos artistas, su trayectoria, sus elementos e instrumentos que utilizan, se reflexionaba sobre la importancia de convencer a los directores para que envíen a la delegación de 10 alumnos para los conciertos. Tal es el caso que un grupo de alumnos elaboraron un catálogo muy creativo y académico sobre lo que es un grupo de Jazz y Música peruana y así mostrar para lograr atraer a más espectadores. .

Durante los eventos antes mencionados los jóvenes cobraron autonomía e invitaban con argumento cultural al público asistente , respondían a las preguntas que hacían los alumnos que asistieron , realmente estaban preparados para hablar de estos grupos y sus elementos culturales. Después del evento en aula se reflexionó las dificultades, se felicitó las fortalezas y se dieron propuestas de compromiso para seguir este lindo camino cultural. En consecuencia los alumnos movilizaron sus aprendizajes para tener un compromiso con su medio socio cultural tal como lo sostiene el proyecto tunning.

La evaluación de toda estas actividades se realizó en la última clase con los estudiantes, aquí se conoció su sentir, sus expectativas que tenían y como lograron vencer estos miedos y temores

En toda esta coyuntura un joven se me acercó y me dijo que sus padres eran del distrito de Salitral y el día del concierto de la Orquesta Sinfónica se habían sentido como privilegiados de haber escuchado sonidos tan ordenados para su deleite. Esta situación me permite preguntarme que están haciendo nuestras autoridades para difundir y

fomentar estos eventos de manera más frecuente que cambiarían la forma de pensar y actuar de nuestra sociedad.

Con respecto al aporte propuestas con estrategias didácticas que armonicen los ritmos de aprendizaje y la diversidad cultural (GALAN) a modo de sensibilizarlos se realizó de la siguiente manera; en las sesiones de clase se les preguntaba a los jóvenes que legajo cultural tiene tu familia, que experiencias como las leyendas, mitos , costumbres , etc te han contado que son valiosas por ser parte de tu identidad, que músicos , pintores, artistas conoces, que sabes de sus trayectorias, que danzas peruanas han sido reconocidas como patrimonio cultural de la humanidad, fue entonces cuando los jóvenes empezaron a tener confianza y sentirse orgulloso que se sabían algunas cumananas , sabían historias que en su mayoría fueron los abuelos quienes se los contaron , entonces empezaron hacer propuestas de valorar esta cultura de difundirla y así entonces se inició la gran aventura de organizar eventos culturales .Por otro lado poco a poco estudiantes universitarios en aula recitaban empezaban a recitar cuma nanas Piuranas, contaban y creaban leyendas de sus pueblos de procedencia, invitaban a un músicos de Sullana para ir teniendo contacto con el lenguaje musical que utilizan, se habló de sus instrumentos musicales, se estudiaron libros de músicos de Sullana. Toda esta armonización de su cultura vivida desde sus hogares contada en las aulas se fue trenzando para explicarles la importancia de valorar y rescatar esta identidad, de la mejor manera: organizar eventos culturales y artísticos.

Otro de los aportes para sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de la identidad cultural fue analizar e impulsar una diplomacia de cultura de nuestro país hacia el exterior tal como lo sostiene BARTRA, mostrando a la cultura en una ventana que traerá más turismo y desarrollo para el país, entonces para ello los alumnos se les organizo a través de la estrategia DHIN , donde se formaron grupos para dar a conocer sus inquietudes, sus aportes , sus alternativas de solución, sus conclusiones acerca del tema.

En las sesiones de clase se realizó la exposición crítica reflexiva de propuestas para exportar la identidad cultural, se estudió el plan de política Cultural en el Perú, los convenio de cooperación cultural , memorándum de cooperación cultural y los convenios que tiene el Perú con otros países para exportar su cultura.

De aquí surgieron propuestas que fueron canalizadas a través de la redacción de escritos académicos para más adelante llevarlos a las autoridades cultuales correspondientes para su evaluación y aplicación. Por otro lado no solo surgió la necesidad de implementar una propuesta para valorar nuestra identidad cultural y exportarla sino también darle la puesta en valor a lo que tenemos actualmente para colaborar con el proceso de autoestima cultural.

REFLEXIONES:

¿Será importante fortalecer la identidad cultural en los jóvenes universitarios, siendo ellos nativos tecnológicos?

¿Existen otras formas de fomentar identidad cultural en jóvenes universitarios?

¿Cuáles son las limitaciones que se pueden presentar si los jóvenes universitarios se responsabilizan de implementa una serie de actividades culturales en los 8 distritos de Sullana o aprovechando las 8 maravillas de la región Piura?

¿A nivel nacional estamos realmente fortaleciendo la identidad culturalde los jóvenes universitarios con propuestas viables?

Referencias bibliográficas:

- Bartra Calisto, Jacques. (2014) Manual para una diplomacia Cultural
- Gonzales Carré, Franklin (1998) Folk ore y tradiciones peruanas.

- Hidalgo Benítez, Lilian (2015) Módulo de estudio. Competencias laborales. Certificación. Universidad Nacional de Piura
- Patrimonio Cultural (2016) Dirección de Actividades Culturales. Universidad Católica de Lima.
- Revista de arte y cultura del Folklore (2000)
- Vega, Carlos (1959) la ciencia del folklore.

EXPERIENCIAS DEL USO Y MANEJO DE LA PLATAFORMA DIGITAL EDUCATIVA EN EL CONTEXTO CULTURAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE LA NACIÓN CHOPCCA – HUANCAVELICA PERÚ

1. AUTORES

• Isabel Margarita ALIAGA CONTRERAS margaritaa5_25@hotmail.com Universidad Nacional del Centro del Perú 955879799 Huancayo- Perú
• José CARHUARICRA CUSIPUMA jose.carhuaricra@hotmail.com Universidad Nacional del Centro del Perú 967998701 Huancavelica- Perú
• Mario LAZO PIÑAS lazomario@hotmail.com Universidad Nacional del Centro del Perú 956117050 Huancayo- Perú

2. EJE TEMÁTICO

Este trabajo corresponde al eje temático 4:*Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios*.
¿Cómo se construyen propuestas pedagógicas desde las cosmovisiones de los pueblos ancestrales y otras experiencias comunitarias, reconociendo la diversidad y la pluralidad que posibilitan el encuentro intercultural, el compromiso participativo y las autonomías?
Así pues, hemos considerado que la investigación pertenece al eje temático 4 porque se rescata el saber ancestral de la *Nación Chopcca*así como sus experiencias comunitarias, reconociendo y valorando su diversidad cultural para la formación profesional de sus estudiantes en ambientes universitarios de Huancavelica a través del uso y manejo de la plataforma digital educativa.

3. RESUMEN

Es estudio describe las características y contexto en que viven los pobladores de la *Nación Quechua,*su ubicación geográfica, los aspectos económicos, educativos y principales problemáticas que afectan a los habitantes, uno de ellos es el fenómeno de migración de los jóvenes a las zonas urbanas lo que trae consigo una desintegración lenta de misma estructura organizacional de la Nación Chopcca; se enfatiza en el rol que juegan las tecnologias de información y específicamente las plataformas digitales educativas cmo recurso para revalorar la identidad cultural y recurso indispensable en su formación profesional universitaria.

3. PALABRAS CLAVES. -

Contexto cultural, formación profesional, Nación Chopcca, plataforma digital educativa.

5. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La comunidad campesina de Chopcca perteneciente al departamento de Huancavelica, actualmente desarrolla su economía en la agricultura, ganaderia y artesania; en el seno de la comunidad aún se practica el AYNI y MINKA como forma de trabajo; tiene un promedio de 20 000 habitantes de los cuales 3500 son estudiantes del nivel primario y secundario que son el sustento del progreso de la comunidad. Su geografia es accidentada por la presencia de la cordillera de los andes; políticamente su territorio esta dividido en anexos y centros poblados que hacen un total de quince (Limapampa, Chocpapampa, Chuccllaccasa, Ccasapata, Soto Pampa, Tinquerccasa, Chuñuña Pampa, Libertadores, Mejorada, PucaCcasa, San Pedro, Santa Rosa, Dos de Mayo, Huachhua y Collpaccasa). En el mundo es generalmente conocida simplemente como la *Nación Choppcca* por tener una cultura auténtica que se muestra en su folclor, danza, canto, vestimenta. Son herederos de la cultura Chanca y Anqara. Durante las décadas del 80 y 90 del siglo pasado lucharon abiertamente con el grupo armado Sendero Luminoso a fin de impedir su infiltaración en el seno de la comunidad y la subsecuente destrucción de su estructura.y tienen como lema:

(H u k u m a l l a , h u k m a k i l l a , h u k s u n q u l l a
Un solo pensamiento – una sola mano, un solo corazón)

Figura 1.*Mapa de ubicación política de la Nación Chopcca.*

Fuente: INEI (2017).

Figura 2.*Mapa de ubicación física de la Nación Chopcca.*

Fuente: Ministerios de Energia y Minas del Perú (2017).

En la tradiciones de la Nación Chopcca, con el fenomeno de la globalización se estan generando en la última década costumbres y practicas individualistas y utilitarias, que van en desmedro de las relaciones aosciativas que afectan el mismo nucleo organizacional, pues cada vez se practica menos el AYNI y MYTA.

En cuanto a la población económicamente activa, de acuerdo a Silvestre (2008) el 47% del total se dedican a la agricultura, ganaderia, artesania fundamentalmente; siendo el comercio y mineria actividades complementarias. Pese a ello la Nación Chopcca presenta

elevados índices de pobreza, desnutrición que afectan fundamentalmente a los niños en edad escolar.

En la epóca de la violencia subersiva de los años 80 y 90, uno de los problemas fundamentales fue la migración, pues bolsones de habitantes emigraron y se establecieron en los pueblos jóvenes de Lima; hoy en dia el problema persiste, pues masivamente en epocas de enero – marzo se desplazan a la selva central y la capital para laborar en las plantaciones de café, de ambulantes en la capital y como mano de obra barata en el sector construcción y minero. En contraparte la inmigración se da por el casamiento de los conyugues y por consiguiente desplazamiento a territorio Chopcca para radicar.

Figura 3.*Niños en edad escolar del centro poblado de Ccasapata perteneciente a la Nación Chopcca.*

Fuente: Gobierno Regional de Huancavelica (2016).

En cuanto a la alimentación, el desayuno esta formado por agua hervida con yerbas naturales, machca (cebada molida), para cocida, sopa de morón; para el almuerzo, generalmente no se consume, y de darse el caso son los sobrabtes del desayuno, ingiriendo unicamente la hoja de coca; para la cena la dieta es similar al desayuno.

En cuanto al acceso y vias de comunicación, existen cuatro rutas, la primera lleva de la Nación ChopccaviaHuancavelica (65 km), la segunda via Huancayo (78 Km), la tercera viaPaucará (7 Km) y la cuarta viaAcobamba (40 Km), de las cuales la primera es la mas utilizada. Para sus viajes los pobladores utilizan coloridas vestimentas que incluye los chullos, chumpis, guantes, bufanda, poncho, maquitos, huaracas, pullos, medias y otras

prendas de vestir y adornos confeccionados con técnicas tradicionales como palos, huesos y dispositivos de metal. Las flores en los sombreros son utilizadas tanto por las mujeres y varones solteros.

Los Chopccas saben perfectamente que son muy diferentes a los demás grupos humanos de Huancavelica y el Perú. Hombres mujeres y niños aprovechan todas las ocasiones posibles para lucir su colorido atuendo, cantar sus canciones al compás de su emblemática bandurria, hablar quechua, revivir fervorosamente sus tradiciones y se presentan al mundo tal cual fue su lider histórico llamado *Chopcca* que tuvo gestos heróicos por defender sus territorios hace muchos siglos.

Figura 4.*Vestimentas típicas de jovenes pobladores de la Nación Chopcca.*

Fuente: Ministerio de Cultura – Huancavelica Perú (2016).

En cuanto a sus tradiciones, los habitantes cuentan las vivencias y aventuras de *MELCHO*, un antiguo gamonal de la época de la colonia que cometio una y mil fechorias y que es motivo de enseñanzas morales principalmente hacia los niños. En cuanto al comercio, los comuneros venden sus productos en la feria de Ccasapata, en laferia aún persiste las prácticas del trueque, se intercambia la papa, chuño, olluco; para el comercio exterior viajan en caballos y llamas con sus productos los cuales son oportunidades para tener mejores ingresos.

Figura 5.*Productos artesanales elaborados por los pobladores de la Nación Chopcca.*

Fuente: Los investigadores.

6. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

El crecimiento poblacional de la Nación Chopcca, ha traido consigo el aumento cuantitativo de los estudiantes en los diversos centros educativos. Actualmente se cuenta con 21 centros educativos del nivel inicial, 17 del nivel primario, nueve del nivel secundario y nueve del PRONOI todos ellos subvencionados por el gobierno central. Unicamente existen dos instituciones educativas no escolarizadas por gestión municipal.

De acuerdo con el Plan de Desarrollo Concertado de la Nación Chopcca, el 25% de los pobladores son analfabetos, el 7% tiene solo tienen educación inicial, el 43% tienen educación primaria, el 23% tienen educación secundaria y únicamente el 2% tienen estudios de educación superior.

Figura 6.*Estudiantes del nivel inicial en el centro poblado de Ccasapata.*

Fuente: Plán de Desarrollo Concertado de la comunidad campesina de Chopcca 2013-2021.

Enel nivel secundario una característica principal es que los estudiantes no llegan a concluir sus estudios por dedicarse al trabajo de campo o cargar con el sustento familiar, la tasa de deserción es del 6%; la tasa de repitencia es del 9%, la inasistencia se aceptuan en los meses de cosecha (mayo-junio, setiembre-octubre). Otro problema fundamental esta referido al idioma de los estudiantes y docentes, pues la mayoria de los docentes hablan el español y los estudiantes hablan el quechua.

Para el 2016 unicamente 50 estudiantes estaban siguiendo estudios del nivel superior, fundamentalmente en las universidades públicas mas cercanas, principalmente la Universidad Nacional de Huancavelica y en menor medida la Universidad Nacional del Centro del Perú, en su mayoria siguiendo las carreras profesionales de Educación y Gestión.

Figura 7.*Estudiantes de de la Nación Chopcca que ingresaron las universidades UNH y UNCP.*

Fuente: Archivos de la Comunciada Campesina de Chopcca.

El fenomeno de la globalización esta haciendo que cada vez masla estructura de la Nación Chopcca sufra una desestructuración debido a la introducción de tecnologias, modas y estimos de vida de las areas urbanas y fundamentalmmentelas agresivas lógicas del comercio internacional.

La cultura de la Nación Chopcase encuentran todavía más en peligro ante los riesgos de exclusión que conlleva la globalización y la generalización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Sin embargo, el buen uso de las herramientas tecnológicas, hacen que se reduzca la la brecha digital existente. Los estudiantes que se forman en las universdiades siente el trance de este fenómeno, aplican estrategias para aumentar el acceso y uso de forma específica de Plataformas Digitales Educativas,con ello fomentan por ejemplo el turismo de sus región, difunden el uso de su idioma, contribuyen al comercio de su comunidad, ventas de sus actividades agrícolas.

También es de suma importancia la protección y el fortalecimiento de los conocimientos tradicionales de los países y pueblos, en especial la NACIÓN CHPOCCA que es un pueblo caracterizado por sus tradiciones ancestrales, pueblo en proceso de

transformación en su forma de organización social de adaptarse a las costumbres urbanas y adaptación del conocimiento científico, innovaciones y prácticas; en este proceso juega un rol preponderante el accionar de los jóvenes que salen de la comunidad a la capital del departamento y adoptan cánones extraños de su cultura. En este sentido, en la Universidad Nacional de Huancavelica, de acuerdo a la oficina de admisión el 31% de los estudiantes de carreras profesionales de gestión provienen de la Nación Chopcca cuyo desenvolvimiento académicos están supeditadas a los diferentes contextos socioculturales del mundo moderno. En este proceso las tecnologías de información y en especial el uso de las plataformas digitales educativas para un aprendizaje más óptimo juegan transformador, puesto que afecta de forma positiva a los lazos familiares y cultura tradicional.

Los conocimientos de los pueblos no son apéndices de la ciencia moderna sino propuestas propias con una metodología epistemológica propia y valida. La filosofía que surge del aporte de la nación Choccaa diferencia de la occidental que edifica un ser humano alienado y separado de su entorno natural, construye un ser humano integral que se siente como una sola unidad con la naturaleza. Los estudiantes universitarios de la Nación Chopccaintercambian sus propios conocimientos y experiencias para formar un nuevo conocimiento universal de los pueblos del mundo, que desde su particularidad emprenden la universalidad de su pueblo en su relación con la naturaleza.

Las plataformas digitales permiten a estos estudiantes formar seres más reflexivos y autodidactas, pero para lograr este objetivo es necesario que sean los mismo estudiantes quienes estén convencidos que la tecnología es una herramienta para lograr el gran reto de la educación, es necesario que los estudiantes manifiesten una actitud crítica y práctica en el uso de estos nuevos medios porque es precisamente la plataforma digital educativa la herramienta de trabajo para la apropiación del conocimiento. Pero ¿qué tan adelantado está éste planteamiento para una comunidad como la nación Chopcca de estas características?

Figura 8.*Entorno de la Plataforma Digital usado por los estudiantes de la Nación Chopcca.*

Fuente: ´Plataforma digital educativa.

La comunicación puede cambiar la manera de transmitir los conocimientos de una manera trascendental, ofreciendo nuevos y variados caminos para obtener recursos que se ven eliminados al suprimir el aula. Utilizando laplataforma digital se pueden representar con gran exactitud fenómenos, situaciones y contextos que constituyen entornos de aprendizaje auténticos. Con su uso los estudiantes de Chopccalogran romper los límites físicos de la escuela tradicional para que profesores y alumnos podamos comunicarnos e interactuar con el resto del mundo.Con el uso de la plataforma los estudiantes está rompiendo paradigmas porque los estudiantes provienen de una educación rural y ancestral en donde la figura del maestro es trascendental en las lecciones diarias, la comunidad cumplió con el objetivo de acercar los medios de la modernidad al alcance de sus integrantes.

Los estudiantes provenientes de la Nación Chopcca con el uso de la Plataforma Digital Educativa tienen acceso a información de cualquier parte del mundo. Los estudiantes complementan sus apuntes y notas con solo buscar información en la red, encuentran libros completos, enciclopedias e información actual de una materia o de un área de conocimientos. -El vocabulario se ha transformado debido a que los estudiantes incorporan nuevos términos como: chatear, quemar información, clonación, etc. Esta valiosa herramienta proporciona a los estudiantes de Choopcca nuevas palabras, nuevas frases y nuevos conceptos de los cuales ellos se apropian en forma espontánea. La estructura en la red y la riqueza de interconexiones que ofrece la escritura hipermedial nos permiten dar a la información o a los materiales de aprendizaje una organización más compatible con la forma en que la mente humana piensa o razona.

-Así mismo, los docentes no tenemos que estar físicamente presentes para aclarar dudas en una materia. Sin embargo, el arraigo que existe en nuestras escuelas tradicionales

de tener al profesor frente o en la comunidad representa un obstáculo hoy en día para la escuela que trabaja por medio de las nuevas tecnologías.

-El trabajo colaborativo. Cuando hablamos de trabajo nos referimos a la colaboración entre estudiantes. Es espontánea y conveniente; se realizan modelos de aprendizaje experiencial donde el alumno participa y es él mismo quien controla el proceso, las experiencias permiten experimentar formas diversas y fenómenos diferentes para obtener resultados positivos en una actividad emprendida.

Es una realidad que la utilización adecuada de esta tecnología de la comunicación puede cambiar la manera de transmitir los conocimientos de forma trascendental, ofreciendo nuevos y variados caminos para obtener recursos que se ven eliminados al suprimir el aula. Tanto los profesores y alumnos que tengan acceso al internet podemos lograr que los límites físicos de la escuela tradicional desaparezcan y se comuniquen con otros profesores y alumnos que pueden estar situados a varios de kilómetros de distancia.

7.PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

Se plantea que los estudiantes que vienen de la comunidad Chopcca, realicen actividades usando la plataforma digital, enfatizando que en dicha plataforma digital se utilicen los medios y recursos de la culturaChoppca, como el idioma Quechua, videos de los paisajes y actividades Chopcca, difusión de eventos y noticias de las comunidades Choppca en función a su calendario comunal y sobre todo difusión hacia la comunidad universitaria sobre los valores de esta nación que son los que sostienen su desarrollo e identidad, esto para tomarlo como ejemplo a seguir.

PASOS:

- Identificación de los estudiantes universitarios de la nación Chopcca. Estos estudiantes fueron seleccionados de acuerdo a su procedencia y estructura familiar.
- Entrevista con losestudiantes de la nación Chopcca. En sus actividades diarias de trabajo, visitando sus hogares y centros de trabajo, preguntado sobre sus viviencias, tradiciones, historias, cuentos, músicas.
- Uso de la plataforma digital, para que muestren al mundo sus tradiciones, cultura, formas de vida.

- Difusión a la comunidad universitaria de los hallazgos encontrados.

Se pudo notar que la dificultad encontrada cuando se utilizó la plataforma digital con los estudiantes Chopccas fue su poca familiaridad con la computadora, pero hallamos un gran potencial su interés y ganas de querer manejarlo; lo cual nos entusiasmó a realizar con mayor ímpetu nuestro trabajo, cada vez los jóvenes empezaron a ser usuarios más frecuentes de la plataforma y lo que se resalta es que se mejoró el modo de comunicación escrito del quechua, así como se reflejaban sus vivencias y resaltaban su identidad Chopcca.

Para la ejecución de la investigación, se valorara el uso que los estudiantes universitarios de procedencia de la nación Chopccahacen de las tecnologías de información y en especial la plataforma digital educativa como herramienta de comunicación y cambio de estructuras culturales como el idioma, la moda, y genere innovaciones para la transformación de los pueblos originarios del Perú profundo.

8. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Nos sirve como reflexión a los docentes, es que la tecnología, la identidad y los valores si pueden ir de la mano, está en nosotros los docentes saber planificarlo, ejecutarlo y evaluarlo a través de la reflexión si realmente estamos contribuyendo a la formación holística de nuestros estudiantes.

9. FUENTES DE CONSULTA

- Flores, José.2004. *El Estudio de Casos.* Alba Editorial. Perú.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido. Editorial Sao paulo*. Sao Paulo, Brasil. 1982.
- Makarenko. *Teoría de Educación*. Editorial MIR. Moscú. 1975.
- Mariategui, J. *Temas de educación*. Lima. 1995.
- Mariategui, José C. *Siete ensayos de la realidad peruana*. Editorial Gómez. Lima, Perú 1985.
- Silvestre, José. *Estudio económco – social y educativo de la Nación Chopcca*. Huancavelica, Perú. 2008.
- Tirini, Stefania. 2008. *Reflexiones Sobre la Complejidad Educativa.* Universidad Inca Garcilaso De la Vega. Perú.
- Zuñiga Madeleine. 1997. *Interculturalidad y educación en el Perú.* Andares. Perú.

EL KHIPU RECURSO PEDAGÓGICO EN LAS NOCIONES DE CANTIDAD Y TIEMPO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS DE LAS I.E.I DE ZONAS RURALES DEL DISTRITO DE SICUANI

PRESENTADO POR:

NinoskaAchahuanco Fuentes
ninoskaachahuancof@gmail.com
Celular: 984775592
I.E.I Nº 565 – SenccaChectuyoc
Sicuani – Cusco – Perú

YonyKatuska León Rodríguez
yleon220871@ hotmail.com
Celular: 943725287
I.E.I. Nº 587 – Sullca
Marangani – Cusco – Perú

Maribel Yadira NoaOlaguibel
yadimari_691@ yahoo.es
Celular: 988202720
I.E.I. Nª614 – Totorani

PERÚ

Sicuani- Cusco-Perú

Lidia Cusi Timpo
aidil.2@ hotmail.com
Celular: 984629941
I.E.I. Piloto Nª 67
Sicuani- Cusco-Perú

Silvia Linares Corrales
silvialcorrales@gmail.com
Celular: 962398705
I.E.I. Nª 544 Langui
Canas- Cusco-Perú

Roxana Claudia Cruz Romero
learoxi@hotmail.com
Celular: 954198282
I.E.I. Nª 565 SenccaChectuyoc
Sicuani- Cusco-Perú

Benita Huallpa Quispe
benitahq@outlook.com
Celular: 935945070
I.E.I. Nª 595 San Pablo
San Pablo- Cusco-Perú

Celia Marlene Apaza Saravia
celia24marleni@ hotmail.com
Celular: 984661046
I.E.I. Nª 610 Queromarca
Tinta- Cusco-Perú

Luciana CalsiApaza
lucicalsi@ hotmail.com
Celular:971547885
I.E.I. Nª 615 San Andrés
Sicuani- Cusco-Perú

2.- EJE TEMÁTICO:

Este trabajo corresponde al eje temático. “Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios”.

Considerando que el khipuha sido utilizado por nuestros antepasados los incas para registrar diversos acontecimientos como el almacenamiento de sus productos en sus colcas, armamento de guerra, censo poblacional, extensión de tierras, los tiempos de cultivo, los cuales estaban enmarcados en sus propias formas de vivir y pensar. Este saber andino se viene recreando en nuestros

contextos,para mantener viva esta forma de registrar las diversas vivencias propias de nuestra cultura.

Durante nuestrapráctica pedagógica hemos podido ir observando como la forma de pensar o la lógica andina sigue latente, a pesar de que hemos ido invisibilizandolo por nuestra formación académica occidental moderna, de allí que surge la necesidad de incorporar elkhipu como estrategia metodológica para registrar nuestros saberes locales.

3.- PALABRAS CLAVE: khipu, conservación de cantidad, tiempo andino, actividad vivencial, temporalidad, dialogo de saberes, recurso pedagógico.

4.-CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

La experiencia "El khipu como recurso pedagógico en las nociones de cantidad y tiempo en el proceso de aprendizaje en los niños y niñas menores de 6 años de las II.EE. iniciales de zonas rurales del distrito de Sicuani– Cusco – Perú ha sido implementado en instituciones educativas de carácter unidocente y multigrado que trabajan con el enfoque intercultural bilingüe, ubicadas en comunidades campesinas donde la mayoría de sus pobladores tienen como lengua materna el quechua y como segunda lengua el castellano, los cuales tienen como actividad fundamental a la agricultura y la crianza de animales menores.

5.-DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.

En las comunidades rurales del ámbito de la provincia de Canchis se ha evidenciado que los niños tienen dificultades para aprender resolver problemas en su vida cotidiana especialmente las referidas a algunas nociones matemáticas como la representación de cantidades y tiempo debido a que se ha venido trabajando desde un enfoque occidental moderno donde se impone una lógica que no es conocida por los niños por ejemplo la clasificación se realiza considerando las características perceptuales del objeto como son color forma, tamaño, y las nociones de tiempo basadas en el calendario, día, noche, días de la semana sin considerar la lógica y las formas de pensar de los niños y niñas del ande, donde sus clasificaciones las realizan en base a sus necesidades y utilidades como en el caso del maíz para semilla, para preparar chicha, alimento de los animales, para guardar , para comer ; mientras que para el tiempo se enmarcan en la lectura de la naturaleza e interpretación de señas que establecen los periodos de las actividades agrícolas y pecuarias.

Por otro lado se evidencia que los docentes desconocen los saberes que los niños traen desde su contexto y de la importancia que tienen las actividades agrícolas en su desarrollo ya que en el mundo andino la crianza de la chacra tiene una función principal y en torno a ella giran todas las demás actividades, pues la filosofía del mundo andino es agro céntrica como lo menciona Rengifo G. (2012).

Además podemos observar la escaza creatividad de estrategias pertinentes al contexto y materiales que no son pertinentes a la cultura andina, pues las docentes hacemos uso excesivo de materiales estructurados como única forma de generar nuevos aprendizajes,hecho que dificulta que los niños y niñas

relacionen lo que ya saben desde sus vivencias con el nuevo saber, pues no hay una propuesta regional pertinente que incorpore los saberes locales dentro del proyecto curricular en el nivel inicial.

6.- PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN.

La experiencia tiene un carácter integrador pues pretende revalorar los saberes ancestrales del mundo andino e incluirlos dentro de los procesos pedagógicos en el aula, con la finalidad de lograr aprendizajes que respondan al contexto donde se desarrollan nuestros niños.

Teniendo en cuenta esta perspectiva y considerando que todas nuestra instituciones educativas iniciales trabajan bajo el Enfoque Intercultural Bilingüe se diseñó la estrategia del khipu como una manera de rescatar los saberes ancestrales de nuestros pueblos para generar aprendizajes que respondan a las vivencias y formas de aprender de los niños. El poner en práctica esta estrategia en diversas instituciones educativas dentro de nuestra RED nos ha permitido construir un diseño de estrategias partiendo de situaciones reales en diferentes contextos, que evidencia que los niños responden a la simbolización y manipulación concreta con los Khipus a través de ella registrar diferentes tipos de información como la producción de sus chacras, la crianza de animales, organización de los grupos, el registro de sus costumbres, fiestas y tradiciones.

Esta estrategia nos ha permitido darnos cuenta de que los niños interiorizan con agrado las nociones matemáticas de acuerdo a sus formas de pensar, pues ellos tienen saberes que traen desde sus casas y que los ponen en práctica en su diario vivir, reflexionando sobre la importancia de hacer un diagnóstico para determinar el escenario en donde nos desenvolvemos, generando estrategias que respondan a la filosofía propia de cada pueblo respetando su cosmovisión.

Los materiales que hemos utilizado para aplicar esta estrategia, consisten en la elaboración de los Khipus empleando recursos de la zona, como cintillos, Q´aytu, anilinas de colores, cordones, lana, pizarras, siluetas y diversos materiales como maíz, papa, etc.

Las estrategias propuestas son:

- Haciendo cuentas en la tiendita.
- Organización de nuestros sectores
- Registrando nuestro orden de llegada en juegos tradicionales
- Contando el sonido de las palabras
- Registrando los colores de la Pachamama
- Registrando cantidades de animales.
- Registrar nuestra asistencia
- Registrando la crianza de la chacra.

Para recoger los resultados obtenidos al aplicar la estrategia del Khipu se utilizaron los siguientes instrumentos como la lista de cotejo, anecdotario, ficha de entrevista y observación.

Al terminar la aplicación de los instrumentos se pudo evidenciar que hubo una mejora en los aprendizajes referidos a las nociones de cantidad y tiempo, logrando incorporar los saberes locales dentro de la planificación curricular de manera acertada generando diversidad de saberes sobre la crianza cariñosa de la chacra, facilitando en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades con pertinencia.

Dentro de las dificultades encontradas podríamos manifestar el desconocimiento por parte del docente de los saberes locales basados en la filosofía y cosmovisión andina, promueve que seamos maestros colonizadores de nuestra propia cultura impidiendo desarrollar un verdadero proceso intercultural.

7.- REFLEXIÓN – APLICACIÓN.

- La incorporación del KIPHU como estrategia metodológica para la resolución de problemas de agregar y desagregar desde situaciones reales es una experiencia que nos motiva a poder lograr aprendizajes desde su propia lógica, porque para el hombre del campo su resolución de problemas matemáticos es aumentativo.
- Durante los años de experiencia educativa se ha ido usando diversos métodos propuestos por grandes pedagogos extranjeros,que muchas veces no estaban acordesa nuestra realidad, la elaboración de nuestras estrategias fueron motivadoras,retadoras e innovadoras porque se cree que los niños y niñas de zonas rurales presentan dificultades en su aprendizaje debido a que no tienen una buena alimentación u otros factores hereditarios, pero al concluir nuestra investigación con nuestros estudiantes se logró comprender que hay otras formas de aprender y pensar de los estudiantes de zonas rurales.
- Durante décadas la escuela a propuesto sacar a los niños y niñas de espacios culturales de socialización natural para incorporarlos a espacios enfocados en paradigmas más esquematizados, que pocas veces toma en cuenta los saberes de su cultura, desvalorizando saberes locales que se podrían rescatar para generar aprendizajes. Esta situación no solo está generando en los niños y niñas, sin capacidades suficientes para desenvolverse en su medio y fuera de él, sino también la pérdida de saberes locales.
- Es fundamental investigar los conocimientos tradicionales como sabidurías, formas de crianza, que los niños y las niñas mantienen al convivir sus familias o ayllus.
- La forma de aprender de los estudiantes es mirando y haciendo. Un niño para adquirir habilidades y capacidades tiene que tener contacto directo con lo que va a aprender, así su saber será duradero si puede ponerlo en práctica en su vida, paradesarrollarse eficientemente dentro de la sociedad.
- El desarrollo del enfoque intercultural de la educación tiene como aspecto central la incorporación de la cultura, familiar y comunal en los procesos educativos, esto indica articular los conocimientos escolares que provienen de la cultura local.
- Al desarrollar esta experiencia docente, consideramos que el desarrollo de las sesiones deben estar expresados o enmarcados desde los saberes locales para resolver situaciones problemáticas de contexto real

matemático que implican la construcción del significado y uso de los números.

- Es elemental incorporar la milenaria sabiduría andina al currículo escolar como contribución más significativa para que sigamos mejorando aprendizajes. Con este esfuerzo estamos contribuyendo el uso de nuevas estrategias recogiendo saberes de nuestros ancestros.
- Estamos convencidos que este aporte propiciara el interés en los docentes para buscar estrategias innovadoras en el que los niños aprendan las matemáticas para la vida, que respondan a las demandas de nuestros niños y la sociedad.

8.- FUENTES DE CONSULTA.

CARE PERU, 2004 "Propuesta Pedagógica en escuelas rurales" Ministerio de Educación, Ancash

CASTELLANOS A. 2004 "La enseñanza de las nociones matemáticas en el pre Escolar, el concepto de numero: del modelo mecanicista al Constructivista".Universidad Pedagógica Nacional, Sinaloa-Colombia

RENGIFO G. 2012 "Dialogo de saberes una aproximación epistemológica" PRATEC

MINEDU-DINEIBIR.2006."Propuesta pedagógica de EIB para niños de 3 a 5

Años de edad, de contextos bilingües y pluriculturales. Educación Inicial. Etnomatemáticos: Enseñando a partir de la cultura.

NAVARRO E. 2010 Cómo aplicar los khipus como un recurso pedagógico en el Aula y su incidencia en el aprendizaje significativo, cognitivo, Dinámico y operativo?Qusqu – Perú

NUÑEZ, O 1990,"El Khipu moderno, El khipu y yupana", colección de escritos Lima.

PEREYRA. H 1997, "Los Khipus como cuerdas entrochadas", Instituto de Estudios Peruanos Lima-Perú.

RENGIFO G. 2009 "El Ayllu" Lima.

VALENZUELA A. 2007 "Nuevo Enfoque científico, filosófico y tecnológico", Academia Mayor de la Legua Quechua AMEA.

VALLADOLID J. 2011 – 2012,"Kawsay Mama" y la crianza de la agro Biodiversidad en los Andes del Perú

ANEXOS

PROPUESTA METODOLOGICA TRANSFORMACIONALES

a) HACIENDO CUENTAS EN LA TIENDITA .

- Esta actividad consiste en organizar una tiendita dentro de nuestro aula debidamente implementada con embaces vacíos y etiquetas de diversos productos, con características propias de una tienda de abarrotes en donde promoveremos la compra y venta de diversos productos de abarrotes con monedas preparadas por las maestras y estudiantes.

b) REGISTRAR NUESTRA ASISTENCIA

Esta estrategia nos sirve para controlar la asistencia diaria de nuestros estudiantes en donde se registran a través de nudos sistematizando en un cuadro de doble entrada al finalizar la semana.

c) ORGANIZANDO NUESTROS SECTORES:

Esta estrategia contribuye a facilitar los procesos de organización de los niños durante la hora de juego libre, propiciando hábitos de convivencia armoniosa, distribución equitativa, democrática, bajo el enfoque intercultural.

Buscamos promover en los niños y niñas capacidades de autonomía, respeto e identidad cultural, asumiendo que es parte de un ayllu o familia la cual debe estar organizada para cumplir con eficiencia los roles o funciones que deben desempeñar para optimizar nuestro buen vivir.

Mediante esta estrategia hemos obtenido buenos resultados pues el niño se siente más identificado con su cultura, afianza su coordinación motora fina, realiza actividades de conteo de manera espontánea, inculca el respeto de las normas establecidas en el aula y mejora la convivencia al interior de los grupos.

d) REGISTRANDO EL ORDEN DE LLEGADA EN JUEGOS TRADICIONALES (ORDINALIDAD)

Para utilizar el khipu en el registro del orden de llegada, tuvimos que seleccionar o pensar en un juego; es así que surgió la idea de realizar el juego de la "carrera de caballitos" entonces propusimos elaborar los caballos, los alumnos participaron proponiendo diversos materiales para su confección, concertando con todos decidimos utilizar palos que recolectamos, moldes de la cabezas de caballos, lanas o cintillos. Todos los niños y las niñas fabricaron con agrado sus caballos, cuando concluyeron nos organizamos para el juego de la "carrera de caballitos" en un espacio amplio; además las maestras indicamos que utilizaremos el khipu para registrar el orden de llegada primer, segundo hasta el quinto lugar; también cada niño y niña escoge el cordón del color que desee . Con anticipación se ubicó el khipu para que los niños y niñas puedan usar adecuadamente. Teniendo todo listo empezamos el juego cumpliendo las reglas establecidas por todos. Al concluir el juego nos reunimos en semicírculo frente a los khipus para registrar el orden de llegada, los cinco niños y niñas que llegaron a la meta registran el lugar que ocuparon anudando los cordones del khipu de acuerdo al color que les corresponde y el lugar que ocuparon, si un niño llegó primero entonces ató un nudo en su cordón, el que llegó en segundo lugar ató dos nudos y así el quinto ató cinco nudos. Terminando este registro dieron lectura al khipu verbalizando el orden de llegada hasta el quinto lugar.

e) CONTANDO EL SONIDO DE LAS PALABRAS.

Según estudios se dice que los incas también utilizaron el khipu para la escritura. Nosotras lo aplicamos para identificar fonemas de las palabras que utilizamos en un determinado juego, en sus propios nombres, en animales, seres de la naturaleza y otros propuestos por los niños y las niñas

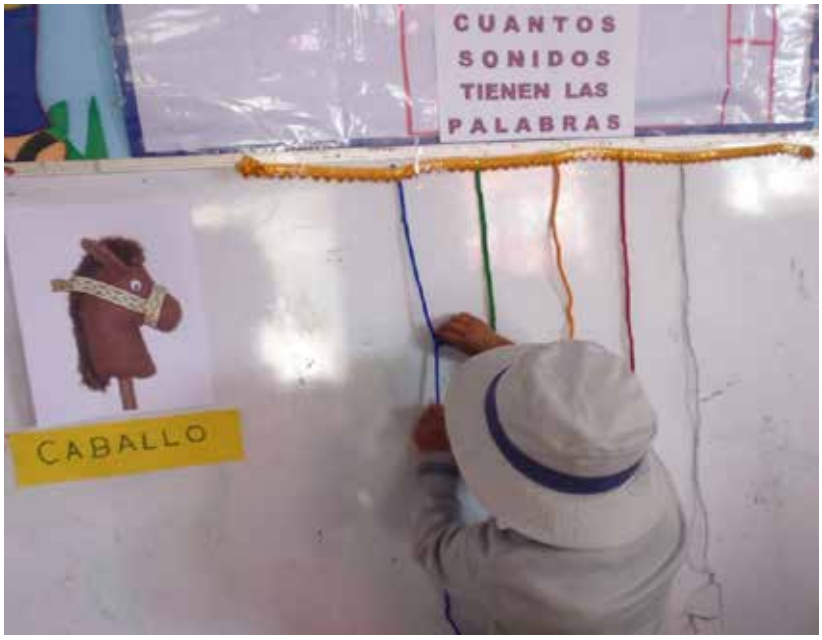
f)REGISTRANDO COLORES DE LA PACHAMAMA.

Los seres de la naturaleza nos ayudaron para identificar colores y registrarlo en el khipu. Sabemos que la naturaleza nos ofrece una gama de colores desde claros hasta oscuros, desde suaves hasta intensos que fueron de mucho apoyo para que los niños y las niñas identificaran los colores. Esta experiencia consistió en sacar a los estudiantes del aula hacia los campos, bosques, chacras a experimentar y descubrir la diversidad de colores que nos ofrece el paisaje natural de nuestra comunidad o de nuestra Pacha. En el aula después de haber explorado a los seres de la pachamama, las maestras organizamos a los niños por grupos se ofreció los khipus para que mencionen y registren los colores de determinados seres naturales de la pacha que vieron. Es así que haciendo uso del khipu relacionaron los colores de los árboles en la que anudaron en los cordones de color verde, marrón y amarillo; en color del sol ataron la cuerda de color amarillo, en el arcoíris hicieron un nudo en cada cordón de acuerdo a los colores que pertenece (siete colores); y así evocaron diferentes elementos de la naturaleza dando a conocer sus respectivos colores.

Este camino que surgió para la enseñanza de los colores nos hace ver con más convencimiento que el aprendizaje no está entre las cuatro paredes, ni esforzándonos demasiado mostrando figuras, pintando del color que se les indica. Esta forma más bien hace que los niños se sientan más identificados y actúen

responsablemente con el ambiente que les rodea; asimismo reconozcan que las prácticas ancestrales han sido prácticos algunas de ellas en base a observaciones directas y que se han ido transmitiendo de generación en generación. Es en este sentido nosotras hemos aprovechado el khipu que es un conocimiento tradicional para registrar situaciones cotidianas y del contexto con nuestros estudiantes.

El reto, sin embargo, está en la manera de complementar los conocimientos y prácticas ancestrales con las contemporáneas, basándonos en sus respectivas ventajas.



KHIPU

EL CALENDARIO COMUNAL, UN INSUMO PARA GENERAR APRENDIZAJES INTERCULTURALES PARA EL BUEN VIVIR EN LAS ESCUELAS MULTIGRADOS EIB DE LA PROVINCIA DE CANCHIS CUSCO

1. AUTORES

Sonia Yana Corimanya
sonitas67@hotmail.com
986890464
Institución Educativa N° 56011 – Sunchuchumo – Sicuani – Canchis.
Cusco – Perú

Catalina Yanque Quiñones
katiusca_64@hotmail.com
983012244
Institución Educativa N° 56423 – Occobamba - Checacupe - Canchis
Cusco – Perú

Dany Luz Apaza Saravia
luzdanyapaza@gmail.com
979047392
Institución Educativa N° 56015 - Hercca
Cusco – Perú

PERÚ

Flor de Maria Florez Blanco
fiorita_fb@hotmail.com
973285581
Institución Educativa N° 56073 – Ccuyo
Cusco – Perú

Krimilda Salcedo Vivanco
krisavi1965@yahoo.com
974943388
Institución Educativa N° 56073 – Ccuyo
Cusco – Perú

Yessenia Gladys Huamán Surco
yessenia_170@hotmail.com
980512851
Institución Educativa N° 56462 – Ihuayllullo Pucachupa
Cusco – Perú

Silvia Llalla Salcedo
silviallasal@hotmail.com
974359850
Institución Educativa N° 56042 - Queromarca
Cusco – Perú

2. EJE TEMÁTICO

El presente trabajo corresponde al eje temático 3: Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios.

Consideramos que nuestro trabajo está en este eje porque, la propuesta responde a las características y necesidades socioculturales de nuestros estudiantes, y las demandas de nuestros padres de familia, y al logro de aprendizajes significativos a partir de los dos saberes "iskay yachay" (Saber andino-amazónico y saber occidental moderno). Es así que las Instituciones Educativas Multigrados de la provincia de Canchis Cusco, venimos desarrollando actividades pedagógicas desde un enfoque intercultural, revalorizando los saberes ancestrales que se encuentran presentes en las vivencias cotidianas de nuestro contexto (actividades agrícolas, rituales, festivos, juegos, comidas etc.) visibilizados en los calendarios comunales de cada una de las Instituciones Educativas de la RED.

3. PALABRAS CLAVES

- ✓ Calendario Comunal
- ✓ Interculturalidad
- ✓ Aprendizaje intercultural
- ✓ Actividades vivenciales
- ✓ Saber andino
- ✓ El buen vivir "Allin Kawsay"
- ✓ Los dos "saberes Iskay yachay"

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

4.1. Contexto geográfico

La provincia de Canchis, está ubicada al sur de la región Cusco, forma parte de las "provincias altas" por situarse entre los pisos ecológicos quechua, suni y puna; abarca una superficie de 3999.27 km2, con una altitud promedio de 3560 msnm aproximadamente y alberga la mayor población de la Región Cusco Canchis está atravesada por el rio Vilcanota de sur a norte. El valle del Vilcanota junto a otras hoyas menores de Hercca, Sallqa y Pitumarca, son zonas principales de cultivo agrícola y de crianza de animales.
La capital de la provincia de Canchis es la ciudad de Sicuani, denominada perla del Vilcanota y capital de la solidaridad.

4.2. Contexto socio cultural

La provincia de Canchis se caracteriza por ser diversa socio culturalmente; en términos generales se puede constatar la convivencia de dos concepciones de mundos diferentes. Estas concepciones culturales son la occidental moderna, hegemónica pero precaria y la andina local en la mayoría de los casos in visibilizada. Entre estas dos concepciones de mundo existe una tercera de procedencia foránea, que aparece acompañando tanto a una como a otra especialmente en las últimas décadas, es la religión Judeo cristiana expresado en la multiplicidad de opciones confesionales asentadas en la provincia.

4.3. Contexto Lingüístico

El quechua y castellano son las dos lenguas presentes en la provincia de Canchis. Estas lenguas interactúan desde la época de la conquista hasta la actualidad, las mismas que se encuentran en una situación de diglosia donde el castellano ejerce una relación de sujeción y predominio en perjuicio del quechua.

4.4. Contexto socio educativo

El contexto socio educativo de la provincia de Canchis se caracteriza por la mayor presencia de las Instituciones Educativas ubicadas en zonas rurales y una mínima parte de escuelas en zonas urbanas. Sin embargo, la población estudiantil en centros urbanos es inversa a la de zonas rurales. Esto debido a la fuerte urbanización y la des ruralización del campo.

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Los niños y las niñas de las Instituciones Educativas Multigrados de la provincia de Canchis, presentan limitados logros de aprendizajes especialmente en las habilidades comunicativas y en la resolución de problemas matemáticos, evidenciados en los resultados de las evaluación de estándares de calidad (ECE), local, regional y nacional.

Una de las dificultades que sopesan los docentes Multigrados EIB, no se cuenta con recursos educativos para una planificación pertinente acorde a las características de una Institución Educativa multigrado, menguando el desarrollo curricular de las Unidades de Aprendizaje, de igual manera, existe escaso involucramiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, perdiendo su rol protagónico. Por último el distanciamiento entre la escuela y la comunidad, hace que se pierda el respeto e la identidad de su cultura local.

Estas situaciones propiciaron una profunda reflexión entre las profesoras de la red Multigrado, viendo la preocupación de reorientar nuestra práctica pedagógica buscando las formas de mejorar nuestra planificación curricular involucrando a nuestros padres de familia y finalmente, mejorar nuestras alianzas entre escuela y comunidad. Así mismo, se tuvo la necesidad de incorporar el calendario Agro festivo como insumo relevante que guía la planificación y desarrollo curricular en las Instituciones Educativas Rurales Multigrados.

6. PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN

La idea de concebir al currículo como un proceso de construcción y no solo de repetición induce al profesorado a una acción investigadora desde y hacia su trabajo pedagógico, proponiendo la reflexión rigurosa sobre su práctica como base de su formación profesional continua, pero sobre todo, ayudando a reconfigurar los currículos en función de la búsqueda de propugnar la pertinencia cultural de los aprendizajes. No existen pues investigadores persista; creemos que todo profesor y profesora puede y debe ser un investigador/a ya que la teoría y la práctica están expuestas a un escudriñamiento mutuo, tienden a traer resultados más efectivos y recalan en construcciones curriculares innovadoras desde la práctica pedagógica reflexiva. Y porque además una transformación de las prácticas educativas no puede entenderse sin profesores que investiguen y reflexionen sobre su accionar.

La práctica pedagógica muchas veces irreflexiva permite asumir el currículo no solo descalificando de plano a los profesores y a las profesoras, si no que se les aparta de los procesos de deliberación y reflexión, haciendo que el aprendizaje y la pedagogía en el aula se conviertan en procesos rutinarios, desprovistos de creación, anulando de esta manera la posibilidad de problematización del currículo desde la praxis pedagógica. Sin embargo hay perspectivas diferentes a esta concepción que contrariamente señalan que un currículo es esencialmente una propuesta o hipótesis educativa que debe provocar respuestas críticas de quienes lo ponen en práctica (Mckerman, 1999)

La presente experiencia “El calendario comunal, un insumo para generar aprendizajes interculturales para el buen vivir” busca una educación liberadora, emancipadora y abierta; a partir de la revaloración de los saberes ancestrales involucrando a los Yachaq (personas que conocen la sabiduría local) y la participación activa de los padres de familia. Es así que con mucha expectativa los docentes, padres de familia y algunas autoridades vimos la necesidad de reorganizar nuestros calendarios comunales en pequeños talleres, sistematizando las sabidurías locales, elaborando un registro de Yachaq por especialidades, seguidamente se elaboró una matriz de planificación curricular y a partir de ello se generan las Unidades Didácticas, desarrollando capacidades desde la visión andina y moderna en pertinencia a los contextos rurales, atendiendo a las demandas educativas de los padres de familia y a las necesidades de aprendizaje de los niños y las niñas.

Al emprender esta experiencia hubo algunas dificultades como la de compartir la sabiduría local por parte de los Yachaq, es decir existía un distanciamiento entre la escuela y la comunidad. Este trabajo tomo en cuenta la teoría sociocultural de Vigoski, donde los estudiantes aprenden a partir de su contexto.

EVIDENCIAS DE LA EXPERIENCIA

Calendario Agrofestivo ritual de la Comunidad de Sunchuchumo – Sicuani – Canchis

I.E. N° 56011

Calendario Agrofestivo de la Comunidad de Occobamba - Checacupe – Canchis

I.E. N° 56423

PERÚ

Calendario Agrofestivo de la Comunidad de Chara - San Pablo– Canchis

I.E. N° 56462

Calendario Agrofestivo de la Comunidad de Queromarca - Tinta– Canchis

I.E. N° 56042

PERÚ

Calendario Agrofestivo de la comunidad de Ccuyo

7. REFLEXIÓN - APLICACIÓN

El calendario comunal o calendario agro festivo ritual, como conjunto de actividades vivenciales, ganaderas, agrícolas y rituales, practicadas en una comunidad en armoniosa interrelación de cariño y respeto, tiene relevancia porque, es el insumo principal que guía la planificación de las actividades pedagógicas (orales, escritas, en las dos lenguas y desde las dos culturas, etc.) en la perspectiva de dinamizar el nexo entre la escuela y la comunidad. Sin embargo el proceso no es tan fácil; se requiere paciencia, apertura intercultural, cariño y sumo respeto hacia las formas pedagógicas locales referidas a los aprendizajes interculturales y el buen vivir.

Esta experiencia nos ha permitido:

- ✓ Una reflexión crítica sobre nuestro rol docente, mediador cultural
- ✓ Planificar y desarrollar con pertinencia las programaciones curriculares de largo y corto alcance (Programación Curricular Anual, Unidades Didácticas, Sesiones de Aprendizaje), teniendo como insumo el calendario Comunal.
- ✓ Involucrar a los padres y las madres de familia, y autoridades comunales, recuperando su rol protagónico en el proceso educativo.
- ✓ Compartir pedagógicamente la sabiduría local con participación de los Yachaq, en diversos espacios.
- ✓ Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y las niñas de las IIEEs EIB.
- ✓ La construcción de conocimientos para el buen vivir “Allin kawsay” entre las colectividades del ayllu (humanos, Naturaleza y Deidades)
- ✓ El logro de aprendizajes significativos, que permita a nuestros estudiantes desenvolverse en diferentes situaciones y contextos.

8. FUENTES DE CONSULTA

CABALLERO, J. (2008). "Interculturalidad en Medicina. " Revista Paceña de Medicina Familiar". La Paz Bolivia.

CEPROSI, (2009). "Sara Mama. La sagrada Semilla del Maíz". Cusco: SAQRA.

CEPROSI, (2001). "Tierra de hombres". Proyecto crianza de la escuela. 1ra

Edición S.P.I. Cusco Perú

CORRALES LOZANO, (2006) "El ritual de la cosecha de la papa" 1ra Ed TAREA. Lima Perú.

ESTERMAN, Josef. (1998) "Filosofía andina". Estudio intercultural de la sabiduría andina. 1ra Ed. Editorial ABYAYALA. Quito Ecuador.

ISHISAWA, Jorge, (2002). "presentación. EN BOWERS, Chet y David FLINDERS; Enseñanza y Supervisión culturalmente sensible". Descolonizar la Educación: Un manual para la formación del personal educativo. Lima: PRATEC.

GRILLO Eduardo, (1993). "La Cosmovisión andina de siempre y la cosmología Occidental Moderna". En PRATEC (comp.) ¿Desarrollo o descolonización en los Andes? Lima: PRATEC.

LLALLA, Silvia. (2011). "Produciendo textos escritos, a partir de la cultura local" 1ra edición. Lima. Diciembre 2011.

PALOMINOS, T. (2004). Cosmovisión Andina y casa sallqa."Revista del Fondo Internacional de Becas de la fundación Ford número 4".

RENGIFO, G (2004)." Criar y Dejarse criar: Una modalidad de generación de saberes andinos". Lima: PRATEC.

RENGIFO, G (2003) "La enseñanza de estar contento. Lima: PRATEC.

TAREA. Asociación de publicaciones Ed. "interculturalidad" 1ra Edición. Editorial.Talleres gráficos. Lima. Perú (1999)

YANA, Sonia. "Revitalización del quechua a través de actividades vivenciales" 1ra edición. Lima. Diciembre 2011.

EL USO PEDAGÓGICO DE LOS VIDEOS CULTURALMENTE AMABLES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y EL MEJORAMIENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO A SEXTO GRADO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL NIVEL PRIMARIO EN LA PROVINCIA DE LA CONVENCIÓN

1.- AUTORES.

Asociación de maestros en Educación Intercultural Bilingüe "YUNKA YACHAYKUNA – SABERES DEL VALLE" en la provincia de La Convención.

1.- Luzgardo Carpio Tapia

DNI: 24965802

Correo electrónico: Flashperu.10@gmail.com

Celular: 974460202

I.E.N.50748 de Alfamayo-Huayopata

Quillabamba-La Convención-Cusco-Perú

2.-Agripina Morvelí Ramírez

DNI: 25004615

Correo electrónico: agrilu1965@hotmail.com

PERÚ

Celular: 986817040

I.E.N. 50253 de Beatriz Alta-Maranura

3.-Luis Oswaldo Ampuero Córdova

DNI: 24967654

Correo Electrónico: pacay1@hotmail.com

Celular: 992941540

I.E.N. 50255 de Beatriz Baja

4.-Pascual Acurio Villena

DNI:23903677

Correo electrónico:pasavill.2014@hotmail.com

Celular:984462435

I.E.N.50748 de Alfamayo-Huayopata

2.- EJE TEMATICO.

Eje 3: Interculturalidad en el Horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

El presente trabajo corresponde al eje temático 3 "Interculturalidad de los saberes ancestrales y comunitarios". Los registros audiovisuales que recogen información referente a las múltiples actividades cotidianas que realizan las familias en el campo en su interactuar y crianza de los espacios de vida llámese: bosque, agua y chacra, en donde se dan innumerables y variadas situaciones deaprendizaje de forma recíproca entre humanos (runas) sallqas(naturaleza) y huacas (deidades), generando espacios de una convivencia armoniosa y equilibrada.

Entonces es imprescindible en estos tiempos contemporáneos de crisis de valores y ecológica, rescatar, revalorar y visibilizar estos conocimientos ancestrales yoriginarios, que aun con el pasar de cientos de años mantienen su esencia y valor cultural y se manifiesta con mayor énfasis en la agricultura y la espiritualidad andina amazónica.

Por ello la experiencia en mención busca reafirmar nuestra identidad cultural haciendo uso pedagógico de los registros audiovisuales propiciando a su vez el mejoramiento de la producción escrita, la expresión oral y la comprensión lectora.

3.- PALABRAS CLAVES.

Saberes locales, planificación curricular, enfoque intercultural

4.- CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA.

La provincia de La Convención está ubicada al norte de la Región Cusco, es una provincia privilegiada geográficamente, pues posee zonas alto andinas, valles

tropicales y una exuberante vegetación en la amazonia, está atravesada por el rio Vilcanota de sur a norte, teniendo varios afluentes que forman valles y quebradas en donde se cultivan una gran variedad y diversidad de productos alimenticios y comerciales.

La capital de la provincia de La Convención es la ciudad de Quillabamba que está ubicada a 1050 metros sobre el nivel del mar con un clima tropical durante todo el año

Contexto socio cultural.- la provincia de La Convención es conformada por una población de migrantes de las provincias altas del Cusco quienes llegaron a estas tierras en busca de nuevos horizontes y la colonización de las tierras para el cultivo y otras actividades extractivas, en razón de ello tenemos una diversidad de culturas que hacen de nuestra expresión y acervo cultural mucho más rica y vistosa, se interrelaciona con una cultura originaria que es la matshiguenka cuyo espacio de vida se limita en la parte de la selva convenciana.

Contexto Lingüístico.- El quechua y castellano son las dos lenguas con mayor presencia en la provincia de La Convención que interactúan desde la época de la colonización y desde mucho más antes el matshigueka en nuestra amazonia con todas sus limitaciones que requiere para su difusión y comunicación.

Contexto socio educativo.- en este contexto se ha venido generando un gran despegue en la creación de instituciones educativas privadas haciendo que la educación se urbanice en la capital de la provincia en desmedro de las escuelas rurales que se encuentran despobladas por la migración de la familias a la capitales de distrito y de la provincia.

El contexto inmediato de los niños y niñas de zonas rurales es la chacra, el agua y el bosque, espacios de vida en donde se desenvuelve cotidianamente vivenciando y participando en las diferentes actividades de crianza y cuidado en estos espacios.

5.- DESCRIPCION DE LA PROBLEMÁTICA.

Nuestros niños y niñas de las escuelas rurales tienen dificultades para elaborar y producir textos escritos en castellano y comprender lo que leen. Este es una clara conclusión que lanza el Ministerio de Educación luego de analizar y sistematizar las evaluaciones censales y otras más que realiza anualmente para medir los logros de aprendizaje en los niños y niñas de la Educación Básica Regular. Ustedes que dicen al respecto

En ese sentido la curricula nacional está en constante evaluación e innovación en aras de lograr mejores niveles de calificación e incide caprichosamente en sistemas curriculares y experiencias foráneas que son ajenas a nuestra realidad, sin considerar para ello la gran riqueza cultural y geográfica de nuestro territorio.

La experiencia laboral de muchos años nos demuestra e indica que el camino que seguimos en nuestra labor educativa está enmarcado en políticas educativas que direccionan nuestra labor pedagógica a tal punto que muchas de nuestras situaciones y contenidos de aprendizaje se han esquematizado y teorizado para responder dizque evaluaciones que miden el logro de aprendizajes cada vez mas estandarizados a un mundo globalizado y deshumanizado

Existen todavía en zonas rurales niños y niñas que muestran sentido de convivencia comunal con su familia y la naturaleza pero que también están sometidos a propuestas curriculares descontextualizados a su realidad, presentando serias dificultades para producir textos descriptivos, narrativos e instructivos, sumado a esto la poca expresión oral y la incipiente capacidad de comprensión lectora.

Por otro lado no olvidemos que los textos con que cuentan la instituciones educativas para estimular la lectura y la producción de textos escritos no reflejan o consideran los saberes y la realidad local teniendo que hacer los niños y niñas esfuerzos considerables para entender y comprender situaciones de otros contextos.

6.- PROPUESTA – TRANSFORMACION.

En la búsqueda constante de estrategias y metodologías pertinentes a nuestra realidad sociocultural surge como una alternativa en el uso de los videos participativos para generar procesos de aprendizajes significativos en la producción de textos escritos así como desarrollar la expresión oral y la comprensión lectora, a partir de situaciones concretas y vivenciales.

Para recoger y registrar la información para la producción del video participativo se realizó los siguientes pasos.

Elaboración conjunta y coordinada del calendario comunal (Director, docentes, yachaq y padres de familia).En que consiste el calendario comunal

La selección de las actividades más relevantes para cada mes considerando algunos criterios básicos como: ser potencialmente pedagógico, ser de interés de los niños y niñas, ser una actividad que involucre a la mayoría de las familias de la comunidad y ser desafiante.

La problematización de la actividad seleccionada: amenazas y causas; alternativas de solución desde una mirada local y moderna y finalmente determinación y nombre del proyecto de aprendizaje.

La elaboración del proyecto de aprendizaje considerando en ello la situación significativa local y global y todo el proceso y estructura que requiere la elaboración de un proyecto de aprendizaje.

En esta elaboración del proyecto de aprendizaje considerar la planificación para la realización de la actividad de salida al campo u otro espacio de acuerdo a la actividad seleccionada para cada mes, y vivenciar con los niños, niñas y el yachaq quien asume el rol protagónico de compartir sus experiencias y conocimientos sobre la crianza y cuidado de los espacios de vida como son: chacra, bosque y agua.

Esta actividad vivencial es registrada haciendo uso de las herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) para luego ser editado y convertido en formato audiovisual.

Este formato audiovisual bien? a ser un recurso educativo que para producir textos escritos, desarrollar la oralidad y la capacidad de comprensión, a través de la observación de los videos participativos en la que los niños y niñas demuestra sumo interés manteniéndose en ellos la expectativa y la atención permanente,

obteniéndose resultados muy alentadores y positivos, pues tienen la ventaja de que los contenidos del video son pertinentes a su realidad y contexto inmediato.

Para comprobar y verificar los resultados se diseñó una ficha de evaluación similar a las fichas de aplicación del ministerio de Educación (ver anexo).

Como en todo proceso de innovación se superaron dificultades como es el caso de la resistencia de algunos padres de familia de apoyar en la presente experiencia aduciendo que son situaciones que no sirven para los tiempos modernos como hoy entre otras.

Estamos plenamente convencidos que nuestra innovación pedagógica tiene sus aportes para una educación emancipadora y liberadora teniendo en cuenta que tiene como punto de partida los saberes locales y ancestrales visibilizando una cultura viva que se mantiene vigente a través de los años y que proporciona valiosisima información para la producción de textos escritos, el desarrollo de la oralidad y la comprensión lectora.

7.- REFLEXION – APLICACIÓN.

Se considera las sugerencias y aportes del Maestro Grimaldo Rengifo Vásquez recogidas del texto "El uso de los videos culturalmente sensibles en la lecto escritura castellana" adecuándolo a la realidad de nuestras instituciones educativas genera aportes muy significativos en la práctica de la oralidad, la comprensión y la producción escrita de los textos a partir de la visualización de los videos participativos.

VENTAJAS:

- **Comprende mejor la información porque es de su realidad. Se mantiene la motivación y la atención.**
- **Se expresan con seguridad y confianza, pierden la timidez y el miedo y se vuelven más participativos y se expresan mejor.**
- **Recuerdan mejor la secuencia de los hechos. Ordenan y organizan las escenas del video, ejercitando la memoria.**
- **Valoran las costumbres de la comunidad. Se incrementa la autoestima y la identidad cultural.**
- **Produce textos con sus propias palabras desarrollando la creatividad infantil**
- **Permite al docente observar el proceso y corregir errores en la ortografía y redacción.**
- **Al niño y niña le gusta verse en la televisión.**
- **Refuerza el modo de aprender con los sentidos en especial con la vista.**

LIMITACIONES.

- **Si son videos extensos los niños y niñas se cansan y pierden interés. El video no debe tener más de 10 minutos y debe ser ágil, dinámico e interesante.**
- **Si tiene contenidos y palabras complicadas y son poco llamativos los niños y niñas pierden el interés**

8.- FUENTES DE CONSULTA.

Aventín Fontana, Alejandra, 2005, "El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario", Espéculo. Revista de Estudios Literarios, 29.

Educación Intercultural Bilingüe (2013) niño andino y estrategias para el desarrollo de sus capacidades comunicativas interculturales.

Van Dijk, Teun. "La ciencia del texto". -- Buenos Aires. Paidós, 1989. Vida, 22, 2-19.

Huanacuni, Fernando. 2010.) Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y Experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). p. 31.)

Ministerio de Educación (2009).Diseño Curricular Nacional. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú. Lima. Perú.

Rengifo, Grimaldo.2011.El uso de videos culturalmente sensibles en la lecto-escritura castellana. Esbozo metodológico para docentes. PRATEC.

ANEXOS

RUTA DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL USO DE LAS TICs EN LA EIB

(Para niños y niñas del 3º, 4º,5º y 6º grado)

OBJETIVOS.

- **Fortalecer en los niños y niñas su identidad cultural, actitudes interculturales y capacidades comunicativas, a partir de la valoración y puesta en uso del saber local.**
- **Demostrar a los docentes los diversos usos pedagógicos de los recursos audiovisuales con contenidos locales.**

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	RECURSOS
PRIMER DIA **Reflexión sobre el uso de los recursos audiovisuales para el desarrollo de capacidades comunicativas con los docentes**	**Presentación de debilidades identificadas en niños y niñas para para expresarse y armar historias en el lenguaje audiovisual.** **Presentación del objetivo de esta segunda ronda de talleres.** **Precisión de la estrategia de trabajo conjunto en la conducción cumpliendo responsabilidades conjuntas.**	**Papelotes** **plumones**
Producción de textos y comprensión de los mismos en base a saberes locales.	**Generación de un espacio propicio para la observación de un video, es deseable que los niños traigan un cojincito de karispa de plátano, sea un momento especial porque luego dialogarán sobre el contenido.** **Observación del video editado sobre la actividad vivencial.** **A manera de reportaje se dialoga sobre el contenido del video, el docente hace de reportero y con cámara en mano pregunta a los niños:** **Qué sintió viendo el video?** **Que de nuevo le propone el video?** **Qué enseñanza le deja el video?** **En todo lo que ven en la televisión aprecian este tipo de producciones?** **Por qué serán importantes estas producciones de los saberes de las comunidades?**	**Video** **Data computadora** **Plumones** **Cartulinas de color** **Papelote** **Cinta maskintape**

	Cada niño recibe una tarjeta donde deberá resumir en una frase la idea más importante que le deja el video. **Se colocan en fila las frases de cada niño, luego de que las leen hará que estén visibles en el salón.** **Volvemos a visualizar el video y se pide a los niños que pongan mucha atención en los sub títulos y en lo que comprende cada segmento** **Se pregunta sobre los subtítulos encontrados y se anotan en tarjetas.** **Se conforman tantos grupos de trabajo como subtítulos hay y se les pide que hagan un resumen de lo que vieron en ese segmento, todos dialogan ordenan ideas y luego eligen a un niño o niña responsable que escribe.** **Presentan sus papelotes y exponen sus trabajos.** **La exposición de los trabajos debe ser registrado por una cámara filmadora que lo realiza un niño o niña.** **Luego se con la participación de todos y todas se realizan las correcciones de ortografía.** **Se realiza la sistematización del texto en un solo papelote.** **Se plantean los tres tipos de preguntas de comprensión lectora para entender el texto (literal-criterial-inferencial).** **Así todos los grupos de la clase deberán pasar por las tres tareas: leer la producción y responder a las preguntas de comprensión lectora.** **Finalmente se entrega a cada niño, una hoja bond A-4 doblada en dos y se le pide que escriba allí que más podría agregar a lo que dice el video, desde lo que él conoce o conocen sus padres.** **Escribe el texto y lo ilustra.**	
SEGUNDO DIA **Producción audiovisual base a saberes locales utilizando guiones.**	**Se pide que los niños sentados en sus karispas de plátano cierren los ojos e imaginen como podríamos representar el video visualizado el día anterior utilizando la cámara filmadora.** **Escuchamos las sugerencias y aportes para luego organizarnos por grupos y distribuir tareas a cada grupo formado por tres a más niños y niñas.** **Las tareas resultaran de las sugerencias de los niños como**	**Video** **Data computadora** **Plumones** **Cartulinas de color**

	producir canciones cuentos historias testimonios pequeñas dramatizaciones saberes locales de los niños y niñas sobre una determinada actividad señas y secretos etc. **Cada grupo tendrá un tiempo determinada para realizar estos trabajos para luego exponer y compartir sus trabajos.** **Sistematización de los trabajos y producciones de los niños y niños.** **Finalización del taller con una reflexión de nuestro trabajo pedagógico y la sugerencia para mejorar el uso de los videos culturalmente amables y el llenado de la ficha de la guía uso de los videos culturalmente amables por parte de los docentes de la institución educativa.**	**Papelote** **Cinta maskintape** **Cámara filmadora y fotográfica** **Grabadora de audio**

GUIA PARA EL USO DE LOS VIDEOS CULTURALMENTE AMABLES

TITULO DEL VIDEO:…….....

……

DE LA INSTITUCION EDUCATIVA:…….

AREAS A DESARROLLAR:…….

CAPACIDAD CONTEXTUALIZA DESARROLLADA CON EL VIDEO.

……
……
……
……
……
……

¿COMO SE USO EL VIDEO?

……
……
……
…….

RECOMENDACIONES:

……
……
……
……
……

INSTITUCION EDUCATIVA N……DEDISTRITO……...

Fecha…….....de……del 201

……..

NOMBRES Y APELLIDOS

ACTIVIDADES DOMÉSTICAS REALIZADAS EN LA ESCUELA

1. AUTOR

Carmen del Rocío Morales Ortiz
crmorales11@hotmail.com
crmorales72@gmail.com
986779925
RED Colectivo Peruano
Colegio Estatal 82718
Cajamarca -Perú

2. EJE TEMÁTICO Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios,

PERÚ

A través de este trabajo titulado "Actividades domésticas realizadas en la escuela" realizada con estudiantes del primer grado de educación primaria de la Institución Educativa 82718, una escuela rural de la comunidad de San Juan de Corralpampa, en la provincia de Hualgayoc, Cajamarca – Perú se ha puesto de manifiesto el eje temático Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales, en donde los estudiantes tienen la oportunidad de realizar actividades propias del contexto no solo para rescatar sus saberes, sino también para promover a través de ellos habilidades, destrezas y actitudes que le permitan abortar con mayor facilidad otros conocimientos impartidos en la escuela, como la lectura, escritura, desenvolvimiento personal, mejora de la autoestima y con ello mejorar sus condiciones de vida.

3. PALABRAS CLAVE

Habilidades motrices.
Coordinación motriz.
Cosmovisión.
Artesanía.
Actividades agropecuarias.

4. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

La I.E. 82718 San Juan de Corralpampa está ubicada en una zona rural, alto andina, en la sierra norte de Perú en donde las personas consideran a la tierra como el más sustancial de todos los bienes y fuente primordial de su bienestar dedicándose básicamente a actividades agropecuarias, también existe la práctica actividades cooperativas como la minga, En esta comunidad no existe una Institución Educativa inicial razón por la cual los niños llegan al primer grado sin haber pasado por la experiencia en un preescolar por lo que al llegar a la escuela enfrentan dificultades como: integrarse al grupo, compartir los materiales, diferenciar su derecha de su izquierda, realizar movimientos de coordinación motora gruesa y visomotora. Conocimientos, habilidades y actitudes importante para el niño que ingresa al primer grado cuya meta es aprender a leer y escribir y desarrollar habilidades matemáticas, entre otras. Surgiendo la idea de trabajar una experiencia en la cual los niños puedan desarrollar sus capacidades a través de la ejecución de "Actividades domésticas realizadas en la escuela"

5. DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En la I.E. 82718 de San Juan de Corralpampa alberga a niños del nivel primario. Es la única Institución Educativa de la comunidad razón por la cual los niños que llegan al primer grado no han pasado por la etapa preesscolar, periodo sensitivo para el aprendizaje y desarrollo de los rasgos del carácter que determinan la personalidad el individuo y que garantizan el desarrollo armónico e integral como máxima aspiración de la educación.
A lo largo de los años los niños han demostrado bajos niveles de logro de capacidades en lectura, escritura, matemática, baja autoestima, poco control de sus emociones teniendo niños muy agresivos o muy tímidos.
Los docentes que prestan servicio en esta Institución han sido formados encontextos diferentes surgiendo en muchas situaciones la imposición de un sistema desfasado a la realidad de los estudiantes en la cual prima proponer a los niños ejercicios de aprestamiento que no son más que planas que llegan a aburrir a los niños y niñas limitando la posibilidad de hurgar en las actividades que los estudiantes realizan en sus hogares con sus familias,

sin tener en cuenta el conocimiento popular de la comunidad a fin de articular la realidad en el que se desenvuelven los niños y niñas quienes son los protagonistas de sus propios aprendizajes.

Basándome en algunos estudios de Ramírez (2004) sistematización Sobre la Educación para la Población rural en el Perú enmarcado en la iniciativa de Educación para la Población Rural promovida por la FAO. En el capítulo IV denominado descripción de los casos emblemáticos de la política educativa rural del país desde los años 90 a la fecha; en el acápite 2. Unidades de Producción Escolar Agropecuaria manifiesta que los problemas que se aborda son el uso irracional de los recursos naturales, el bajo nivel nutricional de los niños y niñas de escuelas rurales y la falta de participación comunal en la escuela.

Como metodología o estrategia utilizada puso en marcha tres líneas de trabajo: la técnico pedagógica que tiene al huerto como núcleo; la técnico productiva, propone el cultivo y la producción de hortalizas para el consumo de los alumnos y sus familiares; y la Promoción Educativa Comunal que promociona huertos familiares y comunales para mejorar la dieta alimentaria.
En el capítulo V entre las conclusiones a las que llega tenemos:

- Fortalecer una educación que responda a las necesidades de la población, incorpore su cultura y la megadiversidad ecológica de los ámbitos andinos y amazónicos, así como los correspondientes a las zonas rurales costeñas.
- Potenciar la capacidad del sistema para generar aprendizajes.
- Reforzar la formación inicial y continua de los docentes rurales para desempeñarse en escuelas multigradas y bilingües.
- Elaborar propuestas para la Educación Inicial en espacios rurales ya que en esta etapa se juega el potencial de educabilidad de los niños y porque la escasa educación de sus padres los predispone a la exclusión y puede comprometer su futuro educativos.

Abreus y otros (2013) en su artículo “La coordinación visomotora del niño. Apuntes para una propuesta de preparación familiar” Revista pedagógica de la Universisad de Cienfuegos llega a las siguientes conclusiones:

- Desde el punto de vista sociológico se reconoce que el proceso de educación familiar se efectúa en un contexto socio-histórico determinado, en un espacio concreto y un sistema de relaciones particulares lo cual aporta el contenido de la cultura. .
- La educación de la que se ocupa la pedagogía con los demás agentes educativos de la sociedad: la familia, la comunidad, las organizaciones productivas, sociales, políticas y culturales, así como, con los medios de difusión.
- Las relaciones sociales dentro de la institución deben quedar armónicamente conjugadas. El aspecto sociológico resulta de gran importancia por la interacción de los participantes en los grupos: de diversas generaciones, comunidades; de forma general, diferentes medios socioculturales.

Surge la idea de insertar en la unidades sesiones de aprendizaje en las que los estudiantes sean capaces de movilizar más sus capacidades y llegar a ser más competentes partiendo de situaciones significativas y contextualizadas de su mundo social-geográfico con actividades motivadoras para ellos que les permita desarrollar habilidades motrices y de socialización planteando la interrogante: ¿cómo aprovechar las actividades domésticas realizadas en la escuela promueven aprendizajes en nuestros niños y niñas de la I.E. 82718?

6. **PROPUESTA – TRANSFORMACIÓN**

Para llevar a cabo esta experiencia se convocó a reunión a los padres de familia en donde se les manifestó el trabajo a realizar con los niños y niñas. Sorpresa y también alegría para ellos que sentían que, por fin la escuela aceptaba su mundo, su cultura, se rompía el modelo pedagógico en la que la educación había sido vista King (1999) como modelo de transmisión en la que el maestro debe impartir conocimientos y habilidades a alumnos que no los tienen. Lo que implica una relación desigual entre maestro y padres de familia, escuela y comunidad, que imposibilita la participación activa de la comunidad en la autogestión de la escuela. Porque Stromquist (2005) Para ello también hace falta entender que la educación es un espacio de confrontación de intereses económicos y sociales, algunos de los cuales impiden los cambios.

Moya (2007) En materia educativa, los pueblos indígenas han contribuido a visibilizar los mecanismos de exclusión e inequidad a los que han estado sometidos, lo cual ha conducido el debate sobre su derecho a una educación adecuada que tome en cuenta sus necesidades y aspiraciones, en concordancia con sus propias expectativas y nociones de desarrollo. En este sentido Roawe (2004) La escuela rural puede convertirse en el núcleo cultural y dinamizador del pueblo. Puesto que, en muchas pequeñas poblaciones el centro escolar es el único espacio cultural existente, e incluso, es la única institución que desarrolla actividades vinculadas con la educación formal e informal.

Teniendo en cuenta el pensamiento andino y su cosmovisión, en la cual los niños de la zona rural se involucran mucho con la naturaleza, tiene un conocimiento amplio de las plantas, los animales, el río, el campo… como lo dice Schegel y otros (1994) “En niño campesino conoce en detalle la realidad rural y la conoce porque transita y trabaja en ella. Por esa razón, la comprensión que el niño campesino tiene de la naturaleza es amplia y profunda. Para él, la naturaleza no es sólo un paisaje: es su lugar de trabajo”. En el cual aprende trabajando, observando la naturaleza y apoyando a los miembros de la familia. El trabajo agropecuario y doméstico es el núcleo de la relación social que existe en el campo ya que son el sustento de la familia. Se hicieron adecuaciones en la programación y el diseño de sesiones de aprendizaje que respondieran a sus intereses, necesidades y sobre todo a las preguntas que ellos siempre manejan ¿Qué? y ¿para qué? o ¿para quién lo hago? y es que en el campo no se puede hacer nada sin primero responder a esto. Por ejemplo una mujer hila su lana pensando ya en que luego va a tejer una frazada o un poncho para a su hijo, su esposo, hermano. Hay que sembrar papas a inicio de mayo para tener que comer en diciembre.

Se promovió diálogos con los niños sobre las actividad que se realizan en casa como elaborar cerámica, tejer, sembrar, cocinar, ordeñar a las vacas con la intención de ir proponiéndoles realizar estas actividades en el aula. Así fue que empezamos un día trayendo chungos del río (piedras para moler), solicité a los niños traer mito (tierra arcillosa con las que se elaboran objetos de cerámica) y luego de leer un instructivo de cómo preparar el mito para cerámica nos pusimos manos a la obra. Los niños molían entusiasmados para que su mito este suave, no tenga grumos. Desarrollando en los estudiantesla organización de sus movimientos para lograr la destrezas manuales, la socialización con sus pares, la ayuda mutua, el compartir de saberes y materiales en un ambiente de armonía.

Se realizaron diferentes actividades entre artesanales como el modelado de objetos, descarmenado (desenredado) de lana de oveja, torcido de lana. Actividades agropecuarias en las que se visitó un establo; allí los estudiantes tuvieron la oportunidad de ordeñar. Se organizaron actividades para la siembra y cuidado de hortalizas. Actividades culinarias en las que los niños escogían granos, desgranaron maíz, amasaron pan.

Los estudiantes al preparar la arcilla para confeccionar objetos disfrutaban como la contextura del mito iba cambiando mientras más la estrujaban con sus dedos, la palmeaban, separaban y volvían a juntar la masa, más suave se volvía, fueron dándose cuenta que mientras más suave la masa más fácil sería confeccionar con ella un objeto ya sea una olla, casa, mesa en fin. Iban así desarrollando su coordinación motora fina que es aquella que implica el control de músculos pequeños como aquellos que mueven los ojos, los dedos y la lengua y guarda una estrecha relación con el resto del cuerpo lo que es indispensable para el logro adecuado de un posterior desarrollo de actividad manual en particular de la escritura.

El descarmenar, hilar, aporcar (cubrir con tierra alrededor de la planta) en almaciguera utilizando una cuchara de té o al deshierbar fueron dando a los niños y niñas el dominio, la independencia de las manos y los dedos, la precisión de presión-prensión, la coordinación óculo-manual aspecto muy importante para la realización de trazos de letras o números, además fomentaron aspectos creativos y personales.

Al realizar actividades agropecuarias como el de preparar la tierra los niños y niñas fueron desarrollando no solo su coordinación motora gruesa, sino también su espacio temporal. Cuerpo de Maestros (2006) el espacio que ocupamos con nuestro propio cuerpo nos sirve como referencia para estructurar el espacio del mundo exterior. El hecho de utilizar el espacio que nos rodea mediante todo tipo de habilidades motrices nos permite tomar conciencia de ese espacio. La noción de tiempo permite al niño, al inicio y final del periodo preoperacional puedan establecer orden y sucesión de eventos que son básicos para la organización temporal. Distinción entre ayer, hoy mañana, ahora, después, mucho tiempo, poco tiempo. Además que prepara al niño en la comprensión de varios tipos de aprendizaje tales como los ciclos de la naturaleza, la velocidad de ciertas acciones, etc.

Al trasplantar las lechugas de la almaciguera al huerto los niños organizaron surcos, midieron la distancia que debía haber entre una y otra planta, contaron cuantas plantas había, establecieron las relaciones antes – después. Secuencia numérica, cardinal de un número, diferencia entre cantidades. Distancia entre una y otra planta, el respeto mismo por la naturaleza.

Realizaron el escogido de granos (menestras) los cuales les permitió desarrollar su coordinación visomotora que, Mesonero (1949) viene a ser el trabajo conjunto y ordenado entre la actividad motora y actividad visual. Para quitar una piedra pequeña, paja u otro elemento que no correspondía a la menestra. En esta actividad se observó cómo los niños hacían recorridos con su dedo índice hasta ubicar fuera del grupo el elemento no deseado. No solamente estaban realizando un movimiento sicomotor sino también estaban reforzando otras habilidades, reforzando también las nociones pre numéricas.

En otros momentos se realizaron actividades culinarias con los niños y niñas para dar sentido al haber escogido las menestras, desgranado el maíz ya que como se mencionó antes los niños y niñas tienen que tener claro ¿qué? y ¿para qué? voy a escoger trigo, lentejas, desgranar maíz por lo que se cocinó con los niños, previamente leyendo un instructivo de cómo preparar “arroz con lentejas”, “pan de trigo”, “humitas”. Los chicos fueron aprendiendo los cuidad que hay que tener al manipular los alimentos, las precauciones que se tiene en la cocina. En el momento de compartir los alimentos les habló del valor nutritivo que tienen y su importancia para la salud.

7. REFLEXIÓN – APLICACIÓN

Mediante esta experiencia he aprendido lo importante que es el escuchar más a los niños y niñas, tener en cuenta sus gustos, el medio en el que se desenvuelven y el que hay que tener en cuenta para partir de ello hacia la construcción de otros aprendizajes.

Cuando el padre de familia siente que tiene un cúmulo de sabiduría para transmitir a sus hijos, se involucra con mayor facilidad en la escuela y en los aprendizajes de los menores. Entonces los docentes tenemos mejores aliados.

Los niños y niñas se identifican mucho con las actividades domésticas traídas al aula y la escuela, por tal razón los docentes podemos aprovecharlas para promover la mejora de las habilidades motrices, el desarrollo de habilidades personales, la mejora de autoestima, diversos contenidos temáticos (la planta, la higiene, la comunidad, etc.) que les permita desarrollar diversa competencias.

Smartines (s/f) “Para Vygotsky, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos. Si un docente no los tiene en cuenta será como un hombre pretendiendo sembrar maíz a 4000 m.s.n.m. en la sierra peruana solo porque escucho que los incas sembraban maíz, al no tener resultados favorables culpará al proveedor de semillas.

Es importante no solo ver las dificultades que existen en un determinado lugar y su influencia negativa en el aprendizaje de los estudiantes. Es mucho más importante observar las oportunidades que en ella hay para generar aprendizajes que sean significativos para nuestros estudiantes. Que les permita tener mayor confianza en sí mismos, que sean capaces de trabajar en equipo, practicar la solidaridad como lo hacían nuestros antepasados en las mingas. Rescatar la cultura de los pueblos no significa retroceder, pues, estos deben ser impulsores para generar nuevos aprendizaje y promover una vida más digna.

8. FUENTES DE CONSULTA

Álvarez, A. (2004). "Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia". Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje.

Abreus, M., Carreño, D. y Rodriguez D. (2013) “La coordinación visomotora del niño. Apuntes para una propuesta de preparación familiar. Revista Pedagógica. Universidad de Cienfuegos. Cuba

ASPEDERUC-Proyecto Enciclopedia Campesina (s/f) “Prenda Querida” ASOCIACION MARTINES COMPAÑON, Cajamarca- Perú

Bras , J. (2005). Pediatria en atención primaria. España: Elsevier.

BIBLIOTECAS CAMPESINAS (2008) “Barro bendito. La alfarería en la tradición cajamarquina” Imp. ASOCIACION MARTINES COMPAÑON, Cajamarca- Perú.

BIBLIOTECAS CAMPESINAS (2007) “Tintes y tejidos” Tradición oral cajamarquina” Imp. ASOCIACION MARTINES COMPAÑON, Cajamarca- Perú.

Cereceda, V., Dávalos, J., & Martinez, G. (1992). "Artesanía textil en el proyecto Chuquisaca". Venezuela: IICA.

Contreras Jordan, R. (1998). Didáctica de la Esudcaión Física: Un enfoque constructivista. España: INDE.

Cuerpo de Maestros. (2006). Educación Física. España: MAD, S.L.

Cuerpo de Maestros. (2006). Temario para la preparación de oposiciones. España: MAD Eudoforma.

Dávalos, J., Cereceda, V., & Martinez, G. (1992). Artesanía textil en el proyecto Norte Chuquisaca. Venezuela: IICA.

De la Torre, A. (1997). "La mujer campesina y las semillas andinas: Género y el manero de los recursos genéticos". Lima: FAO.

king, L. (1999). "Visiones y Reflexiones. Nueva perspectiva en la educaión de adultos para pueblos indígenas". Mexico: Plaza u Valdés,S.A.

Mesonero Valhondo, A. (1994). "Psicología de la educación psicomotriz". Oviedo: Textos universitarios ediuno.

MINISTERIO DE EDUCACION (2009) “DCN”

Moya, R. (2007). Participación social, Banca Multilateral y Educación Intercultural Bilingüe. Lima - Perú: CARE.

Ramirez, E. (2004). "Estudio sobre la Educación para la población rural en el Perú" Proyecto FAO- UESCO. Perú: PDF/Adobe Acrobat.

Roawe, T y otros (2004). "La escuela Rural:Funcionamiento y nesesidades". Madrid: CISSPRAXIS, S.A.

Rogero, J. (2010). "Los tiempos del cuidado: impacto de la dependencia de los mayores en la vida cotidiana de sus cuidadores". Madrid: ARTEGRAF S.A.

Schlegel, F., Chiamppini, A., Valdivia Rodríguez, M., Valverde, H., & Sartini, A. (1994). "Manual para profesores rurales del área andina". Roma: FAO.

Stromquist, N., & Cortina, R. (2006). "Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina. México: Pax México.

VENEZUELA

EL ARTE DEL PESEBRE UNA TRADICIÓN QUE HA PASADO PEDAGÓGICAMENTE DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN (FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD)

Martha Albornoz
marthaalbornoz@gmail.com

Introducción

La intención y objetivo de este estudio consiste en discernir sobre los aspectos teórico-prácticos que se dan para el aprendizaje y construcción del pesebre familiar como pedagogía alternativa, mediante las artes plásticas, para, a partir de estas, sistematizar y desarrollar una estructura de conocimiento cuyo tema se pueda implementar con éxito en las comunidades del Municipio Campo Elías.

Esta inquietud nace motivado al arraigo tradicional de esta manifestación cultural en dicho lugar para vivenciar la experiencia sobre los valores y técnicas que ella involucra. Para ello, es necesario conocer y profundizar sobre los aspectos estéticos, técnicos y simbólicos que este arte y tradición encierran para desarrollar una metodología de investigación etnográfica sobre el tema, el cual involucra a todos los que habitan el espacio social-comunitario. Permitiendo así, compartir este conocimiento desde una perspectiva de interculturalidad en toda la entidad territorial que trascenderá en los valores familiares, educativos y comunitarios para estimular la inventiva y creatividad del pueblo y su motivación, con motivo de profundizar en esta actividad en niveles superiores.

En cuanto a esto, el sociólogo Antony Giddens, nos indica que la etnografía "es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social, registrando una imagen realista y fiel del grupo estudiado", es decir, que, a través de estos resultados es posible describir las costumbres y tradiciones de un grupo humano, en un determinado entorno y tiempo histórico.

Al observar esta manifestación tradicional del pesebre, nos lleva a lo epistemológico para crear nuevos paradigmas, donde debemos comprender la complejidad de la vida, en esas innumerables relaciones entre creatividad, arte, identidad y transformación social.

En tal sentido, se considera el arte uno de los principales campos pedagógicos para invitar al aprendizaje y desarrollo cognitivo, donde cotidianamente la gente común desarrolla sus potencialidades creativas, por medio de actividades lúdicas artísticas que le permiten a la comunidad la oportunidad de ser, crear y transformar su realidad, originalidad, iniciativa, confianza y flexibilidad para propiciar el buen y mejor vivir.

Lo que conlleva a educarse dentro de una estructura basada en las pedagogías alternativas mediante el ejercicio teórico-práctico, dentro de estos aspectos, el cual está dirigido a que la familia, la escuela y la comunidad aprenda de forma distinta e innovadora para motivar el talento a partir de la tradición cultural del pesebre como oficio artístico y cultural en el Municipio Campo Elías.

Todo ello, se llevo a cabo mediante los siguientes objetivos específicos que se establecieron para: desarrollar las potencialidades creativas a través de las artes plásticas permitiéndole este conocimiento al ser crear y transformar la realidad mediante la tradición del pesebre dese los diferentes espacios para estimular la creatividad, ejemplo de esto, es la visita de los estudiantes a: galerías, talleres de artistas, de artesanos, ebanistas, restauradores, asi como a la naturaleza: parques, plazas, entre otras. De igual manera, se ejecutaron

diferentes tipos de trabajos a través de estas experiencias, utilizando para ello, las imágenes que narran historias, lo que ha estimulado la originalidad, iniciativa, talento como "don interior" del ser, a través del arte del pesebre**,** donde el área de taller tiene carácter científico.

Justificación de la investigación.

El Sistema Educativo no ha sabido valorar la tradición del Pesebre y rescatar el potencial que tiene como herramienta pedagógica en la enseñanza y motivación de las artes plásticas en los estudiantes. Pareciese ser que el motivo de esta situación, reside en el hecho que es una tradición tiene un origen religioso y por ello entra en choque con la postura laica de nuestra enseñanza.

Negar o no valorar una tradición, por su origen religioso, es negar la creatividad popular, que ha tomado de dicha religión aquellos aspectos que le son familiares por la tradición oral, transmitidas de generación en generación, sin que esta práctica constituya en sí mismo una posición ideológica consciente, pero que tiene en la comunidad un gran arraigo, y es justamente este uno de los aspectos fundamentales, para valorar esta tradición como herramienta motivacional con respecto al arte.

Por otra parte, la práctica de la construcción del pesebre, implica manejar una serie de conceptos estéticos y técnicos, en el diseño y construcción del mismo. Esta práctica constituye una actividad dentro de "Las Artes Plásticas", inconsciente en la mayoría de los casos, sobre todo en los niños.

Es necesario resaltar la necesidad e importancia de la vinculación de las instituciones educativas con las comunidades que les rodean, y a las cuales ellas pertenecen y se deben. Para ello es fundamental vincular la educación con la práctica y desarrollo de oficios que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el desarrollo económico y social,

Son muchos los autores que han abordado este tema, y sustentan filosóficamente la posición del "Aprender Haciendo", desde diferentes puntos de vista, autores tales como: Cañón, N (2000), Henríquez, A. y Paredes, A. (2004) y Simón Rodríguez (1794 y 1824), pero todos coincidiendo en los beneficios que esa integración produce en la formación de los futuros ciudadanos útiles a sus comunidades y por ende a la sociedad.

El arte como posibilidad

En tal sentido, se puede apreciar el arte como la posibilidad de engranar y articular con el de manera interdisciplinaria procesos educativos. Este se define según la Real Academia como "la expresión gráfica del hombre para comunicarse a través de la creatividad", así se sigue definiendo como posibilidad de acción, creación e intención, permitiéndole al ser humano expresar ideas, emociones, percepciones y sensaciones, sea en lo real o imaginario, de igual manera estimula a la utilización de los recursos lingüísticos, sonoros, corporales, mixtos y con cualidades estéticas.

Desde los tiempos remotos el hombre ha sentido la necesidad de comunicarse, expresar sus propias ideas y pensamientos, estas manifestaciones fueron de una forma natural y espontánea, dándole asi origen a las primeras expresiones artísticas. De esta forma se han creado diversas obras e imágenes, obedeciendo a sus propios patrones de belleza y estética.

Como podemos apreciar, en todos los lugares del mundo las distintas manifestaciones como el dibujo, la pintura, la escultura, el grabado, la arquitectura, la música, el teatro, la danza, la poesía, el cine, cambia la vida de los pueblos en todos los aspectos: religioso, social, histórico. Todas estas representaciones han dado lectura a la historia de cada pueblo, las cuales han sido muy útiles para su desarrollo personal y social.

De esta manera, el hombre comenzó a crear formas con materiales diversos convirtiéndolas en objetos útiles, utilizando la piedra, huesos, el sílex, con estos materiales creaban los siguientes objetos: cuchillos, puntas de flechas, hachas, raspadores. Este es el origen del arte prehistórico, que nace más por necesidad de orden práctico y rituales que por su sentido estético, se van evidenciando las diversas manifestaciones que se dieron en cada región del planeta, distinguido por características propias de cada cultura, geografía, territorio.

Durante las glaciaciones el hombre prehistórico se refugió en grutas naturales, debido a estos fenómenos, se presenta el arte paleolítico, donde se realizaron pinturas sobre las rocas o paredes de las cuevas, ilustrando ideas y creencias mágico-religiosa y llamándosele pintura rupestre. Estas pinturas representan figuras de la naturaleza, lo que supone espontáneamente la vida existente para el momento, se puede inferir la pintura del animal para garantizar su cacería.

De allí que los motivos dominantes sean bisontes, caballos, vacas, pintados con una gran simplicidad y sin detalles, así como también las figuras humanas a modo de silueta con notable dinamismo, los relieves y coloraciones de las rocas a nivel visual le dan volúmenes o movimientos. Los pigmentos utilizados para la creación de estas pinturas eran extraídos de la naturaleza, tales como: los óxidos, carbones, huesos, tierras mezcladas con grasa y sangre de animales, y eran aplicados con los dedos, las manos y elementos naturales.

A través del tiempo surge el arte neolítico donde el hombre dejo las cavernas y se organizaron en grupos sociales, en pequeños poblados cerca de los ríos y lagos, estas comunidades construyeron palafitos, cultivaron los suelos y domesticaron animales. Esta dinámica motivo a producir objetos más complejos como: tejidos, cerámica, piedra pulimentada, creando grandes monumentos de piedra donde realizaban culto a las fuerzas de la naturaleza y a los muertos, dentro de estos tenemos los monumentos megalíticos.

En la edad de los metales se dieron tres principales periodos que son: periodo de bronce, cobre y la de hierro. Durante estos periodos aparecieron en forma simultánea otros cambios tecnológicos y culturales, como en la agricultura, en las creencias religiosas y en los estilos artísticos.

Ahora bien, se dice que durante su desarrollo aplicaron técnicas como el vaciado, el martillado, el repujado y otras. Estas técnicas le permitieron fabricar

armas de guerra y objetos de uso, como por ejemplo tenemos: puñales, cascos, espadas, recipientes de varias formas y con el tiempo fueron surgiendo transformaciones dándole un sentido de embellecimiento que se fue transformando en obras de arte.

Se aprecia una carga de aprendizaje a través de la historia del arte y la humanidad que para esos momentos fue desarrollando, cada vez más, su capacidad de expresarse y comunicarse utilizando para ellos diferentes soportes y muy relacionado con las tecnologías en desarrollo. Así vemos como hoy en día hablamos de arte digital, el cual tiene su base en la informática.

En general podríamos clasificar las diferentes expresiones artísticas, tanto por el soporte sobre el cual se desarrollan, como por la forma en que las percibimos: Artes Visuales, Artes Sonoras o auditivas, Artes fonéticas, Artes corporales, entre otras clasificaciones para articularlas y vincularlas con la educación a través de las pedagogías alternativas-

Dentro de las artes visuales es importante destacar para la orientación de este trabajo, a las artes plásticas, las cuales se destacan a partir de: la pintura, el grabado, el dibujo, la fotografía, el cine, la escultura, la cerámica y el arte digital.

Entonces tenemos que, las artes plásticas son manifestaciones artísticas que pueden ser observadas y apreciadas en base a su iluminación, forma y color, a través de ellas se *trasmiten sentimientos, vivencias, costumbres, características, problemáticas sociales, y reflejan la realidad en que vive e interactúa constantemente el aprendiz, el artista.*

El arte en Venezuela

En Venezuela se han encontrados manifestaciones artísticas de las poblaciones indígenas que habitaban estas regiones, aproximadamente desde 15.000 años AC. Estas primeras expresiones artísticas en las comunidades

indígenas fueron influenciadas por las condiciones geográficas y climáticas, básicamente en grabados sobre piedra y en objetos utilitarios, estos objetos utilitarios, posen un gran valor estético y se destaca por el dominio de la técnica, en la forma y la ornamentación rítmica de motivos estilizados y geométricos. Cada pieza de cestería, de cerámica, cada máscara ritual, tejido, atuendos, adornos corporales, estatuillas, declaración de nuestros inicios en el arte..

Con el transcurrir histórico, estas manifestaciones fueron sufriendo transformaciones a través de la influencia de otras culturas (tales como la europea y la africana) que se fueron incorporando al territorio geográfico ocupados por las primeras civilizaciones amerindias.

Durante la época colonial, la cultura predominante fue fundamentalmente la católica debido al dominio e influencia de la iglesia católica, por esa razón el arte del pesebre. Estas expresiones culturales estaban asociadas a los asuntos espirituales de la población. La pintura y la música eran de inspiración religiosa y estaba al servicio del culto; Así encontramos que en la mayoría de las diferentes expresiones artistas de la época, tales como la pintura, los grabados y las esculturas, se basaban en temas e imágenes sagradas.

En la actualidad podemos decir que el arte y la cultura popular en Venezuela se han ido desarrollando con una gran riqueza de expresiones artísticas en cada región, lo que evidencia la artesanía, gastronomía, música y costumbres, siendo el pesebre en la región andino la obra de tradición artística del pueblo para desarrollar la imaginación, la creatividad.

La tradición como legado

Hablar de la tradición nos lleva al pasado, principalmente a la oralidad, a esas raíces donde se han construido las sociedades, a un conjunto de valores, costumbres y creencias que han sido transmitidas a través de las familias, amigos,

en las escuelas. Transformándose estos, en bienes culturales que han pasado de generación en generación.

"El término tradición proviene del latín traditio, haciendo referencia al hecho de entregar o transmitir algo a una determinada persona. El verbo en inglés "trade", que significa "comerciar" o "intercambiar algo", también hace referencia a la tradición. De esta raíz etimológica podemos deducir que lo característico de la tradición es su característica de ser transmitido".

Una de las tradiciones más bellas que se dan en la región andina, es la tradición del pesebre o él nacimiento como también se le llama. Esta tradición de acuerdo al ámbito geográfico y cultural de la zona donde se desarrolle, adopta rasgos y características propias, incluso reflejando la temporalidad de lo cotidiano.

El pesebre andino.

a. Qué es el pesebre

La palabra pesebre viene de la voz latina "praesēpe", la cual significa "cercado o lugar cerrado en donde se recoge el ganado, establo o cuadra". En castellano se denomina así esa especie de cajón, generalmente de madera, depósito en el que se les deja el alimento a los animales para que éstos puedan comer. (Méndez, 2004, pág. 23).

b. Orígenes del pesebre

La tradición del Pesebre fue creada por San Francisco de Asís, (Giovanni di Pietro Bernardone, (Fundador de la Orden religiosa Franciscanos).
Según la historia, en los inicios de la Navidad del año 1223, San Francisco recorría la provincia de Rieti, al norte de Italia, predicando la Palabra del Señor, en medio de un crudo invierno, llega al refugio de la ermita de Greccio, lugar de oración y recogimiento. Rodeado de paz, meditaba en la lectura del Evangelio, y recordaba el pasaje de "San Lucas 2, 7. "…y dio a luz a su hijo primogénito, y le envolvió en pañales y le acostó en un pesebre, por no haber sitio para ellos en el mesón" **(10**).

Inspirado en esta lectura, quiso reproducir en vivo este pasaje bíblico, simbolizando la pobreza, la humildad y la sencillez del nacimiento del Maestro Jesús.

Para el imaginario, en el interior de una gruta, cercana a la ermita, se comenzó a construir una choza de paja, un comedero de animales y salió a invitar a los campesinos de la zona para que representaran a los pastores adorando al niño dios. Se construye la figura del Niño Jesús y se coloca en el comedero, tal cual lo narra el evangelio.

“Dice la leyenda que ante los ojos maravillados de los campesinos del lugar la imagen del divino Infante toma vida y sonríe a San Francisco, quien lo abraza tiernamente mientras todos se ponen de rodillas en adoración al Hijo de Dios, quien en ese instante sonríe de nuevo y bendice a todos” (p. **11**). ”Los fieles campesinos maravillados por este acontecimiento, pronto lo fueron difundiendo en el pueblo y una muchedumbre de fieles llevando cirios encendidos, iluminó la gruta. Y en ese escenario se celebró la misa de nochebuena.

Este fue el primer pesebre de la historia. En poco tiempo se difundió esta tradición por toda Italia y el resto de Europa en el siglo XIV. Hasta llegar a los territorios del continente americano.

Esto conllevo a que los creadores a finales del siglo XV se crearon figuras de madera casi de tamaño natural en forma de maniquíes, tenían pelucas, ojos de vidrios y se vestían, sus partes eran movibles para poder adoptar actitudes y posiciones diferentes, estas piezas tenían un carácter importante en la escenografía.

A través de los siglos XVI y XVII fueron surgiendo otras manifestaciones artísticas, donde los escultores más reconocidos fabricaban figuras en cera y madera sobre el tema. A mediados del siglo XVIII el rey de Carlos VII de Nápoles pasó a ser rey de España, y promovió los primeros nacimientos realizados en madera, entre la aristocracia española, llegando posteriormente a ser una práctica popular en toda España.

A este siglo se le llamo el “siglo de las luces”, en el cual el arte de los pesebres tuvo su máximo apogeo en Europa. Por ser un movimiento con el objetivo de crear conciencia por la propia razón, llevando a la autonomía, a la liberta, dignidad y emancipación.

Era evidente la tendencia a preferir la realidad circundante y no más los cánones litúrgicos y las obras sagradas, a partir de este momento, la comunidad, a través del pesebre comenzó a representar sus vivencias, su vida cotidiana, incorporándo escenas e imágenes que no tenían nada que ver con lo sagrado; el mercado, la fuente, la granja, la taberna, entre otras.

Con el ascenso de la burguesía, en el siglo XIX, surgen las piezas de terracota, de variados tamaños y de una gran calidad, representando los diferentes testimonios, costumbres y tradiciones, accesible a todos los bolsillos ya hoy desaparecidas.

En toda Europa la tradición del Pesebre, genero la creación de bellas obras de arte, así encontramos, las delicadas imágenes de porcelana, en capodimonte. En Baviera y en el Tirol las figuras de tallas de madera con vestidos de tela. En Austria, las figuras de cera con ropajes de tela o de papel. En Francia, durante el reinado de Luis XIV son abundantes los nacimientos que fabrican con todo primor los Carmelitas de Arlés y los Cartujos de Avignon.

En la actualidad, en distintas ciudades de Italia continúa aún la tradición de los pesebres preparados con infinidad de estatuillas de arcilla, papel, madera, mazapán, hielo. Pesebres gigantes con estatuas de hasta seis metros de altura, instalados en la cima de altas fortalezas. También pesebres mecánicos expuestos en muchas iglesias grandes y pequeñas. Son estos algunos ejemplos significativos en el campo del arte del pesebre.

Esta tradición llego a nuestra América a través de la época de la colonia, lo elaboraban en las iglesias, conventos, quienes fervientemente lo realizaban con

piezas traídas de España, siendo este un medio de evangelización de los indígenas.

En Venezuela la tradición de los pesebres se fue difundiendo por todo el país. Con el paso del tiempo y las emigraciones por las guerras, dictaduras, conflictos políticos y otros, han ido incorporando otros elementos que han sumado las riquezas creativas en la artesanía, música, lenguaje, gastronomía entre otros, siendo este muy particular de cada región.

Entre estos nacimiento tenemos algunos muy característicos como, en Ciudad Bolívar donde realizan las figuras con la tapara (es un fruto del árbol de totumo o taparo, utilizado por los pueblos indígenas como utensilio de cocina), otros como la región andina realizado en troncos de maderas algunos con poco detalle y otros muy estilizados, también se han realizado en anime, arcilla quemada, cascara de cambur muy típico del Estado Mérida y se han incorporado de otros materiales como de yeso, barbotina, masa flexible, papel mache, entre otros, con la tipología andina.

c. Caracterización del pesebre en la región de Los Andes.

El pesebre andino ha sido motivo de inspiración en las creaciones artísticas para muchos en la región, donde se han realizado pieza con materiales de la región como las figuras hechas en arcillas quemada, con las técnicas ancestrales de nuestros indígenas, como también figuritas de anime, material extraído del árbol de la yesca, donde han realizado las figura más importante del nacimiento, la Virgen María, el Niño Jesús, San José, la mula, el buey y los tres reyes y los angelitos que era lo principal. Luego fueron agregándole piezas que representaban lo cotidiano, lo del día a día como la actividad del trapiche: los trapiches, las mulas con la carga de caña, en el molino de caña quien lo movían era los bueyes, las artesas que eran los mesones para preparar la panela, las lavanderas con su ropa, la yunta de bueyes arando, las flores la realizaban en papel de colores que la colocaban encima del verdor de las montañas.

Esas figuras de anime, material suave que le daban forma con una navaja contorneando la silueta de los cuerpos y detallando su rostro, manos y pies, pintando su rostro con pincel para hacerle los detalles, vistiendo su cuerpo con pequeños retazos de tela o cuero que ellos mismos preparaban, construían las ovejas y le agregaban el algodón, para imitar la lana.

Al tener las figuritas y llega el día de montar el pesebre, se balen de palos, ramas, maderas, cajas, telas, piedras grandes, alambres, clavos para comenzar a realizar la armazón general del pesebre, siempre imitado lo que tienen a su alrededor, su entorno geográfico, como son las montañas, caminos, las lagunas, las cascadas, al terminar el pesebre lo iluminaban con velas, se dio al comienzo y luego surgió la luz, luz artificial que se le fue incorporando creando los efectos del día y la noche.

Esta elaboración, construcción llego a las gentes de los pueblos mediante la familia, la escuela y la comunidad empoderándose de la elaboración de los pesebres, con materiales más sofisticados, pero manteniendo siempre los elementos naturales hasta donde sea posible, con el tiempo según sus posibilidades económicas las familias, fueron comprando piezas muy finas con mucho realismo hechas de madera, cerámica, arcilla, cartón, yeso, traídas de Europa o realizadas por artistas de la zona, algunas hechas por mi padre que se dedicó a la escultura de imágenes religiosas y en algunos hogares disfrutan de ellas.

A medida que ha transcurrido el tiempo los verdes de las montañas, ríos y lagunas, que se revestían en el diseño con musgos que eran traídos desde los paramo, ya hoy en día es prohibido por el ministerio del ambiente colocarlo para hacer surgir nuevas propuestas con materiales de reciclaje; motivando a la imaginación a través de las texturas, formas y color, siempre manteniendo la belleza que nos brinda.

Durante este tiempo los pesebres han sido atribuidos como representaciones plásticas, como obras de arte.

Simbología y trascendencia del pesebre en la cultura andina.

El simbolismo de esta tradición de nuestra cultura andina se ha visto representada por la tradición familiar, escolar y comunitaria, a través de cantos de aguinaldos y villancicos, comienzan las misas de la novena del niño Jesús, desde el dieciséis de Diciembre a las cinco de la mañana donde dan el ultimo repique de campanas, y así comenzar a preparar la llegada del nacimiento de Jesús (es la figura central del cristianismo), “es el hijo de Dios y, por extensión, la encarnación de Dios mismo”. Se piden los aguinaldos (la remuneración en dinero de un sueldo más de trabajo, de un pequeño presente o mi amigo secreto, que son pequeños regalos que se lo dejan, sin que sepa quién es la persona).

Son días de alegría, de calor humano, de reunión y unión familiar, donde la solidaridad y los valores humanos se apoderan de nuestras almas, y da paso a la entrega de un ciclo que se cierra para recibir otro nuevo año lleno de esperanzas y nuevos sueños por realizar.

Entonces elaborar el pesebre es importante, cada figura tiene todo un significado; comenzaremos con la sagrada familia, **San José**, es la fortaleza y la obediencia, **María**, mujer fiel hacia el amor a Dios, compresiva y bondadosa. **Niño Jesús**, es el rayo de luz que guía nuestro espíritu, la esperanza, la bondad, el amor al mundo. **La pesebrera**, representa la sencillez y la humildad que acogió al niño Jesús, el **Buey y la mula**, animales humildes, sumisos, quienes acompañan y mantienen cálido el ambiente. El **Ángel**, es el representante de Dios en la tierra como guía de nuestros corazones, los **Pastores**, representan el llamado a Dios y el que cuida con amor de su rebaño. La **Oveja**, es la confianza, obediencia y docilidad. Los **Reyes Magos**, representan la adoración a Dios, y obsequian (oro, incienso y mirra), le muestran a Jesús su naturaleza real, divina, como su sufrimiento y muerte. La **Estrella** significa la luz inagotable que disipa las tinieblas para darnos esperanzas. Toda esta representación nos lleva a la reflexión de la condición del ser humano.

Aspectos artísticos y pedagógicos en la creación del pesebre.

- ✓ **La narrativa e interpretación:**

La narración es un género literario, escrito u oral y está presente en todas las culturas y épocas, esta actividad literaria se manifiesta en cuentos, novelas, historietas, cinematografía, radionovelas, telenovela, serial televisivo, videojuego e infografía.

La condición básica de la interpretación de una narrativa, es «ser fiel de alguna manera específica al contenido original del objeto interpretado»”6

Es decir se reconstruye la realidad material a la que se refiere la narrativa o también se representa la realidad material mediante símbolos de diferente naturaleza.

Este aspecto pedagógico como la narrativa es de mucha importancia, porque a raíz de ello surge un aprendizaje y proceso mental que nos invitaba a la creación individual y colectiva, lo cual se podía ver reflejado a través de múltiples expresiones artísticas en las diferentes formas y soportes que tomaría el pesebre como obra artística.

La narrativa permite conocer hechos reales o imaginarios como los personales cuando menciono que desde muy pequeña escuchaba los relatos de la historia del nacimiento de niño Dios, relato contado por nuestros padres, haciendo énfasis en el nacimiento. Esta historia nos hacía soñar, nos imaginábamos como fue ese momento. Cuando estábamos realizando el pesebre toda esta narrativa la relacionábamos con nuestra vida cotidiana y procurábamos reflejarla en el diseño del pesebre.

- ✓ **La imaginación creativa:**

Uno de los aspectos más importantes en el diseño del pesebre es la creatividad, estimulada por la imaginación. Según Osborn (1979: 4) La imaginación es el principal motor de toda actividad creativa, y le atribuye dos funciones fundamentales: encontrar ideas y transformar lo encontrado. Así mismo, la imaginación es una de las capacidades más específicas del hombre. Por medio de

esta capacidad se combina, reúne y asocian imágenes e ideas que pueden conducir a encontrar nuevas soluciones a los problemas y trabajos creativos. Si esta capacidad no se ejercita, será muy difícil que la creatividad aparezca."

De modo que la creatividad deviene de un proceso de aprendizaje que como cualidad mental ayuda a la materialización de las ideas que se ven desarrolladas en la obra de arte del pesebre. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea, ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, todo ello es producto de la imaginación y de la creación humana.

- ✓ **Dibujar**

El dibujo es un boceto donde graficaremos las primeras ideas que obtendremos a partir de la narración expuesta, y de la creatividad expresada en estas ideas que se desarrollaran de acuerdo a la visión personal del creativo.

En la realización del pesebre familiar, participan de manera creativa diferentes miembros de la familia, los cuales intercambian ideas y aportes, este ejercicio es plasmado en el papel donde se aplican los diferentes elementos básicos del dibujo como el plano, la línea, el volumen, el espacio, la distribución, la perspectiva, la dimensión o escala y la composición para la realización de este.

Todo esto, nos permite desarrollar los diferentes ambientes que serán los escenarios a realizar en forma tridimensional. Estos escenarios se van estudiando cada uno, teniendo en cuenta la cantidad de personajes que van en ellos y su ambientación. Igualmente, en estos escenarios se aplica el color, la textura, la profundidad, la iluminación, el audio y otros elementos escenográficos, de acuerdo al planteamiento deseado.

- ✓ **Materiales para la estructura arquitectónica**

A partir del diseño se procede a elaborar primero la base donde se construirá el pesebre (la tarima), teniendo en cuenta el peso que involucra la construcción del mismo para ello se utilizan básicamente vigas y tablones de madera.

Luego se construye la estructura superior, que será el soporte de la bóveda donde se representará el cielo, para ello se buscan troncos, ramas de pequeñas plantas, entre esas ramas las de tártago, de bambú (este último es uno de los más resistentes), se escogían los más parejas y se armaban utilizando clavos, alambres y cabuyas, armando la estructura de la bóveda.

- ✓ **Materiales y elementos decorativos.**

Para esta fase, se recurre generalmente a elementos naturales, recogidos en el campo, tales como: tierras de colores, chamizas pequeñas desprendidas de los árboles, pedazos de troncos llenos de musgos, varillas o ramas secas que luego se pintan, piedras de rio de diferentes tamaños, piedras de laja, flores secas, cortezas de árbol, musgo, barbas de palo, todo lo que puede ser utilizado como elemento decorativo para revestir los escenarios. Luego se incorporaban espejos, si se querían hacer efectos de profundidad. Se hacen cuevas o grutas, las cuales se revisten con papel o tela pintada por nosotros mismo, usando también los materiales naturales recogidos en el campo.

- ✓ **Iluminación**.

La iluminación es controlada por un sistema electromecánico que simula cíclicamente el paso del día a la noche y de la noche al día. Para lograr esto se activan diversas fuentes de luz, de acuerdo a los escenarios desarrollados. En el día se genera una buena iluminación sobre los diferentes elementos que constituyen la escena, para lograr dar volumen a

ellos, resaltar siluetas y crear sombras, dominando el color real de todos los objetos reflejados.

En los efectos de la noche, por ejemplo, el brillo de las estrellas, el fuego, alumbrado de las casitas, la estrella de los Reyes, el nacimiento del niño Jesús, la aparición del ángel, todos estos escenarios se van encendiendo por planos según la importancia que tengan cada uno de ellos para crear un ambiente de penumbras, en estos efectos conseguimos movimiento y ritmo. Luego para representar el amanecer se ilumina con luz roja, la parte inferior del fondo, creando una sensación de profundidad y del amanecer, además se pueden crear efectos especiales como el relámpago entre otros.

Diseño y construcción de figuras

Las figuras realizadas en escayola o yeso, es un material bondadoso donde la creatividad y la imaginación se le puede dar riendas sueltas y le puede dar diversos fines, sea en adornos, recuerdos o todo lo que le llegue a su imaginación.

Materiales:

Molde (de cera, plastilina, yeso, silicona)
Agua
Recipiente para colocar la mezcla
Aceite

Preparación:

- Llena el molde con agua para que sepas que cantidad de yeso necesitas
- Transfiera el agua al recipiente y comienza a integrar poco a poco el yeso hasta que el agua la absorba, y lo mueve después de cinco minutos.
- Coloca la pasta en el molde previamente aceitado, y cuando esté lleno agítalo un poco para que salgan las burbujas.

- Esperar 30 minutos para desmoldar.
- Retira los excedentes que le queden en los bordes
- Dejar secar la figura por dos días, lijar si es necesario y ya la puede pintar

Estas es una de las técnicas que se puede tomar para realizar las figuras del nacimiento

✓ **Diseño y construcción del paisajismo**

El diseño y construcción es donde le da vida y recrea toda la temática que quiera representar, se pueden reconstruir el pasado, construir sueños, ciencia ficción o cualquier invento, creando texturas, con técnicas variadas.

El pesebre una tradición que ha pasado pedagógicamente de generación en generación.

“Aprender haciendo”.

Mi experiencia vivencial con esta tradición desde muy pequeña va motivándome hacia la expresión artística. El Pesebre representaba historias que ocurrieron en “otros mundos”, cuentos y vivencias, como la familia de belén, que al nacer su hijo Jesús le trajo la riqueza más grande, que es el amor, el amor al mundo. Me imaginaba que era también como lo que yo veía alrededor, cuando nacía un bebe en la familia, la alegría que se daba por la llegada de un nuevo ser. Por ello la elaboración del pesebre era la representación de la vida, en sus diferentes aspectos cotidianos y entornos.

Mi padre contaba que la tradición del pesebre en nuestra familia comenzó desde que era muy pequeño, todos los años se tenía por costumbre realizar el nacimiento. Manifestaba que el abuelo era un hombre ejemplar y muy trabajador, originalmente su oficio era el de agricultor vivía en el campo y al paso del tiempo se trasladó a la población de Ejido Municipio Campo Elías al sur del estado. Él no

tenía estudio y se incorporó a trabajar en el oficio de la carpintería. En esa época, llegaron a la ciudad de Ejido algunas familias italianas, las cuales trajeron la tradición del pesebre como parte de su cultura. Esta tradición traída por los europeos, fue motivo de inspiración para el abuelo, quien comienza a realizar tallas de madera, para crear su propio nacimiento. A partir de allí se dedicó a esta actividad por el resto de sus días, expresando en ella su formación y devoción cristiana.

Esta actividad del abuelo comenzó a motivar a mi padre desde muy pequeño, invitándolo a aprender todo lo relacionado con la realización de las figuras y esto fue motivo de inspiración para seguir desarrollando la escultura y la pintura. A partir de esto es posible apreciar la transmisión oral y pedagógica entre mi abuelo y mi padre como proceso intercultural que comienza a pasar de generación en generación.

De igual manera, nos mostraba las piezas que el conservaba del primer nacimiento del abuelo; tal como el gallo, los reyes magos, pastores, ángeles, una iglesia y figuras como San Pedro, San Isidro, San Juan, Magdalena, Cristo Crucificado y otros. Todas estas reseñas que nos contaba, lo hacía con un amor tan grande que uno sentía que el abuelo" estaba aún con nosotros. Así lo sentimos aún "El Abuelo está con nosotros" en todos los trabajos que dejo, en cada casa, donde conservan piezas elaboradas por él, en aquellas iglesias de muchos poblados de la región donde hay grandes tallas elaboradas por él y mi padre, igualmente en el pesebre que siempre realizamos.

En la actualidad el pesebre de la familia Albornoz Barrios tiene más de cien años de estarse elaborando. Son tres generaciones desde mi abuelo Pedro Felipe, mi padre y mi madre, nosotros sus hijos y enseñando a la nueva generación para seguir manteniendo esta tradición. Poco a poco, este pesebre se fue dando a conocer a los vecinos de la población, quienes estaban pendiente de la conclusión de su elaboración para conocerlo, esto además era motivo para un encuentro de la comunidad, donde se compartían anécdotas, experiencias y saberes cotidianos,

siempre con una tacita de café o chocolate caliente. Igualmente con el transcurrir del tiempo su existencia se fue dando a conocer en otras poblaciones del ámbito nacional, así a partir de un momento dado, también teníamos turistas nacionales e incluso extranjeros.

Recuerdo a Papá que comenzaba a plantearse de cómo serían los nuevos escenarios, las nuevas imágenes. Nos hacia un bosquejo de las primeras ideas directamente en el espacio donde se construiría el pesebre, lo primero que él ubicaba es el nacimiento y luego las demás escenas, ya teniendo estas ideas salíamos a buscar chamizas, troncos, varillas, piedras de rio, piedras de laja, tierras de colores, ramitas, musgo, barbas de palo, todo lo que pudiera utilizarse como elemento decorativo.

Se comenzaba a armar la estructura de una tarima de madera, que era la base del donde se elaboraría el pesebre, en ese momento había que ubicar el espacio donde iría el depósito de agua, se planteaba también la conexión eléctrica, mi padre le planteo a mi hermano, el cual estaba estudiando en la Escuela Técnica, que construyera un sistema electro-mecánico para que prendieran las luces por sectores en forma secuencial a través del tiempo. Esto se logra y se monta distribuyendo los cables a los diferentes ambientes, al tener definida las luces se procedía a ubicar el área donde se pintaría el paisaje, al principio mis padres contrataban con artistas de la zona estos trabajos, y luego en la medida que los hermanos íbamos creciendo y aprendiendo, nos incorporábamos a estas labores, al final la realización era totalmente de la familia.

A este escenario, se incorporaban espejos, para crear efectos de profundidad. Se utilizaban chamizas, varillas cortadas del “palo de anime”, cabuyas, clavos, alambres, etc. para construir las cuevas, las montañas, el recorrido del rio y luego revestíamos con papel pintado, el cual lo hacíamos nosotros mismos con la orientación de los mayores, se utilizaba el papel del cual estaban hechos los sacos donde traían la harina de trigo. Las pinturas eran de diferentes tipos, a base de aceite, a base de agua y tintes como la anilina que se

mesclaban con almidón; así preparábamos la pintura y le agregábamos pedazos de mica triturada finamente (talco de piedra) esto producía destellos brillosos que le daban vida al entorno.

Se procedía con la colocación de las imágenes, comenzando por el cortejo de ángeles y el nacimiento, siempre teniendo en cuenta las imágenes del abuelo, luego los demás ambientes como la anunciación, la huida a Egipto, la venida de los pastores al portal. Mi padre nos explicaba que cada pastor tiene su propia vida (su función) creando ambientes diferentes.

Al entrar el mes de diciembre se hacían semilleros de trigo, maíz, caraotas, en cajitas de cartón parafinado, para decorar los ambientes donde se representaban los cultivos de la región, se le ofrecía al creador para que no faltaran los alimentos. Se utilizaban muchas plantas (estilo bonsái) que el mismo preparaba con mucho tiempo de antelación, para crear ambientes de bosques enseñado por el abuelo, también había un dispositivo de audio, que generaba un fondo musical, cuyo tema era concierto de aves.

Al terminar de hacer el pesebre se comenzaba el rosario y se lanzaba pólvora, que simbolizaba la culminación del pesebre, al otro día se abría la puerta principal para que entraran los vecinos a visitarlo, los cual se recibían con mucho cariño y se les brindaba café, chocolate, chicha de maíz y dulce de lechosa, higo, entre otras especialidades.

Al tiempo partieron nuestros padres y seguimos con nuestra tradición, incorporando más tecnología, se anexo un proyector de imágenes y un sistema electrónico de programación de las luces, donde se proyectaba la aparición del ángel, el cometa halley, la estrella de belén, el movimiento de alguna figuras, igualmente controlaba un sistema de audio con la narración de los acontecimiento del nacimiento del Niño Jesús en belén y efectos sonoros ambientales.

La metodología de investigación etnográfica

Método etnográfico.

Este se considera una herramienta donde el investigador participa directamente y esta le permite el estudio y conocimiento de un grupo humano, sustentando en las acciones e interacciones de la realidad social del grupo, algunos actores la consideran como una rama de la antropología social o cultural. EL antropólogo Bronislaw Malinowski es considerado el padre de la etnografía. “La etnografía etimológicamente está formada por dos vocablos: “graphos”, que significa yo escribo y “Ethnos”, que significa tribu o pueblo, es decir la descripción de los pueblos y de su cultura” .

Este trabajo tiene la características de ser un “**estudio etnográfico retrospectivo**”, porque el autor, convive y forma parte de la comunidad estudiada, (Las familias hacedoras de pesebres en la ciudad de Ejido) durante más de 30 años, pertenece a una de las familias más importantes en esta actividad; La familia Albornos, con una tradición de más de 100 años en la realización de pesebres. Esta característica del observador, avala y da credibilidad de los datos aquí estudiados.

Esta experiencia le ha valido para prestar asesoría en la realización de pesebres en otras familias e instituciones locales y regionales, así como jurado institucional en la calificación de pesebres de la comunidad.

La participación prolongada de las autora (como en este caso), con la comunidad objeto de estudio), permite crear relaciones cercanas que favorecen la recogida de unos datos fiable que de otro modo serían muy difíciles de lograr y de comprender. Esta ha sido una situación positiva en este estudio, dada la característica de su pertenencia a la comunidad de “hacedores de Pesebre”, sin embargo ha tenido que realizar el esfuerzo que significa saber delimitar su función, tal como lo plantean Hamersley y Atkinson, cuando indican que el etnógrafo tiene

que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación" (2005: 130).

En el caso del mundo de la investigación, le correspondió asumir su experiencia pasada con criterio de investigador, para tratar de interpretar “con cierta distancia” aquella vivencia, y poder así extraer de ese trabajo de campo sus observaciones pertinentes. Manteniendo siempre una descripción reflexiva y holística. Apoyándose en amplia investigación documental, guiado por los aspectos teóricos previamente seleccionados, para contrastar, corroborar o replantearse las hipótesis originales del estudio.

Conclusiones y recomendaciones

En la actualidad el aprendizaje es motivado por una fuerte corriente pedagógica que se avala mediante las pedagogías alternativas lo que permite que se reconozca como la obra de arte del pesebre se engrana con el educarse en los principios y valores culturales de un pueblo, de una nación.

Para ello debemos seguir estimulando y motivando a las familias, las escuelas y a las comunidades para que se siga apreciando una tradición que ha pasado de generación en generación como lo es la del pesebre, el cual, lejos de ser el resultado histórico de un evento religioso, se convierte en una obra de arte por la cantidad de diseños y propuestas artísticas que se manifiestan, procurando para ello los espacios pedagógicos que igualmente inviten a la oralidad para que la obra de este, siga pasando de generación en generación.

Referentes

1. Murillo, Javier; Chyntia Martínez (30 de noviembre de 2010). *Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial* (3ra edición especial). Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 4 de octubre de 2013.
2. http://entornosvirtualesenui.bligoo.com.ve/tag/etnografia
3. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

4. Aznar, Pilar (1998). *La Educación ambiental en la sociedad global*. Editorial Universitat de València.
5. http://s7ad8165ecf842501.jimcontent.com/download/version/1415117044/module/9195291871/name/LECCION%2007%20MARCO%20INTERPRETATIVO%20ETNOGTRAF%C3%8DA.docx.
6. https://es.wikipedia.org/wiki/Interpretaci%C3%B3n
7. http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/viewFile/5265/2529
8. http://www.pesebresartesanales.com/la-importancia-del-pesebre-en-nuestras-casas/
9. https://es.wikipedia.org/wiki/Pozo. Revilla, 1990, p. 305 http://www.diarioelprogreso.net/vida/2314-una-tradici%C3%B3n-que-lleg%C3%B3-con-los-conquistadores-el-pesebre-en-venezuela.html
10. http://www.diarioelprogreso.net/vida/2314-una-tradici%C3%B3n-que-lleg%C3%B3-con-los-conquistadores-el-pesebre-en-venezuela.html
11. http://es.gaudiumpress.org/content/65684#ixzz4JEe5QvQf
12. **ndure@abc.com.py**
13. https://es.wikipedia.org/wiki/Jes%C3%BAs_de_Nazaret

PROPUESTA DE LA COMÚNIDAD DE APRENDIZAJE CASIGUA.

Eje Temático:

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Comunidad de Aprendizaje Casigua el Cubo Estado Zulia Venezuela.

Universidad Kleber Ramírez Ejido Estado Mérida Venezuela.

Julio 2016

La presente propuesta tiene como finalidad, proponer acciones orientadas en estrategias innovadoras para la gestión académica universitaria, en la sede de UNESUR Casigua el Cubo, Municipio Jesús María Semprum del Estado Zulia.Busca principalmente, determinar la integración binomio Universidad-Comunidad en la perspectiva de la visión compartida y el trabajo en equipo. Para su desarrollo se utilizó un estudio proyectivo, basado en una investigación de campo de carácter descriptivo.En la recolección de la información se usó la técnica de la observación directa, apoyada en un conversatorio con personalidades de la universidad y comunidad, para corroborar la confiabilidad del estudio en cuestión. La muestra se seleccionó aleatoriamente y se conformó con 7 docentes, 2 coordinadores, 200 alumnos y 124 personas de la comunidad, entre Comunas y Consejos Comunales, la fase de diagnóstico permitió detectar que existen dificultades para abordar en forma efectiva el trabajo en equipo y la relación Universidad-Comunidad, los hallazgos generados en la investigación señalan, que la integración universidad - comunidad en la institución, carece de sustento en cuanto al aprendizaje en equipo y el logro de una visión compartida, el liderazgo en equipo es prácticamente inexistente, al tiempo que los representantes universitarios manifiestan poco interés en fomentar acciones encaminadas hacia el alcance de los preceptos que implica una visión compartida, por tal razón, se diseñó una propuesta que permita crear estrategias innovadoras para un desempeño aceptable en la gestión académica Universitaria.

Palabras claves: aprendizaje en equipo, integración escuela- comunidad, visión compartida, estrategias innovadoras, trabajo en equipo y desempeño aceptable

INTRODUCCION

Los países en general desde el punto de vista educativo, se perfilan para estar a la vanguardia con los nuevos paradigmas, considerarando y propiciando el mejoramiento de la calidad del sector educativo. Por tal motivo, la educación se pone a tono con la nueva realidad, e interviene para que el ciudadano pueda hacer frente a nuevassituaciones y a los cambios que se están gestando.

Desde esta perspectiva, el presente trabajo refleja la programación de una serie de estrategias innovadoras que permitan la integración del binomio Universidad Comunidad, mediante la creación de una propuesta enmarcada dentro de unas líneas de acción bien definidas, cuya finalidad es dar respuesta oportuna al desempeño en la gestión académica universitaria.Asimismo, sensibilizar a los actores involucrados a las necesidades sentidas, por diversas comunidades y a su vez la de hacer factible la integración Universidad-Comunidad. Por otro lado, la relevancia contenida en el proyecto implementado constituye por sí misma, un incentivo que invita a la participación activa, en circunstancias muy específicas como las que en materia de integración Universidad- Comunidad requiere la Educación en Venezuela, mediante acciones concretas liderizadas por esta Comunidad de Aprendizaje para la búsqueda, diseño y aplicación de estrategias innovadoras que aborden la gestión académica Universitaria en función de su realidad social.

En tal sentido, se presenta una propuesta metodológica para la implementación de actividades denominada: Estrategias para Fortalecer la Operatividad en la Gestión Académica Comunidad- Universidad en la Sede UNESUR de Casigua el Cubo Municipio Jesús María Semprum del Estado Zulia Venezuela.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La gestión educativa según Lya Sañudo (2006) se define como un "proceso mediante el cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos y que construyen la institución educativa para lograr la formación de los individuos y de los colectivos.

En este sentido, la gestión educativa se convierte en una disciplina necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas y para lograr el cumplimiento de su función esencial: la formación integral de la persona y del ciudadano, de manera que logre insertarse creativa y productivamente en el mundo laboral. La gestión educativa busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promuevan mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción entre sus miembros y entre la organización y otras organizaciones

Asimismo**,** la integración "Universidad – Comunidad, amerita un aprendizaje en equipo y una visión compartida. Senge (2002: 34) se refiere a la visión compartida como "el conjunto de principios y prácticas rectoras que pasan a ser asumidas colectivamente por la organización". Concretar en la práctica esta visión compartida requiere competencias y actitudes específicas para configurarla, de forma tal que genere compromisos genuinos. Mientras, fomentar el trabajo en equipo, según este autor, "supone abrir espacios para el diálogo que posibiliten el flujo de los significados individuales para crear un pensamiento de conjunto", lo cual también presupone aprender a percibir y recoger los patrones de interacción personal que muchas veces obstaculizan el aprendizaje grupal

Por lo antes expuesto, es necesario gestionar el cambio y esto significa que los gestores educativos deben desarrollar en las instituciones la capacidad de adaptación y modificar los procesos cuando se requiera; así mismo, tener habilidad para entender las necesidades y demandas del entorno y la comunidad y estar preparados para asimilar nuevos conceptos. Estas transformaciones y retos permanentes requieren de personas que gestionen el cambio de manera integral, inteligente, y sistémica. Una gestión orientada a los procesos que permita un conocimiento de la institución y la comunidad; relacionado a sus fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades.

En este sentido, el sistema educativo venezolano, en los últimos tiempos y en concordancia con las políticas educativas, ha venido experimentando cambios, que buscan mejorar la eficiencia, tanto en lo administrativo, en lo académico como en lo docente. Desde esta perspectiva, se deben implementar nuevas metodología y estrategias innovadoras para la gestión académica , lo cual requiere que el docente de la Educación universitaria se mantenga a la vanguardia con conocimientos claros sobre la realidad social en la cual está inmerso, resaltando cambios y logros fundamentales que direccionan y viabilizan el camino; como lo son experiencias pedagógicas y curriculares que germinen del seno de la praxis educativa de Docentes Universitarios que puedan asumir el compromiso social de innovar y atreverse a construir una educación humanista, liberadora y de calidad para todos

y todas en el marco de una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural

En este orden de ideas, la estrecha vinculación entre Universidad y Comunidad es un factor de gran relevancia como generador de desarrollo en todo país, de tal manera que, toda acción encaminada en este sentido no debe ser ajena para quien se encuentre vinculado al campo educativo.

Desde este punto de vista, se presenta como problemática general, el desconocimiento que las instituciones a nivel superior tienen con relación a los aspectos requeridos para la realización de una verdadera integración binomio Universidad-Comunidad coherente con los principios rectores de una sociedad en profundos cambios.
En tal sentido, la presente investigación plantea, que dentro de los múltiples factores observables de la problemática planteada en la actualidad, está representada por una inactividad en la gestión académica , la falta de práctica de una visión compartida de los actores educativos, lo cual tiene marcada influencia precisamente en propiciar e implementar una cultura en los docentes de integración y trabajo en equipo constante , que de manera específica esté a la altura y en concordancia con los actuales momentos, porque tanto, los docentes y los integrantes de la comunidad como gerentes naturales deben estar formados de manera tal que demuestren habilidades que les permitan desenvolverse en cada campo o área de trabajo

En términos generales la situación descrita, obedece a diferentes causas entre las cuales se pueden mencionar las siguientes: El personal docente tienen poco tiempo para relacionarse con la comunidad. Asimismo, el personal docente desarrolla pocas actividades que tengan que ver con la integración de la universidad y la comunidad. De igual forma, son pocos los programas específicos de formación y actualización en relación a estrategias innovadoras que recibe el personal de la institución, básicamente por estar el pueblo alejado de las ciudades principales. Al igual que se promueve la apatía del docente, quienes se limitan solo a cumplir con el tiempo asignado o establecido para ejercer sus funciones, lo cual repercute directamente en la falta de innovación para la gestión académica ; así como en la solución de las necesidades prioritarias del ámbito educativo y la comunidad, donde a la hora de participación de los mismos en actividades que tengan que ver con la Universidad se ven pocos logros específicos significativos, de manera que influye en la aceptación externa de la Institución; y la proyección de la misma.

Sobre esta base se puede vislumbrar entonces, que de persistir esta situación problemática, enmarcada en la operatividad en la gestión académica en el binomio Universidad-Comunidad; se deja de cumplir con la filosofía y los principios básicos del contexto que describen y caracteriza una educación de calidad en beneficio de la sociedad. Así como, la transcendencia de la universidad hacia la comunidad.

Bajo éstas consideraciones y en función de solucionar la problemática expresada se plantea la necesidad de realizar un estudio que permita analizar, razonar y abordar la situación mencionada y sobre la base de los resultados obtenidos, proponer o implementar un plan de acción que permita reorientar la operatividad y la acción docente, de manera tal que se logre optimizar y generar estrategias para el buen funcionamiento en la gestión académica en la Institución.
Por consiguiente, planteada la situación problemática, la investigación queda establecida, para indagar, dilucidar y dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Se podrá generar estrategias innovadoras para fortalecer la operatividad en la gestión académica Universitaria en la sede Satelital Unesur Casigua?

¿Qué acciones se deben diseñar para orientar la operatividad en la gestión académica universitaria en función de mejorar el binomio Universidad- Comunidad en la Sede Satelital Unesur Casigua?

¿Cuáles son los alcances que se pueden obtener al ejecutar las acciones propuestas en función del fortalecimiento de la gestión académica universitaria y el binomio Universidad – Comunidad en la sede Satelital Unesur Casigua?

Eje Temático:

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Actividades durante el encuentro:

Participación de la Comunidad

Muestras y Relatos de las Rutas pedagógicas.

Modalidades de participación.

a) Ponencia

b) Relato

PROPUESTA

Estrategias para fortalecer la operatividad en la gestión académica comunidad-universidad en la Sede Satelital UNESUR Casigua el Cubo Estado Zulia Venezuela.

OBJETIVO GENERAL:

Proporcionar estrategias que fortalezcan la operatividad en la gestión académica del binomio comunidad –universidad,en la Sede Unesur Casigua

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Crear círculos de interacción basados en aprendizajes significativos que generen un mejor nivel de socialización.
- Motivar a los docentes y comunidades,a participar en actividades innovadoras para el mejoramiento de la gestión académica del binomio comunidad– universidad.
- Brindar orientación técnica y metodológica básica a las comunidades para el uso de estrategias innovadoras efectivas en el área de gestión académica del binomio comunidad- universidad.
- Desarrollar actividades culturales que permitan el intercambio de experiencias y saberes entre el binomio Universidad Comunidad.
- Facilitar la comprensión de la utilización de estrategias innovadoras en la gestión académica del binomio comunidad- universidad en concordancia con los procesos de formación, a través de compartir y transferir experiencias propias y de comunidades, mediante el análisis y mesas de trabajo para ampliar los saberes.

- Presentar propuestas estratégicas para el fortalecimiento de la operatividad en la gestión académica del binomio comunidad – universidad.

JUSTIFICACIÓN

La misma adquiere pertinencia y relevancia ya que está inserta en las líneas de trabajo que exigen las universidades y del perfil que demanda nuestra comunidad de aprendizaje, las cuales responden a las necesidades de investigación e innovación universitaria en la búsqueda de la excelencia, la calidad en la gestión académica; y la participación de todos los entes que conforma el conglomerado universitario y la comunidad. Desde esta perspectiva, para los nuevos tiempos, se plantea la necesidad de formar en el cambio y para el cambio a todos los actores educativos y sus comunidades, quienes son los entes fundamentales del engranaje comunidad-universidad; y esto les va a permitir que se incorporen a la nueva visión y misión que le corresponde de acuerdo a las transformaciones que se están produciendo en los actuales momentos.

En este sentido, se justifica desde el punto de vista social y académico, porque permite la aplicación de acciones complementarias que van en beneficio del crecimiento profesional e institucional y sobre todo en busca de la excelencia o calidad en la gestión académica del binomio comunidad universidad. De igual forma, contribuye con el acercamiento de la comunidad y el profesorado, propiciando su participación directa en el conocimiento de nuevas estrategias para una buena gestión.

ANTECEDENTES

Luzmary del Carmen Fermín de Zabala, 2004.El propósito de este trabajo fue diseñar un conjunto de estrategias para la integración escuela comunidad que contribuyan a la proyección social y a la participación de los representantes de la Escuela María Elvira de Figueroa del Estado Nueva Esparta. Para ELLO SE UTILIZO una investigación descriptiva documental y de campo. Lo cual dio como resultado que la integración escuela comunidad debe ser necesaria para lograr un desarrollo social y educativo promovido desde el docente hacia los representantes.

En tal sentido, Peña Rumbos, Dexi Zulay 2012,Este estudio tuvo como propósito, determinar la integración entre escuela y comunidad en la perspectiva de la visión compartida y el trabajo en equipo en la Escuela Bolivariana “El Corocito” ubicada en el municipio Escuque del estado Trujillo, del análisis de los resultados se concluyó que la integración escuela- comunidad en la institución, carece de sustento en cuanto al aprendizaje en equipo y el logro de una visión compartida, no hay una apertura al diálogo y el liderazgo en equipo es prácticamente inexistente, al tiempo que los directivos

manifiestan poco interés en fomentar acciones encaminadas hacia el alcance de los preceptos que implica una visión compartida. Se recomendó el desarrollo de acciones de participación para el logro de un aprendizaje en equipo y el alcance de una visión compartida.

La relación de las investigaciones antes mencionadas con la propuesta, viene dada porque existe la necesidad de buscar la integración comunidad-universidad, mediante la realización de una propuesta con acciones a través de jornadas deorientación y formación que permitan la actualización de los docentes así como de la comunidad permitiendo incorporar a todos los actores en los procesos de construcción de estrategias innovadoras para la buena gestiónacadémica; y que contribuyan a la proyección social y al desarrollo en la gestión educativa, promovido desde la universidadhacia las comunidades y viceversa.

ALCANCE

La integración binomio Comunidad – Universidad propiciará la construcción de saberes basados en experiencias significativas creando un espacio social donde se erigen procesos representados por actos de comunicación, los cuales permitirán expresar las particularidades propias de cada comunidad, así como de todos quienes interactúan en ella. Por consiguiente tendrá un alcance fundamental en la formación y consolidación de valores, para promover dentro de su rol como modelo de organización social, un continuo aprendizaje hacia la búsqueda de soluciones y fortalecer la calidad de gestión en su ámbito interno y en su entorno.

Promoverá una gestión descentralizada, democrática y participativa, la cual se apoyará en la valoración de las identidades personales y sociales, en las relaciones de autonomía e igualdad, en la capacidad crítica y la corresponsabilidad. A partir de estos principios, el binomiocomunidad – universidad se reorganizará para la redistribución de funciones y tareas como espacio de formación de ciudadanía democrática.

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos de la propuesta, la misma se ha estructurado bajo tres líneas de acción a través de fases o jornadas de formación

Organización y motivación

Información y orientación.

Formación.

Interacción cultural y presentación.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Objetivo	Contenido	Actividades	Responsables	Recursos	Tiempo	Evaluación
• Crear círculos de interacción basados en aprendizajes significativos que generen un mejor nivel de socialización. • Motivar a los docentes y comunidades, a participar en actividades innovadoras para el mejoramiento de la gestión académica del binomio comunidad – universidad.	Alcances de la propuesta Importancia de la integración comunidad-universidad	Saludo y apertura de las jornadas Presentación de los participantes (dinámica) Entrega de material. Charla interactiva, (trabajo en equipo , y servicio comunitario) por parte de los organizadores Refrigerio Plenaria de cierre	Representantes Universitarios: Coordinadores de la Dirección Académica y Docente, discentes y Docentes. Representantes de la Comunidad: Voceros de las Comunas y Consejos Comunales. Comunidad de Aprendizaje de la localidad de Casigua El Cubo, estudiantes de la KPTM modalidad Estudios Abiertos.	Humanos: Docentes coordinador de la Universidad,, delegado de educación, miembros de la comunidad e invitados Materiales: Material de apoyo, proyector de transparencias, marcadores, pizarra entre otros	Jornada de 3 horas (Desde 3 de Abril hastael 5 de Mayo de 2.017)	¿se cumplieron las expectativas? Reflexiones de grupo al cierre de la jornada.
• Brindar orientación técnica y metodológica básica a las comunidades para el uso de estrategias innovadoras efectivas en el área de gestión académica del binomio comunidad-universidad	Técnicas y métodos para el uso de estrategias innovadoras en la gestión académica comunidad-universidad Fundamentación teórica Elementos para su construcción y ejecución	Saludo y apertura de las jornada Entrega de material. Actividad cultural.(Dramatización Relatos y cuentos) a cargo del experto Refrigerio Presentación y análisis del material Conformación de mesas de trabajo Refrigerio Plenaria de cierre	Representantes Universitarios: Coordinadores de la Dirección Académica y Docente, discentes y Docentes. Representantes de la Comunidad: Voceros de las Comunas y Consejos Comunales. Comunidad de Aprendizaje de la localidad de Casigua El Cubo, estudiantes de la KPTM modalidad Estudios Abiertos.	Humanos: Docentes, coordinador de la universidad, delegado de educación, miembros de la comunidad e invitados Materiales: Material de apoyo, proyector de transparencias marcadores, pizarra entre otros	Jornadas de 4 horas mañana y Tarde 2 días. (Desde el 8 hasta el 26 de Mayo de 2.017)	¿Se cumplieron las expectativas? Reflexiones de grupo al cierre de la jornada.
• Desarrollar actividades culturales que permitan el intercambio de experiencias y saberes entre el binomio Universidad Comunidad.	Historia, origen y cultura de la Comunidad, características. Historia, origen y cultura de la Universidad, características.	Exposiciones, Relatos, Vivencias, Expresiones Artísticas de la Universidad y de la comunidad.	Representantes Universitarios: Coordinadores de la Dirección Académica y Docente, discentes y Docentes. Representantes de la Comunidad: Voceros de las Comunas y Consejos Comunales. Comunidad de Aprendizaje de la localidad de	Humanos: Docentes, coordinador de la universidad, delegado de educación, miembros de la comunidad e invitados Materiales: Material de apoyo, proyector de transparencias marcadores, pizarra entre	Jornadas de 4 horas mañana y Tarde 2 días. (Desde el 29 de Mayo hasta el 16 de Junio de 2.017)	Mediante el intercambio de experiencias.

			Casigua El Cubo, estudiantes de la KPTM modalidad Estudios Abiertos.	otros		
• Facilitar la comprensión de la utilización de estrategias innovadoras en la gestión académica del binomio comunidad-universidad en concordancia con los procesos de formación, a través de compartir y transferir experiencias propias y de comunidades, mediante el análisis y mesas de trabajo para ampliar los saberes. • Presentar propuestas estratégicas para el fortalecimiento de la operatividad en la gestión académica del binomio comunidad – universidad	Tipos de estrategias Presentación de la propuesta Compartir y transferencia de experiencias	Saludo y apertura de las jornada Entrega de material Exposición y presentación de ejercicioprácticos por parte del experto Refrigerio Mesas trabajo para la elaboración de posibles propuestas afines En la tarde continuación. Conformación de propuestas estratégicas estructuradas en función de las propias experiencias y de la comunidad a manera de borrador por los grupos de participantes Refrigerio Plenaria de cierre	Representantes Universitarios: Coordinadores de la Dirección Académica y Docente, discentes y Docentes. Representantes de la Comunidad: Voceros de las Comunas y Consejos Comunales. Comunidad de Aprendizaje de la localidad de Casigua El Cubo, estudiantes de la KPTM modalidad Estudios Abiertos.		Jornadas de 4 horas mañana y Tarde de 1 día (Desde el 19 hasta el 30 de Junio de 2.017)	¿Se cumplieron las expectativas? Reflexiones de grupo al cierre de la jornada.

FACTIBILIDAD DE LA PROPUESTA

La propuesta mencionada presenta las características que definen proyecto factible dada la viabilidad y relevancia que reviste el estudio. Asimismo, es factible desde el punto de vista social, institucional, técnico, pedagógico y desde el punto de vista financiero.

Factibilidad Social: Desde este punto de vista social, la propuesta es factible porque se cuenta con el apoyo irrestricto de todos los entes que forman parte de la comunidad y del ámbito universitario; en función de que la propuesta responde a diseñar estrategias innovadoras orientadas a optimizar la gestión académica y la integración comunidad.-universidad y esto repercute directamente en el proceso de formación de la materia prima (educandos) que podrían incorporarse en el futuro a las filas de la productividad de la comunidad. En todo caso la aceptación social de la propuesta viene dada porque se dan por enterados que produce beneficios colectivos.

Factibilidad Técnica y Pedagógica. Desde el punto de vista técnico y pedagógico la propuesta es factible ya que se cuenta con el personal calificado, pues los integrantes de

la comunidad de aprendizaje son profesionales de diferentes áreas y se desempeñan en el campo gerencial y educativo, se consideran debidamente capacitados para la dirección y

facilitación de los talleres o jornadas educativas a desarrollar, en todo caso se cuenta con el apoyo de la comunidad y autoridades educativas universitarias.

Factibilidad Institucional: Desde el punto de vista institucional, se cuenta con el apoyo fundamental del personal docente, coordinador de la universidad y la comunidad en general, quienes están a disposición para brindar el apoyo incondicional para las jornadas educativas, además de conceder el respectivo permiso para el uso de las instalaciones universitarias para el desarrollo teórico y la ejecución práctica de la propuesta.

Factibilidad Económica: Desde el punto de vista económico la propuesta es factible, considerando que para el desarrollo de la misma no se requieren grandes inversiones, sin embargo se cuenta con el apoyo de la sociedad civil del instituto en estudio, la colaboración de los docentes participantes a través de una pequeña cuota, y la participación de algunos entes de la comunidad para cubrir los refrigerios de los días de jornadas. En términos generales los costos de la propuesta se reflejaran sólo en el material de apoyo que se entregará, los refrigerios establecidos, y papelería entre otros.

ESTIMACIÓN DE LOS COSTOS

CONCEPTO		MONTO SOLCITADO BS
Fase I: Jornada I		
Hojas de Papel (resma)		20.000,00
Material fotocopiado		12.000,00
Refrigerio para 15 personas (1 mañana)		9.000,00
Carpetas		10.000,00
Alquiler de Proyector de transparencias	4.000,00	
SubTotal		**55.000,00**
Fase II: Jornada II		
Material Fotocopiado	12.000,00	
Refrigerio para 15 personas (2 días)		36.000,00
Subtotal		**48.000,00**
Fase III. Jornada III		
Material fotocopiado		12.000,00
Refrigerio para 15 personas (1 día)		18.000,00
Subtotales		**30.000,00**
Gastos Subtotales		**133.000,00**
Honorarios profesionales		**50.000,00**
Otros Gastos		**35.000,00**
Imprevistos 10%		**21.800,00**
Gastos totales		**239.800,00**

IMPACTO

Establecer que el binomio comunidad-universidad, se pueda promover por cualquier programa dirigido a fortalecer la calidad de gestión académica universitaria en su ámbito interno y en su entorno. Siempre y cuando exista la intención positiva por los miembros que conforman las comunidades.

Presentar y compartir esta propuesta impactará de manera directa en cada participante, pues al vivir la experiencia le permite intercambiar aprendizajes conexperiencias similares. Nos permitirá ir más allá de un intercambio anecdótico, haciéndolo mucho más cualitativo y enriquecedor. También nos ayudará a contribuir a la reflexión teórica conconocimientos surgidos directamente de las experiencias. Nos permitirá avanzar enun primer nivel de teorización que ayude a vincular la práctica con la teoría.Asimismo, ayudará a valorar los saberes de las personas protagonistas de las experiencias.

CONCLUSIONES

Concluyendo se puede decir, que la propuesta, logrará sensibilizar a los participantes sobre la importancia que reviste para el seno de la institución y la comunidad la realización de una buena gestión académica, en concordancia con la realidad que se vive.

Repercute de manera directa, en la forma de abordar la gestión académica universitaria, tomando como parámetros la realidad que se experimenta en la institución con relación a la comunidad y su integración. La reflexión de grupo, permite establecer que en todos los aspectos se puede cumplir con las expectativas iniciales, pues se logra obtener mucho conocimiento teórico, concatenado con la práctica diaria de las vivencias del docente, su entorno educativo y su relación con la comunidad

Permite a su vez, un cambio de actitud muy favorable hacia el logro del objetivo y de igual forma, se busca que la propuesta satisfaga las expectativas de los participantes, en el sentido que el desarrollo de la misma beneficie a un colectivo.

Por tales razones, la aplicación de las líneas de acción de la propuesta permitirá hacer un análisis situacional sobre el contexto interno y externo de la gestión académica. Así de esta forma, se puede conocer y tener una visión general del funcionamiento binomio comunidad-universidad, lo que redunda positivamente en la toma de decisiones para la resolución de los problemas que se puedan suscitar.

En este sentido el principal objetivo es lograr mejores universidades, con un sistema formativo y unas actividades de investigación y transferencia de conocimientos de calidad y competitivas. Al mismo tiempo se pretende reforzar el carácter de servicio público de la

educación superior e incrementar el valor social y el conocimiento que se genera en la Universidad a favor del progreso.

RECOMENDACIONES

Se presentan algunas recomendaciones, que van dirigidas al personal docente, la comunidad y la institución en estudio. La propuesta sirve de incentivo para estimular la participación, el fortalecimiento y el espíritu emprendedor de los actores del proceso educativo, hacia la utilización de estrategias innovadoras para una buena gestión académica en el binomio comunidad - universidad. Sin embargo, es recomendable no abandonar la discusión y estudio sobre temas como gestión y el diseño de nuevas estrategias. En cada caso hacer equipos de trabajo compartido, donde se analicen las nuevas teorías propuestas, se adapten a cada situación local y se apliquen de manera particular, tomando en cuenta las características propias de cada comunidad.

De igual forma, es recomendable que después que se adquiera el conocimiento sobre la importancia de la implementación de estrategias innovadoras, informen y sirvan de multiplicadores a otros miembros de la comunidad universitaria, a fin de estimular su participación en la construcción de nuevos saberes.

Finalmente, que se incorporen de manera directa a participar en la construcción de nuevas propuestas, pues sólo de esta manera, se tendrá una verdadera apreciación de los problemas prioritarios en la gestión académica de la universidad en relación con su comunidad. Con ello se podría proceder con más facilidad y en forma conjunta a encontrar las soluciones respectivas para un mejor desempeño.

BIBLIOGRAFIA

La palma, A. 2001. El escenario de intervención comunitaria. Rev. de Psicología. Vol. X Nº 2.
Facultad de Ciencias Sociales. Universidad deChile.

PEI-UNRC. Plan Estratégico Institucional. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2007.

Macchiarola, V. 2010. Incorporación de prácticas socio comunitaria al currículo en la Universidad Nacional de Río Cuarto. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Cuyo

Tesis de grado, La Integración Escuela Comunidad como estrategia para mejorar la Planta Física Escolar, Autor José Gutiérrez, Universidad Nacional Abierta, Santa Ana de Coro.1999.

Tesis de Grado, Integración Escuela Comunidad, en la Perspectiva de la Misión Compartida y el Trabajo en Equipo. Autor, Peña Rumbos Dexi Zulay, 2012.

EL PORTAFOLIO EN MOVIMIENTO COMO ESTRATEGIA PARA LA SOCIALIZACIÓN DE SABERES ANCESTRALES HISTÓRICOS LOCALES Y SU CONTRIBUCIÓN AL ENRIQUECIMIENTO INTERCULTURAL DE LOS PUEBLOS DE HABLA HISPANA

Comunidad de Aprendizaje
"GESTION DE LA CULTURA Y EL SABER"
Santa Bárbara de Zulia, Municipio Colón del Estado Zulia, Venezuela.

Responsables:

Luis Guillermo Ferrer A.
alanalg@gmail.com
Heidi Martínez Sánchez
yennay78@gmail.com

Introducción

Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida "KLEVER RAMÍREZ", (UPTM), consisten en la formulación y ejecución de proyectos de formación profesional universitaria en núcleos de desarrollo endógeno o instituciones públicas, que tienen como finalidad formar a las personas con un currículo abierto, bajo la dirección de un tutor para su profesionalización. Dentro de esta dinámica, los estudios abiertos de acuerdo con lo expresado por Anzola (s/f) proponen la co-formación y el reconocimiento de los saberes a través del desarrollo de una línea de investigación que integre experiencias previas, la exploración teórico-práctica en el área de desempeño del participante y el desarrollo permanente del pensamiento crítico, bajo una estructura organizativa denominada Comunidad de Aprendizaje, integrada por los beneficiarios de los proyectos, los tutores e investigadores así como los estudiantes adscritos al mismo.

Como parte de las orientaciones fundamentales para estructurar la acreditación de experiencias, se preveen algunas consideraciones iniciales que deben cumplir los aspirantes al programa de acreditación, cuyo plan curricular está destinado a la valoración del individuo tanto por lo que sabe cómo por lo que es, de allí que el mismo comprende el

desarrollo del portafolio, entendiendo éste según López e Hinojosa (2010:88), como "una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y los logros de los estudiantes, cómo piensan, como cuestionan, analizan, sintetizan, producen o crean y cómo interactúan (intelectual, emocional y socialmente) con otros", es decir, permite identificar los distintos aprendizajes, los procedimientos y actitudes que pueden ser utilizados para su evaluación, coevaluación y autoevaluación.

Durante el proceso de conformación de la Comunidad de Aprendizaje "GERENCIA DE LA CULTURA Y EL SABER", ubicada en la población de Santa Bárbara de Zulia, municipio Colón del estado Zulia, Venezuela, se dió respuesta a los requerimientos metodológicos del programa de estudios abiertos, orientándose como aplicación pedagógica alternativa el uso del portafolio en movimiento, mecanismo instruccional interactivo que contribuye al desarrollo profesional, a través del cual los participantes de la comunidad potencializan y dan a conocer de manera sistemática y deliberada los saberes derivados de su proceso formativo en orden cronológico continuo, donde se incorpora una selección de sus trabajos más significativos que demuestren el avance alcanzado (Shores y Grace, 1998); constituyéndose en un instrumento de investigación necesario para la presentación de evidencias que permitan valorar los conocimientos, habilidades básicas y posibilidades de logro e utilizarlos en diferentes contextos y abrir la posibilidad de adquirir o construir nuevos aprendizajes y de establecer enlaces con otros contenidos o aspectos de su vida profesional.

En este sentido la UPTM, como un aporte inédito en la educación universitaria venezolana ha concebido un modelo que permite el acceso a la educación de cuarto nivel y quinto nivel a cualquier grupo humano que tenga un proyecto y sepa plantearlo de manera pertinente y para el cual requiera la orientación, la participación y el consenso de profesionales diversos para su desarrollo. Es así como la comunidad de aprendizaje se conformó con la participación de un magister en Gerencia Empresarial, un magister en Educación Especial, un magister en Gerencia del Mercadeo, tres magister en Dirección, así como de una Licenciada en Administración, quienes de manera integrada presentaron un proyecto de desarrollo endógeno enmarcado en la planificación, organización, dirección y control de procesos orientados a la socialización de saberes ancestrales locales y su contribución al enriquecimiento intercultural de los pueblos que conforman la geografía del Sur del Lago de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela, cuya motivación trasciende los espacios nacionales y adquiere especial significación para los pueblos de habla hispana, dado que la propuesta de la narrativa histórica local se nutre y complementa con el hecho artístico en sus diferentes manifestaciones ya sea teatro, música, poesía, artesanía, gastronomía, danza y artes plásticas.

De continuidad con la dinámica y tomando en consideración que la universidad debe presentar una oferta de temas genéricos necesarios para conformar una estructura cognoscitiva que garantice el pensamiento crítico y a la vez creativo basado en temas fundamentales para la formación del ser, se diseñó el proyecto "GERENCIA DE LA CULTURA Y EL SABER", el cual contempla descubrir la fascinación que emerge con la ancestralidad de nuestros pueblos y el hecho histórico local derivado de su cotidianidad, donde el valor de la palabra de nuestros habitantes se convierte en una alegoría al discurso de lo vivido, de manera que el mismo se constituye en hilo conductor central a través del

cual se potencializan las formas de gestión cultural, los medios que se emplean para su difusión, así como la educación intercultural, vistos desde el portafolio en movimiento como elementos pedagógicos alternativos con los cuales se desmonta la concepción tradicional de la evaluación cuantitativa y se plantea un proceso distinto de valoración cualitativa-formativa de los aprendizajes derivados bajo una nueva praxis pedagógica orientada hacia la reflexión-acción-participación que incorpora una nueva hermenéutica que ayude a explicar, comprender e interpretar el papel del actor social, la subjetividad y el contextualidad en la que el mismo se proyecta.

En tal sentido el portafolio en movimiento constituye una metodología alternativa que permite valorar la realidad social (ancestral, histórica, cultural, política, económica) y la convierte en objeto de investigación, una manera propia de conocer lo social, que favorece la reconstrucción de testimonios, reivindica un aspecto importante del conocimiento de lo social, ya sea derivado de procesos sociales o de fenómenos sociales, razón por la cual el portafolio se constituye en instrumento ideal que puede utilizarse en todos los niveles educativos, y el mismo se considera el medio para llegar a un fin, es decir, contribuye a que se haga una evaluación eficaz de lo que se quiere investigar, además de promover el aprendizaje por medio de la reflexión y la autoevaluación de quienes participan en su ejecución, validando con ello la expuesto por Gómez (s/f) quien plantea:

> …es el estudiante, en una experiencia activa, autodirigida, reflexionada, quien debe observar, indagar, acopiar, investigar, jerarquizar, planificar, decidir para poder, finalmente, elaborar cada uno de los productos que se le requieren. Es el estudiante quien debe someter a escrutinio su proceso, su desempeño y su producto, comparándolos con los criterios predeterminados, y contra sus propios standards de calidad. Por eso, cada portafolios debe ser único, personalizado, y reflejante del desarrollo y los logros de cada individuo – aprendiz (pág. 03).

La Interculturalidad en Venezuela

Desde la perspectiva de los derechos humanos, Venezuela se ha inscrito con gran énfasis en la atención educativa de todos y todas en condiciones de calidad y equiparación de oportunidades. En este sentido, el Estado venezolano ha promulgado leyes, reglamentos y resoluciones que permiten a todas y todos con las mismas condiciones de igualdad y equiparación de oportunidades recibir una educación de calidad, además, de brindar el derecho al valor de la educación pública para la integración social y el derecho a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza.

Según el Profesor Esteban Emilio Mosonyi, ”La Interculturalidad se refiere a la convivencia, contacto respetuoso e intercambio horizontal y democrático de elementos y complejos culturales, sin pretender destruir la personalidad societaria de los portadores colectivos inmersos en éste proceso de acercamiento” (Mosonyi, 2006).Confirma este concepto lo expresado por López 2009, Mato 2008, García 2004, Muñoz 2006, y Naciones Unidas, 2001.

En este contexto surge la educación intercultural bilingüe con el objetivo de dar el impulso necesario al desarrollo de la educación propia y de la educación intercultural bilingüe de los pueblos originarios, al mismo tiempo, revitalizar los idiomas indígenas y fortalecer su

cultura. Es necesario enfatizar que éstos, son principios rectores y operativos del Sistema Educativo Bolivariano en todos sus niveles y modalidades lo que facilita la inclusión de todos los pueblos indígenas, afro descendientes, criollos, y mestizos múltiples atendiendo sus especificidades.

Sobre estas consideraciones, el estado venezolano fortalece y garantiza todos los componentes curriculares para una educación intercultural bilingüe con pertinencia social, ecológica, cultural y lingüística. Se debe aclarar que la educación intercultural bilingüe en Venezuela contempla todos los contenidos curriculares señalados en el Sistema Educativo Bolivariano necesarios para la formación de todas y todos los educandos pues, de otro modo, sería imposible la transferencia de la educación intercultural bilingüe en cada pueblo particular. Se debe mencionar que, posterior a la Independencia, el Libertador Simón Bolívar, deseando corregir los abusos a la mayor parte de los pueblos indígenas, así contra sus personas como contra sus resguardos y aún contra sus libertades, y al considerar que esa parte de la población de la República merece la más paternal atención del gobierno por haber sido la más vejada, oprimida y degradada durante el despotismo español, decretó:

Artículo 1: Se devolverá a los naturales, como propietarios legítimos, todas las tierras que conformaban resguardos según sus títulos, cualquiera que sea el que aleguen para poseerlas los actuales tenedores.

Dicho decreto fue expedido en el Rosario de Cúcuta, Colombia, el 20 de mayo de 1820, el libertador dicta normas para restablecer en sus derechos a los indígenas y para fomentar su progreso y educación (Beaperthuy, 1993).

Así mismo, la Revolución Bolivariana desde 1999 ha consagrado más derechos a nuestros pueblos que en los 500 años anteriores: los derechos indígenas fueron asumidos por la Constitución Nacional, 30 de diciembre de 1999;se promulgaron, además, la Ley de Demarcación y Garantía del Hábitat y Tierras de los Pueblos Indígenas, Ley Convenio de la OIT, el decreto Nº 2028 (10-12-02) mediante el cual se conmemora el 12 de octubre como Día de la Resistencia Indígena; reconocimientos plenos a los derechos originarios, históricos de los pueblos indígenas a través de la Ley Orgánica de los Pueblos Indígenas; la Misión Guaicaipuro, entre otras.

Se afirma de este modo que, históricamente, en Venezuela, la Educación Intercultural Bilingüe ha sido privilegiada. Durante innumerables luchas de los pueblos en sus intentos de resistencia frente al conjunto de acciones etnocidas de las cuales ha sido víctima, logro el reconocimiento por parte del Estado, de los grupos o comunidades étnicas fortaleciendo el derecho de las minorías y el acceso a una vida de calidad en equiparación de oportunidades.

El análisis precedente sirve para plantear la situación existente en las comunidades indígenas, afro descendientes y mestizos múltiples que hacen vida en el municipio Colón. Desde épocas remotas llegaron de diferentes lugares grupos de personas: “Como pueblo nómada y en la búsqueda de mejores condiciones de vida llegaron al municipio Colón, en principio como esclavos de latifundistas agropecuarios y en otros momentos como trabajadores de bajo perfil en las empresas de la población de Santa Bárbara del Zulia y zonas aledañas” (Silva, 1998).

Por razones de vergüenza étnica y la necesidad de acceder al campo laboral, educativo y comunitario dejaron de practicar sus costumbres, sus creencias y hasta su idioma, habituando su modo de vida a la cultura criolla predominante en la zona, para remitir los rasgos de su cultura sólo en el plano familiar.

Confluyeron en el municipio Colón personas de diferentes lugares de la guajira, donde, además de, todas las diferencias que existen en cada pueblo prevalece entre los coetáneos las diferencias en el idioma wayuunaiki. Esta situación ha generado un encuentro dialectal que se ha convertido en un fenómeno cultural pues, aunque permite la convivencia y comunicación entre las y los wayuu, no se unifican los criterios de enseñanza que para el pueblo wayuu están establecidos. En éste contexto difuso se encuentran ubicadas las creencias, las costumbres y los rituales ancestrales realizados por las y los wayuu y cuyo apego a la práctica han permitido su permanencia en el tiempo, sin olvidar que el pueblo indígena wayuu es poseedor de más habitantes entre los grupos étnicos de Venezuela.

Desde ese contexto surge la Educación Intercultural Bilingüe y a partir de las directrices propuestas por la UNESCO, definidas en el Programa Mundial para la Educación de los Derechos Humanos y al mismo tiempo, como una iniciativa de Las Naciones Unidas, en las cuales se refleja contundentemente la necesidad de propiciar la tolerancia y el respeto de los pueblos del mundo a través de la integración de todos los principios de derechos humanos en las escuelas y los programas de estudio encargados de agrupar aspectos de culturas e ideologías variadas, se establecen algunos conceptos y definiciones necesarias en el desarrollo de éste capítulo. Seguidamente, se proponen tres principios que servirán de base para tener claridad sobre las características de ésta materia, en la esfera internacional y fundamentar las bases filosóficas de la Educación Intercultural Bilingüe.

El primer principio considera primordialmente el respeto a la identidad cultural del educando partiendo del respeto y calidad que se adapte a su cultura.

Éste principio rige la intención de respetar las culturas minoritarias con atención expresa a la diversidad. Plantea la importancia de ofrecer el acceso a la educación de todos y todas, resaltando, detalladamente, la necesidad de hacer adaptaciones en lo educativo y en lo social en beneficio de los (a) estudiantes.

El segundo principio propuesto por la Unesco declara que la educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad En éste principio se desarrollan fundamentalmente las garantías de los educandos a recibir una educación que asegure su participación plena en la sociedad en equidad de oportunidades sin discriminación alguna y en entornos pedagógicos seguros y pacíficos.

Y el tercer principio propone que la educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permite contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. Por último, presenta el Principio III cuyo objetivo es la educación de valores positivos que fomenten el respeto hacia la diversidad cultural y el derecho humano a ser diferente, además de propiciar intercambios de aprendizaje con el fin de desarrollar una pedagogía intercultural" (UNESCO, 2006).

Al conocer los entornos socioculturales y educativos, a nivel mundial, latinoamericano y venezolano, se admite la lucha persistente en algunos pueblos originarios y han permitido superar situaciones referidas a la discriminación, en todas sus dimensiones pero, en general, sigue la tendencia en los grupos de poder de las culturas mayoritarias por mantener una cultura de la homogeneidad en desconocimiento de la diversidad.

Desde ésta perspectiva comprometida con la diversidad en todos los espacios de la vida humana, existen en el mundo actual dos tendencias que se contraponen. Una de mercado único, homogeneizante, excluyente de lo particular y otra, surgida de la resistencia de las micro -sociedades y micro-culturas, culturas locales y minoritarias.

Se pretende explicar éste fenómeno con palabras como globalización, universalización pero ha surgido una respuesta de dignidad y resistencia por parte de los pueblos indígenas. Aún se afirma con propiedad que, desde tiempos inmemorables, la tendencia predominante es la de invisibilizar a los pueblos diversos del continente pero hay multiplicidad de sociedades y micro culturas que existen en la contemporaneidad y reclaman un espacio en el futuro.

Es cierto que han sucedido grandes modificaciones aculturativas respecto a su acervo cultural originario pero, se puede asegurar, que hay elementos suficientes que permiten con facilidad deslindar lo auténticamente autóctono de lo atribuible a fases siguientes del contacto intersocietario. Es decir, la etnociencia y hasta la experiencia intuitiva nos revela que hay múltiples pensamientos y modos de vida como grupos étnicos coexisten en el país y en el mundo.

La promoción de la identidad desde la historia local

Desde que la historiografía se constituyó como ciencia autónoma en el siglo XIX y experimentó la influencia del positivismo en boga, la idea de la historia ha estado indisolublemente ligada a la noción de pasado, un pasado el cual solo pareció existir y desarrollarse desde las capitales provinciales que para entonces integraban la Capitanía general de Venezuela en su incipiente estructura geopolítica nacional.

Este miopía histórica aunada a estrategias educativas poco vinculantes al contexto local han contribuido a que la enseñanza de la historia para los estudiantes es a veces poco interesante, sin embargo pese a ello en Venezuela se sigue considerando la historia dentro del currículo como eje central de la identidad nacional. En este sentido resulta contradictorio que la historia local de nuestros pueblos y ciudades no es considerada ni valorada en los procesos de enseñanza aprendizaje, tal acción lleva a preguntarse lo local, ¿dónde queda? ¿Bajo qué argumentos la historia local no es considerada dentro del curriculum educativo nacional?, ¿Por qué el quehacer histórico de los pueblos de provincia es tan poco valorado por las instituciones educativas venezolanas?

La búsqueda de respuesta a estas interrogantes ha llevado al establecimiento de cuestionamientos sobre los métodos que se usan en la enseñanza de la historia. En este sentido, Pulido y García (2010:170-171) consideran que:

> "…a los estudiantes se les ha abarrotado de datos, fechas, héroes militares y batallas nacionales. Sin embargo, se ha obviado a los hombres del pueblo, también héroes anónimos, que de igual forma construyeron este país de

> oportunidades, pero que por una u otra razón siguen latentes en esa "otra historia" que está en la voz de las calles, en esa memoria histórica que se aposentó dentro de las casas. Esas historias de familias que forman parte del campo de la "microhistoria", y que muchas veces han quedado excluidas de la historia oficial que se cuenta desde Caracas y desde la Academia Nacional de la Historia. Esa otra historia donde personajes anónimos caminaron en el proceso de Independencia, la Guerra Federal, los andinos en el poder, la Venezuela en el siglo XX. Historias que están en otro lado y que bien vale conocerlas.

Durante años la necesidad de conocer, valorar y socializar la historia local ha conducido al uso de las fuentes orales y el tratamiento de la memoria como elementos que permitan profundizar el hecho histórico local, ocupando un lugar central en los debates historiográficos de manera más reciente. En este sentido investigaciones previas concluyen afirmando que desde el momento fundacional del país, hombres y mujeres anónimos han ido construyendo su vida, sus historias, sus leyendas y un perfil de identidad que refleja su íntima relación con el entorno en el cual se asentaron; razón por la cual se requiere fortalecer la identidad cultural desde la historia local a través de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la socialización de saberes ancestrales e históricos locales y su contribución al enriquecimiento intercultural de nuestros pueblos, lo que en consecuencia resultaría en una nueva manera de acercar a los niños y adolescentes a la historia, fundamentados en lo autóctono como fundamento primordial para reforzar el sentimiento regional del estudiante e incluso tal y como plantean Pulido y García (2010), conectarlos con el pasado, con sus antepasados, con aquello que les une a un origen, a la raíz que dio vida al pueblo donde habitan y que los vio nacer.

Operativización del Portafolio en Movimiento

La propuesta pedagógica de la Comunidad de Aprendizaje "GERENCIA DE LA CULTURA Y EL SABER", se inserta en el Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios a desarrollarse en el VIII Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestras/os y educadoras/es que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad.

En este sentido el ***portafolio en movimiento***, busca concienciar y promover el cambio en las prácticas del aula para la enseñanza de la historia, a partir del uso de recursos narrativos históricos locales complementados con el hecho artístico en sus diferentes manifestaciones ya sean estas teatrales, musicales, poéticas, artesanales, gastronómicas, dancísticas y plásticas, con la participación de los estudiantes tanto en la planificación como el desarrollo de sus aprendizajes a partir de la valoración y reconocimiento de lo local, constituyendo un proyecto significativo que busca fortalecer el juicio crítico en los alumnos asociado a distintas visiones de los procesos ancestrales e históricos vinculados al reconocimiento de sus orígenes, como medio que les permita apropiarse e impulsar su identidad y con ello generar el reconocimiento, socialización saberes ancestrales y promover mayores niveles de vinculación socio comunitaria.

Esta innovadora estrategia pedagógica alternativa propuesta por la comunidad Gerencia de la Cultura y el Saber, se enmarca en el desarrollo de una Velada Cultural denominada ***Contando la Historia del municipio Colón,*** cuyo hilo temático conductor se fundamenta en

la historia local del municipio Colón del estado Zulia ubicado en la República Bolivariana de Venezuela, que gira en torno su principal vía de comunicación y acceso a la capital provincial el rio Escalante, sus ciudades gemelas Santa Bárbara y San Carlos de Zulia, sus vías férreas, su puerto de navegación y embarcaciones fluviales más emblemáticas, que representaron un periodo de desarrollo económico y comunitario colones focalizado durante el espacio temporal 1930-1960, espacio propicio para el estudio, abordaje y socialización del hecho histórico contemporáneo a través de la dramatización y puesta en escena de un viaje por el río Escalante en la piragua Santa Teresita, durante la época dorada del movimiento fluvio-lacustre desarrollado en el circuito agroexportador marabino, impregnado de un simbolismo temático regional, donde se integran los miembros de la comunidad de aprendizaje quienes pondrán a disposición de los asistentes sus experiencias, habilidades y destrezas plasmadas en sus respectivos portafolios, desde el cual abordarán y darán a conocer sus investigaciones y vivencias como pedagogos.

Así mismo también se integran grupos de teatro, el cronista municipal, investigadores de historia local, cultores populares, músicos, cantantes así como otros miembros de la comunidad todos vinculados bajo un solo propósito: La socialización de saberes ancestrales e históricos locales y su contribución al enriquecimiento intercultural de los pueblos de habla hispana.

Por esta razón, se considera que el mejor camino para promover, socializar e identificarse con la historia local, es haciéndose participe de ella y la mejor manera es precisamente haciendo un viaje en el tiempo para recrear esta historia, como en otrora la comunidad colonesa estaba acostumbrada a realizarlo, a través del rio Escalante, por ello se propuso con esta pedagogía alternativa de ***Portafolio en movimiento***, ambientar un espacio con las características de una piragua para que los asistentes a la Velada Cultural ***Contando la Historia del municipio Colón***, vivencien nuevamente las costumbres y tradiciones propios de esos viajes en piraguas, donde el teatro, la gastronomía, la música, la narrativa, la poesía y el cine seas los medios para reseñar la historia del municipio Colón. De esta manera cada integrante de la comunidad de Gerencia de la Cultura y el Saber, pondrá de manifiesto sus experiencias que son parte de sus los portafolios y la puesto en práctica de esta pedagogía responderá a la línea de investigación de cada uno de los participantes.

Bibliografía

Anzola, M (s/f). Los Programas Universitarios de Estudios Abiertos (PUEA) de la Universidad Politécnica Territorial Kléber Ramírez. UN ESTADO DEL ARTE. Fundación Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL) Revista Electrónica Conocimiento Libre y Licenciamiento (CLIC) Mérida – Venezuela. Disponible en www.uptm.edu.ve/estudios/prouea/como-ingresar-a-los-programas-de-estudios-abiertos, Consultado el 13/06/2016.

Gómez, L. (s/f). El portafolio como proceso de aprendizaje. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Academia de Cultura Científico-Humanística. Plantel Cuautepec. Disponible en:

López, B. & Hinojosa, E. (2010). Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Editorial Trillas.

Pulido, J. y García, M. (2010). Promoción de la identidad desde la historia local, a través de propuestas de escritura en la escuela. Anuario GRHIAL. Universidad de Los Andes. ISSN 1856-9927. Mérida. Enero-Diciembre, Nº 4, 2010.

Shores, F. E.; Grace, C. 1998. The portfolio book: A step-by-step guide for teachers. Beltsville, Maryland: Gryphon House.

EL MUSEO ESCOLAR COMO PEDAGOGÍA PARA LA IDENTIDAD LOCAL

- Proyecto Piloto Museo Escolar (PPME) del Museo Nacional de las Culturas (MNC) impulsados por: Maestra(os) red de museos escolares de Venezuela Aragua, participante: maestros: María de los Ángeles Pérez, José Antero Mosqueda
- Lic.: en Educación mención Desarrollo Cultural
  mariadelosap-04@hotmail.com
  Eje temático 4:
  Interculturalidad en el Horizonte dé los Saberes Ancestrales y Comunidades
- Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe
  Redes socioculturales de Aragua
  País: Venezuela
- Redes socioculturales de Aragua
- Institución educativa laborar: Liceo Nacional Sergio Medina
  Institución educativa laborar: Escuela Nacional Encarnación de Nieves

Eje temático 4: Interculturalidad en el Horizonte dé los Saberes Ancestrales y Comunidades:

Tratándose de ¿Cómo se construyen propuestas pedagógicas desde las cosmovisiones de los pueblos ancestrales y otras experiencias comunitarias, reconociendo la diversidad y la pluralidad que posibilitan el encuentro intercultural, el compromiso participativo y las autonomías?

Relato

PRIMER MOMENTO HISTÓRICO DEL COMIENZO DE LOS MUSEOS ESCOLARES

Este contentivo de las actividades desarrolladas en el Proyecto Piloto Museo Escolar (PPME) del Museo Nacional de las Culturas (MNC) en centros educativos del estado Aragua en unos de sus dieciocho municipios, el (liceo Sergio medina) contando con su apoyo y en coordinación con la Dirección de Cultura de la Zona Educativa (ZEA) N°3, estado Aragua, del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Dichos centros educativos se encuentra ubicado en las tejerías municipio santos Michelena estado Aragua su dirección carretera panamericana, y principio de la zona industrial referencia (ferretería migo) contamos en Aragua con (cinco escuelas básicas y dos liceos) están distribuidos en los municipios Girardot, Linares Alcántara, Mario Briceño Iragorry y Santos Michelena, los cuales se corresponden con la primera cohorte de docentes participantes). Año Aún y cuando el Museo Escolar está contemplado en dos modalidades, el Museo Escolar Itinerante o maleta pedagógica y el Museo Escolar In situ.

Una primera etapa de acercamiento y divulgación del Proyecto Museo Escolar (discusión de materiales con las autoridades de la División de Cultura del ZEA, conversatorios, talleres,

charlas con las y los docentes y personal directivo), una segunda etapa de conformación y consolidación del grupo de centros y docentes participantes, a su vez esta etapa la dividimos en tres fases, la de problematización, la de construcción y empoderamiento de la metodología y la tercera fase de evaluación del proceso y aportes a la metodología.

A partir del 2013, El proceso se inició con el Museo Escolar Itinerante con las maestras y los maestros que decidieron a propio pertenecer al Proyecto Piloto Museo Escolar, incorporándose al proceso de formación, concebido éste desde el respeto por la dinámica, muy particular, de nuestros centros educativos de educación básica y de las directrices emanadas del Ministerio MPP para la Educación. Luego de un taller de inducción unas docentes decidieron trabajar con los dos procesos Museo Escolar Itinerante "la maleta pedagógica". El Museo Escolar Insitu, desarrollándose así. Con la misma metodología su diversidad cultural, En cada centro educativo donde las y los docentes incorporados al proyecto decidieron desarrollar el museo in situ comenzaron por invitar a otras y otros docentes para conformar un equipo promotor del ME, al que luego transformaron en un equipo coordinador del Museo Escolar de su escuela.

Las primeras muestras expositivas estuvieron centradas en las manifestaciones tradicionales de nuestro país, sobre todo aquellas pertenecientes al área simbólica, fundamentalmente las fiestas anuales de carácter cíclico como La Navidad en Venezuela (Los Pastores del Niño Jesús edo. Aragua, La Zaragoza edo. Lara, Giros y Chimbanqueles de San Benito de los estados Mérida y Zulia), Los Diablos Danzantes de Corpus Cristi (estados Aragua, Vargas, Miranda y Cojedes), entre otras celebraciones, cuidando siempre de trabajar el contexto geo histórico, económico, y sociocultural de las comunidades celebrantes, además de mostrar la biodiversidad, la diversidad cultural y los valores y creencias de cada comunidad y región desde la localidad y entorno del estudiante hasta la localidad y estado correspondiente.

Es importante resaltar que estas actividades en el aula parten del reconocimiento de la comunidad, parroquia, municipio, estado Aragua, región (según sea el caso) del estudiante, configurando en el estudiantado la visión y concepto de la República Bolivariana de Venezuela como un país diverso, multiétnico y pluricultural. En cuanto a las estrategias de aprendizaje se estimula el carácter lúdico, dinámico y con pertinencia de los aprendizajes, ya que los contenidos de las expo grafías escolares se desarrollan en consonancia con los contenidos de las áreas de aprendizaje según el grado, es decir se el curricular es trasversalizado con el concepto de cultura y contextualizado con el tema de la puesta en valor. De ahí, que las inauguraciones de las Expo grafías sean amenizadas por la música, la danza y la gastronomía correspondiente a las regiones y celebraciones trabajadas como temas expositivos. En otras palabras a lo largo del lapso escolar se van desarrollando los contenidos de todas las áreas de aprendizaje en el contexto de la realidad geo histórica y cultural de la manifestación tratada.
En la medida que los y las docentes se han ido empoderando de la metodología del museo escolar las temáticas se han ido desplazando hacia otros temas como las historias locales de las comunidades donde se encuentran los centros educativos, que fungen como centros pilotos del proyecto.
Realizamos en noviembre de 2013 el 1er Encuentro Nacional de Museos Escolares con representación de los estados Táchira, Lara, Monagas, Dto. Capital y Aragua, un espacio para el intercambio de experiencias, respaldar los esfuerzos realizados en función del desarrollo de la metodología museológica vinculada con el patrimonio cultural de la nación como eje trasversal y contextualizador del Currículo Básico

Nacional para el Subsistema de Educación Básica Primaria. E impulsar el venidero trabajo, dándole continuidad a la implementación de esta iniciativa, a la vez que se impulsó la conformación de la Red de Museos Escolares. En su fortalecimiento De experiencias muestras de los museos escolares Una de la puesta en valor sobre Proceso socios Productivos, culturales manifestaciones, tradiciones, efemérides.

En octubre de 2014 La Zona Educativa del estado Aragua, con la participación de los coordinadores/as.de los museos escolares, se elaboró el plan del año escolar de incorporar un nuevo grupo de aproximadamente 40 centros educativos al proceso de creación de Museos Escolares, conformándose así, una nueva cohorte de docentes para su formación en museología escolar. Lo cual nos ha obligado a acompañar dos espacios de formación (encuentros), el de continuidad del proceso iniciado en 2011 con la llamada primera cohorte y otro con los docentes incorporados este año escolar en una segunda cohorte.

la primera cohorte han fungido como cofacilitadoras/es del proceso de formación permanentes. Actividad que además de acelerar el proceso de expansión de los centros educativos en el PPME, estimula la cohesión del gremio docente aragüeño, a la par que ha propiciado la autoevaluación de los y las docentes de la primera cohorte, en cuanto a sus logros, avances y dificultades en su proceso de formación en museos escolares. También es importante destacar que en este año escolar las y los docentes de la primera cohorte han tenido que realizar un doble esfuerzo al proseguir con su formación en museo escolar y como cofacilitadoras.

Entre las actividades realizadas por la primera cohorte, además de los encuentros de formación regulares se encuentran las visitas pedagógicas a museos; a saber, la Casa Histórica e Ingenio Bolívar San Mateo, Museo de Ciencias Naturales en Caracas y Museo de Arte Contemporáneo Mario Abreu de Maracay. Estas actividades ha estado basadas en el Intercambio con museólogos/as, educadores/as, registradores/as, conservadores, realizando tareas como análisis de los guiones museológicos y museográficos de las exposiciones de cada institución visitadas, la correspondencia entre el guion museológico y el montaje expositivo, el papel de los educadores en el museo, el rol de los guías de sala. Las mismas han contribuido a la familiarización de los y las docentes con las instituciones museísticas en su diversidad (geográfica, histórica, biológica estética, cultural y artística) y por ende con el desarrollo de una nueva percepción como habitantes de un país multiétnico y pluricultural, al vivencial desde la geo historia, la biodiversidad, la economía, la estética y el arte, la diversidad cultural, la interculturalidad, que nos conforma como pueblo, país y nación. Del mismo modo se ha Se han realizado talleres orientados a la profundización del proceso de registro, evaluación (autoevaluación y coevaluación) y seguimiento de los procesos individuales y colectivos con la primera cohorte en el marco de los equipos promotores

Coordinadoras del PPME, Lic. Casimira Monasterios
Por el Museo Nacional de las Culturas

De seguir con la deficiente adaptación de incorporar en sus planes las áreas de conocimiento en vinculación con museo escolar seguirá perjudicando negativamente el proceso de aprendizaje y enseñanza en la vinculación de la actividad en su desarrollo de manifestaciones culturales Al profesor le compete dirigir los esfuerzos de los estudiantes como la observación y las experiencias que ellos mismos puedan tener y poder sintetizarlos y discutirlos con profundidad para desarrollar sus capacidades y actitudes.

Problematización

Las observaciones realizadas en la ejecución de nuestras prácticas educativas, socioculturales en las instituciones educativas del estado Aragua pudo notar que el aprendizaje desde el aula donde el estudiante se letra en sus áreas de conocimiento, es deficiente, porque la adaptación en su primer momento de instalación del museo escolar los profesores no utilizan con tanta frecuencia por la falta de planificación en su plan de trabajo no incluido las metodologías del museo escolar

La situación problemática descrita, permite plantear que los profesores deban de utilizar correctamente las estrategias del museo escolar como Metodología Activa, ya que permite lograr eficazmente las capacidades del aprendizaje. Facilitando la labor del profesor utilizando sus distintos tipos de proyectos para avanzar con todos sus estudiantes.

Análisis reflexión

El estudiante se permitió utilizar su curiosidad como motivo de diversión sentirse sus momentos agradables en función de las practicas culturales, el análisis, la reflexión y la discusión tal como se constató en la práctica, de La Museología de las ciencias permite a los jóvenes que aprendan por vías no tradicionales, a través de nuevos modelos de aprendizaje, constructivos y participativos, conocimientos en una forma amena, cercana y motivadora.

Interrogante
¿Cuál es la eficacia del museo escolar como herramienta pedagógica en el logro de adaptación de incorporar en sus planes las áreas de conocimiento en vinculación con museo escolar, sus participantes los estudiantes y la comunidad?

El propósito del el "Museo Escolar", se incentiva la experiencia personal y la búsqueda de la propia identidad cultural y natural para construir el conocimiento. Los museos no solo rescatan la memoria colectiva de una localidad, región o país, sino que por su relación con el territorio, la fauna y la flora constituyéndose en un vínculo entre el pasado, presente y futuro que pretende destacar las identidades locales dentro de un mundo globalizado. Esta forma de organización potenciará una valorización de los bienes culturales y de los paisajes urbanos y rurales dentro de un modelo de desarrollo local sustentable. Con este fin el Museo Escolar se sirve de todos los instrumentos y los métodos a su disposición que se encuentran presente en la educación formal de las escuelas, con el propósito de permitir a los estudiantes comprender, juzgar y gestionar, de forma responsable y libre, los problemas con los que deba enfrentarse tanto en el ámbito social como medioambiental

La creación de La Red de Museos Escolares no solo se construirá en un lugar de interés para la ciencia, educación y el turismo local, sino que también será de interés regional y nacional. La asociación entre instituciones públicas y privadas, entre académicos, científicos, universitarios, profesores y estudiantes, comunidad permitirá establecer fuertes lazos que ayudarán al crecimiento cultural y valórico en nuestra región, Venezuela.
Justificación: Es importante conocer los cambios que se están dando en el museo escolar y en los museos pilotos que están ubicados en Aragua, en este sentido utilizamos las herramientas pedagógicas del museo escolar que permitirá conocer sus realidades en forma directa permitiendo el encontrarnos , en contacto directo con nuestros sentidos en sentirnos nuestros movimientos sus destrezas y habilidades el interés y la dedicación de concientizarse y valorarse, desarrollando capacidades y actitudes En la justificación de la investigación los museos escolares son muy provechosos para el estudiante pues relacionan sus teorías , practicas de acuerdos a su realidad con las experiencias, su visión pedagógica se vinculan con las actividades culturales escolares , y son ricos en conocimientos tanto en teoría , como en la practica.

Los aspectos teóricos considerados en estos estudios. Se fundamentan específicamente en la teoría y la practica, el aprender haciendo, en la referencia educativa basada en el conocimiento el aprendizaje del currículo las experiencias el segundo seminario dado, desde la planificación y sus necesidades e inquietudes en la educación, el museo escolar realizamos un diagnostico tomando en cuenta el peic y el p.a., programas educativos integrado el contexto escolar, los valores (la conciencia diaria, sus practicas, saberes, la comprensión)como ejemplo el valor que tenemos como mezcla somos negros , blancos todos somos iguales ,como destrezas de lo qué no se reconocen . En algunas oportunidades.

¿Qué es el Reconocimiento? De esa estrategia hemos ido reconociendo el conocimiento entre unos y otros y a sus vez intercambiamos ideas desde el museo escolar priorizando esa apatía que el estudiante mucha veces muestra de acuerdo a su realidad para estos momentos ha surgido mas convivencia, compartir, y participación.
Tomando en cuenta la estética que relaciona, con todo lo nuestro popularmente buscando respuesta de que ¡nos sirve o para qué! Ejemplo ¡para qué nos sirve **la olla de barro!** Esas interrogantes siempre las mantenemos pendientes en función de que estamos hablando de esa forma el museo escolar va descubriendo el conocimiento de nuestra antepasado histórico.
Reconocer preservar seguir la herramientas pedagógicas de conocimiento e innovadoras y transformadoras con el programa museo escolar, diseñamos un plan de trabajo con las efemérides, ejemplo las fechas relevante del mes del 12 de octubre Día de la resistencia indígena decretado por nuestro eterno presidente Hugo Rafael Chávez fría, destacando la interculturalidad desde todo sus historias venezolanas, afro descendiente.
Objetivo general “todos juntos a sembrar “comenzando con el tema “maíz como todo “Museo escolar en el proceso de Investigación tomamos como referencia interesante en su objetivo la situación económica en sus ámbitos de la cultura agroecológica, el reconocimiento, la interculturalidad del proceso socio productivo del maíz en la siembra y sus derivados “la Arepa es una expresión nacional en Venezuela “

“Hablar de La Arepa, es hablar de Venezuela...
Parte de nuestra cultura y de la mesa de cada día,
Es nuestra expresión culinaria más autóctona, es
El benefactor pan nuestro de cada día”.

La arepa es una expresión nacional, en cualquier ciudad de Venezuela Su preparación se remonta a nuestros ancestros indígenas, que sembraron, recolectaron y procesaron el maíz. Es el resultado de una masa hecha de maíz cocido y molido, los indígenas, lo molían entre dos piedras lisas y llanas y luego creaban pequeñas bolas que asaban en un "aripo", (especie de plancha un poquito curva fabricada en barro, que se utiliza para la cocción, también conocemos una variación de éste como "budare") del nombre de este utensilio deriva la palabra "Arepa",

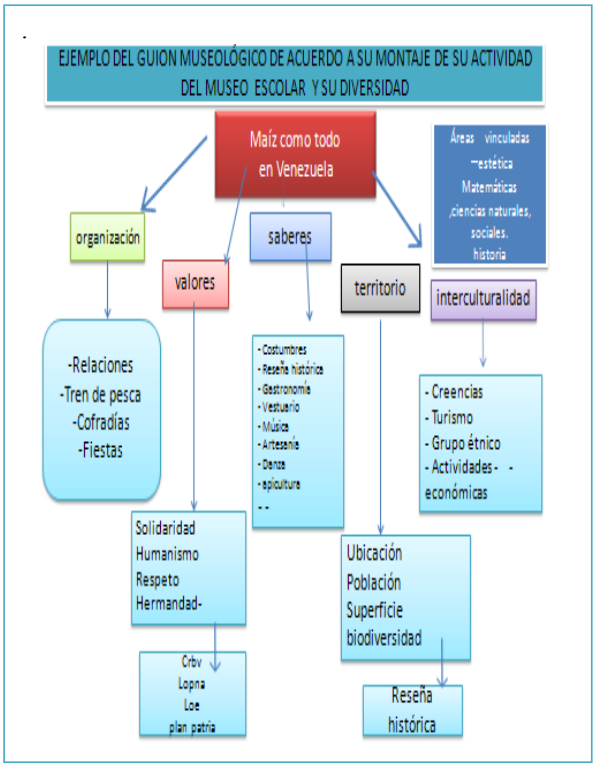
La Arepa es la reina de nuestros desayunos, y a su vez excelente acompañante de primeros platos en almuerzos y cenas, es fiel compañera de nuestros platos nacionales.

La Arepa es leal compañera del venezolano y puede encontrársele en la más honorable mesa, así como en la más humilde, en cualquier esquina de la ciudad, ó en el más pequeño de los pueblos, en restaurantes y casas, o en las abundantes areperas de las diferentes ciudades venezolanas La arepa se muestra con características distintas en las diferentes regiones del país,

El maíz, su reproducción y el fruto mismo de esta planta, siguen reafirmando la idea de que espíritu y materia siguen manteniéndose unidos y firmemente anclados en la cosmovisión de los pueblos originarios enraizados en la pacha mamá.

Receta
Arepas criollas
Arepas Doradas
Para obtener unas arepas doradas y abombaditas, pocos son los ingredientes
2 tazas de Harina de Maíz Blanco precocida
1 cucharadita de Sal
Agua
Aceite

Preparación
Vierta aproximadamente una taza y media de agua en un bol, agregue la sal y un chorrito de aceite, agregue progresivamente la harina diluyéndola en el agua, evitando que se formen grumos, amase con las manos agregando poco a poco harina y agua hasta obtener una masa suave que no se pegue a las manos. Forme bolas medianas y aplánelas creando un redondel un poco grueso y simétrico



Sin maíz, somos comida basura y gris,
Sin maíz, somos grises;
Sin maíz, somos la guerra que mata, el poder que enloquece y desgarra;
Sin maíz, somos ciegos, somos esclavos;
Sin maíz, somos nada

Museo Nacional de Historia y las Culturas propone la creación de los Museos Escolares como herramienta, Una escuela que dignifique los conocimientos ancestrales, locales, nacionales, latinoamericanos y caribeños. Año 2009-2010

Referencias

-Presidenta del Consejo Internacional de Museos Zuleiva Vivas
La museología en el sentido de abordar el paisaje cultural

- Venezuela
De la mano del Sistema Nacional de Museos apoyando los escolares

- Coordinador de centro de investigación Vicente sierra
En los museos escolares se maneja la filosofía de simón rodríguez

- Luis Galindo investigador estado Lara
Museo escolar como herramienta innovadora

- La creación de la red de museos escolares
Principal propuesta que surgió en el encuentro nacional de museos escolares,

- Propuestas integradora de la red de los museos escolares es
La cayapa emancipadora

Coordinadores nacionales investigadora de los museos escolares
Casimira monasterios
Ariane veliz,
Nelson Meléndez

Investigación y acción realizada por
Maestros investigadores
María de los Ángeles Pérez antero José Mosqueda.
Voceros culturales del consejo educativo
Apoyada por vía tecnológica
Encuentros de Formaciones (Páginas de internet formación,)

APRENDIZAJE FORMAL, APRENDIZAJES INFORMALES Y TAPIA

Chemané Arias Rodolfi, Msc.
chemane.arias@gmail.com
Colectivo EnCayapa
Coordinación del Programa de Estudios Abiertos
Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez"
Mérida, Venezuela

Eje 4. Interculturalidad en el horizonte de los saberes ancestrales y comunitarios

Resumen

Históricamente el aprendizaje de los distintos oficios y disciplinas ha sido realizado desde la experiencia hacia la teoría. Paradigmático en este sentido es el sistema de oficios y gremios, propio no sólo de Europa, sino de muchas otras culturas, también las culturas americanas prehispánicas. La educación moderna es distinta, privilegia los aprendizajes abstractos. Una somera revisión histórica en Venezuela nos permite ver que allí el sistema de gremios fue muy débil, por lo tanto los oficios, como la construcción en tapia, se aprendían por práctica y observación y sin mucha supervisión de gremios u otra institución. A esta población habituada secularmente a aprender de manera empírica se le impuso en el siglo XX la educación formal y abstracta del sistema educativo moderno. Los sistemas de acreditación de experiencia están más adaptados a las formas en que secularmente esta población ha aprendido.

I

Podemos comenzar con una idea fácilmente aceptable y de vieja data: el aprendizaje ocurre a partir de la experiencia. Sin problematizar mucho el término experiencia, esto nos hace pensar en el aprendizaje de los niños con juegos educativos en el salón de clases o el aprendizaje a partir de actividades físicas de operadores de distintos oficios; incluso, el tipo de conocimiento que puede desarrollar un deportista, la llamada memoria muscular.

Los seres humanos tenemos la capacidad de sacar conclusiones y abstraer a partir de lo que nos ocurre, y, además, de relacionar experiencias con nociones más bien abstractas. Así, si nos ocurre un percance una noche, lo más probable es que hayamos asimilado la peligrosidad potencial de la noche, y si nos ocurrió durante un fin de semana, encontraremos confirmadas todas las cosas que se dicen sobre las noches de fin de semana. Esta noción, fin de semana, es más bien abstracta y requiere de un tipo de pensamiento que escapa a las posibilidades de nuestro perro o nuestro loro.

Aprendemos a partir de lo que hacemos y lo que nos ocurre. Aprendemos más fácilmente los oficios y actividades que nos gustan y, por contraste, y quizá en el plano de la supervivencia, aprendemos del dolor y el temor. Es decir, no sólo el aspecto físico y el racional están inmiscuidos en estos procesos, también las emociones y el placer-displacer intervienen.

El deportista entrena para no cansarse en la competenciaa (ejercitar cuerpo y mente) y para desarrollar y afinar sus destrezas: rapidez y precisión, generalmente. Esto es, reforzar la memoria muscular. Pero, además de esto, el deportista debe comprender las reglas del juego y los principios y aplicaciones de la estrategia, y cómo engrana él en esa estrategia en cada juego y en toda la temporada. Muchos jugadores retirados pasan después a ser parte del equipo técnico como directores técnicos, entrenadores o asistentes. Ya no poseen las destrezas físicas de antes, pero, en cambio, han ganado en conocimiento práctico y teórico, a partir de la experiencia.

Este principio aplicaba muy especialmente en los oficios antes de la Revolución Industrial e incluso la manufactura. En muchas culturas de las que tenemos noticias (Roma, Europa Medieval, Mundo Islámico, China Imperial, y un largo etc. que incluye también a las culturas llamadas “primitivas”) el aprendizaje de los oficios o artesanías se realizaba a través de una dilatada práctica que comenzaba en la más temprana juventud, con las más incómodas y pesadas tareas. El aprendiz podía pasar años cargando leña y sirviendo la comida, por ejemplo. En algún momento, alguien más avanzado le solicitaba intervenir en una etapa del proceso: preparar una mezcla, aplicar un esmalte, calentar el horno, poner a punto el telar, dependiendo del taller: herreros, ceramistas, textiles, albañiles, pintores, etc.

Si se consideraba que la persona mostraba algún talento o iniciativa en la nueva actividad era asignada a ella, bajo supervisión.

En la España imperial, esta persona que ya conocía bastante del oficio, podía supervisar a otros, y no era aún maestro, se llamaba oficial. El maestro era el que había llegado a dominar todos y cada uno de los aspectos del oficio y, desde luego, había comenzado desde niño en las tareas más pesadas. La experiencia, los secretos de oficio transmitidos por el maestro y la propia capacidad de aplicar estos conocimientos permitía al maestro ejercer plenamente y, en algunos casos, innovar. Recuérdese que, en el ejercicio de estos oficios es imprescindible el dominio de principios -geometría y química en muchos casos- sin los cuales es imposible primero concebir, y luego transformar los materiales.

Se cumplía así un tránsito acumulativo y gradual de lo práctico a lo teórico. Como se notará, el sistema descrito era y es una jerarquía basada en el conocimiento obtenido desde la experiencia. Un texto tomado de la literatura prehispánica nahuatl nos muestra la ubicuidad de este sistema:

“El orfebre: experimentado, que conoce el rostro de las cosas, creador de cosas como los toltecas.

El buen orfebre: de mano experimentada, de mirada certera, prueba bien los metales, los pule. Guarda sus secretos, martillea los metales, los funde, los derrite, los hace arder con carbón, da forma al metal fundido, le aplica arena.

El torpe orfebre: mete todo en las cenizas, lo revuelve con ellas, oprime las figuras, es ladrón, tuerce lo que le enseñaron, obra torpemente.”

Una vez más: enseñanza, conocimiento, experiencia, pericia, secretos de oficio.

II

Quien se acerque a las aldeas y campos de Mérida (Venezuela) encontrará que allí las personas ejercen con sobrada naturalidad distintas actividades y oficios propios de áreas rurales. Es decir, además de las tareas relacionadas con la siembra y las "vaquitas", es común que el hombre pueda, además, participar en actividades de construcción de viviendas y otras estructuras, ejecute algún instrumento para las fiestas, y ejerza algún oficio, como herrero o carpintero. Invito a quien esto lee a que visite uno de esos sitios aislados -no necesariamente en los Andes venezolanos- cada vez más raros y pregunte a algún buen músico, carpintero o tapiero como aprendió. La mayoría de las veces obtendrá por asombrosa respuesta: -Viendo.

En tales lugares, más o menos remotos, el ámbito de la mujer es, por lo general, la casa. La mujer, entonces, es portadora de tantas destrezas como el hombre, pero en oficios vinculados a la casa: alimento, bebida, vestido. No es de extrañar, tampoco, que la mujer sepa todo sobre la siembra o ejecute algún instrumento.

En 2010 participé en una investigación del Centro de la Diversidad Cultural (Caracas, Venezuela) sobre la tapia en los llamados Pueblos del Sur del Estado Mérida. Realizamos gran número de entrevistas. En una aldea, las personas levantaron una capilla sin haber antes dirigido una tapia. En la zona en la que se realizó la investigación no se habla de maestro tapiero, sino de personas que dirigen la tapia. En esta aldea en particular les bastó una experiencia mínima para aventurarse a levantar una capilla, que, por sus dimensiones, es de más difícil ejecución que una casa.

Las confidencias de los músicos son muy ilustrativas en este sentido. A la pregunta -¿Y usted cómo aprendió a tocar? La respuesta es: -Viendo. El relato del músico es algo así: -A mí de pequeño eso me gustaba, entonces yo veía cómo ellos tocaban y me fijaba cómo ponían las manos. Entonces un día yo agarré un violín y me ponía a darle hasta que me sonaba bien. Un día me oyó Fulano y en una fiesta me dijo, venga a tocar. Me asusté, pero más o menos me fijé en cómo ellos hacían y yo hacía igual.

El relato de un tapiero es igual, en sus rasgos generales: -Pues un día había que levantar una casa y yo fui a ver y me pusieron a cargar tierra, entonces en una de esas me dijeron que me

metiera en el cajón y yo me metí y tapié bien. Les gustó y me dejaron allí. Un día no fue el que dirigía y me dijeron que dirigiera yo. Yo ya había visto cómo hacía con la plomada...

El caso de la tapia evidencia claramente una jerarquía del conocimiento desde la experiencia. Se comienza picando y cargando tierra, luego se pasa a compactar la tierra dentro del tapial, con el pisón. Hay que "pisonear" rápido y con ritmo. Además, es allí donde puede verse lo que hace el que dirige y donde se puede aprender, así, de él.

Sin embargo, ni los músicos, ni los tapieros actuales están organizados en gremios. Tampoco se da entre ellos la relación maestro discípulo de las antiguas asociaciones. Todo es oralidad, experiencia, y la vocación el talento y la inventiva propias. Cuadro que corresponde a lo que algunos denominan cultura popular o folklore.

Por lo que sabemos, los españoles trajeron a América la estructura de gremios; muy organizados, celosos y controladores en las capitales virreinales. Pero en el actual territorio venezolano, estas organizaciones eran mucho menos fuertes, y personas sin todas las credenciales ejercían distintos oficios. Esta sería como una etapa de transición entre la situación actual del aprendizaje y el conocimiento en el seno de las culturas populares y la transmisión del conocimiento dentro de la estructura de los gremios, más jerarquizada.

La forma de aprendizaje que estamos describiendo, esencialmente oral y empírica, no es exclusiva de las zonas rurales. En Venezuela, al producirse los masivos éxodos del campo a la ciudad a mediados del siglo XX, esta forma de aprender fue trasladada a las ciudades. Albañiles y mecánicos de vehículos, por ejemplo, aprenden sus oficios aún actualmente, en caliente, en el sitio de trabajo: son escasísimos los técnicos que se forman en universidades e institutos.

III

Al producirse la consecuente masificación de la educación en Venezuela; escuelas, liceos, institutos técnicos, tecnológicos y universidades autónomas o experimentales, y sus métodos modernos de enseñanza aprendizaje, fueron impuestos a una población habituada

históricamente a aprender de manera oral y experimental. La educación formal moderna privilegia la lectura, la memorización de textos, y las operaciones matemáticas y conceptuales abstractas, que poco o nada tienen que ver con el aprendizaje informal de la mayoría de la población. Aprendizaje informal basado en la experiencia y que en nuestro país no estuvo bajo la supervisión y el control formal mínimo de un sistema de transmisión del conocimiento como el de los gremios de Europa o las estructuras análogas de las culturas precolombinas.

Ni qué decir tiene que la fuerte formación conceptual del sistema educativo moderno no genera necesariamente mentes lúcidas desde el punto de vista teórico o entrenadas para la densidad teórica; antes bien, son engendradas en cantidad mentes que parecen el resultado de procesos de adoctrinamiento, como evidencia el desprecio irreflexivo de la casi totalidad de los ingenieros por la tapia y el adobe, o el de la mayoría de los médicos por las llamadas medicinas alternativas y naturales. Actitud que hace patente la carencia de actitud investigativa y científica.

Lo contrario es igualmente cierto. Aparte del hecho de que hay vendedores de café que son analistas políticos más agudos y profundos que periodistas o politólogos; es posible conseguir entre los tapieros, para volver a nuestro caso, personas que saben muy bien que las casas de tapia son más frescas, las encuentran más bellas y fuertes y prefieren construirlas antes que las de bloque y cemento, a pesar de los esfuerzos de universidades, organismos gubernamentales y habitantes de ciudades por convencerlos de lo contrario.

IV

La metodología de acreditación de experiencias del Programa de Estudios Abiertos de la UPTM no interrumpe los procesos de enseñanza aprendizaje orales y empíricos descritos, sino que, desde ellos, impulsa no solo la alfabetización en todos sus tipos, sino la apropiación de las herramientas y particularidades del conocimiento formal moderno universitario, no para que la persona deje de ser quien es, sino para que decida quién va a

ser, ahora dotada de herramientas cognitivas que le permitirán el diálogo de conocimiento con muchas más personas.

Y así, volvemos a la tapia que figura en el título de este artículo. Un maestro tapiero no sólo es capaz de levantar los muros de una casa, capilla o mercado, y el techo, y hacer las puertas y las rejas y las tejas, y seleccionar los materiales para ello; también es capaz de decidir el sitio de construcción de acuerdo al tipo de suelo, la pendiente, los vientos, la exposición al sol, y de diseñar lo que va a construir en base a las tipologías tradicionales, si no en el papel, sí en la mente.

¿Puede este cúmulo de conocimientos y destrezas que ha permitido erigir verdaderas joyas arquitectónicas (los muros de la Alhambra son de tapia) ser traducido a formas de conocimiento más técnicas y formales? Desde luego que sí. El diseño puede hacerse en planos, como los de un arquitecto o constructor civil. Las técnicas y materiales utilizados, etapas de la obra, los plazos y costos pueden ser desglosados en una memoria descriptiva. Se pueden diseñar talleres para explicar las técnicas; talleres que pueden ser convertidos en programas de radio o televisión. Es decir, se puede realizar –y se ha realizado aisladamente- el tránsito del conocimiento espontáneo al conocimiento formal. Quizá por aquello de que loro viejo no aprende a hablar, la mayoría de los tapieros no podrá realizar el tránsito, como tampoco la mayoría de los arquitectos (aprender no desde el salón y la mesa de dibujo, sino desde la experiencia de los materiales), pero los más jóvenes sí están en capacidad de fusionar ambos mundos de conocimiento, que ahora, más que nunca, se necesitan el uno al otro.

Fuentes consultadas

Arias Rodolfi, Chemané. (2012). La tapia como técnica constructiva actual en las Parroquias Chacantá y El Molino del estado Mérida. *Anuario GHRIAL*. 6(6), 205-230.

Iribarren, Mariana. (2010). *Oficio de alarife. Artesanos de la construcción en la Provincia de Caracas*. Caracas: Archivo General de la Nación.

León Portilla, Miguel. (1986). *Literatura del México Antiguo*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Rosenblat, Ángel. (1984). La educación en Venezuela. *Biblioteca Ángel Rosenblat. Tomo VII. Ensayos Diversos*. Caracas: MonteAvila Editores.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS
Seminario: Diversidad, interculturalidad e investigación

Yo soy tu

INTERCULTURALIDAD-EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

Tú eres yo

Autora**:** Rosa Alba Colmenares
Profesores: Dr. Jorge Magaña y Belkis Molina
Tutora: Dra. Blanca Elisa Cabral

VENEZUELA

MÉRIDA-VENEZUELA
Septiembre de 2016

INTERCULTURALIDAD-EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO.

Resumen.

El presente trabajo, es la culminación del seminario binacional sobre Diversidad, Interculturalidad e Investigación dictado por el Dr. Jorge Magaña () y la Profesora Belkis Rojas, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Constituye un primer ejercicio crítico reflexivo al complejo asunto de la interculturalidad, en búsqueda de las relaciones y articulaciones que establece con la educación y la pedagogía en el marco de la transición histórica que en la actualidad vive el país.

Por vía constitucional en el artículo 3, se le asigna a la educación la responsabilidad de darle concreción a los fines del estado en el proceso de refundación de la república, mientras que la Ley Orgánica de Educación (LOE) le da el carácter de eje transversal de la misma. La pregunta generadora del proceso reflexivo, pretende evidenciar la necesidad de que se produzca un salto cualitativo de la norma a la cotidianidad educativa, para que, efectivamente, la interculturalidad se convierta de hecho, en instrumento de diálogo y transformación.

Introducción

El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos. La patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen,
Que todos la rían, que la amanezca a todos.

Comité Clandestino Revolucionario Indígena[1],
2 de enero de 1996 (Ceceña, 2004).

Venezuela, como el resto de los países latinoamericanos, no es ajena a las búsquedas que persiguen desplazar la mirada de los centros de poder hacia la periferia, poseedora también de una centralidad otra, que pretende visibilizar su presencia en procura de igualdad, equidad, justicia social, bien común. La pedagogía no es extraña a estos movimientos sociales que se caracterizan principalmente por su resistencia a la

[1] Citado en: Wals., C (2008. 131) *Interculturalidad,plurinacionalidad y decolonialidad:* las insurgencias político epitémicas de refundar el estado. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

hegemonía que aún sigue ejerciendo el modelo eurocéntrico (newtoniano y cartesiano) a nivel de todas las estructuras, entre ellas, la educativa.

Así, las demandas reivindicativas de la subalternidad empiezan a ser escuchadas y cobran espacio en el reconocimiento oficial de los gobiernos. Este es el caso de la República Bolivariana de Venezuela, cuya constitución declara como fin supremo "refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un estado de justicia federal, y descentralizado." Con este propósito se inicia a partir de 1999, la Constituyente Educativa y con ella los cambios curriculares, para avanzar de la escuela que se tiene a la escuela que se quiere, abarcando esta empresa, todos los niveles y modalidades de la educación. Las categorías cultura[2], educación y pedagogía, constituyeron el punto crítico reflexivo para las distintas propuestas que habrían de emerger oficialmente.

Concretamente, para la Educación Básica (a ella corresponde la Educación Media General, asunto de la presente reflexión) y por disposición de la Ley Orgánica de Educación[3] (LOE), la interculturalidad es prevista como eje transversal. Ahora bien, ¿garantiza esta disposición del estado, la transversalidad de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas? Esta es la interrogante clave que orienta en el presente estudio, el diálogo que a modo de reflexión teórico-critica pretende aproximarse a un tema tan complejo como el ejercicio cotidiano de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas. El discurso se desarrolla en cinco apartados que develan una dialéctica, no en el sentido hegeliano, sino como relación dialógica que hace presente la pluralidad, elemento constitutivo de la venezolanidad, a la vez que sirve de trama para ser entretejido por el flujo de un pensamiento continuo, respecto a la interculturalidad en vinculación con la educación y la pedagogía, para finalizar con algunas conclusiones a modo de síntesis reflexiva.

Palabras clave: educación, interculturalidad, pedagogía, experiencia pedagógica.

I.-Un país en trasformación, una nueva educación para transformarlo

[2] Entendida en este contexto como todo aquello que forma y constituye identidad en los/as sujetos; formas de ser, pensar, hacer, saber, convivir.

[3] Ley Orgánica de Educación. Publicada en Gaceta Oficial de La República Bolivariana de Venezuela N° 5929 de carácter extraordinario en fecha 15 de Agosto de 2009

Nuestro país es objeto de una transición histórica, en la que la sociedad busca su transformación por vía democrática, a partir de una concepción activa de la paz. Ese proceso de transformación se asienta en la educación y en la formación de una nueva ciudadanía, la participación del estado, la familia y la sociedad, dimensiones que requieren de integración pues no solo se proyectan a lo largo de la vida escolar, sino de la existencia humana. Para responder a esta exigencia de la dinámica actual de la sociedad venezolana, surge la Educación Bolivariana como sistema, cuyo objetivo central es resolver la deuda social generada por la exclusión, al tiempo que, se constituye en el modelo de equilibrio dirigido a atender integralmente la educación de los ciudadanos/as desde su gestación hasta la muerte.[4]

Vista así, la educación es un proceso de formación permanente que se centra en lo humano, para la construcción del ser social en la articulación de las dimensiones del *ser, saber y convivir;* se fundamenta en la constitución y conduce a la transformación del propio sistema educativo, mediante la creación de una pedagogía nacional como fundamento de la nueva estructura educativa, que rompiendo con la hegemonía de una única racionalidad, impuesta a todos los pueblos, propague la conciencia que cada pueblo tiene su propia racionalidad en un mundo multiverso, por tanto, multireferencial.

El acto creativo y en permanente construcción, de una nueva pedagogía para la transformación, toma, en la consulta por la calidad educativa efectuada en el 2014, el principio de interculturalidad como no exclusivo para el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que aplica a todos los niveles y modalidades de la educación venezolana, en el entendido que la República Bolivariana de Venezuela está constituida:

> …por culturas del mestizaje múltiple (andinos, orientales, centrales, costeños, entre otros), de la afrovenezolanidad, de los pueblos indígenas,

[4] En este sentido, se concibe la educación bajo el principio del Continuo Humano "que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, los niveles y modalidades se corresponden a los modelos de desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior para crear las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidos por el sistema educativo" en *La Educación como continuo humano*.(2004. 16) N°1/6, Ministerio de Educación y Deportes. Viceministerio de Asuntos Educativos. Caracas

> culturas urbanas, culturas del campo, personas provenientes de todas partes del mundo […] (Italia, Portugal, Siria, China, Grecia, Líbano, Cuba, Colombia, Perú, entre otros). Seres humanos con acervo diverso y con aportes culturales que constituyen hoy nuestra venezolanidad.

De esta forma, la interculturalidad pasa a ser principio de relación humana donde los individuos se reconocen en condición de igualdad, suprimiendo los conceptos de culturas superiores o inferiores, mientras análogamente, estimula el intercambio de saberes, conocimientos, tecnologías, formas organizativas, sin imposición.

Desde este punto de vista la escuela[5] está llamada a ser espacio de reconocimiento y valoración de la interculturalidad, la diversidad, para que los/as estudiantes se sientan realmente aceptados/as y acompañados/as en el ejercicio de su desarrollo pleno como ser humano que pertenece a una familia, a una comunidad y por ende a una cultura que entra en relación constante con otras culturas con las cuales debe convivir en paz, reconociendo, valorando y respetando a los/as otros/as como sus iguales.

Como se ha visto, la Educación Bolivariana nace de una necesidad de transformación, para la construcción de una nueva ciudadanía que refunde la República. En sus inicios dio lugar a un proceso de construcción sin precedentes, de innovación y vinculación de los intereses y fines educativos, con las necesidades reales de la sociedad, necesidades que al ser problematizadas desde la escuela, se convirtieron en el foco de atención para los/as estudiantes, a la vez que en insumo para la planificación de proyectos de aprendizaje con pertinencia social.

No obstante, desde una postura crítica y evaluativa a lo interno de los procesos que se venían desarrollando en la educación, se advierte que ese impulso creativo, de innovación, avance y empoderamiento que se dio en sus comienzos, por la construcción de una nueva pedagogía con enfoque intercultural, arraigada a las experiencias pedagógicas cotidianas como fuentes de conocimiento, se fue desvirtuando, entre muchas otras razones, por distorsiones políticas divorciadas de los fines educativos y

[5] Se concibe en el presente contexto como todo espacio donde se aprende y genera conocimiento.

pedagógicos que se perseguían y aún se persiguen al interior de las comunidades y de sus centros educativos.

II.-La escuela como forma de poder organizado e interculturalidad

La escuela en la República Bolivariana de Venezuela es una de las primeras formas de poder organizado que tiene el estado como institución, de allí que la constitución[6] le asigne a la educación y al trabajo, la responsabilidad de darle concreción a sus fines esenciales[7], disposición que la convierte en punto de enclave en la triada *estado-sociedad-territorio* y en eje de formación para la participación en el ser, saber, hacer y convivir (dimensiones que luego fueron llamadas pilares, y hoy están propuestas como unidades de aprendizaje en el currículo) del nuevo/a republicano/a en el modelo de desarrollo previsto para la nación, modelo que es cohesionado en el mismo texto constitucional por el Artículo 100, Capítulo VI, De los Derechos Culturales y Educativos con la noción de interculturalidad, declarándose al respecto el reconocimiento y respeto a "la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas".

Dentro de este mismo tenor, la Ley Orgánica de Educación establece en el artículo 3, que la educación es […] pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe. Así mismo, en el artículo 26 expone como modalidades del sistema educativo, entre otras, la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe, mientras que el artículo 27 declara que la educación intercultural transversaliza el sistema educativo y "crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma cosmovisión, valores, conocimientos y mitologías entre otros".

Esa noción se amplía en el artículo 29 al sumar la educación rural: "[…] teniendo en cuenta la realidad geopolítica de la República Bolivariana de Venezuela,

[6] Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) Del título I. Principios Fundamentales. Artículo 3.- En relación a los Fines del Estado. "La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines" en: Garay., J y Garay., M. (2006) La Constitución Bolivariana. Segunda versión: Gaceta oficial 5.453 del 24-mar-2000

[7] Artículo 3. CRBV

el estado garantiza la relación armoniosa entre el campo y la ciudad potenciando la relación entre la educación rural y la educación intercultural e intercultural bilingüe. Es notorio, que la interculturalidad se asume por vía jurídica desde un enfoque integral, regido por los derechos humanos para la construcción de relaciones armoniosas entre las personas y su entorno en un marco de equidad, hermandad, solidaridad, y justicia social que permita el engranaje del estado con la sociedad y su territorio, vías posibles para abrirse al diálogo intercultural, alcanzar el *buen vivir*[8] del pueblo, que es en todo caso, objetivo final de los distintos planes de la nación en su proceso de refundar República.

No obstante, pese a la concepción de integralidad en que es concebida la interculturalidad desde el punto de vista de las leyes y sus reglamentos, en el diseño curricular 2007, se esboza cierta sesgo, según la investigadora, al considerar la educación intercultural ya no como un eje transversal sino como un subsistema del Sistema Educativo Bolivariano, que atiende la educación integral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural teniendo como punto de partida la educación propia.

En este sentido señala que su finalidad es:

> El fortalecimiento de un ser social integral, que mantenga su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad; así como la construcción de conocimientos y saberes, la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales en una sociedad democrática, multiétnica y pluricultural.

Ahora bien; ¿garantiza esta disposición del estado, la transversalidad de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas? En otras palabras ¿está reflejado en la cotidianidad pedagógica de las instituciones educativas en Venezuela, el principio de interculturalidad como eje que transversalizador del currículo escolar? De no ser así ¿Qué barreras obstaculizan su desarrollo? Dar respuesta a estas

[8] En el sentido de Catherine Walsh (2015. 210, 211), quien define el *buen vivir* en relación con la madre tierra, como eje central y con cuatro principios fundamentales: la racionalidad, la correspondencia, la complementariedad, la reciprocidad. En Shavelzon Salvador. *Plurinacionalidad y vivir Bien/Buen vivir.* Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. Quito-Ecuador.

interrogantes trae a reflexión observar en apretada síntesis la relación entre, interculturalidad educación y pedagogía.

III.-Interculturalidad en relación con la educación y la pedagogía

Abordar el tema de la interculturalidad en el marco de la dimensión educativa, es asunto de gran complejidad que solo es posible a partir de un enfoque integral ligado a la concepción de la educación como Derecho Humano, por ello, es importante tener presente la forma en que se conciben los términos: transversalidad, interculturalidad, educar, pedagogía y el horizonte desde el cual se enuncian. Su cualidad polisémica permite en el presente estudio, ofrecer definiciones que surgen del ejercicio reflexivo de las prácticas pedagógicas cotidianas (empíricas).

Entendiéndose así por *educar:* el arte amoroso de buscar el sentido, los sentidos de la existencia humana, de la vida misma para que ésta alcance su plenitud y trascienda, o como dice Ferreira Santos (2004) conducir hacia fuera la humanidad potencial que hay en cada ser humano. Por *Pedagogía*: el proceso de acompañamiento al ser humano en el ejercicio constante de corporización y espiritualización de lo que aprende en ese proceso siempre inacabado de irse haciendo persona. *Interculturalidad:* vista desde el enfoque educativo hace referencia a la construcción de relaciones equitativas entre los seres humanos, permitiendo a su vez como práctica consciente reconocer la pluralidad y contribuir a que se entretejan, interrelacionen e interpiensen las lógicas que determinan las distintas formas de vivir.

Transversalidad: es el hilo conductor que conecta, entreteje, aquello que permite que algo cobre verdadero sentido en lo que se hace, se piensa, se dice, se estudie, o se vive. Enrrique Dussel (s/a. 19) la define como aquel movimiento que va de la periferia a la periferia. Desde esta perspectiva, la *transversalidad* de la interculturalidad en el currículo, más allá de ser un enfoque interdisciplinario, tiene que convertirse en punto central de las políticas educativas, para que rompa con las lógicas hegemónicas de la racionalidad occidental, favoreciendo el nacimiento de nuevas lógicas y racionalidades "otras" que partan de las diferencias y construyan referentes radicalmente opuestos a la institucionalidad existente, que acrediten los saberes ancestrales como ciencia y tecnología a los que se les ha de conceder status de

conocimiento. Esto implica un cambio de conciencia, giro esencial si de lo que se trata es de refundar República.

Queda claro ante lo expresado, que los conceptos emitidos interpelan y tensionan las definiciones tradicionales, surgen de la periferia, hurgan en la periferia de lo que se aprende, desde dónde se aprende, el cómo y para qué se aprende, como constructos teórico epistemológicos que se imbrican unos a otros y con las realidades vivenciadas. Bajo esta óptica, es fundamental fijar especial atención en los *cómo se aprende,* puesto que es en *el cómo* donde está implicado el asunto del método y la posibilidad, cierta, de romper la linealidad impuesta por la racionalidad científica. Es abrirse para dar cabida a nuevas formas de dialogar, pero también vigilancia al momento de intentar dar respuestas a cuestiones como las que tejen el hilo discursivo del presente trabajo, que constituyen en última instancia solo un pretexto para seguir reflexionando la educación dentro del escenario político venezolano y aportar a la creación de una pedagogía con rostro venezolano, latinoamericano.

IV.- Hacia una pedagogía intercultural como camino de dialogo

Un diálogo intercultural señala Dussel, (ob.cit. 19) "debe ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo que entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante, debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría existente entre las culturas". La escuela es escenario por excelencia de diversidad y constituye un *otro lugar* para construir enseñar y actuar mediados por el diálogo.

Por tanto, ¿de dónde partir? Una pedagogía intercultural es una pedagogía del dialogo que tiene como impronta *la descolonización epistemológica,* razón *otra,* que la obliga a buscar entre los bordes culturales, porque es allí, donde se asienta el pensamiento crítico. Contextualizando; la educación venezolana debe forjar en los/as estudiantes una conciencia crítica que los/as lleve a discutir sus propias problemáticas, aprendiendo a desplazar su pensamiento de los centros de poder a la periferia, reconociendo que también ella encierra su propia centralidad. Pensar sus propias problemáticas es construir caminos de dialogo "no como europeos sino como

latinoamericanos herederos de grandes culturas" es el reto que nos propone el gran pensador y filósofo Enrique Dussel.

En este particular, Catherine Wlash, (2008.137) define el posicionamiento del eurocentrismo "como la perspectiva única de conocimiento, la que descarta la existencia y vialidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados". Esta forma de ver y pensar el mundo es particularmente notable en los sistemas educativos incluyendo la educación universitaria, donde se eleva el conocimiento y la ciencia europea, continúa diciendo la autora "como el marco científico-académico-intelectual"

Lo anteriormente expuesto, conduce a una nueva interrogante; ¿se han preguntado los maestros y maestras venezolanas/nos por el lugar de enunciación del conocimiento a raíz del cual se educa en Venezuela? Es claro que a los niños/as, adolescentes y jóvenes en las aulas de clase se les habla desde el punto de vista histórico de la colonia y la colonización como una época pretérita, pero no se reflexiona críticamente sobre la colonialidad del saber, perpetuándose, con la mejor intención, los grados de dominación y de dependencia al paradigma occidental, pese a que el discurso escolar (normativo) sostiene que la interculturalidad es eje transversal en el currículo venezolano y herramienta para construir relaciones y articulaciones distintas a las existentes, que transformen el estado y la sociedad que tenemos. La descolonización del saber es el norte hacia el que apunta esta brújula llamada interculturalidad "como proyecto céntrico de estado y sociedad" (ob.cit. 140) objetivo esencial lo que la escuela debe comprender.

Sin duda alguna, esta forma de hacer pedagogía construye identidad, autoafirmación y la educación se transforma en instrumento útil para la liberación. Comprender y aprender de las experiencias pedagógicas cotidianas, de las construcciones teórico-metodológicas y epistemológicas, a que da lugar el trabajo cocreador en el aula [9] es hurgar entre los bordes, ir a la periferia, descentrar el conocimiento, construir senderos de emancipación.

[9] Se concibe por aula en este contexto, todo ambiente que dé lugar al interaprendizaje

En correspondencia con lo deliberado, se retoman las interrogantes planteadas al inicio del texto, en el afán, más allá de darles repuesta, más bien, de encontrar nuevas relaciones y articulaciones político-epistémicas entre interculturalidad, educación y pedagogía: a recordar; ¿garantizan las disposición del estado, la transversalidad de la interculturalidad en las prácticas pedagógicas cotidianas? En otras palabras ¿está reflejado en la cotidianidad pedagógica de las instituciones educativas en Venezuela, el principio de interculturalidad como eje que transversaliza el currículo escolar? De no ser así ¿Qué barreras obstaculizan su desarrollo? Los grados de intolerancia, violencia y polarización que se observan en distintos sectores de la sociedad venezolana, entre ellos el educativo, generan una respuesta a la primera interrogante y fijan como tarea pendiente de la educación trabajar el principio de interculturalidad de manera consciente, como objetivo fundamental en materia curricular para que permee toda acción, no solo pedagógica sino educativa en general, y el país transite de la polarización al diálogo.

En este sentido, la propuesta de educación intercultural plantea la construcción de un diálogo que se fundamenta en el principio de equidad y en la igualdad de oportunidades y condiciones para todas las personas, el encuentro respetuoso cara a cara con otras culturas, y países, el intercambio de saberes y conocimientos desde una perspectiva de inclusión y aceptación de la diversidad. La interculturalidad debe dar un salto cualitativo de la norma establecida a la realidad, para que se concrete no solo en los contenidos disciplinares sino en los programas educativos nacionales.

La inquietud antes expuesta, se puede observar en la consulta nacional efectuada en el año 2014, en los veinticuatro (24) estados del país donde se expresó la necesidad de un currículo que permita la formación integral de los adolescentes “con reconocimiento de la diversidad cultural y respeto a las diferencias bajo el principio de interculturalidad, visibilización de los pueblos indígenas y afrovenezolanos”.

Así mismo, las comunidades y sectores específicos como comunidades indígenas, campesinos, pescadores desean que “se reconozca el aporte cultural-ancestral-espiritual así como prácticas laborales que han sido una tradición productiva en la comunidad considerándolos como contenidos esenciales de su formación” por

tanto ¿Qué barreras impiden el diálogo y el desarrollo de una actitud respetuosa y de valoración frente a la diferencias, de aceptación de las sociedades como entes pluriculturales, de aquello que nos es común y que muchas veces carece de reconocimiento social? Entre estas barreras basta citar a modo de ejemplo; en primer término: confundir interculturalidad con indigenismo separando este movimiento de la visión global a que da lugar el análisis crítico de las estructuras sociales. El etnocentrismo, por su falta de reconocimiento hacia la diversidad y la pluralidad. La discriminación, como consecuencia de la desigualdad social que excluye y sume en precarias condiciones a distintos sectores de la sociedad, entre ellos, a los pueblos indígenas ensanchándose la brecha entre éstos y la población no indígena.

El fundamentalismo, el racismo, el paternalismo, el clientelismo son otros factores propios del paradigma cartesiano y newtoniano que continúa dominando la forma de concebir el mundo en occidente, manteniendo la separación entre hombres, mujeres, culturas y naturaleza. La educación y su privilegio por el conocimiento fragmentado, disciplinar, impide como señala Morín., E. (2001. 15) "operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos. […] es necesario enseñar métodos que permitan aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" para reencontrarnos de nuevo con los vínculos que unen a hombres, mujeres, naturaleza y culturas en un todo integrado, y por tanto, complejo.

Está demás señalar, que la educación intercultural debe apuntar hacia la re significación de la condición humana como unidad, sin deslindarla de la diversidad, al tiempo de trabajar la diversidad sin perder la idea de unidad. Interculturalidad, unidad, diversidad, son principios que la educación debe *aprehender* para que se vean ilustrados con pertinencia en la pedagogía, eliminando la dicotomía sujeto-objeto, acercando la brecha entre periferia y centro, contribuyendo por distinta vías a construir puentes entre los individuos y grupos que se consideran diferentes, para que descubran juntos, aquello que por tener en común les hermana.

Es preciso enfatizar, que para dar inicio a un diálogo intercultural se hace imprescindible hacer un diagnóstico del contenido de los discursos que se pronuncian, de su estructura ético-política y de los supuestos ontológicos en que se fundamentan, para reformular el qué, el por qué, y el para qué, de los mismos. Una mirada crítica con enfoque intercultural sobre los mismos, dará cuenta de su asimetría, tanto en lo político, social, económico, cultural, religioso, educativo, a consecuencia de una racionalidad lineal, cientificista, eurocéntrica que continúa permeando las formas de ser, hacer, pensar y convivir tanto a nivel educativo como social.

No obstante, el introducir la interculturalidad, tanto en el texto constitucional como en la ley orgánica de educación, asignándole la categoría de eje transversal, enuncia un giro político-epistemológico en la educación venezolana, un movimiento de desplazamiento hacia el reconocimiento de hecho, de una *racionalidad otra* que resignifica los saberes ancestrales frente a la universalidad de la racionalidad dominante. Paralelamente se propondría que la educación intercultural bilingüe se hiciera extensiva a cada niño/a que ingresa a la educación para que al conocer los códigos culturales que encierran sus culturas originarias, y comprender sus conceptos pueda entrar en condiciones de igualdad a dialogar con el otro/a.

Reconstruir la propia cultura desde los/as oprimidos, desplazados/as, ignorados/as, incluyendo la objetivación de la naturaleza como ser vivo[10], por tanto sujeto de derechos, es tarea que se suma a la educación, entender que el capitalismo no es solo un sistema económico sino cultural, cuyo lado oscuro es la reproducción constante de la colonialidad, ya es un avance en la descolonización epistemológica del conocimiento que le impregna sentido y legitimidad a las complejas búsquedas de la sociedad venezolana.

Finalmente, es imprescindible comprender que la interculturalidad va más allá del respeto, la tolerancia, y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta más bien, procesos y proyectos socio-políticos, dirigidos a la construcción de un nuevo orden social, con relaciones y condiciones de vida distintos, su interés según Katherin

[10] Esta es otra lógica dentro de la que la madre tierra se posiciona como sujeto de derechos, y al ser humano como uno de sus elementos constitutivos.

Walsh (ob.cit. 141) es "hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir", donde la memoria ancestral, la cosmovisión de la vida en general incluyendo saberes, conocimientos, vínculos con la naturaleza y la espiritualidad entre otros, sean insumos que alimenten las practicas pedagógicas diarias. En este sentido se puede afirmar que la interculturalidad no existe en Venezuela, como un hecho acabado, es y será por su propia naturaleza un proyecto político-social-epistémico en permanente construcción.

V.- Conclusiónes

-. Nuestro país vive una etapa de transición histórica, que condujo a la creación de la Educación Bolivariana con el objetivo de resolver la deuda social generada por la exclusión, mediante la creación de una nueva estructura educativa que rompa con la hegemonía de una racionalidad única y más allá del reconocimiento de las diferencias, forje la conciencia que cada pueblo tiene su propia racionalidad, en un mundo que es multiverso y multireferencial.

-. Constituye tarea de la educación en su función de darle concreción a los fines del estado, transformar sus estructura institucional dándole un vuelco a la concepción que siempre ha tenido del mismo, a las lógicas, significantes y significados bajo las cuales ejecuta su poder, para deslastrarse de la sujeción colonial e imperial, refundarse, y, en efecto, acoger en su seno la diversidad que convive en ella promoviendo una existencia en armonía con el entorno.

-. Una educación intercultural es siempre instrumento para la creación de relaciones dialógicas, presididas por el principio de equidad y en igualdad de oportunidades y condiciones para todas las personas, es el encuentro respetuoso cara a cara con otras culturas; razón que demanda dar un salto cualitativo de la norma establecida a la realidad, para que se concrete, no solo, en los contenidos disciplinares sino en los programas educativos nacionales.

-. La interculturalidad en nuestro país, está pensada fundamentalmente para los pueblos indígenas, por lo cual, se hace necesario revertir esa concepción a través de las

prácticas pedagógicas (del aprender haciendo) para que involucre a la sociedad en su conjunto (interculturización)

-. Venezuela, debe hacer de la interculturalidad un principio ideológico de su proyecto político, dirigido a la transformación de las estructuras sociales políticas, económicas, culturales, educativas, religiosas, para que el pueblo se empodere con conocimiento y conciencia de su necesidad de transformación.

Referencias bibliográficas

Dussel., E. (s/a) *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la filosofía de la liberación) (UAM-Iz., México)

Dussel., E. (2009) *Diálogos sobre interculturalidad.* México-Los Ángeles. CUNorte – Ude G. http:// video.cunorte.udg.mx/

Ferreira., S (2004) (Citado por Catherine Walsh) en: *Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad:* Las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Fotografías. (2008) Fuente: Experiencia pedagógica. LB. Miguel Otero Silva.

Garay., J. y Garay., M. (2006) *La Constitución Bolivariana.* Segunda versión: Gaceta Oficial .453 del 24-Mar-2000. Caracas. Venezuela.

Morín., E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires.*

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014) *Proceso de cambio curricular en Educación Media.* Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión.

Serie *"Educación como continuo humano"* (2004) N° 1/6. Ministerio de Educación y Deportes. Viceministerio de asuntos educativos. Caracas.

Walsh., C. (2008) *Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad:* Las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

OBRA MUSICAL DEL MAESTRO ABRAHAN COLMENARES, MIRANDO MÁS ALLÁ DE LA OBRA ARTÍSTICA

Ali Wenceslao Colmenares Duque

El Autor: Músico en el Conjunto Típico "Maestro Honorario Abrahan Colmenares". Lic. en Educación Mención Educación Física, ULA. Especialista y Magister Scientiarum en Recreación y Deporte Participativos, LUZ. Experiencia Docente en Educación Inicial, Básica, Media, Universitaria y Comunitaria. Actualmente Docente de Actividades Acreditables: Yoga, Instituto Universitario de Tecnología Agroindustrial Región Los Andes de San Cristóbal. Tutor de la Comunidad de Aprendizaje "Camino Histórico-Cultural del Libertador". Estado Táchira, del Programa de Estudios Abiertos UPTM Kléber Ramírez. El Eterno Atrilero y Primo del Maestro Abrahan.

INTRODUCCION

La Obra musical como hecho artístico tiene el potencial de aportar una variedad de aprendizajes muchos más allá de lo meramente musical. El Maestro Honorario Abrahán Colmenares lo logró en su gran legado musical, "Abrahán nos dejó tarea para rato" lo vengo afirmando en las diversas presentaciones"[1], nos corresponde descifrar sus códigos dejados en el pentagrama, leer entre líneas la poéticas de sus creaciones, es descubrimiento permanente. Les comparto a través de este trabajo esa aseveración, y espero dilucidar la propuesta teórica, veamos.

La creación melódica por sí sola ya tiene un primer valor como lo es el lenguaje universal de las notas musicales, y si el creador le suma el lenguaje poético, donde pinta con sus buenas letras muchas facetas de la vida, ese toque le imprime una belleza sin igual a la obra que se perfila en una gran expresión artística de múltiples magnitudes. El Maestro Honorario Abrahán Colmenares tiene si no todos, si varios de esos atributos de gran creador a partir de la música, se destaca en el concierto de los compositores de la música Típica Tachirense, Andina y allende se escuchen sus canciones[2]. Entonces veamos su Biografía, vale saber ¿quién es Él?, ¿Proceso de aprendizaje para ser músico y compositor?, ¿Por qué Él encarna la Música Típica Tachirense? : Él es la Canción, es Bambuco, es el Bandolín y el Tiple Tachirense.

BIOGRAFIA DEL MAESTRO HONORARIO ABRAHAN COLMENARES

El 1 de Noviembre de 1925 ocurre en Zorca La Providencia, vocaliza su primer cantó de vida a la Partera, nacimiento que acontece en la Aldea de la Villa de San Cristóbal del Estado Táchira, Hijo Mayor del Músico de pueblo José Domingo "Esteban" Colmenares y María Genoveva Cárdenas de Colmenares (Partera). Casado con Rosmira García con quien formó una hermosa familia que se multiplico desde 5 hijas/os, nietos y bisnietos.

Abrahan también formó Gran Familia musical entre amigos, discípulos musicales, serenateros, estudiantes, tertuliaros, parranderos, etc.

76 años de Vida y Obra musical del Maestro Abrahan

Sus primeras notas musicales las aprendió al lado de su Padre Esteban Colmenares, ejecutante del Bandolín Tachirense en el conjunto musical de la Aldea Zorca. Tocaba la flauta de caña de castilla, a los 10 años se inicia tocando un violín de calabaza, de confección artesanal de su Tío Juan Bautista Cárdenas, luego por su vocación demostrada recibe de regalo un violín del Barbero de la Aldea Eleuterio Camacho.

Aprendió de los versificadores: los juglares de su pueblo, quienes recitaban coplas, décimas alusivas, a los acontecimientos, costumbres cotidianas, a los personalidades como cronistas de los tiempos, en momentos en Las festividades, publicadas en "los programas" del calendario anual navideño: Las capitanías de las misas y el testamento del año viejo. Todo ello a la postre le doto de la pluma para las bellas letras de sus composiciones.

El Autodidacta

Desde Adolescente en La Villa de San Cristóbal, atendiendo estudios y labores, mantiene su vocación musical, siempre se asesora en la "Academia de Música del Táchira con los Profesores de Violín: el Italiano Luís Alberto Flamini y María Elena Ochoa…. Recibió clases extraordinarias en la ejecución del Violín del Maestro Pánfilo Medina".

En 1949 integra entre los músicos fundadores la famosa Orquesta Típica "Lira del Táchira" en la fila de los Violinistas hasta 1962, Orquesta Icono Nacional de la Música Típica Tachirense, dirigida por el Maestro Onofre Moreno Vargas, grabo varios discos en acetato y realizo giras nacionales, se considera como la agrupación antecedente de la actual Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas".

Es Violinista y compositor de la Orquesta Típica "Alma del Táchira" dirigida por "El Catire" Luís Ernesto Flores, en el primer disco de larga duración- L.P. grabado en 1961, tres de las composiciones del Maestro Abrahan se grabaron: "Rinconcito Andino", "Invocación" y "Yomaira".

En la Radio "La Voz del Táchira" dirigió el conjunto "Aires de la Montaña" e integró los "Muchachos Alegres" dirigido por Pedro Vargas, agrupaciones de Planta estas de la emisora y que hacían música en vivo.

El Maestro es uno de los fundadores del IAEM de la Gobernación del Táchira en 1960.

“A echarle a la olla”

En 1963 acude al trabajo con la Empresa Shell, Bachaquero, Estado Zulia donde ejerce la docencia musical en la Escuela "Rafael Urdaneta", y luego se radica en Lagunillas, allí es Director de la Estudiantina del “Grupo cultural Jueves” de la misma Empresa petrolera, allí compartió musicalmente con El Maestro Rafael Rincón Gonzales "El Pintor Musical del Zulia" quien dirigía La Coral Shell de Lagunillas, a quien le transcribe al pentagrama composiciones. Entre los integrantes de la Coral se encuentra el Maestro Pablo Camacaro.

Esta amistad dio pie para que el Serenatero Abrahan Colmenares y El Señor JOU (El Tachirense Jesús Omar Uribe) invitaran a Los Andes a Pablo Camacaro a tocar con el mandolinista Orlando Moret y su Hermano Domingo Moret , convirtiéndose por el don de la amistad serenatera en un eslabón para la conformación de la famosa agrupación que hoy es "Raíces de Venezuela" y Pablo Camacaro su prolífico compositor y cuatrista acompañante, así lo señalan sus protagonistas en el libro LA TRAYECTORIA, Grupo Raíces de Venezuela, en cuyas páginas y el capítulo V pagina 83 Abrahan Colmenares es reseñado como antecedente de Raíces (Antonio Ruiz Sánchez, 2007).

Abrahan Colmenares no dejaba de componer y no descansan las notas de su violín, y su voz, sonaron y deleitaron las instituciones, las casas de familia de la costa Oriental del Lago en el Zulia, compartió con muchos músicos, su Compadre "Piñita": el cuatrista Antonio Piña, colegas, amigos y compadres de Bachaquero y Lagunillas en agrupaciones como: “Vendaval del Llano” ,”Los Hermanos Bermúdez” , “ Lamaryatazul ” y otras muchas agrupaciones espontaneas, siempre con su familia , al cuatro su Hijo mayor Pedro, y sus hijas Elizabeth, Nelly, Carmen ejecutaban la mandolina y hacían la Voz de todas esas Tertulias musicales.

El Músico Abrahan Colmenares es ejecutante magistral del Violín y la Mandolina, conoce el cuatro, la guitarra, el tiple tachirense, y bandolín tachirense.

El Hijo Ilustre de Zorca, no se fue del Táchira, sin falta en Enero durante las fiestas patronales, como buen "camandulero", Promovió y animó las Serenatas a la Virgen de La Divina Providencia de su Zorca.

Siempre acompaño al Grupo “Serenata” del Maestro Norberto Parada Méndez, en cuyos Discos, aparece como compositor del repertorio. El Maestro Parada fue su principal arreglista del siglo XX (esperamos que en el siglo XXI surjan nuevos arreglistas), varias de sus composiciones musicales fueron grabadas en las agrupaciones que Él dirigía, como la Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas", el Conjunto Típico "Serenata", y La Estudiantina " Alma Tachirense".

Aunque despunto El Maestro Aldemaro Romero con el arreglo de "La Turpialita ", en su vuelo nacional e internacional con la Orquesta de salón, la Filarmónica de Caracas, y La Filarmónica de Londres.

Serenateando

Es un Serenatero incansable y Compositor de cerca de 250 temas hasta ahora registrados, entre ellos cerca del centenar canciones, de los cuales se han grabado 31; su repertorio es de cerca de los veinte géneros musicales: Valses, Merengues, Bambucos Tachirenses, Joropo, Valse-pasillos, Danzas Zulianas, Gaita Zuliana, Boleros, Himnos, Aguinaldos y Villancicos, Orquídea, polcas, Mazurca, Canon, Bambuco larense, pasillo, Bambuco estilo colombiano, Musicales, Melodramas. Se destaca su querencia al terruño a quien le dedico más de una decena de Cantos a San Cristóbal. El Maestro también creó poemas.

"Meco" Gerardo Sánchez Rico, Versificador de Zorca San Joaquín cuenta que en el Atrio del templo de Nuestra Señora del Carmen, Abrahan se hizo presente con su violín, Virgen a la que también le compuso un Himno, quien es la patrona de esta Iglesia, el cual se suma a los demás Himnos que le hizo a La Escuela de Zorca La Providencia, Virgen de La Providencia, Escuela Tarabay.

No se tienen datos cronológicos de sus primeras composiciones, se dice que en los años 1950, aunque si se conocen sus primeras grabaciones en 1960, que se graban en dos discos para la gran celebración del cuatricentenario de San Cristóbal, su "ciudad Señora de Los Andes", como la bautizaría al referirla en varias de sus composiciones. Uno de los discos fue grabado por la Orquesta Típica "Alma del Táchira" dirigida por "el catire" Luís Ernesto Flores, tres de sus temas fueron incluidos Yomaira, Evocación, y Rinconcito Andino, este le dio el título al Álbum.

El otro disco en homenaje al Cuatricentenario de San Cristóbal fue grabado y con arreglos del Maestro Aldemaro Romero y su Orquesta de salón, el repertorio fue una selección del repertorio de músicos Tachirense, álbum Titulado "La Turpialita, que es el tema creado por el Maestro Abrahan Colmenares,

Obra musical

La investigación conllevo ir a la esencia: la música. Una recopilación musical de las grabaciones del Maestro Honorario, tenemos EL Repertorio del álbum TARDE ANDINA (nombre a petición de Él, que es el Título de una de sus últimas canciones producción discográfica limitada, y publicada en www.abrahancolmenares.com.ve [4], MUSICA TIPICA TACHIRENSE Recopilación e Investigación del autor, La LETRA Y MUSICA, Autor y Compositor Maestro Abrahan Colmenares (A excepción de la música de MARÍA, es de Alirio Uribe):

1. ACROSTICO A MI SOL (Valse). Canta Maestro Abrahan Colmenares con el Grupo del Festival de la Canción de PDVSA. Tema dedicado a Táriba "La perla del Torbes", asiento de la Virgen de La Consolación Patrona del E. Táchira.

2. RINCONCITO ANDINO (Bambuco Tachirense).Interpretado por "Sonidos de Venezuela ", al Violín Maestro Prof. Jesús David Medina, actual Coordinador y Docente de la Licenciatura en Música de la UNET. San Cristóbal, e invitado Maestro Clarinetista Mario Zambrano .Noviembre 2012.

3. LA TURPIALITA (Valse). Interpretación original de la Orquesta de Salón de Aldemaro Romero.1960

4. CANTO A SAN CRISTOBAL (LOS QUINCHONCHALES) (Valse).Estudiantina Alma Tachirense, canta Edgar Moreno.

5. MESA DE AURA (valse).Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas".

6. PUEBLO DE SAN SEBASTIAN (Pasodoble). Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas". Cantan DUO: Morelia Acuña y Miguel Ángel Chaustre.

7. CAMPO "C" (valse).Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas".

8. EVELIN (El Chupaflor). (Bambuco Tachirense).Estudiantina "Alma Tachirense". Canta Deisy Guerrero

9. LA WAICA (Orquídea).Sonidos de Venezuela e invitado Maestro Clarinetista Mario Zambrano, 2012.

10. BAJO TU SOMBRA (Valse).Cuerdas Andinas. Violinista Maestro Jhony Mendoza.

11. BETIJOQUEÑA (Bambuco Tachirense).Estudiantina Alma Tachirense. Canta José Guerra.

12. GIRA UNIVERSITARIA (Joropo).Conjunto Típico Serenata. Al Violín: Primera Voz el Maestro Abrahan colmenares, 2da. Voz Maestro Norberto Parada Méndez (Director del Conjunto, Ex-Director de la Orquesta Típica Táchira "Onofre Moreno Vargas).Joropo inspirado en gira artística del Maestro Abrahan a Mérida.

13. MARIA. (Valse).Conjunto típico Serenata. Cantan José Guerra y Márquez.

14. MiMaYaLiAn (Valse) Conjunto típico Serenata.

15. NELLYTA (Merengue).Conjunto Cuerdas de La Montaña. Festival de Merengues en PDVSA La Estancia. Caracas, 2012. Anunciador Maestro Guitarrista Domingo Moret, Integrante de Raíces de Venezuela).

16. COPA DE ORO (Merengue).Conjunto Cuerdas de La Montaña. Festival de Merengues en PDVSA La Estancia. Caracas, 2012. Anunciador Maestro Guitarrista Domingo Moret, Integrante de Raíces de Venezuela).

17. LA TURPIALITA (valse). Interpretación Sonidos de Venezuela e invitado Maestro Clarinetista Mario Zambrano, 2012.

18. ACROSTICO A MI SOL (valse). Interpretación de Marianela Oraa.19.CHIGUARA (Merengue).Conjunto Cuerdas de La Montaña. Festival de Merengues en PDVSA La Estancia. Caracas, 2012.

20. BRISAS DEL CHURURU (Valse).Estudiantina "Alma Tachirense".

21. Pa´Piro (Danza) Sonidos de Venezuela e invitado Cuatrista Pedro Emiro Colmenares García, hijo Mayor del Maestro Abrahan Colmenares, a quien el Maestro se lo dedico, 2012.

22. EL JUGUETON. (Merengue) .Sonidos de Venezuela, Cuatrista Pedro Emiro Colmenares 2012.

23. LA TURPIALITA (Valse).Interprete Orquesta Filarmónica de Caracas. Dirigida por el Maestro Aldemaro Romero. Este Tema lo dirigió el Maestro Aldemaro en su propio Homenaje.

Obra poética, un ejemplo

"MARIA"

Si posaras tú mi Amor
Para mí, cuanta alegría
Que dichoso yo seria;
Si me dejaras pintar
Tu belleza encantadora
Y esa gracia seductora
Que hay en tu mirar profundo
Sería el primero en el mundo
En pintar la misma aurora.

Y si el supiera "escribil"
Cuantas cosas te dijera
Siendo la única y primera
Mujer que me hace vivir;
Jamás yó podría negar
Que lo primero en decirte
Seria ¡Mi Amor¡ tú naciste
Porque el todopoderoso
Quiso colmarme del gozo
De poderte venerar
Rebosante De pasión
y de una inmensa grandeza
La sabia naturaleza
Puso en mí su corazón;
y la selva con fervor
me dio el don de su bravura
para cuidar tu hermosura
cada noche y cada día
hermosísima María
Bendita seas mi amor.

No debo decir Adiós
no me gusta despedirme
Quisiera mejor no irme
Pero tengo que partir;
Y si alguna vez posar
deseas para mí, María
que sea pronto amada mía
porque tu excelsa belleza
te lo digo con franqueza
sin mí no puede durar

En aras del espacio limitado, solo se expone este poema "María", es una muestra. La mujer fue una constante en su poética cancionera, en la web prenombrada se oye la letra de sus bellas canciones.

Festivales

Participó en muchos eventos y festivales; como compositor e intérprete: Voz del Torbes en Táriba, y Festival en Rubio. En el Festival Cantaclaro, 1er lugar edición Táchira 1998 con dos temas "Canto a San Cristóbal" y "Rinconcito Andino" y participante en Valle de La Pascua 1998; Festival del Violín Tovar E. Mérida, 2do Lugar; I festival de la Canción de PDVSA. Edición Occidental y Nacional. Participo en muchos otros festivales con destacada actuación. Mantuvo una actividad de compositor y músico durante 77 años.

Reconocimientos

Recibió muchos reconocimientos, entre otros tenemos: "Hijo Ilustre de Zorca", y el de "Maestro Honorario" por la Universidad Nacional Experimental de las Artes (Equivalente a un Doctorado Honoris Causa), Julio 2012. Homenaje de su Familia Colmenares, amigos serenateros, Profesores músicos del Liceo de Formación Cultural Para las Artes "Estilita Orozco", y de los Consejos Comunales de Corca en su cumpleaños 86, Noviembre de 2011.

Por la Municipalidad de San Cristóbal por el pasodoble Pueblo de San Sebastián, Homenaje Festival de la Mandolina de Capacho, Mayo 2012.Homenaje del Liceo para las Artes "Estilita Orozco", 10 Julio 2012 Homenaje como Epónimo de la Voz de la UPEL-IMPM Táchira. Noviembre 2012.

La inmortalidad en El Legado

A sus 87 años, el 20 de Noviembre del 2012, se sembró a la vera de su camino real [5], viajó a la Inmortalidad, en el canto perenne del paisaje florido, de manantiales[6], en su bajo su añorado cielo azul [7] de su "Ciudad Señora de los Andes "guardada se la llevo en su Alma[5], siempre cantara y vivirá en su obra musical y poética. El 1 de Noviembre de cada año se conmemora su natalicio manteniendo así vigente su legado musical.

Aquí, Una página abierta

Este pequeño relato no concluye aquí, pues 76 años de la larga vida y obra musical de ABRAHAN COLMENARES, queda complementarla en una página abierta para que sus familiares, músicos, serenateros, serenateadas/os, nos cuenten todas las vivencias, jocosidades, anécdotas, la historia de una canción y poemas, guachafita, un largo etcétera, que tanto y tantos recuerdos nos compartió Abrahan.

"El Poeta de la Canción Típica Tachirense"

La gran obra musical del Maestro Abrahan Colmenares le suman méritos para reconocerlo como: "El Poeta de la Canción Típica Tachirense". Compuso bambucos tachirenses, Bellos Valses, acaricio el tiple para sus cantos, al igual que en su infancia aprendió la melodía del Bandolín Tachirense ejecutado por su Padre. La vasta obra y vida musical lo afirman como fiel representante de su terruño en sus aires musicales por lo que está relacionado estrechamente a la música típica, el bambuco, el bandolín y el tiple como un todo tachirense, tema que desarrollamos a continuación.

LA MUSICA TIPICA TACHIRENSE

Es la caracterización de la música creada por los Compositores Tachirenses, principalmente representada en los géneros : Bambuco Tachirense, Valse y Pasillo, cuyos exponentes iniciales de mediados del siglo XX, son La Orquesta Típica Pro- Arte, dirigida por el insigne Maestro Luís Felipe Ramón y Rivera ; La Orquesta Típica "Lira del Táchira ", siendo estas dos antecedentes de la conformación oficial de la actual Orquesta Típica del Táchira "Onofre Moreno Vargas", agrupación estable ,que divulga la Música Típica Tachirense y Nacional, declarada como Patrimonio Cultural del Estado Táchira, y de existencia permanente para este objetivo, adscrita a la Gobernación del Estado Táchira.

El Musicólogo Tachirense Luis Felipe Ramón y Rivera nos dice en su libro[6] " La Música Popular de Venezuela" (Caracas 1976). Los instrumentos de la típica orquesta tachirense son: principalmente el tiple como acompañante y el bandolín tachirense en la melodía, estos dos de uso más campesino. Pero en los pueblos más importantes y las ciudades es común ejecutar el bambuco con flautas a dúo, en unión de tiples, bandolines, y guitarras."

Referencias Bibliográficas

Colmenares, Abrahan. "Canto a San Cristóbal (Los Quinchonchales)". Letra. pág. 1.

Colmenares, Abrahan. "Pueblo de San Sebastián". Letra. Canción grabada. Pág. 1.

Colmenares, Abrahan "Cuando yo muera". Letra. Canción Inédita. Pág.1.

Colmenares, Ali. "Presentaciones del Conjunto Típico Maestro Honorario Abrahan Colmenares". Cuaderno de Notas Sueltas. Presentación en las Festividades de la Divina providencia Zorca. San Cristóbal Venezuela Enero 2016.

Colmenares, Ali (2015). "Obra Musical del MAESTRO ABRAHAN COLMENARES, la música Típica, El Bambuco y el Tiple Tachirense .Ponencia Mesa de Música: III Jornadas de Intercambio de Saberes, Estudios Abiertos UPTM. KR. 15 de Octubre 2015. (Digital). Venezuela. 5 pág.

Diario La Nación. "Músico y Trovador Hijo Ilustre de Zorca". Entrevista Dominical, Cuerpo C.16-03-2008. pág. 1.

Ramón y Rivera. Luis (1976).La Música Popular de Venezuela". Caracas, Venezuela Sept. 1976 .Edit. y Graficas Ernesto Ermitano. pág. 209.

EL VESTUARIO COMO SÍMBOLO DE IDENTIDAD CULTURAL RECORRE EL ESPACIO INTERCULTURAL – COMUNITARIO DE RANCHERIAS “CAMINO HISTÓRICO CULTURAL DE EL LIBERTADOR”

Ligia Navas
ligia-navas@hotmail.com

“Mi nombre pertenece a la historia, y allí se me hará justicia”

.

En Rancherías/Blanquizal Capacho Nuevo, Estado Táchira, tierra andina, surge nuestra Comunidad de Aprendizaje “Camino Histórico Cultural de El Libertador”, con múltiples oportunidades de formación a partir de un currículo abierto y contextualizado, en compañía de un tutor para nuestra profesionalización como maestrantes investigadores e investigadoras sobre el tema de las Pedagogías Alternativas, Mención: Creación Intelectual como propuesta del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida “Kléber Ramírez”, Mérida – Venezuela, con la finalidad de fortalecer un proyecto, el cual se asume como un sendero interpretativo, conocido como el camino por el que pasó “Simón Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Ponte Palacio y Blanco” **Nuestro Libertador**.

Así mismo, es importante resaltar que en nuestra Comunidad de Aprendizaje se investiga de forma articulada e interdisciplinaria sobre las temáticas alusivas a la Campaña Admirable del año 1813, fecha mediante la cual, se propicia la refundación de la Patria, motivado a partir históricamente de un punto geográfico de los andes venezolanos. Este

punto, es determinado desde Capacho hasta La Grita (Portachuelo). Según la historia local Bolívar esperaba la hechura de las alpargatas para cubrir los pies del pelotón de patriotas, quienes luchaban por la libertad de nuestro pueblo, pernoctó en la posada hoy llamada Juana Pastrana en honor a la indígena que lo recibió en este camino, caracterizado por ser patrimonio histórico-cultural de la nación venezolana, al cual se le denomina **"Corredor Turístico Camino de El Libertador",** reestructurado y fundado por la Alcaldía de Capacho Independencia, en el año 2007.

Cabe destacar también, un segundo acontecimiento histórico acaecido ochenta y seis (86) años después, conocido como la Revolución Liberal Restauradora de Cipriano Castro y los sesenta (60) andinos que partieron de los corrales de la posada donde casi un siglo atrás había pasado El Libertador, para ese entonces Cipriano Castro con el legado dejado por Bolívar continuo la lucha, tanto táctica como estratégica, toma o copia la misma ruta y casi los mismos combates. De modo que, este camino de real importancia para este trabajo investigativo también reconoce al Coronel Pio León Méndez, uno de los últimos combatientes de Cipriano Castro, quien se instaló en el Sector de Rancherías, muriendo al final de la década de los sesenta, formando parte de los fundadores de esta localidad dejando un legado cultural muy rico, digno de un museo local.

Todo ello, invita a reflexionar sobre la importancia de transformar el Camino Histórico Cultural de El Libertador, en un proyecto pedagógico donde las futuras generaciones aprendan a reconocer el legado y toda la historia que se contempla a partir del inicio, hasta el final de las dos guerras más importantes libradas por la Independencia y autodeterminación del pueblo venezolano.

En cuanto, a las ideas expuestas este estudio permitió deliberar, analizar y reflexionar sobre el cómo facilitar el revés de las dificultades que develan la recuperación del espacio natural como patrimonio cultural, geo histórico y social como intención para crear sentido de pertenecía y transcender en la difusión de la imagen del Camino de El Libertador, a través de las artes vinculadas y relacionadas con el vestuario como símbolo de identidad cultural por medio del cual se recorre interculturalmente el espacio comunitario de Rancherías, donde

los/as estudiantes de las escuelas de Zorca, Capacho y los liceos aledaños comparten y viven la experiencias de las actividades pedagógicas históricas y culturales generadas por la Comunidad de Aprendizaje "Camino Histórico Cultural de El Libertador" a través de su recorrido y presentación en escena teatral y musical, dispuesta por los veinte (20) participantes de esta.

De igual manera, la experiencia es compartida por los organismos públicos y privados de la Localidad, quienes se han interesado por seguir apoyando la intención educativa como parte del legado patrimonial histórico y cultural donde nació la Patria, titulado la **Campaña Admirable de 1813,** conformada y defendida por más de setecientos (700) hombres que partieron de Mompox en el Magdalena hasta San José de Cúcuta, con arengas implorando la libertad ante el poderío español.

Es entonces, en Villa del Rosario, Cúcuta, Colombia cuando se abrieron los acontecimientos al cruzar a Venezuela para llevar a cabo la gesta más gloriosa de la historia de nuestra emancipación. Abriendo los brazos desde San Antonio del Táchira, Rancherías, Capacho, San Cristóbal, Táriba, Lobatera, el Páramo del Zumbador, San Bartolomé del Cobre y La Grita del Espíritu Santo y continuar el camino hasta la hermosa Mérida.

Tomando en cuenta, este proceso histórico acompañado de los aspectos pedagógicos que van de la mano con una modalidad y alternativa de escolaridad distinta liberadora y emancipadora por medio de la cual se configura y conjuga la importancia de profundizar y extender el conocimiento y saber cómo esta experiencia se introduce a través de una *praxis investigativa* (Morales, 2015, p. 23), que tiene como norte el análisis y la reflexión en función de la teorización permitiendo conocer y reconocer los acontecimientos de esta investigación, teniendo de plataforma el trabajo en equipo desde el cual se orienta el proceso de consolidar la búsqueda de la veracidad. Complejidad que exige, la colaboración de múltiples esfuerzos, e invita al aprendizaje sobre la base de la escucha comprensiva y profunda de tomar en cuenta las ideas y oralidad de unos/as y otros/as como contribución a la ruta de emprendimiento pedagógico motivador a un pensamiento crítico sano, concebido de forma serena y firme que permite hacer la diferencia mediante el desarrollo de los temas por debatir.

Ahora bien, para aprender sobre el tema planteado histórica y culturalmente se debe aceptar la crítica constructiva, esto permite lograr como se van generando los aspectos relacionados con la interculturalidad dentro de una comunidad con capacidad de conocimiento sobre lo que implica reconocer los símbolos para producir un conocimiento socia y científico que logre fortalecer el acervo cultural de la amada República Bolivariana de Venezuela.

Por consiguiente, es el vestuario símbolo de una Identidad Cultural en el espacio intercultural-comunitario de Rancherías que se piensa e investiga por medio de la Comunidad de Aprendizaje "Camino Histórico Cultural de él Libertador", línea de Investigación que proporcione despertar en los/as estudiantes de esta comunidad, el sentido de historicidad de una época que marco el rumbo y destino de hombres y mujeres dedicados a la lucha libertaria y emancipadora que para el año 1813, fue el momento histórico coyuntural cuando comienza la "Campaña Admirable, lo cual conlleva a recobrar la memoria sobre cada detalle simbólico referido a ese qué y cómo se vestían para la época, ya que no se encuentran fidedignos registros que fundamenten lo original de la usanza, determinado a partir de telas, diseños, encajes, fibras, hilos, en cuanto a las mujeres como elaboraban la vestimenta a mano y lo que consistía coser cada prenda con los cuales se adornaban la vestimenta de la época.

Así que, éste proyecto de investigación tiene el propósito de acercarse un poco a cada detalle de la vestimenta para enriquecer la utilería usada en las obras teatrales y en la muestra artesanal que responde a una historia y cultura bolivariana para que nos acerque y encante la mirada al vestuario como identidad cultural.

Según Peña (2013) define que la vestimenta del infante de la época, solía llevar un correaje compuesto por dos bandoleras de cuero habitualmente teñidas de color blanco, las cuales eran terciadas sobre el torso pasándolas por debajo de las hombreras de su casaca o chaqueta, y ajustándolas posteriormente al cuerpo por medio de unas hebillas**.** En cuanto a lo antes señalado es posible apreciar como el correaje se distinguía según su color y otras características de la vestimenta. Hoy en día apreciamos que este detalle no es tomado en

cuenta tal cual como se presenta, por lo cual es importante para nuestros/as estudiosos de la utilería teatral y que hoy en día se diseñan previamente para el teatro, de modo que este debe ser lo más fiel y exacto a la hora de su elaboración. Tomando en cuenta también, otras expresiones artesanales con referencia a los símbolos para los accesorios, los cuales distinguían la época y el momento histórico cultural en la batalla.

Según Prieto (2006) "en nuestros días la avasallante globalización, ha cobrado mucha fuerza cuyo impacto en el desarrollo de la cultura popular tradicional ha sido muy considerable". Al respecto, de allí la preocupación y nace la fuerza de mantener y defender las tradiciones populares, en resistencia a la amenazante irrupción de otras culturas, y analizar cómo han incidido negativamente en la consagración de la cultura popular tradicional.

Seguramente es necesario, crear condiciones para combatir la interrupción negativa desde el acervo cultural es el reto de muchas comunidades y pueblos aquí y allá. Este momento, permite que esta investigación cultural de campo sea el camino, cautivar las fuerzas vivas de la localidad a que se sumen, será un desafío maravilloso permitir que cada uno reconozca los pilares primordiales de la identidad comunitaria que descansan sobre la tradición como fuente de la creatividad, sensibilidad, espiritualidad e ingenio del ser humano, espectacularmente viable la manera, ya que permitirá el acercamiento asertivo a nuestro norte cultural para que los vecinos y vecinas del sector tomen riendas sobre su comunidad y se logre un trabajo tan hermoso como lo es, el de asumir sin ningún temor la parte de corresponsabilidad ciudadana con el quehacer cultural desde lo particular local a lo nacional e internacional.

En tal sentido, esta ruta a partir del trabajo investigativo según el vestuario como identidad cultural aparece en estos referentes Fernández (2013) quien señala en la historia de la humanidad, nos resulta común imaginar a los antepasados primitivos domando a las fieras, comiendo su carne y usando su piel para protegerse de un clima extremo y entorno adverso. Sin embargo, esta es solo una más de las variadas teorías sugeridas acerca de los orígenes del vestir, siendo incluso rebatida con la puesta en evidencia de comunidades humanas que habitan regiones con condiciones climáticas extremas y no hacen uso de

prendas de vestir como protección o dicho de otra manera, la función de la ostentación, la distinción de clase, el oficio, la pertenencia y la exclusión entre otras, constituyen las múltiples razones de ser del vestido y en términos semióticos lo sitúan como signo, cuyo significante está ligado a infinitos significados determinados por el contexto y la cultura donde aparecen en escena.

De este modo con estas referencias llama la atención de lo particular en esa época como se notaba la ostentación y la diferencia, no muy distinto a lo actual en lo que algunos viven en función de marcas y diseños muy particulares que en la retícula de cada protagonista se siente altamente clasificado en la manera de sentir y percibir su configurado mundo, y como la indumentaria tiene que ver con la moda, el poder y la posición social, lo cual estrecha y enlaza en las confusas herencias de la sociedad, por lo tanto lleva a muchos vicios humanos que marca insatisfacción cuando se trata de nuestras generaciones de bajo autoestima y reaccionan negativamente en este andar por el poco poder adquisitivo en la moda.

Según Aldana (2016) señala que "la Moda e Identidad" de la indumentaria del Venezolano se nota de manera clara el predominio de elementos masculinos debido que los primeros en llegar al país durante el periodo colonial fueron los hombres, la mujer tardo en llegar a América y por supuesto vinieron en un número reducido. Era prohibido que las solteras tocaran tierras tan lejanas, es por ello que al momento en que la población fue creciendo ya existía la unión de negros, aborígenes y blancos.

Por supuesto que la moda tanto femenina como masculina hasta principios de 1810 era dictada por los españoles, posteriormente todo cambia con las ideas independentistas provenientes de Francia que dominaban a Venezuela en esos momentos, a partir de allí toda la indumentaria, accesorios y hasta costumbres buscaron este referente. Posteriormente con la llegada de Guzmán Blanco a la presidencia, el teatro se convierte en el centro social y de tendencias para los venezolanos, para que entonces las revistas de moda francesa eran las más buscadas por las damas, vestidos estampados de flores, sombreros, lazos, plumas, colores y muchos accesorios eran los detalles más comentados en las crónicas sociales de aquel momento. Las telas más utilizadas eran las panas, las sedas y los encajes todos

provenientes del extranjero. En las principales ciudades había por lo menos un sombrerero de origen Alemán pues consideraron lo lucrativo de este negocio.

La mantilla logro mantenerse al periodo post independentista se considera que esto se debe al apego religioso de las Venezolanas y formaba parte indispensable de cualquier guardarropa. La estética masculina encontró su propio espacio en este periodo, tanto hombres adultos, jóvenes y niños compartían el mismo uso de las prendas de vestir entre los más solicitados estaban las telas de paño, los casimires, terciopelo labrado, chalecos, casacas (vestidura masculina, ceñida al cuerpo que se usaba sobre los demás vestidos, con mangas que llegaban hasta las muñecas), levitas, chupas (tipo de chaleco, se hacían de telas lujosas y vistosas que creaban contraste con las casacas), los pantalones podrían ser de raso o casimir. Tanto era el afán masculino por verse bien que se creó el término "Pepito" para aquellos jóvenes que siempre estaban bien vestidos. Algo que capto mucho la atención fue la manera en que lo expedicionarios europeos veían nuestras costumbres y modas que a pesar de tomar la influencia Francesa debió ser adaptada de alguna manera.

Visto así en los años de 1810, Las tendencias que llegaban de París, y la manera de vestir, marcaba y separaba claramente las clases sociales. Las damas usaban vestidos largos hasta los pies armados con una pieza de tela llamada enaguas con volados, elaborados o confeccionados generalmente por ellas mismas ayudadas por sus esclavas. Las telas eran traídas de Europa. También lucían y llevaban peine tones en el cabello, con delicadas mantillas, abanicos y sombrillas para protegerse del sol. Los sastres en esa época eran muy escasos casi no existían.

Por ello las señoras también confeccionaban la ropa de sus maridos y de sus hijos, de esta manera se resalta en las damas de clase alta la sencillez de la Francia revolucionaria, con colores muy pálidos, marfil o blanco, el corte típico de los vestidos era llamado corte princesa y por lo general eran ceñidos desde debajo del busto con grandes escotes y telas muy finas y transparentes como la muselina, de allí que la enfermedad más común entre las señoras era "el mal de la muselina", los Vestidos de tarde denotaba linón color natural con mostacillas y lentejuelas doradas, este Corte de vestimenta aun en esta época contemporánea se le llama imperio tipo napoleónico. Fuente: *Museo General Saavedra.* El peinado era con un estilo romano con pequeño rodete alto, rizos a los costados y todo adornado con perlas y

collares, también usaban sólo la pequeña peineta española (tipo teja) caladas y talladas en carey.

Para ir a misa y sobre la peineta se colocaban la mantilla española, el misal y el infaltable abanico de papel apergaminado con varillas de marfil estilo romántico. Los zapatos los usaban de tela, por lo general de color blanco o negro, en esa época ellas mismas los cosían y bordaban con mostacillas, luego los zapateros les colocaban las suelas, sin tacón, la investigación sobre estos referentes da un punto de partida a indagar que los caballeros se vestían al estilo Inglés y combinaban la chaqueta oscura, con los ceñidos calzones cortos en blanco, natural o amarillo. Así mismo debajo usaban medias de seda blancas, y las camisas con cuello "palomita" y o pañuelo de seda, terminaban en mangas rematadas con puntillas.

Era de gran elegancia llevar galera y bastón, los funcionarios del cabildo usaban pelucas blancas entalcadas, estilo francés, los paraguas eran muy pocos, solo algún que otro representante del cabildo lo poseía, en el Museo de Historia Nacional hay uno perteneciente a un cabildante (traje de funcionario español en el cabildo) compuesto de chaqueta y chupa de seda rosada.

Para la gente pobre la principal indumentaria era el poncho, un sombrero bajito y un pañuelo para atarse a la cabeza. Iban descalzos o usaban los zapatos que les daban los ricos. Los esclavos usaban la ropa vieja de sus amos. La ropa era muy cara, por eso entre la gente pobre esto formaba parte de la herencia.

En nuestra República Bolivariana de Venezuela hablar de la vestimenta de la época colonial es un buen punto de partida para investigar y reflexionar sobre los hechos del vestuario como símbolo de una identidad cultural, espacio intercultural-comunitario mediante la reflexión - acción participación a través de una metodología que se describe tras la postura y deseo de recuperar nuestra memoria en el **Camino Histórico Cultural de él Libertador**, alienta a querer un país con nuestra identidad cultural que coloca de manifiesto su deseo de mantener la historia pasada en el presente como memoria necesaria cultural, social y políticamente, a la vez se trata de un revestir de símbolos y signos lo que significa el acompañamiento en los escenarios investigativos para la comunidad, así como en el

impulso de aprendizajes significativos para el quehacer y la cotidianidad, lo cual solo se lograra adoptando el carácter participativo revalorizado, asumiendo la mezcla de culturas distintas desde nuestras raíces indígenas, afro descendiente y europeas como símbolo de riqueza intercultural.

De esta manera nos acercaremos más fidedignamente al Vestuario como emblema de una identidad cultural definida para los espacios comunitarios (Camino Histórico de él, Libertador) con la promoción y el valor a su reafirmación como expresión cultural con un sentido pedagógicamente alternativo, que va en sintonía con la utilidad del conocimiento para integrar y avanzar en nuestro entorno y orden social.

Al desglosar el modo de contagiar la aprehensión de necesidades culturales e históricas que generen la interiorización y reflexión, se centellea el crear ciudadano/na, con conciencia y pensamiento crítico en lo que significan los espacios comunitarios para la solución de las dificultades y problemáticas comunes. Esto se estudia para la animación y promoción del desarrollo cultural, para que seamos el eje principal y vital que genera el proceso revitalizador en la comunidad, con el sentimiento del amor y buena voluntad, acción que se determina mediante conversatorios en el tiempo - espacio del sentir y compartir cívico ciudadano de nuestros asuntos culturales donde la danza, la música, el teatro se hacen presente de manera interdisciplinaria para compartir el proceso de aprendizaje.

Iniciando con la identificación y reconocimiento de los libros vivientes, como patrimonios culturales de la localidad, los cuales qué mejor que ellos para con la sistematización de toda la pretensión que tiene este proyecto de investigación que refleja los cimientos de experiencias para dar luz y guía a nuestros jóvenes estudiantes, compartiendo siempre con estos, en pro de dar un revés positivo con tras la experiencia y buenos consejos de los más sabios y ancianos. Se refleja aquí, lo grandioso de realzar la importancia de remembrar nuestra historia Patria, que de una manera u otra se transmite en el tiempo, y genera conocimiento cultural y patrimonial y que de allí impregna también el reconocer lo que conlleva a lo que nos resalta la historia de la comunidad para pasearnos por una memoria ubicada en el entorno del ser histórico.

Esto permite que como ciudadanos (as) nos identifiquemos con nuestra cultura, la idea es tomar del proceso el punto generador que es el aprendizaje para un cambio, en el que logremos identificar nuestras raíces y valorar nuestro arraigo autóctono, reconociéndonos en el valor de un pueblo sabio, de modo que podamos voltear y observar nuestro pasado para enmendar errores como también confrontar las influencias y transculturización que llegan de otras, diferentes culturas. De allí nace el valor de la importancia de hacer memoria histórica estableciendo hasta donde hemos sido influenciados por las corrientes mal sanas que han atravesado la cultura de nuestra amada República Bolivariana de Venezuela.

Referencias

Aldana, C. (2012). Moda e Identidad. *Blog*. Recuperado de http://venezuelacoolhunting.blogspot.com/2012/08/moda-e-identidad.html

Bourdieu, P. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social. Editores Siglo XIII. México.

Fernández, C. (2013). El vestuario como identidad, del gesto personal al colectivo. Blog. Colombia. Recuperado de https://proyectomedussa.com/

Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. España.

Morales, N. (2015). Praxis investigativa emergente: una reflexión basada en las referencias verbales de los docentes de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada. UNEFA. Caracas. Recuperado de http://nexos.unerg.edu.ve/portal/phocadownload/ene-abr-2015/03_praxis_investigativa_emergente.pdf

Peña, J. (2013). Héroes en Uniforme. Uniforme Militar Venezolano. Blog. Caracas. Recuperado de http://heroesenuniforme.blogspot.com/

Prieto, J. (2006). La Cultura Popular Venezolana, como elemento de Identidad Regional. *Articulo*. Santiago de Cuba. Recuperado de http://www.monografias.com/trabajos82/cultura-popular-venezolana-como-elemento-identidad-regional/cultura-popular-venezolana-como-elemento-identidad-regional2.shtml