

**LA EDUCACIÓN PROPIA: UNA PEDAGOGÍA QUE EMERGE EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA MARÍA FABIOLA LARGO CANO, DEL RESGUARDO INDÍGENA
NUESTRA SEÑORA CANDELARIA DE LA MONTAÑA DE RIOSUCIO, CALDAS
COLOMBIA**

ANA PATRICIA CASTAÑO GÁLVEZ

**ASESOR
OMAR JAVIER GARCÍA MARTÍNEZ**

**UNIVERSIDAD DE CALDAS
GRUPO DE INVESTIGACIÓN MAESTROS Y CONTEXTOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
RIOSUCIO, CALDAS, 2021**

Tabla de contenido

Dedicatoria	4
Agradecimientos.....	7
1. Introducción.....	9
2. Descripción del problema.....	12
2.1 Pregunta problémica.....	16
3. Justificación	16
4. Antecedentes.....	28
5. Objetivos.....	32
5.1 Objetivo general.....	32
5.2 Objetivos específicos	32
6. Contexto de la investigación	33
7. Marco teórico.....	53
8. Proceso metodológico.....	79
8.1 Información general de los procedimientos	87
8.2 Fuente de los datos	88
8.2.1 <i>Información desde la interacción verbal.....</i>	<i>89</i>
8.2.2 <i>Información de fuentes documentadas.....</i>	<i>89</i>
8.2.3 <i>Información que surge de la observación en el contexto</i>	<i>90</i>
8.3 Instrumentos para la recolección de datos	90
8.4 Información recolectada.....	91
8.5 Criterios para la realización de la entrevista.....	91
8.5.1 <i>Preguntas centrales.....</i>	<i>92</i>
8.6 Criterios para la realización de un grupo de enfoque	93
8.6.1 <i>Estructuración del grupo de enfoque</i>	<i>94</i>
8.6.2 <i>Encuadre del encuentro</i>	<i>95</i>
9. Resultados y análisis	95
9.1 Resultados y análisis grupo focal profesores	96
9.2 Resultados y análisis grupo focal estudiantes	123

9.3	Resultados y análisis entrevista funcionaria administrativa de la institución educativa María Fabiola Largo Cano	136
9.4	Tejido de saberes. Análisis de Resultados	142
10.	Conclusiones	151
11.	Recomendaciones	161
	Referencias	163
	Anexos	168

Lista de Figuras

Figura 1	Un libro traspasado por las polillas y los nombres de mis hermanos menores.	6
Figura 2	Una novela de amor con nombre.	6
Figura 3	Panorámica de una parte del territorio en donde están ubicadas varias sedes de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano.	9
Figura 4	Cuadernos con niña.	15
Figura 5	Dibujo libre niño preescolar.	16
Figura 6	Historial de la escuela El Limón.	18
Figura 7	Sede educativa Central - Comunidad El Salado.	33
Figura 8	Sede María Fabiola Largo Cano, comunidad de La Esperanza.	33
Figura 9	Sede María Fabiola Largo Cano, comunidad de La Esperanza.	34
Figura 10	<i>Sede El Limón, Comunidad El Limón.</i>	36
Figura 11	Antigua sede El Limón, 1992.	36
Figura 12	Sede Cabarga.	39
Figura 13	Sede La Palma.	43
Figura 14	Mujer adulta-sabedora-, enseña a hacer canastos de bejuco a los estudiantes en el marco de una práctica escolar.	44
Figura 15	Bota pantanera abandonada, escuela de la comunidad La Palma, uno de los sectores más distantes con respecto a la sede central.	47
Figura 16	Sede Ubarbá.	50
Figura 17	Regreso a casa, estudiantes de primaria, sede La Floresta.	52
Figura 18	Niños dibujan colectivamente un cuento.	53
Figura 19	Vivienda familia de maestra, comunidad La Esperanza.	79

Dedicatoria

Dedico este trabajo a cuatro de las personas que han trascendido mi vida con su presencia: a mis padres, en primera instancia, porque me gestaron en su amado campo. Desde allí, con sabiduría natural me entregaron algunos de los mayores legados con los que hoy puedo mirar objetiva y amorosamente las realidades que convergen en esos lugares donde ellos y sus ancestros labraban con sus pasos los caminos que aún existen; sembraron y custodiaron las semillas, ayudaron a labrar los terrenos que hoy ocupan las escuelas, usaron el poder curativo de las plantas, crearon sistemas de cooperación, subsistencia, resolución de los avatares de la vida diaria y se resistieron al olvido dejando sus apellidos, las casas de bahareque, las prácticas y saberes con los que las generaciones de estos tiempos se permiten visibilizar, conocer y darle lugar a la historia.

A mi Padre Santiago, por la firmeza con la cual me amó: por ponerme a elegir a mis ocho años entre el libro de segundo grado y unos zapatos, mientras miraba con preocupación mis pies descalzos. Hasta ahora supe que fue uno de los episodios más hermosos de mi vida, este regalo negociado; sin embargo, haber elegido que me comprara el libro, me llevó a aprender de las exclusiones por parte de mis compañeros cuando llegaba a la escuela descalza y con los pies cubiertos de barro.

A mi Madre Amalia, a quien le reitero siempre que es la mujer más inteligente que he conocido. Ella, con apenas primero de primaria, ha leído más libros que todos en la familia; me acercó a los libros: primero, con una novela que lleva su nombre; hace poco me la obsequió y me contó que nunca la leyó precisamente por eso, a pesar de haberla tenido durante toda una vida en el baúl que mis hermanos y yo revolcamos muchas veces: yo para explorar un cofre hecho con conchas de color tornasol, y a la vez, oler ese libro amarillento con el nombre de mamá: AMALIA, la novela de José Mármol. En segundo lugar, porque me contaba en secreto que leyó a Vargas Vila cuando aún estaba prohibido hacerlo; y me invitó a leerlo para encontrar, tal vez, su esencia de mujer. Por tal razón, y en tanto pude hacerlo, me acerqué a esa lectura que tanto la sedujo.

A mi hijo Juan Sebastián, quien, desde su lugar en mis entrañas, hasta su presencia hoy, me enseña la fuerza y el poder del amor: su fortaleza, nobleza e inteligencia me entregan el profundo sentido de la gratitud.

A mi esposo Carlos, compañero de la vida, por su solidario acompañamiento en todo momento: sus saberes puestos a mi servicio cada vez que los he requerido. La motivación y la confianza depositada siempre.

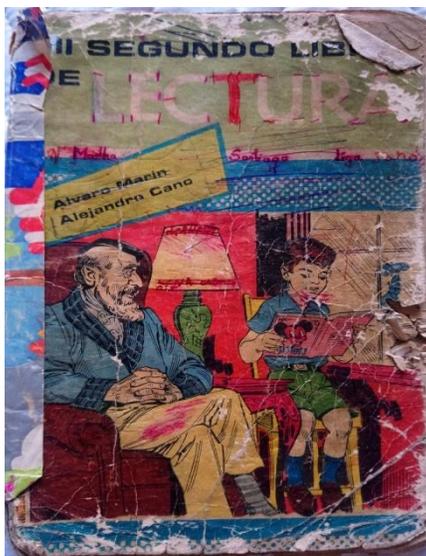
A los cuatro, mi gratitud infinita.

Figura 1

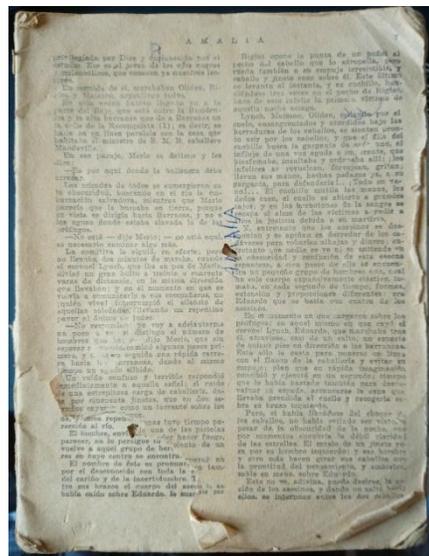
Un libro traspasado por las polillas y los nombres de mis hermanos menores.

Figura 2

Una novela de amor con nombre.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Agradecimientos

Al doctor Carlos Hernando Valencia Cano, por ser un referente claro y oportuno con respecto al desarrollo de la maestría y con relación al macro proyecto *Riosucio Ciudad educativa: de la utopía a la realidad*.

A mi asesor, Magíster en Educación, Omar Javier García Martínez, por sus orientaciones y su palabra siempre pertinente.

A todos los maestros que estuvieron durante el recorrido en la maestría, por traer sus saberes y con ellos permitir una mirada nueva sobre el sentido de la educación en estos tiempos complejos.

...nuestras mamás trabajan, y en eso estaban, cogiendo café.

Nosotros salimos de la escuela y nos pusimos a jugar en un potrero y estaba lloviendo. El hermano chiquito de mi amiga casi se ahoga por sacar el balón de un tanque; lo sacamos, pero él tiene mucha gripa y tos. Llegaron las mamás y nos pegaron a los tres. Dijeron que si no entramos rápido nos van a pegar más; les dije que nos fuéramos para el monte, mejor allá que en la casa.

Nos fuimos cuando llovía, tronaba y había relámpagos. Llegamos a la casa de una vecina, ella no estaba; nos quedamos ahí: las puertas y las ventanas no abrieron. Entonces nos metimos al rajadero de la leña, hacía mucho frío y buscamos mechas en el tendedero de ropa; con eso tapamos al niño, porque él es el más chiquito: la otra niña tiene siete y yo ocho. Les dije que no hagamos ruido para que no venga nadie. No podíamos dormir por el hambre y el frío; yo estuve ahí parada mirando que no viniera nadie mientras ellos estaban acostados.

Les dije que cuando cante el gallo, arrancamos a caminar. Cuando canta el gallo es porque ya va amanecer: a esa hora ya no hay asustos y la gente empieza a caminar. Arrancamos a caminar a las tres y media de la mañana, porque a esa hora canta el gallo.

Nos cogimos todos de la mano y metimos al niño al medio. El camino no se veía, solo tocábamos y seguíamos bajando. Cuando sentíamos miedo, la niña decía que rezáramos para que los ángeles nos cuidaran. Cuando pasamos el puente ya estaba amaneciendo. Subimos por deshechos hasta la carretera....

Relato de niña de la comunidad, 2/02/2019

1. Introducción

Figura 3

Panorámica de una parte del territorio en donde están ubicadas varias sedes de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano.

A la izquierda, la sede central en la comunidad El Salado.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

El presente documento es el resultado final del proceso de formación como Magíster en Educación y, al mismo tiempo, es el requisito para optar el título correspondiente. La fuente para iniciar y desarrollar el proyecto es el macro proyecto que planteó la maestría: “Riosucio como Ciudad Educativa: de la utopía a la realidad”. En el marco de esta propuesta, se plantea un trabajo de tesis para develar las pedagogías que emergen en el seno de un proyecto educativo institucional que tiene como característica la implementación de la Educación Propia.

El macro proyecto mencionado abre una importante perspectiva al municipio de Riosucio, no solo por la propuesta educativa que existe en él, también, por la riqueza cultural que allí converge, la cual despliega un abanico de posibilidades integradoras en el hacer, entre el sistema educativo y la ciudadanía. Es una oportunidad para establecer una dinámica educativa con un contenido más universal. En este sentido, el macro proyecto muestra una intención innovadora y pertinente para el municipio de

Riosucio, en un escenario donde prevalece la multiculturalidad de su población.

Desde el punto de vista de las instituciones educativas, se presenta diversidad de modelos pedagógicos contruidos a partir de las necesidades particulares identificadas en los contextos donde están asentadas, aspecto importante porque sitúa los procesos educativos de acuerdo con los requerimientos de las comunidades.

Sin embargo, la utopía de ciudad educadora plantea la perspectiva de un tejido social más integrado, independiente de su heterogeneidad por orígenes étnicos, históricos, culturales, y de las representaciones simbólicas de esas realidades culturales. Este horizonte integrador en lo individual y colectivo, busca facilitar la confluencia de saberes que traigan consigo las posibles pedagogías que a ellos corresponden.

En consecuencia, se considera que el hecho de que surja una ciudad educadora aportará desde su propia dinámica una forma diferente de considerar la escuela, lugar en el cual los aprendizajes podrán evolucionar con un mayor contenido de humanidad, en tanto han de ser procesos educativos ciudadanos y liberadores, cuyo resultado debe alcanzar una descolonización constante del saber.

Como dice Carbonell (2015): “En estos territorios conviven el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares, el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas, y el espacio público de los seres desconocidos y anónimos” (p. 2). Por eso, el macro proyecto se concibe como una forma ideal de sintetizar el sentido y la apropiación de una ciudad educativa, en donde se abre el espacio para la integración de lo humano, sin caer en retóricas excluyentes. Gisela Morales Navarro, Rafael Mezquita Gómez. La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. IX Congreso ADIDE – Aragón, España. (2018).

El origen de este proyecto se articula, además, con los contenidos pedagógicos que se asoman en la Educación Propia, porque hacen posibles los procesos evolutivos de modelo al integrar en su ejercicio todo aquello relacionado con los saberes ancestrales que dan pervivencia al continuum histórico del pueblo Embera Chamí. También, son el medio que articula los saberes universales que difunde el sistema educativo oficial y que la Educación Propia no niega, pero sí actúa a través de sus

pedagogías para neutralizar el contenido colonizador de la educación oficial.

En este sentido, es fundamental reconocer la postura pedagógica de los maestros que en términos generales es coherente con la filosofía misma del modelo. Garantizar esta postura permite una mayor consolidación del modelo, que se refleja en la forma como los estudiantes asimilan los procesos y los proyectan desde su propia convicción en los contextos a los que pertenecen.

A partir de las consideraciones anteriores, se planteó como propósito de esta tesis identificar y reconocer que, en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, el modelo educativo de Educación Propia se sustenta en una estructura de pedagogías que emergen. Este propósito se articula con el objetivo principal: develar las pedagogías que emergen, que motivan y generan las respuestas a los procesos de reconocimiento y transformación de las prácticas educativas puestas en escena por la institución mencionada.

2. Descripción del problema

La institución educativa María Fabiola Largo Cano ubicada en el resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, implementa en la actualidad un modelo pedagógico en Educación Propia, resultado de un proceso de participación comunitaria que favoreció el reconocimiento de su pertinencia porque responde al sentir de las comunidades, quienes no veían representados sus intereses y necesidades en el modelo educativo oficial que se implementaba anteriormente.

Dice el Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas:

La Educación Propia construye y aplica modelos educativos y pedagogías en las que se retoman prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje desde la oralidad y formas de hacer y transmitir los conocimientos por parte de los mayores, vivenciando la historia desde la cosmogonía y la cosmovisión, así mismo se retoman teorías y desarrollos pedagógicos de otros procesos educativos que contribuyen a una mejor acción e interacción de la comunidad educativa (2011, p. 57).

Esta apuesta por una educación propia obedece al interés del cabildo indígena, cuyos miembros encontraron que dicho modelo pedagógico es un eje que transversaliza los planes de vida de la comunidad. Para implementar el modelo se identificó, inicialmente, a la institución educativa María Fabiola Largo Cano, la cual reúne las condiciones para ser considerada como pilotaje, acorde con su cobertura.

Este camino se gestó entre los años 2005 y 2008, y un antecedente importante que favoreció el desarrollo del proceso fue la presencia, por primera vez en Riosucio, de un alcalde indígena, quien apoyó la inclusión del Pilotaje en Educación Propia en el Plan de Desarrollo Municipal. De esta manera, los Centros Pilotos en Educación Propia responden a una decisión política y pedagógica que se consideraba necesaria para el municipio.

El hecho de ser una institución educativa de pilotaje en Educación Propia, determina responsabilidades con la educación, la comunidad y con la organización indígena. Estas responsabilidades deben dar respuestas coherentes en el marco de los objetivos que se le trazaron y del compromiso adquirido en lo social y municipal.

Dice la Tercera mesa etnoeducativa (se refiere al documento que recoge las actas de los diferentes encuentros realizados en el año 2005 entre autoridades indígenas y otros representantes de la comunidad para construir los lineamientos de la educación indígena, definir los centros pilotos y seleccionar los docentes indígenas, entre otros):

Los pilotajes en Educación Propia son una estrategia para el fortalecimiento del Plan de Vida y de la Educación Propia. Es un espacio donde se van a recrear y ejecutar de manera directa todos sus componentes y se revalora la Identidad, la Autonomía, el sentido de pertenencia, no sólo de los estudiantes y la comunidad educativa sino también de docentes y comunidad en general.

Allí se van a ver reflejados todos los ideales y sueños de la Educación Propia en el apersonamiento que los indígenas hagan del proceso y el impulso que le den al fortalecimiento de la organización indígena y la intención de seguir fortaleciendo los postulados del Plan de Vida.

Los Centros Educativos Pilotos buscan que la educación se convierta en un espacio donde todos enseñamos y todos aprendemos (Acta de la Tercera mesa etnoeducativa, septiembre 30 de 2005, p. 17).

Implementar un modelo pedagógico diferencial que se ajuste a las necesidades expresadas por la comunidad, es un recorrido trascendental en términos de educación. Es importante resaltar que su adopción es un proceso lento, por el impacto en los imaginarios sociales del discurso de los modelos oficiales en las transformaciones comunitarias, y en su visión como etnia; de igual manera, por el distanciamiento durante años de sus saberes propios, de los efectos de la dominación, la política y las violencias.

A lo anterior se suman otros factores conexos al distanciamiento que ha debido realizar el pueblo Embera - Chamí de sus saberes y sus prácticas ancestrales, como la presencia significativa del mestizaje, y que deben tenerse en cuenta durante el proceso de construcción del modelo pedagógico, porque llevan de manera continua a las preguntas sobre las pedagogías que movilizan el ser, conocer y hacer de las comunidades: cómo ellas son el soporte de los saberes que enriquecen la escuela. Esto induce a entender la ruralidad indígena como escuela cafetal, escuela cocina familiar, escuela ciclos lunares, escuela río, escuela cerro, escuela huerto, escuela ritual, escuela tejidos...; elementos que configuran una pedagogía de lo propio y

determinan competencias fundamentales para el desenvolvimiento social, el ejercicio de la ciudadanía y la supervivencia.

Las respuestas a esas preguntas de la pedagogía requieren, desde el marco educativo, un trato especial, es decir, un reconocimiento para otorgar un espacio relevante a los saberes que emergen de estos contextos y se configuran como prácticas con una connotación pedagógica, capaz de transgredir la homogeneidad de los sistemas educativos establecidos para todos, y asumir aquellos elementos de su realidad que consideran propios, como el recurso adecuado y pertinente para enseñar y aprender.

Como se dijo antes, el proceso piloto de implementación de la Educación Propia en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, se desarrolló de forma gradual desde el año 2005, y es importante destacar que, periódicamente, se le realizan ajustes al Proyecto Educativo Institucional con el objeto de viabilizar la transición hacia el Proyecto Educativo Comunitario. Es un propósito que obedece a la necesidad de llevar a cabo los objetivos institucionales desde un proceso diferencial, que haga posible la diversidad étnica y cultural del contexto en el cual se encuentra el centro educativo.

Dicha institución avanza en la aplicación de prácticas pedagógicas propias, en el ámbito educativo y comunitario, que se sustentan en saberes propios, en tradiciones, en usos y costumbres, y se han revalorado durante el proceso. Al mismo tiempo, se favorece una mejor comprensión de los saberes universales. Sin embargo, en el marco de dicho proceso se presentan algunas manifestaciones de resistencia por parte de personas o grupos que, a través de otro tipo de información, se han visto influenciadas por la postura hegemónica sobre las diferentes realidades que determinan la vida de las comunidades indígenas. Estas manifestaciones se visibilizan en reuniones comunitarias como expresión de la participación democrática de los comuneros. Además, también se derivan de la influencia de actores políticos tradicionales.

Coherente con esta realidad, la escuela oficial continúa teniendo relevancia en la validación que algunas personas de las comunidades le dan a la formación de sus hijos. Este hecho trae como consecuencia, cierto grado de contradicción al momento de reconocer cómo sus propias prácticas de la vida diaria reflejan saberes que han sido

transmitidos de manera intergeneracional mediante la tradición oral.

De ahí que sea pertinente reconocer que las prácticas pedagógicas incluidas dentro del Proyecto Educativo Comunitario en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, se retomaron de los saberes ancestrales, de las tradiciones y de los usos y costumbres de la comunidad indígena, las cuales determinan transformaciones en los procesos educativos, en el contexto y en la comunidad misma. Además, identificar si tales prácticas pedagógicas definen distancias saludables entre lo que ha sido impuesto y la intención colectiva de revalidar los saberes que subyacen en su entorno, que son claramente identificados, reconocidos al interior de las comunidades, y llevados también a la escuela para establecer allí una relación pedagógica que se nutre en doble vía.

Figura 4

Cuadernos con niña.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

2.1 Pregunta problémica

¿Cuáles son las pedagogías que emergen, que motivan y generan las respuestas a los procesos de reconocimiento y transformación de las prácticas educativas puestas en escena por la institución María Fabiola Largo Cano del Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña?

3. Justificación

Figura 5

Dibujo libre niño preescolar.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

El proceso de revisión y análisis realizado al Modelo Educativo Institucional de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, aboca la necesidad de identificar los pilares que lo sustentan desde el orden conceptual, histórico, contextual, epistemológico y pedagógico. Es importante enfatizar en este aspecto para visibilizar los procesos pedagógicos que emergen y le dan sentido al modelo de Educación Propia. Además, este hacer permite darle contenido y coherencia para comprender su pertinencia y la relación con el contexto en el cual se ubica.

El proceso que hoy se adelanta en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, tiene como base un camino histórico determinado por las organizaciones indígenas, entre ellas, el Consejo Regional Indígena de Caldas (CRIDEC), como una organización que recoge la voz de las diferentes estructuras organizativas y comunitarias de los pueblos indígenas de Caldas, y desde donde se plantea la necesidad de evaluar la educación que se brinda a las comunidades indígenas y avanzar en la reflexión frente a la importancia de implementar una propuesta educativa propia.

Esta postura de la organización indígena conduce a una discusión crítica sobre el modelo educativo oficial, identificado como transgresor del proceso autónomo de los pueblos indígenas, y abre la perspectiva a un modelo de Educación Propia en el que han de emerger por la naturaleza de la razón de ser del mismo, experiencias pedagógicas como alternativa para que el modelo discorra autónomo y apropiado de su sentido.

Por lo tanto, este proyecto de tesis es novedoso porque pone en evidencia aspectos trascendentes de las pedagogías que emergen en el contexto rural indígena Embera Chamí, del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, territorio del cual hace parte la institución educativa María Fabiola Largo Cano. La novedad también radica en otorgar reconocimiento a estas pedagogías que pertenecen a la vida institucional y comunitaria, porque se han instalado allí para revalorar lo que pervive como propio, y a partir de esos ejercicios pedagógicos enraizar todo aquello que se recobra desde la cultura ancestral.

En la novedad es imperativa una mayor comprensión de la importancia que se le

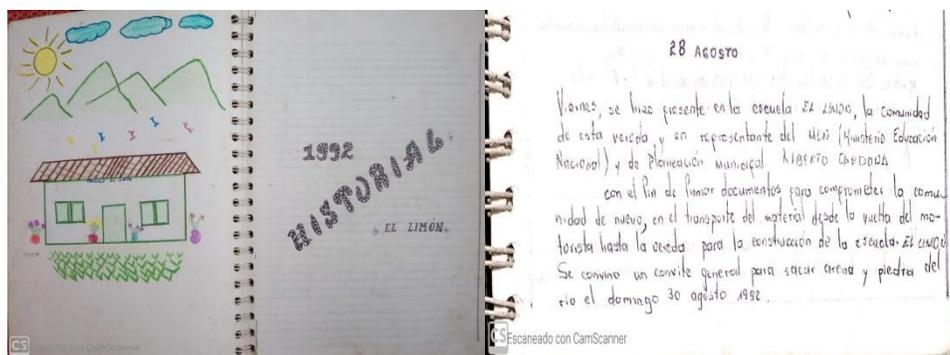
debe conferir a la práctica de una inclusión real, para que en el ámbito de la educación se reconozca la diversidad de saberes y la heterogeneidad como posibilidad. Es reconocerlos como un universo de opciones para compartir los pensamientos y sentires diferentes, las trayectorias históricas, las culturas, los modos de participar y pensar las relaciones entre los individuos, la justicia, la ética y el cuidado de la naturaleza, que representa un valor fundamental en el Modelo de Educación Propia del territorio Embera Chamí.

En tal sentido, se realizaron desde el año 1992 hasta el año 1996, procesos de capacitación a docentes y líderes sobre etnoeducación, de acuerdo con la resolución 3454 de 1984, la cual marcó un camino fundamental para la construcción de los procesos educativos de algunos pueblos indígenas del país. En el marco de dichos procesos y reflexiones, se desarrollaron construcciones colectivas de orden comunitario que dieron como resultado un diagnóstico sobre los requerimientos e ideales de las comunidades indígenas, que se consideró deberían ser introducidos en las propuestas educativas propias.

Acorde con ello, la Constitución de 1991 favoreció a los resguardos legalmente constituidos en aspectos como el derecho de las comunidades étnicas a acceder a una educación que respete y desarrolle su identidad y su cultura.

Figura 6

Historial de la escuela El Limón.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

En este marco de comprensión de la educación en los pueblos indígenas, a partir de 1994 se inició un proceso de mejoramiento de la situación laboral de los maestros y maestras de los resguardos. Además, en el año 2008 se realizó una Minga Nacional Indígena con el objetivo de enfatizar en el derecho a una educación diferencial para los pueblos indígenas.

En el caso específico del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña y sus respectivas instituciones educativas, en el municipio de Riosucio, Caldas, se implementó un modelo de Educación Propia que tiene en cuenta insumos determinantes para su ejercicio, como son: el aspecto humano, el contexto, la cultura, la espiritualidad; el gobierno y la justicia propia; las prácticas, costumbres y saberes ancestrales. Este proceso se moviliza en una construcción continua desde la comunitariedad, que propone un modelo pedagógico ajustado a las condiciones, sentires, concepciones, imaginarios, comprensiones del mundo y formas de vivir, de relacionarse con el otro y con el ideal del buen vivir, como respuesta a los modelos hegemónicos impuestos.

Asimismo, dicho proceso se desarrolla como respuesta a compromisos adquiridos con los cabildos en el marco de logros alcanzados desde el 2004, cuando los docentes contratados para trabajar en los resguardos Cañamomo Lomapieta y Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, perteneciente al municipio de Riosucio, Caldas, asumieron la responsabilidad de: 1. Iniciar la construcción de proyectos educativos comunitarios (PEC), los cuales deben direccionar los PEI de los territorios indígenas; 2. Diseñar una propuesta educativa propia que responda al pensamiento, la cultura y la organización del pueblo Embera (MEN, s.f., p. 25).

En el recorrido hacia la construcción de un modelo pedagógico propio, se contó con el consenso de las comunidades y sus autoridades indígenas, al identificar los territorios idóneos para la puesta en marcha del proceso denominado Pilotaje en educación propia. Esta responsabilidad se asignó a las instituciones educativas Los Chancos y María Fabiola Largo Cano, con el fin de visibilizar el principio **“La educación Propia como eje transversal del Plan de vida”** (Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Embera de Caldas, Tejiendo Sabiduría Embera, 2011, pp. 25-30).

El cabildo definió la implementación de un pilotaje en Educación Propia, en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, con el fin de estructurar un modelo de formación que se sustente en lo comunitario y cultural. Este plan piloto se piensa, se gesta, se desarrolla y se evalúa en todos los tiempos y espacios donde interactúan los miembros de la comunidad, para garantizar la pervivencia cultural como pueblo indígena Embera Chamí, y la adquisición de capacidades necesarias para asumir las relaciones interculturales en un plano de respeto e igualdad.

Los pilotajes en Educación Propia se realizan en establecimientos educativos seleccionados por las autoridades indígenas de cada territorio, con el propósito de implementar experiencias de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula-comunidad. De tal manera que el pilotaje es el hilo conductor de los procesos que se vivencian en la institución y en la comunidad para analizar, sistematizar y consolidar el modelo pedagógico acorde con la realidad, las necesidades y expectativas educativas del territorio.

Este marco de referencia presenta las condiciones que facilitaron la construcción del Modelo Educativo de Educación Propia, y que hacen viable las posibilidades del proyecto, debido a que existe una fundamentación conceptual del modelo que lo sustenta desde su propia praxis. Viable también, en cuanto las características especiales que Riosucio alberga por su multiculturalidad, de la que se derivan realidades étnicas, históricas, culturales, políticas, religiosas y educativas, que convierten al municipio en una fuente importante para la proyección de un proceso educativo incluyente, en la medida en que sea posible la integración de los saberes contenidos en lo público, lo privado, lo urbano y lo rural.

En conexión con lo anterior, los espacios para la investigación tienen una viabilidad contextual por la riqueza de información que subyace en la dinámica de Riosucio, y el acceso al ejercicio de prácticas que le dan un sello de identidad a los procesos educativos en las diferentes instituciones educativas y comunitarias.

Coherente con lo antes dicho, la institución educativa María Fabiola Cano Largo, en la implementación del Modelo Pedagógico en Educación Propia, visibiliza las prácticas con claridad diferenciada, ya que están arraigadas a costumbres, historicidad

y teorización en una línea pedagógica de la tradición oral. Esta particularidad da lugar a una apuesta educativa que merece ser conocida para que se le otorgue un lugar desde donde emanen propuestas para la construcción de políticas educativas municipales, capaces de proyectar a Riosucio con un impacto educativo asociado a la interculturalidad, y a una educación inclusiva que exalte los saberes ancestrales relacionados con la etnicidad.

En el contexto rural indígena de Riosucio, la realidad educativa refleja la presencia de situaciones asociadas a lo étnico y al mestizaje: la presencia de habitantes oriundos del territorio que no se reconocen a sí mismos como indígenas y, en consecuencia, no comparten la cosmovisión, las prácticas propias, el modo de vivir e interpretar la pertenencia al territorio, que difiere del sentido vital con el cual lo asumen quienes, desde su espíritu y su quehacer, se identifican como indígenas. Estas interferencias culturales determinan que las instituciones educativas estructuren proyectos institucionales encaminados a fortalecer lo propio y a satisfacer las necesidades e intereses expresados por algunas comunidades.

Se comprende, entonces, que la educación en la ruralidad del contexto indígena de Riosucio refleja diferentes características asociadas a lo étnico y a la presencia del mestizaje; se suma a ello, la existencia de pobladores de origen indígena y nacidos en el territorio que no se reconocen en su origen y, por lo tanto, no comparten la cosmovisión, las prácticas propias, los modos de vivir e interpretar la pertenencia al territorio, así como el sentido vital que le dan quienes sí se asumen como indígenas.

Esta realidad plantea a las instituciones educativas rurales indígenas del territorio, la necesidad de crear e implementar proyectos educativos institucionales encaminados al fortalecimiento de lo propio, frente a la injerencia que tienen visiones culturales con un espíritu colonizador, fundamentadas en la llamada cultura occidental, en particular, los credos religiosos denominados “cristianos”.

Los proyectos educativos recogen los intereses y particularidades de lo propio, además de entrar a satisfacer necesidades expresadas por algunas comunidades. Es en el marco de la territorialidad indígena del pueblo Embera Chamí que se deben originar las acciones sistemáticas en función de la defensa de lo ‘propio’, y en ello, la

escuela tiene la responsabilidad de coadyuvar a este ejercicio comunitario y educativo, recurriendo a todas las posibilidades pedagógicas que el conocimiento de lo propio le otorga.

En esta línea de pensamiento, la institución educativa moviliza el Modelo de Educación Propia de acuerdo con las necesidades que surgen y, sobre todo, porque emergen las pedagogías para hacerse comprender. En ese sentido, el proyecto es un camino para dar cuenta de que sí emergen pedagogías en un contexto diverso, en donde los matices por cada categoría que se hace posible en la cosmovisión, requieren una forma diferente de comprenderlos. El concepto anterior explica que no solo hay presencia de pedagogías que emergen, sino que el proyecto en sí mismo aporta una importante reflexión en torno al ser educativo en el mundo de lo propio de las comunidades Embera Chamí de Riosucio, y que es un hecho a través de los docentes, estudiantes, administrativos, familia y comunidad, quienes son los partícipes ejecutores de los procesos de Educación Propia.

Así, la necesidad en este proyecto se expresa en la tarea de adentrarse en la comprensión y reconocimiento de las voces de esos otros que habitan los contextos en mención, y permitirá sacar a la luz una pedagogía que, con seguridad, está por fuera de toda interpretación científica y, sin embargo, es generadora de saberes profundos que permiten la pervivencia como individuos, como colectivos, como cultura y también como comunidades que educan.

Como ya se ha dicho, la institución educativa María Fabiola Largo Cano se encuentra ubicada en el territorio indígena del resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña. Es un lugar privilegiado por su trayectoria en el proceso histórico, cultural, político y comunitario, que determina para esta, unas condiciones propias que contribuyen con el crecimiento de prácticas educativas enmarcadas en la cosmovisión y legados epistemológicos construidos desde la tradición oral de los ancestros indígenas.

En este sentido, la institución educativa avanza en el desarrollo de un modelo educativo desde lo propio, en donde el contexto integrado con el ambiente, las personas y los saberes de todos, ha sido el insumo fundamental para desarrollar un

proceso que, de acuerdo con la pertinencia, frecuencia, impacto y contextualización, puede considerarse como una experiencia importante de carácter pedagógico en el proceso educativo de la institución. Es decir, se identifica como importante porque obedece a un proceso intencionado contenido en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), cuyas prácticas cotidianas transversalizan de manera integrada el currículo y así ha logrado transformar y construir imaginarios y discursos sociales relacionados con el sentido de lo propio, lo ancestral, los saberes y el legado de los mayores.

Esta práctica educativa se puede interpretar como una forma de **resistencia** al sistema hegemónico educativo, porque cobra sentido como una experiencia de vida cuando puede transgredir los sistemas excluyentes y contruidos para mayorías, es decir, la educación oficial, igual a muchos otros sistemas creados en el marco de los derechos fundamentales, omite lo particular y tácitamente lo obliga a caber dentro de lo general, en donde regularmente se invisibiliza y desaparece.

Las minorías representadas en mestizajes o indígenas de diferentes etnias, son en Colombia, para el presente análisis, pequeños grupos que han sido visibilizados para exaltar aspectos de la cultura que favorecen, en algún momento, el reconocimiento de un aspecto como país, sin embargo, en el marco de los derechos fundamentales, es la vulneración de estos lo que permite ver que existen grupos con características particulares en las diferentes partes del territorio nacional.

El contexto rural indígena de Riosucio, específicamente el que concierne a la institución educativa María Fabiola Largo Cano, no ha estado exento de dichas negaciones y ausencia de reconocimiento en cuanto a su cultura, participación política, derecho a acceder a las oportunidades y valoración de sus saberes tradicionales como comunidad rural y de ancestros indígenas. Su historia se observa marcada por luchas por la reivindicación de sus derechos, en las que asumieron la pérdida de sus líderes como pago por alcanzar los logros con que hoy cuentan, entre ellos, la autonomía educativa para avalar sus maestros y maestras, aunque es evidente la discriminación salarial con respecto a los maestros del régimen oficial. Asimismo, lograron que se reconociera la importancia de retomar su fuente de sabiduría emanada de la tradición oral y el contexto, para elaborar un modelo educativo que les resignifique lo identitario.

Entonces, hablar de resistencia a los modelos dominantes alude a una apuesta que implica otras luchas generadas desde la palabra y las prácticas propias del contexto rural indígena, como manera de ser y de hacer visible lo que ha estado oculto, ignorado, al parecer, por razones de ubicación geográfica o ausencia de políticas incluyentes en el marco educativo del país.

En este contexto, la práctica de la educación propia también se enfrenta al sistema que ha permeado algunos sectores de la comunidad, en donde se considera que resignificar los saberes del territorio como lugar, y del territorio como cuerpos y voces que permanecen, nacen y se construyen, es retroceder en el proyecto educativo ideado para sus hijos.

Como una forma de asumir los desafíos que implican la adopción del modelo de Educación Propia, el proceso que se desarrolla en la institución tiene un soporte epistemológico que se sustenta en dos fuentes: **la tradición oral y la construcción comunitaria**. La tradición oral es la mayor fuente de información con la que cuentan las comunidades rurales indígenas, esta se retoma y rescata de la voz de los viejos, o mayores, quienes transmiten a las generaciones siguientes aspectos como la cultura, la historia, la política, la espiritualidad y las tradiciones de la vida comunitaria.

Asimismo, la comunidad como colectivo refuerza la construcción de los conocimientos propios, los mantiene vigentes y los instala en las relaciones y representaciones sociales. Con este soporte, la institución educativa ha hilado constructos teóricos para el establecimiento de un currículo que tenga como base los saberes ancestrales del contexto rural indígena, y que incluya de manera pertinente todas las posibilidades de acceso al conocimiento para los estudiantes.

A propósito de las fuentes que sirven de base para la implementación del currículo en mención, los miembros de la comunidad educativa reconocen y valoran la tradición oral en la medida en que le dan sentido histórico, validez cultural y formativa a la información representada en saberes con los que cuentan las personas mayores de la comunidad; asimismo, dicha información se convierte en insumo pedagógico al interior de las familias, quienes han perpetuado prácticas, usos y costumbres a través de los cuales afloran saberes esenciales que les son propios, en tanto facilitan su

pervivencia como miembros de dichas comunidades.

En segundo lugar, la construcción comunitaria es un proceso desarrollado desde 1992 y 1993, con el apoyo de entidades como el Centro Experimental Piloto de Caldas (CEP) y la Fundación Caminos de Identidad (FUCAI), por medio del cual se avanzó en la formación de docentes y en la elaboración del proyecto, mediante construcciones colectivas y la planeación de los recursos necesarios para la implementación de dicho proceso sustentado en un diagnóstico participativo (MEN, s.f., p. 25).

Por lo tanto, el PEC de la institución educativa María Fabiola Largo Cano aborda, de manera coherente, los diversos conceptos propios de los procesos organizativos de los pueblos indígenas y que están presentes en los documentos construidos por diferentes actores de las comunidades, no solo en este territorio, sino en otras zonas del país y en otros pueblos indígenas del mundo. Conceptos como el buen vivir, el vivir bien, el territorio, la identidad, lo comunitario, la madre tierra, entre otros, están presentes en las voces de los líderes indígenas, los maestros y maestras, los mayores de las comunidades y las autoridades indígenas. Estos conceptos son parte intrínseca de la cosmovisión que guía a la mayor parte de los pueblos indígenas de Colombia.

El no tener una claridad histórica y documentada que permita inferir en qué momento se hizo posible la concepción y práctica social de estos conceptos, pero que hacen parte del ejercicio de vida de los pueblos indígenas y están plasmados en el quehacer de sus usos y costumbres, lleva a concluir que el instrumento de transmisión de los mismos, de generación en generación, ha sido el de la tradición oral. La experiencia cotidiana de indígenas y mestizos mantiene la dinámica de estos conceptos por medio de una práctica con sentido pedagógico, que se visibiliza en el quehacer espiritual, en el de las interacciones sociales, comunitarias y políticas. Esta dimensión cultural determina la necesidad de integrarlos a la escuela en el marco de una transversalización intencionada del currículo, coherente con el carácter y cosmovisión de las comunidades.

Lo anterior no deja de ser una apuesta arriesgada, teniendo en cuenta el peso que tiene la trayectoria histórica de la educación oficial. De esta manera, es como los

grupos sociales terminan interiorizando formas de colonización, sometimiento y domesticación, que son mecanismos ajustados del orden social imperante.

Por lo tanto, el propósito de una educación contextualizada propia tiene que ser motivo constante de análisis y superación de las contradicciones internas y externas, hasta tanto logre orientar de manera coherente la relación entre los componentes de orden teórico, metodológico y práctico. Es desde dicha mirada que debe evaluarse la pertinencia y pervivencia de un modelo pedagógico que, hasta la fecha, logra su lugar sustentado en dos recursos fundamentales en estas comunidades: la tradición oral y el territorio.

El territorio como lugar luchado y reconquistado, les permite obtener un sitio de reconocimiento en el marco de los derechos fundamentales. No obstante, también es el espacio territorial desde donde pueden hacerse validar como distintos, es decir, desde donde se confronta de manera tácita la importancia de ser vistos, reconocidos y respetados en sus diferencias culturales y en sus costumbres propias, que si bien se exaltan muchas que corresponden a la etnia indígena Embera Chamí, también incluyen la ruralidad como un espacio que requiere ser mirado y valorado como lugar-escuela, porque alberga saberes anclados a la historicidad, la supervivencia, la economía, la política, la tierra, el clima, las relaciones y el papel relevante de la familia y la escuela, entre otros.

En esta perspectiva, la tradición oral es el texto “intangible” que camina los territorios, presente en la construcción de relaciones, en la siembra, en la cosecha, en las relaciones de autoridad, en las construcciones de las feminidades y masculinidades, en la procreación, en la familia, en la historia y en el hilado de vivencias resilientes frente a las incongruencias del sistema y el orden social. Esta ha sido y sigue siendo la fuente primaria de información y **acto pedagógico** al interior de las familias y las comunidades.

El modelo pedagógico de la institución educativa María Fabiola Largo Cano revalida esta fuente de información y conocimiento, al tiempo que le da lugar en la escuela y en el sistema educativo, al transgredir lo establecido e impuesto. Sin embargo, es inevitable identificar en un proceso como este, posibles vacíos

relacionados con el cómo se integra la realidad en las prácticas, la pedagogía y los elementos teóricos.

Decirlo de esta forma es mostrar que en el Modelo de Educación Propia se presenta una propuesta y un ejercicio que aporta a nuevas posibilidades para comprender la experiencia de la educación; es ver las realidades del saber en la palabra de otros conocedores que hacen del conocimiento una construcción permanente sobre la base de los legados ancestrales.

Por esta razón, implementar el modelo pedagógico en educación propia como estructura educativa para los resguardos indígenas de Caldas, es un logro, producto de una decisión colectiva que se forjó en un marco de movilizaciones, como uno de los objetivos a reivindicar. Es una fuente de información y construcción de teoría, como se afirma en este documento.

Cada recorrido de la Escuela Propia implica que lleguen al espacio del territorio, voces, saberes y la historia de todos aquellos que hacen parte del conglomerado humano (indígena) que requiere pertenecer desde la igualdad de derechos, y del derecho a ser validados y respetados como diferentes. Reconocer que existe una educación en los territorios indígenas rurales, es aceptar y asimilar que en el texto de esa Educación Propia se integran los subtextos persona, río, parcela, cultivo, medicina propia, espiritualidad propia; solidaridad comunitaria; organización, gobierno propio, justicia propia, además de representaciones simbólicas ancestrales como la música, la danza y los tejidos.

Es entender el texto práctica como recurso para afrontar, resolver, enseñar o mantener vigente lo esencial, y además, fuente de nuevo conocimiento, definido al contrastar lo que ya se conoce. Reconocer desde el ámbito de la investigación este texto propio, implícito y vivo, que enseña y traduce lo otro diferente para complementarse y nutrir la pervivencia, permitirá avanzar en una apertura hacia nuevos tránsitos educativos para ser reconocidos, sin que se pierda su propia identidad y pertinencia por tener que ajustarse a los sistemas oficiales.

4. Antecedentes

En este apartado se registran algunas de las investigaciones desarrolladas por diversos autores sobre el tema de la Educación Propia, en las que se destaca la importancia de ubicar los contenidos curriculares, los métodos y las pedagogías en los contextos particulares de la población, para darle validez a los aprendizajes de acuerdo con los factores sociales y culturales de los pueblos.

En este sentido, se cita el trabajo de Molina y Tabares (2014), *Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*, cuyo objetivo fue identificar los rasgos configurativos de la cultura del ocio en el resguardo indígena de San Lorenzo de Caldon y su relación con la cultura del desarrollo sostenible. Los autores encuentran que en la comunidad se presentan tres formas de adquirir la educación: la educación como legado o educación propia, la educación bilingüe intercultural y la educación oficial. Concluyen que en estas tres formas se expresa una tensión en los distintos escenarios de la comunidad, lo que plantea como desafío construir proyectos de carácter intercultural para desarrollar procesos democráticos que involucren a los demás sectores de la sociedad, donde se reconozca la igualdad, y se reconozca y valore la diferencia en las formas de ser, saber y vivir de los otros.

Con el título *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*, González (2012) presenta una propuesta de educación propia que se implementa en el departamento del Cauca, Colombia, con el objetivo de fortalecer el movimiento indígena y recuperar su cultura, la cual se ha visto absorbida por el modelo de educación confesional y tradicional, en el que se observan dos perspectivas antagónicas que evidencian el conflicto sociocultural que subyace a la educación propia. En la conclusión, la autora señala que, por medio de la educación, se pueden tramitar los conflictos políticos y culturales que enfrentan los pueblos, y que a través de la educación propia se fortalecen los procesos organizativos y la identidad colectiva. En ella se reconoce la importancia del saber hegemónico, pero este se vincula con los saberes particulares de los pueblos indígenas para promover estrategias con intenciones culturales y políticas claras, que lleven a la solución de los conflictos.

Por su parte, Bolaños y Tattay (2012), en el artículo *La educación propia, una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*, aluden a la resistencia de los docentes para cambiar las formas de la educación tradicional, porque perciben que no cuentan con las herramientas, las habilidades y los recursos para desarrollar aprendizajes contextualizados, sobre todo en relación con el trabajo pedagógico y cotidiano de aula. Además, argumentan que carecen de recursos para desarrollar investigaciones que soporten los proyectos pedagógicos y que les permitan insertar conocimientos y metodologías propias del proceso, de manera adecuada y significativa.

Sin embargo, para Bolaños y Tattay (2012), los resultados que arrojan los procesos que se han emprendido en el país relacionados con la educación propia, han permitido que mediante la enseñanza y el aprendizaje se mantenga la unidad de las comunidades donde se ha implementado el modelo, y se construyan sistemas de conocimiento soportados en las lenguas milenarias, acordes con las necesidades de las comunidades. Asimismo, se ha fortalecido la identidad de los pueblos que se reconocen como diferentes. En el caso indígena, la educación propia nace desde la familia y la comunidad y se integra a la escuela, a pesar de los dominios del sistema tradicional educativo.

De otro lado, se encuentra el trabajo de investigación de Pérez (2008), *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)*, en el que se plantea como objetivo indagar cómo se ha configurado y qué características tiene la dimensión pedagógica de la Educación Indígena Propia en Colombia. El autor contextualiza la propuesta de los pueblos indígenas de un modelo educativo en el marco conflictivo de la emergencia de la ciudadanía intercultural a finales del siglo XX e inicios del XXI, que les ha permitido la gestión autónoma de la educación. Además, se pregunta por el soporte ético-político, epistemológico y pedagógico del modelo, y concluye que hay varios modelos educativos emergentes mediante los cuales, las escuelas indígenas integran unas características comunes que buscan fortalecer los planes de vida de los pueblos indígenas.

Acorde con los planteamientos que se desarrollan en la presente investigación, Pérez (2008) también concluye que los modelos emergentes encontrados centran su aprendizaje en el fortalecimiento de la identidad colectiva del sujeto, las pedagogías son comunitarias y se construyen en el diálogo entre sus miembros, hay una aproximación holística al conocimiento que se expresa en proyectos integradores y se establece el diálogo intercultural para contextualizar las cosmovisiones de los sujetos.

Otro trabajo importante sobre el tema de investigación, es el desarrollado por Angarita y Campo (2015), *La educación indígena en proceso: sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia*, en el que se aborda la identificación del sujeto indígena dentro del orden de la educación hegemónica con influencia neoliberal. El objetivo de la investigación fue reconocer la presencia de una propuesta alternativa de educación propia, construida al interior de las comunidades indígenas, en oposición a la educación tradicional. En la conclusión, manifiestan los autores que el reconocimiento del sujeto indígena propone un giro cultural y político sustentado en el sistema educativo propio, orientado a construir una hegemonía alternativa que solo será posible si se establecen mayores niveles de control en la educación, con el fin de consolidar la educación propia e intercultural del movimiento indígena en el departamento del Cauca, Colombia.

En esta revisión de antecedentes también se encuentra la investigación de Molina (2012), *La autonomía educativa indígena en Colombia*, quien considera que la autonomía indígena es, todavía, un sueño en Colombia, porque los pueblos indígenas aún no pueden administrar libremente sus recursos. Reconoce que ha habido avances significativos en otros aspectos, como en la administración de sus tierras, en la aplicación de la justicia propia y en el respecto a su cultura, pero que su proyecto de una educación propia, desde los organismos legislativos y jurisprudencia, aún se encuentra en construcción.

Prada, Sissa y Torres (2016), por su parte, desarrollaron la investigación, *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui, en camino para la reflexión de otras educaciones*, con el objetivo reconocer las concepciones respecto a la Educación

Propia en la perspectiva de los Proyectos Educativos Comunitario de las comunidades indígenas mencionadas. Concluye el trabajo que por medio de los PEC y de las dimensiones: conocimiento ancestral, conocimiento científico, fines de la educación, comunidad educativa, evaluación y la posición axiológica, se evidencia que para estas comunidades es importante relacionar el presente con el legado histórico y con los acontecimientos específicos donde se concibe la educación como un conflicto sociocultural y como factor de proyección para transformar el futuro. En este sentido, la experiencia individual y colectiva encuentra sentido por medio de la educación como mecanismo de resistencia en el que dialoga lo ajeno en relación con lo propio.

En la investigación *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia. Entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia*, Osorio y Lozano (2019) exploran los planteamientos de diez expertos en el tema de educación indígena e identidad cultural. En los hallazgos del estudio evidencian que hay una importante participación de las comunidades indígenas en la discusión sobre los modelos educativos que responden a su diferencia cultural, y se establece modelos diversos que el Estado ha implementado y transformado en función de sus propios intereses. También, los autores encuentran que hay tensiones dentro de las comunidades con respecto al arraigo de las costumbres ancestrales, y hay jóvenes y mujeres que cuestionan el orden establecido en su comunidad, lo que evidencia pérdida de la identidad.

Los anteriores trabajos reseñados dan cuenta de la importancia que durante los últimos años ha adquirido el modelo de educación propia dentro de la comunidad académica, pues se constituye en un tema de investigación que indaga por la pertinencia, el impacto, las pedagogías y las características propia del modelo, aplicado especialmente a la educación de los pueblos indígenas del país. Asimismo, en estos trabajos se encuentran categorías que se relacionan con las que desarrolla la presente investigación, y que sustentan la importancia de realizar estudios que aporten a la comprensión del modelo de la Educación Propia en los territorios indígenas, como una forma de entender su lucha por alcanzar el reconocimiento pleno de su cultura ancestral.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Develar las pedagogías que emergen, que motivan y generan las respuestas a los procesos de reconocimiento y transformación de las prácticas educativas puestas en escena por la institución educativa María Fabiola Largo Cano del Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña.

5.2 Objetivos específicos

- Identificar los conceptos que emergen del PEC de la institución educativa María Fabiola Largo Cano.
- Establecer la relación entre las categorías encontradas en perspectiva de pedagogías que emergen y las realidades del contexto.
- Comprender los asuntos que motivan la acción de las pedagogías que emergen de la relación entre las teorías educativas, las prácticas pedagógicas, los constructos sociales y las realidades del contexto.

6. Contexto de la investigación

Figura 7

Sede educativa Central - Comunidad El Salado.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

El contexto en donde se ubica la institución educativa María Fabiola Largo Cano y sus respectivas sedes, corresponde al territorio indígena perteneciente al Resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, jurisdicción del municipio de Riosucio, Caldas. El grupo étnico dominante en este territorio es el Embera Chamí, con una connotación importante del mestizaje.

De acuerdo con el PEC institucional, geográficamente, la institución está presente en once comunidades, que son: La Florida, Cábarga, El Limón, La Palma, Ubarbá, La Esperanza, El Salado, Santa Inés, La Floresta, La Zulia y Candelaria. Esta zona del territorio se caracteriza por ser montañosa, con un significativo deterioro por la continua erosión, evidente al transitar por dichos lugares. Posee una importante riqueza hídrica: ríos, lagunas, quebradas y ojos de agua, de donde se deriva gran variedad de fauna y flora silvestre, con presencia de bosque nativo y de páramo. También contiene una reserva forestal como área protegida.

Figura 8

Sede María Fabiola Largo Cano, comunidad de La Esperanza.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Figura 9

Sede María Fabiola Largo Cano, comunidad de La Esperanza.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

La base de la economía es la agricultura con dominio de los cultivos de café, plátano y caña panelera; también se siembra yuca, arracacha y frutales. En el momento actual, las comunidades derivan su economía de la caficultura y de la ganadería a menor escala. Estas actividades económicas no satisfacen plenamente las necesidades de las comunidades en su conjunto y, por esta razón, los hombres de algunas de ellas se desplazan en diferentes épocas del año a otras regiones del país, para desempeñarse como recolectores de café o mineros.

Cabe aclarar que en el municipio también existen minas de oro en producción, no obstante, es frecuente que muchos elijan municipios como Marmato y Supía para el ejercicio de la minería. Esta situación determina que las mujeres se queden al cuidado

de los hijos y de la parcela. En algunos casos identificados en la escuela, la ausencia del padre por largos períodos genera inestabilidad en las relaciones familiares, así como en el proceso escolar de los hijos, dada la tendencia a trasladarlos a los lugares relacionados con su trabajo, o con las expectativas de unas mejores condiciones económicas. Esto conlleva en la mayoría de los casos, a que se altere la secuencialidad en el desarrollo escolar, así como la continuidad en el sistema educativo.

Gracias a la interacción cotidiana es fácil conversar con personas de la comunidad: adultos varones mayores, mujeres mayores, jóvenes en general, niños y niñas, porque algunos hacen parte de la escuela como estudiantes o referentes familiares; otros viajan diariamente en el jeep que realiza los recorridos a las diferentes sedes; y los demás, hacen parte viva de las comunidades en donde se contextualiza la institución educativa. En esta realidad fue posible acceder a información relacionada con la historia, las tradiciones, la cultura, las afectaciones sociales resultado de la incursión de grupos al margen de la ley, entre otros aspectos.

Un acontecimiento histórico relevante referenciado durante las conversaciones con diferentes miembros de la población, alude a cuando en otras épocas su comunidad fue próspera porque contaba con minas de sal, carbón y oro, situación que permitió el desarrollo de una importante actividad comercial representada en tiendas y expendios de carne que abastecían las demandas de las comunidades asentadas en este sector del territorio.

El movimiento comercial favoreció la unión comunitaria, pobladores de diferentes comunidades llegaban a la plaza de El Salado formando “romerías” durante los fines de semana: en este espacio se exaltaba la participación, la diversión, el trueque (intercambio de productos como semillas, frutas, verduras y objetos artesanales); de igual manera, se favorecía la comercialización de los productos cosechados y fabricados en comunidades aledañas.

Figura 10

Sede El Limón, Comunidad El Limón.



Fuente: Archivo Institucional, sede El Limón.

Figura 11

Antigua sede El Limón, 1992.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Es importante reconocer que algunas personas, en este caso, identifican como una consecuencia del conflicto armado, la afectación que las comunidades sufrieron en sus estructuras organizativas. Hechos como la desintegración de las familias por situaciones conexas al conflicto, entre ellas, el desplazamiento, la amenaza y el

asesinato de miembros de las familias, así como de algunos líderes, tuvieron repercusión en la escuela, en tanto la disminución paulatina de la población estudiantil, así como el temor continuo de la comunidad y de la mayoría de maestras, quienes aún laboran en las diferentes sedes y quienes de manera recurrente aluden a episodios en donde la escuela era el lugar más seguro, a pesar de la continuas presiones que debían afrontar con su grupo de estudiantes.

En el marco de dicho fenómeno, varias sedes lejanas fueron cerradas porque aquellos territorios se quedaron despoblados. Como consecuencia, la cobertura no era suficiente y no había garantías de seguridad para las maestras. Las escuelas aún se encuentran en dichas comunidades. Algunos pobladores regresaron a sus lugares de origen, pero no hay presencia de población en edad escolar.

El logro de la autonomía indígena ha favorecido un nuevo y lento empoderamiento de las comunidades. El retorno de familias completas, quienes retomaron su relación con la escuela y su contexto, les permite asumir una participación consciente en los procesos liderados por las autoridades indígenas, reconociendo que el regreso al territorio les brinda garantías de seguridad y mayor atención en el marco de derechos como: educación, salud y la resolución de problemas legales dentro del sistema de la justicia propia y, por medio de la cual, se gestionan las diferentes condiciones que connotan conflicto o comisión de un delito. En este sentido, la comisión de justicia propia también es el ente principal a la hora de atender situaciones de convivencia al interior de la institución educativa.

Es importante recordar que la historia de las comunidades indígenas –tanto las existentes en la época de la conquista y la colonia como las pocas que han logrado resistir física y culturalmente al exterminio–, registra que estas, desde su origen, han tenido una organización política, social, cultural y económica propia. Asimismo, en cada uno de estos pueblos se observa una autoridad política y una autoridad espiritual que, incorporadas a otros factores inherentes, logran el establecimiento de un orden social y político a nivel interno y externo. Es así como, para la mayoría de pueblos indígenas de Colombia, los términos justicia o jurisdicción, no existen originalmente en su lenguaje o tienen una interpretación diferente a la dada por la cultura occidental.

Un ejemplo de ello es que las sanciones impuestas a miembros de sus comunidades tienen un contexto colectivo, pues en su cosmovisión, al transgredir alguna regla existente al interior de estas, la persona genera un desequilibrio social que la afecta no solo a ella en su esfera individual, sino que las consecuencias se transfieren a toda la comunidad. Esto en razón a que la comunidad es vista como la suma de los diferentes individuos que la conforman, y cada uno o una es un elemento fundamental en ella.

Sobre estas concepciones indígenas que tal vez no pueden ser comprendidas por la sociedad occidental, Sánchez (2009) comparte las siguientes palabras de Marco Tulio Mosquera Yule, gobernador del resguardo indígena de Belalcázar:

Las historias de los hechos que ocurren dentro de las comunidades indígenas son indivisibles y no parcelables. Para la visión occidental que no conoce historias completas, nuestro actuar es errado y hasta violatorio, sin embargo, dentro de nuestra visión el pasado no está lejos del presente, sino que simplemente se encuentra al frente como guía para trazar el futuro o como ejemplo o base para corregir o sanar las rupturas del presente que afectarán el futuro. Por eso dentro de una investigación donde actúan las autoridades tradicionales (T'eWalas, Niegues y T'jutenssajuwe), el inicio puede ser la comprobación de un hurto, pero dentro de esta investigación se recurrirá al retorno histórico donde puede haber sucesos pasados o posteriores al caso en investigación, y donde se pueden encontrar otros sucesos u otros secretos. En otras palabras, de una historia surgen otros como el caso del comunero (comunicación personal, 18 de octubre de 2000).

Los principios propios que regulan el actuar de un pueblo indígena se basan en valores como la solidaridad y la reciprocidad, se conciben desde la percepción de cada pueblo con la naturaleza y son diferentes a los existentes en la justicia estatal. Entre los elementos que conforman estos principios, a pesar de la diversidad de pueblos indígenas y sistemas de regulación particulares, podemos encontrar la función resocializadora de la pena –la sanción impuesta sirve para hacer recapacitar al infractor y que cambie su conducta– y la búsqueda de la restauración del equilibrio en la comunidad –afectada por el actuar indebido de uno/a de sus integrantes–, según explican Cortés y Rico (2013)

Figura 12

Sede Cábarga.



Fuente: Archivo Institucional, sede Cábarga.

Un hecho histórico interesante dentro de este contexto, se refiere al origen del nombre de la institución educativa: es el reconocimiento a una líder asesinada el 9 de abril del año 2002, posterior al logro de la vinculación de los maestros indígenas a las diferentes instituciones educativas del contexto indígena, que se alcanzó a través de las mingas, y durante la gobernación de María Fabiola Largo Cano.

Por esta razón, la mayoría de los docentes tienen antigüedad en el ejercicio de su labor, conocen la mayor parte del territorio y reconocen la historia de las luchas por la reivindicación de los derechos de las comunidades indígenas, y por legítima razón, la de ellos mismos. Saben de los impactos personales, sociales, educativos y familiares que deja el conflicto armado, porque lo han vivido y padecido. En este sentido, es relevante el reconocimiento que hacen las autoridades indígenas a su participación en la construcción, apropiación y desarrollo del Modelo Educativo en Educación Propia.

En la actualidad, los profesores se encuentran nombrados en propiedad en sus cargos como docentes y administrativos. La mayoría se ha formado en las mismas escuelas de sus comunidades de origen, algunos tienen formación académica como bachilleres; otros el nivel profesional, especialización y maestría en diferentes áreas del

conocimiento. La mayoría no ha accedido a las nivelaciones salariales acordes con su formación y, sumado a ello, existe diferencia en la tabla salarial con respecto a los maestros no etnoeducadores, situación que ellos manifiestan como una expresión más de la desigualdad y exclusión por ser minoría.

Los docentes se desplazan a diario a sus respectivas sedes de trabajo, a través de transporte público (Jeep) y motos, hasta donde hay accesibilidad, luego, algunos, deben realizar recorridos hasta de dos horas a pie para llegar a sus respectivas sedes, localizadas en las zonas altas del territorio. Estos recorridos no han tenido ningún cambio desde que existen las escuelas en estas comunidades, como manifiesta en el párrafo siguiente, una de las docentes:

Yo he trabajado en casi todas las comunidades del Resguardo La Montaña, incluyendo la "Fría" (hace referencia a la tierra fría). Estuve en Chancos, Getsemaní, el Rubí y el Rosario, que es la más alejada de todas las escuelas del territorio; en el momento actual, solo habita una sola familia. En aquel momento para ir a las escuelas había que caminar por varias horas, en algunos casos más de cuatro horas. Igual para el retorno, porque había que quedarse toda la semana para regresar el viernes o el sábado. Para el retorno para Riosucio acordábamos encontrarnos en un punto determinado para regresar en grupo. Algunas veces estábamos con suerte y pasaba un carro distribuidor que nos recogía, y llegábamos un poco más temprano, y descansadas.

Muchas de las maestras son madres de varios hijos, quienes han nacido, crecido y estudiado mientras ellas ejercen su trabajo como docentes en estas comunidades. Es de exaltar la capacidad que tienen para atender las exigencias relacionadas con su trabajo, además de las actividades que deben realizar por su pertenencia a los resguardos indígenas, en donde lideran procesos de fortalecimiento comunitario que, a la vez, afianzan la implementación de la Educación Propia. Estas experiencias se reflejan en la narración de la maestra de un colegio, cuando habla de varias de sus compañeras:

Algunas maestras refieren que en aquellos momentos tenían sus hijos pequeños y viajaban con ellos a las escuelas porque debían quedarse toda la semana. Entre ellas se turnaban en las mañanas para el baño y el desayuno de los niños con el fin de entregárselos a tiempo a una madre usuaria de la escuela, quien se encargaba de cuidarlos mientras sucedía la jornada de trabajo. En las horas de

la tarde les hacía entrega de los niños...

Acorde con lo anterior, maestros y maestras son la presencia más viva de la historia de estas comunidades. Tal afirmación se expone teniendo en cuenta la información aportada por las maestras en la cotidianidad de la vida laboral, en donde es inevitable la referencia continua a situaciones, hechos y vivencias propias relacionadas con el ejercicio de su labor: las dificultades que se originaron por la ausencia de transporte hasta las escuelas más alejadas; los logros a nivel educativo que fueron resultado de las luchas y mingas en las cuales participaron; los avances en sus procesos de formación y cualificación; la presencia de grupos armados como antecedente de impactos emocionales, personales, familiares, escolares y sociales, que establecieron en la historia de las comunidades algunas rupturas, hechos que obligan al análisis de lo que eran antes del conflicto, y lo que se derivó en sus dinámicas, después de este.

La información anterior se sustenta en el legado oral entregado como un recurso de resiliencia por parte de las maestras en conversaciones cotidianas, en donde se refieren a situaciones que debieron asumir bajo diversas presiones de grupos al margen de la ley. Entre ellas, recibirlos en las escuelas a cualquier hora, asistir a sus reuniones, escuchar sus amenazas, ayudar en situaciones que les fueran requeridas, guardar silencio, ayudar a estudiantes y familias en situaciones de riesgo frente a reclutamiento y proteger al grupo de estudiantes por encima de todo. Una maestra refiere:

Estaba en la escuela con mis estudiantes y empezamos a sentir disparos que venían de todos lados, entonces me metí con ellos a la habitación donde me quedaba a dormir casi toda la semana y los metí a la mayoría debajo de la cama, esperé ahí temblando toda la noche diciéndoles que hicieran silencio y oramos, ellos se durmieron y yo ahí temblando hasta el amanecer que ya no escuché disparos, llegaron las familias buscando los niños porque no llegaron el día anterior y les dije que tranquilos que gracias a Dios no pasó nada... más tarde vinieron a pedirme alcohol y me preguntaron si escuché algo, les dije que nada y se fueron... uno se acostumbra o vence el miedo porque tiene que cuidar a los niños...

Estos hechos determinaron cambios en la dinámica escolar, entre los que se encuentra la disminución de la población escolar como la más significativa, dado el

abandono de las tierras por parte de algunas familias pobladoras. En la actualidad, es evidente su retorno paulatino en algunas comunidades, en lo que se vislumbra un tiempo esperanzador para la escuela, en tanto esta siga presente en los lugares y comunidades del contexto rural, considerado territorio indígena.

Inherente al rol que las maestras y maestros asumen en la escuela, también cabe resaltar como sustento de la afirmación: “las maestras y maestros son la presencia más viva de estas comunidades”, el ser referentes de apoyo en diversas situaciones, por ejemplo, es común que diariamente sean quienes orientan a las familias en la solución de sus problemas, detecten situaciones de riesgo para los estudiantes y las mismas familias, favorezcan la convivencia y resolución pacífica de los conflictos en las comunidades, realicen diligencias y lleven encargos de estas para favorecer su calidad de vida; trasladen a personas y estudiantes hasta el casco urbano para recibir algún tipo de atención de emergencia, entre otras.

Esta condición del maestro rural, para este caso, define una cualidad diferencial. Es decir, aquí el maestro no se acoge estrictamente a un lineamiento para el ejercicio de sus funciones, sino que actúa desde un marco ético, crítico, acorde con las condiciones específicas del contexto, en donde las situaciones que suscitan las interacciones cotidianas hacen parte de su hacer con la escuela y la comunidad. Esta asunción de un rol de maestro con sentido comunitario, ha definido un lugar privilegiado en el imaginario de las comunidades, a la vez con relación a la pervivencia de la escuela como territorio apto para la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, así como para la garantía y ejercicio de los derechos.

Figura 13

Sede La Palma.



Fuente: Archivo Institucional, sede La Palma.

De otro lado, hoy existen algunas familias que conservan la lengua nativa, aunque es común que hayan aprendido el español para interactuar con otras personas de la comunidad; en estos últimos grupos familiares los niños y jóvenes tienen menos apropiado el uso de su lengua propia, pues nacieron en un contexto donde predomina el habla en español y, además, sus familias no estimulan dicha práctica al interior de las dinámicas cotidianas.

En este contexto, también se encuentran algunas mujeres que utilizan los trajes propios de su etnia, accesorios, usos y costumbres que permiten reconocer de manera más fuerte los rasgos identitarios como Embera Chamí. Estas se reconocen y valoran por el legado que van sembrando en las comunidades con relación al fortalecimiento de la identidad y la revaloración de las prácticas que consideran propias de su etnia, y de acuerdo con los propósitos que desean resignificar como resguardos.

La expresión artesanal se evidencia en el tejido que realizan con diferentes materiales, como variedades de bejucos, lana, caña brava, chaquiras e iraca, entre otros; práctica que tiene una connotación importante para las comunidades y puede reconocerse como una de las que pervive de manera más fluida, dado que un gran número de mujeres adultas y jóvenes fabrica mochilas para su uso cotidiano, y algunas también han logrado encontrar la forma de comercializarlas. Asimismo, fabrican accesorios en chaquiras que son reconocidos como parte de su atuendo más autóctono y valorado; estos son lucidos con respeto y orgullo por parte de las

autoridades indígenas y de las mujeres en todas las ocasiones, y muy especialmente en actividades culturales como la danza.

El uso del bejuco, la iraca y la caña brava, entre otros materiales, es una práctica que se observa en varios adultos mayores, quienes crean elementos para uso doméstico, en labores agrícolas, o para comercializar a baja escala en la galería municipal; la transmisión de dicho conocimiento para las generaciones más jóvenes, se hace en el marco de la cotidianidad de la familia, en donde regularmente se combina con las labores agrícolas. En este devenir cotidiano, algunos niños y jóvenes aprenden dicha práctica y ayudan a los mayores en la producción de artículos, sin embargo, esta experiencia no representa los intereses principales de la población infantil y juvenil, independiente del deseo de los mayores. En conversación con un adulto mayor, abuelo de un estudiante, manifestó:

Me gustaría que mis nietos e hijos siguieran la tradición en el tejido de canastas, sombrero y esteras; pero con eso del computador y el teléfono, estas cosas ya no le interesan...

Figura 14

Mujer adulta-sabedora-, enseña a hacer canastos de bejuco a los estudiantes en el marco de una práctica escolar.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Esta tradición artesanal ha sido perpetuada por generaciones; hoy, sus mayores exponentes son los adultos o llamados sabedores, quienes son hombres y mujeres líderes que permanecen en sus predios a pesar de las situaciones sociales que arriesgan sus modos tradicionales de vivir.

Sobre este tema del conflicto, las mujeres mayores relatan historias que debieron afrontar sin abandonar sus predios, debido al arraigo que tienen por sus lugares de origen y donde habita la mayor parte de sus familias. “DIODI”, mujer adulta de una comunidad, dice:

Esto acá era muy bueno, había dinero porque la gente trabajaba en las minas, nos divertíamos, había donde comprar de todo, venía mucha gente porque la carretera era buena ya que le hacía mantenimiento para que entraran las volquetas que sacaban el carbón, esto se fue acabando cuando llegó esa gente...primero la guerrilla, mataron mucha gente y otros se fueron por miedo, sin embargo nosotros seguimos aquí hasta que un día también llegaron los paramilitares, usted todavía no había llegado -se refiere a mí-, eso hace ya tiempo, estábamos acá abajo en una reunión y vimos que los estudiantes empezaron a mirar por las ventanas entonces miramos hacia arriba y eso era verdedito...toda esa gente bajando por esa loma de allá arriba, todos armados, acá llegaron y nos colocaron a todos en fila contra la pared, sin mirarnos, a algunos los hicieron tirar ahí al piso (señala con el índice) y empezaron a llamar a lista, todos llorábamos, les decíamos que no teníamos nada que ver con esto, nos llamaron a todos los de esta comunidad, empezaron a amenazar, a mí lo único que se me ocurrió fue empezar a rezar y le dije al del lado que rezara y así hasta que hiciéramos una cadena, todos empezaron a rezar al tiempo y de repente esa gente dijo que no le iban a hacer nada a nadie pero que necesitaban que se fueran algunos a los que llamaron en la lista, que porque supuestamente estaban con la guerrilla, que el resto nos fuéramos tranquilos. Esto quedó muy solo, porque los amenazados salieron así sin nada, otros se fueron después y dejaron las casas y las tierritas, pero fuimos más los que nos quedamos, acá tenemos nuestras vidas...

En la escuela se exalta el papel de estos adultos, considerados sabedores porque poseen conocimientos e información que valoran importante para las generaciones más jóvenes. En este caso, aportan sus conocimientos a los estudiantes en el marco de actividades intencionadas por parte de los docentes, quienes las promueven como una manera de reflejar la coherencia entre los saberes que tienen los

habitantes de dicho territorio, o llamados saberes propios, con lo que es apropiado, es decir, el conocimiento de fuentes diferentes a la cultura y el contexto propio.

Por otra parte y con referencia a los estudiantes, en su mayoría, vive en zonas distantes de las sedes educativas, razón por la cual tardan hasta dos horas para llegar a estas; además de las distancias que deben recorrer, enfrentan dificultades propias de los caminos, porque estos se trazaron en la zona montañosa del territorio y se hacen más complicados para transitar en la temporada de lluvias, debido al deterioro que estas ocasionan: derrumbes, desbordamiento de quebradas y destrucción de puentes artesanales.

Lo anterior determina consecuencias negativas para la escuela, en tanto las condiciones de orden natural hacen que se incremente la inasistencia de los estudiantes y, en algunos casos, el abandono del proceso educativo por prevención frente a posibles riesgos, o desmotivación asociada a las condiciones para su desplazamiento hasta las sedes educativas. En estos contextos, los estudiantes desde la edad de cinco años desarrollan habilidades para desplazarse por dichos terrenos y asumen, a su vez, la responsabilidad con el cumplimiento de horarios y otras situaciones inherentes a la vida escolar, donde su permanencia y desempeño está sujeto a que las condiciones mismas de su contexto se los permitan. La situación obliga a la institución educativa a realizar ajustes en los planes de estudio de los estudiantes ausentes, hasta que las causas que ocasionaron el ausentismo cambien a favor de los intereses educativos de los mismos.

Además de las condiciones negativas que se presentan para el funcionamiento de la escuela por los fenómenos naturales mencionados, la desmotivación en los estudiantes puede ser una causal de deserción, debido al malestar que producen las distancias que deben recorrer para llegar a la escuela, y después realizar el mismo recorrido para regresar a sus casas. Otra causa se relaciona con el cambio constante de domicilio de las familias, porque requieren el apoyo de sus hijos para que aporten a la economía del hogar. Por ejemplo, ocuparlos en el período de cosecha les economiza el pago de un trabajador y optimizan los recursos obtenidos con la producción de café.

Figura 15

Bota pantanera abandonada, escuela de la comunidad La Palma, uno de los sectores más distantes con respecto a la sede central.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

En cuanto a las relaciones familiares, se determinan en su mayoría por el ejercicio del poder representado en la autoridad masculina, el cual se observa más marcado en las comunidades alejadas, es decir, aquellas donde se registra con menor frecuencia la presencia de otra autoridad o instancias de apoyo a la familia. Dicha característica de las estructuras de autoridad familiar mantiene vigentes otras formas de invisibilización de las posibilidades para la mujer, en especial las relacionadas con la toma de decisiones que tienen que ver con su desarrollo personal. Esta situación afecta la vida de los hijos, y con ello su proyección en el plano educativo. Así, en la escuela se identifican casos asociados con diversas formas de violencia conyugal y familiar en general, que generan problemas en el desarrollo integral de los alumnos e interfieren en los procesos escolares, incluyendo el ingreso al sistema educativo.

En coherencia con este vínculo de carácter patriarcal, se producen relaciones dependientes en el aspecto económico por parte de la mujer. Su participación en el proceso productivo (siembra, recolección, cuidado de animales) no deriva en la construcción de una vida autónoma; por el contrario, estas relaciones de poder en las que la mujer se somete a las decisiones del hombre, favorecen la violencia en todas las presentaciones posibles: física, psicológica, sexual y el abandono de la familia, y son

las violencias más evidentes como resultado de la condición mencionada.

La cultura de las relaciones familiares mencionada perpetúa patrones de crianza autoritarios que afectan el desempeño social y el desarrollo de los hijos, quienes en dichos casos son los que regularmente se convierten en el hecho concreto a reportar desde la escuela, ya sea porque no se adaptan al sistema o porque existe ya alguna vulnerabilidad específica que requiere ser atendida con una mirada integradora de la dinámica familiar.

Conectada con la realidad anterior, la escuela desempeña un papel fundamental en lo que corresponde a la revaloración de las tradiciones, costumbres y usos propios, porque en su apuesta del modelo educativo en Educación Propia, la comunidad se considera esencial, en tanto corresponde al proceso de intercambio de saberes y el que le da sentido a la educación en el contexto educativo. Así, se establece una ruta dialógica para favorecer la solución de problemas puntuales, como los antes mencionados.

Por su parte, las relaciones sociales y comunitarias se dan en el marco de procesos de participación, diversión, mingas, actividades relacionadas con el gobierno, la jurisdicción indígena y festividades comunitarias. En algunos casos se hacen visibles expresiones de la cultura propia, como la danza y la música, representadas por adultos reconocidos en la comunidad y que son tenidos en cuenta como los aportantes de los saberes ancestrales.

Con respecto a las expresiones artesanales y gastronómicas rurales, perviven en contextos sociales de lo urbano, en donde mujeres fabrican comidas tradicionales, artesanías, en su mayoría tejidos, que comercializan durante el mercado sabatino en la galería (plaza de mercado) del municipio. Esta expresión de lo propio visibiliza la tradición que subyace en las comunidades, sin que impacte significativamente la vida urbana. Expresiones que son posibles de representar en un espacio al cual acceden sectores amplios del mundo urbano; sin embargo, no es un comportamiento que represente una coherencia de identidad con lo rural, como podría pensarse. Tal afirmación surge de la observación cotidiana de dichas dinámicas a partir del frecuente contacto con el quehacer de estas comunidades. Por ejemplo, grupos de mujeres

preparan durante la semana productos de tradición que se caracterizan por mantener sus nombres gracias a la tradición oral, tales como: hogagato, envuelto, chiquichoque, nalga de ángel, entre otros.

En estrecha relación con los aspectos descritos anteriormente, la institución educativa María Fabiola Largo está situada en un contexto rural indígena que cuenta con una variada e importante riqueza en cuanto a su cultura artística, gastronómica y en la medicina tradicional. Esta realidad no riñe con la presencia de ceremonias y rituales propios de los usos y costumbres de su ancestralidad indígena, aunque es notoria una creciente apertura a otras orientaciones religiosas en algunas comunidades, en las cuales se presenta resistencia a las prácticas ancestrales, e inclusive, al modelo de educación propia.

Para estas prácticas ancestrales, que van desde las actividades culturales hasta los procesos de gobierno y justicia propia, las comunidades hacen presencia en el marco de los lugares de encuentro destinado para ello. En dichos encuentros se realizan rituales de agradecimiento a la tierra, así como a los diferentes elementos que hacen posible la armonía en ella. Para tal propósito, se utilizan plantas y preparaciones que se consideran medicina espiritual, como el tabaco (abuelo tabaco) y derivados del mismo. Este quehacer comunitario y espiritual se fundamenta en su cosmovisión, que rige el pensamiento, la palabra y las prácticas que definen el desarrollo comunitario.

De igual forma, el conocimiento de las plantas, su cultivo y uso, es de relevancia en la vida familiar; lo enseñan los mayores reconocidos como los sabedores tradicionales, que aplican sus conocimientos con una pedagogía ancestral que viene de generación en generación, y que naturaliza en el uso de los diferentes espacios para impartir conocimiento a los niños, niñas y adolescentes.

Figura 16

Sede Ubarbá.



Fuente: Archivo Institucional, sede Ubarbá.

Otro aspecto importante para destacar, es que se identifican condiciones de orden social, relacional y familiar que se reflejan en la escuela, asociadas al comportamiento, desempeño académico y desarrollo integral de los estudiantes. Así, estudiantes pertenecientes a familias o comunidades donde se acentuaron situaciones relacionadas con el conflicto armado, tienden a tener mayores dificultades a nivel psicosocial, así como en los desempeños escolares, que incluyen su proyección a nivel educativo.

Al parecer, esta realidad es resultado de los impactos producidos por los diferentes cambios que transformaron la realidad comunitaria y familiar, como consecuencia de los conflictos y políticas que se dieron en determinados momentos históricos en las comunidades, ejemplo, la pérdida casi total del uso de la lengua nativa, hasta llegar a la realidad actual en la que solo los mayores de algunas familias (mujeres), hablan la lengua Embera.

El contenido del párrafo anterior sitúa la palabra de personas de la comunidad y entre ellas, algunas maestras, quienes hacen parte del equipo de trabajo y conocen las familias y los habitantes de las comunidades; asimismo, han sido testigos mudos de los acontecimientos violentos que afectan a las comunidades y a ellas mismas, sin que

dicha situación les haya llevado a desistir de su labor.

Es así como algunos estudiantes y sus familias víctimas del conflicto armado u otras circunstancias históricas, visibilizan impactos de estos hechos en sus condiciones de vida; por ejemplo, los niños que han sido expuestos a situaciones de violencia contra sus padres, los que han debido abandonar con ellos la escuela y la comunidad por amenazas, evidencian afectaciones de orden emocional y cognitivo, al igual que sus mismos referentes de familia, puesto que debieron seguir adelante con sus vidas sin recibir ningún apoyo para resignificar pérdidas y lesiones a su integridad.

Se suman a este contexto las condiciones de precariedad a las que muchos se enfrentan en su día a día. La escuela permite develar circunstancias como las mencionadas y desentrañar un poco las opciones para un nuevo posicionamiento de estas en las condiciones actuales, que ahora son más favorables en tanto se puede vivir con relativa seguridad dentro de sus comunidades.

Transitar el contexto desde la palabra, primero escuchada, sentida, luego y ahora escrita, obliga a reconocer las brechas que subyacen detrás de los discursos sociales que enmascaran aquello que no quieren ver ni que otros vean. La igualdad de oportunidades, por ejemplo, y el marco de derechos que ahora se aplica a todo aquello que se quiere aparentemente nombrar, que ha estado borrado, o que se quiere excluir, se hace aquí visible. Ingresar a estos territorios rurales con el imaginario de la igualdad, adquirido en un lugar garante de derechos, invita a responsabilizarse por lo menos de ver aquello que se creía que ya estaba resuelto, desde las políticas sociales.

Figura 17

Regreso a casa, estudiantes de primaria, sede La Floresta.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Es común encontrarse, cuando se camina con paso asfijado hasta alguna de las sedes educativas, a varios hombres lidiando con el barro y lo intransitable del terreno, mientras llevan en hombros una camilla improvisada cargando una madre en trabajo de parto, un viejo moribundo, un enfermo o un lesionado. Asimismo, viejos que a pesar de sus dolencias bajan contentos esperando llegar al pueblo después de varias horas de camino. Mujeres con sus caras quemadas por el sol cargando un bebé, llevando otro de la mano y animando con regaños a otros para que avancen y así, poder llegar a tiempo a la escuela o a la cita médica. Estudiantes que desafían las leyes de la gravedad mientras corren y saltan los obstáculos, con sus caras sonrientes, con sus botas pantaneras embarradas hasta el tope, y un leve olor a loción y jabón de baño. Son imágenes que reafirman un contraste a través del cual se confirma el sentido que tiene la escuela como espacio para el encuentro, el reconocimiento de sí mismos, del otro y con lo otro.

Este panorama de un simple recorrido a pie por una comunidad en un día ordinario ratifica que, en el campo, en verdad, poco o nada ha cambiado desde hace tiempo. Entonces, ¿dónde está el resultado del desarrollo, de los avances en materia de salud, educación e investigación?

En estos tiempos cuando la virtualidad es fundamental para el desarrollo de la sociedad, existen otras urgencias que mirar en las ruralidades: lo que sucede allí adentro donde pervive la escuela campesina, es una realidad diferente, que requiere, así mismo, ser observada, sentida y escrita desde lo diferencial. Es decir, caminar los territorios en materia educativa, histórica, social, económica, política y familiar, con los pasos cuidadosos, hábiles y resilientes como lo hacen los viejos enfermos, los camilleros que bajan a la parturienta y los estudiantes en sus saltos diarios, equilibrando su recorrido a la escuela.

7. Marco teórico

Figura 18

Niños dibujan colectivamente un cuento.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020.

Los recursos teóricos que le dan cuerpo al marco teórico de la presente investigación, se corresponden con las necesidades planteadas en el objetivo general y en la pregunta problémica en cuanto a la búsqueda de las formas pedagógicas que sustentan la validez del modelo de Educación Propia. Las diferentes posturas que construyen el hilo teórico de la investigación, muestran que sí existen modelos y formas pedagógicas propias, que difieren de los modelos pedagógicos oficiales, se encuentran inmersos en el ejercicio de las comunidades y se implementan en la tarea educativa.

Estos referentes teóricos facilitan a la investigación producir conceptos que concatan con el espíritu de las búsquedas pedagógicas que emergen, y que se muestran en el proceso de la presente investigación, como a continuación se consigna.

En concordancia con lo anterior, se observa que el municipio de Riosucio presenta características particulares que hacen de él una entidad geopolítica y étnica diferente a los restantes municipios del departamento de Caldas, y del país. El hecho de estar configurado por **cuatro resguardos indígenas**, lo definen como un territorio con un desarrollo cultural y humano que deriva de las influencias históricas del devenir de las comunidades indígenas **Embera - Chamí** de Riosucio, del mestizaje propiciado por la colonización antioqueña y de los asentamientos de las comunidades negras que llegaron en la época de la esclavitud a esta región, y de su posterior liberación.

En la historia de los pueblos indígenas, y en su realidad contemporánea, no se puede desconocer la presencia del mestizaje incorporado en los **usos y costumbres**, y en las **prácticas ancestrales** que dinamizan el desarrollo de la cultura del pueblo indígena Embera – Chamí de Riosucio, las cuales se mantienen en el marco de las interacciones comunitarias e individuales:

a) Espirituales: medicina tradicional; guardianes espirituales representados en los cerros tutelares de los territorios, en las fuentes de agua que nacen en las altas montañas; en los mitos y leyendas que se transmiten de generación en generación y que hacen parte de los diálogos familiares y comunitarios; los rituales y armonizaciones comunitarias que se convocan en un marco ecléctico de creencias (religión católica y espiritualidad ancestral), mediadas por el uso de la medicina sagrada, que deriva del “**abuelo tabaco**” como planta sagrada representativa de la espiritualidad tradicional.

Esta descripción general del comportamiento cultural permite deducir la presencia de lenguajes que se definen como propios, en tanto hacen parte de la realidad histórica que se extiende en el hoy, como experiencia vital en el diario vivir de las comunidades indígenas Embera – Chamí de Riosucio.

b) Organización comunitaria y política: el pueblo Embera – Chamí de Riosucio, tiene unas formas propias de organización, de gobierno y de visión política que se fundamentan en su cosmovisión, como la forma particular de ver las relaciones

entre los hombres, entre estos y la naturaleza y entre esta y los hombres. El ejercicio de dichas relaciones se define en los resguardos de acuerdo con las particularidades de cada uno de sus territorios.

c) Justicia propia: el concepto de justicia y su aplicación difiere de la justicia oficial, porque se construye sobre la base de los conceptos que se han ido formalizando a partir de las dinámicas ancestrales que de generación en generación se dictan en los colectivos para diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto de la conducta humana, y cómo puede afectar a otros seres humanos, o a la madre naturaleza. De esta concepción emanan las normas que deben regir en la justicia indígena. De forma similar, se toman las decisiones para impartir justicia basadas en un principio correctivo y restaurativo del bien común o individual que haya sufrido el daño.

d) Educación propia: para la permanencia y continuidad de estos procesos, que son el eje de la pervivencia del pueblo Embera – Chamí de Riosucio, son las familias, los procesos comunitarios y las leyes de origen las que mantienen la dinámica con las nuevas generaciones.

Esta estructura funcional de las comunidades del pueblo Embera – Chamí de Riosucio, muestra un organismo que tiene su modo propio de funcionar y producir las formas esenciales para su desarrollo. Su realidad es la que se debe tener en cuenta para reevaluar el concepto de minoría étnica, en tanto no es solo un concepto de volumen demográfico con respecto a la población mayoritaria, sino que encubre una visión que minimiza las estructuras que hacen posible el funcionamiento autónomo de estas comunidades. Sobre el tema, dice Barabas:

El problema surge cuando bajo el concepto minoría se engloban también otros grupos sociales, como los pueblos originarios, asimismo llamados indígenas. Desde mi perspectiva debe distinguirse claramente a los inmigrantes (de diferentes orígenes étnicos) de las poblaciones aborígenes o autóctonas. Estas últimas fundan sus derechos en la ascendencia histórica y los vínculos territoriales milenarios. Barabas M., A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 14(1), 11-24. . (2014, p. 2).

La cita es pertinente porque hace claridad respecto a no seguir considerando a los pueblos indígenas como minorías, afirmación categórica del Estado colombiano que minimiza las dinámicas culturales significativas que garantizan la pervivencia del pueblo indígena Embera – Chamí de Riosucio.

Esta cotidianidad del pueblo Embera – Chamí, además de **SER** una realidad existencial, señala que sus prácticas no solo corresponden a ejercicios de una heredad generacional, sino que con ellas se mantiene viva la posibilidad de pervivencia de una sociedad anclada en la historia misma de un territorio, y que requiere ser consolidada en el hoy que se vive, sin que implique la pérdida de su esencia como pueblo indígena. Es comprender las diferencias que existen entre las realidades culturales que se asientan en un mismo territorio. ¿Cómo se corresponde con relación al concepto de **interculturalidad**?

Interculturalidad: proceso mediante el cual varias culturas diferentes y específicas, establecen un intercambio y diálogo de saberes y de conocimientos, de una manera sostenida y respetuosa, en donde el común denominador de todo el proceso sería la reciprocidad y el apoyo mutuo. Este proceso de interculturalidad permitirá la generación de un conocimiento en cierta medida universal y válido para todos los pueblos y culturas, sin pasar por encima de la diversidad étnica y cultural, de tal manera que lo universal no se encontraría en oposición con lo particular y específico de cada tradición del conocimiento, sino que se complementarían de manera original y creativa (Simmonds, 2010, p. 17).

Es decir, que independiente de estar enclavado en un entorno con una realidad cultural diferente, con la cual se convive más por las confluencias de asentamiento poblacional histórico, que por la “reciprocidad y el apoyo mutuo”, como dice Simmonds (2010), es la presencia de un pueblo poseedor de una identidad cultural que le permite permanecer con relativa autonomía, por fuera de las influencias de otros ámbitos culturales. Sin embargo, no se puede desconocer el esfuerzo que deben hacer las comunidades para no permitir el control cultural de lo que denominan “cultura occidental”.

Quiere decir que la interculturalidad en un municipio como Riosucio, no corresponde en lo fundamental a esas experiencias conscientes y voluntarias de

intercambio cultural de saberes y desarrollo, en donde las reciprocidades nutran un afecto social facilitador del crecimiento autónomo y solidario. Por el contrario, existen profundas divergencias socio culturales, en donde los individuos convergen en un plano común para satisfacer algunas de sus necesidades que son universales.

Los argumentos anteriores permiten identificar la importancia que tiene para el pueblo Embera – Chamí de Riosucio su **pervivencia cultural** y su desarrollo, capaz de identificar siempre su **autonomía e identidad propia**, sin que se traduzca en un rechazo a la presencia de otras posibilidades culturales. Es probable que existan numerosas preguntas relacionadas con el camino para que esa pervivencia permanezca, se fortalezca y se desarrolle. Y también han de existir igual número de respuestas como solución. Sin embargo, lo que demuestra la experiencia del pueblo indígena Embera –Chamí de Riosucio, es que la permanencia en los usos y costumbres ha sido el soporte más importante para pervivir, gracias a las actividades constantes que se realizan en la vida familiar y en los encuentros colectivos de las comunidades.

Paralela a los desarrollos mencionados y en el seno de los territorios, se encuentra la escuela oficial que, a través de las instituciones educativas establecidas en los territorios de los resguardos indígenas, imparte su visión del conocimiento y las líneas del comportamiento individual y social, de la moral y la ética.

Estas se fundamentan en los programas y pedagogías establecidas en las políticas rectoras del Ministerio de Educación Nacional. Se comprenden como los lineamientos oficiales de la educación, por tanto, deciden y ejercitan **las pedagogías** que canalizan sin mayor contratiempo el oficialismo educativo y, en consecuencia, la sustentación del modelo de sociedad en el cual vive la mayor parte de la población. Esta verdad en el Estado colombiano, implica que el aparato institucional sea capaz de respetar que existen otras realidades orgánicas que no corresponden en su razón de ser, a los intereses más definitivos del Estado. Al respecto, Freire considera:

El respeto por el conocimiento de la experiencia de vivir se inserta en el horizonte más amplio contra el que se genera —el horizonte del contexto cultural, el cual no se puede entender al margen de las particularidades de clase...El respeto por la cultura popular, entonces, implica el respeto por el

contexto cultural (como se citó en Darder, 2015, p. 41).

El planteamiento de Freire confirma la importancia de lo dicho hasta el momento, en tanto la cultura popular (tradúzcase estructura cultural de los pueblos indígenas) debe deslindar lo que promueve el Estado desde su sistema educativo oficial, y las dinámicas históricas que se recogen como heredades ancestrales para la pervivencia del pueblo Embera – Chamí de Riosucio, a partir de los usos y costumbres. Esto, con el objeto de establecer diferencia entre la intencionalidad de cada una de ellas: la primera, como la visión del Estado, y la segunda, como la decisión de los pueblos indígenas de recuperar su identidad a partir del reconocimiento de sus prácticas culturales, como la vía para darse el lugar que la historia les asigna en el ejercicio y desarrollo de un espíritu colectivo que determina a cada uno de los individuos como sujetos, y como SER indígena.

En principio, esta forma de plantear el problema no define un modo para determinar una contradicción, que es probable que exista, pero sí deja clara la importancia que tiene para el pueblo Embera – Chamí de Riosucio, que él **ES**, por sí mismo, en un marco de interculturalidad, independiente de la dinámica de esta. Apropiarse de los procesos que identifican la esencia del **SER** del pueblo indígena Embera – Chamí, es apropiarse de su historia, también, de su devenir histórico.

Ver de esta forma el desarrollo, implica que esa misma línea debe regir el proceso educativo que acompaña desde la institucionalidad a la comunidad educativa del pueblo Embera – Chamí de Riosucio, por lo tanto, reformularlo con una perspectiva de contenidos pedagógicos propios, que tienen como raíz los contenidos de los usos y costumbres y las formas pedagógicas que han definido su existencia y continuidad.

Es decir, que el proceso de articulación de los saberes que provienen de una construcción ancestral, con los saberes derivados de la información oficial, mediados por el Ministerio de Educación Nacional, es un hacer de deconstrucción y construcción simultáneo que abre nuevos espacios, en donde el conocimiento **de lo propio** se integre de forma armónica con una perspectiva pedagógica inmersa en las dinámicas de los contenidos y quehaceres históricos que han hecho que el pueblo Embera Chamí de Riosucio, sea el que **ES**, independiente de otros pueblos Emberas, asentados en

otros espacios geográficos del país:

El modelo pedagógico es una construcción conceptual que se convierte en guía para el desarrollo de procesos pedagógicos que buscan formar las generaciones de personas con base en el contexto comunitario y con habilidades para interactuar en los ámbitos local, regional, nacional y universal. En este sentido se espera que el conocimiento recibido de los mayores sea interiorizado y transformado de acuerdo con los usos y las costumbres, en diálogo con las mutaciones que se operan en el entorno y fuera de él, con miras a mantener la esencia de la identidad y para proyectarse al mundo a partir de los principios que sustentan la pervivencia como Pueblo Embera (Modelo Pedagógico del Pueblo Embera Chamí, Educación de Calidad, 2011, p. 25).

La cita en mención fundamenta las consideraciones que se han venido exponiendo, porque presenta el universo de los espacios que corresponden a la construcción de un camino propio, capaz de dilucidar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se requieren para que el pueblo Embera Chamí de Riosucio se vea reflejado en su dinámica ancestral existente, e integrado a los procesos educativos universales, sin que pierda la esencia que lo define como pueblo autónomo y dueño de su propia cultura y destino.

Esta conceptualización coadyuva a pensar que todo el proceso que se plantea ha de corresponder a una visión de educación propia, como el **sistema educativo propio**. Es decir, que referencia los saberes y prácticas que se mantienen de generación en generación en la dinámica cultural del pueblo Embera Chamí de Riosucio, y que garantizan su pervivencia. Sin embargo, es necesario reiterar que, en el seno de las comunidades, se encuentra inmersa también la educación oficial a través de las instituciones educativas allí asentadas. Esta realidad hace necesario que los dos sistemas culturales puedan convivir, sin que esto implique que las comunidades indígenas negocien o pierdan a través de la colonización cultural, su identidad y unidad cultural como pueblo. Dice el Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas:

La Educación Propia construye y aplica modelos educativos y pedagogías en las que se retoman prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje desde la oralidad y formas de hacer y transmitir los conocimientos por parte de los mayores, vivenciando la historia desde la cosmogonía y la cosmovisión, así mismo se retoman teorías y desarrollos pedagógicos de otros procesos

educativos que contribuyen a una mejor acción e interacción de la comunidad educativa (2011, p. 57).

Por su parte, Rodríguez et al. (2003) en su trabajo *Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas*, expresan que el sentido de la Educación Propia debe estar al servicio de los intereses del grupo y de su supervivencia cultural. Pero para que esto suceda, la comunidad a través de sus autoridades legítimas, debe entrar a controlar la elaboración, ejecución y evaluación de los programas: *Tomar el control de la educación para ponerla al servicio de los intereses propios*” (p. 153).

Se comprende así que el sentido de la educación propia es el de garantizar que la perspectiva futura del pueblo Embera Chamí de Riosucio, no quede reducida a los mandatos de fuerzas ideológicas y culturales ajenas a su realidad identitaria; pero tampoco define como condición para su existencia el aislamiento de los contextos educativos que no corresponden a su cultura. Por esta razón, la educación propia hace posible que el universo de lo propio perviva y se desarrolle, en tanto se mantenga con una identidad autónoma y capaz de hacer la diferencia entre territorios geofísicos, geopolíticos y geoculturales, en el marco de una cosmovisión que lo hace único, como se lee a continuación:

Los etnoeducadores indígenas y los gobiernos propios con trabajo, esfuerzo y dedicación han demostrado a las comunidades que la interacción entre culturas, el respeto por las diferencias y el arraigo ancestral favorece la integración, la convivencia y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje (Reyes et al., 2017, p. 27).

La institución educativa María Fabiola Largo Cano tiene en su ejercicio la consideración de la educación propia como el eje fundamental para el desarrollo de las pedagogías que puedan hacer posible desde la institucionalidad, el mantenimiento de los saberes y prácticas ancestrales, integrados a las formas y procesos de los **“saberes universales”**. Este encuentro entre lo dominante universal y lo cultural propio, mediado por una pedagogía facilitadora de la adquisición y formulación del conocimiento, de sus contrastaciones con la realidad propia, desde la visión recogida a través de la participación comunitaria y reflexionada en el ámbito de los procesos de enseñanza aprendizaje, son el quehacer de la educación propia:

Los principios como base fundamental en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano están centrados en los procesos de educación propia fundamentados en la Ley General de Educación, enfocados en las particularidades del Resguardo indígena de La Montaña, y abiertos a los conocimientos universales necesarios para el aprendizaje, centrados en los procesos educativos como transmisores y pilares de la cultura, profundizando en los aspectos comunitarios, culturales, e históricos de la comunidad (PEI de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 26).

Es de anotar que la introducción a los principios de la institución educativa no refiere la Educación Propia como un modelo dogmático y, por lo tanto, excluyente de otras posibilidades pedagógicas o modelos educativos: "...abiertos a los conocimientos universales necesarios para el aprendizaje.". Pero es claro, en la medida en que el modelo se fundamenta en la estructura cultural del Pueblo Embera Chamí de Riosucio (tácito), y la comunidad que define el contexto de la institución educativa está determinada por este carácter étnico: por origen o por autorreconocimiento.

Esta misma postura en la concepción democrática del modelo, reafirma lo incuestionable: la existencia de factores interculturales, no solo en la relación conceptual entre los conocimientos universales y los propios para el desarrollo educativo, sino que también se materializan en la vivencia comunitaria con la presencia de personas provenientes de otros ámbitos culturales, que se integran al espacio de la experiencia social cotidiana del territorio indígena y comparten sus saberes y tradiciones en una dinámica de asimilación recíproca de los mismos, sin alterar las esencias particulares de cada grupo humano.

Pero hablar de la educación propia como un concepto que integra y explica la identidad de una cultura representada en su historia, tradición y momento actual de los individuos que se identifican con ella, y la recrean (usos y costumbres), no es posible desde la mirada de un cuerpo abstracto, sino desde las posibilidades que pudo brindar un marco material por donde se haya movido esa historia propia, encargada de tejer un modo de ver el mundo y de relacionarse con el mismo, e interpretarlo para darle sentido e ilación a la construcción cultural. Todo esto no fue, no lo es y tampoco lo será sin la presencia de ese marco material definido por un contorno geográfico capaz de facilitar un desarrollo autónomo y geopolítico. Este espacio material es **el territorio**.

Sin él, la educación propia no tiene posibilidad de SER, como representación de los desarrollos culturales del pueblo Embera Chamí, lo cual se confirma en el concepto de Vivencias y reflexiones, que dice:

Por eso el territorio también se concibe desde otros conceptos que se gestan desde la comunidad, por ejemplo “el territorio es la esencia del ser y permite entrelazar todas las relaciones de la naturaleza” Por tal razón el territorio es vida y comprenderlo nos evoca a interiorizar todos los significados que se dan en él (Reyes et al, 2017, p. 64).

El enclave del desarrollo cultural de un pueblo está en el marco del **territorio propio** que facilite establecerlo, “el territorio es la esencia del ser.”, dice la cita. El territorio es la dimensión que establece el marco referencial de pertenencia del pueblo Embera Chamí, como bien lo testifican los cuatro resguardos asentados en el municipio de Riosucio, Caldas. Cada uno con dinámicas que lo particularizan, pero que en la línea esencial de su cosmovisión y cosmogonía tienen la unidad cultural que los define como pueblo.

La educación propia se mueve en los procesos de búsqueda en cada uno de los territorios, con el fin de darle una mayor firmeza a esa categoría de identidad y establecerla como el eje central del marco educativo Embera Chamí: “Desde la Educación Propia, **el territorio es un maestro**. Este principio filosófico ha tenido algunos avances, pues son las experiencias pedagógicas comunitarias y de orden natural las que permiten en los establecimientos educativos procesos de identidad y arraigo territorial...” (Reyes et al., 2017, p. 65).

El desenvolvimiento de las referencias y el análisis de las mismas en perspectiva de la investigación, permite ver con más claridad que el territorio no es un simple espacio geográfico en donde se habita y se desarrolla un ejercicio productivo. El territorio es un maestro, en donde se construye una cosmovisión fundamentada en los aprendizajes que se derivan de la “**madre tierra**” (naturaleza), y de su conexión trascendente con el mundo espiritual que determina los quehaceres comunitarios e individuales. Es decir, que esta comunión con la tierra, y que desde las trascendencias define el territorio, conserva un eje de educación y formación que generación tras generación construye la realidad de su existencia a través de la tradición oral, en

principio. El quehacer metodológico propio también deja que se intuya la presencia de procesos pedagógicos que hacen posible la coherencia histórica. Dice Agredo:

Territorio sí debe ser el espacio vital para desarrollar sus actividades culturales y, ligadas a esta, la economía, la política, lo social y lo sagrado; por ende, no es el bien inmaterial individual sino el bien de propiedad colectiva que, lleno de significados, reivindique sus tradiciones y el legado de sus ancestros, para dar un auténtico valor a su cultura (2006, p. 28).

Es, entonces, el lugar de un universo propio donde los individuos, identificados como un colectivo, trascienden la materialidad de los ejercicios básicos para la pervivencia biológica, hacia una integralidad espiritual que configura todo su quehacer cultural: creencias, leyendas, expresión comunitaria de las creencias y leyendas. Los modos de interpretar, organizar y ejercitar la justicia y sus gobernanzas, y sus estructuras de poder propio.

Lo anterior no hubiera sido posible sin un territorio que diera lugar al nacimiento y desarrollo de la cultura del pueblo Embera Chamí de Riosucio. Pero, además, no puede olvidarse que, para darle base real y práctica a dicha realidad, esta tuvo que ser sustentada en una forma de educar propia desde la tradición oral y las prácticas que esa formación estableció. Según Agredo (2006), ese proceso tiene en lo histórico y en lo actual, una línea que define las maneras de educar y formar para poder darle valor a su cultura.

“Si no hay tierra no hay comida y si el territorio está sano el cuerpo también lo está” (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2015). Significa entonces que el territorio define la integralidad de la vida y, por consiguiente, todo aquello que hace posible la existencia de la comunidad asociada a sus principios: “Para los comuneros la vida se busca (kawsayta maskashpa)¹ para lograr un allí kawsay²; por tanto, la vida no es un stock dado, sino una búsqueda constante impulsada por aspiraciones familiares, individuales y comunales a nivel

¹ Kawsayta maskashpa.-actividad que consiste en intercambiar productos, para cuya realización se dirigen a otras comunidades colindantes o fuera de ellas. Denota también la búsqueda de nuevas fuentes de trabajo.

² Kawsay.- vida; vivir.

espiritual, emocional y material” (Guandinango, 2013, pp. 114-115).

Escucharlo en la voz de un indígena Embera Chamí se hace preciso y natural, porque no es lo visto, sino lo vivido como individuo y comunidad en uno solo:

Todos los indígenas del país de AMÉRICA en general consideramos la tierra como la madre, por eso desde hace más de 500 años la acción de nuestros pueblos ha estado centrada en la lucha por el territorio, en este sentido nuestro apego a la historia al saber de nuestros antepasados, a la cultura y a la resistencia. No es el espacio donde cultivamos el alimento o donde se asienta un pueblo, sino que se incluye el universo, los astros, el mar, grandes montañas. Es todo lo que la habita porque somos la gran familia que habita un universo. La Tierra para los indígenas es nuestra Madre porque es la que nos da la vida y nos asegura la pervivencia de nuestras generaciones, por este motivo debemos cuidarla, amarla y defenderla. Es en nuestro territorio donde vivimos, recreamos la cultura, tejemos centro de la historia y por esto el sentido de pertenencia a la tierra siempre será el de educación, razón por la cual los niños, maestros y familias, las autoridades y comunidad debemos ocuparnos de reencontrarnos y escuchar a nuestra tierra madre (Pensamiento expresado por uno de los miembros de la comunidad Embera, en Tapasco, 2008, p. 14).

La validez de estos conceptos estriba en que es la expresión de una estructura cultural interiorizada, que se manifiesta en un **lenguaje propio**, que no refiere solo en la lengua de origen, sino que puede decirse dentro y fuera de los límites físicos del territorio, debido a que hace parte de la comunidad como sujeto y colectivo. Por lo tanto, hacia donde se dirija, moviliza en su espíritu y en su identidad la pertenencia al territorio. Esto es lo que hace sacro y maestro al territorio, tal como expresa la FAO cuando retoma del CRIC el concepto de territorio:

Según la organización indígena CRIC, el territorio es el espacio sagrado donde se desarrolla la integralidad de la vida y la tierra es nuestra madre y maestra. Ella está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida (2015, p. 76).

El concepto de la tierra como maestra y lugar vital del pueblo Embera Chamí de Riosucio, define una naturaleza propia de los individuos que están integrados a ella, en tanto esa apropiación determina una **identidad** que se hace particular y, por lo tanto, propia: particular, porque se origina en un ámbito específico geopolítico y cultural; y propia, porque deriva una pertenencia colectiva que se expresa en el cotidiano de los

individuos, desde el modo de concebir sus relaciones con la tierra para el mantenimiento de la vida y la salud, hasta las trascendencias espirituales mediadas por los rituales en función de las necesidades de la comunidad. Todo este quehacer no es posible sin la apropiación identitaria histórica, producida por unas praxis sustentadas en la tradición oral, y fundamentadas a partir de un modo de enseñarlas, de facilitar su conocimiento y su apropiación.

Es decir, el conocimiento que se produce por ese modo de enseñarlas desde la tradición oral y sus prácticas define, como se ha dicho, una interiorización que se explicita en las tareas individuales y colectivas que hacen al sujeto y a la comunidad únicos, y establecen diferencias en su propia esencia. Como dice Cortez, citado por Guandinango, en efecto, “los saberes andinos emergen como saberes de la diferencia para una constelación de conocimientos que promueve modos de vida plurales” (2012, p.27). Este espacio nutre al universo del conocimiento y rompe “el perjuicio epistémico que asigna a la palabra escrita mayor dignidad intelectual, en desmedro de los conocimientos que surgen desde formas de vida centradas en la oralidad” (Cortez, como se citó en Guandinando, 2012, p. 27).

El concepto expuesto por Cortez válida la postura universal que hace posible la construcción de una historia que pervive en los pueblos originarios, e indica que no es posible observarla desde una perspectiva de **identidad** sin dejar de considerar las afectaciones profundas que hoy ejercen las formas culturales de expresión de la cultura dominante a través de los medios masivos de comunicación, que ponen en riesgo los procesos aquí expuestos, y solo pueden ser contrarrestados si el valor ético esencial de la identidad permanece en conjunción con los procesos de educación propia:

En síntesis, con la transmisión y rescate de los usos, costumbres y tradiciones la Educación Propia intenta asegurar que las nuevas generaciones den continuidad a los conocimientos, saberes, sabiduría, valores e intereses que los hacen diferentes y, a la vez, enriquece su pensamiento ancestral indígena, construyendo identidad y sentido de pertenencia (Reyes et al., 2017, p. 49).

Este argumento de la identidad es el eje que amarra de forma indisoluble todas las categorías pertinentes a los procesos que consolidan un ser cultural definido en el pueblo Embera Chamí de Riosucio, y se hace posible, como se expone en el presente

documento, en la identificación y apropiación de un territorio que enmarca su desarrollo. En esta línea, los procesos educativos propios no pueden estar ausentes de una identidad que define el mundo comunitario y a los individuos que lo componen.

El concepto de identidad, como se identifica en el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)** de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, sustenta de manera clara el análisis expuesto:

La identidad como un [principio] de derecho al reconocimiento como persona, perteneciente a un grupo, etnia, nacionalidad, nos permite adquirir un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modelos de comportamiento, que funcione como elemento de enlace dentro de una sociedad y que actúa como esencia para los individuos que la conforman (2012, p. 28).

Como en la mayoría de las sociedades con estructuras culturales definidas en su orientación (inacabadas), la escuela es uno de los sistemas fundamentales que facilitan la construcción y sustentación de dichas estructuras. Los pueblos indígenas que reconocen en sí mismos un sistema identitario a través de su desarrollo cultural, no solo usan sus formas de expresión espiritual en las diferentes actividades comunitarias, sino que la escuela oficial es un medio en donde se dinamiza este quehacer, como un proceso desde la Educación Propia que fortalece la identidad, como bien lo describe el **PEI** del presente estudio:

En los procesos de enseñanza aprendizaje, las prácticas pedagógicas con los estudiantes están orientadas al fortalecimiento de la identidad desde la espiritualidad, es así como dentro de la cotidianidad de la escuela las prácticas de espiritualidad (ritos, rituales) como las armonizaciones, las limpiezas, los pagamentos, hacen parte del inicio de la jornada (PEI Institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 47).

Esta experiencia propia y cotidiana del quehacer escolar en la institución, que también se realiza en otras instituciones educativas del territorio, identifica procesos que de algún modo están caracterizando una forma de ver el quehacer educativo, y no riñe con algunos propósitos formativos de los contenidos universales, en tanto estos no estén orientados a la negación de la realidad cultural del pueblo Embera Chamí de Riosucio, como es el autoreconocimiento de quienes son como etnia, como cultura y sus propósitos de desarrollo. Es decir, su identidad: “La identidad nunca es un a priori,

ni un producto terminado; siempre es el problemático proceso de acceso a una imagen de totalidad (Bhabha, 1994: 51, como se citó en Castillo, 2007, p. 14).

La escuela, como en este caso, la institución educativa María Fabiola Largo Cano, es una facilitadora del desarrollo de los procesos culturales que fortalecen la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio, a través de la tarea pedagógica para sustentar la validez de una realidad histórica y de un presente en el que las comunidades luchan para no perecer bajo el manto invasor de una estructura ideológica y cultural ajena a su destino y a su visión particular de desarrollo.

El ejercicio constante de la comunidad educativa de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, para fortalecer los procesos comunitarios e institucionales encaminados a incrementar la fuerza del reconocimiento identitario, se define a partir de la articulación de los procesos formativos e instruccionales del sistema oficial educativo, con los procesos que se derivan del modelo de Educación Propia. A través de éste, toma forma la idea de identidad con las actividades que materializan la herencia cultural Embera Chamí de Riosucio, que han de continuar en desarrollo: la espiritualidad, el vínculo comunitario, los diferentes modos ancestrales y actuales para el sostenimiento de la economía propia; **la gobernanza** desde las réplicas de gobierno y autoridad propias en el marco de la institución educativa; la minga como metodología para dar respuesta a las necesidades comunitarias, etc.

La articulación entre el sistema educativo oficial y el sistema educativo propio, además, es un sistema que sirve para defender la estructura cultural histórica y actual del pueblo Embera Chamí de Riosucio. Es el vínculo de la oralidad, como tradición y desarrollo, con el sistema educativo oficial, que solo es posible con un modelo de Educación Propia. Este se convierte entonces en una postura transgresora que protege el desarrollo cultural del pueblo Embera Chamí de Riosucio, como muestra real de su presencia, de las acciones de control del Estado capaces de provocar el debilitamiento de las culturas que ofrecen resistencia para no resignar su existencia.

En el modelo de educación propia, ser transgresora no traduce violencia y negación contra aquellas posibilidades pedagógicas, metodológicas y formativas del sistema educativo oficial. Esta transgresión lo que hace es facilitar el

reempoderamiento de la estructura cultural indígena y ponerla en el lugar que le corresponde, en tanto tiene un pasado con una potente carga de saberes y valores que no se pueden comprender puestos en el discurso abstracto de la literalidad del pasado. Por el contrario, están vivos y fundamentan la permanencia de los pueblos indígenas, como en el caso particular del pueblo Embera Chamí de Riosucio. Sobre el tema, de Sousa señala:

Expresan sus luchas muchas veces en sus lenguas nacionales y no en ninguna de las lenguas coloniales en que fue redactada la teoría crítica. Y cuando sus demandas y aspiraciones son traducidas en las lenguas coloniales, no emergen los términos familiares de socialismo, derechos humanos, democracia o desarrollo, sino dignidad, respeto, territorio, autogobierno, el buen vivir, la Madre Tierra (2010, p. 17).

Independiente de si pervive la **lengua de origen** o no, los lenguajes que emergen en las expresiones organizadas de los pueblos indígenas corresponden a necesidades diferentes en su concepción y contenido. La Escuela Propia, por su carácter de transgresora, no está en la voluntad de la estructura oficial, así ésta haga un reconocimiento formal de la misma. Por consiguiente, cuando la Escuela Propia toma posesión de sus desarrollos, lo que hace es hablar para darle sentido y cimentación desde una estructura educativa propia a través de sus pedagogías y metodologías, a las dinámicas que definen la cultura de los pueblos originarios, y en la situación concreta, a las del pueblo Embera Chamí de Riosucio, como se afirma en el siguiente concepto:

Teniendo en cuenta que la Educación Propia es fundamental para reconocer la cosmovisión, y permite saber de dónde venimos, quiénes somos, hacia dónde queremos llegar; expresa la decisión política del pueblo Embera y persiste en el conocimiento de su memoria histórica. Con ella se logra que niños, niñas, jóvenes y adultos reconozcan que el pasado siempre va a estar en el presente como herramienta estratégica para la pervivencia de los pueblos indígenas (Reyes et al., 2017, p. 28).

Además, en las profundas reflexiones que hace Boaventura de Sousa en su libro *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, relacionadas con el concepto de una visión epistemológica general, dice:

Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre

la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo no solo hay, muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que puedan ser usados para validarlos (2010, p. 50).

Esta postura conceptual del autor reafirma que las experiencias humanas en el marco de las diferentes formas de su desarrollo, no se miran desde una óptica lineal, llámese epistemología, sistema o modelo educativo, o desde las formas pedagógicas que niegan en sus prácticas otros ejercicios para el desarrollo del saber y lo que de él se derive. Así entonces, la Educación Propia es una posibilidad que los pueblos indígenas construyen para orientar y difundir el conocimiento de su historia y las perspectivas de desarrollo que de esta surjan. Es una concepción que se fundamenta en el contenido medular de su episteme: el acumulado histórico de los conocimientos ancestrales que han hecho posible la construcción de una identidad que se unifica en todos los devenires históricos que le dieron forma al pueblo Embera Chamí de Riosucio.

Pero en los contenidos oficiales de la filosofía del Estado colombiano no está el reconocimiento de los pueblos indígenas como entidades formales y estructuradas con un funcionamiento autónomo desde lo que son, y como consecuencia, no se reconoce la Educación Propia como un sistema educativo con presencia de contenidos e interpretación diferente de sus realidades y de la transformación y proyección de las mismas, que bien pudieran articularse a los saberes universales que no atentan contra la integridad de las culturas que hacen diferencia³.

Enfatizar en este análisis crítico es reiterar que la Escuela Propia busca canalizar el saber ancestral del pueblo Embera Chamí con la intención de que las nuevas generaciones reconozcan su dinámica de origen y desarrollo cultural y, además, les permita establecer las diferencias fundamentales entre su cultura de origen (materna) y la cultura que oficializa la educación que reciben por parte del

³ Aclaración: este concepto es independiente de que haya una aceptación jurídica en el marco de la Constitución del 91, y las reglamentaciones derivadas de la misma.

establecimiento. Al respecto, el escritor y educador Marco Raúl Mejía Jiménez, dice:

Es necesario buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros grupos amerindios, quienes desde siempre han planteado la unidad del universo y por lo tanto de lo humano y la naturaleza, lo cual da fundamento a la igualdad de la vida y por lo tanto entre los humanos, mostrándonos un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida. Para ello, se apela a la tradición y se encuentra en el mundo quechua la idea de SUMAK KAWSAY (la vida en plenitud y armonía), en el mundo kuna BALUWABA (la unidad de la naturaleza), y en el aymara el SUMA OAMAÑA (el bienestar de tu fuerza interna) (2014, p. 12).

Se desprende de este concepto que la Educación Propia es una propuesta para un modo de educar que tiene una praxis en el conocimiento de las relaciones que se dan entre las diferentes maneras de mostrarse **la naturaleza**, y que deriva procesos pedagógicos y metodológicos diferentes a los que la escuela oficial implementa. Esta afirmación surge de comprender el desarrollo de la Educación Propia como un ejercicio que integra las dinámicas particulares y generales de los procesos históricos y actuales de los pueblos indígenas y, específicamente, la forma como se hace posible en el pueblo Embera Chamí de Riosucio.

Decir los procesos pedagógicos que hacen posible el desarrollo de la **Escuela Propia**, es hablar de prácticas para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje que difieren en su concepción y ejercicio, de las que se implementan en la escuela oficial. Espinosa dice al respecto:

De esta forma, el proceso de re-pensar la escuela, es una forma de (des)aprendizaje, desaprender y re-pensar todo lo impuesto y asumido por la colonización de lo humano, es romper los discursos de lo homogeneizante sobre lo diferente en la escuela, conlleva la actividad responsable del maestro en el despertar hacia lo realmente humano en la escuela (s.f., p. 4).

Es un concepto que visibiliza la educación como un proceso transformador y ubica a la Escuela Propia y a su quehacer en un contexto pedagógico diferente, que se soporta en los principios que la sustentan. No es una escuela acabada, por el contrario, empieza a caminar y a hacerse visible en la confrontación filosófica con la escuela oficial, en tanto los objetivos educativos e ideológicos que cada una persigue. Espinoza, citando a Freire, dice: “Nadie camina sin aprender a caminar, sin aprender a

hacer el camino caminando, sin aprender a rehacer, a retocar el sueño por el cual nos pusimos a caminar” (s.f., p. 4).

Las palabras de Freire resumen el proceso del quehacer de la **Escuela Propia**, cruzada por formas de enseñar y aprender en el caminar. Quiere decir, que para hacer posible que la Escuela Propia alcance su desarrollo en la articulación de lo ancestral en función de su progreso, requiere de formas dinámicas que se apuntalan en el principio:

“Adelante es atrás”: hace referencia al recorrido circulado en la espiral histórica de la educación en los territorios indígenas de Riosucio, identificando cómo se pasa por programas impuestos a nivel nacional, tales como: la educación tradicional, la Escuela Nueva, la Etnoeducación y, finalmente, cómo se asienta en la concepción y vivencia de la Educación Propia desde una propuesta legítima nacida de la comunidad (La educación propia. Vivencias y reflexiones, 2017, p. 31).

La Educación Propia es un **proyecto educativo pedagógico alternativo** que camina hacia el fortalecimiento y cumplimiento de los planes integrales de vida, concebidos desde lo que las comunidades indígenas consideramos como desarrollo propio; pero no caminamos sueltos, sino ligados a nuestra historia, a nuestros usos y costumbres, a nuestra ancestralidad (Reyes et al., 2017, p. 37).

Es decir, que su desarrollo tiene implícitos contenidos de conocimiento y de saberes que difieren de las alternativas que la educación oficial ofrece, y que recoge la historicidad como una fuente de información fundamental para la estrategia educativa propia. Consistente con esta realidad, debe estar inmerso un desarrollo metodológico y unas prácticas que son, o semejan, un quehacer pedagógico que ha hecho posible en el tiempo la transmisión de los conocimientos propios con una perspectiva ancestral. Sin embargo, el sistema educativo oficial se niega a esta realidad en términos de las prácticas integradoras desde la oficialidad. De Souza analiza las palabras y cómo ellas remiten a diferentes realidades:

Para el Foro Económico Mundial sus preocupaciones pasan por palabras como governance, estabilidad, gobernabilidad, estados débiles, tráfico, terrorismo, etc., las cuales no pueden ser más distintas que las que pasan por el Foro Social Mundial. Este último se preocupa, obviamente, por las injusticias en general, pero también, y sobre todo en África, por cuestiones concretas como el problema medioambiental, los campesinos, las mujeres, etc., pero además añade a ellas una gran inquietud por traer a la discusión "**conocimientos-otros**", esto es, no

solamente los conocimientos occidentales (2009, p. 12).

Independiente del medio donde se utilicen expresiones culturales diferentes a la visión oficial, para desconocer la presencia en la historia, se reconoce un intento por cercenar horizontes de conocimiento capaces de aportar, desde su saber, posibilidades para un desarrollo con humanidad, y no solo para el utilitarismo de un modelo socioeconómico depredador.

Insistir entonces que la Escuela Propia es una institución que arraiga y consolida saberes que la educación oficial no aborda, es garantizar la pervivencia de los pueblos originarios y consolidar su presencia (reconocida por la Constitución Política de 1991) como una institución autónoma, con sus modos propios de relacionarse con el mundo y con unos saberes también propios que requieren de una vía, como la escuela propia, para darle un sentido no solo a su historia, sino también a su particular desarrollo:

Se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia entre conocimientos. Es la idea de que existe un solo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el Norte global, que llamamos la ciencia moderna (de Sousa, 2009, p.16).

Pero no es solo aquello referente al quehacer científico. Como se ha dicho, esa concepción dominante arrasa con todo aquello que desde su perspectiva puede poner en riesgo los fundamentos que sustentan la cultura sobre la cual se levanta. Por esta razón, arrojar al vacío de la invalidez, es eliminar otras visiones culturales que no son aceptadas por quien domina, entre ellas, otros saberes con sus probables pedagogías y metodologías propias:

Ahora estamos sumergidos en el pensamiento de la Epistemología del Norte, y estamos tan acostumbrados al universalismo y a las teorías generales que necesitamos, sobre todo, una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general. Eso es casi como hablar de un universalismo negativo, para mostrar que nadie tiene todas las recetas, única y exclusivamente, para resolver los problemas del mundo (de Sousa, 2009, p.17).

En virtud de este concepto que emite de Sousa, es necesario plantear ese “universalismo negativo” como un modo de hacer saber que, en el marco de un modelo universal educativo sobre el cual se apuntala la educación oficial en Colombia, existen también otras posibilidades educativas con un reservorio de saberes capaces de

contribuir, no solo a la resolución de problemas, también, al desarrollo general de la vida de las comunidades. La Educación Propia es un ejemplo claro de esas posibilidades.

Es un ejercicio que adquiere su dinámica particular en cuanto es posible, gracias a que su evolución debe suceder por la presencia de un marco pedagógico propio, del cual derivan las metodologías que posibilitan los diferentes quehaceres educativos que subyacen en la interacción de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, familia y contexto comunitario e intercultural:

La **educación propia** es un proceso colectivo por medio del cual los conocimientos ancestrales de la etnia Embera Chamí se transmiten y se reproducen de las generaciones mayores hacia las generaciones más jóvenes. En la educación propia es vital el concepto de interculturalidad, entendida como la posibilidad que tienen las culturas de interactuar e intercambiar conocimientos, sin afectación de su legado ancestral; de tal manera, que los individuos de un pueblo puedan ser competitivos para abordar los temas del conocimiento de su propio pueblo y de los demás desarrollos de las ciencias (Hernández, 2018, p. 30).

El planteamiento de Hernández reafirma los siguientes aspectos: 1) La reproducción del conocimiento ancestral de las generaciones mayores a las más jóvenes, no sería posible en ausencia de estrategias pedagógicas capaces de transmitir los saberes. 2) Si existen estrategias pedagógicas inmersas en este proceso, es deducible que también están presentes alternativas metodológicas que dinamizan los procesos pedagógicos subyacentes. 3) La Educación Propia es un modelo flexible y abierto a la interacción con otras culturas, perspectivas educativas y pedagógicas.

Esta capacidad de interacción de la Educación Propia no pone en juego los principios esenciales que fundamentan la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio, como es el sustento ancestral de los saberes propios. Como afirma Mejía, en las culturas indígenas se encuentran otras visiones de mundo que, en la mayoría de los casos, divergen de las visiones que intenta imponer la cultura totalizante:

En la actualidad, la educación propia se convierte en infinidad de propuestas que visibilizan en los procesos sociales y a través de la educación cómo dirigen hoy sus luchas para recuperar su **cosmogonía**, su lengua, sus costumbres,

fortaleciendo su sentido de pertenencia y su identidad de ser pueblo originario. Es así como al narrar todo este proceso de lucha, a través del ejercicio educativo, se produce saber y empoderamientos, mostrándonos un pasado con un futuro en el presente que reformulan, cambian y transforman los sentidos y contenidos de la escuela. (2020, p. 216).

Por lo tanto, la Educación Propia emerge a partir de una epistemología particular que facilita la comprensión de los fenómenos universales con una medición de la realidad diferente. Esta medición contiene desarrollos metodológicos capaces de integrar distintas dinámicas que exige el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el logro de saberes que están articulados a los saberes ancestrales, como fuente de conocimiento que cualifica los aprendizajes que de allí pueden derivarse:

[...] se nutre, básicamente, de dos fuentes teóricas: el postmodernismo crítico y la pedagogía crítica (Giroux, 1998). El primero plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional; para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico (González, 2006, p. 83).

Pudiera parecer que la cita anterior está descontextualizada con respecto a la discusión sobre la Educación Propia, sin embargo, el planteamiento de “desterritorialización del plano cultural dominante” indica que la Educación Propia es un espacio que realiza el ejercicio de consolidar una forma específica y autónoma del quehacer educativo, independiente de una visión dominante que se materializa en el sistema oficial educativo.

En esta concepción, la dinámica de la Educación Propia se desarrolla en un criterio de pedagogía, de igual manera, propio, por lo tanto, no corresponde en lo esencial a una concepción integrada a la educación oficial. Si fuera de esta manera, la contradicción filosófica y epistemológica sería inevitable e imposible de sostener. Sobre el tema, Gamero afirma:

En 1899 Jhon Dewey en su libro, *The school and society*, hacía énfasis en esa finalidad de la escuela: desarrollar el espíritu de cooperación social y vida comunitaria, para que la escuela se relacione con la vida cotidiana, de tal manera que el estudiante aprenda en contacto directo con la realidad de la

comunidad y así la escuela no sea el lugar para aprender cosas abstractas sin posible referencia con el futuro. Esto permite al estudiante un crecimiento físico, moral e intelectual dentro de ese contexto comunitario (2008, p. 93).

Esta apreciación teórica de Dewey, lejana en el tiempo (siglo XIX), se actualiza en toda la sustentación que se hace de la Educación Propia: un modelo que tiene su fuente en el marco de los procesos **comunitarios ancestrales** y se formaliza como un concepto actual y propio de los pueblos indígenas y, en el caso particular, el pueblo Embera Chamí. Por lo tanto, es de considerar la importancia de las propias pedagogías en su desarrollo:

Desde la visión de que la escuela debe enseñar sobre el arraigo, como lo que está estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo, supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que se llama “proyecto”, el docente tiene la obligación de trabajar en contexto y con los entornos, que le posibiliten poseer raíces, esto sólo es posible cuando se participa real y efectivamente en la vida de una comunidad grande o pequeña que conserve vivos y significantes los tesoros del pasado y los pensamientos del futuro (Gamero, 2008, p. 100).

El pueblo Embera Chamí cumple con esta caracterización, que implica la construcción de pedagogías específicas para el desarrollo de un modelo de educación propio, sin las cuales sería imposible darle una identidad a la Educación Propia:

La idea de la vinculación comunitaria es sacar los procesos docentes del aula, así como integrar a los saberes de los “sabios/sabedores” de las comunidades a la docencia áulica. Sin embargo, en este tipo de proyectos educativos que funcionan al margen del marco oficial y/o estatal de educación, y que surgen desde y en función de un movimiento etnopolítico, se generan geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a la lucha social, haciendo de ella un momento de formación y/o autoformación educativo-política. Se trata “no solo de su base”, sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente, acompaña la acción política de estos actores (Pinheiro, 2015: 60, como se citó en Curin, 2016, p. 143).

Independiente del sentido político (que es válido), hablar de **geopedagogías** en los procesos de la Educación Propia se explica porque este sistema surge al margen de la oficialidad que domina los contenidos de la estructura educativa. Y surgir al margen del sistema oficial produce desarrollos educativos y pedagógicos que no son paralelos, y sí son alternativos para los procesos educativos de grupos humanos

marginados, como lo son los pueblos indígenas y los afrodescendientes. Giroux, cuando asume una posición crítica respecto a las pedagogías conservadoras, o establecidas para un comportamiento general en el sistema educativo, dice:

Con su apelación a los intereses de una «cultura en común», esta posición demanda que el acento pedagógico recaiga sobre los intereses e ideales comunes que caracterizan a la nación. Como lo expresa uno de sus voceros, Nathan Glazer (1977), la elección de lo que se enseña «debe estar guiada (...) por nuestra concepción de una sociedad deseable, de la relación entre lo que decidimos enseñar y la capacidad de los individuos para alcanzar esa sociedad y vivir juntos en ella (2003, p. 51).

La Escuela Propia no responde a esa realidad estática de los procedimientos pedagógicos que comparecen para el sostenimiento de un statu quo, que representa un criterio unidimensional del hombre (como lo diría Herbert Marcuse, 1965) y sus relaciones con el mundo, como ya se ha dicho, y que desconoce otras alternativas educativas y pedagógicas capaces de darle un sentido diferente al conocimiento e interpretación del mundo, sin excluir los **saberes universales**:

Hay muchos asuntos de la Educación Propia que permiten destacar la diversidad y la singularidad de todo lo que se hace, se piensa y se dice en un sistema sentipensante – actuante, donde la pedagogía se está haciendo, mostrando cómo en educación toman forma las concepciones de la vida y de la sociedad a través de las metodologías y dispositivos que se desarrollan en cualquier actividad educativa formal, no formal o informal, en el espacio educativo seleccionado (Mejía, 2020, p. 218).

Este planteamiento define con mayor certeza la particular dinámica de la Educación Propia, pero, sobre todo, identifica el quehacer pedagógico como experiencia dinámica y transformadora de acuerdo con las necesidades y exigencias del contexto en el cual se desarrolla. Esta forma de **resistencia** estructurada contra el modelo oficial educativo, origina un horizonte de conocimiento propio a partir de la elaboración de procesos pedagógicos que surgen de las realidades que dinamizan las comunidades. Ejemplo de ello es la pedagogía que emerge de los procesos que se implementan para la siembra. Este quehacer es también una **reexistencia**:

La construcción del currículo en el Pueblo Embera de Caldas, ha sido abordada desde la educación como un derecho colectivo en el marco del reconocimiento

de la diversidad étnica que plantea la posibilidad que tienen los grupos étnicos, particularmente los pueblos indígenas de proponer sus programas educativos de manera diferencial y con una identidad educativa que responda a la realidad comunitaria, social, política y organizativa (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 8).

Esta es una clara y muestra práctica del modo de comprender y ejercitar el desarrollo de los procesos curriculares de la Escuela Propia, en la medida en que estos surgen de la interrelación de las múltiples acciones de orden colectivo que fundamentan el motivo de ser del Pueblo Embera Chamí:

El propósito del **Proyecto Educativo Comunitario PEC**, es avanzar en la reflexión acerca de la posibilidad de construir y concebir una escuela diferente, una escuela como un lugar de lo propio; aquella escuela que se hace desde las necesidades y realidades de la comunidad. En ese sentido, la educación trasciende como un acto político que requiere serias transformaciones que serán construidas colectivamente (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 7).

Las transformaciones en el PEC se refieren a los cambios profundos que terminan poniendo en espacios diferentes de acción, de contenidos y de intervención en su forma y en su esencia, al sistema educativo oficial y sus pedagogías, con respecto a la **Escuela Propia y sus pedagogías**. Para comprender mejor lo dicho respecto a las **Pedagogías Propias** que se materializan a partir de las interacciones antes mencionadas, es necesario volver al Proyecto Educativo Institucional:

Es a partir de la pedagogía que se fundamentan las formas de transmitir, conservar y reproducir la cultura, identificando a partir de un ejercicio reflexivo, que continuamente se hace sobre los siguientes interrogantes: ¿cómo enseña y aprende el (la) niño(a)?, ¿cómo enseña y aprende la familia?, ¿cómo enseña y aprende la comunidad?, ¿cómo son los procesos de socialización al interior de los tres espacios en que interactuamos: la familia, la escuela y la comunidad? (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 24).

La presencia de estas cuatro preguntas muestra el cómo se construye el modelo pedagógico propio para definir el quehacer metodológico y movilizar la concatenación curricular, manteniendo la coherencia del modelo educativo de Educación Propia:

Para aportar en las respuestas a las anteriores preguntas, se implementan las pedagogías propias como referente pedagógico de la Institución Educativa;

éstas nos llevan –inicialmente- a enseñar y aprender lo que no está escrito - investigación-, a las prácticas cotidianas de observación, al diálogo, la interacción, la imitación, la escucha, la palabra, el pensamiento y la acción, lo que se concreta en la **cosmovisión** del mundo, la vida y su sentido (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 25).

Se expone con mayor claridad la integración entre la estructura histórica del desarrollo de lo ancestral desde la cosmovisión y las formas para la pervivencia del contexto cultural, con la cotidianidad del hacer educativo en el marco de la Educación Propia:

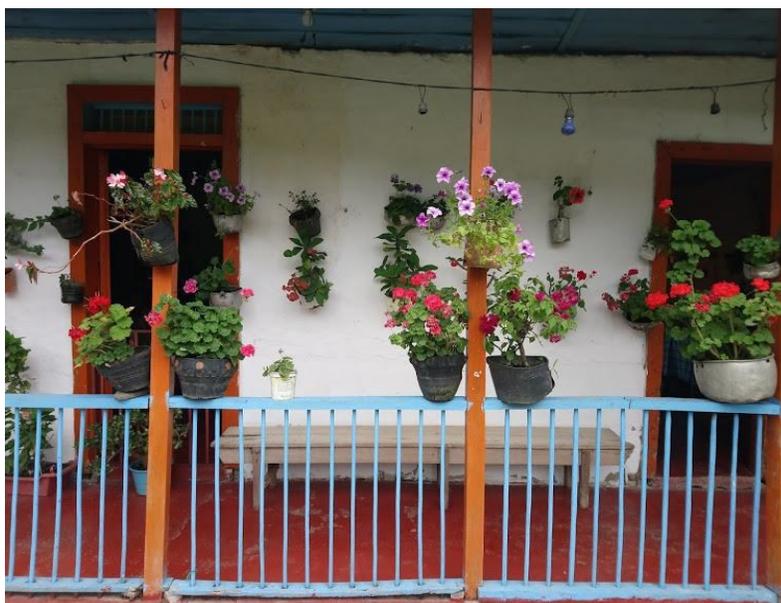
Desde el proceso que se vive y se construye al interior de la comunidad educativa, son los diversos fenómenos sociales los que permiten crear y recrear la pedagogía propia en función de la defensa territorial, organizativa y sociocultural de la comunidad (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 25).

La Pedagogía Propia se concibe como un eje flexible de acuerdo con cada una de las circunstancias que impliquen en el modelo educativo propio tener una presencia para el desarrollo y cualificación de los saberes propios y universales, y sin perder la perspectiva histórica que le corresponde a esta en el desarrollo de los pueblos indígenas y, en particular, del pueblo Embera Chamí.

Tal comprensión de la Educación implica asumir, como se afirma en el documento *Tejiendo Saberes*: “que las pedagogías propias son la **territorialidad**, lo colectivo, la **comunitariedad** y la **minga** de pensamientos” (MEN y CRIDEC, 2014, p. 63). Es decir, todos los lugares materiales, de convivencia y de producción de saberes en donde se desarrolla la historia cotidiana de las comunidades indígenas, y en donde la Educación Propia y sus pedagogías toman asiento.

Figura 19

Vivienda familia de maestra, comunidad La Esperanza.



Fuente: Ana Patricia Castaño, 2020

8. Proceso metodológico

El desarrollo del proyecto de tesis se deriva del análisis del Proyecto Educativo Comunitario – PEC –, entendido como una estructura académica y pedagógica que integra todos los componentes del ejercicio educativo en el marco de la Educación Propia, de la institución educativa María Fabiola Largo Cano. En este sentido, el proceso educativo tiene su dinámica en torno a los siguientes ejes participativos esenciales: estudiantes, docentes, familia y comunidad.

Es un conjunto de interacciones humanas que se mueven en función del proceso educativo, el cual se fundamenta en el Proyecto Educativo Comunitario –PEC–, de donde se desprenden los diferentes lineamientos del quehacer educativo en el marco del modelo educativo de la Educación Propia, y desde su perspectiva pedagógica particular.

La investigación cualitativa tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven; por tanto, metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte (González, 2013, como se citó en Portilla et al., 2014, p. 91).

El método y enfoque que asume la investigadora, parte del conocimiento de la realidad concreta en donde se ubica el sujeto de investigación y que, por su carácter intrínseco en la dinámica educativa, es facilitador de acciones dialógicas permanentes donde fluye la diversidad de ideas y posiciones frente a la vida educativa, comunitaria y personal. Este argumento define con mayor claridad la razón por la cual la investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa.

Es importante resaltar en esta argumentación que sustenta el método, la estrategia que asumen algunos pensadores, o la institución oficial, de hacer invisible otras cosmogonías y cosmovisiones que tienen formas diferentes de interpretar el mundo y de hacerlas conocer: pensamientos, posturas frente a la realidad, prácticas sociales y formas de interacción, creencias y procesos educativos propios. El método de investigación cualitativa y el enfoque de la Teoría Fundamentada, son un medio para hacer evidentes estas formas particulares de vivencia y expresión:

De la misma manera, Villegas y González (2011), afirman que, la naturaleza de la investigación cualitativa la conforma la vida cotidiana de las personas, las comunidades y la sociedad en general. Es importante mencionar que algunas veces todos los hechos que hacen parte del diario vivir no siempre son percibidos, o sea, que resultan inadvertidos y no se les da un valor que se puede adquirir a partir de un proceso investigativo (Villegas y González, 2011, como se citó en Portilla et al., 2014, p. 92).

El contexto de la investigación se ubica en los quehaceres de la educación, en la enseñanza y el aprendizaje, realidad que implica procesos propios de las dinámicas humanas y sus complejidades. Es esta la razón que sustenta la decisión de optar por el modelo de investigación cualitativa con un enfoque desde la Teoría Fundamentada.

En la realidad institucional se establece un conjunto de relaciones que abordan los diferentes tópicos para hacer posible toda la actividad educativa que tiene como

marco su modelo educativo de Educación Propia, con una visión pedagógica particular: el tipo de interacciones y un proceso educativo desde una realidad sustantiva, que corresponde a las relaciones que se dan en las realidades humanas que interactúan en el marco de la investigación, y son los que permiten orientarla con una perspectiva de orden cualitativo. El proceso se sustenta en indagaciones, diálogos e interacciones en el contexto natural; a la vez que permite interpretar los fenómenos en términos del significado que le dan las personas, acorde con sus cosmovisiones, costumbres, historias de vida y experiencias cotidianas. Dice Vasilachis:

Siguiendo esta orientación, Creswell (1998: 74-77) afirma que los investigadores cualitativos abordan sus estudios con determinados paradigmas o cosmovisiones, es decir, con un conjunto básico de creencias o presunciones que los orientan. Esos presupuestos versan sobre: a) la naturaleza de la realidad (lo ontológico), b) la relación del investigador con lo que está siendo estudiado (lo epistemológico), c) el rol de los valores en la investigación (lo axiológico), y d) el proceso de investigación (lo metodológico) (2006, p. 15).

Por lo tanto, en el quehacer de los investigadores cualitativos se plantean estudios desde diferentes enfoques y formas de entender el mundo, planteamiento que refuerza la decisión de optar por una investigación cualitativa, en tanto la Escuela Propia se orienta por una cosmovisión y paradigmas propios del Pueblo Embera Chamí.

El método de investigación no es solo un modelo hecho para sustentar el sentido de una investigación en particular, también destaca la importancia del investigador como sujeto propio de la misma, es decir, que el hacer investigativo se produce en una dinámica intersubjetiva en donde el investigador se apropia de la experiencia que otorga el proceso en el cual participa, e interacciona de forma directa con las personas y otros actores que hacen parte del proceso, como un componente más de la misma, y no por fuera en un estado de asepsia total, como sucede en esta investigación:

Ello se debe a que la metodología toma muy en serio las palabras y acciones de las personas estudiadas. O, tal como lo expresara de manera ingeniosa B. Fisher: "Vi que ser un intelectual no quería decir estar alejado de la vida de la gente, que podía conectarse de manera directa con los lugares donde la gente estaba en el mundo y con lo que pensaban sobre él (Strauss y Corbin, 2002, p. 14).

Esta postura es la expresión conceptual de una significativa validez que configura el peso que tiene el investigador que fundamenta su accionar en el método de investigación cualitativa. Estar involucrado en la interacción con el objeto de investigación determina que, como individuo, ingresa con todo lo que es y lo que representa desde su perspectiva intelectual. Dicen Strauss y Corbin:

El yo (self), como instrumento en la recolección de datos y el proceso de análisis, es un asunto acentuado por Rew, Bechtel y Sapp (1993), que hicieron la lista de los atributos necesarios para los investigadores cualitativos: idoneidad, autenticidad, credibilidad, intuición, receptividad, reciprocidad y sensibilidad (2002, p. 14).

Es el argumento personal que porta el investigador cualitativo el que se evidencia en el marco de la interacción y de la investigación y, además, sumado a la estructura del procedimiento en la investigación, produce el valor total de cualificación de la misma. Así, las interacciones de doble vía entre la investigadora y las personas que participan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la Educación Propia, en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, se dan en función de los procesos educativos en los cuales participan estudiantes, docentes, familias y comunidad, para producir logros que fortalecen el desarrollo institucional. En este sentido, Marshall y Rossman, citados por Iño, afirman:

Para Marshall y Rossman (1999) supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes, se privilegian las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Por ello es posible hablar de la relevancia de las relaciones sociales con el contexto y las cosmovisiones, entre sujetos, la colectividad del conocimiento y el papel relacional del investigador (2018, p. 96).

La sustentación de las razones objetivas que definen en la investigadora el hecho de asumir la investigación desde la perspectiva de la investigación cualitativa, se enmarca en los planteamientos expuestos. Estas mismas razones permiten inferir que el enfoque metodológico a través del cual se implementará la investigación es el de la Teoría Fundamentada:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y

analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

En esta investigación no se pretende, como dicen los autores, ampliar el conocimiento sobre una teoría ya existente para darle un mayor fundamento y permanencia. Más bien, se busca demostrar que el concepto de Educación Propia y los procesos pedagógicos que en ella se mueven, tienen estructura y validez, como ya se expuso en la justificación y en el marco teórico. Por lo tanto, la investigación se define en esa “área de estudio” con la expectativa de saber qué surge de ella. La Teoría Fundamentada facilita que la investigación discurra por el camino trazado en los objetivos que la orientan: “La Teoría Fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva (Glaser, 1992, como se citó en Restrepo, 2013, p. 126).

Lo que manifiesta Restrepo con relación a los datos cualitativos, es pertinente en el marco de la teoría fundamentada porque su adquisición se produce a través de la interacción entre la investigadora y quienes originan la información. La fuente de los datos está inmersa en un contexto en donde los quehaceres enriquecen los contenidos a través del constante intercambio que sucede durante la investigación:

Las construcciones emergentes que devienen de los datos en la Teoría Fundamentada se denominan “teoría sustantiva”, dado que se refieren a la explicación de un fenómeno delimitado a un contexto particular. La teoría sustantiva es aquella que se desarrolla a partir de un área de investigación empírica particular como por ejemplo el cuidado de los pacientes, la delincuencia, el trabajo, etc. (Glaser y Strauss, 1967, como se citó en Restrepo, 2013, p. 126).

La Educación Propia, y los procesos pedagógicos intrínsecos (como objeto de estudio), sí hacen presencia en la teoría sustantiva por la siguiente razón: es un fenómeno delimitado en tanto se enmarca como una realidad específica, en el marco de un contexto particular que no desborda hacia otros contextos diferenciados. Es

decir, que establece un nivel de límites con respecto a otros modelos educativos que incorporan sus propios direccionamientos pedagógicos. Además, están presentes en un contexto particular que se denomina educación, como concepto contextual general, así la Educación Propia sea una especificidad en dicho contexto.

Esta experiencia que se genera en un proceso de intersubjetividades entre la investigadora y la fuente de los datos, infiere que se mueve en un “área de la investigación empírica”, porque desde la misma experiencia relacional recaba en las interacciones para obtener los datos que, una vez analizados, le darán forma a las conclusiones que van a derivar de dichos análisis. En este sentido y con respecto al investigador:

Este juega un papel importante, en tanto él es quien tiene a la mano la experiencia y nivel de inferencia sobre el objeto de estudio –para la teoría fundamentada, se necesita que el investigador tenga un referente idóneo sobre el objeto de estudio; es decir, lo haya investigado bajo otra problemática o situación contextual-, y es desde sus concepciones y percepciones de la realidad, que las categorías emergentes de los datos analizados van tomando su significado frente a los objetivos de la investigación social. De este modo, una comparación constante entre categorías va permitiendo evidenciar la relación que hay entre ellas y es desde esa relación emergente, la tendencia teórica que explica el fenómeno estudiado (Hernández et al., 2011, como se citó en Padilla et al., 2014, p. 27).

Si bien el conocimiento del objeto de estudio no deriva del producto de una investigación con respecto a “otra problemática o situación contextual”, como afirma Hernández, sí es el producto de una observación e interacción continua con los conceptos y las prácticas que suceden en la implementación de la Educación Propia. Los datos que surgen en el contexto de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias y comunidad), están inmersos en este universo de sistema de interacciones, y es desde allí desde donde se construye el Proyecto Educativo Comunitario –PEC-. En este sentido comenta Munarriz cuando cita a Taylor y Bogdan (1986):

La expresión observación participante se refiere a la introducción del investigador en el escenario de estudio, funcionando éste como instrumento de recogida de datos. [...] involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de

modo natural y no intrusivo (1992, p. 110). Técnicas y métodos de Investigación cualitativa. Begoña Munarriz. Universidad del País Vasco. 1992, p 110.

Se comprende entonces que la investigadora no asiste al proceso de investigación como un elemento pasivo, por el contrario, es una observadora dinámica en tanto su constante participación en el contexto que origina la necesidad investigativa. Este hecho le permite recoger la información relacionada con los datos, sin producir presión alguna sobre las fuentes de información de los mismos; de acuerdo con Taylor y Bogdan (1986, como citó en Munarriz, 1992), no ejerce una observación y recolección de datos intrusiva. Este argumento es importante consignarlo porque permite contextualizar a la investigadora con el origen natural de los datos, y la formalización de la recolección de los mismos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la

"realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

Asumir la Teoría Fundamentada como el método articulador del proceso de esta investigación, significa que el problema formulado se enmarca en las especificidades de la teoría sustantiva, por tanto, las conclusiones derivadas deben surgir del análisis y categorización de los datos, como bien se argumenta en la cita anterior, y no de hipótesis preestablecidas a demostrar, como se refleja en el proceso de codificación abierta que se implementa y en la estructura del diseño que soporta la investigación. En este aspecto es importante referir el concepto que plantea Cuñat cuando cita a Spiggle:

La codificación abierta es el proceso de desglosar los datos en distintas unidades de significado. Como norma, debemos comenzar con una completa transcripción de la entrevista, y después, con el análisis del texto línea a línea con la intención de identificar las palabras claves o frases que conectan el relato del informante con la experiencia bajo investigación. Este proceso se asocia con un concepto desarrollado que consiste en identificar "un trozo o unidad de datos" (un pasaje del texto de diferente longitud) que pertenece o representa un

ejemplo de un fenómeno más general, (Spiggle, 1994). Cuñat G., R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresa. *Decisiones Globales*, Universidad de la Rioja, España, p 7.

Por consiguiente, en el marco estructural de la investigación subyacen los procesos que definen el diseño de la investigación, desde la recolección de los datos, las reflexiones y análisis alrededor de sus contenidos, las categorías que emergen como producto de ese análisis, y las inferencias que se derivan de cada una de las unidades sometidas a la codificación abierta, que hacen del proceso una realidad investigativa coherente sustentada en la teoría sustantiva que permite lograr las conclusiones y recomendaciones consistentes con el modelo de investigación.

De esta forma, es importante establecer la diferencia sustancial entre el dato cuantitativo y el cualitativo con la Teoría Fundamentada, porque del proceso de análisis se deriva la construcción de nuevos probables conocimientos: “Por tanto, el dato cualitativo —al contrario que el cuantitativo— se convierte en un elemento dinámico, resultado de una serie de manipulaciones que transforman la realidad” (Rodríguez et al., 205, p. 137). También, Strauss y Corbin dicen que, durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes más pequeñas con el fin de examinarlos con mayor precisión y compararlos para buscar semejanzas y diferencias: “Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías"” (2002, pp. 111-112).

Para que esto sea posible, es necesario implementar las estrategias capaces de darle curso a lo que se pretende con la investigación, desde la perspectiva de dicho método. En este marco de condiciones teóricas, las estrategias asumidas para la recolección de los datos deben ser coherentes con los postulados que establece la Teoría Fundamentada:

En realidad, la expresión "investigación cualitativa" produce confusión porque puede tener diferentes significados para personas diferentes. Algunos investigadores reúnen datos por medio de entrevistas y observaciones, técnicas

normalmente asociadas con los métodos cualitativos. Sin embargo, los codifican de tal manera que permiten hacerles un análisis estadístico. Lo que hacen es cuantificar los datos cualitativos (Strauss y Corbin, 2002, p. 20).

Asumir la teoría fundamentada permite que el proceso de análisis de los datos y el resultado del mismo, no se desvíen hacia conclusiones no pertinentes con los objetivos y necesidades del problema planteado en la investigación, en tanto las estrategias de recolección, clasificación y análisis sean consistentes con el método: “Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aun datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo” (Strauss y Corbin, 2002, p. 20).

La recolección de los datos en esta investigación, se estructura a partir de las alternativas que la Teoría Fundamentada hacen posibles: entrevista no estructurada y grabada, con presencia de quien se entrevista y la investigadora. Encuentro de la investigadora con grupo focal de docentes y de estudiantes. Observación e interacción directa en los procesos educativos, cuaderno de campo y documentos institucionales:

Cuando decimos "datos" nos referimos a entrevistas, notas de campo a partir de la observación, vídeos, periódicos, memorandos, manuales, catálogos y otras modalidades de materiales pictóricos o escritos (Silverman, 1993). Separamos los datos y trabajamos con los cuadros, palabras, frases, oraciones, párrafos y otros segmentos del material. Bases de la investigación cualitativa (Strauss y Corbin, 2002, p. 64).

Es el ejercicio que realiza la investigadora con los datos recolectados: tomar la información, nominar cada uno de los datos, sustraer cada concepto que de ellos emerge e identificarlo para definir en cuál categoría encaja, de acuerdo con la cualidad y dinámica conceptual que contienen, para poder derivar los análisis respectivos.

8.1 Información general de los procedimientos

El contenido de los datos que se leen a partir de cada una de las estrategias que se usaron para obtenerlos al servicio de la investigación, se origina en los aportes que suministran los diferentes actores que tienen una relación directa y continua con la institución educativa María Fabiola Largo Cano, con el entorno y el contexto

comunitario, en el marco del territorio. Esta información hace parte de los insumos que permiten tener una mirada más integrada del contexto, de las relaciones y los imaginarios que las personas comparten con respecto a su identidad como indígenas, sus costumbres y cosmovisión y, además, con relación al modelo educativo.

Es desde este contexto que se realiza la recolección de los datos que, posteriormente, se analizan y desglosan en los diferentes conceptos susceptibles de establecer en una determinada categoría, relacionada con las prácticas educativas que definen la línea de base de la Educación Propia y, por consiguiente, del PEC. En este sentido, expresa Vasilachis:

Los puntos de vista ontológicos y epistemológicos de los distintos paradigmas, sus nociones acerca de la realidad y de la verdad, tienen efecto directo sobre todo el proceso de investigación y sobre quién y qué es o debe ser representado en el texto del investigador, sobre qué voces son reproducidas y cuáles acalladas, incluyendo su propia voz y su propia presencia (2006, 15)

De acuerdo con este planteamiento y en el marco de la investigación, existen unas formas de ser en cuanto a las realidades específicas del pueblo Embera Chamí, y una epistemología que enmarca la definición de saberes y construcción del conocimiento ancestral, sobre los cuales soporta su razón de ser la Educación Propia. Interpretando a Vasilachis (2006), la investigación emite las voces que surgen para dar el sentido a la información recolectada y la conclusión o conclusiones que se producen en función de los objetivos trazados y el problema investigado.

A partir de este referente de sustentación del porqué de la Teoría Fundamentada, el siguiente es el proceso formal que siguió la investigadora para la recolección de los datos, la categorización y el informe del resultado final de la investigación.

8.2 Fuente de los datos

La información de los datos procede de dos ámbitos específicos, propios del modo como asumió la investigadora la recolección de esta:

8.2.1 Información desde la interacción verbal

Se obtiene en un marco de diálogos abiertos y espontáneos entre la investigadora y los diferentes actores que dinamizan el contexto de la investigación.

- La entrevista semiestructurada hizo parte del sistema de recolección de datos para adquirir información pertinente; además, facilitó que, a partir de la pregunta base, se originara información adicional de nuevos conceptos, durante el proceso de la entrevista.
- El grupo focal abrió diálogos sobre temas específicos, especialmente compartidos y que atañen a la investigación. En el caso particular, los grupos focales estuvieron conformados, uno por profesores y, el otro, por estudiantes de diferentes edades y grados escolares, de la institución educativa María Fabiola Largo Cano.
- Relatos e historias contadas por las personas de la comunidad que pertenecen al contexto de la comunidad educativa, o que tienen una relación proximal con este, fueron relevantes para la investigación, en cuanto la información contextualizada que emerge de este medio de información.

8.2.2 Información de fuentes documentadas

- Otra fuente de información son los documentos institucionales relacionados con la razón de ser de la presente investigación: el Proyecto Educativo Comunitario – PEC; los historiales de algunas sedes educativas que pertenecen a la institución educativa María Fabiola Cano; actas de las Mesas de Política Etnoeducativa; documento institucional que contrasta los contenidos de enseñanza y aprendizaje entre la escuela y la familia, denominado *Ruptura y Encuentros*; documentos de soporte conceptual, pedagógico y curricular del PEC: *Despliegue de conocimientos por ejes curriculares integrales, y Ciclo didáctico en la Educación Propia*.
- *Diagnósticos realizados por la alcaldía municipal en los años 2015 y 2016, los cuales fueron el punto de partida para la primera categorización.*

- Registro sistematizado de los proyectos que permiten visibilizar la trayectoria y evolución de la Educación Propia: *La minga literaria; El cabildo estudiantil; La parcela: un tejido de sabiduría propia y universal, y, La fiesta de la memoria.*

8.2.3 Información que surge de la observación en el contexto

- Es el ejercicio de contacto directo o indirecto, de los diferentes procesos de acción pedagógica en el orden institucional o comunitario, que se suceden al interior y en torno de la institución educativa María Fabiola Largo Cano.
- Además, se obtiene información del análisis que se realiza a videos y fotografías seleccionadas.

8.3 Instrumentos para la recolección de datos

Los instrumentos formales que la investigadora definió para la recolección de los datos pertinentes para el desarrollo de la investigación, fueron los siguientes:

- **Revisión y análisis documental al PEC institucional:** el análisis documental permite abordar los conceptos y contenidos puntuales que contienen las categorías fundamentales para la investigación, así como obtener una visión objetiva de la estructura del modelo pedagógico.
- **Entrevista semiestructurada:** permite una relación fluida con el entrevistado, lo cual hace que los procesos de interacción en la información logren la presencia de nuevas elaboraciones conceptuales en el marco de la entrevista:

La entrevista semiestructurada nos permite, siguiendo una pauta previamente establecida pero no rígida, ir adaptando las preguntas a las necesidades del entrevistado de cara a conseguir el máximo de información posible en relación con los objetivos de la investigación (de Alba et al., 2012, p. 416).

- **Grupo de enfoque:** seleccionar el grupo de enfoque abre la posibilidad de

establecer diálogos cruzados entre los miembros del grupo, la investigadora, y de forma indirecta con la comunidad y sus concepciones a través de los lenguajes que los participantes refieren:

Los grupos focales son básicamente una forma de escuchar lo que dice la gente y aprender a partir del análisis de lo que dijeron. En esta perspectiva los grupos focales crean líneas de comunicación, donde el primer canal de comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos. Pero, además, es posible identificar un proceso comunicacional que conecta el contexto del grupo de investigadores y los participantes, por lo que sería un error limitar la atención solamente al proceso comunicacional del grupo (Mella, 2000, p. 3).

El recorrido que realizó la investigadora para sustentar la razón del modelo de Investigación cualitativa y su derivado, la Teoría Fundamentada, es el camino teórico y conceptual para darle fundamento a la etapa que sigue de la investigación.

8.4 Información recolectada

- 1) Información obtenida de un grupo focal estructurado con maestros de la institución.
- 2) Información obtenida del grupo focal estructurado con estudiantes de la institución.
- 3) Entrevista escrita a una persona con cargo directivo que posee información relevante para la investigación.
- 4) Documentos fotográficos y de video relacionados con actividades de la comunidad educativa; de hechos históricos y de costumbres en la comunidad y en la institución educativa María Fabiola Largo Cano. Dichos archivos son de carácter informativo.
- 5) Registros del diario de campo.
- 6) Revisión del PEC institucional e identificación de las categorías que lo sustentan, consideradas insumo necesario para la investigación de principio a fin.

8.5 Criterios para la realización de la entrevista

Las preguntas que se plantearon a la persona, que aquí se nombra como informante o entrevistada, se fundamentan en el concepto de entrevista semiestructurada, en la medida en que, a partir de preguntas de carácter abierto, permiten abrir un amplio espacio dialógico entre entrevistador y entrevistado, porque en este marco existe la posibilidad de que surjan nuevas categorías no descubiertas en el inicio del proceso, o que se presenten nuevas preguntas derivadas de la información que proporciona la persona entrevistada. Por lo tanto, esta persona reúne las condiciones para obtener una información objetiva y veraz, respecto a la categoría central del estudio: educación propia. Igual, con relación a las demás categorías, conceptos y procesos relacionados con el eje temático principal.

Las siguientes son las características particulares de la persona informante, por las cuales fue seleccionada para la entrevista:

- Nació, creció y realizó sus estudios básicos en la comunidad y contexto donde se realizó la investigación.
- Ha sido partícipe de procesos de investigación relacionados con la educación propia.
- Ejerce liderazgo comunitario para el desarrollo de acciones colectivas que favorecen el proceso del proyecto de educación propia.
- Se reconoce como indígena de la etnia Embera Chamí.
- Posee una experiencia de más de 15 años como docente en centros educativos del territorio del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña.
- En la actualidad desempeña un cargo directivo en una institución educativa del territorio del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña.

8.5.1 Preguntas centrales

1. Desde su experiencia como docente, ¿cuál es la importancia de construir el concepto de educación propia?
2. ¿Qué es para usted lo propio en el territorio de Nuestra Señora Candelaria de la

Montaña?

3. ¿Cuáles son las características que definen la cosmovisión del pueblo Embera Chamí de Riosucio, Caldas?
4. Usted nació, creció y se formó en el territorio del resguardo de la Montaña: ¿qué aprendizajes ancestrales llegaron a usted y qué los identifica como fundamentos de la educación propia?
5. En el PEC están presentes algunos conceptos y simbologías que sustentan el modelo pedagógico, ¿cuál es la razón para que sean el sustento de este modelo? (territorio, territorialidad, autonomía, comunidad, comunitariedad, medicina tradicional, justicia propia, plan de vida, resistencia, reexistencia...).

8.6 Criterios para la realización de un grupo de enfoque

La investigación relacionada con el concepto de educación propia requiere contar con fuentes de información viva, que proporcionen saberes desde sus experiencias, conocimientos y trascendencias. Lo anterior no significa que estos componentes se deriven de un saber denominado educación propia; por el contrario, es bucear en un amplio mar de vivencias e interiorizaciones que pueden permitir inferencias posibles respecto a los objetivos que se propone la investigación con relación al eje temático principal.

Por esta razón, se decidió dentro del diverso número de conceptos metodológicos para abordar una investigación, tomar el grupo focal o de enfoque, porque en él se producen interacciones entre las personas seleccionadas que le facilitan al investigador promover la aparición de los saberes que necesita para el propósito de la investigación. Dice López citando a Kitzinger y Barbour, “que siempre y cuando el investigador promueva la discusión y sintonice las interacciones de los participantes del grupo, se considera un grupo focal” Annette López de Méndez, Ed.D. Universidad de Puerto Rico Facultad de Educación Centro de Investigaciones Educativas (1999, p. 2).

También es importante afirmar que, para el caso de la presente investigación, las personas seleccionadas para hacer parte del grupo focal, tienen en sus contextos un hilo conductor que las une y hace posible la presencia de los diálogos, sin afirmar

con ello que no se encuentren diferencias en la manera de ver y vivir el mundo del cual hacen parte. Estas diferencias enriquecieron la información que surgió durante la discusión de las preguntas planteadas por el investigador.

Un criterio estructural para la selección del grupo focal, estuvo en su directa relación con el modelo de investigación cualitativa, que permitió comprender la experiencia investigativa y explicarla desde una mirada subjetiva (no arbitraria), en donde se dinamizaron los aspectos humanos del investigador y de quienes coadyuvaron en el proceso, como son las personas participantes en el grupo focal.

8.6.1 Estructuración del grupo de enfoque

La sustentación conceptual expuesta permitió tomar la decisión correspondiente para la integración del grupo focal, el cual estuvo configurado de la siguiente manera:

- Estudiantes de la institución educativa María Fabiola Largo Cano.
- Los estudiantes se caracterizan por heterogeneidad en edad, grado y escolaridad.
- El grupo posee el hilo conductor de estar en el mismo contexto del territorio del resguardo indígena de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, y posee diversos modos de ver sus realidades.
- Son participantes de las diversas actividades promovidas por el cabildo y la institución educativa, las cuales se enfocan en la revaloración de lo propio en las comunidades que se autorreconocen como Embera Chamí.
- El número de componentes del grupo oscila entre 3 y 6 estudiantes.
- Por ser un grupo estructurado, el número de preguntas que dinamizan la conversación fue de 4. Las preguntas fueron abiertas con el fin de provocar una mayor apertura a la discusión y participación.
- El tiempo de duración de cada sesión estuvo entre 90 minutos y 2 horas.
- El número de sesiones dependió de la dinámica del proceso, pero no fueron más

de 5.

8.6.2 *Encuadre del encuentro*

- Las personas que conformaron el grupo focal fueron invitadas a un lugar apropiado para la privacidad, con un ambiente tranquilo y confortable.
- Establecido el lugar, por acuerdo, se definió día, hora y lugar del encuentro.
- En la primera sesión, el investigador y los demás miembros del grupo focal se presentaron formalmente
- El investigador informó al grupo sobre el propósito de la discusión, la metodología de trabajo y el tema sobre el cual giraría el proceso.
- El investigador planteó las pautas que regularon la dinámica del grupo, y las puso a consideración del mismo.
- El investigador motivó al grupo sobre la importancia que tiene la participación en las discusiones. Puso en consideración para conversar algunos temas generales asociados al proceso de investigación: preguntas de orientación.
- El investigador dejó claro a los miembros del grupo focal que no hay respuestas correctas, sino opiniones diferentes, independiente de la calidad de las respuestas.
- Desde el inicio de la primera sesión, el investigador informó a los miembros del grupo focal que las conversaciones serían grabadas, explicó la razón para hacerlo y solicitó de forma respetuosa su consentimiento.

9. Resultados y análisis

En este capítulo de la investigación es importante dar cuenta de su consistencia con la formulación de los objetivos (general y específicos), en cuanto al contenido de los resultados y su análisis, porque en ello se evidencian las formas pedagógicas que emergen en el marco del contexto que las produce, y en el cual está inmersa la

Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, quien se encarga de darles el sentido en el proceso educativo, a partir del Proyecto Educativo Comunitario, PEC.

Además, se presentan los resultados y el análisis de los mismos, partiendo de la información obtenida a través de los discursos implementados durante el estudio, y que corresponden a las respuestas dadas por los actores participantes a las preguntas planteadas durante la entrevista y los grupos focales. Lo consignado aquí, parte de los discursos obtenidos durante los diálogos e integran la categoría central del trabajo, esto es, la Educación Propia, con los conceptos sustentados en el marco teórico y las subcategorías que fueron surgiendo en el despliegue teórico y en las conversaciones entre la investigadora y la población interviniente.

Inicialmente, se muestran los resultados y el análisis de forma amplia, clasificados de acuerdo con los instrumentos utilizados, con el fin de dar cabida al mayor número de voces y discursos, y luego se presenta el cuadro con las categorías, la definición de los conceptos según los autores referenciados, los discursos que se relacionan con estos conceptos y el código del hablante; en el caso de los docentes, se referencian como MS- maestro de secundaria, MP, maestro de primaria y para los estudiantes, EP-estudiante de primaria y ES-estudiante de secundaria, MD-maestro directivo.

También es importante aclarar que, durante la aplicación de los instrumentos, se indagó por el modelo educativo en Educación propia planteado en el Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa María Fabiola Largo Cano del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, por la construcción y comprensión del mismo, con el fin de develar las pedagogías que emergen, que motivan y generan las respuestas a los procesos de reconocimiento y transformación de las prácticas educativas puestas en escena por la institución.

9.1 Resultados y análisis grupo focal profesores

Cuando se ingresa al análisis de los resultados que se obtienen de los relatos que entregan los actores que intervienen como fuente de información, y durante la

selección de las categorías que darán piso a la respuesta relacionada con la pregunta problema, se observa en las respuestas de los miembros del grupo focal la relación que estas tienen con el planteamiento que subyace en la formulación de los objetivos (general y específicos), es decir, como las prácticas pedagógicas tienen una significativa afinidad con la concepción de las pedagogías que emergen.

1. ¿Desde su experiencia como docente, cuál es la importancia de construir el concepto de educación propia?
2. ¿Qué es para usted lo propio en el territorio de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña?
3. ¿Cuáles son las características que definen la cosmovisión del Pueblo Embera Chamí de Riosucio, Caldas?
4. Usted nació, creció y se formó en el territorio del Resguardo de la Montaña: ¿qué aprendizajes ancestrales llegaron a usted que los identifica como fundamentos de la educación propia?
5. En el PEC están presentes algunos conceptos y simbologías que sustentan el modelo pedagógico. ¿Cuál es la razón para que sean el sustento de este modelo? (territorio, territorialidad, autonomía, comunidad, comunitariedad, medicina tradicional, justicia propia, plan de vida, resistencia, reexistencia...).

MS-1.

Lo vemos desde el sector indígena cuando se habla de... son como miradas, proyecciones a partir del análisis contextual que se tiene en cada espacio de la inclusión educativa. Para nosotros como comunidades indígenas, nosotros tenemos una línea que es la identidad, y esa identidad como pueblo indígena se tiene ahí, es latente, no es nueva, estamos hablando de comunidades indígenas que se han caracterizado desde finales de los siglos 18, 19, 20 y 21: estamos acá y es algo que trasciende y que está ahí. Existen otras miradas, desde el interés, por ejemplo, de formar estudiantes en torno al emprendimiento, la economía, a lo académico; en torno en el caso de la Escuela Normal, a la formación de estudiantes en torno a la pedagogía.

Todas esas son miradas e intereses particulares, que apuntan a todo este municipio de Riosucio, a un solo municipio. Un solo objetivo que se llama

educación y brindar educación de calidad.

Desde esa perspectiva es que miro el proceso Etnoeducativo, y no lo miro como..., al hacer el análisis general de este diagnóstico inicial, por este estudio del arte que están iniciando ustedes, debe arrojar algunas diferencias, pero seguramente nos vamos a encontrar en aspectos que son más o menos consecuentes a partir del análisis contextual de cada espacio de educación.

- **Análisis 1**

En el proceso que permite el desarrollo de los objetivos de este trabajo, se abre el camino para identificar los lugares y espacios del quehacer educativo, con unos límites geopolíticos claros que visibilizan el contexto dentro del cual se enmarca el proceso de un modelo educativo que difiere del modelo oficial, porque ofrece posibilidades inclusivas y participativas de la comunidad educativa en la construcción de la dinámica educativa, en tanto el aporte que hacen los usos y costumbres ancestrales como pilares para el reconocimiento identitario y, por tanto, se consolida como un campo espacio pueden florecer las pedagogías desde una perspectiva etnoeducativa.

Categorías: análisis contextual, inclusión educativa, identidad, etnoeducativo.

La importancia de la contextualización en el marco del territorio, define los componentes estructurales que le dan vida a los procesos propios. Esta contextualización es la vía para entrelazar los componentes que le dan forma a todo aquello que identifica el ser embera – chamí, que es su autorreconocimiento. Es la identidad, que solo es posible en tanto el devenir de la vida, de la infancia a la muerte: se apropia de la vivencia ancestral como heredad que se recibe y se entrega de generación en generación, para seguir construyendo: “En ese sentido, se dice que hay identidad cuando se conoce y valora lo propio; el origen y el destino, la lengua materna y el pensamiento de los mayores, la organización comunitaria, las costumbres y el territorio. Por eso la identidad se relaciona con la participación en la cultura” (Fundación Caminos de Identidad, FUCAI, 2003, p. 126).

Esta vivencia vital se reconoce en tanto la inclusión como un hacer educativo

comunitario, que desde sus experiencias recrea formas pedagógicas naturales surgidas de la misma necesidad de enseñar lo recibido de la sabiduría ancestral. La inclusión corresponde a la mirada histórica de semejantes en el marco de aquello que proviene de los aprendizajes que se identifican en la relación con lo natural. Una consecuencia histórica contemporánea del pueblo Embera Chamí, es que en todo el trasegar en la lucha por la pervivencia, descubre la necesidad de crear una estructura capaz de canalizar los saberes establecidos de un modo sistemático, y fortalecerlos frente a la potencial capacidad del sistema cultural colonizador para desestructurar la cultura de lo propio: la Escuela Propia. Y es en esta estructura y su dinámica en donde surgen los espacios educativos para recrear en la convivencia educativa, aquellos desarrollos que consolidan la identidad.

En el discurso de MS-1 se entiende la Escuela como una estructura que evoluciona en espiral, de manera ascendente y descendente, semejante a una unidad dialéctica que se construye sin desconocer contradicciones que provienen de lo ajeno, pero que las afronta con el convencimiento de una identidad propia que coadyuva en la materialización de sus objetivos, a través de un equipo constante, que se ha apropiado de su filosofía etnoeducadora. La etnoeducación como el concepto educativo que permite recobrar de forma sistemática las posibilidades del saber y de las pedagogías propias, y hacerlas visibles a las nuevas generaciones que se hacen presentes en el quehacer educativo y que consolidarán el posicionamiento de la etnia Embera – Chamí.

MS-2.

Se hicieron primero como unos talleres, seminarios, análisis y reflexiones; y a partir de ahí se hizo un diagnóstico con las comunidades, con los padres de familia, con estudiantes y líderes, de cómo veían la educación hasta ese momento; eso fue hace muchos años, y cómo sí se sentían identificados con este sistema. Entonces ya de ahí salió el diagnóstico, con unas opiniones y unas reflexiones de los padres de familia y fueron talleres o seminarios y capacitaciones; se recorrieron todas las comunidades, y a partir de ahí nos dieron unos insumos. También se empezó como hacer el estudio y decir que no están satisfechos: los mismos padres de familia, los mismos estudiantes y el mismo proceso en sí, tiene muchas deficiencias para lo que ellos quieren,

entonces partiendo de ahí, es la iniciativa, “la propuesta de educación propia.”

Bueno, ya el modelo que responde a la iniciativa propia, ese proceso se hizo como dije a partir de muchas capacitaciones y jornadas de estudio. Mirando ya lo del “plan de vida”, lo del proyecto educativo comunitario, entonces ya pensamos, se pensó que el modelo se llamaría “Tejiendo Saberes y Conocimientos Propios.”

Ese es el modelo de la población indígena de Caldas. Y entonces nosotros, sobre ese, nos estamos rigiendo en este momento. Nosotros respondemos a esa iniciativa propia y el modelo Tejiendo Saberes, conocimientos y “prácticas pedagógicas” fue aprobado ya por el Ministerio, para darle respuesta al modelo.

En el sistema educación, tenemos: oralidad, idiomas, identidad, “territorio”, “territorialidad”, espiritualidad, economía, producción y pensamiento matemático; arte, familia, comunidad, sociedad, ambiente y salud; autonomía, liderazgo, justicia y gobierno propio.

● **Análisis 2**

Categorías: educación propia, territorio indígena, sistema educativo, propuesta, contexto, saberes, plan de vida, etnoeducación, tejiendo saberes y conocimientos propios, PEC, modelo pedagógico, tradición oral, territorio, identidad, autonomía, comunidad.

Las preguntas que se hacía la comunidad educativa de los diferentes resguardos indígenas del pueblo Embera Chamí de Riosucio, respecto a la educación que habilitaba el Estado en ese momento a través de la Escuela Nueva, estaban relacionadas con la importancia del reconocimiento del pueblo indígena desde la diferencia étnica y cultural, como una realidad viva. Y no, como un sustrato histórico perdido en imágenes desdibujadas del pasado. Esta pregunta deriva otra más, muy importante: ¿A dónde llevaría a los pueblos indígenas este modelo de Escuela Nueva?

La respuesta que subyace en el relato anterior, se refiere a que este modelo hace parte del sistema educativo oficial en su política de homogeneización de la educación, con un particular énfasis en las comunidades rurales, que incluía a los pueblos indígenas, sin considerar las particularidades culturales de estos. Ejemplo de esa homogeneización cultural se observa cuando no establece diferencia entre la

concepción que tienen los campesinos del territorio, y la forma como los pueblos indígenas trascienden el modo formal de esa concepción, para hacer del territorio el espacio sagrado en donde se construye la íntima relación con la naturaleza y todo lo que esta intimación produce.

El territorio, ese espacio que además de tener delimitaciones geopolíticas, contiene todo los factores determinantes para el desarrollo de la vida de las comunidades Embera – Chamí: los modos espirituales y los lugares que configuran el ejercicio de esa espiritualidad; la apropiación de la tierra y el modo de uso para los quehaceres de la producción y el sostenimiento comunitario en el marco de una seguridad alimentaria; las interacciones comunitarias encaminadas a las acciones solidarias, a la resolución de las dificultades y una forma de lúdica propia desde la expresión de sus forma simbólicas y festivas.

Lo anterior se inscribe en la historia del pueblo Embera – Chamí, que trasega en la constante presencia de los usos y costumbres que identifican la forma de conservar las dinámicas ancestrales de pervivencia, al tiempo que logran su adaptación a la contemporaneidad sin perder lo esencial del concepto de lo propio. Esta apropiación del territorio es parte indisoluble de los conceptos existenciales para la pervivencia del pueblo Embera – Chamí. Así se afirma en el documento *Tejiendo Sabiduría Embera*: “El territorio nos posibilita la coexistencia de humanos y naturaleza, que compartimos de manera mutua, que además permite la creación artística como la manifestación de pensamientos, sentimientos y la interacción con la naturaleza de manera armoniosa” (MEN, s.f. p. 83).

Esta dinámica de interacciones que se mueve al interior del territorio, como un tejido que da cuerpo al contenido profundo de la pertenencia y que no es posible en otro espacio, es lo que hace del territorio su condición de único, en tanto corresponde a la historicidad del pueblo Embera – Chamí, es decir, todo el entramado histórico y los contenidos que han hecho posible la presencia y existencia de la etnia en el territorio. Al respecto, en el documento “La educación Propia. Vivencias y reflexiones” se afirma:

Los territorios indígenas del departamento de Caldas han existido desde siempre y se rigen mediante componentes especiales dados por la Ley de Origen, el

Derecho Mayor, las Leyes Especiales y una normatividad de orden general representados en pactos y convenios internacionales, mandatos propios de las mismas comunidades indígenas y en especial el pensamiento propio inmerso entre las huellas de quienes dejaron historia y pasaron por nuestros territorios dejando un legado, unas experiencias de existencia como pueblo aborigen (2017, p. 78).

Las concepciones, las posturas existenciales como pueblo, los desarrollos de las estructuras de gobierno y justicia, y las manifestaciones colectivas para mantener la pervivencia, son factores que hacen posible una territorialidad capaz de mantener en el espacio – tiempo la presencia del pueblo Embera – Chamí, por encima de la intencionalidad oficial de asimilarlos a una realidad cultural diferente. Es una manifestación constante por alcanzar su autonomía, que les permita consolidarse como un pueblo con capacidad para sostener su crecimiento a partir de su autonomía.

Esta profunda crítica al sistema educativo oficial abre el espacio histórico de impulsar la necesidad de recobrar lo propio, lo ancestral, revalorarlo y fortalecer la continuidad de una pervivencia que se corría el riesgo de perder. Así es como se dinamiza la participación colectiva en este proceso: autoridades indígenas, comunidad del territorio, estudiantes, padres de familia de los estudiantes y los etnoeducadores, quienes en ese colectivo dan origen a los fundamentos que crean el proyecto de Educación Propia. “Tejer” esa actividad originaria de los usos y costumbres que parte de lo simple, y concluye en un objeto definido y materializado para una función específica, trasciende en un modo pedagógico que explica y enseña la tarea de transformación del proceso educativo, en un modelo propio y autónomo, como bien se lee en el Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas, Educación de Calidad:

La autonomía del modelo pedagógico se concreta en la posibilidad que tiene el etnoeducador de seleccionar contenidos, entender los aprendizajes, innovar, crear, pensar y recrear las formas de transmitir el conocimiento, partiendo de las realidades y lecturas del contexto intercultural del cual forman parte los niños, niñas y jóvenes (MEN, s.f., p. 77)

Un modelo que recoge los saberes ancestrales y articula las formas que desde la oralidad les han dado cuerpo y permanencia a esos saberes, con el fin de develar que, en los tránsitos generacionales de la pervivencia del conocimiento, están presentes pedagogías propias capaces de ser el puente entre el enseñar y la

comprensión de lo enseñado. Pedagogías que emergen de forma espontánea en el diario vivir de las comunidades, y se hacen explícitas en el modelo pedagógico propio.

Conmueve saber cómo en cada experiencia nueva que surge en el ámbito de las comunidades indígenas Embera – Chamí, aparece una forma particular de enseñarla y hacerla parte del quehacer comunitario. Son esas pedagogías que emergen producto de la interpretación que se da a las sapiencias de la naturaleza (madre tierra), o de la adaptación de otras formas pedagógicas propias, a las nuevas necesidades.

Así, se comprende que “La tulpa”, en sí misma, es una actividad propia alrededor del fuego; pero el ejercicio de la misma es un modo de transmitir saberes para explicar las responsabilidades parentales, o para organizar las tareas del campo. “La tulpa”, entonces, es un acto pedagógico que resalta su cualidad como mediador entre lo que se dice y lo que se aprende, y es capaz de actuar como una realidad pedagógica en el quehacer académico, cuando el Modelo de Educación Propia lo articula a su estructura pedagógica para cumplir la misión de intermediar entre los saberes que fluyen en el marco de las conversaciones grupales del ciclo académico, y el aprendizaje y comprensión de los mismos.

De manera tal que, al analizar las experiencias que se despliegan a diario en la cotidianidad de sus gentes, no es posible desligar el concepto de Educación Propia del quehacer educativo en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano: “El Proyecto Educativo Comunitario es proyecto, porque busca responder desde la educación a los problemas y necesidades de la comunidad a través de la clarificación, reconocimiento del potencial social y formación de la comunidad para el plan global de vida” (FUCAI, 2003, p. 53).

MP-3.

Nosotros partimos de acá de las raíces, de la identidad y la propia cultura; y desde allí, ellos se expanden a reconocer y conocer otras culturas, eso todos lo tenemos claro.

Acá con el sistema que hacemos, partimos de lo de acá, se les abre el panorama, y ellos pueden ir con claridad, y con el que venga de otra parte también se hace el proceso. Él debe traer los conceptos y lo que saben de lo

universal, y se les empieza a mirar a partir de sus habilidades y capacidades. Ellos llegan: “pero yo no sé esto”, y hasta que se llegue a identificar mucho más con lo de acá.

Estudiantes que han venido acá de Pereira, por ejemplo, se han adaptado y les ha gustado mucho, y se han acogido. Es como un intercambio de saberes y por eso decimos Tejiendo Saberes, uno de los pensamientos filosóficos del sistema es que todos enseñamos y todos aprendemos.

- **¿El Sena respeta la autonomía?**

Cuando los estudiantes pasan de noveno a décimo, comienzan con la titulación con el Sena, y combinan el conocimiento ancestral y también el conocimiento universal. Los estudiantes dentro de la primaria y la básica secundaria van adquiriendo muchos términos, digamos del lenguaje propio, conservan las prácticas ancestrales que les han impartido las diferentes generaciones en parte de los proyectos productivos: ya sean agrícolas y pecuarios. Con la parte técnica, pues obviamente el Sena comienza a impartir su resultado de aprendizaje, en torno al sistema educativo que ellos tienen, pero pues se transversaliza todo.

● **Análisis 3**

Categorías: identidad, cultura, territorio, raíces, lengua nativa, tejiendo saberes, educación propia, conocimiento ancestral, conocimiento universal, prácticas ancestrales, lenguaje propio.

La reflexión sobre las categorías emanadas del discurso de MS-3 lleva a pensar que la Educación Propia en el proceso educativo no se asume como un anexo o complemento del sistema educativo oficial. Por el contrario, los fundamentos de formación se inician con la continuidad de los saberes que el estudiante trae interiorizados desde la temprana experiencia con la familia y con la comunidad. En ese continuo, la escuela organiza, sistematiza e implementa el conocimiento desde la perspectiva que le ofrecen las pedagogías propias. Ejemplo importante es la comprensión desde la espiritualidad, las relaciones del niño con la naturaleza, “madre tierra”: el ritual o la armonización son la guía pedagógica para esta comprensión:

La sabiduría ancestral que porta el pensamiento de estos pueblos originarios, expresados por sus tradiciones, ritos, magias, hasta sus representaciones antropomórficas de la realidad, son síntomas de que el ocaso de la civilización,

no muere con Occidente, sino que renace desde el Sur con el “Sumak Kawsay (De Sousa, 2011, p. 17)

Este concepto de Boaventura de Sousa aclara el valor que representa para los pueblos originarios el restablecimiento de sus propias culturas, con toda la carga de sentido que ello comporta y lo que representa esa consolidación: “En las comunidades indígenas se suele hablar de cultura propia, para representar la tradición, los saberes y valores ancestrales, la forma autóctona de ver el mundo y para reclamar su valor y desarrollo en el proceso educativo” (FUCAI, 2003, pp. 121-122).

Como se plantea en este documento, un paso adelante para esa consolidación es la instalación enraizada de la Escuela Propia y su evolución desde la perspectiva de las pedagogías propias. Entender la estructuración de estas, es tener claro el concepto de tejido de saberes como ese proceso que convoca a todas las experiencias que se entrelazan en las diversas formas de ser indígena Embera Chamí: el ritual desde la espiritualidad que contempla la veneración y respeto por la madre tierra, el lugar de todos; los usos y costumbres que sustentan la pervivencia de este pueblo; las leyes de origen que establecen el qué hacer y el qué no hacer del colectivo comunitario y de cada uno de los comuneros; las estructuras del gobierno propio desde donde se rigen los destinos de la comunidad; la minga, como concepto que apropia las solidaridades y los modos de enfrentar la defensa del territorio y la lucha por las reivindicaciones; el territorio, espacio sagrado en donde se conserva y se construye la pervivencia a la luz de una territorialidad que identifica al pueblo Embera – Chamí.

Es un tejido de saberes que no hace parte de los procesos educativos del sistema oficial de educación y propicia la construcción de una alternativa educativa que no sesgue la política educativa hacia una homogeneización, en donde la visión del proceso de formación excluye todos aquellos saberes que definen y sustentan la existencia del pueblo Embera – Chamí:

Los procesos pedagógicos se entienden como el conjunto de prácticas, relaciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en procesos educativos escolarizados y no escolarizados, con la finalidad de construir conocimientos, clarificar valores y desarrollar competencias para la vida común. Cambiar estas prácticas, relaciones y saberes implica por tanto influir sobre la cultura de los diversos agentes que intervienen en los procesos de

enseñanza y aprender (Palacios, (2000, como se citó en MEN, s.f., p. 75).

Reaparece la posición crítica respecto a la pedagogía del sistema oficial porque en ella subyace un desconocimiento de la realidad propia: del contexto y, como consecuencia, una descontextualización de esta realidad, como lo expresa el discurso de MS-3: *“traían los materiales y las cartillas de otras partes, y de ahí no iban a decir por ejemplo: “vamos a visitar la quebrada Salinas y vamos a hacer tal actividad del territorio”, sino que decían: vamos a una quebrada que no sabían que existía, pero antes ellos se iban perdiendo más de acá del contexto”*.

Afirmar que se “perdían en el contexto” es hacer un análisis crítico argumentado de la pedagogía del sistema educativo oficial, en tanto la incapacidad de este para reconocer la importancia de contextualizar los saberes universales en un marco de realidades derivadas de unas formas ancestrales de vivir y educar. Al respecto, dice Gamero:

Desde la visión de que la escuela debe enseñar sobre el arraigo, como lo que está estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo, supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que se llama proyecto, el docente tiene la obligación de trabajar en contexto y con los entornos, que le posibiliten poseer raíces, esto sólo es posible “cuando se participa real y efectivamente en la vida de una comunidad grande o pequeña que conserve vivos y significantes los tesoros del pasado, y los pensamientos del futuro” (2008, p. 100).

Se trata aquí de comprender el sentido de la educación propia, que además de lo esencial histórico de la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio, proyecta sus procesos hacia una formación que le da un mayor cimiento a la tarea educativa que consolida el mundo propio de las comunidades y sus perspectivas de crecimiento en un sentido de totalidad: la cultura.

El profesor MS-3 afirma: *“Nosotros partimos de acá de las raíces, de la identidad y la propia cultura; y desde allí, ellos se expanden a reconocer y conocer otras culturas, eso todos lo tenemos claro”*. Esta postura dice que la educación desde lo propio no es para involucionar como algunos afirman, al contrario, es fundamentar para que el ser indígena no pierda su identidad, no desconozca su origen, sin importar el lugar del mundo en donde se encuentre.

En el documento Modelo Pedagógico del pueblo Embera de Caldas: Educación de Calidad, se establece un símil que representa el sentido de la educación para el pueblo Embera – Chamí, con la frica (jíquera o líchigo):

La frica es un tejido donde se enlazan los conocimientos de la familia, la comunidad y la escuela; a partir de estos conocimientos se fortalece la organización indígena y se definen los elementos que orientan la práctica pedagógica. La Educación Propia, al igual que la frica, debe ser un tejido natural, sustentado con lo que está en el territorio, entendiendo que no todas las fibras sirven, que hay que seleccionarlas y armonizarlas de tal manera que cumplan su función (MEN, s.f., p. 33).

Esta visión integradora también cuenta para lo que llega. El sistema educativo oficial aporta los saberes universales (Artículo 20 al 23 Ley 115/94), pero estos no llegan como una información adicional al saber propio: la Educación Propia lo que hace es articularlos e integrarlos al proceso de formación propia, a través de las pedagogías que surgen frente a la necesidad que exigen los momentos del aprendizaje:

Concebimos el proceso de enseñanza – aprendizaje como un tejido que requiere seleccionar y relacionar los saberes naturales de la cultura con los conocimientos universales, entrelazarlos y armonizarlos para hacerlos complementarios y de esa manera ir tejiendo **el saber, el saber hacer y el ser**. Las agujas representan los componentes del modelo pedagógico, pes él se va tejiendo; se trata del hacer que va definiendo y fortaleciendo las prácticas pedagógicas. La frica recoge entonces los elementos comunitarios, culturales y pedagógicos, los articula en una estructura que los hace visibles y los potencia como parte del todo, cuyo principio es la identidad del Pueblo Embera y su soporte es el Plan de Vida (MEN, s.f., p. 34).

La enseñanza de las matemáticas es un buen ejemplo: en una experiencia concreta, el estudiante acude a los saberes ancestrales que están en la familia y la comunidad, para comprender las semejanzas entre el cómo de los cálculos ancestrales y el cómo de las matemáticas desde el saber universal. No es un ejercicio comparativo de métodos. Es un ejercicio que integra las vivencias de los quehaceres en el ámbito académico, con el proceso que para tal efecto se surte desde los usos y costumbres en la comunidad, y que no se riñen: se fortalecen y generan un nuevo modo de comprender y vivir una experiencia en un marco de afinidades conceptuales.

Un aspecto interesante es la experiencia de enseñanza y aprendizaje que

sucede con el SENA y los estudiantes de la institución educativa María Fabiola Largo Cano: en la enseñanza y las prácticas, el SENA entrega sus conocimientos técnicos, pero, de forma simultánea, los estudiantes participan con los saberes tradicionales aprendidos de la comunidad o de sus familias, para enriquecerlos o para descubrir que los aspectos del saber propio son o no, compatibles, o son de riesgo para el humano o para los animales. Es una forma de contrastación de conocimientos capaces de enriquecerse desde las reciprocidades que las prácticas académicas y pedagógicas hacen posible. El conocimiento universal, como se ha dicho, no se excluye; por el contrario, se le da el valor y el reconocimiento en tanto aporte a las mejores posibilidades de crecimiento de los saberes ancestrales, y viceversa. La importancia pedagógica de este ejemplo, estriba en que los docentes SENA son capaces de respetar e integrarse a las formas pedagógicas propias, y estas no niegan las posibilidades que oferta el SENA

MS-4

Pero no desligan lo que ya saben de su contexto, de su realidad y de las formas innatas de producir, que son prácticas ancestrales. En todo momento lo que hace es eso. Algo que es bien interesante del modelo para las comunidades indígenas en Caldas, parte también del plan de vida que es a nivel resguardo, entonces nosotros como resguardo, acreditado con títulos legales y más que eso, con el sentido, con el amor propio que se entiende por el territorio; es el espacio donde se ubica, a partir de eso cuál es nuestro plan, pero no solamente en lo económico, sino que integra todos los sectores, desde lo cultural, las proyecciones en salud, los directivos, desde lo ambiental, la parte agrícola, todos los sectores como todo eso, o qué es lo que hay, qué es lo que existe, qué es lo que nos hace tener el sentido como pueblo indígena, desde todos los ámbitos, qué es lo que nos hace sentir.

Y también cuando estuve terminando la maestría en Didáctica de la matemática con la Universidad de Caldas, y en algunos seminarios que tuvimos la oportunidad de estar, en otras culturas, europeas y latinas: Cuba, México y Finlandia apuntan mucho a lo que estamos haciendo nosotros, a la estructuración de los Ejes articuladores, es decir, cómo concentrar diferentes conocimientos sobre una misma línea para que el estudiante no se desligue por diferentes caminos, sino que centre su atención con objetivos claros y que vaya por una línea.

Por ejemplo, en un momento también estuve con la normal en el ciclo complementario semipresencial, cuando la única vez que existió, y fue eso, aportarle en ese momento: hice un proyecto sobre tradición oral, y ese proyecto fue bueno en su momento. Fue con niños.

Proceso de apropiación de la lengua propia también es un insumo importante que nos ha llegado a intensificar y a fortalecer el sistema de Educación propia, porque anteriormente uno sabía que nos habían quitado, que estábamos exterminados en la lengua propia, pero luego qué se ha hecho, empezar a estudiar y hacer la apropiación con personas hablantes y los estudiantes también, porque antes unos les decía inglés solamente inglés; pero ahorita, si a ustedes les gusta incursionar y prepararse cualquier idioma le va a servir a su proceso de vida, pero la lengua nativa es muy importante, no la llegarán a hablar, pero le digo a los que la estudian, la llevarán siempre.

Hay ciclos educativos que es como están distribuidos preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. El ciclo didáctico ya es cómo se hace, cómo se preparan, cómo se planea para llevar ese conocimiento; para ese intercambio de conocimientos.

- **Análisis 4**

Categorías: plan de vida, ejes articuladores, cultura ancestral, tradición oral, lengua propia, ciclo didáctico

Una realidad que se toma como esencial en el proceso de la Educación Propia, es la relacionada con el ingreso del niño al proceso educativo: que no es en vacío, no llega como hoja en blanco ausente de saberes, llega con un bagaje de conocimientos y prácticas propias acumuladas de generación en generación. Es la presencia de la tradición oral que fluye a través de los usos y costumbres, y llega a la Educación Propia para aportar con los saberes ancestrales el conocimiento propio, que desde sus visiones hacen posible la conexión dinámica entre la comunidad y el desenvolvimiento de los procesos pedagógicos y educativos al interior de la institución educativa María Fabiola Largo Cano.

Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores; los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual; las prácticas rituales y las distintas maneras construidas por las culturas para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del

entorno cultural, que en muchos casos está ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes (Bolaños y Tattay, 2012, p. 51).

Esta integración de la tradición, en particular desde la oralidad, propone en el inicio escolar de los niños un reconocimiento más organizado para la apropiación consciente de su identidad y pertenencia, en tanto la Escuela Propia aporta al desarrollo del conocimiento y a la consolidación de su ancestralidad histórica, al reconocimiento de los valores que sustenta el lugar común de la existencia comunitaria, como es el territorio.

La tradición oral no es solo la forma de transmitir historia y conocimiento. La palabra también ha de tener una función ética, de credibilidad y poder transformador. Los mayores se reconocen como sabios porque su palabra se sustenta no solo en su sabiduría, sino en la capacidad para provocar transformaciones apropiadas para la comunidad. En el capítulo *Espacios escolares para la participación comunitaria: la palabra en las comunidades indígenas*, dice:

Para los pueblos indígenas, en la formación de la persona es fundamental el manejo de la palabra sabia más allá del manejo del lenguaje, en la medida que se asume una ética de la palabra comprometida con la verdad, el respeto y la solidaridad (FUCAI, 2003, p. 197).

El papel que juega en la Escuela Propia y en las pedagogías propias la tradición de la oralidad, no es solo como sustentación de tradiciones y de conservación de la identidad y la pertenencia. Cumple, además, la tarea de ser el vínculo para decidir los compromisos éticos que como individuos y colectivo ha de asumir el pueblo Embera – Chamí.

Si bien lo planteado obedece a las dinámicas que se movilizan al interior de la escuela, es importante esclarecer que todos estos acontecimientos que suceden en el territorio y en particular en la escuela, están ligados al Plan de Vida que construye cada uno de los Resguardos para direccionar de forma integrada los procesos comunitarios. El plan de vida se fundamenta en la filosofía comunitaria inscrita en su cosmovisión, como esa forma de ver el pueblo Embera – Chamí sus relaciones con el mundo, y en particular en la fundamentación de sus procesos educativos propios:

La filosofía comunitaria pretende recuperar los conocimientos y sabidurías

ancestrales guardados en la memoria de sus habitantes, lo cual permite rescatar formas de organización y de pensar originarios y sus prácticas culturales vigentes. La educación debe ser contextualizada con la filosofía comunal y contenidos educativos que partan de la cosmovisión comunitaria. La filosofía ancestral es imprescindible para recordar y entender el pasado desde la memoria matra,

porque si comprendemos el pasado podremos entender el presente para plantear un mejor futuro (Mejía, 2020, p. 330).

El planteamiento expuesto por Marco propone un acercamiento totalizador a lo que es el fundamento conceptual que tiene el Plan de Vida Comunitario, para que sea posible el direccionamiento que durante un período determinado debe mantener el crecimiento comunitario, incluida la escuela y sus procesos en el marco de la Educación Propia:

El Plan Integral de Vida es un documento, cuya estructura responde a tres preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿qué buscamos? y ¿cómo lo haremos? Los planes de vida son las formas armónicas de relacionamiento, de espiritualidad entre el hombre y la mujer, la comunidad, la naturaleza y el cosmos. En esos se descubren las particularidades de cada parcialidad o comunidad y se investigan temas como: La Educación Propia, la medicina tradicional, la espiritualidad, la conservación del territorio y la aplicación de justicia indígena (La educación propia. Vivencias y reflexiones, 2017, p. 22).

En este planteamiento se infiere que el Plan de Vida Integral recoge el universo del pueblo indígena Embera – Chamí, con la particularidad de la comunidad o resguardo que esté sustentando. Y en ese universo la Educación Propia juega un papel medular para el sostenimiento del Plan de Vida, en tanto lo desarrolla en el espacio de la comunidad educativa, con énfasis en la importancia que tiene su comprensión y asimilación en los estudiantes: desde que inician sus primeras experiencias en la escuela, hasta la finalización de su ciclo de formación académica y comunitaria.

Una inferencia importante conduce a develar que no solo existe un sentido de la conservación de lo propio. Es también asumir que la conservación es un camino de proyección autónoma del pueblo Embera Chamí, y que solo a través de la educación es posible. Pero esta proyección no se enmarca en la visión exclusiva de la Educación

Propia, se define desde lo que es el proceso de crecimiento institucional del Resguardo a partir del Plan de Vida. Este tiene en su haber las diferentes rutas integradas para esa proyección, en donde la Educación Propia es uno de los ejes sobre el que recae un mayor compromiso para su logro continuo.

La Escuela Propia se moviliza en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de ejes articuladores que mantienen integrado todo el proceso y no permite la desviación hacia manifestaciones unilaterales. Cada componente relacionado con un saber, está en íntima concatenación con los restantes componentes. Por ejemplo, la biología tiene sus interacciones con las matemáticas, con los idiomas, con la ética y demás asignaturas. De esta forma, los sucesos académicos se sustentan en enlaces pedagógicos que emergen de las experiencias cotidianas y de las exigencias que estas hacen para ser comprendidas. Algunos ejemplos ya se han citado en este documento.

Es importante decir que el territorio adquiere una mayor dimensión a partir del conocimiento que desde él se genera, porque las pedagogías y los aprendizajes se contextualizan en la relación que los niños, sus familias y el modelo, tienen con la naturaleza, definida en el territorio. Esta realidad deriva en un enriquecimiento mayor de la territorialidad, en tanto son construcciones humanas que se despliegan a partir de las riquezas formativas que proyecta la Educación Propia.

El territorio para el pueblo Embera – Chamí es un espacio sagrado e integrador, porque corresponde a un sentir colectivo en cuanto a la pertenencia; porque en él ha sido posible la pervivencia de su línea de ancestralidad, expresada en la cultura desde los usos y costumbres, en la espiritualidad, en el modo de establecer las relaciones comunitarias, en sus formas de gobierno y en su cosmovisión, que le otorga una forma trascendente de contacto en tanto es el espacio en el cual es posible construirse y ser perennes: “[...] Juan Tama nos enseñó esa armonía, querer la madre tierra, querer el vecino, querer el pueblo, querer al resguardo, a su territorio, amar la naturaleza, eso es una Biblia mucho más que la Biblia sagrada de Dios [...]” (Foro del pueblo Nasa sobre el territorio y la recuperación de la historia, resguardo de Pitayó, 3-6 de 2003, p. 115).

La cita es diáfana para ayudar a comprender el sentido existencial del territorio para los pueblos indígenas; no importa a qué grupo poblacional indígena pertenezca.

Este es un sentimiento colectivo que se repite en todas las manifestaciones relacionadas con el significado del territorio: “Sin territorio no hay indígena, y sin indígena no hay territorio”. Este concepto hace la diferencia con la visión occidental de territorio.

Para occidente el territorio es un lugar de asentamientos humanos en donde prima el individualismo, con una concepción de usufructo del territorio desde lo que él proporcione para la acumulación y el logro de un bienestar individual. El mismo individualismo como concepción de la vida, no invita a la comunitariedad y a la conservación desde el reconocimiento del espacio territorio:

Son precisamente los rápidos avances de la industrialización los que reducen los territorios, y la incontrolada explotación de los recursos naturales es la que amenaza el medio ambiente. En otras palabras, las exigencias de competitividad hechas por la globalización obligan a la capitalización, poniendo en aprietos la existencia de los pueblos (Reyes, 2013, p. 27).

El pensamiento de Reyes explica brevemente cuál es la razón de ser del territorio para la visión occidental, que si bien existen posiciones que rechazan esta forma de concebirlo y delimitarlo, resulta evidente que occidente está sumergido en una tarea acelerada de debilitamiento de los espacios territoriales en donde ejerce su influencia de poder político y económico, que es diametralmente opuesto a la concepción de territorio ancestral y de cómo dar continuidad a su crecimiento armónico.

De igual manera, su trayectoria busca revalorar lo propio, que significa darle valor a lo que allí existe para que haga parte de la educación de las nuevas generaciones; que genere las transformaciones sociales y comunitarias necesarias para que se priorice el cuidado de la tierra y los recursos naturales, como forma de garantizar la soberanía alimentaria. En este sentido, es importante otorgar a la escuela su papel fundamental dentro de la estructura comunitaria porque convoca, reflexiona y coadyuva a la comunidad educativa para apropiarse e interiorizar de forma consciente, la comprensión de la cultura que sustenta la existencia del pueblo Embera-Chamí. Por tanto, es importante reafirmar con respecto al territorio, lo siguiente:

- Flexible: porque el modelo se integra a los ritmos del contexto al cual corresponde la escuela, o en su defecto, la institución educativa. Por ejemplo: el modelo en la

institución educativa María Fabiola Largo Cano, funciona integrado al universo de influencia comunitaria, porque a él acceden estudiantes de las diversas comunidades del territorio. De forma simultánea, en la escuela de la comunidad de Cábarga, el modelo educativo de Escuela Propia se articula con las características del contexto de esta comunidad, la cual tiene sus propias particularidades.

- Diversa e Intercultural: la Escuela Propia es un modelo que gracias a su flexibilidad integra a sus procesos educativos estudiantes de procedencias diferentes a las propias del territorio, y además articula a sus procesos temáticos, saberes de diversas fuentes, en tanto enriquecen los contenidos propios.
- Apropia fuentes diversas del saber: en la escuela oficial el modelo educativo está organizado para que los estudiantes sean lugar de recepción del conocimiento, y el docente es la fuente que domina y define este conocimiento. En los procesos que atañen al Modelo de Educación Propia, el conocimiento se integra desde dos fuentes: la fuente primaria de información procede del saber que fluye dentro del contexto. Es el territorio con los usos y costumbres quien entrega el conocimiento esencial. La otra fuente es el maestro, quien en conjunto con sus alumnos procesan la información que procede del contexto y la articulan con los saberes universales que este expone.
- Ancestralidad: en los procesos educativos del modelo de Educación Propia, el aspecto de lo ancestral está en el centro de todo el quehacer educativo: espiritualidad, historia propia, comunidad, usos y costumbres, gobernanza y justicia propia, que por pertenecer al pueblo Embera – Chamí, es común a todos y hace parte de un eje medular que permite desde el modelo educativo, la proyección constante de la identidad y la pertenencia.

MS-5

Podemos decir que la educación propia es un proceso de resistencia, de lucha. ¿Por qué? Porque prácticamente son muchos de los líderes que ayudaron a gestionar ese proceso de Educación para las comunidades rurales. Una educación que fue sentida, que fue pensada por nuestros mayores, por nuestros

líderes, por nuestros estudiantes, por nuestros padres de familia, docentes; cierto, muchos de ellos hoy están muertos, en este caso podemos decir María Fabiola Largo Cano, como una de las grandes líderes, gestora de la guarda indígena. Pues con ella también fuimos el proceso de la educación, fue una de las que más influenció Gabriel Cartagena.

Entonces es un proceso prácticamente histórico, donde han quedado huellas, en este caso, el nombre de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, en honor a ella; a esa gran líder que luchó por los procesos de la educación, fue la gestora podemos decir que también de nuestro modelo pedagógico.

Se tienen tres principios filosóficos: qué es el territorio, es nuestro mayor pedagogo, porque no solamente el estudiante aprende en el aula, el estudiante aprende en cualquier contexto; estamos hablando de que puede aprender en la caseta, en la iglesia, en el camino, y allí se puede dar muy bien una clase. También decimos que todos enseñamos y todos aprendemos: cierto, el maestro no es el único portador del conocimiento y del saber; están nuestros mayores, nuestros padres y nuestros estudiantes; porque cuando los estudiantes llegan aquí a la escuela ya llegan con unos presaberes y esos presaberes son tejidos e hilados desde la misma familia.

Entonces, eso desde que el papá le enseña al niño unos valores, unas humanidades, un conocimiento sobre, por ejemplo, sembrar. Él ya viene con esos conocimientos y lo que hace la institución es que los fortalece, los retroalimenta; entonces también se le da la participación a nuestros sabedores, por la sabiduría que ellos tienen ancestralmente y a ellos se les hace partícipes de ese proceso educativo; no podemos desconocer ese conocimiento tan valioso que tienen nuestros mayores, que tienen nuestros líderes.

La flexibilidad de la vida posibilita aprendizaje, tenemos que partir de eso: que en el contexto tenemos todo, porque prácticamente tenemos el territorio, los estudiantes aprenden desde la cultura, desde las tradiciones, las creencias y de las vivencias cotidianas que se tejen en el contexto escolar y comunitario. Por eso nuestro logro institucional es una espiral porque prácticamente allí se teje el conocimiento tanto propio, como el conocimiento universal y desde allí se les da participación a todos los actores de la comunidad.

Entonces hay que mirar que, de esta institución, los maestros hemos avanzado mucho en esa parte de la educación, por el compromiso y la identidad que han tenido los profesores; porque hemos visto la calidad humana que también se tiene en ellos. Es muy importante también identificar esa calidad de los profesores, la responsabilidad y sobre todo ese arraigo cultural que se tiene desde los mismos maestros, pero también que tienen las comunidades. Hoy, la

institución se ha ido fortaleciendo en esos procesos educativos con la ayuda de las familias y de los estudiantes; y por eso hablamos de una Educación Propia y con calidad.

- ***¿Por qué se habla de comunidad?***

Porque siempre se parte de la premisa del trabajo en unidad, en colectivo, buscando siempre el bien común. Cuando se habló de una iniciativa de Educación Propia que nos lleva a pensar en eso, el bien de la comunidad; de cómo la comunidad se sentía en una situación mecanizada, estática, con lo que se estaba haciendo en ese momento en el sistema educativo Y cómo a partir de mirar qué era lo que querían hacer ellos, desde su pensar en colectivo; porque fueron, digamos, actividades colectivas las que se hicieron al pedir el convite y arreglo del camino: entonces se iba uno a hablar con ellos, cuál es el educación que se le podría brindar a los hijos, cómo les parecía esa educación, si se sienten identificados, qué les gustaría...

Entonces ellos empezaron a hablar, y todavía se fomenta el vivir en comunidad, el buen vivir, la convivencia. Todo eso es comunidad, siempre a los estudiantes se les enfoca mucho en esa parte, que la individualidad es respetable porque cada uno tiene sus derechos, sus particularidades y entonces todavía se fomenta el vivir en comunidad, el buen vivir, la convivencia. Entonces, todo eso es comunidad.

Ahora se trabaja mucho el tema del individualismo, cada quien, que si yo estoy bien no me importa el otro. En cambio, nosotros queremos fortalecer mucho esa parte, eso se ve en los salones, ellos son muy cuidadosos, por ejemplo, un niño, que cuando el día está muy oscuro como que va a llover, le dice al otro: váyase ya que le coge el aguacero en el camino, entonces uno desde eso va viendo que sí está dando resultado el efecto del trabajo comunitario.

- ***¿Desde qué prácticas se fortalece la identidad?***

Desde el reconocimiento como personas, y la seguimos potenciando a partir de todas las actividades que nos llevan a ese fortalecimiento de la identidad, porque se les valora todo lo que hacen, todo lo que son y sus particularidades se les estimulan; se les reconoce y se les enseña a reconocer lo del otro, y la identidad desde saber dónde estamos, qué estamos haciendo acá en este territorio:

Quien soy: El origen, dónde estamos.

Tres cosas: YO, el otro, el contexto.

Las prácticas ancestrales, el reconocimiento del territorio: lo físico y lo que implica en mí.

Dónde estoy, quién soy, dónde estamos, el territorio.

Tres ideas de identidad. La entidad está anclada en tres cosas:

El Yo, el otro y el contexto.

Las prácticas ancestrales, el reconocimiento del territorio, lo físico, lo que implica para mí el territorio.

Antes de las prácticas ancestrales de dónde vengo, por qué estoy aquí. Después de ahí, la revaloración de lo que saben, lo que aprenden en la familia, en el contexto con los líderes: todo lo que aprenden y todo lo que saben, pero lo primero es el conocimiento de su propia historia, o sea, lo que saben, el origen, la otredad y el contexto.

Si el Ministerio hacia una transformación, que se dé la integración de áreas que ustedes lo están viendo acá y que nosotros también lo vimos allá, eso fue tal vez la Educación Propia.

--- eso no se podría reemplazar, porque para que haya un reemplazo tendría que haber un cambio total, tendrían que quitar esto y poner esto, por ejemplo. Esta educación no se reemplaza, ya estamos convencidos: cada día la fortalecemos más, cada día la potenciamos más, y si de pronto desde el Ministerio las políticas gubernamentales, que son tan abruptas y violentadoras, puede ser que nos llegue algún día y nos digan de allá que si vamos a reconsiderar, yo digo que en la misma Constitución Política está definido el reconocimiento de los pueblos indígenas, para poder que eso se transforme totalmente o se reemplace, tiene que ser que la Constitución Política también cambie y que quedemos sin piso de nada, pero para que eso pase tienen que pasar muchos años porque por eso estamos en la lucha diaria.

Pareciera que las áreas van a desaparecer, como que esa es la tendencia que es necesario hacer integración, que las áreas van a desaparecer.

Yo pienso que nosotros vamos un paso adelante con el modelo de Educación Propia, porque no somos tan rigurosos en esa parte, hay una cierta autonomía del docente; trabajamos con los ejes integradores, cómo se trabaja y cuándo se trabaja en esos tiempos y si se necesita ser flexible, se hace. Entonces en eso, ni en la misión y la visión en el modelo, ni el proyecto educativo se choca con esa parte, y tampoco dependeríamos de que sea una fortaleza de parte del sistema, uno porque eso es muy autónomo en el sentido de que ya en algunos momentos de reflexión hemos pensado, así como lo decían ahorita las áreas de reglamentarias cada vez pensamos integrarlas más.

- **Análisis 5**

Categorías: contexto, territorio, comunidad, tradiciones, bien común, pensar en colectivo, ejes integradores.

La Educación Propia no es solo el resultado de la reglamentación de un orden constitucional. Para llegar a donde hoy se encuentra posicionada, los pueblos indígenas, como un cuerpo social en unidad y representativo, primero tuvieron que acudir a la movilización social como único lenguaje posible, para que el Estado les diera cuerpo visible a las disposiciones escritas en la Constitución Política de 1991. Estas luchas implicaron profundos esfuerzos y sacrificios, incluso la muerte de líderes comunitarios.

Esta referencia histórica se menciona para mostrar que la Educación Propia y el afincamiento de su ejercicio, son el producto de una resistencia sistemática encaminada a no dejar perder la posibilidad de un proyecto común, que sería uno de los sustentos fundamentales para la pervivencia de los pueblos indígenas. El contenido de esta pervivencia es el de la reexistencia, esa forma de volver a darle sentido a lo que hace posible el ser indígena: su identidad. Y el canal para asegurar esa consciencia de la identidad es la Escuela Propia, porque ella surge de las entrañas de las diferentes comunidades asentadas en el territorio y la evolución de su territorialidad. Porque ella logra abstraer los ejes fundamentales que en las prácticas educativas le dan sentido a ese SER indígena, y logra mantener una presencia constante de formas pedagógicas que le dan cuerpo al concepto vivo, del SER indígena Embera Chamí.

El discurso de MS-5 también dice que todo este proceso de crecimiento en torno al modelo de Escuela Propia, no es posible sin la presencia de un cuerpo docente enraizado. ¿Qué significa? ¿Es solo pertenencia a la etnia? Al parecer va más allá de esta realidad, que no tiene que ser exacta, necesariamente. Enraizado es trascender las formalidades que lo identifican como indígena, y ser un sabedor más que ha interiorizado una cosmovisión para ver el mundo desde allí, saber interpretar en el quehacer de las pedagogías los saberes propios, consolidarlos en un marco de enseñanza y aprendizaje, evolucionar con ellos hacia elaboraciones cualificadas que escalonen en estructuras más complejas del saber. En esta cualificación se articulan e

integran los saberes universales, que coadyuvan al desarrollo de esa complejidad de conocimiento que autentica la identidad del SER indígena como pueblo autónomo.

¿Es el docente el único artífice de la evolución de este proceso? No puede olvidarse que la comunidad es el centro de la dinámica de los usos y costumbres ancestrales. De ese espíritu que allí se mueve, como ya se dijo, se toma la fuente del conocimiento ancestral; de allí mismo emergen las pedagogías que, asimiladas en el Modelo Educativo, les dan cuerpo a sus pedagogías como el puente conector entre enseñar y aprender, que concluye en ese currículo propio que es la estructura del modelo de Escuela Propia. Con la comunidad se llega a acuerdos para las tareas y contenidos que le dan forma a un currículo en donde los saberes ancestrales, la cultura como expresión simbólica de esa ancestralidad viva, la historia que ha hecho posible la pervivencia, se apoyan en la claridad de la cosmovisión.

Esa estructura curricular del modelo se constituye en una forma de espiral que, se enfatiza, es un proceso dialéctico, flexible porque no es rígido frente a las posibilidades que el contexto le brinda, y frente a otras alternativas del saber, incluso pedagógicas, como es lo que corresponde a los saberes universales.

MP-6

Como etnoeducadores iniciamos a trabajar, pero con mucha gana porque somos del territorio, porque nos duelen nuestras raíces, nos duele como esa parte de nuestra identidad y nuestra cultura; como tenemos esas raíces, y se dio donde ya llega, y podemos hablar con más propiedad. Nosotros sabiendo que éramos de nuestros territorios, cuando llegan docentes etnoeducadores indígenas que les dolía el territorio, porque anteriormente venían docentes de toda parte que no le apuntaban, llegaban y después se iban; y nosotros pues, apuntándole a esa parte, todo lo que hacíamos, porque yo llevo 26 años con el magisterio a Dios gracias salió lo de transferencias y el resguardo avanzó con esto, y aún estamos acá.

Siempre nos llegaba lo de la Escuela Nueva, como impuesto y lo hacíamos; a pesar de que mirábamos esas cartillas y decíamos: pero cómo vamos a implementar esto, si no es lo del territorio, pero todo lo hacíamos con miedo porque todo era rechazado; porque prácticamente no estaba legalizado lo de la Educación Propia.

Entonces, en un tiempo uno iba caminando ahí con lo que dijera el Ministerio, lo que nos trajeran, que venían y nos capacitaban en lo de la Escuela Nueva; íbamos a muchas capacitaciones, pero entonces cuando surge lo de nosotros también, que es a partir de hace 24 años; algo así que empezaron a venir con lo de las capacitaciones en donde éramos muchos docentes etnoeducadores, indígenas y no indígenas.

Eso no ha sido fácil ni de la noche a la mañana. Esto rasgábamos papel, mirábamos qué servía y que no. Y para llegar donde estamos ahora, eso es un caminar: desprecios, cuántos desprecios nos hicieron muchas veces, decían qué van a enseñar, “se quitaron el canasto para irse a enseñar”, “se quitaron el delantal y la mancha para irse a enseñar”, pero a uno no le duele porque gracias a Dios, cuando hay identidad a uno no le duele, porque en últimas uno está defendiendo, o sea está en lo de uno; y se da eso, cuando ya se dio que los que estaban se fueron yendo y fuimos quedando esta cualificación, o sea los docentes etnoeducadores.

Porque si en este instante nosotros vemos nuestro colegio han pasado muchos docentes buenos y se identificaron, pero estaban con Escuela Nueva. Yo me he recorrido todo resguardo: Sí, fui al Rosario. He pasado por todas las escuelas de la montaña. Es algo que lo fortalece a uno y cuando uno se identifica, a uno le duele y le gusta. Y por eso uno está acá. Fuera de lo que los compañeros dijeron del modelo, cómo llegó y cómo va. Los compañeros han dicho, y eso que yo hablo desde mi experiencia, lo que he vivido en estos 26 años, cuando empezó la escuela nueva, el gobierno propio, yo me rebelé un poquito ahí y le metí lo del Cabildo estudiantil y fue rechazado porque no estaba legalizado; era verdad, había que hacerlo como estaba en la cartilla porque eso no está legalizado, tenía que hacerlo como estaba la cartilla y si lo revisan los directores de núcleo, muchas cosas rechazaban. Otra de las cosas que tengo, y que a Dios gracias a uno le gusta. Yo no era pedagoga, yo no era normalista: yo terminé en el instituto y esa es otra cosa: cómo es que dejan bachilleres, pero bachilleres con ganas, terminamos y aquí estoy.

Ya nos fuimos calificando, vamos estudiando, avanzando como decían los compañeros; hicimos la licenciatura apuntando al plan de estudios, eso se perdió. Llegó otra especialización, que la hicimos. Uno siempre le apunta a lo de uno; uno no se desvía.

O sea que estamos acá: pensamos, soñamos, y esos son sueños que hoy se están materializando. Que nos ha servido también mucho acá, y que nos están sirviendo los que nos dirigen a nosotros: cuando en ese tiempo nos nombraron, éramos 12 maestros etnoeducadores, porque decían que si uno es normalista se

va, que debe tener título, yo no tenía ni título ni nada; ahí fue donde yo empecé a estudiar y aquí estoy, porque sin miedo, sin pereza me fui a trabajar al Rosario; porque cuando uno tiene la identidad a uno no le da miedo, irse para donde sea; ya me fui cualificando, ya la especialización, la maestría todo apuntándole a lo mismo, a lo de nosotros.

Es un largo camino, un recorrido de trasnochos, de estar en La Zulia a las diez en medio de aguaceros, que vamos para las comunidades, allí estábamos; en ese tiempo éramos pocos. Yo soy una de las que tengo la raíz muy enterrada porque ya son muchos años.

No es fácil, no es que supla y ahí está. Tenemos ahorita unas directivas, gente que le mete fuerza, entonces por eso digo que encontrar directores que le metan fuerza, porque cuando eran directores que no eran indígenas, que lo rechazaban, que le rayaban a uno y le decían que eso no sirve y uno se iba diciendo yo no sé hacer nada.

Uno era escribiendo lo propio por allá en otro cuaderno porque tenía que responder a lo que decían los directores de núcleo, en cambio hoy ya hablamos con propiedad, como no van saber si son los que hacen las escobas, saben hacer el nudo, les enseñan a sus hijos a hacerlo...y ahí iba lo de la matemática; porque los niños iban y venían y les ayudaban a las mamás, y ellas los sábados se iban para el pueblo a vender. También hacían la matemática con la huerta, recuerdo que sembrábamos frijol.

Esto se ha ido materializando así: unos se han ido, otros ya se pensionaron, cogieron otro rumbo; están en otras partes trabajando, pero aportar un granito de arena a esto.

Esto de la Educación Propia no es fácil, pero nos encanta, y a los niños también, porque el primer convencido es el maestro, si yo estoy convencido yo me voy y llevo lo que es, por ejemplo: en lo de la lengua propia yo le apunto a lo de la lengua todo, lo que quiera; no me la sé hablar bien, pero yo sí quisiera ser un hablante, yo lo que he aprendido se lo transmito a los estudiantes y si usted me pregunta cómo se llama tal animal, muchos de los niños ya saben los saludos y saben algunas orientaciones.

Pero yo digo que es la identidad la que nos tiene aquí, una persona que no tiene identidad estaría aburrida, no le gustaría esto o más bien busquen otro rumbo, por eso más bien otras han buscado otro rumbo, hay muchas subidas en el bus y otros bajados en el camino también. Algunas compañeras conocen el modelo todo y hacen con ganas todo el trabajo, yo hablo desde que inicié, cuando me decían qué quería decir con eso, decía que quería ser maestra y me decían que

no porque no era normalista, pero como está la misión, aquí está y si Dios quiere a donde me lleve, voy. Son muchos años y aquí estoy.

- **Análisis 6**

Categorías: territorio, identidad, cultura, educación propia, etnoeducadores, ejes integradores, el gobierno propio.

Una razón más para comprometerse con el proceso de Educación Propia en sus orígenes, es la relacionada con el miedo y la exclusión: *“Siempre nos llegaba lo de la Escuela Nueva, como impuesto y lo hacíamos; a pesar de que mirábamos esas cartillas y decíamos, pero cómo vamos a implementar esto, si no es lo del territorio, pero todo lo hacíamos con miedo porque todo era rechazado; porque prácticamente no estaba legalizado lo de la Educación Propia”* (MS-6). El contenido del dato evidencia una política sistemática de contraposición a cualquier proceso que pudiera dar a los pueblos indígenas su autonomía. La descalificación y el miedo al rechazo por las propuestas académicas de contenidos, e incluso pedagógicos, fueron en principio un freno y una probable desmotivación para concebir la propuesta de una alternativa educativa diferente para ellos. El desarrollo de los acontecimientos demostró que ese logro era posible.

Sin embargo, cabe hacerse la pregunta hoy: ¿esta alternativa educativa de La Educación Propia, como un modelo educativo, cabe dentro de la universalidad del sistema oficial de educación? Al parecer no. Porque desde su filosofía flexible y el vínculo con la tierra (naturaleza) como principal pedagoga, de donde brotan las enseñanzas para aprovechar lo que ella ofrece, y al mismo tiempo, cómo debe ser cuidada y protegida, no corresponde con el modelo de la educación oficial, camina otros senderos, más desde el uso irracional de lo que la naturaleza ofrece al hombre. No es que invite en el discurso a esta actividad humana sobre la naturaleza, lo hace con el signo de admiración, sin asumir una posición crítica de la forma como el hombre intervino e interviene para sus logros. Se hacen llamados a la moderación, pero no se integran los currículos con este objetivo, y las pedagogías formales no se aplican para los cambios reales a partir de las actividades de la enseñanza y el aprendizaje.

9.2 Resultados y análisis grupo focal estudiantes

Preguntas orientadoras:

- ¿Qué entiende por identidad?
- ¿Qué es para ustedes la comunidad?
- ¿Qué son los ejes integradoras y cómo funciona?
- ¿Cómo se evidencia la educación propia?
- ¿Qué lo propio para los Embera Chamí, que consideran propio?
- ¿Qué es la parcela?

EST-P1

Bueno, que la vida en el colegio para nosotros es muy importante, pasamos el mayor tiempo aquí, los maestros nos tratan con respeto, nos enseñan todo para ser personas de bien, tenemos nuestros proyectos estudiantiles, contamos con lo que nos enseñan, nos enseñan además de los conocimientos de ellos, también partimos desde la identidad desde nuestras raíces y vamos fortaleciendo la educación propia.

Cuando dices que vamos fortaleciendo nuestra identidad, para nosotros la identidad es cuando nos reconocemos indígena, sabemos que pertenecemos al resguardo indígena, sabemos la historia de nuestros antepasados, cómo fue la lucha y por eso tenemos un gran sentido de identidad.

Comunidad es desde donde uno comienza sus raíces para seguir surgiendo más adelante y poder ser grandes personas en la vida.

- **¿Por ejemplo cuál es tu comunidad?**

Mi comunidad es Candelaria.

- **¿Qué significa ser de esa comunidad?**

Porque uno se va identificando de ella y va sabiendo sobre saberes que han tenido los antepasados que vivieron en esa comunidad.

Pues para mí lo propio también es la lengua, porque si yo me voy para otro país y ya me sé la lengua nativa de nosotros, pero también me tendré que saber otras lenguas para yo conocer y saber allá también tener una identificación, allá también lo propio sería lo que tenemos también en nuestro territorio.

- **Análisis 1**

Categorías: identidad, auto reconocimiento como indígena, raíces, comunidad, pertenencia, la lengua, educación propia, origen de las raíces y saberes ancestrales.

En el desenvolvimiento de la conversación, se visibilizan varios conceptos que empiezan a definir una caracterización de lo que es ser indígena. No es solo nombrarse como tal. Ese nombrarse es el resultado de diferentes realidades que le dan forma a un saberse a Sí mismo, a través de lo cual es posible identificarse. Es pertenecer a un territorio definido y concreto, en donde no cabe ambigüedad alguna, de donde se deriva la existencia de la comunidad como concepto de interacciones humanas, y a la vez, como espacios físicos y delimitados por nominaciones y límites físicos establecidos.

Es el lugar en donde se construye una historia personal y colectiva. No es un Sí mismo encarnado en un sujeto individual, es también el reconocimiento de verse en el otro como un semejante que le permite considerar y afirmar a dónde pertenece, como una historia que ha sido posible construirse en el colectivo, donde se moviliza un presente dinámico y fluye con una perspectiva futura, transformadora, sin perder aquello que considera su identidad como indígena:

Parece tan estrecha que toma la forma de una subordinación. En efecto, es en la historia narrada, con sus caracteres de unidad, de articulación interna y de totalidad, conferidos por la operación de construcción de la trama, donde el personaje conserva, a lo largo de toda la historia, una identidad correlativa a la de la historia misma (Ricoeur, 2006, p. 142).

Es el autorreconocimiento que los hace diferentes en tanto tienen un modo de verse desde el origen mismo: *“también partimos desde la identidad, desde nuestras raíces”*, dice EST-1. Es decir, una cosmogonía ancestral para interpretar sus orígenes que identifican una raíz, un tronco común que los hace particulares. Esta cosmogonía

que liga con la naturaleza en el devenir de las construcciones ancestrales, deriva una cosmovisión propia que fundamenta el modo de interpretar el mundo (naturaleza) y el modo de establecer sus relaciones con la naturaleza. Dicha cosmovisión es oportuna para comprender las experiencias con la naturaleza, y desde allí se originan los saberes ancestrales que de generación en generación dan sentido a lo propio, al modo de identificarlo y enseñarlo: “y vamos fortaleciendo la educación propia” EST -1.

Es la construcción de la identidad, de un Sí mismo que se comporta en dos vías integradoras: el ser individual que construye el colectivo, y el colectivo que hace posible lo individual, inmersos en el lugar en donde la pertenencia es vínculo íntimo con la naturaleza, tal como se afirma en Noguera:

El «sí-mismo» surge de la naturaleza sin abandonar todo lo que ella le ha aportado en el proceso evolutivo. Somos parte integrante de la «trama de la vida». Somos uno de sus hilos tejido en la complejidad de la urdimbre natural. No somos seres externos a la naturaleza ni superiores a ella, que la podamos observar desde fuera y mucho menos manejarla a nuestro antojo (2004, p. 49).

EST-P2

A mí me parece que la identidad es como uno se identifica en otras partes, por ejemplo, en las comunidades, que uno se puede ir para otra comunidad, pero dependiendo si es indígena o se va para otro país, sabe que es indígena porque desde allá nació y jamás se puede perder la identidad que uno tiene desde el sentido de ser uno mismo.

La comunidad es para mí, donde también nosotros vivimos, tenemos un hogar, nunca lo debemos cambiar, pues yo siempre vive en la comunidad del Salado es como mi compañero José ha dicho, uno puede tener varios conocimientos, y si digamos yo me voy para otra comunidad puedo saber lo que hacen las otras comunidades, pero ya voy a tener reconocimientos de esta comunidad del Salado.

Lo propio para los Embera Chamí, la lengua es muy importante, es algo muy propio y nosotros acá en esta región, pues no tenemos hablantes, hay dos personas, pero no son de por acá, vienen desde partes del Chocó y hablan lo que es el idioma Embera, pero como tal aquí en la comunidad en ese territorio pues no encontramos una persona hablante, los profesores están llevando ese

proceso que se aprende lengua Embera, y pues estas son las partes más importantes que un indígena Embera Chamí puede tener.

- **Análisis 2**

Categorías: identidad, autorreconocimiento como indígena, raíces, comunidad, pertenencia, la lengua.

El concepto de identidad emerge como una experiencia que no solo se interioriza desde los aprendizajes de la formación ancestral, sino que es un modo existencial de establecerse en otros escenarios por fuera de los ámbitos de la cultura propia. No es la formalidad de manifestar que se es indígena del pueblo Embera Chamí; es darles sentido y comprensión a las experiencias con otras identidades, desde su cosmovisión y el conocimiento de lo propio.

El ejercicio de la vida de las colectividades que integran el pueblo Embera Chamí de Riosucio, está cruzado a lo largo y ancho del cotidiano por el concepto de lo propio: la comunidad, la lengua, las tradiciones, la relación con la naturaleza, el modo de enseñar la historia ancestral y su ejercicio en el hoy; las expresiones simbólicas de la cultura e, incluso, los procesos escolares. Es decir, lo propio es intrínseco a la vida de las comunidades. La no presencia de la lengua de origen en el pueblo Embera Chamí de Riosucio, es un faltante en su estructura cultural que pudiera desvirtuar la caracterización de lo propio. Pero los quehaceres cotidianos, sustentados en la tradición y en los procesos espirituales, permiten el mantenimiento generacional de los sentires y los quehaceres propios.

La pertenencia: ese lugar de convivencia y existencia que apropian los individuos y que lo hacen suyo porque define todo el universo de lo que son y de lo que proyectan para la existencia. En el pueblo Embera Chamí, es la manifestación de la realidad que señala los lugares de vida que mejor pueden darle un sentido y un desarrollo a lo propio, a la pervivencia como pueblo y como cultura.

EST-P3

Para mí la identidad es cuando nos identificamos con nuestro propio nombre, Nadie puede cambiar nuestro nombre. Como dijo mi compañero José, si nos vamos para otra parte ya estamos identificados como indígenas, nunca podemos decir que somos de otra parte porque ya somos indígenas propios.

Para mí la comunidad es también son muy iguales, porque nosotros tenemos al resguardo de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, desde ahí entonces, por ejemplo, han salido muchos líderes, ahí vamos teniendo el sentido de pertenencia porque contamos con cabildantes, contamos con un grupo de apoyo, entonces le ayudan a la comunidad para prosperar.

Lo propio es la lengua, porque uno aprende la lengua nativa que ha tenido desde los antepasados, a la lengua que tenemos en la vida actual, también hay que aprender todo lo propio, las lenguas, por ejemplo, el inglés, el Embera y otras.

- **Análisis 3**

Categorías: Identidad, autorreconocimiento como indígena, raíces, comunidad, pertenencia, la lengua, el territorio, organización y lo propio es la lengua nativa.

“Si nos vamos para otra parte ya estamos identificados como indígenas, nunca podemos decir que somos de otra parte porque ya somos indígenas propios” EST-P3. La identidad aquí adquiere una dimensión más compleja respecto al significado y a la relación íntima con el SER de lo Propio. No es una formalidad, es la esencia que le permite corresponderse con todo aquello que vive, que aprende y proyecta desde su única realidad posible, como sujeto de una historia de la cual se apropia a partir de la transmisión de conocimiento propio derivado de las experiencias y de los lenguajes que trascienden el ser ancestral y se dinamizan en el hacer de lo cotidiano individual y colectivo.

El sentimiento de la igualdad, al parecer, no es el resultado de un discurso retórico. Es la manifestación de sentir que se pertenece a una realidad tangible y orgánica que se proyecta en derechos, corresponsabilidades y en prácticas de justicia, fundamentadas en la estructura de lo propio y en la perspectiva de que existen caminos más claros para el ejercicio de los liderazgos y las gobernanzas. Caminos que se

trazan en esos orgánicos como las instituciones de gobierno, del desarrollo espiritual y de la Escuela Propia.

Para la pervivencia, está presente una consciencia de la lengua propia que pareciera un extrañar de algo íntimo que se ausentó, que no para siempre, pero que es necesario abrirle los caminos para su regreso, porque es el signo de la completud. Esta necesidad de retomar la lengua de origen no excluye la importancia comunicativa de otros espacios lingüísticos, porque corresponden al vínculo con otras realidades culturales que están presentes en la vida histórica del pueblo Embera Chamí de Riosucio: “...también hay que aprender todo lo propio, las lenguas por ejemplo el inglés, el embera y otras lenguas, pero no tenemos que perder lo propio que es la lengua nativa”. EST-P3.

EST-P4

Para mi identidad es como uno desplazarse hasta otro lugar, de pronto a la ciudad y uno identificarse como indígena, no de pronto darnos pena decir que somos indígenas, sino que sentirnos orgullosos de lo que somos y de dónde venimos y más que todo cómo fortalecer nuestra identidad y pues me parece muy importante, lo que yo sé que en el colegio que es fortalecer los liderazgos, porque acá nos apoyan para más adelante ser gobernadores, cierto, nos van preparando para eso, entonces pues me parece muy importante esa parte.

- ¿El liderazgo tiene que ver con la educación propia?

Sí, porque pues pienso yo que la escuela propia es también rescatando los saberes de nuestros antepasados, nos dejaron, cierto, y rescatando eso entonces la escuela propia es la que nos fortalece en todo este sentido.

Para mi comunidad es también como unidad, pues yo lo veo reflejado acá en mi comunidad, porque a pesar de las diferencias de muchos, todos somos muy unidos, porque digamos algún problema..., que pronto siempre se trabaja eso, en la unidad entre todos, para mí eso es comunidad, unidad.

● Análisis 4

Categorías: identidad, orgullo del origen, liderazgo indígena, Educación propia,

saberes ancestrales y comunidad-unidad.

En el marco de los contenidos relacionados con lo propio, emerge una postura que trasciende de la identidad interiorizada: una ÉTICA representada en la consciencia del orgullo de quien se ES, en lo individual, en lo colectivo y en el quehacer comunitario. Se tiene una historia de origen que ha hecho posible la presencia de un individuo que en el marco de lo humano es un semejante, pero en su historicidad y construcciones se define con diferencias que le permiten asegurarse de un modo distinto en el marco referencial de las culturas: “... *no de pronto darnos pena decir que somos indígenas, sino que sentirnos orgullosos de lo que somos y de dónde venimos...*” EST-P4.

Subyace en los contenidos de este SER epistémico el pensamiento de saberse partícipe de una tarea que apunta a la adquisición de la responsabilidad social; esta determina hacerse líder a partir de un camino recorrido en el ámbito de los procesos propios, que se mueven en el seno de las actividades desarrolladas por la comunidad. Cumple con este caminar desde las prácticas familiares, sus nexos con los ejercicios comunitarios, hasta el momento del ciclo escolar cuando el camino lo trazan las pedagogías que sustentan los procesos de la Educación Propia. Ellas encaminan hacia la consolidación de ser comunero, capaz de liderar a su comunidad con base en el espíritu de los principios que sustentan la existencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio. La Escuela Propia es la que integra los principios del saber propio, recogido en la tradición oral y puesto en la voz de los niños y adolescentes que reciben, a través de este modelo, la consolidación de ser un miembro del Pueblo Embera Chamí.

EST-S5

Identidad es parte del principio de quién soy, para dónde voy, como decían los compañeros, si yo no sé quién soy y no me identifico como persona puedo llegar a un lugar y por cierto, voy a ser una persona más igual a los otros cuando realmente somos indígenas, además de eso es como la tarjeta identidad, es lo que usted le identifica si usted no tiene eso que usted no hace parte de un sistema o de una comunidad.

Entonces eso es identidad, como si a la compañera el liderazgo, es muy

importante tanto en la escuela propia, como en un colegio, una comunidad, en un resguardo, en alcaldía, porque siempre tiene que resaltar esos líderes y eso lo que hay que ir formando en cada colegio esos líderes que van a hacer el cambio en una sociedad.

La escuela propia es eso, recuperar las tradiciones, las culturas que lo largo de las generaciones se ha ido perdiendo, una de las fiestas fue la fiesta de la memoria, surgió acá de los grados décimo y once, en una recopilación de las tradiciones y de las culturas, de muchas cosas y ahí surgió la fiesta la memoria, ya son puestos que se han ido realizando y es integrado a toda la comunidad, ha hecho que la comunidad se apropia de su identidad y se apropia de la cultura que se han ido perdiendo.

Comunidades es unidad, aparte de ser el territorio donde habitamos, comunidad es el conjunto de personas que se unen para un bien común, que trabajan unidas para poder lograr grandes beneficios, no solamente como lo decían los compañeritos que la comunidad donde habitamos, donde vivimos, una comunidad también se conforma como una familia, una familia también es una comunidad, entonces eso es comunidad, es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por él por el bien personal, comunal y en todo el territorio..., es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por el bien común.

Escuela es una comunidad también porque es ese conjunto de personas porque una es territorio, del territorio donde las comunidades habitan entonces la comunidad es un conjunto de personas.

Lo propio también además de la lengua es nuestro territorio, nuestro territorio es algo propio, el saber de los mayores, que se ha ido perdiendo pero esta generación tenemos que tratar de seguir como demostrando el saber que nos han dejado los abuelos, por ejemplo, las abuelas que sean las chinas, los símbolos de los canastos se han ido perdiendo poco a poco, pero hay personas que quieren demostrarle al mundo que tenemos que ser fuertes ante la sociedad, porque ahora se viene la tecnología y nos perdemos el saber propio.

Los ejes integradores son ejes donde se aprende más del mundo y de todo lo que pasa en el país, las costumbres, de ahí se aprenden todos los saberes que puede haber en todo el mundo y en toda Colombia.

Nosotros le damos un sentido diferente a lo que se aprende en el mundo, los ejes se unen en todos, como el de oralidad, del de territorio, bueno, los demás están integrados en los mismos ejes, porque todo tema tiene lo mismo que el otro, por ejemplo, si vamos a dibujar tenemos que saber las líneas, de donde

parte todo eso, entonces un solo eje los integra a todos.

Los ejes integradores que manejamos acá en el Colombia son 7 y esos van más que todo eso sólo se implementaron en la primaria desde el primero hasta quinto, pues en la secundaria se han ido aplicando, eso es parte de la educación propia, porque aquí en el colegio tenemos uno de un tipo de educación donde nos enseñan lo propio sin dejar de lado lo universal, que también es muy importante, entonces son siete ejes integradores, pensamientos matemáticos, ambiente y salud, territorio, oralidad, familia, arte cultura y autonomía, son siete cierto, pero ya no me lo sé completos pero en el bachillerato también se unen.

- **¿Para qué se unen?**

Sabemos que se unen porque los profesores están a cargo de un ciclo, entonces el profesor de química y uno allí ve que tienen parte de biología, de física y de química. Entonces es la misma relación de los ejes integradores.

- **¿Sería muy loco, pensé que tenía filosofía con química?**

Sí, porque son áreas que son diferentes, entonces pues cada área tiene sus pensamientos, su conocimiento, aparte de la otra, entonces al juntar como dos así, no da, entonces se unen los que son relacionados, es por eso que se unen.

- **Ustedes en el bachillerato que no tienen esto, ¿cómo se evidencia en la educación propia?**

No, pues nosotros tenemos el profesor de inglés que es del Putumayo y él nos inculca mucho, él las clases de inglés nos la da a veces relacionadas con la vida, como la espiritualidad, la identidad, el territorio y que, por ejemplo, nosotros debemos sentir nuestro territorio en el centro de nuestro corazón y él siempre está recalándonos mucho, sobre nuestra identidad y que tenemos que tomar fuerza.

Él una cosa que nos decía ahora hace poquito que tenemos una capacitación, nos decía que, por ejemplo, hablan de la independencia, que somos independientes, pero que nosotros no podemos decir que somos independientes, porque independizamos, porque realmente no ha sucedido, el día que nosotros nos independicemos, es el día que nosotros produzcamos nuestros propios alimentos, realicemos nuestra propia ropa, no estemos al mando de alguien más, eso es ser independiente, eso no es Independencia.

Eso lo que sea siempre el profesor, nosotros que tenemos un territorio real, tenemos todas las de ganar, porque tenemos tierras donde sembrar y eso en mi caso a pesar de que soy por acá en mi casa, casi no sembramos eso, entonces uno dice como que es cierto, tenemos todo eso que nos rodea, cierto, la riqueza,

y no saber aprovecharlas, cierto, qué pasa en la zona urbana, todo tiene que comprarlo, que los plátanos, que la yuca, que las papas, todo tiene que ser comprado, entonces es muy diferente, eso es lo que nos inculca mucho valor a lo que nosotros tenemos.

Una de las características es la formación que los profesores hacen en espiritualidad y territorio. Por ejemplo, los rituales que el profesor nos enseña, qué nos da como inculcado hacer, por ejemplo, darle gracias a la pachamama.

Eso me parece importante, porque es cierto, además de eso nosotros tenemos varios encuentros como son la minga literaria, la parcela, las fiestas de la memoria también. Son muy importantes.

- **¿Qué es la parcela?**

La parcela es un proyecto de la ciencia y la tecnología, parcela tejido de sabiduría propia y universal, así se llama aquí, no nos basamos mucho la tecnología, sino que nos basamos en lo que tenemos nosotros en nuestro contexto, que es el territorio, entonces por eso le llamamos la parcela. Parcela pues es un pedacito de tierra donde nosotros cultivamos.

- **Cuando fueron a presentar las pruebas saber, ¿cómo se sintieron, estaban capacitadas para hacerlo?**

Pues por mi parte el día yo me sentí bien, o sea, respondí lo que más pude y pues me sentí segura, había cosas que realmente uno no había visto, pero que sea escuchado como nombrar, pero yo me sentí muy bien.”

● **Análisis 5**

Categorías: identidad, orgullo del origen, liderazgo indígena, educación propia, saberes ancestrales, comunidad, cultura ancestral, territorialidad, bien común, el territorio, lo propio.

Cada vez que se recaba en las entrelíneas de los discursos emergen esas categorías que realmente hacen poderoso el asunto de las epistemes allí enclavadas; incluso, en relación con una misma categoría: “...*Identidad es parte del principio de quién soy para dónde voy...*” (EST-P5). ¿Qué significa esta afirmación definitiva? Es el sentimiento más elevado en la escala de sentires que se han expresado respecto a esta categoría. Es significar que la identidad no solo es el sello que hace la diferencia

en otros espacios identitarios, sino que es el faro que ilumina el camino de la ruta que se lleva. “VOY”, es un apersonamiento referido a la apropiación de una naturaleza personal que señala la diferencia. Pero “VOY”, también es el direccionamiento que lleva y que trae en ese ir y venir que significa lo propio, aquello que está interiorizado desde la historia, en la crianza, en los desarrollos culturales, en la justicia, en el mundo espiritual, en el gobierno propio, en la escuela. *“Voy a ser una persona más igual a los otros cuando realmente somos indígenas, además de eso es como la tarjeta identidad...”* (EST-P5). Corresponde a esa metáfora humana que en el discurso resulta definitiva, pero que en las praxis de las interacciones comunes resulta tan desdibujada:

La dignidad. Sentirse en igualdad, sin importar el espacio sociocultural en donde se encuentre, es de las mayores luchas que el pueblo indígena Embera Chamí ha tenido que desplegar para darse un lugar en un universo adverso a los intereses de los pueblos originarios. Son numerosos los senderos que encarnan esas luchas (ya expuestos en el párrafo anterior).

Sin embargo, entre estos procesos destaca la Escuela Propia como una experiencia pedagógica estructurada para darle permanencia al proceso de formación en lo propio. *“La escuela propia es eso, recuperar las tradiciones, las culturas que a lo largo de las generaciones se ha ido perdiendo, una de las fiestas fue la fiesta de la memoria, surgió acá de los grados décimo y once”* (EST-P5). Entender el concepto de “recuperar las tradiciones”, no puede interpretarse como una manera de traer cuadros ancestrales y ponerlos en la vitrina del folklor.

Es una tarea que va más allá, que trasciende lo anecdótico para convertir el ejercicio pedagógico en el puente que vehicula desde la formación, la reconstrucción de los tejidos rotos de la cultura del pueblo Embera Chamí; es emigrar hacia el seno de los territorios e ir configurando en la reconstrucción de ese tejido, la territorialidad, como el poder que define el asentamiento de lo propio.

Así entendida, la Escuela Propia no es un capricho de independencia educativa. Es una acción para construir la plena autonomía desde las perspectivas que se definen en los principios que la historicidad de lo ancestral enseña. Es comprender que representa uno de los factores esenciales para garantizar la pervivencia del pueblo

Embera Chamí de Riosucio. Por lo tanto, la Escuela Propia es ese signo vital que se mueve a un ritmo continuo, pero con bajas y subidas, que le son propias en el desarrollo de tareas complejas.

En la complejidad de la tarea comunitaria emergen los saberes que se desprenden de los lazos que se construyen entre una comunidad que se configura como un cuerpo orgánico familiar, y se define como responsable de su casa comunitaria, manifiesta en el territorio que la nutre en función del bien común, como un mandato supremo de la vida.

Bien común que trasciende el acto situacional de la solidaridad, para ser una de las columnas que sostiene el marco de la territorialidad, la recuperación de la esencia que hace posible la permanencia de un pueblo. Recuperar la cultura es resignificar la existencia histórica y la perspectiva de continuar sin desfigurarse en medio de la confusión que alimenta la cultura dominante. Y aquí, vuelve y se muestra el papel preponderante de ese desarrollo, de la Escuela Propia y sus formas para abrir en la comunidad educativa el camino de esa recuperación.

Lo anterior equivale a recobrar y consolidar la cultura, como ya se afirmó, pero también enfrentar desde el desarrollo como pueblo autónomo, la injerencia abierta de lo dominante distractor que proviene a través de la tecnología con todas las infinitas formas de canalizar enfoques, con una gran fuerza para confundir o desestructurar. La fuerza de lo propio es eje del pensamiento y la espiritualidad para la resistencia a los riesgos que, por este medio, son posibles.

Sin embargo, esa confrontación no está contra la herramienta tecnológica, que de hecho en la escuela favorece el uso de sus posibilidades, en tanto se pone al servicio de lo institucional y como un medio para facilitar la difusión de los saberes inherentes a la Educación Propia: *“...los símbolos de los canastos se han ido perdiendo poco a poco, pero hay personas que quieren demostrarle al mundo que tenemos que ser fuertes ante la sociedad, porque ahora se viene la tecnología y nos perdemos el saber propio”* (EST-S5).

Lo propio es el eje epistémico que contiene y articula todas las posibilidades

albergadas en la memoria ancestral, en donde se encuentran depositados los saberes que la Educación Propia transita con las pedagogías que emergen del conocimiento y la interpretación de la historia ancestral, para hacerlas posibles en el modelo educativo. Por ejemplo, los principios que sustentan el modelo pedagógico.

1. Principios culturales:

a) La espiritualidad como expresión de la ley de origen que se expresa en prácticas culturales y sociales que dan sustento a la identidad, por tanto, a las enseñanzas y aprendizajes.

b) Los rasgos característicos y diferenciadores de la identidad Embera Chamí, reconocidos por la comunidad y por el Estado.

c) La complementariedad y el diálogo entre distintas culturas que confluyen en el territorio, y armonizadas posibilitan avanzar hacia la interculturalidad.

d) Las prácticas y acciones pedagógicas que buscan valorar la riqueza étnica y cultural y fortalecer el legado que se ha transmitido de generación en generación mediante la oralidad y la palabra propia.

e) El desarrollo de una práctica pedagógica coherente con los objetivos de la educación propia.

f) La participación activa de los actores comunitarios (padres de familia, sabedores, estudiantes, docentes, autoridades) como agentes en las enseñanzas y aprendizajes; expresión del compromiso y la responsabilidad colectiva en una educación recíproca, así como en la planeación y desarrollo de los aprendizajes (PEI institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, pp. 47, 48, 49).

Estos principios no se fundamentan en teorías provenientes de esferas filosóficas y epistemológicas construidas en realidades de historicidad cultural diferente. Nacen de las entrañas del conocimiento que proviene del mundo ancestral y que se hace vivo en las prácticas comunitarias para migrar hacia el ejercicio pedagógico del modelo educativo propio. Así, se le da forma en el continuum educativo a los procesos de formación e interiorización, que tienen como objetivo la permanencia y continuidad de lo propio, para la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio. Además, el modelo sustenta una postura democrática que se evidencia en los procesos participativos comunitarios desde la perspectiva de desarrollo como comunidad

educativa.

En ese marco democrático, el modelo de Educación Propia no transgrede la educación oficial en cuanto a la negación de su presencia; ella participa con los saberes universales. La diferencia estriba en que esta no define en lo fundamental la pedagogía y metodologías de su desarrollo. Son articuladas a los procesos del modelo pedagógico de la Educación Propia, como se observa en los Principios que sustentan el “Modelo Pedagógico”: *“Los ejes integradores son ejes donde se aprende más del mundo y de lo que pasa en el país, las costumbres de ahí se aprenden los saberes que puede haber en todo el mundo y en toda Colombia”* (EST-S5). *“...porque aquí en el colegio tenemos un tipo de educación donde nos enseñan lo propio sin dejar de lado lo universal que también es muy importante, entonces son siete ejes integradores, pensamientos matemáticos, ambiente y salud, territorio, oralidad, familia, arte cultura y autonomía, son siete cierto, pero ya no me lo sé completos, pero en el bachillerato también se unen”* (EST-S5).

9.3 Resultados y análisis entrevista funcionaria administrativa de la institución educativa María Fabiola Largo Cano

MD.

- **Análisis**

Categorías: lo propio, territorio, la memoria oral, las ritualidades, los lenguajes de la naturaleza, la espiritualidad, los secretos de la naturaleza, la resistencia, prácticas pedagógicas, la comunidad.

La Educación Propia trasciende el concepto de Modelo Educativo convencional que propende porque la mayoría de una población se enmarque en su mensaje, independiente de si tiene formalidades diferentes para implementarlo. En la experiencia del Modelo de Educación Propia se habla y se ejerce un modo de hacer educación diferente: diferente porque busca satisfacer necesidades educativas particulares de la población indígena Embera Chamí, que la educación oficial no

atiende porque obedece a una cognición que no es del interés instalar en el saber general. La Educación Propia se afirma en la importancia de cimentar y fortalecer todo aquello que caracteriza la particularidad del pueblo Embera Chamí, y que está concebido en su Cosmovisión: ancestralidad, historia, cultura, lengua, espiritualidad, organización, territorialidad, como bien lo afirma la persona que responde la entrevista:

El concepto de Educación Propia conlleva al diálogo de intereses comunes, a reconocer las otras lógicas de la vida, enmarcadas en la memoria oral, de esta nacen procesos pedagógicos que permiten la revitalización de las sabidurías propias que aún poseen las comunidades. MD

Es un proceso educativo que deriva su construcción de las realidades de su comunitariedad ancestral, a partir de los usos y costumbres. El poder de la palabra como tradición comunicativa y pedagógica, genera el espacio en donde se recobran los saberes ancestrales para darle piso al modelo pedagógico en Educación Propia, cuya dinámica permite que se vaya revaluando para iniciar su transformación hacia un Proyecto Educativo de Vida Comunitaria.

Visto de esta forma, el modelo pedagógico de Educación Propia en su tránsito al PEC, logra una concepción más íntima en los lenguajes que se entrecruzan entre comunidad y escuela; enriquece y dinamiza los afloramientos pedagógicos naturales y flexibles en función de los procesos académicos y comunitarios. Es enraizar de un modo contundente, todo aquello que hace posible la pervivencia del pueblo Embera Chamí.

La capacidad de este proceso para crecer, es posible porque su hacer obedece a que la comunidad reconoce y acepta que esta realidad allí presente, es lo propio. Saberlo, permite tomarlo y asumir la consciencia de ser diferente, porque corresponde a su identidad como pueblo indígena:

Lo propio es aquello que se conserva desde la ancestralidad, que, a pesar de los cambios, las adaptaciones y modificaciones a través del tiempo y de los acontecimientos históricos, económicos y sociales, permanecen en su esencia, en los saberes de las comunidades. MD.

Lo propio es saber que existe una historia real, fortalecida en la memoria oral, ese concepto que permite mantener en el tiempo las certezas de la práctica ancestral,

es eje para conservar en sabiduría la relación hombre – naturaleza, de donde emanan todas las formas posibles para dar a conocer los saberes ancestrales. Es afirmar de modo tangible y trascendente la existencia de un territorio que es asiento de todo lo construido para mantener la pervivencia del pueblo Embera Chamí de Riosucio:

Para relacionar lo propio, necesariamente me remito al territorio, para el caso del resguardo La Montaña, este es el elemento más ancestral que sostiene la comunidad, porque en él se ha desarrollado todo el proceso histórico y espiritual de la comunidad. MD

Es este marco histórico de pervivencia se origina la necesidad de crear una forma de educar capaz de coadyuvar en la emergencia de permanecer vivos como pueblo, y hacer posible la resistencia frente a un sistema educativo oficial que representa un interés diferente desde el punto de vista sociocultural. Esa forma de educar se materializa en la Educación Propia.

La resistencia, puesta en concepto y en una práctica como la Educación Propia, no es más que la voluntad del pueblo Embera Chamí para apuntalarse en un espacio de derechos que no solo están definidos en el cuerpo constitucional, sino en el derecho natural humano que es la base fundamental para existir. Para existir desde los lenguajes que se articulan en la permanencia de lo ancestral, de donde emergen todas las pedagogías posibles en cada uno de los principios que fundamentan lo propio.

Sí se vive con prácticas relacionadas con el territorio, cuando se le otorga el título del gran pedagogo, presente en los lugares considerados sagrados donde se encuentra la presencia física de lo espiritual y se identifican y asumen por la comunidad desde la ritualidad. Esta se torna en pedagogía cuando se enseña la conexión hombre – naturaleza a través de las voces de los sabedores espirituales en el ritual: ritual para la protección de la tierra, para la sanación, para la producción abundante del alimento, para el alejamiento de los malos espíritus; para que la minga (cualquiera que sea su contenido) se cumpla en el objetivo que la mueve.

En esta forma de consolidar la existencia, emerge una pedagogía para decirlo, para saber hacerlo, y para conservarlo en lo íntimo del ser comunitario e individual. El modelo de Escuela Propia recoge ese contenido de sustentación comunitaria, y lo

transfiere a los procesos curriculares con el objeto de enseñar los saberes propios y universales, integrados de tal forma que tengan sentido como un conocimiento para la formación, la información y el hacer.

En el marco de esta pedagogía propia, que el modelo Pedagógico de la Escuela Propia recibe al saberse integrado a la vida de la comunidad, resaltan formas de humanidad como la ética y la solidaridad, contenidos que se viven en la sencillez de la escuela cuando el niño, preocupado por su compañero que vive lejos de ella y ante la inminencia de lluvia, le dice: *Que se vaya para la casa, para que no lo coja el aguacero en el camino.* **MP2.**

Es un reflejo de un saber de humanidad que nace de pedagogías naturales emanadas probablemente de una familia integrada al ser comunitario.

La ética y la solidaridad ante la tragedia que sobreviene por las violencias que golpean la vida y dinámica de la comunidad, son capaces de movilizar todo un grupo humano sin distinción de edad o condición socioeconómica. Dos conceptos de humanidad que se despliegan ante la exigencia de un acto violento que sucede contra una persona, pero que envuelve a la comunidad en tanto es un miembro de esta que, al mismo tiempo, se interpreta como una lesión para toda la comunidad.

Es una respuesta que solo puede entenderse como la enseñanza que se recibe de los legados ancestrales; ellos se transforman en conocimiento porque ha existido una pedagogía posible que logra el objetivo de un conocer, un saber y un actuar en función de los valores ancestrales recibidos. Este análisis se ilustra de un mejor modo con el siguiente testimonio de un hecho violento sucedido en la comunidad de La Esperanza, zona rural de Riosucio, en los tiempos recientes de la guerra:

En el 10 de enero de 2008, sucedió una situación del conflicto armado muy trágica y que marcó la vida de la comunidad; un grupo de militares del batallón Ayacucho, estaban en la supuesta persecución de una columna de guerrilleros, del frente 47 de las FARC, quienes tenían el dominio de la zona.

A continuación, relaciono un texto de dicho suceso en la comunidad La Esperanza, tomado del libro: Noche y Niebla, caso tipo, Colombia, Deuda con la

humanidad 2⁴:

“10-Ene-08: En RIOSUCIO, Caldas, tropas pertenecientes al Batallón Ayacucho del Ejército Nacional y unidades del Departamento Administrativo de Seguridad (DAS), portando pasamontañas, allanaron ilegalmente la vivienda de la indígena Embera ROSA MARÍA ZAPATA y posteriormente ejecutaron a su hijo CRISTIAN LARGO ZAPATA, quien presentaba discapacidad física y llegaron a la comunidad La Esperanza y en la casa de la familia Largo Zapata, cometieron un asesinato de un joven, con una discapacidad cognitiva, a quien querían hacer pasar por un guerrillero, ese fue comunidad.

De acuerdo a la fuente: “(...) siendo las 10:30 de la mañana (...) irrumpieron en la vivienda de la señora Rosa María Zapata de 56 años de edad, indígena (...) del Resguardo Nuestra Señora de La Candelaria de la Montaña, en la comunidad La Esperanza, (...) Uno de los soldados le dijo que ellos iban a registrar la casa argumentando que les habían dicho que en esa vivienda guardaban las armas. (...) después le preguntaron dónde quedaba el camino para ir a la comunidad La Esperanza y ella les indicó. (...) la señora Rosa María escuchó dos o tres disparos y uno de los soldados volvió a la casa y le dijo que bajara para que reconociera el guerrillero que ella tenía escondido (...)”.

Recuerdo que ese día, una vez que se supo que era Cristian, el hijo de don Mauricio Largo y Rosa María Zapata, los habitantes de la comunidad empezaron a avisar casa por casa lo sucedido y acordamos ir hasta el sitio de los hechos, para acordonar el lugar e impedir que el ejército se fuera.

Así lo hicimos, quien lideró esta acción comunitaria fue mi hermana Martha Luz Motato y el entonces Gobernador del Cabildo, Gregorio Guapacha, los demás comuneros participamos en la acción colectiva de cerrar el sitio con una cadena humana y fuimos testigos de lo allí sucedido.

El ejército no quería entregar el cuerpo, pues sabían que no era un guerrillero al que habían abatido, sino a un miembro de la comunidad, un joven con condición de discapacidad, que una vez asesinado, procedieron a ponerle vestimenta de guerrillero (...)

La comunidad allí se unió más que nunca, al ver este caso de injusticia y aunque ya habíamos pasado por las muertes de vecinos y familiares a manos del ejército o la guerrilla, este fue un caso donde fue tocada las fibras del alma.

⁴ Banco de datos, Centro para la investigación y educación popular, programa por la paz. CINEP. Libro noche y niebla, caso tipo, Colombia, Deuda con la humanidad 2. 23 años de falsos positivos. Caso 0806. Página 178. Año 2011.

La comunidad no se retiró del sitio hasta que el ejército entregó el cuerpo, duramos allí toda la tarde y la noche del 10 de enero, hasta que entregaron el cuerpo al día siguiente.

Allí la identidad propia jugó un papel fundamental, en el reconocimiento de la colectividad, en que el dolor del otro es propio y en que como comunidad indígena nos asisten unos derechos y deberes ante la protección de las personas y del territorio. Desde ese día las cosas cambiaron, aunque se siguieron presentando asesinatos, seguimos haciendo el acompañamiento a las familias de las víctimas, como en muchos casos no sabían dónde estaban los cuerpos, la comunidad se organizaba por zonas y se iban a buscar hasta encontrarlos a pesar del miedo.

Aunque con todo lo que vivimos en ese tiempo cruel de la guerra, lo que nos permitió seguir manteniéndonos en el territorio fue el arraigo a la tierra, como forma de identidad, el sentido de solidaridad, la unidad de la comunidad ante los hechos de violencia.” MD.

En este hermoso y trágico relato se lee que la respuesta comunitaria ante la presencia de un fenómeno desolador como la guerra, es una concepción y una respuesta respecto a la defensa de la vida, que es la comunidad misma. Pero que no sería posible si en cada uno de los individuos que la constituyen no estuviera “enraizada”, desde los más profundos conocimientos ancestrales que la memoria oral ha sabido mantener, para que cada sujeto comprenda que el uno, es el todo. Se podría interpretar como un principio de solidaridad ancestral, recibido de voz en voz, que se escuchó del vientre materno a la muerte, sin importar la hora y edad de ella.

Las pedagogías en lo propio comunitario y en la Escuela Propia, que devienen de remotos tiempos, son las formas que aseguran los aprendizajes colectivos y académicos en el Modelo de Escuela Propia. No provienen de los rigores académicos. Surgen con naturalidad cuando las necesidades de enseñar y aprender se hacen presentes.

Aprendí la importancia del fuego en el fogón y supe que en el fogón estaba enterrado el ombligo de cada uno de mis hermanos y hermanas, porque es una forma de enraizar las personas a su territorio, así todo el que se va, vuelve, pero la mayoría deciden quedarse, no desarraigarse. MD.

9.4 Tejido de saberes. Análisis de Resultados

El proceso de investigación estructura una coherencia en el ordenamiento teórico y la construcción conceptual, en donde la pregunta problémica, el objetivo general y los objetivos específicos, dan cuenta de las pedagogías que emergen con respecto a la implementación del Proyecto Educativo Comunitario, PEC, que en sus prácticas se piensa y se intenciona en la Educación Propia, presente en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano.

La revisión teórica del PEC permite reconocer una estructura coherente con los conceptos que le dan un orden epistemológico a su referente conceptual. En este sentido, la categoría central -Educación Propia- contiene a las demás subcategorías que, a su vez, son los pilares conceptuales de la cosmovisión indígena.

Los análisis teóricos que permiten acercarse y reconocer las categorías halladas, también admiten identificarlas en el marco de la tradición y la memoria oral; se visibilizan en las voces que integran la comunidad educativa y en las diferentes prácticas que definen pedagogías propias. Estas le dan identidad a su quehacer cotidiano y están en la raíz de su historia con un soporte en la memoria espiritual y en su ancestralidad, las cuales se articulan de forma profunda a su relación con la tierra y la naturaleza.

En conexión con lo antes expuesto como argumento y que hace parte de los objetivos específicos, está la comprensión de la relación existente entre las construcciones sociales; las características específicas del contexto en donde la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano se encuentra asentada; las teorías educativas; las prácticas pedagógicas y el impacto de las pedagogías que de allí emergen.

Los datos encontrados son expuestos al análisis en el marco del proceso metodológico, en el cual se identifica como categoría central La Educación Propia, que a su vez se soporta en subcategorías y conceptos que hacen parte del discurso de la cosmovisión indígena del pueblo Embera Chamí, y de los discursos emergentes de las

voces de las personas que se tuvieron en cuenta para el trayecto de la investigación.

Por tanto, el cuadro que a continuación se expone, contiene una síntesis del proceso relacionado y que favorece la contextualización y comprensión del mismo.

CATEGORÍA TEÓRICA CENTRAL	SUBCATEGORÍAS Y CONCEPTOS	DISCURSO EMERGENTE
<p>Educación propia</p> <p>Proceso colectivo por medio del cual los conocimientos ancestrales de la etnia Embera Chamí se transmiten y se reproducen de las generaciones mayores hacia las generaciones más jóvenes. (Hernández, 2018, p. 30).</p> <p>*****</p> <p>Proyecto educativo pedagógico alternativo que camina hacia el fortalecimiento y cumplimiento de los planes integrales de vida, concebidos desde lo que las comunidades indígenas consideramos como desarrollo propio; pero no caminamos sueltos, sino ligados a nuestra historia, a nuestros usos y costumbres, a nuestra ancestralidad (Reyes et al., 2017, p. 37).</p>	<p>Pedagogías propias</p> <p>La Educación Propia construye y aplica modelos educativos y pedagogías en las que se retoman prácticas culturales de enseñanza y aprendizaje desde la oralidad y formas de hacer y transmitir los conocimientos por parte de los mayores, vivenciando la historia desde la cosmogonía y la cosmovisión, así mismo se retoman teorías y desarrollos pedagógicos de otros procesos educativos que contribuyen a una mejor acción e interacción de la comunidad educativa (Modelo Pedagógico del Pueblo Embera de Caldas 2011, p. 57).</p> <p>*****</p> <p>[...] pedagogías propias como referente pedagógico de la Institución Educativa; éstas nos llevan –inicialmente- a enseñar y aprender lo que no está escrito - investigación-, a las prácticas cotidianas de observación, al diálogo, la interacción, la imitación, la escucha, la palabra, el pensamiento y la acción, lo que se concreta en la cosmovisión del mundo, la vida y su sentido (P.E.I. de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 25).</p> <hr/> <p>Desde el proceso que se vive y se construye al interior de la comunidad educativa, son los diversos fenómenos sociales los que permiten crear y recrear la pedagogía propia en función de la defensa territorial,</p>	<p>[...] tenemos mucha claridad frente al proceso de Educación Propia. En el proceso educativo todo es muy complejo, todos los días hay que incursionar en otras cosas y que dé respuesta a lo que necesitamos, qué es Educación Propia; y si responde a lo que la comunidad quería en ese tiempo, y que todavía quiere; y que dé resultados buenos en todo. También igual, sin desconocer lo que plantea el Ministerio. MS-2</p> <p>Porque a nivel de etnoeducación, sí está sustentado desde la constitución política, eso de que las etnias pueden tener su propio sistema educativo, entonces por eso hablo: para nosotros la educación propia es algo que se ha ido tejiendo y que no está acabado; y también que se va nutriendo. MS-2</p> <p>*****</p> <p>Por ejemplo: un niño desde preescolar en la básica primaria conoce fácilmente las fases lunares para la siembra, para la cosecha, y eso viene con el resorte de la familia; porque desde muy pequeño se le orienta para que vaya, para que consulte con sus familiares, con la persona que cultiva: qué puede saber, cómo se siembra; entonces no es ajeno el niño que venga; antes retroalimenta de lo que sabe, diciéndole al profesor, por ejemplo: no, es que mi papá me dijo que la papa se siembra de esa manera, está el conocimiento innato que no se pierde, de lo que es su cultura, de lo que es su tradición y se refuerza con el conocimiento que es científico y universal. MS-4</p> <p>*****</p> <p>Entonces tenemos lo de los ciclos didácticos, de cómo se lleva a la práctica,</p>

	<p>organizativa y sociocultural de la comunidad (P.E.I. de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 25).</p>	<p>es un modelo pedagógico. Cómo se hace: con lo de los ciclos didácticos, con los ejes integradores, se lleva el plan de estudios. MS-2</p> <p>*****</p> <p>Hay ciclos educativos que es como están distribuidos preescolar, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. El ciclo didáctico ya es cómo se hace, cómo se preparan, cómo se planea para llevar ese conocimiento; para ese intercambio de conocimientos. Nosotros en lugar de impartir conocimientos, hacemos ese intercambio porque valoramos lo que ellos saben y lo que traen de su casa y de acá del territorio; más lo que encuentran por internet: se hace esa integración a partir de una planeación. MS-4</p> <p>*****</p> <p>La escuela propia es eso, recuperar las tradiciones, las culturas que lo largo de las generaciones se ha ido perdiendo, una de las fiestas fue la fiesta de la memoria, surgió acá de los grados décimo y once, en una recopilación de las tradiciones y de las culturas, de muchas cosas y ahí surgió la fiesta la memoria, ya son puestos que se han ido realizando y es integrado a toda la comunidad, ha hecho que la comunidad se apropia de su identidad y se apropia de la cultura que se han ido perdiendo. EST-S5</p>
	<p>Interculturalidad</p> <p>En la educación propia es vital el concepto de interculturalidad, entendida como la posibilidad que tienen las culturas de interactuar e intercambiar conocimientos, sin afectación de su legado ancestral; de tal manera, que los individuos de un pueblo puedan ser competitivos para abordar los temas del conocimiento de su propio pueblo y de los demás desarrollos de las ciencias (Hernández, 2018, p. 30).</p> <hr/> <p>Proceso mediante el cual varias culturas diferentes y específicas, establecen un intercambio y diálogo</p>	<p>[...] un estudiante en su parte de pecuaria para aprender a esterilizar bovinos, por ejemplo, entonces lo hace como normalmente ellos lo vieron hacer; y ya digamos, si dentro de su práctica hay algunos procedimientos que pongan en peligro la vida del animal o la vida de la persona, porque no se utilizan algunas prácticas o no se incluyeron algunas prácticas tecnológicas, ahí digamos como vacunas o la aplicación de algún medicamento, entonces se incluyen los procedimientos; pero nunca le vamos a decir al estudiante que lo que hizo, o como lo hacen en su familia, no sirve: se integran esos dos conocimientos. No se choca, más bien se complementa. MS-2</p> <p>*****</p>

	<p>de saberes y de conocimientos, de una manera sostenida y respetuosa, en donde el común denominador de todo el proceso sería la reciprocidad y el apoyo mutuo. Este proceso de interculturalidad permitirá la generación de un conocimiento en cierta medida universal y válido para todos los pueblos y culturas, sin pasar por encima de la diversidad étnica y cultural, de tal manera que lo universal no se encontraría en oposición con lo particular y específico de cada tradición del conocimiento, sino que se complementarían de manera original y creativa (Simmonds, 2010, p. 17).</p> <hr/> <p>Los principios como base fundamental en la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano están centrados en los procesos de educación propia fundamentados en la Ley General de Educación, enfocados en las particularidades del Resguardo indígena de La Montaña, y abiertos a los conocimientos universales necesarios para el aprendizaje, centrados en los procesos educativos como transmisores y pilares de la cultura, profundizando en los aspectos comunitarios, culturales, e históricos de la comunidad (PEI de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 26).</p>	<p>porque aquí en el colegio tenemos uno de un tipo de educación donde nos enseñan lo propio sin dejar de lado lo universal, que también es muy importante. EST-P5</p> <p>*****</p> <p>Ahí dentro de esas proyecciones en el campo educativo de nosotros, estaba la definición de un modelo que respetara los intereses de las comunidades, desde la visión, desde el reconocimiento a la parte ancestral y cultural y económica; también como insumo para la educación, y también, cómo se puede interrelacionar con los conceptos universales. MS-4</p> <p>*****</p> <p>Nosotros partimos de acá de las raíces, de la identidad y la propia cultura; y desde allí, ellos se expanden a reconocer y conocer otras culturas, eso todos lo tenemos claro. MS-3</p>
	<p>Territorio</p> <p>El territorio como eje dinamizador de acciones que retroalimentan el ejercicio espiritual, comunitario, organizativo y productivo, teje la armonía y el equilibrio existente en la relación ser humano – naturaleza, enseñándonos que como comunidad indígena nada es posible sin él, es así como desde la complementariedad, también es vital contar con el consejo, la ayuda, la orientación y la voz de nuestros sabios, de nuestros mayores, el valor de sus palabras enraízan y</p>	<p>[...] nosotros como resguardo, acreditado con títulos legales y más que eso, con el sentido, con el amor propio que se entiende por el territorio; es el espacio donde se ubica, a partir de eso cuál es nuestro plan, pero no solamente en lo económico, sino que integra todos los sectores, desde lo cultural, las proyecciones en salud, los directivos, desde lo ambiental, la parte agrícola, todos los sectores como todo eso, o qué es lo que hay, qué es lo que existe, qué es lo que nos hace tener el sentido como pueblo indígena, desde todos los ámbitos, qué es lo que nos hace sentir. Y a partir de eso cómo nos quedamos y cómo nos nutrimos. Y también, cómo nos proyectamos hacia una perspectiva</p>

	<p>fortalecen la identidad y compromiso por nuestro territorio (Reyes et al., 2017).</p> <hr/> <p>[...] no es el bien inmaterial individual sino el bien de propiedad colectiva que, lleno de significados, reivindique sus tradiciones y el legado de sus ancestros, para dar un auténtico valor a su cultura (Agredo, 2006, p. 28).</p> <hr/> <p>[...] el territorio es el espacio sagrado donde se desarrolla la integralidad de la vida y la tierra es nuestra madre y maestra. Ella está integrada por seres, espíritus y energías que permiten un orden y hacen posible la vida (CRIC, 2015).</p>	<p>mucho más amplia y futurista del territorio.</p> <p>*****</p> <p>Se tienen tres principios filosóficos: qué es el territorio, es nuestro mayor pedagogo, porque no solamente el estudiante aprende en el aula, el estudiante aprende en cualquier contexto; estamos hablando de que puede aprender en la caseta, en la iglesia, en el camino, y allí se puede dar muy bien una clase. MS-5</p> <p>*****</p> <p>[...] nuestro territorio es algo propio, el saber de los mayores, que se ha ido perdiendo, pero esta generación tenemos que tratar de seguir como demostrando el saber que nos han dejado los abuelos, por ejemplo, las abuelas que hacen las chinas, los símbolos de los canastos se han ido perdiendo poco a poco, pero hay personas que quieren demostrarle al mundo que tenemos que ser fuertes ante la sociedad, porque ahora se viene la tecnología y nos perdemos el saber propio. EST-S5</p> <p>*****</p> <p>Para relacionar lo propio, necesariamente me remito al territorio, para el caso del resguardo La Montaña, este es el elemento más ancestral que sostiene la comunidad, porque en él se ha desarrollado todo el proceso histórico y espiritual de la comunidad. MD</p>
	<p>Identidad</p> <p>La identidad como un [principio] de derecho al reconocimiento como persona, perteneciente a un grupo, etnia, nacionalidad, nos permite adquirir un conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modelos de comportamiento, que funcione como elemento de enlace dentro de una sociedad y que actúa como esencia para los individuos que la conforman (PEI de la institución educativa María Fabiola</p>	<p>Pero yo digo que es la identidad la que nos tiene aquí, una persona que no tiene identidad estaría aburrida. MP-6</p> <p>*****</p> <p>Cuando dices que vamos fortaleciendo nuestra identidad, para nosotros la identidad es cuando nos reconocemos indígena, sabemos que pertenecemos al resguardo indígena, sabemos la historia de nuestros antepasados, cómo fue la lucha y por eso tenemos un gran sentido de identidad. EST-P1</p> <p>*****</p>

	<p>Largo Cano, 2012, p. 28).</p>	<p>Para mí la identidad es cuando nos identificamos con nuestro propio nombre, Nadie puede cambiar nuestro nombre. Como dijo mi compañero José, si nos vamos para otra parte ya estamos identificados como indígenas, nunca podemos decir que somos de otra parte porque ya somos indígenas propios. EST-P3</p> <p>*****</p> <p>Identidad es parte del principio de quién soy, para dónde voy, como decían los compañeros, si yo no sé quién soy y no me identifico como persona puedo llegar a un lugar y por cierto, voy a ser una persona más igual a los otros cuando realmente somos indígenas, además de eso es como la tarjeta identidad, es lo que usted le identifica si usted no tiene eso que usted no hace parte de un sistema o de una comunidad. EST-S5</p>
	<p>Comunidad</p> <p>En 1899 Jhon Dewey en su libro, <i>The school and society</i>, hacía énfasis en esa finalidad de la escuela: desarrollar el espíritu de cooperación social y vida comunitaria, para que la escuela se relacione con la vida cotidiana, de tal manera que el estudiante aprenda en contacto directo con la realidad de la comunidad y así la escuela no sea el lugar para aprender cosas abstractas sin posible referencia con el futuro. Esto permite al estudiante un crecimiento físico, moral e intelectual dentro de ese contexto comunitario (Gamero, 2008, p. 93).</p> <hr/> <p>La idea de la vinculación comunitaria es sacar los procesos docentes del aula, así como integrar a los saberes de los “sabios/sabedores” de las comunidades a la docencia áulica. Sin embargo, en este tipo de proyectos educativos que funcionan al margen del marco oficial y/o estatal de educación, y que surgen desde y en función de un movimiento etnopolítico, se generan</p>	<p>La comunidad es para mí, donde también nosotros vivimos, tenemos un hogar, nunca lo debemos cambiar, pues yo siempre vive en la comunidad del Salado es como mi compañero José ha dicho, uno puede tener varios conocimientos, y si digamos yo me voy para otra comunidad puedo saber lo que hacen las otras comunidades, pero ya voy a tener reconocimientos de esta comunidad del Salado. EST-P2</p> <p>*****</p> <p>Para mí la comunidad es también son muy iguales, porque nosotros tenemos al resguardo de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, desde ahí entonces, por ejemplo, han salido muchos líderes, ahí vamos teniendo el sentido de pertenencia porque contamos con cabildantes, contamos con un grupo de apoyo, entonces le ayudan a la comunidad para prosperar. EST-P3</p> <p>*****</p> <p>Comunidades es unidad, aparte de ser el territorio donde habitamos, comunidad es el conjunto de personas que se unen para un bien común, que trabajan unidas para poder lograr grandes beneficios, no solamente como lo decían los</p>

	<p>geopedagogías para conferir un sentido pedagógico a la lucha social, haciendo de ella un momento de formación y/o autoformación educativo-política. Se trata “no solo de su base”, sino también del conjunto de la sociedad que, activa o pasivamente, acompaña la acción política de estos actores (Pinheiro, 2015: 60, como se citó en Curin, 2016, p. 143).</p> <hr/> <p>La construcción del currículo en el Pueblo Embera de Caldas, ha sido abordada desde la educación como un derecho colectivo en el marco del reconocimiento de la diversidad étnica que plantea la posibilidad que tienen los grupos étnicos, particularmente los pueblos indígenas de proponer sus programas educativos de manera diferencial y con una identidad educativa que responda a la realidad comunitaria, social, política y organizativa (Revisión P.E.I. de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 8).</p> <hr/> <p>El propósito del Proyecto Educativo Comunitario PEC, es avanzar en la reflexión acerca de la posibilidad de construir y concebir una escuela diferente, una escuela como un lugar de lo propio; aquella escuela que se hace desde las necesidades y realidades de la comunidad. En ese sentido, la educación trasciende como un acto político que requiere serias transformaciones que serán construidas colectivamente (P.E.I. de la institución educativa María Fabiola Largo Cano, 2012, p. 7).</p>	<p>compañeritos que la comunidad donde habitamos, donde vivimos, una comunidad también se conforma como una familia, una familia también es una comunidad, entonces eso es comunidad, es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por él por el bien personal, comunal y en todo el territorio..., es el conjunto de personas que habitan un territorio y que trabajan por el bien común.</p> <p>Escuela es una comunidad también porque es ese conjunto de personas porque una es territorio, del territorio donde las comunidades habitan entonces la comunidad es un conjunto de personas. EST-S5</p> <p>*****</p> <p>Podemos decir que la educación propia es un proceso de resistencia, de lucha. ¿Por qué? Porque prácticamente son muchos de los líderes que ayudaron a gestionar ese proceso de Educación para las comunidades rurales. Una educación que fue sentida, que fue pensada por nuestros mayores, por nuestros líderes, por nuestros estudiantes, por nuestros padres de familia, docentes. MS-5</p>
	<p>Usos y costumbres – Tejiendo saberes</p> <p>Lenguajes que se definen como propios, en tanto hacen parte de la realidad histórica que se extiende en el hoy, como experiencia vital en el diario vivir de las comunidades</p>	<p>Entonces es uno de los objetivos que persigue el plan de vida de cualquier resguardo, y en este caso de los resguardos La montaña. Ahí dentro de esas proyecciones en el campo educativo de nosotros, estaba la definición de un modelo que respetara los intereses de las comunidades, desde la visión, desde el</p>

	<p>indígenas Embera – Chamí de Riosucio:</p> <p>a) Espirituales: medicina tradicional; guardianes espirituales representados en los cerros tutelares de los territorios, en las fuentes de agua que nacen en las altas montañas; en los mitos y leyendas que se transmiten de generación en generación y que hacen parte de los diálogos familiares y comunitarios; los rituales y armonizaciones comunitarios que se convocan en un marco eclético de creencias (religión católica y espiritualidad ancestral), mediadas por el uso de la medicina sagrada, que deriva del “abuelo tabaco” como planta sagrada representativa de la espiritualidad tradicional.</p> <p>b) Organización comunitaria y política: formas propias de organización, de gobierno y de visión política que se fundamentan en su cosmovisión, como la forma particular de ver las relaciones entre los hombres, entre estos y la naturaleza y entre ésta y los hombres.</p> <p>c) Justicia propia: se construye sobre la base de los conceptos que se han ido formalizando a partir de las dinámicas ancestrales que de generación en generación se dictan en los colectivos para diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto de la conducta humana, y cómo puede afectar a otros seres humanos, o a la madre naturaleza. De esta concepción emanan las normas que deben regir en la justicia indígena. De forma similar se toman las decisiones para impartir justicia, sobre un principio correctivo y restaurativo al bien común o individual que haya sufrido el daño.</p> <p>d) Educación propia: para la permanencia y continuidad de estos procesos, que son el eje de la pervivencia del pueblo Embera – Chamí de Riosucio, son las familias, los procesos comunitarios y las leyes de origen los que mantienen la</p>	<p>reconocimiento a la parte ancestral y cultural y económica. MS-4</p> <p>*****</p> <p>Una de las características es la formación que los profesores hacen espiritualidad y territorio. Por ejemplo, los rituales que el profesor nos enseña, qué nos da como inculcado hacer, por ejemplo, darle gracias a la pachamama.</p> <p>*****</p> <p>Eso me parece importante, porque es cierto, además de eso nosotros tenemos varios encuentros como son la minga literaria, la parcela, las fiestas de la memoria también. Son muy importantes. EST-S5</p> <p>*****</p> <p>Lo propio es aquello que se conserva desde la ancestralidad, que, a pesar de los cambios, las adaptaciones y modificaciones a través del tiempo y de los acontecimientos históricos, económicos y sociales, permanecen en su esencia, en los saberes de las comunidades” MD.</p> <p>*****</p> <p>Aprendí la importancia del fuego en el fogón y supe que en el fogón estaba enterrado el ombligo de cada uno de mis hermanos y hermanas, porque es una forma de enraizar las personas a su territorio, así todo el que se va, vuelve, pero la mayoría deciden quedarse, no desarraigarse. MD.</p> <p>*****</p> <p>Podemos decir que la educación propia es un proceso de resistencia, de lucha. ¿Por qué? Porque prácticamente son muchos de los líderes que ayudaron a gestionar ese proceso de Educación para las comunidades rurales. Una educación que fue sentida, que fue pensada por nuestros mayores, por nuestros líderes, por nuestros estudiantes, por nuestros padres de familia, docentes... MS-5</p> <p>*****</p> <p>También decimos que todos enseñamos y todos aprendemos: cierto, el maestro no es el único portador del conocimiento y del saber; están nuestros mayores,</p>
--	--	--

	<p>dinámica con las nuevas generaciones.</p>	<p>nuestros padres y nuestros estudiantes; porque cuando los estudiantes llegan aquí a la escuela ya llegan con unos presaberes y esos presaberes son tejidos e hilados desde la misma familia. MS-5</p> <p>*****</p> <p>La flexibilidad de la vida posibilita aprendizaje, tenemos que partir de eso: que en el contexto tenemos todo, porque prácticamente tenemos el territorio, los estudiantes aprenden desde la cultura, desde las tradiciones, las creencias y de las vivencias cotidianas que se tejen en el contexto escolar y comunitario. MS-5</p> <p>*****</p> <p>Entonces, eso desde que el papá le enseña al niño unos valores, unas humanidades, un conocimiento sobre, por ejemplo, sembrar. Él ya viene con esos conocimientos y lo que hace la institución es que los fortalece, los retroalimenta; entonces también se le da la participación a nuestros sabedores, por la sabiduría que ellos tienen ancestralmente y a ellos se les hace partícipes de ese proceso educativo; no podemos desconocer ese conocimiento tan valioso que tienen nuestros mayores, que tienen nuestros líderes. MS-5</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia, 2020

10. Conclusiones

La presente investigación, *La educación propia como pedagogía que emerge en el contexto educativo de la institución educativa María Fabiola Largo Cano de Riosucio, Caldas*, se enmarca dentro del proceso de participación del Macro proyecto *Riosucio como ciudad educativa: de la utopía a la realidad*, del cual se deriva el objetivo general de la presente investigación y sus correspondientes objetivos específicos, y que desde ese macro proyecto permite adentrarse en una práctica educativa con peculiaridades pedagógicas definidas. Entiéndase definidas como una condición que evidencia un ejercicio particular esencialmente educativo, y que se hace visible en el seno de los territorios indígenas de este contexto municipal, e infiere una connotación de ser **propio**, como aquello que hace parte intrínseca de la historia y el desarrollo del Pueblo Embera Chamí, y que así es interpretada y vivida por los miembros de la comunidad.

MD: *“lo propio es aquello que se conserva desde la ancestralidad, que a pesar de los cambios, las adaptaciones y modificaciones a través del tiempo y de los acontecimientos históricos, económicos y sociales, permanecen en su esencia, en los saberes de las comunidades...”*

Para relacionar lo propio, necesariamente me remito al territorio, para el caso del resguardo La Montaña, este es el elemento más ancestral que sostiene la comunidad, porque en él se ha desarrollado todo el proceso histórico y espiritual de la comunidad.”

Esta dinámica social es la que produce los contenidos pedagógicos que hacen posible el proceso educativo. Es en esta perspectiva que, de algún modo, se define la ruta que construye los objetivos específicos, como meta que hará realidad los resultados finales y sus conclusiones. Pero también esta realidad investigativa es posible gracias a la determinación de asumir un método de investigación congruente con las características de búsqueda expuestas en los objetivos: la investigación cualitativa es el punto de partida para construir la metodología de la investigación, porque ella permite “...la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares de quienes la originan y la viven” (González 2013, citado en Portilla et tal., 2014, p. 91).

El análisis de los datos recabados durante el trayecto investigativo, permite

llegar a las conclusiones que aquí se exponen respecto a las pedagogías que emergen en las prácticas pedagógicas que se hayan sostenidas en el modelo pedagógico comunitario, PEC, de la institución educativa María Fabiola Largo Cano del resguardo indígena Nuestra Señora Candelaria la Montaña. Esta decisión por el método de investigación hizo posible desde la teoría fundamentada, el desarrollo del ejercicio investigativo para alcanzar los resultados y llegar a las presentes conclusiones.

Es de considerar que la información obtenida puede servir para futuros avances en investigaciones dentro del marco educativo institucional y local.

1- El eje conceptual que sustenta el Proyecto Educativo Comunitario se deriva de la Cosmovisión de los pueblos indígenas, la cual enmarca los contenidos de la experiencia ancestral, de donde emergen las diferentes formas para enseñar los contenidos de la relación hombre – naturaleza. Define formas metodológicas para dar curso a las Pedagogías Propias que se transfieren en el hacer educativo. Ejemplo: la preparación de la tierra hasta la recolección de la siembra. El concepto del proceso se articula a la construcción curricular.

2- Se identifica un discurso coherente en el colectivo de la comunidad educativa en general, quien tiene interiorizada la enseñanza y el conocimiento que se origina en la cosmovisión indígena: el territorio, la tierra como madre, la espiritualidad, la medicina ancestral, la comunidad, la sabiduría ancestral; el respeto por el saber de los mayores, las prácticas ancestrales de la siembra, la plantería, la identidad, el bien común, la partería. La aplicación de la justicia como un ejercicio de autoevaluación y regulación que debe tener mediaciones dialógicas. La enseñanza desde las prácticas de la vida diaria, como una forma integradora de educar a los hijos.

Asumir estas maneras de comprender el mundo propio y sus interacciones, por parte del colectivo de la comunidad educativa, hace posible que las pedagogías propias emerjan con la naturalidad que ellas aparecen en el quehacer cotidiano de las comunidades. El texto que se cita a continuación, es la voz de un hombre de la

comunidad, en donde se puede leer una ilustración de la natural pedagogía.

PCH-1

Mire profe, el mejor lugar para enseñar es la vida, la casa y la familia, nosotros siempre quisimos que la hija no tuviera novio tan joven, que se prepare para que luego no sufra de pronto con un mal marido, tal vez la protegimos mucho y la vida no es así, mire acá había una gallina y calentó varios huevos, salieron como diez, algunos se murieron, otros crecieron y se fueron independizando de la gallina, pero hubo uno que no se le despegaba hasta ya muy grande, cuando ella se le perdía por ahí picoteando lejos de la casa, ese pollo chillaba y la buscaba, imagínese profe, que yo la pillaba escondida como soltándolo a ver si se alejaba de ella, una vez yo la seguí y estaba debajo de un palo de café, desde allá miraba ese pollo mientras él chillaba y no quiso salir. Él se cansó de buscarla y le tocó irse a otro lado, desde ahí ella lo fue alejando de ella para que se defendiera solo. Esos animales le enseñan mucho a uno.

3- El papel del docente en el contexto rural indígena trasciende el espacio del aula y guarda el sentido significativo en el encuentro cotidiano, en donde se equilibran la palabra compartida, las reglas que se tejen entre el maestro, el estudiante y los saberes. Esta tarea del maestro impacta en las comunidades, por ser el referente que enseña, y además aporta soluciones comunitarias cuando es necesario.

4- La apuesta de la institución educativa María Fabiola Largo Cano por una Educación Propia, pone de manifiesto una tendencia necesaria en estos tiempos para los pueblos indígenas: la urgencia de un lugar en la diferencia para la educación, en donde el territorio, el contexto y la familia, sean la tríada que apunte a la construcción de una educación pertinente con los intereses del pueblo indígena. En este sentido, la educación propia devela una pedagogía que habita el territorio indígena, a pesar del mestizaje y las transformaciones conexas a este. Una pedagogía hecha de la naturaleza, la tierra, las prácticas, las palabras, las historias de vida, las costumbres, los hábitos asociados a las tradiciones alimentarias; la familia, la cultura, la espiritualidad y la manera de ejercer la justicia.

5- El concepto de lo propio como territorio que guarda la historia de los ancestros, los saberes, la palabra que educa cuando se transmite, la tierra considerada como madre que nutre, produce, aporta al bienestar familiar y comunitario; que cura y que enseña desde sus ritmos naturales, remite a una pedagogía viva y dinámica que emerge de forma constante en cada circunstancia y, de forma tácita o abierta, define el enseñar y el aprender. Advierte su presencia como una necesidad en estos tiempos en donde es común la expresión sobre la necesidad de un cambio en la educación.

En este sentido, la educación propia vislumbra ese cambio, porque integra de una manera decidida la presencia de la escuela en el contexto, con las características particulares de este: su historicidad, diversidad escolar, sus trayectorias en la lucha por las reivindicaciones, las familias que perviven con varias generaciones, la cultura, lo nuevo, los que llegan de otros lugares del país, los que no son indígenas y los que sí son, y no se asumen.

6- La educación en el contexto rural indígena muestra otra realidad necesaria de abordar, asumir y tomar como referencia: instala en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje una Pedagogía Propia que discurre por los diferentes espacios, momentos, relaciones y saberes; dicha pedagogía no es algo novedoso, ni recién descubierto, es algo omitido y que aflora como reclamo cuando los maestros, las comunidades y los estudiantes hablan de lo que allí existe, de la educación que requieren y de la necesidad de que se les entregue un lugar ganado con las luchas, persistencia y permanencia en dichos lugares.

7- El concepto de resistencia y reexistencia es un lugar de encuentro que camina en la palabra de los pueblos indígenas: en el contexto de la institución educativa, es apostarle a un modelo pedagógico que sitúa en la escuela los saberes ancestrales que han sido omitidos, olvidados o negados. Este hecho es una forma potente de resistencia y de reexistencia.

La resistencia es evidente en varios momentos: uno, cuando de manera fluida

surgen los saberes que tienen las personas, la historia, las costumbres y la memoria, a pesar de la influencia cultural no propia que, por generaciones, ronda los espacios culturales que pertenecen al pueblo Embera Chamí de Riosucio.

Esa resistencia estuvo presente cuando el maestro y la comunidad se movilizaron para reclamar un respeto por su lugar, por su permanencia y su saber: allí emerge una pedagogía para enseñar a comprender el valor de lo que se es, de lo que se tiene, de recobrar lo arrebatado y seguir construyendo sobre esa base de lo propio. Resistencia que los hizo continuar con su asistencia a la escuela a pesar de las amenazas; de ver morir a sus compañeros, alumnos y personas de la comunidad; cuando el ruido de las balas no fue capaz de sacarlos del aula de clase; cuando expusieron sus vidas para proteger a los niños de ser reclutados por los grupos irregulares. Las veces que enseñaron a los estudiantes a resolver los conflictos de manera pacífica. Cuando optaron por seguir siendo maestras y maestros en el territorio, después del conflicto. Enseñar desde sus prácticas para no desaparecer y volver a vivir, es posible.

Esta experiencia obligó a que, a partir de los saberes propios ancestrales para la pervivencia, surgieran los tonos pedagógicos capaces de guiar a la comunidad educativa y hacer de la resistencia una fuerza vital, para reexistir. No es un camino que termina, en donde hoy se encuentra: es trabajo que tendrá su final cuando ya los pueblos indígenas dejen de ser invisibilizados y emerjan en una constante evolución.

El sentido de esta conclusión está fundamentado en dos razones: la primera, porque es necesario el análisis de la narrativa histórica tácita, para comprender la segunda: que el ejercicio ético y solidario en la lucha de la comunidad educativa solo ha sido posible para enseñar y aprender a la luz de sus propias pedagogías.

8- La pedagogía del contexto, aquella en donde todos enseñamos y todos aprendemos, también camina en la palabra de los pueblos indígenas. En este marco educativo de la Educación Propia, es un componente de trascendencia porque devela la pedagogía de lo natural, que forma para la ciudadanía sin que así se nombre y ha hecho parte de la historia de la pervivencia de las comunidades en el territorio.

Esta apuesta educativa y sus pedagogías va un paso adelante porque su resistencia se da en el mismo territorio: con la tierra como madre que enseña, el contexto como referente y el cuidado de la naturaleza que, por ley natural, y generación tras generación, ha hecho uso de los bienes ambientales en la justa medida de sus necesidades. Allí la historia ancestral ha puesto en los usos y costumbres las pedagogías propias para mantener bajo su cuidado este legado.

El tiempo contemporáneo instala la realidad de las luchas para contrarrestar otras pedagogías impulsoras del uso irracional de los recursos que ofrece la madre tierra. Estas son luchas por cuidar las fuentes de agua que benefician la vida, los bosques, la fauna y el subsuelo, y que llevan años al interior del territorio, que como lugar y espacio geográfico permiten resignificar la pertenencia. Este proceso implica acciones directas de la comunidad del contexto institucional, y desde el ejercicio educativo de la Escuela Propia que moviliza formas pedagógicas para que la comunidad educativa asuma la consciencia respecto a esta tarea. Pedagogías en el marco de una resistencia que impida el debilitamiento de la misma, porque busca equilibrar la relación entre los seres que habitan, sobreviven y se benefician entre sí.

Las luchas constantes por preservar los contenidos que la naturaleza ofrece para ser utilizados de forma racional y sin que este uso altere el equilibrio que debe existir entre usufructo y conservación, trasciende estos quehaceres para llegar a la comprensión máxima que no es más que el cuidado de la vida en todas sus manifestaciones: de la más simple a la más compleja, y que solo puede comprenderse en tanto comunidad, y en tanto como individuo: que la vida es una. Desde el momento que el hombre occidental creó el concepto que lo investía como rey de la naturaleza, generó una ruptura entre él y la misma, que ha sido imposible de restablecer.

Desde entonces, la naturaleza se convirtió en el valor de uso para el hombre, asunto que no se ha detenido en cientos de años; por el contrario, ha sido un continuo explotarla con la bandera del desarrollo y el progreso. Ricardo Rozzi, en su discurso que propone conciliar las posturas antropocéntrica y biocéntrica, expresa: “White analiza los supuestos de la tradición de la cultura occidental que subyacen a la ciencia y tecnología modernas, y el proceso de cómo el ser humano, originariamente parte de

la naturaleza, se convirtió en explotador de ella” (1997, p. 3).

Esta posición de White no es otra cosa que la reafirmación de la idea que corre a través de los movimientos ambientalistas y conservacionistas, y que se refiere a la necesidad de volver a reconciliar al hombre con la naturaleza. Por tal razón, se convoca a retomar el camino de reencuentro a través de la guía existencial que los pueblos aborígenes que aún perviven, mantienen con la madre tierra (naturaleza).

Es probable que esa pedagogía que se activa en la Educación Propia tenga una concepción biocentrista, pero solo si se comprende que es una determinación educadora que le apuesta a la pervivencia de la vida como un todo integrador de los elementos que proyectan la macrovida y la microvida, en tanto son inherentes la una a la otra.

Para Rozzi (1997), el surgimiento de una nueva relación entre los seres humanos y la naturaleza, corresponde a un proceso evolutivo. El autor plantea que aún no existe una ética que medie la relación entre el hombre y la naturaleza, y que su surgimiento obedecería, además, a una necesidad ecológica.

Ahí se observa el problema fundamental entre una educación orientada a cuidar de la naturaleza, en la medida de una consciencia que define al ser como parte de ella, y la concepción de que la naturaleza es un reservorio de recursos para explotar de forma irracional, para obtener el beneficio final: la riqueza como individuos, así se deje atrás un desierto casi que desprovisto de vida. Es un asunto ético de la relación del hombre con la naturaleza. La presencia de esta ética es visible en la Educación Propia, cuando direcciona sus pedagogías propias a sustentar el poder que tiene el cuidado de la naturaleza, para garantizar el bienestar humano:

El antropocentrismo ético considera moralmente relevante sólo al ser humano, a la vez que a los animales y el resto de la naturaleza como portadores de un valor utilitario. Por el contrario, la ética biocéntrica pretende considerar moralmente relevantes, portadores de valor intrínseco por motivo de su sola existencia, a toda la naturaleza y sus seres vivos (Leyton, 2009, p. 40).

La implementación de un Modelo Pedagógico en Educación Propia en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, es un proceso en construcción que resiste y reexiste. Es un proceso que se implementa en una comunidad con un alto

grado de mestizaje, poseedora de sus saberes propios y que ha recibido influencia de otras culturas determinadas en la adquisición de costumbres, hábitos y estilos de vida que podrían distar de la cosmovisión indígena. En este sentido, y en dicho contexto, la educación propia se diferencia de otros que funcionan con un modelo pedagógico igual, o semejante.

De igual manera, su trayectoria busca revalorar lo propio, que significa darle valor a lo que allí existe para que haga parte de la educación de las nuevas generaciones; que genere las transformaciones sociales y comunitarias necesarias para que se priorice el cuidado de la tierra y los recursos naturales, como forma de garantizar la soberanía alimentaria.

Además, la Escuela Propia no es totalizante ni totalizadora. Dice Narodowski (2013) al referirse al sentido de la concepción de cómo debe funcionar el sistema de la educación, citando a Comenius: “En el caso de la *“Didáctica Magna”*, su autor hace referencia a un concepto que va a constituir la base de esos modernos sistemas educativos: la “uniformidad en todo” (p. 153). Alude el autor a la pedagogía moderna que llama ‘simultaneidad sistémica’ (p. 153) a la reproducción de saberes iguales y de manera simultánea, en las instituciones educativas, sin tener en cuenta la diversidad ‘en términos cualitativos y cuantitativos’ de la población.

Por su parte, en la estructura dinámica de la Escuela Propia, es necesario dejar en claro los procesos que en ella son constantes, para reafirmar que no obedece a un sistema de utopías encaminado a que el modelo sea una estrategia totalizante, como sucede con *“La Didáctica Magna”*, y como bien lo explica Narodowski. Son instituciones educativas diversas, que poseen características cuantitativas y cualitativas diversas, que implementan el modelo de acuerdo con sus condiciones particulares. No determina que los resultados en una, deban ser los mismos en otra, por varias razones:

Es probable que este modelo con sus pedagogías, visto desde la postura occidental, pudiera parecerse a una utopía. Pero es una utopía que se ejerce en un trabajo de constante evolución para lograr, desde la tarea que a diario ejercita, el aporte necesario para la pervivencia del pueblo Embera Chamí:

Las nuevas políticas indicarán que la escuela no debería ofrecer igualdad de

oportunidades, sino oportunidades equivalentes. Si la propuesta de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos consideraba que las diferencias resultaban secundarias o accesorias respecto a la especificidad genéricamente humana, el discurso pedagógico elaborado por sectores influyentes de intelectuales y pedagogos, y que parece surgir como corolario de las críticas de los sesenta y los ochenta, tiene como eje el reconocimiento de la diversidad y el multiculturalismo (Narodowski, 2013, p. 15).

9- El hecho de ser la Educación Propia un proceso en construcción, obliga a que la práctica educativa sea evaluada de forma continua, en procura de ajustarla cada vez más a la realidad del contexto. En esta tarea surgen condiciones determinantes para develar esta coherencia, entre ellas, la formación de maestros etnoeducadores que puedan enriquecer las teorías que sustentan el Modelo Pedagógico de la institución y de la Educación Propia.

10- La situación educativa actual que sufre las consecuencias del aislamiento preventivo por el coronavirus, y que produce como alternativa la escuela en casa, en el contexto rural indígena convocó a los maestros a formas espontáneas para retomar las prácticas educativas a través de recursos como: la radio, el mensaje enviado con vecinos, la información escrita; el dibujo como forma de representar la realidad del contexto, conocidos en el medio como mapas parlantes.

La educación en casa en el contexto rural indígena, es un reto institucional, individual, familiar y docente, que convoca la generación de prácticas diferentes, visibiliza una pedagogía de la responsabilidad compartida, en donde cada uno de los actores del proceso, y desde el espacio de autoprotección, pone a disposición recursos dialógicos, representaciones simbólicas, recursos de información y sobre todo, el aprovechamiento de los recursos del mismo contexto; las dinámicas familiares participan en la tarea de fortalecer los aprendizajes necesarios, antes y después de la pandemia por coronavirus.

Asimismo, es importante decir que la Educación Propia está llamada a reflexionar respecto a qué información y formación es necesaria llevar al contexto de

enseñanza y aprendizaje. Qué alternativas pedagógicas deben emerger, en donde la historia, el análisis y recuperación de las memorias de las violencias tengan protagonismo, además del desarrollo de habilidades cognitivas para el afrontamiento y resolución de conflictos; también las habilidades de autorregulación, aceptación y cooperación; el respeto por la vida, la naturaleza y la gestión de acciones para el cuidado del entorno, resultan esenciales en ese proceso de consolidar la Educación Propia.

11- Un aspecto que favorece el posicionamiento y reconocimiento del Modelo Pedagógico en Educación Propia en los contextos educativos, es el hecho de que hoy son cada vez más frecuentes los discursos encaminados a reconocer lo propio, las identidades, la ancestralidad, los territorios y los contextos como elementos fundamentales en la construcción de los currículos. Sin embargo, vale la pena reconocer a la educación rural indígena, que es la Educación Propia, el valor de su trayectoria, así como otros valores agregados que tienen relación con esos recorridos: desde la palabra, la transgresión de los paradigmas hegemónicos, la calidad de ser una educación concertada comunitariamente y que, dado su sentido reivindicador, se convierte en insumo pedagógico e investigativo en el marco de las políticas educativas locales y nacionales.

12- La Educación Propia en la institución educativa María Fabiola Largo Cano, emerge como una pedagogía posibilitadora que reclama su lugar, es decir, que en estos contextos repletos de historia, memorias, pensamiento, palabra, tradición, cultura, espiritualidad y naturaleza viva, la escuela es el escenario para hacer visible una manera de saber, de ser y aprender que habita todos los territorios y contextos, pero en el caso específico de la institución, corresponde a los legados heredados de la etnia. El territorio como espacio físico, lugar de pertenencia, construcción de identidad y resguardo para sus costumbres, tradiciones, supervivencia y cosmovisión; los espacios construidos en el marco de las luchas, las batallas perdidas, las ganadas, la organización como grupo étnico y, muy especialmente, el significado que tiene la tierra,

pues aunque en estos tiempos y lugares se compra y se vende, también es desde estos contextos desde donde se generan los reclamos más fervientes para que se cuide, se proteja y se evite la afectación de los recursos hídricos y naturales, en general.

Lo anterior reafirma la pertinencia del modelo pedagógico en Educación Propia, en tanto los mayores insumos para el aprendizaje están presentes en la vida misma de los estudiantes. Asimismo, la educación en cabeza de los maestros, debe poner el mayor énfasis en el cuidado de la naturaleza, la vida y lo colectivo, como eje central del currículo. Este conocimiento se ha mantenido y transmitido a las generaciones por parte de los pueblos indígenas, y en este contexto, a pesar de su mestizaje, aún pervive. Entonces, en esta perspectiva, emerge una pedagogía propia que puede hacer la diferencia en materia educativa en el tiempo actual.

11. Recomendaciones

1- La implementación de un Modelo Pedagógico en Educación Propia en un contexto como el abordado, y en donde existe una marcada influencia del mestizaje con prácticas de vida conexas a este, se encuentra en la obligación de mirar la interculturalidad con una intención pedagógica que transversalice su razón de ser. Para ello, hay que entender que los contextos educativos son espacios abiertos, disponibles, accesibles e incluyentes, en donde el énfasis pedagógico en lo propio de una etnia podría llegar a desconocer lo impropio, es decir, todo aquello que sea diferente, en donde es probable que se ubiquen maestros, estudiantes o familias que tengan formas de vida, origen o etnia diferentes.

2- Para dar respuesta a lo anterior, es preciso que el currículo en Educación Propia incluya también lo propio de otras culturas, no como datos informativos, sino como prácticas que favorezcan la reflexión frente a dilemas éticos, históricos, políticos y sociales que atañen a todas las culturas y territorios.

3- La Educación Propia por su carácter reivindicador, debe exaltar la inclusión y la disminución de los estigmas étnicos. Por esta razón, darle lugar al diálogo pedagógico intercultural en el marco de prácticas académicas intencionadas, debe llevar a potenciar los procesos reales de inclusión y a favorecer la formación de ciudadanos más sanos en sus relaciones y en el reconocimiento del otro como humano. Concepto que debe superar los rótulos (negro, indio, blanco, torpe, gordo, flaco...) que determinan en gran medida las violencias en la escuela.

4- Los maestros y maestras como profesionales de la educación, tienen un saber acumulado que hace parte de su equipaje pedagógico experiencial, porque los maestros rurales en este caso, han sido formados en el mismo municipio y en su mayoría, desde temprana edad, iniciaron su quehacer como maestros en las comunidades. Han visto surgir nuevos profesionales que aspiran a realizar un trabajo pedagógico que resignifique lo que recibieron. Este saber del maestro rural en el contexto indígena, es un saber que se debe retroalimentar, reconocer, dialogar y exponer en espacios de formación, con el fin de afianzar su conocimiento en áreas disciplinares del saber, así como en la actualización constante con miras a ser más pertinentes en sus prácticas educativas y pedagógicas.

Referencias

- Agredo C., G. A. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas. *Revista Luna Azul*, (23), 28-32. Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Annette López de Méndez, Ed.D. Universidad de Puerto Rico Facultad de Educación Centro de Investigaciones Educativas (1999, p. 2).
- Angarita-Ossa, J. J. y Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, vol. 11(1), 176-185, <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Barabas M., A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 14(1), 11-24.
- Bolaños, G., y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y ciudad* (22), 45-56. <file:///C:/Users/Ines%20Rodriguez/Downloads/Dialnet-LaEducacionPropia-5705067.pdf>
- Castillo, L. C. (2007). *Etnicidad y Nación: el desafío de la diversidad en Colombia*. Cali: Artes Gráficas del Valle Ltda.
- Cortés C., J. F. y Rico C., D. (2013). Justicia propia y jurisdicción indígena en la ciudad. Dicotomía en las formas de ejercer control social en la comunidad Embera Chamí desplazada en Bogotá. *Criterio Jurídico Garantista*. Año 5, (9). Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Bogotá.
- Cuñat G., R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresa. *Decisiones Globales*, Universidad de la Rioja, España.
- Curin G., F. (2016). Geopedagogías de una educación en movimiento: los casos de la ULM en Santiago de Chile, y la UNISUR en Guerrero. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 143-166. Universidad Veracruzana Xalapa, México.
- Darder, A. (2015). *Freire y Educación*. Trad. Gaitán, M. E. Madrid: Morata.
- De Alba F., N., García P., F. F. y Santisteban, A. (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Vol. I*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. España.
- De Sousa S. B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Universidad de la República. Montevideo: Ediciones TRILCE.
- De Sousa S. B. (2009). Epistemologías del Sur. *Estudio, Utopía y Praxis Latinoamericana*, Año 16 (54), 17-39 *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Espinosa G., D. R. (2014). Una escuela "sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros*, 16(30). <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>

- Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia* (2007). Cali: Universidad del Valle.
- Etnicidad y nación. El desafío de la diversidad en Colombia (2007). *Foro del pueblo Nasa sobre el territorio y la recuperación de la historia, resguardo de Pitayó*. Cali: Universidad del Valle.
- Fundación Caminos de Identidad – FUCAI- (2003). *Proyectos Educativos comunitarios en Pueblos Indígenas*. Fusagasugá, Colombia.
- Gamero M., M. (2008). Expedicionar contextos y entornos: hallazgos y significado para quienes enseñan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 4(1). Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Gisela Morales Navarro, Rafael Mezquita Gómez. La importancia del contexto educativo: la ciudad educadora. IX Congreso ADIDE – Aragón, España. (2018). Gobernación de Caldas, Ministerio del Interior y Justicia, Consejo Regional Indígena de Caldas (s.f.). *Caracterización de la Comunidad Indígena de Caldas. Resguardos Indígenas de San Lorenzo, Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, Cañamomo Lomapieta, Escopetera y Pirza, La Albania, Totumal, Asentamientos Indígenas de: La Trina, Cauroma y la Soledad* – CRIDEC – Colombia Actuando.
- González T., M. I. (2012). La educación propia, entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes* (36), 33-43. Universidad Pedagógica Nacional. file:///C:/Users/Ines%20Rodriguez/Downloads/1764-Texto%20del%20art%C3%ADculo-6154-2-10-20160225.pdf
- Guandinango V., Y. A. (2013). *Sumak Kawsay – Buen Vivir: Comprensión teórica y práctica vivencial comunitaria, aportes para el Ranti* (3). De conocimientos. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ecuador.
- Hernández S., Á. M. (2018). *Representaciones Sociales sobre las Prácticas del Uso de Plantas Medicinales de los Estudiantes de Grado Undécimo de la Institución Educativa San Lorenzo y de los Médicos Ancestrales en Riosucio-Caldas* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Manizales.
- Hidalgo, A. L., Guillén G., A. y Deleg G. N. (Editores) (2014). *Sumak Kawsay Yuyay, antología del pensamiento indígena ecuatoriano sobre Sumak Kawsay. Huelva y Cuenca, Ecuador*. Centro de Investigación en Migraciones. Universidad de Huelva.
- Iño D., W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 3(6), 93-110. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/123>
- La educación propia. Vivencias y reflexiones. (2017). *Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del departamento de Caldas*. Planeta Paz. Sectores Sociales Populares para la Paz en Colombia.
- Leyton, F. (2009). Ética medio ambiental: una revisión de la ética biocentrista. *Revista de Bioética y Derecho*, (16), 40-44 Universitat de Barcelona. Barcelona, España.

- Mejía J., M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Educação de jovens e adultos; aprendizagem no século*, 22(62).
- Mejía J., M. R. (2020). *Educación (es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mella J., O. (2000). *Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa*. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Consejo Regional Indígena de Caldas, CRIDEC. (2014). *Modelo Pedagógico del pueblo Embera de Caldas. "Tejiendo Saberes, Conocimientos y Prácticas Pedagógicas"*. Medellín, Colombia: Manuel Arroyave.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Consejo Regional Indígena de Caldas, CRIDEC, y autoridades indígenas de Resguardos, Parcialidades y Asentamientos. (s.f.). *Modelo Pedagógico del Pueblo Embera Chamí, Educación de Calidad*.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (s.f.). *Documento de política etnoeducativa No. 4. Tejiendo Sabiduría Embera*. Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Molina B., V. A. y Tabares F. J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis* [En línea], (38). <http://journals.openedition.org/polis/10080>
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia, *Vniversitas*, (124), 261-292. <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>.
- Munarriz Begoña. *Técnicas y métodos de Investigación cualitativa*. Universidad del País Vasco. 1992, p 110.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas* (62),15-36. <https://www.researchgate.net/publication/302138514>.
- Noguera E., A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - PNUMA - Oficina Regional para América Latina y el Caribe. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2015): *Comida, territorio y memoria. Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombianos. Proyecto TCP/RLA/3403 "Políticas de seguridad alimentaria y nutricional y pueblos indígenas en Colombia"*. Bogotá.
- Osorio M., M. M. y Lozano C., J. E. (2019). *Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia. Entre la etnoeducación, la Interculturalidad y la Educación Propia* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46039/Version%20Final%20Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Padilla B., J. E., Vega R., P. L. y Rincón C., D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de Investigación*

UNAD, vol. 13, (1).

Pérez O., C. E. (2008). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/73423/1/PerezCarlosE-tesis-modelo-pedagogico-eip.pdf>

Prada R., L. F., Sissa R., I. J. y Torres V., K. Y. (2016). *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Murui, en camino para la reflexión de otras educaciones* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2627/TE-19650.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Proyecto Educativo Institucional. Institución Educativa María Fabiola Lago Cano (2012).

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicol [online]*, vol. 6(1), 122-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000100008&script=sci_abstract&tlng=es

Reyes A., P. (2013). Imposición y silencio como categorías de memoria para pensar el territorio *Hallazgos*, vol. 10(19), 19-31 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.

Reyes, A., Largo P., A. M., Motato B., B. C., y otros (2017). *La Educación Propia. Vivencias y reflexiones*. Espacio Creativo Impresores, SAS.: Bogotá.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. 3ª ed. España: Siglo XXI de España editores.

Rodríguez R., Á., Chaparro G., R. C., Adán M., M. (2003). *Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas*. Fundación Caminos de Identidad – FUCAI –

Rodríguez S., C., Lorenzo Q., O. y Herrera T., L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, (2), 133-154 Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México.

Rozzi, R. (1997). *Hacia una superación de la dicotomía biocentrismo – antropocentrismo*. University of North Texas.

Simmonds M., C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior”, claves para una propuesta intercultural* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130314064355/SimmondsMunoz.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tapasco, L. R. (2008). *El desplazamiento del Embera Chamí y su nueva cotidianidad en la*

ciudad de Pereira: una mirada desde una comunidad indígena asociada, con las políticas de desplazamiento (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.

Vasilachis de G., I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa

Anexos

Anexo 1. Entrevista

INSTRUMENTO PARA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

NOMBRE: (no se reporta el nombre de quien concedió la entrevista)

LUGAR: Riosucio - Caldas -

FECHA: abril de 2020

CONDICIÓN: Adaptación de instrumento para entrevista en el marco del desarrollo del proyecto de tesis de Maestría en Educación con la Universidad de Caldas y el grupo Maestros y Contextos.

ESTUDIANTE: Ana Patricia Castaño Gálvez

Las preguntas planteadas tienen como finalidad adquirir información que ha de servir de insumo para la sustentación de un marco de análisis, con relación al Modelo Educativo en Educación propia planteado en el PEC institucional.

De manera respetuosa solicito su aporte a la información que requiero de acuerdo al saber adquirido en sus años de relación con el contexto educativo de la institución María Fabiola Largo Cano y, además, por la relación de pertenencia al territorio.

PREGUNTAS CENTRALES	
4.	¿Desde su experiencia como docente, cuál es la importancia de construir el concepto educación propia?
	R/
	2¿Qué es para usted lo propio en el territorio de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña?
	R/
	3¿Cuáles son las características que definen la cosmovisión del Pueblo Embera Chamí de Riosucio Caldas?
	R/

4. Usted nació, creció y se formó en el territorio del Resguardo de la Montaña: ¿qué aprendizajes ancestrales llegaron a usted y que los identifica como fundamentos de la educación propia?
R/
5. En el PEC, están presentes algunos conceptos y simbologías que sustentan el modelo pedagógico. ¿Cuál es la razón para que sean el sustento de este modelo? (territorio, territorialidad, autonomía, comunidad, comunitariedad, medicina tradicional, justicia propia, plan de vida, resistencia, reexistencia...)

Anexo 2. Preguntas complementarias

1. ¿En qué momento y circunstancias, se originó la necesidad de la propuesta del modelo de Educación Propia en el Resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña?
2. La Institución Educativa María Fabiola Largo Cano fue seleccionada como centro piloto en educación Propia. ¿Cuándo se toma esta decisión y cuáles fueron las consideraciones que se tuvieron para fundamentarla?
3. Al territorio del resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, llegan familias procedentes de otras regiones con sus modos propios de asumir sus experiencias de vida, que no se han autorreconocido como indígenas, y además, sus niños y adolescentes se vinculan a la Institución Educativa. ¿El modelo educativo de Educación Propia, se ajusta a esta diversidad étnica que accede a la Institución Educativa?
4. ¿Las relaciones que se tejen entre las personas asumidas como indígenas, y las que no lo son, determinan un impacto en la implementación y desarrollo del modelo educativo, Educación Propia?
5. Cuando se implementa un modelo educativo de Educación Propia, en su consideración, ¿cuál cree usted es el aspecto más relevante a tener en cuenta?
6. A partir de sus vivencias, y de la relación que usted tiene con las comunidades que definen el contexto de la Institución Educativa María Fabiola Largo Cano, ¿puede existir la posibilidad que la violencia allí vivida, haya tenido un efecto de autonegación de la identidad propia, en las mismas? (Explíquela de la forma más amplia que pueda)
7. En la planta de profesores hay docentes que en este contexto se identifican como indígenas. ¿Esa identificación corresponde a un origen ancestral indígena Embera Chamí, además de otras etnias afines allí presentes?
8. Desde el punto de vista teórico, conceptual y pedagógico, ¿en dónde piensa usted que se encuentra la diferencia entre el modelo de Educación propia, y el modelo de

Educación Oficial?

9. ¿De las acciones educativas que suceden en el marco de la familia y del colectivo comunitario, cuáles cree usted que son las más relevantes y que apuntalan el modelo de Educación Propia?
10. Si la Educación Propia se asume como un modelo educativo para el territorio indígena Embera Chamí del Resguardo Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, ¿cuál es la esencia que ella contiene para definirla como el modelo a desarrollar en las instituciones educativas del territorio?
11. Para usted como indígena Embera Chamí, ¿cuáles son los aportes más importantes de la tradición oral Embera Chamí del Resguardo Indígena Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, y que han contribuido a su desarrollo?
12. ¿Cuál y cómo, ha sido la participación de la comunidad como colectivo, en la construcción del modelo de Educación Propia?