



Universidad
del Atlántico

CÓDIGO: FOR-DO-109

VERSIÓN: 0

FECHA: 03/06/2020

**AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL
TEXTO COMPLETO**

Puerto Colombia, 13 de junio de 2023

Señores

DEPARTAMENTO DE BIBLIOTECAS

Universidad del Atlántico

Ciudad

Asunto: Autorización Trabajo de Grado

Cordial saludo,

Yo, **LORENA PAOLA CAMARGO SIBAJA** identificado(a) con **C.C. No 50.917.726** de **MONTERÍA** autor(a) del trabajo de grado titulado **SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA ZENÚ DEL ALTO SAN JORGE** presentado y aprobado en el **2023** como requisito para optar al título de **DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**; autorizo al Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico para que, con fines académicos, la producción académica, literaria, intelectual de la Universidad del Atlántico sea divulgada a nivel nacional e internacional a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios del Departamento de Bibliotecas de la Universidad del Atlántico pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página Web institucional, en el Repositorio Digital y en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad del Atlántico.
- Permitir consulta, reproducción y citación a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Esto de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente,



LORENA PAOLA CAMARGO SIBAJA
C.C. No. 50.917.726 de MONTERÍA

DECLARACIÓN DE AUSENCIA DE PLAGIO EN TRABAJO ACADÉMICO PARA GRADO


Este documento debe ser diligenciado de manera clara y completa, sin tachaduras o enmendaduras y las firmas consignadas deben corresponder al (los) autor (es) identificado en el mismo.

Puerto Colombia, 13 de junio de 2023

Una vez obtenido el visto bueno del director del trabajo y los evaluadores, presento al **Departamento de Bibliotecas** el resultado académico de mi formación profesional o posgradual. Asimismo, declaro y entiendo lo siguiente:

- El trabajo académico es original y se realizó sin violar o usurpar derechos de autor de terceros, en consecuencia, la obra es de mi exclusiva autoría y detento la titularidad sobre la misma.
- Asumo total responsabilidad por el contenido del trabajo académico.
- Eximo a la Universidad del Atlántico, quien actúa como un tercero de buena fe, contra cualquier daño o perjuicio originado en la reclamación de los derechos de este documento, por parte de terceros.
- Las fuentes citadas han sido debidamente referenciadas en el mismo.
- El (los) autor (es) declara (n) que conoce (n) lo consignado en el trabajo académico debido a que contribuyeron en su elaboración y aprobaron esta versión adjunta.

Título del trabajo académico:	SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA ZENÚ DEL ALTO SAN JORGE
Programa académico:	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Firma de Autor 1:							
Nombres y Apellidos:	Lorena Paola Camargo Sibaja						
Documento de Identificación:	CC	X	CE		PA	Número:	50917726
Nacionalidad:	Colombiana			Lugar de residencia:		Montería, Córdoba	
Dirección de residencia:	Calle 27 # 40-28 Urbanización Villa Caribe						
Teléfono:				Celular:		3008402354	



FORMULARIO DESCRIPTIVO DEL TRABAJO DE GRADO

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO DE GRADO	SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA ZENÚ DEL ALTO SAN JORGE
AUTOR(A) (ES)	LORENA PAOLA CAMARGO SIBAJA
DIRECTOR (A)	LUIS ALFONSO ALARCÓN MENESES
CO-DIRECTOR (A)	ROSA MARÍA RODRÍGUEZ IZQUIERDO
JURADOS	DR REINALDO MORA MORA (NACIONAL) DR JAIRO SOLANO ALONSO (NACIONAL) DRA ROSA RODRÍGUEZ IZQUIERDO (INTERNACIONAL)
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE	DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA	DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PREGRADO / POSTGRADO	POSTGRADO
FACULTAD	EDUCACIÓN
SEDE INSTITUCIONAL	PUERTO COLOMBIA
AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO	2023
NÚMERO DE PÁGINAS	304
TIPO DE ILUSTRACIONES	TABLAS Y FIGURA, FOTOGRAFÍAS,
MATERIAL ANEXO (VÍDEO, AUDIO, MULTIMEDIA O PRODUCCIÓN ELECTRÓNICA)	
PREMIO O RECONOCIMIENTO	TESIS LAUREADA



**SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACION INTERCULTURAL EN LA
COMUNIDAD INDIGENA ZENU DEL ALTO SAN JORGE**

**LORENA PAOLA CAMARGO SIBAJA
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACION**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
PUERTO COLOMBIA
2023**



**SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACION INTERCULTURAL EN LA
COMUNIDAD INDIGENA ZENU DEL ALTO SAN JORGE**

**LORENA PAOLA CAMARGO SIBAJA
TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE DOCTORA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACION**

**DIRECTOR: LUIS ALFONSO ALARCON MENESES
DOCTOR**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
FACULTAD DE EDUCACION
UNIVERSIDAD DEL ATLÁNTICO
PUERTO COLOMBIA
2023**

NOTA DE ACEPTACION

DIRECTOR(A)

JURADO(A)S

DEDICATORIA

A Dios, por regalarme la vida, la fuerza de espíritu y la inspiración.

A mi madre, por su apoyo incondicional y palabra de fuerza para no desfallecer.

A mi padre, por alentarme con la ternura de sus últimos años.

Al Doctor Francisco Salazar, por enseñarme el camino de la vida compartida en comunidad, descubriendo en ella la impronta y belleza singular del perspectivismo amerindio, por hacer de mí una fehaciente soñadora.

A Eulises Ramírez, por recorrer junto a mí este trayecto de aprendizaje en diálogo profundo y entretendido, teniendo por testigo al prodigioso mar y su bonita familia.

Al doctor Gunther Dietz, por su apoyo incondicional y gran sensibilidad humana.

A la Dra. Rosa María Rodríguez, por su motivación permanente, sus invaluable enseñanzas y fuerza para el camino.

A Isaac Nieto, por su compromiso y motivación permanente cargadas de muestras de cariño y generosidad.

Al Dr. Reynaldo Mora, por sus asertivas palabras, apoyo y deseos sinceros de verme realizada en esta meta.

Al Dr. Luis Alfonso Alarcón, por la confianza depositada en mí, por las enseñanzas valiosas y por abrirme las puertas del Doctorado para hacerme sentir como en casa.

A mis sabedores y sabedoras Zenúes, y a los docentes de la escuela, por compartir conmigo sus invaluable saberes, el pensamiento y el alimento, así como también por recibirme con tan bella hospitalidad en su pueblo durante mis estancias etnográficas.

A mis compañeros del Doctorado, sus voces y experiencia fueron una gran fuente de aprendizaje y formación de vida

Al Maestro Efraín Mora, quien con su sencillez, sabiduría y apoyo constante me ayudó a cualificarme y enamorarme de la escritura científica.

Al majestuoso río, al bonito paisaje de mi tierra cordobesa, al imponente sol y a la mágica luna que fueron cómplices de mis andanzas en el camino recorrido para esta investigación.

A los amigos y mi familia que estuvieron, comprendieron mis ausencias, y me apoyaron para materializar esta valiente decisión.

A mis gatos, por acompañarme con su misterioso y cautivador cariño en la soledad y silencio de las largas noches de escritura, sin esperar nada a cambio.

Porque ningún gracias será suficiente para expresar el sentimiento de gratitud que albergo en mi corazón por la dedicación amorosa de todos, al haberme compartido con generosidad y sin miramientos su conocimiento y experiencia de vida.

SABERES ETNOAMBIENTALES Y EDUCACION INTERCULTURAL EN LA COMUNIDAD INDIGENA ZENU DEL ALTO SAN JORGE

RESUMEN

Esta investigación pretende valorar los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge en el departamento de Córdoba (Colombia). Para ello, se propone que estos se articulen a la educación intercultural mediante la co-teorización de criterios con los sabedores para transformar las prácticas educativas hegemónicas. La pérdida progresiva de los saberes ancestrales ha venido fragmentando el tejido étnico y enajenando de su identidad a las nuevas generaciones. En contraste, la escuela como vehículo reproductor de la cultura ha jugado un papel fundamental, ya que, al enmarcarse en los cánones de occidente, sigue excluyendo las cosmovisiones otras del pueblo Zenú y la riqueza de sus saberes etnoambientales, perpetuando la colonialidad del saber y del poder. Esta investigación de tipo cualitativa emplea el método biográfico narrativo y la etnografía colaborativa que reivindica al sujeto personal. Las técnicas empleadas para la recolección de la información fueron la revisión documental, la entrevista semiestructurada y la minga indígena como método tradicional. Entre los resultados obtenidos se destacan: el corpus de saberes etnoambientales, el análisis de las prácticas educativas hegemónicas y la co teorización de criterios para fundamentar, orientar y revalorar los procesos educativos.

PALABRAS CLAVE: Cultura, interculturalidad, saberes etnoambientales, educación intercultural.

ABSTRACT

This research aims to assess the ethno-environmental knowledge of the Zenú indigenous community of Alto San Jorge in the department of Córdoba (Colombia). For this, it is proposed that these be articulated to intercultural education through the co-theorization of criteria with the knowers to transform hegemonic educational practices. The progressive loss of ancestral knowledge has been fragmenting the ethnic fabric and alienating the new generations from their identity. In contrast, the school as a reproductive vehicle of culture has played a fundamental role, since, by being framed in the canons of the West, it continues to exclude the other worldviews of the Zenú people and the wealth of their ethno-environmental knowledge, perpetuating the coloniality of knowledge and power. This qualitative research uses the narrative biographical method and collaborative ethnography that vindicates the personal subject. The techniques used to collect the information were the documentary review and the archives of the anthropologist Francisco Salazar, as well as the semi-structured interview and the indigenous minga as a traditional method. Among the results obtained, the

following stand out: the corpus of ethno-environmental knowledge, the analysis of hegemonic educational practices and the co-theorization of criteria to base, guide and revalue educational processes.

KEY WORDS: Culture, interculturality, ethno-environmental knowledge, intercultural education.

TABLA DE CONTENIDO

LISTA DE TABLAS	11
LISTA DE FIGURAS	11
GLOSARIO	12
INTRODUCCIÓN.....	16
CAPÍTULO 1.....	21
Planteamiento del problema.....	21
1.1. Descripción del problema	21
1.2. Formulación del problema	24
1.3. Justificación	24
1.4. Objetivos.....	27
1.4.1. Objetivo General	27
1.4.2. Objetivos Específicos	27
CAPÍTULO 2. Marco referencial.....	28
2.1. Estado del arte.....	28
2.1.1. Historicidad del concepto de interculturalidad	28
2.1.2. Sociedad de la información y saberes ancestrales	31
2.1.3. Nuevas identidades y concepciones de lo nacional	34
2.1.4. La invisibilización en la comunicación de los dominados	37
2.1.5. Comunicación y cultura.....	40
2.1.6. Interculturalidad, Comunidades Indígenas y Sostenibilidad Ambiental	42
2.1.7. Diálogo Intercultural, Articulación de Saberes Locales y Científicos.....	45
2.1.8. Interculturalidad y otredad.....	47
2.1.9. Interculturalidad y ciudadanía	52
2.2. Marco teórico-conceptual	54
2.2.1. Práctica pedagógica	55
2.2.2. Racismo como primer dispositivo de colonización, dominación e invisibilización de la otredad	56
4.1.1. Educación intercultural y diversidad cultural	62
5.1.1. Teoría del control cultural de Bonfil Batalla	65
7.1.1. Elementos culturales.....	68
10.1.1. El Perspectivismo Amerindio que visibiliza la cosmología nativa y los etnosaberes ..	72
CAPÍTULO 11. Metodología	78

11.1. Tipo de investigación.....	78
11.2. Población	78
11.3. Método.....	78
11.4. Fases de la investigación etnográfica.....	80
11.4.1. Acompañamiento comunitario	81
11.4.2. Trabajo de campo	81
11.4.3. Ciclo de talleres pedagógicos	81
11.4.4. Elaboración de propuestas mediante programas sostenibles	83
11.5. Enfoque investigativo	83
11.6. Fases del estudio	89
11.7. Caracterización de la población	91
11.7.1. Escenario de la investigación	91
11.8. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	92
11.8.1. Guion de la entrevista.....	92
11.8.2. Aplicación de la entrevista	93
11.8.3. Proceso de análisis de la información: el análisis de datos cualitativos	93
11.8.4. Análisis del contenido	94
11.8.5. Destilar la información	95
20.1.1. Análisis documental	99
20.1.2. Acciones procedimentales por objetivos	99
20.1.3. Sujetos de investigación (muestra)	100
20.1.4. Fuentes de información	101
CAPÍTULO 23. Caracterización del pueblo Zenú.....	102
23.1. Caracterización sociodemográfica de la comunidad Zenú.....	102
23.1.1. Entorno espacial	102
23.1.2. Ubicación del predio.....	102
23.1.3. Calidad del predio.....	103
23.1.4. Titularidad del predio	104
23.1.5. Otras prácticas culturales en el predio	105
23.1.6. Minga o convite	106
23.1.7. Tipología familiar	107
23.1.8. Composición étnica	107
23.1.9. Condición étnica.....	107
23.1.10. Aspectos físico-humanos.....	108

23.1.11. Características socioeconómicas	108
23.1.12. Ingresos y egresos.....	109
23.1.13. Acceso a los programas del Estado	110
23.1.14. Sistema de salud	111
23.1.15. Raciones alimentarias	111
23.1.16. Infraestructura de viviendas.....	111
23.1.17. Saneamiento básico	111
23.1.18. Alcantarillado	112
23.1.19. Manejo de las zonas residuales en la zona rural	112
23.1.20. Letrinas en el predio rural.....	112
23.1.21. Disposición de las basuras en el predio rural.....	113
23.1.22. Organización comunitaria.....	113
23.1.23. Infraestructura pública social.....	113
23.1.24. Instituciones educativas	113
23.1.25. Instituciones de salud.....	114
23.1.26. Condiciones de capacitación	114
23.1.27. Escolaridad	114
23.1.28. Aspecto psicosocial	115
23.1.29. Comunicación familiar	115
23.1.30. Resolución de los conflictos familiares	115
CAPÍTULO 24. HISTORICIDAD DEL PUEBLO ZENÚ	117
24.1. Caracterización general histórica y etnológica del pueblo Zenú del sur de Córdoba	117
24.2. Aspectos etnohistóricos	117
24.3. Aspectos históricos	122
24.4. Estructura social y política.....	123
24.5. Organizaciones tradicionales	123
24.6. Familia y parentesco	124
24.7. Aspectos míticos y culturales de la etnia Zenú.....	125
24.8. Procesos de aculturación.....	126
24.9. Hábitat actual de la etnia Zenú.....	127
24.10. Contexto social actual de las poblaciones Zenúes del Alto San Jorge.....	127
24.11. Reflexiones sobre la escuela Zenú y la escuela de occidente	129
CAPÍTULO 25. Pensamiento crítico y proyecto decolonial	136
25.1. Colonialidad del poder.....	136

25.2. Colonialidad del saber	140
25.3. Colonialidad del ser	145
25.4. Colonialidad del ser en la comunidad indígena Zenú	151
CAPÍTULO 26. Del multiculturalismo a la interculturalidad	153
26.1. Historia del desarrollo de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad	153
26.2. La educación intercultural en el contexto local	157
26.3. Globalización y educación intercultural	162
26.4. Desafío hacia una interculturalidad epistémica y saberes otros	167
CAPÍTULO 27. La otredad: teorías, discursos y prácticas.....	173
27.1. La invisibilización y deshumanización del otro en la Conquista.....	173
27.2. El problema del otro en la América profunda.....	178
27.3. La otredad en el mundo contemporáneo	183
27.4. Hacia un reconocimiento e identidad Zenú.....	185
CAPÍTULO 28. SABERES: ENTRE LO HEGEMONICO Y LO POPULAR.....	188
9.1. Noción de saber popular	188
9.2. Saber popular, saber escolar y saber académico-científico.....	191
9.3. Comunidades productoras de conocimiento.	192
9.4.Saberes populares y relaciones humano-ambientales	193
9.5.El saber popular como un referente del saber escolar.....	199
9.6. Comunidades indígenas Vs tecnologías de la información y la comunicación	201
9.7. Ecofeminismo y saberes	204
CAPÍTULO 29. POLITICAS PUBLICAS Y REFLEXIONES PARA LA CONSTRUCCION DE UNA ESCUELA INTERCULTURAL.....	208
29.1. Políticas públicas en América Latina y Colombia	208
29.2. Artículo 55. definición de etnoeducación	213
29.3. Artículo 56. principios y fines	213
29.4. Artículo 57. lengua materna.....	213
29.5. Artículo 58. formación de educadores para grupos étnicos	214
29.6. Artículo 62. selección de educadores.....	214
29.7. Reflexiones teórico-prácticas para la construcción de una escuela intercultural	222
29.8. La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural	224
29.9. Características de la respuesta educativa en contextos interculturales	226
29.10. La formación del profesorado.....	232
CAPÍTULO 30. Mujer indígena e interculturalidad	233

30.1. Mujer indígena e igualdad	233
30.2. Mujer indígena y diversidad cultural	234
30.3. Autonomía física: los derechos reproductivos y la lucha contra la violencia	236
30.4. La lucha contra la violencia	239
30.5. Invisibilidad de mujeres indígenas e interculturalidad	241
30.6. Mujer indígena y educación	243
30.7. Mujer indígena y participación política	245
CAPÍTULO 31. Análisis e interpretación de resultados del trabajo etnográfico.....	248
31.1. Saberes etnoambientales vida y territorio	249
31.2. Prácticas educativas de la escuela hegemónica que invisibilizan los saberes etnoambientales	264
31.3. Criterios orientadores co-teorizados con los sabedores para la articulación de saberes etnoambientales a la educación intercultural	277
Criterios de formación y capacitación docente.....	284
31.3.1. Criterios de investigación	285
31.3.2. Criterios de etnojurídica	286
31.3.3. Criterios para el para el diseño, elaboración y producción de material educativo	286
31.3.4. Criterios para la asesoría, seguimiento y evaluación.....	287
31.3.5. Criterios mujer indígena Zenú.....	287
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	290
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	296

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ámbitos de la cultura en función del control cultural	69
Tabla 2. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner	97
Tabla 3. Fases de la investigación.	89
Tabla 4. Unidades de análisis	105
Tabla 5. Acciones por objetivo 1.	99
Tabla 6. Acciones por Objetivo 2.	100
Tabla 7. Acciones por objetivo 3.	100
Tabla 8. Saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge	254
Tabla 9. Saberes etnoambientales y su equivalencia con el saber occidental.	271
Tabla 10. Ámbitos de agrupación de los criterios.	279
Tabla 11. Matriz de articulación	280
Tabla 12. Estudios indagados Vs estudio abordado	314

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos de la teoría del control cultural.....	72
Figura 4. Contexto de estudio.	91
Figura 5. Residencia principal de los encuestados.	102
Figura 6. Ubicación del predio de los encuestados.	103
Figura 7. Calidad del predio según los encuestados.....	103
Figura 8. Titularidad del predio según los encuestados.	104
Figura 9. Otros usos culturales de los predios según los encuestados.	105
Figura 10. Prácticas culturales asociadas a la minga por parte de los encuestados.....	106
Figura 11. Composición étnica de los encuestados.....	107
Figura 12. Actividades económicas de los encuestados.....	108
Figura 13. Ingresos familiares mensuales.	109
Figura 14. Egresos familiares mensuales.	110
Figura 15. Acceso a los programas del Estado según de los encuestados.....	110
Figura 16. Tres provincias Zenúes en el siglo XVI.....	118
Figura 17. Aspectos teóricos relacionados con la teoría de control cultura de Bonfil Batalla.	267
Figura 18. Lineamientos del control cultural.	268
Figura 19. Perspectiva actual desde la escuela convencional.	273

GLOSARIO

Término	Significado
Autoridades educativas	Ministerio de Educación y secretaria de Educación Departamental de Córdoba.
Autoridades indígenas	Gobernadores indígenas y miembros de juntas de Cabildos
Consulta Previa	Procedimiento aprobado en el convenio 169 de la OIT (organización Internacional del Trabajo) en el cual se verifica conjuntamente entre gobierno y grupos étnicos los impactos que se causan por la realización de una obra o un acto administrativo. Tal convenio es ley para Colombia.
Convite	Institución étnica del pueblo Zenú. Es la misma minga andina que permite la solidaridad de trabajo entre miembros de una misma comunidad indígena. Instituciones etnológicas equivalentes se descubren en distintas partes del país y conectan a sociedades indígenas con sociedades campesinas. En la zona andina se le llama <i>minga</i> , evento de trabajo comunitario en el cual se reúnen miembros de uno o varios pueblos para hacer trabajos unitarios y compartir alimento. Este instituto jurídico llamado por los Pijaos y Zenúes: “Convite” está precedida por dos obligaciones colaterales al interior de cada pueblo indígena a saber: La obligación social de compartir el pensamiento, y la obligación de compartir el alimento.
Convite de pensamiento	También llamada “minga de pensamiento”. Es un instituto etnojurídico común a los pueblos indígenas colombianos. Se trata de un evento de pensamiento comunitario en el cual se reúnen sabedores de uno o varios pueblos para recordar la tradición en torno a la resolución de conflictos y el establecimiento de arreglos. Esta institución de reflexión intercultural representa no solo un tipo de encuentro de saberes sino la forma como se visibiliza el derecho mayor oral.
Cultura	Ha de entenderse por cultura “las expectativas, concepciones y acuerdos que influyen en el comportamiento de los miembros de un grupo humano, sea de manera consciente o inconsciente.” ¹ La antropología considera que el comportamiento humano se encuentra regulado tanto culturalmente, en referencia a las conductas que son recreadas por medio del aprendizaje social, como genéticamente, en referencia a la herencia biológica que ha sido transmitida al individuo.
Deculturación	Perdida de la cultura originaria de un grupo étnico en condiciones de choque cultural. Tal fenómeno está asociado generalmente a la anomia o pérdida de valores y normatividad.
Derecho Mayor vs Costumbre	Dos conceptos de la antropología jurídica. Mientras que la observancia de la costumbre es voluntaria y que no existe coerción externa autoritaria hacia su práctica, frente al derecho mayor si existe la obligación de cumplimiento. El ejercicio del Derecho Mayor puede ser impuesto de manera forzosa por la autoridad indígena. En este sentido,

¹ BOCK, Philip. Introducción a la moderna antropología cultural. Fondo de Cultura Económica, México, 1997, pág. 31.

	el derecho mayor supera a la simple costumbre. La costumbre milenaria de los pueblos es la primera fuente de los derechos mayores.
Derechos Mayores	Son los sistemas jurídicos orales propios de la tradición cultural de los pueblos indígenas, reconocidos en virtud de los artículos 7 y 246 constitucionales, e incorporados al sistema del derecho positivo conforme a normas de derecho internacional público como el convenio 169 OIT y al Art. 93 constitucional. Hacen parte de los derechos mayores las normas, instituciones, usos, costumbres y procedimientos, métodos de control y regulación social propios de la tradición cultural de los pueblos indígenas.
Dialogo intercultural de saberes	Método de participación para compartir el pensamiento basado en el encuentro de saberes provenientes de culturas diversas. Tal método ha sido común en la antropología para la solución de conflictos interculturales entre distintos grupos étnicos y para enriquecer metodológicamente el proceso epistémico en la frontera de dos culturas que de esta manera no colisionan, sino que generan sinergias de articulación.
Diversidad étnica y cultural	Principio constitucional en Colombia que obliga al Estado a salvaguardar la diversidad de minorías lingüísticas y étnicas diferenciadas que hacen parte de la nación.
Educación propia/ etnoeducación	Modelo de educación basada en creencias, valores, usos y costumbres a que tienen derecho los pueblos originarios o tribales conforme al convenio 169 de la OIT
Encuentro de saberes y paridad técnica	Para que el procedimiento de encuentro de saberes se desenvuelva en términos de equidad, es necesario que ambos sujetos dialógicos cuenten con una paridad técnica en términos de expertos y experticias que permitan una traducción cultural de los documentos básicos del proceso. Tal requisito de paridad técnica es complementario de un enfoque actitudinal horizontal e igualitario. La ausencia de paridad técnica en el dialogo, o en la conformación de los acuerdos conlleva el peligro de una deformación hegemónica del consenso o de la implementación de los acuerdos.
Etnia	La cultura como contenido significativo es portada por colectivos culturales que pueden llamarse bien sea etnias, o pueblos. Se entiende por etnia, un grupo humano que comparte, por un lado, una conciencia colectiva diferenciada y contrastable y, así mismo, una serie de elementos materiales que distinguen su cultura. Esta definición connota dos elementos, El primero de carácter subjetivo tiene que ver con la adscripción que un sujeto hace a un colectivo cultural. El segundo elemento, de carácter intersubjetivo, alude a los sistemas normativos de una colectividad, concepto que abarca las creencias, las creaciones y los mecanismos de organización social.
Institutos etnojurídicos	Lo que hemos llamado institutos etnojurídicos son las prácticas culturales comunes a varios pueblos indígenas, que se encuentran regladas por la tradición, la costumbre y el derecho mayor: Son verdaderas escuelas ancestrales de conocimiento. Unas comunes versiones de institutos etnojurídicos permitieron en el pasado a pueblos enemigos establecer la paz y transformarse en aliados; celebrar alianzas matrimoniales y formar cadenas de intercambio comercial.
Interculturalidad	Situación de coexistencia traslapada o interpenetrada de dos o más culturas. La Orinoquía y la Amazonia colombiana se caracterizan por mantener una interculturalidad en la cual han desarrollado estructuras culturales análogas entre varios pueblos diferentes, tales como la obligación social de compartir el alimento, el trabajo, el pensamiento y la tierra.

Mediación	Forma alternativa de solución de conflictos, en donde el mediador interviene proponiendo fórmulas que reduzcan la polarización de los contradictores en la búsqueda de fórmulas de cumplimiento y solución de la diferencia.
Obligación social de compartir el pensamiento	Institución de la tradición oral ancestral de varios pueblos indígenas colombianos. Es la fuente del derecho a la consulta culturalmente adecuada, y a la educación propia o etnoeducación. Es una obligación social que se invoca para los procesos de enseñanza de saberes calificados como el derecho mayor.
Paridad técnica	Condición de equidad en el acceso a recursos técnicos entre sujetos dialógicos. El dialogo intercultural requiere esta condición como base para acceder a acuerdos válidos y sostenibles.
Pluralismo Cultural	La coexistencia en un mismo territorio de una variedad de culturas es lo que denominamos pluralismo cultural. Nuestro país posee una diversidad cultural de las más ricas en América Latina. Este elemento, de conformidad con la Constitución Nacional, goza de protección y reconocimiento como pilar de la nación colombiana.
Pluralismo Jurídico	Es un concepto aplicado a la situación de la realidad en los países sujetos a colonización, y en los cuales se operan varios sistemas jurídicos superpuestos; uno, el de la metrópoli y otro u otros, los de la colonia. Rápidamente evolucionó hacia la interpretación de realidades multiculturales. Si se asume que toda cultura es normativa y por tanto generadora de derecho, y se colige que toda sociedad multicultural comporta de hecho un pluralismo normativo.
Pluralismo jurídico colombiano	Como categoría se aplica a los pueblos indígenas colombianos que cuentan con diversos órdenes jurídicos superpuestos entre sí, a saber. De una parte, en su calidad de ciudadanos colombianos tienen los derechos y deberes de los demás nacionales establecidos en la Constitución y las leyes de la república. En su calidad de grupos étnicos tienen los derechos contenidos en la legislación indígena nacional o fuero indígena, hacen parte de la misma igualmente convenios y tratados internacionales que tienen el carácter de leyes de la república.
Relacionamiento Horizontal/ Relacionamiento Vertical	En el dialogo entre los diferentes la posición que se establece respecto de argumentos basados en creencias, y valores a menudo contrarios entre los sujetos dialógicos; se traduce bien sea en actitudes de subordinación, de dominación, o de relacionamiento vertical o asimétrico entre los interlocutores; o por el contrario en un tipo de relacionamiento equitativo u horizontal con una mayor proximidad, respeto y confianza entre los interlocutores mismos.
Repertorio político ante la diversidad cultural	Todo Estado ante la pluriculturalidad reacciona desde una o varias de las siguientes cuatro tipos de conductas que constituyen su repertorio político: La indiferencia, a veces mimetizada de neutralidad, que constituye en realidad la aceptación de la condición de dominación y subordinación de la respectiva minoría étnica o pueblo; la marginación, que supone la creación de espacios y tiempos distintos para excluir a los heterogéneos; la asimilación, que implica en últimas una hegemonía por parte de la cultura mayoritaria que pretende absorber a la cultura minoritaria y el pluralismo cultural o multiculturalismo, como la búsqueda de la coexistencia en plano de equidad entre las sociedades diversas.
Sentido émico	Cada cultura se define a sí misma a partir de elementos significativos internos. No es posible calificar las definiciones que hace de sí mismo un determinado grupo sino a partir de los significados internos o sentido émico. Es desde ese sentido interior que es posible

	contrastar sistemas normativos ya que es sobre el significado interno que la cultura forja los comportamientos y la acción social.
Minga	Evento de trabajo comunitario en el cual se reúnen miembros de uno o varios pueblos para hacer trabajos comunitarios y compartir alimento. Recibe nombre propio en cada pueblo indígena. Así, por ejemplo: “Unuma” (sikuani).
Perspectiva “Emic” Vs Perspectiva “Etic”	Algunas vertientes de la antropología culturalista norteamericana de los cincuenta recogieron esta distinción para plantear que la perspectiva ‘emic’ es aquella que los miembros de una cultura tienen de la misma, mientras que la ‘etic’ es la que los antropólogos no miembros de la cultura elaboran sobre ella. En otras palabras, el conocimiento desde adentro (‘emic’) o desde afuera (‘etic’) de una cultura.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de una experiencia etnográfica con la comunidad indígena Zenú del resguardo del Alto San Jorge (Córdoba, Colombia), donde se llevó a cabo una consulta previa en el marco del proyecto de expansión y extracción minera titulado *La Esmeralda*. Es válido mencionar que este es una extensión del proyecto actual de extracción de Ferroníquel en la mina de Cerro Matoso, ubicada en zona rural (corregimiento de Bocas de Uré) del municipio de Montelíbano, situado al sur del departamento de Córdoba.

A nivel industrial la mina de ferroníquel a cielo abierto que ha sido catalogada como la más grande del continente y la cuarta a nivel mundial, está representada por la empresa Cerro Matoso S.A. Esta actividad industrial viene desarrollándose en la zona desde el año 1982. La comunidad en mención, con base en el Convenio 169 de 1989 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por habitar en la zona de influencia de la explotación minera y estar expuesta a sus impactos, ejerce su derecho al proceso de consulta previa, el cual es financiado por la empresa Cerro Matoso S.A. en consenso con los pobladores y la organización comunitaria.

Cabe aclarar que con la consulta previa se busca proteger la integridad cultural de la comunidad, garantizándole el derecho a la participación en un espacio de diálogo multicultural con equidad. Como consecuencia, en este trabajo se encontraron diferentes problemáticas del orden político, social, económico, antropológico y educativo que han venido afectando la supervivencia del pueblo indígena y la perpetuación de su cultura. En el campo educativo se encontró una marcada discontinuidad cultural que afecta el tejido étnico y la violación al derecho a recibir una educación propia con enfoque diferencial.

En concordancia con lo anterior, la presente tesis doctoral denominada Saberes etnoambientales y educación intercultural en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge, contempla un amplio debate sobre la escuela impuesta de occidente, derivada de un proceso colonizador y la escuela propia inexistente. Esta última se encuentra diluida en una amalgama de saberes ancestrales que forman parte de la memoria histórica de dicha comunidad y aparecen como principales portadores de conocimiento los indígenas, llamados sabedores. Así pues, los sabedores conservan por tradición oral de sus progenitores un invaluable tejido cultural que ha venido en detrimento. De tal modo que, al establecerse una escuela formal impuesta, regida por directrices de

un sistema nacional que está permeado por políticas internacionales, ineludiblemente esta incide en la enajenación de la cultura por parte de las nuevas generaciones.

En esta tesis se plasman los aportes de algunos sabedores representativos de la comunidad, profesores de la escuela de la comunidad, estudiantes y un antropólogo-abogado que los ha asistido en varios procesos de lucha y empoderamiento. Estos han sido una fuente primaria valiosa que desde su cosmovisión han expuesto y compartido generosamente su pensamiento para tejer este documento. Es de anotar, que varios de ellos se han caracterizado por ser líderes comunitarios, gestores de su propia escuela dentro de una organización comunitaria caracterizada por una arraigada identidad Zenú y deseo de reexistir. Además, se tienen en cuenta algunos documentos sistematizados durante el proceso de consulta previa llevado a cabo con la comunidad en el año 2014. Durante esta consulta se desarrolló un interesante proceso crítico-pedagógico centrado en un diálogo de saberes al interior de una minga indígena. Además, se consideraron como pilares básicos los principios de la comunidad Zenú en su lógica de construcción de todo nuevo conocimiento, compartir el alimento, compartir el pensamiento, compartir la sangre y compartir la tierra. La tesis se circunscribe en la línea de investigación de Estudios Históricos y Educación Intercultural.

Con esta investigación se persigue analizar la relación entre los saberes etnoambientales y la educación intercultural, para encontrar caminos y maneras otras de transgredir el monoismo de la ciencia y la dominación hegemónica del saber. En tal sentido, los saberes etnoambientales de la comunidad Zenú merecen ser visibilizados y articulados en el currículo propuesto desde el sistema nacional de educación y reconocidos por la sociedad del conocimiento, la cual irónicamente ha dependido de ellos para la construcción de los suyos. Una consideración interesante es el hecho de que Colombia sea un país pluridiverso, lo cual es reconocido en su Constitución Política. En este orden de ideas, con este documento se ilustra también la incesante lucha de un pueblo relegado por años a silenciar su voz y a soportar usurpaciones de varios ordenes (económico, cultural, territorial y ambiental). No obstante, la resistencia y emergencia de pedagogías en una escuela no convencional, marcada por la impronta social de la colectividad ha sido su mayor fortaleza.

Esta tesis está constituida por 12 capítulos, los cuales dan cuenta del desarrollo de la investigación, cada capítulo contiene un contraste entre la fundamentación teórica de la escuela formal y la realidad de la comunidad Zenú desde la perspectiva de su cosmovisión, su legislación propia, su historia y sus saberes etnoambientales. Del mismo modo, se plasma una deconstrucción de conceptos desde la mirada de la antropología educativa para mayor comprensión.

En el primer capítulo se expone el recorrido por un grupo de investigaciones y documentos enmarcados en el campo de la educación intercultural. Para ello se realizó la revisión de diferentes fuentes bibliográficas, se tomaron aportes de entrevistas, asesorías y producciones de parte del tutor nacional e investigadores de México (Xalapa) y España (Sevilla), donde la doctoranda realizó estancias durante su proceso de formación. Así mismo, la asistencia a algunos congresos internacionales de educación intercultural durante los años 2018 y 2019 permitió el establecimiento de redes académicas como la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales (SOLEI) y el Instituto Paulo Freire, las cuales contribuyeron con el aporte de información relevante y pertinente.

Lo anterior permite construir un estado del arte con diferentes miradas, vislumbrando los vacíos actuales y las tendencias en materia de educación intercultural a nivel nacional e internacional. Además, se tuvo en cuenta los archivos de información primaria, producto de entrevistas a sabedores y trabajo etnográfico con la comunidad indígena Zenú (2014-2017-2018) para la determinación de las categorías que darían forma a este capítulo.

El segundo capítulo da cuenta de la metodología empleada para llevar a cabo los objetivos planteados, para ello, se realizó una hibridación entre el método biográfico narrativo y la etnografía colaborativa. Asimismo, se tuvo en cuenta el método ancestral denominado Minga, del cual partió esta experiencia investigativa y que se sigue aplicando como una manera pertinente de establecer interacción humana con la cultura Zenú. Todo lo anterior responde a un tipo de metodología decolonial en la medida en que se considera que las prácticas investigativas siguen reproduciendo relaciones asimétricas heredadas de un legado colonial. Así pues, en una apuesta decolonial se pretende co-teorizar junto con la comunidad y romper el paradigma de que el investigador es el único constructor de conocimiento y de que su texto etnográfico está distante del objeto de estudio.

El tercer capítulo describe la caracterización socio económica, cultural, educativa y ambiental del pueblo Zenú del sur del departamento de Córdoba, se detallan algunos aspectos específicos que forman parte de su enfoque diferencial. Para el desarrollo de este capítulo se realizó previamente un instrumento de línea base en varios aspectos: económicos, sanitarios, educativos, culturales, de relaciones de género, seguridad alimentaria, religiosos, de organización comunitaria y cosmogónicos. Lo anterior con el propósito de que la comunidad se auto diagnosticara, en esta actividad se anduvo e interactuó con el grupo de sabedores y se realizó la traducción cultural con deconstrucción de conceptos de forma tal que se pudiera hacer comprensible la comunicación entre los sujetos de la investigación. También se tuvo en cuenta la información de algunas fuentes secundarias.

El cuarto capítulo contiene la caracterización general histórica y etnológica del pueblo Zenú del sur de Córdoba, en este se realiza una descripción de los diferentes aspectos en materia de historicidad, estructura social y política y el contexto actual de la comunidad. También se incluyen las voces de los sabedores entrevistados para interpretar su cosmovisión acerca de la escuela Zenú contrastada con la escuela de occidente, para ello se consultaron varias fuentes secundarias.

El quinto capítulo denominado colonialidad del poder, del saber y del ser, expone aportes de pensadores de la corriente de pensamiento crítico latinoamericano decolonial, destacándose entre ellos los planteamientos de Catherine Walsh, Walter D. Mignolo, Arturo Escobar y Anibal Quijano. En este capítulo se cruzan diferentes concepciones acerca de la pervivencia de un orden colonial que aún en nuestros días sigue dominando el manejo del poder, del saber y del. Se finaliza con la reflexión acerca de la colonialidad del sujeto Zenú, aterrizando en lo local con una historia de subalternización, interiorización e invisibilización de esta etnia.

El sexto capítulo hace referencia a la transición del concepto de multiculturalidad al de interculturalidad, en este se describe a groso modo la historia del sucesivo progreso y configuración del concepto. Es de anotar, que con los acelerados cambios tecnológicos y sociales propios del fenómeno de la globalización el término multicultural ha ido dando paso a un nuevo constructo teórico centrado en la interculturalidad como una propuesta de proyecto político, epistémico y ético a partir de la corriente de pensamiento crítico latinoamericano y los diferentes movimientos sociales.

El séptimo capítulo titulado *la otredad: teorías, discursos y prácticas*, contiene una reflexión sobre la otredad a partir de la antropología humana, la filosofía y la historia. En este se hace un recuento a partir de dos obras insignes, *la conquista de América: el problema del otro* y *América Profunda*. Para ello, se cruzan los planteamientos de Tzvetan Todorov y de Rodolfo Kusch, de igual manera, se hace una interpretación sobre el sentir y el pensar de la otredad en la comunidad indígena Zenú.

El octavo capítulo, titulado *saberes hegemónicos y ancestrales: tensiones y tendencias*, expone las diferencias y aproximaciones entre los conceptos de saber popular, escolar y académico-científico, atendiendo a las características particulares de cada uno y la concepción de su construcción desde los diversos marcos culturales. También se incluyen las relaciones humano ambientales como base de la emergencia de saberes etnoambientales y el eco feminismo como movimiento ambiental liderado por mujeres en su lucha feminista y ambiental.

El noveno capítulo titulado *Hacia la construcción de una escuela intercultural* presenta un compendio de las políticas públicas en materia de educación intercultural y las referentes a la Etnoeducación en Colombia. También se ilustran algunas reflexiones teórico- prácticas que sirven de referente para la construcción de este tipo de escuela, dichas pautas son tomadas de autores representativos en este campo que han participado de experiencias pedagógicas significativas. En este orden de ideas se incluye la voz de un representante de la comunidad indígena Zenú, con el ánimo de incluir su cosmovisión y establecer puntos de convergencia y/o divergencia con lo expuesto por los autores citados.

El décimo capítulo titulado *políticas públicas y reflexiones para la construcción de una escuela intercultural* ilustra el panorama en materia de políticas públicas concernientes al tema de Educación intercultural en América Latina y en Colombia. Para ello, se han seleccionado los trabajos de algunos investigadores representativos, asimismo, se analizan y establecen puntos de comparación entre dichas políticas. Lo anterior, con el propósito de comprender mejor la influencia de la historia, el papel de los diferentes actores sociales, la reconfiguración de las constituciones políticas y sistemas educativos nacionales, así como la traducción de dichas políticas en acciones concretas.

El undécimo capítulo denominado *Mujer indígena e interculturalidad* esboza apartes del documento titulado: *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos*. Este contiene una compilación actualizada de la mujer indígena a nivel regional en lo que respecta a su autonomía física, socioeconómica y en la adopción de decisiones tendientes a enmendar los vacíos en la información que existe en este campo. De igual modo, se incluye información relevante de investigaciones llevadas a cabo por mujeres adscritas a movimientos sociales indígenas feministas dentro del campo de la decolonialidad. Cabe considerar que se expone la interpretación sobre los modos de ser, pensar y relacionarse de la mujer indígena Zenú dentro de la comunidad objeto de estudio.

Finalmente, el doceavo capítulo titulado, *análisis e interpretación de resultados*, expone las consideraciones finales de la investigación, describiendo los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos planteados luego de aplicar la metodología propuesta. Para ello, se ha realizado un análisis de los datos obtenidos en el trabajo etnográfico y la revisión documental, contrastándolos con las diferentes teorías que sustentan la tesis. Asimismo, se han incluido las voces de los sabedores, docentes y del antropólogo Francisco Salazar quien ha convivido y participado de la mano de la comunidad indígena en su proceso de lucha y resistencia política hace aproximadamente 20 años.

CAPÍTULO 1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción del problema

Las demandas de los pueblos indígenas son cada vez más fuertes y contundentes en lo que respecta a su reconocimiento y a la generación de políticas que los beneficien, entre ellas la educativa, en la cual se exige el reconocimiento de la diversidad y el derecho a un desarrollo. En este contexto, la mayoría de los países de América Latina han tenido que modificar sus constituciones políticas para reconocerse como países multiculturales y plurilingües; de esta manera, se pensó asegurar los derechos culturales, lingüísticos, sociales, políticos, económicos y jurídicos de las minorías o, en su caso, de los minorizados. Cada país ha organizado mecanismos para tratar la problemática de su heterogeneidad, la cual puede estar legalizada pero no necesariamente reconocida: en países como Bolivia, Perú, Ecuador y Guatemala las reformas han sido más claras y contundentes, y en Colombia, Honduras, Chile y Brasil han sido parciales. “En estos países, las autoridades han apostado por la educación como medio para construir un proceso democratizante y más participativo respecto a la diversidad y el derecho a la diferencia” (Comboni, 2002, p.268-269).

Al mismo tiempo, la incursión de las nuevas tecnologías del siglo XXI, nos exigen pensar en un modelo educativo distinto al tradicional, el mismo que debe responder a las realidades que se vienen planteando desde las miradas de la física cuántica, la informática y la biotecnología, con mayor credibilidad en los países del primer mundo. Por su parte, la educación de los pueblos con las tradiciones culturales no occidentales también nos hace pensar en nuevos modelos educativos que respeten, revaloren y difundan la ciencia y la tecnología de los pueblos originarios dentro de un modelo educativo decolonial. Por tanto, ¿qué tipo de educación debemos ofrecer a la ciudadanía del siglo XXI?, ¿el futuro de los niños del siglo XXI está garantizado en los diseños curriculares del sistema educativo actual?, ¿los grupos minorizados étnicamente deben enrolarse a los desafíos de la globalidad o deben buscar nuevas alternativas de procesos civilizatorios? (Quispe, 2012).

De acuerdo con el Informe de Discriminación Racial para Colombia (Rodríguez, 2009) en materia del derecho a la educación para pueblos indígenas y afrocolombianos se analiza y concluye un panorama preocupante en materia del justo reconocimiento y atención a la diversidad. Así pues, en este documento se concluye que:

En 1994 fue expedida la ley general de educación que reconoció el derecho de los pueblos indígenas (y de la población afrodescendientes) a tener un modelo específico de educación, al que denominó “etnoeducación”, que debería regirse por los principios de integralidad,

interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. La principal finalidad de la regulación especial a favor de los pueblos indígenas fue la de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, así como también los sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. El establecimiento de la etnoeducación supuso un avance significativo en el compromiso del Estado de adoptar medidas de protección del derecho a la educación que tengan en cuenta su diversidad étnica y cultural. Sin embargo, esta importante medida, tal y como ha sido implementada, presenta varias restricciones que limitan su contribución a un pleno disfrute del derecho de los pueblos indígenas a la educación. (p. 12)

Así, por ejemplo, el modelo de etnoeducación no consagra normas que garanticen el acceso de los miembros de los pueblos a la educación impartida en todos los niveles, incluyendo los niveles superiores de educación. En efecto, no existe una política pública que fomente y dé oportunidades para que los miembros de los pueblos indígenas ingresen a las universidades. Tan solo de manera aislada algunas de ellas han consagrado en sus reglamentos acciones afirmativas que otorgan un tratamiento especial para los indígenas y les garantizan un número de cupos a sus miembros.

En contraste con lo anterior, el caso específico de la comunidad indígena Zenú no ha sido ajena a tal problemática y se ha visto afectada en la construcción de su tejido étnico y cultural. Como consecuencia, la escuela es considerada como un espacio ajeno a la realidad y a la transmisión de los valores autóctonos, por lo tanto, va en oposición al afianzamiento de la identidad y autodeterminación. Lo anterior, ha conllevado a un proceso de enajenación de la cultura en las nuevas generaciones, lo cual es visto con gran preocupación por parte de la comunidad. La lucha y proceso de resistencia ha llevado a la organización comunitaria a instaurar demandas ante la Corte Constitucional reclamando el derecho a una educación con un enfoque diferencial, contemplado en la Constitución Política del 91.

En ese orden de ideas, es de anotar que como producto de la acción de tutela promovida por las Autoridades Indígenas Zenúes de la Región del Alto San Jorge y otras adscritas a ese resguardo, se generó la sentencia STC9157-2016 aprobada en sesión del 6 de Julio de 2106. En efecto, los promotores del resguardo, a través de su apoderado judicial, solicitaron la protección de los derechos fundamentales de petición, consulta previa educativa, diversidad étnica y cultural de la nación, igualdad y a las garantías de primer orden de los pueblos indígenas. Dichos promotores consideran

que fueron vulnerados por las entidades accionadas, por cuanto omitieron dar respuesta de fondo a su petición, relacionada con la designación de etnoeducadores en propiedad en las instituciones educativas que prestan atención a la población de su comunidad.

Cabe resaltar que actualmente pese a que dicha sentencia fue emitida desde hace tres años y dos meses, el cumplimiento que le atañe por ley a las diferentes instancias del gobierno departamental y nacional no se ha hecho efectiva. Esta situación es una clara muestra de la falta de voluntad política para reconocer el derecho fundamental de la educación con enfoque diferencial al Pueblo Zenú. Por otra parte, el hecho que la escuela no cuente con etnoeducadores genera tensiones en las relaciones personales entre maestros y comunidad, por ser considerada esta una amenaza para la formación de los estudiantes Zenúes. Se piensa que la escuela de occidente no es capaz de responder a las expectativas y demandas de la realidad, razón por la cual, el pueblo indígena espera contar con la educación como un medio que permita dar solución a sus problemas más relevantes.

Las cifras de los estudiantes de la comunidad que logran ingresar a la universidad resultan irrisorias en comparación con el número total de la población, sólo el 20,19% cursa hasta grado 11°, y tan solo el 1,43% cursa un programa tecnológico. Esta situación guarda relación con la precaria situación económica de las familias, las cuales según encuesta aplicada por la investigadora son en un 49% desplazada de su lugar de origen por situaciones de violencia. Asimismo, el jefe del hogar es quien labora de forma independiente en un 65,67% y las mujeres en su mayoría se dedican a los quehaceres del hogar. Sumado a lo anterior, el total de ingresos mensuales en un 33% de las familias está entre \$150.000 y \$300.000 cifra muy por debajo de la equivalente a un salario mínimo.

Recapitulando podemos afirmar que existe un entramado de tensiones entre la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge y la escuela occidental centrado en dos formas opuestas y valederas de ver la educación, atendiendo a las lógicas de pensamiento y enfoque diferencial de ambas culturas. Estas tensiones se establecen bajo dos vertientes, una de origen legal que hace referencia al reconocimiento constitucional y que, sin embargo, a pesar de la resistencia de la comunidad no se materializa en la realidad por falta de voluntad política. Por otro lado, una segunda vertiente de orden teórico que responde a las diferencias epistemológicas y marcos hegemónicos occidentales bajo los cuales se permite construir y validar el conocimiento y la ciencia. En el mismo orden de ideas, aparece la invisibilización de unos saberes etnoambientales que no están articulados con el currículo de la escuela formal y que por lo tanto han conllevado progresivamente a la pérdida de saberes ancestrales,

usos y costumbres y una fragmentación del tejido étnico. Como consecuencia la discontinuidad cultural entre la escuela y la comunidad es muy marcada.

1.2. Formulación del problema

De lo anterior, surge la pregunta problematizadora que guía esta investigación:

¿Cuáles son los criterios que permiten articular los saberes etnoambientales a la educación intercultural con el fin de transformar las prácticas educativas hegemónicas en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge?

1.3. Justificación

Esta investigación se desarrolla con el propósito de construir nuevo conocimiento a partir de la sistematización de un corpus de saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge y la co teorización de criterios que fundamenten, orienten y revaloren los procesos educativos para transformar las prácticas educativas hegemónicas. Dicha comunidad ha liderado y engendrado con su organización comunitaria un interesante y auténtico conjunto de saberes constituidos por prácticas culturales circunscritas en su cosmovisión, valores, tradiciones y espiritualidad. A causa de ello, han emergido unas pedagogías enmarcadas en una base etnoeducativa e intercultural, las cuales, vale la pena validar. Del mismo modo, busca responder a la necesidad imperante en nuestra sociedad de romper con el paradigma de la subordinación y discriminación que por años ha prevalecido, siendo este el epicentro del problema cuando nos referimos a la interculturalidad. En síntesis, se pretende visibilizar unos saberes que han sido negados en la subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de esta comunidad.

La interculturalidad es un tema emergente que ha cobrado importancia en los últimos años en la política educativa del orden nacional e internacional. El desarrollo de esta ha tenido como marco de referencia la Constitución Política y demás políticas internacionales que promueven la atención inclusiva y la diversidad. En este orden de ideas, una de las autoras latinoamericanas más representativas en el tema de la interculturalidad, Walsh (2010), afirma que ésta se ha venido manejando como la tolerancia e inclusión de minorías étnicas. Sin embargo, realmente su esfera es más general al ahondar en el cambio de estructuras institucionales y del dispositivo de poder centrado en el colonialismo. Walsh (2010), concluye que la interculturalidad debe ser construida como proyecto social, epistémico, político y ético, desde la gente y para la gente, principalmente por aquellas voces que han sido marginadas en la matriz de poder hegemónica.

Es necesario construir con la comunidad educativa y los sabedores del pueblo Zenú procesos que permitan avanzar en la búsqueda de modelos educativos y estrategias pedagógicas enmarcadas en los preceptos de la educación intercultural. Del mismo modo, se busca generar una transformación de las prácticas educativas implementadas bajo una estructura hegemónica, con el fin de revalorar las culturas de los pueblos nativos en general y de la comunidad estudiada en particular. Además, se debe propender por la creación de lazos articuladores familia-comunidad- escuela como mecanismo de revitalización cultural y comunicativa.

Pese a que esta investigación presenta varias aristas del orden político, antropológico, histórico, social, y jurídico, se enfoca en el campo de la educación intercultural. Resulta novedosa en la medida en que se diseña una metodología propia, activa y participativa, enriquecida con un trabajo etnográfico. Es de anotar, que no existe una sistematización de los saberes etnoambientales heredados en la comunidad y que forman parte de la identidad cultural del pueblo Zenú. Es necesario exponer la equivalencia y relación que existe entre los saberes científicos y etnoambientales, con lo cual se desmitifica el sentido singular de la ciencia y se visibiliza el saber ancestral como valedero en igualdad de condiciones.

Al respecto Smith (2016, citado en Bravo, 2017) afirma que, el discurso del imperialismo y el colonial ha cambiado, pero los sitios de lucha permanecen. La lucha por la validez de los conocimientos indígenas puede que ya no se trate del reconocimiento de que los pueblos indígenas tienen formas únicas de ver el mundo, sino de probar la autenticidad y de conseguir el control sobre nuestros propios saberes. En el nuevo siglo los pueblos indígenas tendrán que seguir en la lucha para defender y buscar la protección de los saberes, los conocimientos y las culturas. Teniendo en cuenta que durante los últimos 500 años el proyecto indígena ha tenido una prioridad: La supervivencia.

Otra razón fundamental por la cual resulta pertinente llevar a cabo esta investigación se basa en la tesis propuesta por Alvarado (2007), la cual sostiene que: la colonialidad del poder en su camino, abre paso a la colonialidad del saber, donde se fija el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento, y desecha los saberes otros, las epistemes y racionalidades distintas a las producidas por el hombre blanco occidental. Sin embargo, también debe aceptarse que pueden existir saberes universales y/o cosmopolitas, que, aunque provenientes del desarrollo de una episteme occidental, no necesariamente deben entrar en conflictividad con los saberes otros; a la manera de Leopoldo Zea (1991, citado en Bravo, 2017), se debe ajustar la filosofía y, en consecuencia el saber,

a nuestras circunstancias; ello amerita intercalar e interconectar los saberes ancestrales, sin dejar de lado los aspectos positivos de la episteme occidental.

De lo que se trata es de promover una genuina relación dialógica entre saberes, “que promueva un espacio de encuentro, reflexión y discusión entre aquello que se ha auto determinado como lo “universal” con conocimientos alternativos” (p.5). Resultan beneficiados todos los habitantes de la Comunidad Indígena Zenú, las demás comunidades que forman parte del resguardo indígena, la academia, la sociedad civil y el Estado. Esta investigación se convierte en un estudio de caso que por sus características puede ser replicada en otras comunidades que presenten problemáticas similares. Conseguir un cambio es entonces un camino largo por recorrer, más cuando se trata de intentar equiparar relaciones humanas que acojan, valoren y den participación a la otredad. Sin embargo, no puede resultar una utopía plantear este reto de ciudadanía.

Sumado a lo anterior, con los resultados arrojados de esta investigación se busca aportar conocimiento para nutrir las teorías que buscan fundamentar políticas públicas. Estas deberán tomar como fundamento los avances que se van obteniendo a partir de lo que las organizaciones indígenas llaman educación propia, y que se propone sean llevadas a los centros etnoeducativos y escuelas convencionales para su implementación. Asimismo, este estudio reviste pertinencia como punto de partida de investigaciones promisorias para un país que en la actual Constitución Política se declara plurilingüe y multicultural.

Habrá entonces que pensar una educación que abra las puertas a la sabiduría popular que proviene del seno de nuestra propia cultura, la educación no solamente debe responder a lo globalizante, a lo masificador, a lo universalista, también debe responde a lo local, a lo particular y a lo individual, con respecto a lo anterior, Fals Borda postula la endogénesis recurriendo al conocimiento no de las leyes y conocimientos científicos tradicionales sino al “conocimiento ancestral, raizal, telúrico, sabiduría popular y sentipensante que proviene de campesinos, indígenas, negros de personas que viven de manera distinta a los modelos de vida occidental” (Rincón, 2015, p.192).

Quizá como sociedad ambiciosa de poder se haya sido cómplice durante mucho tiempo de las estructuras perversas del mismo. La historia ha corroborado que el deseo insaciable de poder ha exterminado e ignorado saberes, cosmovisiones, prácticas, identidades y otras lógicas de

pensamiento. Tal vez todo lo ignorado y subordinado, hubiese resultado provechoso y beneficioso para haber ido tejiendo una mejor y merecida historia común de dos mundos.

1.4. Objetivos

A continuación, se describen los objetivos a perseguir en esta tesis doctoral, en el objetivo general se ha planteado valorar los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú para articularlos a la educación intercultural. En tanto que, este objetivo se deriva de la pregunta problema, y por ende de sus sub-preguntas, tiene implícito también transformar las prácticas educativas hegemónicas.

A su vez, los objetivos específicos inician por identificar los saberes etnoambientales de la comunidad, los cuales se encuentran depositados en la memoria colectiva de sus pobladores, para este caso específico se tomará un grupo de sabedores previamente focalizado. En segundo lugar, se establecerá la relación entre la educación intercultural, los saberes etnoambientales y las prácticas educativas para finalmente estructurar mediante un proceso de co-teorización los criterios articuladores de los saberes etnoambientales y la educación intercultural.

1.1.1. Objetivo General

Valorar los saberes etnoambientales para articularlos a la educación intercultural mediante la co-teorización de criterios que transformen las prácticas educativas hegemónicas en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge.

1.1.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los saberes etnoambientales concebidos por la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge.
2. Establecer las relaciones entre la educación intercultural, los saberes etnoambientales y las prácticas educativas hegemónicas.
3. Estructurar mediante un proceso de co-teorización, los criterios para articular los saberes etnoambientales a la educación intercultural en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge.

CAPÍTULO 2. Marco referencial

A continuación, se expone un compendio de trabajos y construcciones teóricas llevadas a cabo por diferentes investigadores del orden nacional e internacional, referidas al a la educación intercultural. Al realizar la revisión de las diferentes fuentes bibliográficas se encontró una cantidad considerable de información, sin embargo, se seleccionó aquella que resulta pertinente y significativa para el proyecto de investigación al darle fundamento teórico. Algunas publicaciones se quedan por fuera de este estado del arte, pero han sido consultadas previamente en el proceso de selección, sirviendo también como fundamento y resultando útiles para una lectura posterior.

Se han referenciado autores del orden nacional e internacional, ilustrando algunos de sus constructos teóricos y algunas experiencias comunitarias de educación intercultural que en cierta medida se asemejan y/o difieren de la investigación que se plantea realizar. De esta forma se toman elementos relevantes que aportan a la investigación y en otros casos se leen las tendencias y vacíos del conocimiento que permiten tener una mejor visión del panorama mundial. Lo anterior, permite plantear en cierta medida el reto que plantea en este siglo la emergencia de la educación intercultural como proyecto epistémico, social, político y educativo.

2.1. Estado del arte

2.1.1. Historicidad del concepto de interculturalidad

Este apartado da cuenta de la genealogía del concepto de interculturalidad, lo cual implica ocuparnos inicialmente de conceptos previos como el de multiculturalidad. Para ello confrontamos los planteamientos de varios autores que han debatido desde distintas posturas teóricas sobre esta temática. Cabe señalar que la misma ha tenido una escasa traducción en políticas públicas coherentes en nuestra sociedad, prueba de ello es su casi inexistente materialización en medidas eficaces que busquen no solo reconocer la diversidad y la inequidad, sino impactar en la práctica educativa. Tal falencia se convierte en una necesidad apremiante en un mundo globalizado que tiene el postergado reto común de romper con las estructuras de los dispositivos de poder perpetuadores de la desigualdad.

Castro Suárez y Alarcón Meneses (2012) se refieren al debate teórico sobre lo multicultural en los siguientes términos: en las últimas décadas, el debate teórico en torno a lo multicultural y lo educativo ha estado al orden del día, al punto que ello ha generado nuevas formas y perspectivas de pensar, analizar y comprender la sociedad más allá de un conjunto culturalmente homogéneo con la que se pretendía observar algunos grupos humanos.

En efecto, las sociedades y en particular las naciones poseen diversas características étnicas, culturales, sociales, económicas y políticas que requieren de un proceso educativo que parta de reconocer y valorar tanto su identidad como particularidades propias, que los convierten en un complejo tejido social que hoy exigen el reconocimiento del otro, sin que ello implique renunciar al principio de igualdad de derechos. (p. 72).

Castro Suárez y Alarcón Meneses (2012) afirman lo siguiente con respecto al origen del multiculturalismo: lo que hoy conocemos como multiculturalismo tuvo sus orígenes y primeros desarrollos en los años 1960 y 1970 del siglo XX, periodo considerado de grandes transformaciones y cambios sociales. En sus primeros momentos, resultó ser más “un modelo de política pública basado en una filosofía o pensamiento de tipo social de reacción frente a las tendencias de uniformidad y homogeneidad cultural en los tiempos en que se comenzaba a andar por los caminos de la globalización” (p. 73).

Actualmente, las disciplinas sociales reconocen la naturaleza diversa de los seres humanos (...). Hoy existe consenso de la diversidad racial, étnica y cultural de las sociedades humanas, lo cual ha sido preocupación de pedagogos y teóricos de la educación. Se cita como ejemplo el caso de Forbes, quién en 1969 acuñó el término “educación multicultural” (comillas en el texto original) para hacer referencia a un modelo educativo que reconocía la presencia de la multiplicidad de culturas en una sociedad (Castro Suárez y Alarcón Meneses, 2012, p. 73).

La idea de Forbes (1969, citado en Camilleri, 1985) sería compartida, años más tarde, por un teórico de los estudios políticos como Sartori (2001) quien da cuenta del carácter multicultural de toda sociedad. Bajo ese mismo criterio, Del Arco Bravo (1998, citado en Sartori, 2001) insiste en que “el multiculturalismo describe la existencia de diferentes culturas compartiendo un mismo territorio (un mismo espacio) y un mismo tiempo; es decir hace referencia a la diversidad cultural existente en nuestras sociedades occidentales contemporáneas” (p. 73).

Pero en la práctica, según la opinión de Aguado (1996, citado en Castro Suarez y Alarcón Meneses, 2012) el término “educación multicultural” resultó ser “como un paraguas bajo el que se cobijan las denominadas educación bicultural, antirracista, global y pedagógica crítica” (p. 73). Continuando con Aguado, lo multicultural resulta ser una dimensión sobre la cual se han situado propuestas y modelos educativos, “siendo ello una muestra de la aceptación que en la práctica educativa han tenido *las variables culturales*, lo que resultó un paso hacia lo que hoy conocemos como interculturalidad” (p.74).

Al revisar algunas definiciones conceptuales encontramos planteamientos como el de Bagley y Verma (1975, citado en Castro Suarez y Alarcón Meneses, 2012) quienes se refieren a la interculturalidad como “un sistema de educación, el cual, en una sociedad étnicamente compleja intenta responder a las necesidades de auto concepto, cognitivos y culturales de los grupos e individuos procedentes de diversas culturas” (p. 74). Algunos otros teóricos, como Pettigrew y Stone (2000, citado en Castro Suarez y Alarcón Meneses, 2012) hacen hincapié en la urgencia de atender las necesidades de los individuos evitando estereotipos, mediante la individualización de enseñanza y el respeto a aspiraciones intrínsecas. “El énfasis se pondría en evitar errores de enfoques asimilacionistas, tales como, destacar diferencias superficiales, desigualdad, acceso al poder y los recursos” (p. 75).

Con respecto al proceso de desarrollo y cambio de la educación multicultural a la intercultural Castro Suárez y Alarcón Meneses (2012) sostienen que:

En las últimas décadas la educación multicultural ha venido transitando hacia la educación intercultural. Este tránsito es también la respuesta que desde las disciplinas científicas se pretende dar a los retos que exige el mundo de hoy, el que a pesar de la intensa globalización que se vive no puede desconocer la existencia de sociedades distintas y culturalmente diversas que exigen no solo un reconocimiento sino un diálogo común o de doble vía. (p. 80)

Castro Suárez y Alarcón Meneses (2012) llegan a la conclusión de que:

El reto de educar desde la perspectiva intercultural implica replantearse necesariamente la lectura de la sociedad desde una perspectiva sociocultural, lo cual significa una nueva manera de entender, presentar y dar respuesta a las múltiples vivencias de la relación entre culturas, pasando del multiculturalismo (integrador) a un encuentro transformador, crítico, valorativo de las culturas. (p. 82)

En el mismo orden de ideas sobre la perspectiva intercultural en educación, Aguado- Oquina (2009) afirma que: la perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir y supone la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica. “En ese momento las naciones occidentales ya se caracterizaban por una enorme diversidad étnica, cultura y racial” (p. 2).

Se contrasta la relatoría anterior con la posición de una de las autoras más representativas en el tema de la interculturalidad, Catherine Walsh (2014) quien plantea que: desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como

identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: “el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado” (p. 5).

En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. En general se puede deducir que todos los autores anteriormente citados concuerdan en que los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad siguen siendo hasta hoy de carácter polisémico, atravesando por múltiples debates académicos y políticos que no han trascendido lo suficiente ni lo necesario. Pero sin duda alguna resulta apremiante que la interculturalidad se gesticione como proyecto y filosofía de vida desde el ámbito educativo.

Después de varios siglos de lucha por parte de los colectivos marginados y excluidos, no hemos sido capaces de saldar la deuda histórica que como sociedad tenemos con ellos, con miras a descubrir en la otredad y la diversidad mejores oportunidades. Para este trabajo reviste mucha importancia el proceso de construcción histórica de los conceptos multicultural e intercultural como quiera que su fin último es reconocer e integrar a las actuales demandas educativas los saberes ancestrales en un contexto de minorías étnicas desde una perspectiva intercultural.

2.1.2. Sociedad de la información y saberes ancestrales

El siguiente apartado da cuenta de la decadencia que en esta época han sufrido los saberes ancestrales, indicando también la riqueza y el aporte que los mismos brindan a la sociedad contemporánea. En efecto, algunos de estos saberes son retomados por la ciencia y la industria para la solución de problemáticas sociales y la competencia en el mercado. Por otro lado, se considera el aspecto concerniente al derecho de los ciudadanos y grupos sociales en Colombia a la comunicación, en el doble sentido como receptores y productores, más allá de la imperante hegemonía tecnológica del saber.

No podemos ignorar que la actual valoración de la información/conocimiento no puede ser apreciada en su justo valor más que conectándola con la devaluación que hoy sufren los saberes tradicionales, en base a los cuales sobrevive social y culturalmente buena parte de nuestra población, esto es los saberes no informacionales ni informatizables, desde las formas de trabajo *informales* (no

sólo en el sentido económico, sino en el de que no están informadas, esto es incorporadas al valor de la información), hasta tres tipos de saberes claves: Los de cosmovisión, los medicinales y los saberes estéticos.

Un ejemplo de los primeros y de su ligamento con la producción vital es el de los chinos hoy, aprendiendo de las terrazas peruanas, incaicas, para mejorar el sistema de terrazas chinas, pues han descubierto que los Incas habían diseñado las suyas con base en un saber ecológico más ancho que el suyo. Los segundos, los saberes medicinales, constituyen hoy una fuente de enriquecimiento incesante de esas monstruosas empresas transnacionales de fármacos que, además de robar esos saberes a las comunidades indígenas los colocan a unos precios con los cuales no se pueden beneficiar mínimamente nuestros pueblos. Y los terceros, “saberes estéticos que van desde los gastronómicos a los del diseño textil y los musicales” (Barbero, 2009, p. 19).

En contraste con el planteamiento anterior, cabe citar parte de la reflexión contenida en el libro de la Asociación de Parteras Unidas del Pacífico (2012) con respecto a sus saberes tradicionales. En este se indica que:

La orixa Yemayá, deidad femenina por excelencia, mujer vieja del mundo, reina de los mares que nació con la luna, ha sido reconocida como la partera del monte (...) en el Pacífico Colombiano, las mujeres hijas de la afro diáspora continúan poniendo en práctica sus saberes y costumbres relativas al embarazo, al nacimiento y al puerperio. Inspirada en Yemayá, la partera cumple la función de madre protectora de las aguas femeninas (...) Pese a la violencia y desplazamiento que afecta a la región, y a las imposiciones frecuentemente excluyentes de la ciencia y la tecnología, navegan por el mar y por los ríos del pacífico ejerciendo su oficio (...) resisten y persisten en su trasegar, arraigadas a tradiciones y prácticas milenarias, a sus semillas y plantas. No obstante, este saber, es desconocido como práctica de medicina tradicional por parte de las administraciones locales y gobernaciones. (p. 15)

Este último aspecto deja entrever como el monismo de la ciencia hegemónica no permite el reconocimiento e inclusión de una “sabiduría ancestral basada en la cosmovisión de un grupo étnico minoritario, que conserva una memoria histórica y una identidad” (Asociación de Parteras Unidas del Pacífico, 2012, pp. 9-10). Otro planteamiento que vale la pena destacar es el de Nieto (1997) quien al hacer un análisis sobre las creencias locales y el conocimiento ilustrado en la botánica del siglo XVIII afirma que:

Toda ciencia es necesariamente local, el conocimiento, en cualquiera de sus expresiones, tiene su origen y adquiere credibilidad dentro de grupos sociales, lugares geográficos y momentos históricos específicos. La historia y la sociología de la ciencia deben dar cuenta de los procesos que hicieron posible que ciertas formas de conocimiento perdieran su localidad y adquirieran la categoría de universales. La idea de ciencia moderna, que con tanto entusiasmo se convirtió en la bandera de la ilustración europea tiene un carácter global y uno de sus más destacados atributos es el de no pertenecer a ningún lugar en particular, lo cual le dio al conocimiento un sentido político sin precedentes en la historia de occidente. (p. 326)

Para citar un ejemplo de lo anterior, se trae a colación el hecho de cómo el descubrimiento de nuevas especies de plantas medicinales fue un proceso de traducción de saberes locales propios de los habitantes de América a la ciencia de la Ilustración Europea “(...) los logros de los naturalistas del siglo XVIII serán explicados en términos de un proceso de traducción de conocimientos locales y testimonios populares a un lenguaje que pretende perder su localidad y ser presentado como universal” (Nieto, 1997, p. 326).

Para el caso de las comunidades indígenas, el territorio se articula con la cultura, y es precisamente esta quien lo dota de significado. En efecto, las prácticas culturales que se traducen en saberes, emergen en un lugar que ha ido tejiendo unos valores, costumbres, creencias y una identidad propia. Asimismo, dentro de la cosmovisión el lugar está lleno de significado, historia, mito, leyenda, lo cual responde a una localidad particular que no puede ser diluida en un referente universal. La tierra para el indígena trasciende el sentido biofísico y se le acoge como a la madre, porque de ella emana la vida en toda su diversa manifestación.

En Colombia, es aún muy escasa la reflexión y la investigación sobre la relación constitutiva del derecho a la comunicación, en su más ancha complejidad, con el derecho a la participación del, y en, el conocimiento; esto es el derecho de los ciudadanos y los grupos sociales al acceso a la información, no sólo como receptores, sino también como productores, ya que el reconocimiento de esos nuevos derechos tiene a la base el valor que el conocimiento ha adquirido en la “sociedad-red”, como bien público primordial. “Se trata del derecho de los ciudadanos a la comunicación pública del conocimiento, aún más decisivo en las nuevas condiciones de hegemonía tecnológica del saber y de las presiones mercantiles sobre el proceso mismo de su producción y circulación” (Barbero, 2009, p. 19).

Para el caso concreto de esta investigación el planteamiento anterior de Barbero (2009) resulta un insumo pertinente. Así pues, el fin es precisamente rescatar los saberes ancestrales de la comunidad indígena Zenú, tomando de los actores claves (sabedores) un conocimiento tradicional emanado de sus prácticas socio culturales. Del mismo modo, se pretende sistematizar dichos saberes permitiendo la circulación y difusión de los mismos como bien público que puede ser replicado en otros contextos sociales. Está claro de acuerdo al planteamiento del problema que los saberes etnoambientales de la comunidad no han sido valorados ni incorporados en la escuela teniendo en cuenta su papel como transmisora de cultura.

2.1.3. Nuevas identidades y concepciones de lo nacional

En concordancia con el apartado anterior, en este se describe el panorama actual de la organización cultural de las diferentes comunidades en un país como Colombia. Del mismo modo, se enfatiza en el hito histórico que marca la Constitución Política del 91 en lo referente a la diversidad cultural. No obstante, se ilustra cómo la centralización en el campo del saber, la comunicación y la cultura se refleja en la estandarización de saberes y por consiguiente la destrucción de saberes locales.

En el devenir histórico de los diferentes grupos humanos se ha producido un fenómeno de agrupamiento y separación que, partiendo de las antiguas tribus y clanes prehistóricas, ha ido conformando el mapa de la presencia de humanidad sobre el planeta tierra. Dicho mapa refleja la forma en que estos colectivos humanos, “en sus procesos de adecuación a las condiciones del medio, han ido configurando y estructurando sus formas culturales diferentes, adquiriendo primeramente su identidad como pueblos, y posteriormente, desde el Renacimiento los Estados, en cuanto estructuras jurídico sociales” (Palop, 1997, p. 56).

Otro autor que hace aportes en esta misma dirección es Pierre Vilar (1980), describe y define ampliamente los diferentes conceptos utilizados para denominar las divisiones que ha establecido la humanidad, y que habitualmente utilizamos sin una excesiva precisión. De acuerdo con Vilar, un primer análisis histórico nos presenta la existencia de grupos yuxtapuestos en el espacio, con estructuras sociales y organizaciones políticas diversas, de los que podemos estudiar su origen, transformaciones, acontecimientos y conflictos. Las agrupaciones y su formalización a lo largo de la historia tendrían diferentes elementos y factores, ligados en la mayoría de los casos a razones culturales, económicas o políticas. “Estas agrupaciones sólo adquirirían un sentido moderno de nación a partir de la emergencia de la burguesía como clase social en el siglo XV y el posterior

establecimiento de los Estados Modernos, culminando en el siglo XIX en lo que denomina “fase nacionalitaria” (Palop. 1997, p. 56).

En ese mismo orden de ideas, es pertinente indicar que hasta no hace muchos años el mapa cultural de nuestro país era el de miles de comunidades culturalmente homogéneas, fuertemente homogéneas pero aisladas y dispersas, casi incomunicadas entre sí y muy débilmente vinculadas a la nación. Hoy el mapa cultural es otro. Con mayor intensidad que en los otros países de América Latina, Colombia vive un desplazamiento del peso poblacional del campo a la ciudad que no es meramente cuantitativo sino el indicio de la aparición de una trama cultural urbana heterogénea, esta es formada por una enorme diversidad de identidades y sociabilidades: estilos de vivir, estructuras del sentir, modos de narrar, pero una trama fuerte y densamente comunicada, y que desafía los marcos de referencia y comprensión forjados sobre la base de identidades nítidas, de arraigos fuertes y deslindes claros. “Aún las culturas más fuertemente locales atraviesan cambios que afectan a los modos de experimentar la pertenencia al territorio y las formas de vivir la identidad, movimientos que desplazan las antiguas fronteras entre lo tradicional y lo moderno, lo local y lo extranjero” (Palop. 1997, p. 56).

Para el caso particular de esta investigación, de acuerdo al censo aplicado por la investigadora, aproximadamente 44% de la población que forma parte de la comunidad indígena estudiada ha sido desplazada principalmente por factores relacionados con la violencia. De igual manera, varias personas han salido debido a la compra de tierras por multinacionales para la actividad minera, en ocasiones sin el derecho a participar en el debido proceso de consulta previa para tal fin. Algunas comunidades como el caso de los indígenas de Tierralta (caso represa Urrá en 2008) salieron a formar parte de varios cinturones de miseria en la ciudad, todo lo anterior afecta insoslayablemente la construcción del tejido étnico y cultural.

Así pues, Castrillón *et al.* (2012) han indicado que: el costo que trasladó Urrá a los embera katío del Alto Sinú, fue aún más grande y desproporcionado: las mejores tierras fueron inundadas, el pescado, la principal fuente de proteína de la población se extinguió, la organización fue desmantelada y el liderazgo asesinado. Todos estos factores y las indemnizaciones particulares, como medio de reparación ordenado por sentencia de la Corte Constitucional (T 652 de 1998) no contribuyeron realmente a la reconstrucción social y económica de este pueblo; por el contrario, desarraigaron y desplazaron a muchas familias hacia los municipios de Tierralta y Montería. Si los impactos en su vida económica fueron drásticos, más graves fueron aún los impactos en la cultura y organización social, que ha puesto a este pueblo en la lista de aquellos que están condenados a desaparecer.

Colombia tiene hoy un mapa con varias poblaciones pertenecientes al pueblo campesino y el barrio ciudadano, con pueblos donde las relaciones sociales ya han perdido la estabilidad y la elementalidad de lo rural. Por otro lado, el país supo centralizar- someter las rebeldes regiones a un centro de poder y decisiones en todos los campos- pero no articular sus grandes diferencias y desigualdades regionales. Como en la mayoría de América Latina, las regiones se hicieron “a costa” de las regiones, esto es, no haciendo converger las diferencias sino subordinándolas, colocándolas al servicio de un Estado que más que integrar supo centralizar (Barbero, 2009).

Hoy ese centralismo contra el que se erigió la nueva Constitución, ha empezado a corregirse, pero aún sobrevive un fuerte precisamente en el ámbito de la educación, la cultura y las comunicaciones, como lo atestiguan fehacientemente la estandarización de saberes –con la consiguiente destrucción de saberes locales. Pero ya sea desde el *afuera*, que trastorna lo nacional mediante los procesos de globalización de los modelos y las decisiones macroeconómicas, las nuevas formas de la administración pública o la gestión privada, y de la intensificación de la comunicación y el intercambio entre las más diversas y alejadas culturas; o desde el *adentro*, que movilizan las sociedades regionales y locales, las etnias y las razas, los géneros y las edades, nos hallamos ante una fortísima desestabilización de ese centro que ejercía y simbolizaba la identidad nacional, y de una ancha diversificación de las sensibilidades, esto es de modos en que la gente percibe y se siente argentino, brasileño o colombiano. “A otros modos de estar/sentirse juntos están correspondiendo cambios que necesitamos investigar en sus más densas dimensiones comunicativas e incommunicativas” (Barbero, 2009, pp. 27-28).

En contraste con lo anterior, los trabajos de Burke, ponen de relieve que el postulado de unidad cultural de una época no es sostenible: ya no se habla de cultura en conjunto; sin embargo, eso también significa que pueda sostenerse la noción de “cultura nacional” en un sentido puro. Al contrario, se impone el reconocimiento de la fragmentación e intercomunicación (interdependencia), así como la ampliación de la noción de cultura propuesta por los historiadores de la cultura que, inspirados en la antropología cultural, lejos de reducir la cultura a producciones de una élite (Y en todo caso, de quienes escriben la historia: los vencedores, los que dominan) incluyen prácticas y representaciones –la vida cotidiana- “como rasgos característicos de las culturas y subculturas, también de las no hegemónicas, de las vencidas, desde el convencimiento de la riqueza que en sí representa su existencia como parte del patrimonio cultural de la Humanidad” (De Lucas, 1999, p. 29).

Conviene, pues, no perder de vista que, como señala también el mismo autor, Burke (1991) en línea con las tesis de Gellner, es el nacimiento del Estado Moderno lo que marca la ilusión de una cultura propia, “pura”, al poner fin al pluralismo cultural de la Baja Edad Media: ese Estado impone coactivamente una unanimidad religiosa, moral y cultural mediante la unificación jurídica que hace posible el sometimiento universal a un poder central y la erradicación de toda “pauta o conducta que se oponga al proceso de unificación (racionalización patológica) que alcanza también a la cultura cotidiana para que haya sólo un espacio de comunicación comunitaria, persiguiendo toda diferencia, toda herejía (propia elección)” (De Lucas, 1999, p. 29).

El aporte de este apartado a la tesis reside en mostrar unos supuestos teóricos que parten con hechos históricos de la configuración de la identidad nacional. De manera análoga, al presentar las nuevas tendencias o concepciones de la misma, incluye el tema de la interculturalidad articulada al dialogo de saberes. De manera que, sistematizar los saberes ancestrales de la comunidad a través de un proceso dialógico para integrarlo a la educación intercultural, es una perspectiva centrada en la actualidad y en los requerimientos de un nuevo mapa socio cultural para Colombia.

2.1.4. La invisibilización en la comunicación de los dominados

A continuación, se detalla la posición de algunos teóricos con respecto al tema de la cultura del silencio, heredada por nuestros pueblos subordinados desde la época de la conquista y la colonia. Igualmente, se debate el papel de la escuela como institución social que aún perpetúa la cultura dominante de occidente y por ende su lenguaje exclusivo y etnocéntrico, desconociendo una realidad cultural plural y diversa. Finalmente, se enfatiza en la forma más imperante de dominación, el no poder hablar, invisibilizando la voz de los excluidos y sometiéndolos a renunciar incluso a su lengua materna para adherirse a la cultura dominante.

Las estructuras, tal como lo afirma Galeano (1971) de la dependencia penetran toda la sociedad, y consecuentemente el ámbito de la cultura. “Pero la comprensión de los procesos y los fenómenos de dependencia cultural de América Latina no pueden explicarse a partir de la forma de la dominación actual, necesitamos pensar lo que ella tiene de “herencia cultural” (p. 36). Pues en la historia de la conquista española no hay sólo una aventura política o una empresa comercial sino una batalla cultural. La violencia desnuda de la guerra, la destrucción material, las confiscaciones económicas y la esclavización de los indígenas, se “acompañó y se apoyó en la violencia subyacente al proceso de enculturación, mediante el cual la cultura de la minoría dominante fue propuesta como modelo a la mayoría dominada” (Wachtel, 1972, p. 135).

Otro planteamiento pertinente desde el enfoque de la pedagogía crítica es el de Freire, éste llama cultura del silencio al conjunto de pautas de acción y esquemas de pensamiento que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista. Edificadas sobre la señoría de la tierra, sobre el poder del señor, que se extendía de la tierra a las gentes, las sociedades latinoamericanas consagraron la figura del patrón y su poder.

Poder de los señores de la tierra, de los gobernadores, de los capitanes, de los virreyes. De esa manera vivimos nuestro periodo colonial presionados siempre. Casi siempre impedidos de crecer, impedidos de hablar. La única voz que se podía escuchar en el silencio a que se nos sometió, era la voz del púlpito. (Freire, 1967, p. 111)

Al respecto Barbero (2003) sostiene que:

Los indios veían morir a sus dioses cada día a través de la destrucción de su universo social y mental. Con la ruptura de ese universo, las categorías de las que el hombre se servía para conocer y habitar el mundo ya no le sirvieron más. Y cuando ese mundo, donde el trabajo no constituía una categoría especial de actividad, se vio sometido al predominio del valor económico, el hombre se sintió obligado a abandonar sus valores y sus prácticas, su percepción del espacio y el tiempo, su modo de vida (p.23-24).

Pero la alienación, como lo afirma Barbero (2009), nunca es total, ni la conciencia dominada deja de ser conciencia, y la sumisión es menos aceptación que impotencia. De forma que si fue en la “educación” donde lentamente la situación de fuerza se transformó en situación de hecho, legítima y legitimada por los mismos oprimidos, será en otra educación donde sea posible hacer estallar la situación al subvertir los códigos de la humillación y la sumisión. El ayer parece hallarse lejos, pero está aún tan cerca que es posible tocarle en la fatiga y el desencanto de los una y otra vez engañados campesinos de estos países. Al mutismo total de los comienzos se intentó reemplazarlo por una voz prestada, la que proporcionaba la escuela (Barbero, 2009).

Una escuela que fue, y sigue en general siendo, el lugar del control más sutil por, y de, la palabra, la escuela continúa consagrando un lenguaje retórico y lejano a la vida, a sus penas, sus ansias y sus luchas, absolutizando una cultura que asfixia la voz propia, transmitiendo la visión que la minoría dominante tiene de la historia nacional, su culto de los próceres, sus odios y sus entusiasmos, sus mitos y sus prejuicios, que han quedado como contenido de las cartillas que metódicamente deletrean los escolares de todo el país (Restrepo, 1970, citado en Barbero, 2009).

Otro autor que hace importantes aportes en este campo es Czarny (2006) quien sostiene que, ya en los años cincuenta se trató de explicar el fracaso escolar de los niños de grupos minoritarios primero mediante lo que se llamó “déficit genético” y posteriormente “déficit cultural”. En los años setenta surgieron otras perspectivas para la investigación desde la antropología educativa y la sociolingüística con nuevas explicaciones. Estos trabajos identifican trabas y problemas al interior de la escuela, debido a diferencias culturales en lo que se refiere a prácticas sociolingüísticas y estilos de aprendizaje, lo que motiva el fracaso escolar de los niños de grupos minoritarios. Autores como Erickson (1987) señalan que estos trabajos “se basan en las teorías del conflicto cultural porque explican el fracaso escolar de los niños por la “compatibilidad-incompatibilidad” que se presenta entre los antecedentes culturales de ellos, la cultura escolar y de los maestros” (pp. 97-98).

En esta investigación, de acuerdo con las percepciones de los sabedores de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge, en la escuela se está propiciando un proceso de discontinuidad cultural, aduciendo a que se impone un currículo netamente occidental. Es así que, los saberes ancestrales y valores culturales propios son excluidos, y el puente de comunicación con maestros que no han sido preparados para responder a esta realidad diversa ha desencadenado en tensiones. De igual manera, la deserción escolar se erige como la ganadora en este conflicto y por ende el fracaso aumenta.

Otra línea de estudios que ha marcado este campo de investigación destaca las diferencias entre las minorías “voluntarias” y las “involuntarias” señalando la relación que esta diferencia guarda con el éxito y el fracaso escolar de los niños. John Ogbu (1993) ha sostenido que el principal factor que diferencia a las minorías que “triunfan” en la escuela de las que no lo hacen parece ser la naturaleza de la historia de subordinación y explotación de cada una de estas en relación con la sociedad donde se insertan. “Las respuestas que cada grupo instrumenta en relación con la sociedad mayoritaria y con las instituciones de éstas-como la escuela- depende de cómo llegaron a formar parte de la sociedad, y estas respuestas suscitan distintas experiencias de escolaridad” (Czarny, 2006, p. 17)

En la actualidad, a pesar de tener un nuevo mapa nacional que muestra la reconfiguración multicultural del país, el sistema educativo continúa enmarcado en políticas educativas que son incapaces de responder a esta realidad. Un fehaciente ejemplo de ello es la imposición de contenidos homogéneos y evaluación estandarizada, por otro lado, aunque el discurso de la interculturalidad

cobra vida, se queda en acciones superfluas que no permiten generar una conciencia ni una sensibilidad pluricultural.

En contraste con lo anterior, es pertinente indicar que no es por casualidad que haya sido en América Latina donde Iván Illich ha vivido la experiencia de la que ha brotado su lúcida y utópica, protesta contra la escuela como “nueva religión” (Illich, 1971, citado en Czarny, 2006), esa en que los pobres depositan su esperanza de salvación. Pero la escuela sólo salva una minoría y en contrapartida continúa enseñando que el que llega más lejos en los estudios tiene derecho a más dinero, a mayores privilegios, a mejor posición social, continúa estigmatizando al rebelde, al que posee demasiada imaginación, al creador, fabricando ese hombre – serie que nunca va más allá de los modelos establecidos y que a lo más que aspira es adaptarse. Si todo eso no es exclusivo del sistema escolar latinoamericano, ello posee una carga de injusticia mayor allí donde el derecho a la escuela se identifica con el derecho a la palabra y donde ese derecho sigue siendo disfrutado sólo por unos pocos. La cultura escolar prolonga la cultura del silencio. Asfixiada o domesticada la palabra del pueblo, la palabra pública, sigue siendo marginal o es hecha funcional (Barbero, 2003, pp. 26-27).

2.1.5. Comunicación y cultura

Para Barbero (2003) la incomunicación de los pueblos dominados en la historia de América Latina que atribuyo la conquista y la colonia a la fatalidad, más no a un proceso histórico, también se relaciona con el hacer político de las masas, de esos millones de hombres y mujeres que deben aún renunciar a su lengua materna para acceder a los medios de comunicación “(...) la comunicación se carga de una significación política irrecusable al descubrir los múltiples rostros de la “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1970, p. 19) añadida a la otra, la del hambre y la exclusión social, incomunicación también de las elites intelectuales que, aun rompiendo su complicidad con el statu quo, se hallan lejanas, alejadas, “por su mismo lenguaje exclusivo, del habla y la memoria de las mayorías. Incomunicación, en fin, de unas vanguardias separadas del pueblo al que quieren liberar por las trampas que les tiende una expresividad centrada sobre sí misma, negada a la comunicación” (Barbero, 2003, p. 29).

Cabe destacar el planteamiento de Tornal (1997) referente al papel que juega la lengua en los fenómenos de producción y transmisión cultural, esta sostiene dos interpretaciones al respecto:

La primera es que la lengua es un rasgo de identidad cultural más, con una función particular de transmisor del resto de aspectos definitorios de esa cultura; o bien, la lengua como señal

identificadora de pertenencia a una cultura, como su rasgo más sobresaliente e importante, su misma quintaesencia. (p. 113)

En efecto, para situar este debate conviene recordar dos citas.

El profesor Guarner (1960, citado en Tornal, 1997) reseña el papel fundamental que tiene la lengua en un sistema cultural: La lengua no es solamente un sistema de signos útiles para comunicarnos, sino que también constituye una red donde están preservadas las formas más entrañables de vida y pensamiento de cada comunidad cultural individualizada.

Desde concepciones sociopolíticas, Aitmatov (1982) nos insistiría en la función principal de la lengua para la creación de una conciencia nacional:

Sin una lengua propia es difícil concebir el desarrollo de una identidad nacional. El idioma es el componente esencial de la cultura nacional y un medio para su desarrollo. Todo idioma constituye un fenómeno único, resultado de la creación genial de un pueblo. Con la desaparición de un idioma se pierde algo valiosísimo. Por ello es indispensable cuidar los que se han conservado hasta nuestros días, porque constituyen un patrimonio de toda la humanidad. (p.36)

En ambas citas los autores dejan entrever la relación intrínseca que existe entre lengua y cultura, exaltando la importancia que reviste el idioma para la construcción cultural. Del mismo modo, les otorgan a los sujetos de los pueblos la invaluable capacidad creadora del idioma, considerándolo como un bien intangible para el desarrollo político, social y cultural e identitario de una nación.

La diversidad de las lenguas que hablan los humanos comporta dificultades de comunicación entre sus usuarios pertenecientes a diferentes culturas. “Estos problemas son fundamentalmente de incomunicación por razones lingüísticas, que pueden llevar fácilmente a situaciones de incompreensión en cuanto que se impiden los necesarios intercambios de información relacionados con el mundo simbólico que soporta los mecanismos intelectuales y conductuales de los humanos” (Tornal, 1997, p. 112).

En la actualidad, verdadera era de la comunicación, el nivel de relación entre grupos culturales diferentes es cada vez mayor, y, por tanto, existe una mayor necesidad de comunicación e

intercomprensión. Sin embargo, se viene generando una problemática peculiar aplicable tanto a las culturas en contacto como a las lenguas. Por una parte, una actitud de posicionamiento autárquico y en exceso conservador por los usuarios de una lengua determinada, puede provocar su propio anquilosamiento, e incluso su subsiguiente extinción. Por otra parte, “un uso permeable y excesivamente abierto a modificaciones introducidas por la utilización indiscriminada de préstamos, barbarismos, neologismos, etc. Podría llegar a una situación tal de desfiguración, que igualmente pudiera llevarla a su desaparición” (Tornal, 1997, p. 112).

Los aportes de estos teóricos resultan de interés a la presente investigación ya que dejan vislumbrar una realidad que debe ser reflexionada y estudiada a partir de otro pensamiento emancipador. La voz de nuestros pueblos indígenas ha sido silenciada por siglos y la escuela ha sido cómplice de este hecho. Es así que, continúa sirviendo a un modelo económico que en su lógica neoliberal posiciona la homogeneidad del conocimiento y del sujeto, excluyendo otras maneras de ser, sentir y pensar. Sin embargo, aunque se han generado avances en la reescritura de las libertades fundamentales de estos pueblos a partir de las reformas constitucionales, estas aún son débiles al traducirse en acciones concretas. Por otro lado, una de las maneras de desafiar la dominación hegemónica aún reinante es “poder hablar” y es precisamente en este sentido que se encamina esta investigación.

2.1.6. Interculturalidad, Comunidades Indígenas y Sostenibilidad Ambiental

Luego de la anterior aproximación a la genealogía del concepto de interculturalidad, a continuación, nos referimos a algunas experiencias realizadas en comunidades indígenas potencialmente ricas en biodiversidad, lo cual las convierte en zonas indicadas para el desarrollo de megaproyectos, especialmente extractivos. Estos megaproyectos generan impactos ambientales de incalculables magnitudes que las afectan en el plano social, económico, cultural y ambiental. Por ello, el proyecto de educación intercultural como medio para salvaguardar los derechos humanos y garantizar la compensación de estas comunidades, es un factor clave.

Teniendo en cuenta que el proyecto de investigación propuesto se circunscribe en una zona de influencia de extracción minera que durante décadas ha sufrido los impactos de dicha actividad, se consideran pertinentes los trabajos a continuación referenciados. Cabe destacar también la capacidad de resistencia que la comunidad ha ido desarrollando amparada en la normatividad y su proceso de construcción pedagógica para buscar soluciones.

El trabajo de Mario Enrique Fuente y David Barkin (2012) *La Minería como Factor de Desarrollo en la Sierra Juárez de Oaxaca. Una valoración ética*, realizado en México, analiza el problema de cómo el gobierno mexicano ha justificado el otorgamiento de concesiones mineras en territorios indígenas como estrategia para promover el desarrollo, como una acción desplegada desde los postulados de la teoría del equilibrio general competitivo que evade incorporar los costos e implicaciones éticas y ambientales. Se basa en la noción de comunalidad, entendida esta como una aportación epistémica característica de la praxis comunitaria en la Sierra Juárez. Con esto, Martínez Luna (2003) define la Comunalidad como:

El pensamiento y la acción de la vida comunitaria, es el resultado de la apropiación social de la tierra y de los códigos de la relación que se deciden por medio de la comunalidad, la cual hace alusión al pensamiento sustantivo de la educación regional y extra regional y son acuerdos comunes en un territorio propio. (p. 22)

La metodología empleada consistió en la conformación del Comité Pro Defensa de los Recursos Naturales, creado por la asamblea de la comunidad indígena, con el objetivo de darle seguimiento a las denuncias realizadas ante las dependencias normativas involucradas, la realización de diversos foros regionales y la formalización de la demanda legal en contra de la compañía minera que les afectaba ambientalmente.

Este trabajo es una invitación a escuchar y entender otras voces en la conformación de los nuevos escenarios socio ambientales y de justicia en el proyecto de nación; voces para un diálogo de saberes (Leff, 2004, citado en Fuente y Barkin, 2012) y diálogo intercultural (Zemelman y Quintanar, 2007, citado en Fuente y Barkin, 2012). Así, frente a la concepción única de modernidad o posmodernidad desde el modelo de la globalización económica, el trabajo se inscribe en la posibilidad de una transmodernidad e interculturalidad (Dussel, 2006, citado en Fuente y Barkin, 2012).

Este trabajo aporta al proyecto de tesis un elemento muy significativo como son los mecanismos de comunalidad (la tierra como madre y territorio, el consenso en la asamblea para la toma de decisiones, el trabajo colectivo). En efecto, este estudio de caso se asemeja al proceso de resistencia al que se ven obligadas las comunidades indígenas en el inicio de estos megaproyectos. Es así como el factor económico se posiciona aún desde la academia y el pensamiento occidental como un indicador de desarrollo sostenible, y se subvaloran e invisibilizan las otras lógicas de pensamiento.

El trabajo titulado *Encuentros y Desencuentros entre Mundos Distintos: Minería y Poblaciones Rurales* de Ossio (2010) llevado a cabo en Perú, desarrolla el problema que se circunscribe como uno de los mayores retos actuales: Encontrar medios adecuados para intentar una conciliación entre la modernidad y la tradición. Forjar un mundo donde la homogeneización aparejada a la globalización no suponga la destrucción de las múltiples culturas. En contraste con el anterior trabajo, se establece la defensa de la identidad, la organización comunitaria y los recursos naturales como elementos claves en las culturas indígenas para su supervivencia.

Esta investigación se fundamenta en la traducción y aplicación a la praxis cotidiana del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo como un instrumento legal emanado de un organismo internacional dirigido a defender a los pueblos indígenas. En la metodología empleada se seleccionó la comunidad de Andamarca (Perú) para desarrollar un trabajo de campo sobre los impactos sociales, culturales, ambientales y económicos de las actividades de una empresa minera y la comunidad local adyacente. Para ello se apoyó en las monografías elaboradas por muchos antropólogos peruanos y extranjeros sobre poblaciones rurales en Bolivia, Perú, Ecuador y Norte de Chile. Las cuales vistas comparativamente permitieron confirmar la existencia de una unidad cultural Andina.

Entre los resultados obtenidos se destaca el hecho de que, en la minería practicada en el Perú hasta antes de los noventa, se han hecho grandes progresos para mejorar las relaciones entre las empresas y las poblaciones rurales. A ello se suman las consultas que toda empresa debe realizar antes de iniciar incluso sus exploraciones, y la contratación de profesionales como antropólogos y sociólogos que sepan desempeñarse como mediadores. Las aportaciones de este trabajo a la tesis son pertinentes, ya que da pautas sobre cómo el investigador al actuar como un mediador entre las relaciones de los actores implicados en el marco de un proyecto, debe poner a prueba ciertas habilidades y valores personales. Todo ello para perseguir un escenario equitativo minimizando las asimetrías sociales que durante años se han gestado, dejando rezagadas y empobrecidas a las comunidades que sufrirán los impactos.

Otra investigación pertinente en este tema es la denominada *Minería, Instituciones y Sostenibilidad: Desencuentros y Desafíos*. Realizada en 2010 en Perú, Bolivia y Ecuador por Anthony J. Bebbington y Jeffrey T. Bury cuyo objetivo fue evaluar las relaciones entre extracción, medio ambiente, medios de vida y cambio institucional en ocho regiones de Bolivia, Ecuador y Perú, respondiendo al interrogante ¿Qué arreglos institucionales deben establecerse para incrementar las

sinergias entre minería, medio ambiente y desarrollo y de qué manera se puede generar conocimientos que podrían contribuir a construir estas instituciones y reforzar estas sinergias?

En complemento con las dos investigaciones anteriormente descritas, esta enfatiza en la importancia y el valor de conjugar los saberes occidentales con los ancestrales de las comunidades indígenas en zonas de explotación minera para predecir, deducir, interpretar y comprender las dinámicas de vida de los entornos locales en los aspectos culturales, socioeconómicos y ambientales. La metodología empleada por los investigadores referenciados consistió en realizar varios proyectos de investigación que utilizaron métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

Para el análisis de cuencas y el análisis espacial de las concesiones mineras, se utilizaron instrumentos como el ArcGIS. Los datos sobre medios de vida fueron generados a través de diversos métodos. En cada uno de los años 1999, 2000, 2003 y 2005, se llevaron a cabo sondeos semiestructurados en una muestra de comunidades cajamarquinas afectadas por la minería. Se seleccionaron las comunidades de una manera estratificada aleatoria. Los principales resultados arrojados por esta investigación fueron: asegurar la sostenibilidad depende de la calidad de las instituciones existentes para gestionar las relaciones entre la minería, la tierra, el agua y la población. La generación de conocimientos de manera que intermedien en la frontera entre los sistemas basados en la minería y aquellos que tienen su base en los medios de vida, y la forja de instituciones y prácticas fundamentadas en estos conocimientos.

El principal aporte de este trabajo a la tesis, es la necesidad de un dialogo de saberes que permita tender los puentes entre el conocimiento científico que resulta técnico e ininteligible a las comunidades rurales, con el conocimiento vernáculo y popular que permita oír las voces de los que son silenciados por el poder. Resalta igualmente la importancia de la Consulta Previa (En un marco de relaciones simétricas, donde se analicen las necesidades reales, los efectos de los impactos ambientales, los planes de mitigación, la reparación económica en un lenguaje adaptado al contexto). Uno de los cambios más importantes que se requiere es la creación de condiciones a través de las cuales las partes interesadas puedan percibir los conocimientos de los otros como legítimos y dignos de credibilidad (Bebington y Bury, 2010, citado en Ossio, 2010).

2.1.7. Diálogo Intercultural, Articulación de Saberes Locales y Científicos

Luego de ocuparnos de la relación entre sostenibilidad ambiental y comunidades indígenas, en este apartado damos cuenta de algunas investigaciones llevadas a cabo en estas y otras

comunidades campesinas en las cuales se devela como los saberes locales pueden ser reconocidos y posicionados en condiciones de igualdad a los saberes científicos. Se emplea como canal mediador el diálogo de saberes intercultural complementando diferentes maneras de pensar para perseguir el bien común.

Landini (2010) desarrolló una investigación titulada *La dinámica de los Saberes Locales y El Proceso de Localización del Saber Científico. Aportes desde un Estudio de Caso*, con el fin de desarrollar una propuesta conceptual destinada a describir y explicar cómo los saberes locales surgen, circulan y se consolidan a nivel comunitario, enfatizando en la transformación de estos procesos en el mundo contemporáneo. Para Landini (2010) los saberes locales no se reducen a una mera enumeración de conocimientos, más bien, constituyen una parte esencial de la cosmovisión o epistemología con la que los productores campesinos ordenan sus experiencias, comprenden el mundo y actúan en él. Fundamenta este trabajo en la base del construccionismo social en tanto teoría que busca comprender de qué manera los seres humanos construimos lo que percibimos como "verdad" o "realidad".

La metodología utilizada fue una investigación cualitativa de carácter exploratorio descriptivo realizada en el municipio de Misión Tacaaglé —provincia de Formosa, Argentina— se indagaron (A) las áreas de saber de los productores campesinos y (B) las modalidades existentes de aprendizaje y de circulación de conocimientos a nivel comunitario. Las técnicas utilizadas para el relevamiento de información fueron tres: (1) realización de observación participante, conviviendo con una familia campesina durante cinco meses; (2) realización de entrevistas abiertas y semiestructuradas, 71 a campesinos y 12 a otros actores, incluyendo extensionistas y (3) análisis de fuentes secundarias sobre aspectos económicos, sociopolíticos y territoriales, tanto del municipio como de la provincia. La muestra utilizada fue intencional, estableciéndose cuotas por ubicación geográfica dentro del municipio. Para procesar la información recopilada se realizó un análisis de contenido de los textos de las entrevistas y de los registros de observación participante con el apoyo del programa Atlas Ti. Entre los resultados más relevantes se destacan:

Reconocer la importancia constitutiva que tienen los espacios grupales y comunitarios de intercambio de conocimientos y saberes entre los productores. Se destaca la importancia de apoyar y fomentar los procesos de autoaprendizaje y circulación de conocimientos al interior de la comunidad, con el fin de favorecer el desarrollo de saberes apropiados al ambiente y a la cosmovisión de los grupos receptores. La aportación más importante que este trabajo hace a la tesis radica en la

valoración de los saberes locales, teniendo en cuenta la cosmovisión de la comunidad, como un mecanismo para la validación y construcción de nuevo conocimiento que permita la solución de problemas que plantea el mundo contemporáneo. Así mismo, destaca la estrategia de organización comunitaria como un elemento clave para trabajar por el bien común.

Otro trabajo enfocado en esta misma dirección y realizado en Colombia fue el de Herrera Arango (2015) titulado *Palabra de Abundancia: Saberes Indígenas que Fortalecen Diálogos Interculturales de Derechos Humanos en la Amazonia Colombiana*. Este se planteó como objetivo ilustrar la manera en que ciertas formas de saber indígena –históricamente subvaloradas, desde las relaciones coloniales de poder– pueden convertirse en fuentes de empoderamiento colectivo, de fortalecimiento identitario y de políticas públicas plurales. En relación con lo expuesto por Landini (2010) sobre la construcción social de saberes locales, esta investigación da cuenta del valor que los mismos como epistemologías situadas construidos a lo largo de la historia en estas comunidades indígenas cobran actualmente para el establecimiento de diálogos interculturales. Este trabajo se fundamenta en el enfoque subalterno que se concentra en formas alternativas de conocimiento que, como los saberes indígenas, conectan la cultura, el territorio, las tradiciones y las visiones del derecho.

Entre los resultados obtenidos se destaca el hecho de que los saberes indígenas como el concepto de abundancia y su conexión con la palabra como elemento creador han favorecido una visión del Plan de salvaguarda étnico (PSE) como un proceso comunitario sagrado comprometido con el bien común de los participantes en el plan. La posibilidad de ser reconocidos por el Estado ha llevado a estos pueblos a retomar saberes históricos y míticos sobre sus conexiones interétnicas.

Este trabajo aporta a la tesis elementos metodológicos similares como el método etnográfico, aduciendo al hecho de que ambas persiguen objetivos similares. No menos importante resulta la conformación de comunidades de aprendizaje que construyen desde su cosmovisión su propia pedagogía teniendo en cuenta los saberes locales para generar nuevo conocimiento. Del mismo modo, reafirma la autodeterminación de los pueblos indígenas a la hora de crear modelos alternativos para su buen vivir.

2.1.8. Interculturalidad y otredad

A continuación, nos ocupamos de algunos elementos de orden teórico planteados por varios autores sobre el tema de la otredad, considerado este como una construcción simbólica a través de la historia de las diferentes culturas, insertado en la relación dialógica entre humanos como seres

sociales. Puesto que el concepto de otredad ha sido tergiversado dentro de la polisemia en que se enmarca la multiculturalidad e interculturalidad, es pertinente aclararlo a partir del debate y la reflexión de varios académicos.

En efecto, en su mirada retrospectiva a los discursos críticos de la identidad en la filosofía y las ciencias sociales latinoamericanas desde el fin del siglo XIX hasta el presente, Santiago Castro Gómez (1996) concluye que el grueso de los abordajes de la identidad en los discursos libertarios en filosofía y otros campos han descansado en el postulado de una alteridad fundacional y un sujeto trascendental que constituiría una alternativa radical en relación con un igualmente homogenizado

Otro moderno/europeo/ norteamericano. Cualquiera sea la apelación a identidades indígenas, mestizas, católicas, primordialistas, antiimperialistas o vitalistas –en contraste a la identidad blanca, protestante, instrumental, desencantada, individualista, patriarcal, etc., euro/ americana—, estas estrategias de alterización, en el análisis arqueológico de Castro Gómez, están condenadas al fracaso. Reconocer el carácter parcial, histórico y heterogéneo de todas las identidades es comenzar a corregir este error y comenzar un viaje hacia visiones de la identidad que emergen desde una episteme posilustrada o una episteme de la post ilustración. Finalmente, se realiza un recuento del concepto de otredad desde sus inicios hasta la actualidad en un mundo globalizado, caracterizado por la pluralidad, diversidad, la mezcla y también la crisis de identidad.

El encuentro con el otro constituye la experiencia universal y fundamental de la condición humana. Ya el hombre primitivo descubre que más allá de su pequeña familia-tribu, hay otros. ¿Cómo comportarse frente a ellos, cómo relacionarse? La actitud más común fue la guerra y el conflicto. El aislamiento, el encierro, la muralla fue otra de las formas asumidas (Kapusinski, 2007, citado en Landini, 2010). Ambas expresan el fracaso del ser humano, en tanto ponen de manifiesto su imposibilidad de comunicación con los otros. La mirada histórica nos muestra que el encuentro con el otro se dio bajo tres posibilidades: la guerra, el aislamiento y el diálogo.

El antropomorfismo religioso, que suponía que los dioses podían adoptar aspecto humano y comportarse como hombres, permitió nuevas formas de relación con la alteridad, dando lugar a la cultura de la hospitalidad, en tanto el otro que se presenta frente a mí puede tener un origen divino (Onfray, 2006, citado en Landini, 2010). El recorrido histórico de la otredad basado en las relaciones de los europeos con las otras culturas según Giaccaglia *et al.* (2012) se dio en las siguientes etapas: hasta el siglo XV mercaderes y embajadores recorren las rutas comerciales y entran en contacto con distintos pueblos de Asia y África; a partir del siglo XV se inicia la etapa de los *descubrimientos*

geográficos (Todorov, 1991, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) y finalmente entrecruzada con la anterior, se comienza hacia el siglo XVIII una tercera etapa (durante la cual los enciclopedistas y el romanticismo acuñan la idea de “universal”) que se extiende hasta la actualidad.

Resulta pertinente referirse a la tesis de Todorov (2007) en su disertación teórica sobre *La Conquista de América. El problema del otro*, en la cual concluye de su análisis que: el descubrimiento del Yo es posible sólo a través del descubrimiento del Otro. En efecto, afirma que el éxito de la conquista por parte de los españoles obedeció principalmente a la convicción europea de su superioridad cultural, lo cual incluía la certidumbre en la necesidad de asimilar al indígena. Asimismo, sostiene que la diferencia de concepción del tiempo entre ambas culturas impidió a los aztecas percibir la identidad humana del otro como diferente pero igual. Todo ello arrojó como resultado la actitud etnocéntrica en la que se fincaba la certidumbre de la superioridad española.

Esta última etapa se caracterizó en parte por el intento de comprender y entablar otro tipo de relación, pero dominada por la idea de civilización y barbarie, progreso y evolución, que consolida de este modo el eurocentrismo, expresado incluso en el surgimiento de la antropología y, hoy, en el denominado multiculturalismo (Giaccaglia *et al.*, 2012). A partir del siglo XVIII, distintos escritores y viajeros sostendrán que el otro es un igual, serán recién algunos antropólogos en el siglo XX quienes se acerquen a otras culturas para comprenderlas y postular que no hay culturas superiores e inferiores sino sólo diferentes, y reconocer que son tan valiosas como la occidental (Giaccaglia *et al.*, 2012).

Por otro lado, gran parte de esas culturas no constituyen estructuras inmóviles sino en movimiento, sujetas a cambios permanentes. Claude Lévi-Strauss (2008, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012), en su texto *Raza e Historia*, es el primero en afirmar claramente el respeto a la alteridad, al expresar que no debe imponerse la racionalidad propia a los demás, sino escuchar la racionalidad que los otros expresan. En la segunda mitad del siglo XX desde la teoría multicultural se sostiene el derecho de los diferentes grupos étnico-culturales de afirmar sus diferencias y desarrollos separados, lo cual llevaría a postular distintas formas de segregacionismo o mera oposición de los particularismos.

Al respecto, Laclau (1996, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) plantea que: si bien la afirmación de toda identidad conlleva sostener su derecho a existir de forma separada, esto suscita una serie de problemas puesto que el derecho de diferencia siempre es afirmado dentro de un contexto o

comunidad en la que conviven distintos grupos, para lo cual es necesario compartir ciertos valores comunes-universales.

Cristina Reigadas (2003) se interroga sobre el modelo económico neoliberal altamente excluyente y considera que: a partir de la caída del modelo de asimilación y la consolidación de un modelo económico basado en la profundización de la desigualdad y la exclusión, plantea la urgencia de preguntarnos por las nuevas formas de construcción de identidades políticas y por los nuevos modelos de inclusión.

Bourdieu en su tesis sobre el denominado capital intercultural y la relación recíproca del mismo con la posición jerárquica derivada del poder, afirma que: Cuando el "poder [(simbólico)] que impone la visión legítima del mundo social [...] su significado actual y la dirección en la que va y en la que debería ir" (Bourdieu, 2000, p. 185), se distribuye asimétricamente, algunos individuos y grupos gozarán de un acceso privilegiado a procesos de acumulación de capital intercultural. Aun en los casos en que realizaran comparativamente poco capital intercultural en términos de toma de conciencia y de adquisición, su valor de cambio relativo —es decir, su potencialidad de realización en términos de aplicación— podría exceder a la de otros individuos o grupos con reservas personales de capital intercultural nominalmente mayores, pero devaluadas en gran medida por sus posiciones socioculturales desfavorables.

Por otro lado, en concordancia con el pensamiento de Bourdieu, pensadores como Slavoj Žižek (1998, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) sostienen que: el multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorrefencial, un 'racismo con distancia': 'respetar' la identidad del otro, concibiendo a este como una comunidad 'auténtica' cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada.

Roberto Espósito (1999, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) otro intelectual que se refiere a la otredad en términos de la fractura entre relaciones armónicas, expresa que: desde su origen, Europa pensó su propia identidad a partir de polémicas respecto del otro; es decir, se pensó a sí misma contra alguien o algo y buscó unidad a través de ese enfrentamiento. La metáfora de un enemigo común permitió plantear un discurso único y una identidad fija, molar, en una operación de sobre-codificación del otro. La lógica polemológica, que marcó desde sus inicios a la modernidad, transforma al otro en un enemigo.

En este orden de ideas, Díaz (2011, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) en su reflexión sobre el otro humanismo, refiriéndose a uno de carácter plural circunscrito en un mundo globalizado, señala que: en pleno siglo XXI, la vocación humanista no puede ignorar o menospreciar que el proceso de urbanización mundial, aunado al flujo de capital, información y representaciones heterogéneas que han secundado la globalización económica, ha interiorizado en los sujetos la certeza de compartir un mismo hábitat con extraños; mientras a *nivel virtual* las telecomunicaciones nos conectan y aproximan cotidianamente con los hábitos y relatos de culturas lejanas geográficamente, a *nivel físico* los espacios públicos de las ciudades occidentales se han convertido en el escenario donde se concentra la diferencia y se manifiesta la multiculturalidad.

Díaz (2011, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012) al plantear el reto del otro humanismo a principios de milenio, sostiene que: el giro pluralista del humanismo será clave pensando en el establecimiento y consolidación del diálogo intercultural, porque implica relativizar las respuestas de la propia tradición, y adoptar una mentalidad y relación abierta con la alteridad. Uno de los retos que tiene otro humanismo a principios de milenio, es proporcionar modelos, hábitos mentales y formas de expresión que faciliten o favorezcan la discusión e interacción simétrica entre sujetos diversos culturalmente.

La disertación teórica descrita aporta al trabajo elementos claves a tener en cuenta para el establecimiento de un verdadero diálogo intercultural que acoja a la otredad, valorando su potencialidad como diferencia a partir de la emergencia de procesos pedagógicos que intenten romper paradigmas gestados en el imaginario colectivo que perpetúan la eurocentricidad del conocimiento, el pensamiento y del poder. Para este trabajo resulta indicado traer a colación el concepto de la otredad en la medida en que la comunidad Zenú ha sido subordinada durante años a un modelo educativo monocultural impuesto.

De ahí que, no se le haya reconocido como una cultura con modos de ser, pensar y estar diferentes, en armónica relación con un territorio, unos valores, espiritualidad y cosmovisión propia. Por consiguiente, el hecho de considerar la valiosa relación entre los saberes etnoambientales y la educación intercultural, como se plantea en esta tesis doctoral, es una muestra de la apertura para la inclusión y valoración de elementos no convencionales que han sido excluidos. Así pues, se da cabida al otro, de modo tal que se tiendan puentes en contextos dialógicos de equidad.

2.1.9. Interculturalidad y ciudadanía

En este apartado se describe la posición crítica de varios autores sobre la estrecha relación entre ciudadanía e interculturalidad, entendiendo que nos urge como ciudadanos convivir bajo la construcción de una ética intercultural. Es necesario aceptar al otro despojado de todo prejuicio y estereotipo, respetándolo como un igual por el principio de dignidad humana. Una mejor ciudad la hará siempre la calidad de su gente, y la ciudad de hoy inmersa en una aldea globalizada e interconectada, debe estar abierta a recibir al extraño, es algo impostergable. Por lo tanto, aprender a convivir inteligentemente y en paz con el otro, sin ausencia de conflicto resultara benéfico para una cultura ciudadana.

Las minorías étnicas como es el caso de comunidades indígenas que hace referencia al objeto de estudio de esta tesis, deben ser incluidas en el proyecto de ciudadanía intercultural, con el propósito de aprovechar su riqueza cultural, tender puentes de fraternidad y exaltar valores como la justicia y la equidad.

Hoy en día esas visiones excluyentes y homogéneas deben abandonarse para dar paso a las nuevas formas de pensar y de actuar que exige la multiculturalidad. La ciudadanía tiene que ser pensada desde nuevos marcos ligados a la justicia, a la equidad, al diálogo continuo y abierto a la otredad. Cabe pensar en una ciudadanía intercultural que produzca el diálogo entre las culturas, que lleve al respeto por las diferencias, y a dilucidar conjuntamente aquello a lo que sería irrenunciable si se quiere construir una convivencia justa y feliz (Cortina, 1997, citado en Giaccaglia *et al.*, 2012).

Como han señalado Borja y Castells (1997), no hay ciudadanía si existe la exclusión social, (...) si se constituyen guetos para la población inmigrante, si no se toleran las diferencias y las identidades de cada grupo y si se tolera la intolerancia. No hay ciudadanía si la ciudad como conjunto de servicios básicos no llega a todos sus habitantes y si no ofrece esperanza de trabajo, de progreso y de participación a todos. La ciudad debe ser un espacio de fraternidad. (p. 371)

Arnaiz y Haro (2004), al referirse al ciudadano ideal capaz de analizar sus concepciones eurocéntricas, sostienen que:

Cada ciudadano tiene que realizar un análisis profundo de sus concepciones y de sus prácticas pues éstas, tras declaraciones de intenciones muy loables, pueden esconder posturas

etnocéntricas que consideren un grupo superior a otro u otros grupos y, pretender el silencio y la negación de los más desfavorecidos. (p .21)

Como ha señalado Martínez Guzmán (2001, citado en Arnaiz y Haro, 2004), no tener en cuenta a las minorías y/o colectivos, por razones ligadas a variables diferenciales, supone la creación de fisuras ontológicas al no considerar como tal a los seres humanos, epistemológicas al quedar sesgadas las posibilidades de conocimiento, y antropológicas al restar a los mismos calidad humana. Por ello, es preciso caminar hacia un proyecto que contemple la riqueza de la diversidad humana, que reconozca una identidad formada por múltiples pertenencias y que establezca lazos comunes de unión. Pero para que esto sea una realidad, se precisa aprender a ejercer la ciudadanía intercultural.

Haciendo referencia al tema de las minorías étnicas y la consagración de sus derechos, se trae a colación el planteamiento de Kymlicka (2002) quien manifiesta: “Las sociedades modernas tienen que hacer frente cada vez más a grupos minoritarios que exigen el reconocimiento de su identidad y la acomodación de sus diferencias culturales, algo que a menudo se denomina el reto del “multiculturalismo” (p. 266). No obstante, el término multiculturalismo abarca formas muy diferentes de pluralismo cultural, cada una de las cuales plantea sus propios retos. Estas diferencias en la forma de incorporación afectan a la naturaleza de los grupos minoritarios y el tipo de relaciones que estos desean con la sociedad de la que forman parte.

Así mismo, con respecto al debate sobre el por qué no centrarse en las cosas que compartimos como humanos en lugar de lo que nos distingue, Kymilcka (2002) llega a la siguiente conclusión:

La vida política tiene una ineludible dimensión nacional, tanto lo concerniente al tratado de las fronteras y a la distribución de poderes, como a las decisiones sobre la lengua de las escuelas, los tribunales y las burocracias, o en la elección de las festividades públicas. Además, estos aspectos ineludibles de la vida política resultan altamente ventajosos para los miembros de las naciones mayoritarias. (p. 266).

Tales aspectos pueden alienar y causar perjuicios a otros, dando pie a la adquisición de medidas para evitar las injusticias, estas pueden incluir los derechos poliétnicos y de representación para acomodar a los grupos étnicos y otros grupos desfavorecidos dentro de cada grupo nacional, así como los derechos de autogobierno para permitir que sea posible la autonomía de las minorías nacionales junto a la de la nación mayoritaria. “Sin dichas medidas hablar de “tratar a las personas como individuos” no es más que una manera de tapar injusticias étnicas y nacionales” (Kymilcka, 2002, p. 266).

La ciudadanía como concepto que está en constante transformación, debe ir más allá del esfuerzo por compensar a los más desfavorecidos. Si se toma en cuenta la realidad multicultural e intercultural, debe enfrentarse el hecho de que, más allá de la brecha entre pobres y ricos, están también las diferencias entre visiones del mundo y sensibilidades distintas. Hace falta construir una ciudadanía que reconozca esta realidad plural, en términos de derechos humanos, esta perspectiva más amplia de la ciudadanía corresponde al desarrollo de los derechos culturales. Así, el construir ciudadanía intercultural en una realidad multicultural supone favorecer la participación de las diversas culturas en los espacios públicos. Se contrasta este planteamiento con el de Cortina (2001) sobre la construcción de una ética global e intercultural empeñada en la tarea de aumentar la libertad, reducir las desigualdades, acrecentar la solidaridad, abrir caminos de diálogo y potenciar el respeto de unos seres humanos por otros.

2.2. Marco teórico-conceptual

Este capítulo inicia ilustrando el concepto de práctica pedagógica y resume estudios que inicialmente dan cuenta de la instauración de la colonialidad como dispositivo perverso de dominación que invisibilizó y excluyó los legados culturales de nuestros pueblos amerindios, a la vez que estanco los procesos de reproducción y trasmisión cultural. En segundo lugar, se esbozan aspectos concernientes al proceso de la poscolonialidad y luego el aporte de la denominada corriente de Pensamiento Crítico Latinoamericano que analiza las relaciones sociales y la política global, a partir de paradigmas y epistemologías que sirven para comprender la polarización del poder. En tercer lugar, se exponen las pedagogías críticas como herramienta de liberación del sujeto oprimido con un enfoque crítico y decolonial de la educación. En cuarto lugar, se ilustran aportes de varios teóricos sobre la educación intercultural como un proyecto emancipador que busca romper con la historia hegemónica del saber y del poder, como complemento de este aspecto se hace mención a la necesidad urgente de una ética del reconocimiento intercultural.

Finalmente, se plantea la teoría del control cultural del antropólogo Bonfil Batalla, aplicándola a la realidad de la comunidad indígena Zenú con su proceso de reetnización, y su universo de rasgos culturales tradicionales, perdidos, impuestos y apropiados. Sumado a lo anterior, se expone el enfoque disciplinar del perspectivismo amerindio, que surge de la antropología contemporánea y permite otras formas de comprensión del conocimiento indígena desde la cosmología nativa.

2.2.1. Práctica pedagógica

A continuación, se presenta la noción de práctica pedagógica que surge al interior del grupo que hace historia de la misma como experiencia de investigación en Colombia. Inicialmente se describe el significado que para este grupo entraña dicha noción con el fin de comprender mejor su definición. En Colombia, hablar de rescatar la práctica pedagógica, indiscutiblemente conlleva a analizarla desde el siguiente enfoque:

Hacer la historia de la práctica pedagógica no es asumir la práctica como la suma de las disposiciones legales o normativas sobre la educación o sobre la enseñanza, ni como la práctica de cualquier sujeto que haya enseñado; hacemos historia: a) De un saber que conlleva en su discurso una normatividad propia para su práctica, pero que también está sujeto a la normatividad que le llega de la política de los saberes. b) De un saber que posee un sujeto históricamente definido: el maestro, como portador de un saber, pero que ha sido socialmente marginado, como portador y como productor de saber. Tanto la condición de la pedagogía entre las disciplinas como la condición del maestro entre los intelectuales, son subalternas. (Zuluaga, 1999, p. 13)

De acuerdo con la concepción de Olga Lucía Zuluaga tanto al maestro en el campo intelectual como a la pedagogía entre las diferentes disciplinas se les ha relegado y con ello a sus saberes. En efecto, el maestro como sujeto histórico continua como un reproductor de un sistema que responde a unas exigencias económicas de orden global, su práctica pese a que debería ser reflexionada, investigada y cuestionada críticamente conserva la hegemonía heredada de la colonia. La autora define la práctica pedagógica como:

La práctica pedagógica es una noción metodológica, la cual no se queda describiendo lo simple o las relaciones internas de la escuela, sino que “abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad. (Zuluaga, 1997, p. 13)

Por otra parte, y como complemento de la definición anterior, se trae a colación el concepto descrito por Saldarriaga (2016):

La práctica pedagógica es mucho más que «lo que el maestro hace en el aula», se señala algo que pareciera evidente, pero que no lo es en absoluto: que el maestro actúa no solo en su salón, sino en la escuela, y la escuela actúa a su vez en las comunidades y en sus territorios. (p. 14).

Ambas definiciones concuerdan en el hecho de que la práctica pedagógica implica un entramado de relaciones con la sociedad traspasando el espacio físico del aula de clases. Por lo tanto, la escuela esta llamada a impactar y a involucrarse con las comunidades, que deberían ser consideradas objetos cognoscentes y cuya riqueza cultural ha de ser articulada a los procesos educativos.

Para el caso específico de esta investigación, las prácticas de los maestros no involucran los saberes etnoambientales de la comunidad, estos se limitan a reproducir un currículo de carácter occidental que invisibiliza el legado cultural del pueblo Zenú. La perspectiva comunitaria es marginada y se impone la hegemonía de un saber monocultural que excluye otras epistememes, respondiendo a la lógica de mundo moderno, capitalista, euro centrado y desarrollado.

En resumidas cuentas, hay una discontinuidad cultural que ha ido fragmentado los lazos escuela-comunidad y por ende el tejido étnico. La escuela compite con los saberes ancestrales, muchos de estos quedan compilados en bibliotecas y son extraños para la cultura occidental, los maestros no necesitan aprender porque ellos ya saben, son el vehículo del saber junto con la escuela. En consecuencia, no puede haber otras vertientes, los maestros no ven el enfoque diferencial, en el sentido de deconstruir, desordenar el orden para volver a ordenarlo. La reconstrucción del modelo pedagógico es un proceso histórico que debe tener sensibilidad para formar al otro y encontrar el tesoro de la otredad, del valor de lo propio (Salazar, comunicación personal, septiembre 27 de 2020).

2.2.2. Racismo como primer dispositivo de colonización, dominación e invisibilización de la otredad

La colonización de América Latina, formalmente se inicia con la conquista del continente Abya-Yala (1492), como parte del proceso geopolítico expansionista de Europa. América deja de ser centro y pasa a ser políticamente controlada por la corona española. En este período de transculturación, el pensamiento, la ciencia y la tecnología andinos entran en decadencia, no porque se vuelven anacrónicos sino por la imposición del régimen filosófico, político, cultural y económico de las potencias europeas en el nuevo continente, bajo la estructura de la modernidad occidental. Para Estermann *et al.* (2009):

La “colonización” es el proceso (imperialista) de ocupación y determinación externa de territorios, pueblos, economías y culturas por parte de un poder conquistador que usa medidas militares, políticas, económicas, culturales, religiosas y étnicas; en tanto, el “colonialismo”

se refiere a la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el poder colonial. (p. 15)

Para Callirgos (1993), el racismo fue un elemento indispensable como constructo ideológico para la consumación de la conquista de América y para la consolidación de las colonias y, sobre todo, para la ejecución del que puede considerarse el mayor de los genocidios en la historia de la humanidad. La conquista americana fue, en dimensiones de saqueo, sacrilegio, explotación y etnocidio de la raza, un largo proceso de exterminio sistemático, la destrucción de casi todos los monumentos arquitectónicos, la ciencia, la tecnología, la economía, la agricultura y la pauperización psicológica de los pueblos originarios del continente.

Concordamos con la tesis de Casaús (2002) cuando la autora dice que:

(...) los espacios del racismo en la sociedad colonial fueron encuadrados en la política segregacionista, de esta manera se creó una sociedad dual y de castas, caracterizada por su trasfondo racialista y diferencialista, configurando al indígena como un ser inferior, haragán, bárbaro, salvaje e inservible. Este proceso de estigmatización subjetiva se basó básicamente en “la valoración generalizada y definitiva de unas diferencias culturales, reales o imaginarias en provecho de un grupo y en detrimento del otro, con el fin de justificar una agresión y un sistema de dominación. (p. 28)

El proceso de descolonización fue incompleto en América Latina: se obtuvo la independencia frente a España, pero no se eliminó la estructura colonial interna, porque los grupos que han detentado el poder desde la independencia nunca renunciaron al proyecto civilizatorio de occidente ni han superado la visión distorsionada del país que es consustancial al punto de vista del colonizador. Así, los diversos proyectos nacionales conforme a los cuales se ha pretendido organizar a las distintas naciones, en los diversos periodos de la historia independiente, han sido todos proyectos encuadrados exclusivamente en el marco de la civilización occidental, en los que la realidad de la población indígena no tiene cabida y es contemplada únicamente como símbolo de atraso y obstáculo a vencer (Bonfil, 1990).

En este contexto, se busca la asimilación de los indígenas a la cultura occidental, vista como la única viable y posible. En México, como en el resto de los países latinoamericanos, el sentimiento de que el subdesarrollo se debe a la existencia de indígenas incultos y analfabetos construye una visión del mundo que, junto con la influencia del positivismo, el liberalismo y el darwinismo social, permite que las élites latinoamericanas, a lo largo de todo

el continente, emprendan un agresivo proceso de occidentalización de sus sociedades. Con relativamente pocas voces disonantes, las élites políticas, económicas e intelectuales opinan que el lamentable estado de las sociedades latinoamericanas es consecuencia inevitable de su inadecuada composición racial (Stavenhagen, 1998).

En relación con los indígenas, un aspecto central del debate se daba entre quienes creían en la posibilidad de elevar a aquéllos a la condición de europeos mediante la educación, y quienes, por el contrario, lo pensaban imposible. “La ideología dominante, basada en el liberalismo y el positivismo, consideraba que el elemento indio o indígena no tenía lugar en las nuevas culturas nacionales que se estaban edificando. El Estado y las clases dominantes utilizaron todos los mecanismos posibles para eliminar esas *lacras*, ya que consideraban que ponían en peligro sus posibilidades de transformarse en naciones verdaderamente modernas” al punto de que se organiza una educación rural que no toma en cuenta a su principal población: la indígena.

De esta manera, los gobiernos pusieron en práctica políticas específicas en los campos educativo, cultural, económico y social, destinadas a *integrar* a las poblaciones indígenas a la cultura dominante. Este hecho implicó un proceso de deterioro y estereotipamiento del indio y/o de su denominación étnico-cultural y lingüística, por lo que se lo asume (y así se vive el mismo indio) subsumido en la categoría socioeconómica de campesino, borrando toda huella, en términos oficiales, de la organización política, sociocultural y lingüística que lo caracteriza, y llevando al silencio de la invisibilidad su presencia real. En este contexto se impulsa una educación *instructiva* y *civilizatoria* con el proyecto claro de asimilar a los indígenas al conjunto campesino y así, paulatinamente, al conjunto nacional. (Comboni, 2002, p.265)

A pesar de ciertos avances en las propuestas educativas, los sectores más desarrollados de la sociedad seguían pensando que los indígenas eran un obstáculo para el éxito del proyecto de progreso y de unidad nacional de los gobiernos. Esta visión va a permear las diversas políticas educativas implementadas hasta prácticamente los años ochenta. La escuela entonces incorpora las visiones dominantes a través de la construcción de un currículum único, organizado y gestionado centralmente, donde, independientemente de las corrientes pedagógicas en boga y aceptadas oficialmente, se la asume como un instrumento civilizatorio, instructor y constructor de la unidad nacional, de una sola visión del mundo: la visión “mestiza”. “La escuela permitirá homogeneizar a la población, puesto que sólo así se lograrán alcanzar los valores únicos y las posibilidades de acceso al progreso como bien y patrimonio de todos” (Comboni, 2002, pp. 266).

CAPÍTULO 3. Del anticolonialismo a la (pos)colonialidad

Las críticas al colonialismo no son para nada patrimonio exclusivo de las últimas décadas. Desde casi los albores de la instrumentalización del colonialismo se han articulado innumerables críticas al aparato colonial. Más cercanas en el tiempo y más fácilmente identificadas son las críticas asociadas a las narrativas anticolonialistas de mediados del siglo XX. Estas narrativas anticolonialistas, que se entramaron con diversos movimientos de descolonización y liberación nacional en África y Asia, hacían un énfasis en las relaciones asimétricas de dominación y explotación constitutivas del colonialismo como sistema político-administrativo de unos estados sobre las riquezas y fuerza de trabajo de unos territorios y poblaciones. “Estas narrativas anticolonialistas esencialmente buscaban la disolución de las modalidades de opresión político-administrativas de parte de las metrópolis para con sus colonias” (Restrepo, 2005, p.175).

Estas críticas al colonialismo se diferencian de las múltiples vertientes de los debates contemporáneos en varios aspectos sustanciales, de los cuales resaltaré dos de los más importantes y generales. Primero, mientras que las anteriores críticas al colonialismo se centraban en los aspectos políticos, económicos y, en algunos casos, ideológicos del colonialismo; los cuestionamientos postcoloniales evidencian aspectos epistémicos que no habían sido tomados en consideración: “[...] las narrativas anticolonialistas [de los años sesenta y setenta] jamás se interrogaron por el *estatus epistemológico* de su propio discurso” (Castro-Gómez 1998, pp. 171- 172). El grueso de las críticas al colonialismo de mediados del siglo XX establecía “una relación de exterioridad entre lo epistémico y el colonialismo, mientras que las diferentes vertientes de las discusiones postcoloniales evidencian precisamente cómo lo epistémico y lo colonial se constituyen e influyen mutuamente” (Restrepo, 2005, p.176).

Segundo, para la mayoría de las narrativas anticolonialistas el colonialismo aparecía como una desafortunada desviación pasajera del proyecto de modernidad europeo, el cual constituía el horizonte político y social de las luchas de liberación nacional anticoloniales. Para los más radicales, incluso, la Revolución y la Utopía (con mayúscula y en singular) estaban edificadas sobre supuestos modernos que se suponían como universales. Desde esta perspectiva, se establecía entonces no sólo una relación de contingencia histórica entre modernidad y colonialismo, sino que además se asumía la modernidad como un paradigma universal nacido en Europa.

Al contrario, las diferentes tendencias postcoloniales problematizan de disímiles maneras estos dos supuestos. De un lado, se argumenta que el colonialismo no puede ser entendido como una

perversión o desviación pasajera de la modernidad, sino que modernidad y el colonialismo se encuentran estrechamente ligados, y no sólo en el pasado sino también en el presente. Del otro, se cuestiona tanto la supuesta vocación de poder universalizante de la modernidad como el imaginario de su etiología exclusivamente intra-europea y eurocentrada.

Así, mientras que las narrativas anticolonialistas se refieren al colonialismo como aparato de dominación que remite al pasado, las diferentes vertientes del poscolonialismo tienen por objeto el análisis de (y la intervención sobre) los efectos y operación en el presente del mismo. Antes que un asunto saldado en más o menos remoto pasado de algunos pueblos, el colonialismo constituye la historia del presente de todos. (Restrepo, 2005, p. 176)

Recientemente, Catherine Walsh (2004, en prensa) ha propuesto la categoría de ‘de(s)colonialidad’ para entender transformaciones que van más allá de la descolonización ya que más bien son creaciones o construcciones que interrumpen desde la diferencia colonial las condiciones de existencia y efectos de la colonialidad del poder, del saber y del ser. De ahí que:

La de(s)colonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde ‘lo propio’ y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia) sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas. (Walsh 2004, pp. 12-13)

CAPÍTULO 4. Corriente de Pensamiento Crítico Latinoamericano

El pensamiento decolonial es impulsado desde América Latina por el núcleo reconocido como Modernidad/Colonialidad/Decolonialidad, cuyos principales referentes son Arturo Escobar, Enrique Dussel, Santiago Castro Gómez, Nelson Maldonado Torres, Edgar Lander, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Walter D. Mignolo y Aníbal Quijano. “Este núcleo constituye un entramado teórico-político que ha permitido problematizar la temática de la construcción del conocimiento en la Modernidad y proponer la configuración desde Latinoamérica “de otro conocimiento”, un pensamiento postcolonial” (Bravo, 2017, pp. 6-7).

Este último pensamiento (...) busca desprenderse de la matriz colonial del poder y también de los discursos legitimadores del imaginario imperial mismo. Su proyecto más que universal es pluriversal ya que la apertura pone en escena múltiples formas de articulación de la vida social y

cultural, que no necesariamente son asimilables entre sí, sino que pueden asimilarse entre ellos, pero no desde la matriz colonial del poder, sino transversalmente. (Bravo, 2017, pp. 6-7).

Otra autora representativa en el campo de la educación intercultural es Catherine Walsh quien propone la construcción de un proyecto político, epistémico, ético y social que trascienda el ámbito educativo, para constituir sociedades diferentes en otro ordenamiento social. Para Walsh (2007) la interculturalidad tiene una significación ligada a geopolíticas del lugar, que se funda en la diferencia colonial. Esta surge de la resistencia de las comunidades negras e indígenas frente a la Colonialidad/modernidad y forma parte de la construcción de un proyecto ligado a la descolonización y transformación social, política, económica y cultural.

En el mismo orden de ideas esta autora plantea el establecimiento de unas pedagogías decoloniales, que se engendran y emergen de prácticas insurgentes de resistir, (re)vivir y (re)existir por las comunidades que han padecido la marginalización y subordinación política, social, epistémica. En efecto, surgen movimientos de teorización y reflexión cuyo propósito estriba en la construcción de caminos de estar, ser, pensar, escuchar, mirar, sentir y vivir con un horizonte decolonial, enmarcados en otras lógicas de pensamiento que desafían la razón única de la modernidad occidental. La comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge está en proceso de reetnización, de reencuentro con sus orígenes, desde su organización comunitaria donde se maneja la lógica social de la colectividad, se ha gestado una contra escuela que hace frente a la sistemática dominación que aún pervive desde otras esferas.

Los Zenúes se han defendido con un pensamiento colectivo, piensan en plural, se sienten como un cardumen, andan juntos, se involucran e inspiran. La reflexión de lo que ellos tienen de escuela se ve en sus líderes, es invisible, oral e intersubjetiva, de sujeto a sujeto, no es material. Sin embargo, las narrativas locales no son tenidas en cuenta a la hora de defender el derecho al pueblo, no se hace con el otro, se escriben desde otro paradigma, el del Estado. Existe por lo tanto una tarea impostergable para los Zenúes, la reconstrucción del otro desde su propia lucha (F.Salazar, comunicación personal, 25 de junio de 2020).

La categoría de de(s)colonialidad problematiza el modelo mismo de la modernidad/colonialidad en uno de sus componentes, con implicaciones importantes para el modelo en su conjunto. Si se apela a unas epistemologías-otras, unas formas-otras de vida, unos conocimientos-otros, es porque no existe, desde este punto de vista, una monolítica diferencia colonial, sino otredades o alteridades. La existencia de esta diferencia colonial es el resultado de la

violencia epistémica de colapsar y homologar desde una interioridad así constituida de la modernidad/colonialidad, toda una exterioridad constituyente como un ser-otro (o, en sus términos, un no-ser). “Desde un proyecto de de(s)colonialidad este componente del modelo debe ser problematizado apelando a las singularidades de seres-otros que no son reductibles a un acto totalizante de su expulsión en un afuera-interior (exterioridad) para definir la identidad de lo uno” (Restrepo, 2005, p. 207).

4.1.1. Educación intercultural y diversidad cultural

Teresa Aguado Odina plantea aportes teóricos pertinentes para este estudio, su tesis propone la Educación Intercultural como una práctica educativa que sitúa las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación educativas. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. Si todos están obligados a asistir a la escuela, ella ésta obligada a ofrecer las mejores experiencias escolares a todos los estudiantes y a trabajar por el logro de los mejores resultados para todos. Una escuela para todos implica reconocer la diversidad y asumir la igualdad como valor ético de la escuela.

De no ser así, la escolaridad obligatoria puede contribuir a legitimar discriminaciones en función de categorías sociales como son la lengua, la nacionalidad, el género o la religión (Aguado, 2011). La evidencia aportada por la investigación y nuestra propia experiencia como profesores y madres o padres de escolares, nos hacen pensar que las escuelas no están respondiendo adecuadamente a estas exigencias. Nos preguntamos acerca de cómo las escuelas que conocemos piensan y actúan en relación a la diversidad cultural de los estudiantes. Es frecuente asociar los temas de diversidad cultural con la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas. Ponemos énfasis en alejarnos de esta mirada adoptando un enfoque intercultural al analizar la diversidad de los estudiantes, sus familias y comunidades (Abdallah-Pretceille, 2006).

Vale la pena describir el concepto de educación intercultural desde la óptica de una académica y activista que busca romper con la hegemonía instaurada desde la colonia en lo que al saber se refiere, para Catherine Walsh, aquella es un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia

hegemónica de una cultura ~~dominante~~ otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua (Walsh,1998).

Los autores Castro Suárez y Alarcón Meneses ilustran el debate teórico sobre los retos pedagógicos de la educación intercultural, dando cuenta de la problemática de la misma en el Caribe colombiano y enfatizando en la necesidad de hacer revisión a los objetivos de la educación intercultural, así como también a los retos pedagógicos que esta afronta, los cuales no deben estar a espaldas de las características y necesidades propias de la cultura o sociedad de la cual se hace parte. Estos retos y objetivos tienen como finalidad fomentar, y generar dentro y fuera de los espacios de formación, actitudes de tolerancia, respeto, evitación de la xenofobia y el anti sexismo, al igual que la segregación de los grupos étnicos, afro descendientes y grupos de desplazados como es el caso del Caribe colombiano (Castro y Alarcón Meneses, 2012).

Un autor destacado en este tema es Banks (1989) con su modelo holístico integrado por el enfoque intercultural y socio crítico que se basa en la implicación de toda la institución escolar en la Educación Intercultural. Para este, es importante crear un ambiente escolar donde las personas de la escuela tengan valores y actitudes democráticas y no racistas. La escuela debe tener normas y valores que reflejen y legitimen la diversidad cultural y étnica. Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum, que debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento de habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actual.

Por su parte el antropólogo Gunter Dietz (2003) plantea lo siguiente:

Definitivamente, la “culpa” no es de los inmigrantes. Concebir a la educación intercultural como una reacción meramente académica o profesional a la llegada de “los otros” y a su integración escolar resulta no sólo reduccionista, sino apologético. Para no cuestionar la (mono-) cultura escolar institucionalizada en Occidente, diseñamos, desarrollamos y aplicamos modelos educativos específicamente dirigidos hacia estos “otros”, tildados de marginales, no integrados y por tanto problemáticos o por lo menos desafiantes e inquietantes para el quehacer educativo. Si la evaluación de la educación intercultural, de sus “éxitos” y “fracasos”, se limita a esta sesgada visión intrainstitucional y monocultural, como ocurre a menudo, el análisis de los “problemas educativos” de la población minoritaria se convierte en apología de la institución educativa dominante o mayoritaria. (p. 11)

Es por ello que este recorrido por la educación intercultural se inició no en el aula ni en la academia, sino “en la calle”. El origen tanto del discurso como de la práctica de la interculturalización

escolar se halla en el multiculturalismo, “aquel precario y siempre provisional conjunto discursivo que pretende integrar el amplio abanico de nuevos movimientos sociales contestatarios bajo un horizonte político-societal común” (Dietz, 2003, pp. 11-12).

La educación intercultural y su relación con los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú y la transformación de las prácticas educativas hegemónicas además de ser un objetivo que forma parte de esta investigación, es un ideal del reconocimiento a un derecho que viene siendo reclamado por las autoridades indígenas. Hay una riqueza desescolarizada que es externa a la escuela convencional, unos líderes preocupados por mantener la identidad cultural, conscientes de la necesidad de un modelo educativo alternativo en doble vía que permita tender puentes entre pensamientos, saberes y sentires. Por otro lado, una escuela hegemónica que pese a limitarse a funcionar de espaldas a la lógica comunitaria y poseer un vacío en el conocimiento de los procesos actuales de educación intercultural manifiesta su respeto y limitación hacia los sabedores y la cultura Zenú.

CAPÍTULO 5. *Hacia el reconocimiento de una ética intercultural*

Se define a continuación el concepto de ética enmarcada en el reconocimiento intercultural dentro del contexto de la comunidad indígena mapuche de Chile, como país pluriétnico y multicultural. Se toma esta disertación que deja entrever generalidades para el establecimiento de requisitos éticos en la comunicación con grupos indígenas y permite reflexionar sobre la importancia y necesidad de una ética que devuelve la dignidad a la otredad apoyada en autores representativos como Adela Cortina y Will Kymlicka.

(...) el desarrollo de una ética del reconocimiento intercultural permitiría el respeto a los derechos humanos y culturales de los mapuches, restituyéndoles su dignidad como pueblo. Esta nueva situación significaría la superación de relaciones de dominación y subordinación por interacciones de respeto, y comunicación dialógica entre los interlocutores válidos. Hay que decir que esta línea de investigación se sustenta en La ética dialógica o comunicativa, según la propuesta de Adela Cortina, 1995, 1996,1997, y que recoge la línea de Karl-Otto Apel, que se sintetiza en la “ética dialógica de la responsabilidad solidaria”. De ahí que la ética del discurso juega un papel importante en dos esferas: una que especifica las condiciones de posibilidad de llegar a un acuerdo racional legítimo y otra que detalla los contenidos posibles (en los niveles formales) de ese acuerdo. (Habermas, 1982, p. 254)

Respecto al diálogo entre diferentes tradiciones culturales y vida comunitaria, Alasdair MacIntyre nos aporta el rescate de la particularidad y la diferencia, así como la búsqueda del sentido y la responsabilidad frente a los otros. De igual forma, Will Kymlicka nos vincula con los derechos de las minorías y derechos humanos en relación con la cultura y las tradiciones en un sistema liberal. Es decir, “la mirada comunitarista nos relaciona con una política del reconocimiento que conjugue igualdad y libertad situada, donde se reconocen ciertas prácticas con horizontes compartidos culturalmente y que las personas consideran valiosas en sus vidas” (Araya, 2010, p. 62).

A lo largo del texto anterior se enfatiza en la necesidad de generar otras maneras de pensar y de relacionarse con la otredad despojándonos del perverso sistema colonial que ha dejado huellas profundas y que aún perviven en los lugares que fueron víctimas de la dominación y subordinación. La reproducción de prácticas educativas hegemónicas al interior de las instituciones sigue desencadenando actitudes de discriminación y racismo por el marcado etnocentrismo que sigue dividiendo al mundo entre el norte y el sur. En conclusión, con la ética de la comunicación intercultural se pretende pasar a un escenario de interacción con respeto y paridad técnica reconociendo en doble vía las limitantes y también las potencialidades de cada cultura para tender puentes e hibridaciones entre diferentes grupos.

5.1.1. Teoría del control cultural de Bonfil Batalla

El concepto clave a través del cual el antropólogo Bonfil Batalla articula grupo étnico, cultura e identidad, es el de *control cultural*. Para mayor claridad el autor expone los siguientes argumentos:

CAPÍTULO 6. Grupo étnico y cultura.

Quizá la primera pregunta pertinente sea: ¿qué es lo que caracteriza a un grupo étnico? Esta cuestión remite necesariamente a la revisión de otros términos que se refieren a tipos de organización cuyas diferencias con el grupo étnico no han sido establecidas con la nitidez requerida para alcanzar un consenso que permita su empleo con un sentido unívoco. *Pueblo, nación, sociedad y raza* son algunos de los términos que con frecuencia se aplican a unidades sociales que también pueden denominarse grupos étnicos.

"Pueblo" se usa, en ciertos contextos del discurso académico, con un sentido que enfatiza el origen común y ciertas características culturales compartidas por una población, pero la cual no necesariamente constituye una organización social unitaria, sobre todo en el nivel político, es decir, bajo un gobierno único. "Nación", en cambio, se aplica con más frecuencia a poblaciones que

comparten la idea de un origen común, así como ciertas características culturales, pero que además constituyen una unidad política con grado mayor o menor de autonomía; de hecho, la condición de unidad política llega a ser el criterio único y así se habla de la nación mexicana haciendo abstracción de su diversidad étnica.

"Raza" es un término de otro orden, por cuanto se refiere propiamente a la frecuencia diferencial con la que ocurren en diversas poblaciones ciertas características somáticas aparentes y transmitidas genéticamente. Sin embargo, sucede en muchos casos que la población organizada bajo la forma que denominamos grupo étnico, también presenta peculiaridades somáticas que la distinguen de otras. Esta correspondencia ayuda a explicar que se haya desarrollado una sociología de las relaciones raciales, constituida formalmente antes que los estudios de relaciones interétnicas.

No obstante, parece claro que el concepto de raza no puede usarse como sinónimo de grupo étnico, tanto por su propia ambigüedad, como por su filiación biológica, que lo hace poco pertinente para la explicación social de fenómenos sociales. Por último, "sociedad" también se ha empleado en muchos casos como equivalente a grupo étnico. En su uso más frecuente, sin embargo, se maneja como un concepto de orden general, menos determinado que el de grupo étnico: se puede hablar, por ejemplo, de una sociedad mayor que incluye a diversos grupos étnicos; pero carecería de sentido sustituir, en ese caso, el término sociedad por el de grupo étnico.

Los atributos que se admiten más generalmente para caracterizar a un grupo étnico son los siguientes: a) conglomerado social capaz de reproducirse biológicamente, b) que reconoce un origen común, c) cuyos miembros se identifican entre sí como parte de un "nosotros" distinto de los "otros" (que son miembros de grupos diferentes de la misma clase) e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia, d) que comparten ciertos elementos y rasgos culturales, entre los que tiene especial relevancia la lengua.

A partir de aquí, la asignación de otros atributos necesarios para conceptualizar al grupo étnico no ha alcanzado el mismo grado de consenso. Por ejemplo, para algunos autores la existencia de un territorio definido es indispensable para la persistencia de un grupo étnico; para otros, el grupo étnico sólo existe cuando constituye una unidad política organizada, porque si no se da esa condición se trata entonces de poblaciones étnicas, pero no de grupos en el sentido estricto del término.

La existencia de un conglomerado que se reproduce biológicamente no amerita mayor discusión. De hecho, se acerca mucho a una tautología, ya que, si el problema es definir grupo étnico, se parte del supuesto indispensable de que se trata de una colectividad que tiene existencia en un tiempo que abarca sucesivas generaciones. Por su parte, el atributo de que los miembros del grupo reconocen un origen común, si bien es relevante y al parecer universal para todos los grupos étnicos, no tiene por qué ser visto como un rasgo aislado con valor propio e independiente: cabe, en cambio, entenderlo como un elemento cultural, es decir, como parte de las creencias que, como se anotó previamente, son representaciones conscientes de las representaciones colectivas inconscientes. Por último, propongo que el problema de la identidad común puede comprenderse mejor si se plantea, no como un atributo necesario sino como una resultante de la preexistencia del grupo con una cultura propia; este punto se discute con mayor amplitud más adelante.

Queda entonces por considerar el problema de la relación entre el grupo étnico y su cultura, ya no en los términos culturalistas, sino a partir de una noción distinta de los aspectos culturales que son significativos para la definición del grupo étnico. Esto permite colocar el problema en los siguientes términos: la relación significativa necesaria para conceptualizar y definir al grupo étnico es una que se establece entre determinado conglomerado humano relativamente permanente (una sociedad) y su cultura propia. La noción de un origen común, la identidad colectiva, el territorio, la unidad en la organización política, el lenguaje y otros rasgos comunes, adquieren valor como elementos característicos del grupo étnico, en la medida en que sea posible encuadrarlos dentro de esa relación específica y significativa entre sociedad y cultura propia.

A primera vista, el argumento parece conducir inevitablemente al viejo culturalismo que fue superado gracias al trabajo de Barth. No es así, porque no se plantea que el grupo étnico pueda definirse a partir de la descripción de su cultura, sino a partir de una cierta relación significativa entre el grupo y una parte de su cultura que denomino cultura propia. Esta relación es el control cultural.

CAPÍTULO 7. Control cultural y ámbitos de cultura.

Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para *realizar todas* y cada una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. Para cualquiera de estas acciones es indispensable la concurrencia de elementos

culturales de diversas clases, adecuados a la naturaleza y al propósito de cada acción. Pueden establecerse las siguientes clases de elementos culturales:

Materiales: Son todos los objetos, en su estado natural o transformados por el trabajo humano, que un grupo esté en condiciones de aprovechar en un momento dado de su devenir histórico: tierra, materias primas, fuentes de energía, herramientas y utensilios, productos naturales y manufacturados, etc.

De organización. Son las formas de relación social sistematizadas, a través de las cuales se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción.

De conocimiento. Son las experiencias asimiladas y sistematizadas que se elaboran, se acumulan y transmiten de generación a generación y en el marco de las cuales se generan o incorporan nuevos conocimientos.

Simbólicos. Son los diferentes códigos que permiten la comunicación necesaria entre los participantes en los diversos momentos de una acción. El código fundamental es el lenguaje, pero hay otros sistemas simbólicos significativos que también deben ser compartidos para que sean posibles ciertas acciones y resulten eficaces.

Emotivos. Que también pueden llamarse subjetivos. Son las representaciones colectivas, las creencias y los valores integrados que motivan a la participación y/o la aceptación de las acciones: la subjetividad como un elemento cultural indispensable.

7.1.1. Elementos culturales

Los elementos culturales pueden ser propios o ajenos. Son elementos *propios*, los que la unidad social considera ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales *ajenos* aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido. En situaciones de contacto interétnico, particularmente cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación/sujeción, la cultura etnográfica (esto es, el inventario total de los elementos culturales presentes en la vida del grupo) incluirá tanto elementos propios como ajenos.

Se relaciona el universo de elementos culturales, propios y ajenos, que forman la cultura etnográfica de un grupo en un momento dado, con la condición propia o ajena de las decisiones sobre esos mismos elementos, es posible establecer cuatro ámbitos o espacios dentro de la cultura total, diferenciados en función del sistema de control cultural existente. El siguiente cuadro muestra de manera sintética este planteamiento:

Tabla 1. Ámbitos de la cultura en función del control cultural

Elementos culturales	Decisiones	
Propios	Propias	Ajenas
	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura Apropiada	Cultura Impuesta

Fuente: Batalla (1991).

Conviene precisar el significado de cada una de las categorías resultantes.

Cultura autónoma. En este ámbito, la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o porque los conserva como patrimonio preexistente. La autonomía de este campo de la cultura consiste precisamente en que no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. Se pueden mencionar algunos ejemplos de acciones que caen en el campo de la cultura autónoma en muchas comunidades y grupos étnicos de México: uno podría ser las prácticas curativas tradicionales. En este caso, los especialistas en curación encarnan un elemento propio de conocimiento: los remedios naturales y los que ellos mismos preparan, son elementos materiales propios; los elementos simbólicos y emotivos que hacen posible la comunicación y la eficacia en la relación médico-paciente, son también propios; y la realización de las prácticas médicas obedece a decisiones propias, internas, entre otras.

Cultura impuesta. Este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo. Un ejemplo puede ser la enseñanza escolar (o la escuela como institución) en muchas comunidades: todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc.) y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos - al menos en gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros, etc.

Cultura apropiada. Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso. Un ejemplo sencillo puede encontrarse en el empleo cada vez más generalizado de instrumentos y aparatos de producción externa, que se ponen al servicio de acciones propias: las grabadoras de cassettes para registrar, conservar y repetir la música local; las armas de fuego empleadas en la cacería; los diversos motores, etc. El uso de tales elementos culturales ajenos implica, en cada caso concreto, la asimilación y el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, la modificación de ciertas pautas de organización social y/o la incorporación de otras nuevas, el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento apropiado, etc.; son esos cambios en la cultura autónoma los que hacen posible la formación de un campo de cultura apropiada.

Cultura enajenada. Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas. En la situación de un grupo dominado, los ejemplos pueden abarcar una gama muy amplia de elementos culturales. Un caso podría ser la fuerza de trabajo, que es un elemento cultural propio, pero que bajo ciertas circunstancias puede quedar parcialmente al servicio de decisiones ajenas, bien sea por compulsión directa (trabajo forzoso) o como resultado de la creación de condiciones que indirectamente obligan a su enajenación (emigración, trabajo asalariado al servicio de empresas ajenas, etc.). La enajenación de recursos materiales podría ejemplificarse cuando un bosque comunal es explotado por una compañía maderera externa al grupo. En otro nivel, la folklorización de fiestas y ceremonias para su aprovechamiento turístico sería un caso en el que elementos de organización, materiales, simbólicos y emotivos propios, quedan bajo decisiones ajenas y, en consecuencia, forman parte del ámbito de la cultura enajenada.

En ese orden de ideas se ilustran los principios pedagógicos en los que se asienta esta teoría, contextualizándolos a la realidad de la comunidad Zenú.

7.1.1.1. Lo propio: Conoce

Se les da relevancia a los saberes y prácticas socio-culturales transmitidos de generación en generación y que forman parte del acervo cultural, en este principio, se valora la riqueza de los

conocimientos ancestrales que poseen los sabedores mayores. De igual manera, la mujer Zenú como primera maestra al interior del hogar juega un papel fundamental en el proceso de formación de los hijos, y quienes hacen parte de la organización comunitaria adquieren un valor agregado a su crecimiento en el campo político y en el establecimiento de relaciones con representantes de otras culturas. El territorio es el sustrato para el ejercicio de la convivencia con los demás y con la madre naturaleza, a la vez que se afianzan valores y la identidad cultural como pueblo Zenú.

CAPÍTULO 8. Lo ajeno: Reconoce

Teniendo en cuenta que la escuela de la comunidad no articula en su currículo elementos de la cultura Zenú para integrar sus saberes y garantizar su pervivencia física y cultural, es necesario replantear este principio al interior de la misma para que a partir del conocimiento local legitimado el estudiante pueda establecer dialogo de saberes y una postura crítica entre diferentes culturas.

CAPÍTULO 9. Lo apropiado: propone



A pesar de que la escuela apropia de afuera elementos culturales con el fin de fortalecer las competencias y habilidades de los estudiantes como ciudadanos de un mundo globalizado, es necesario hacerlo articulándolo con los saberes ancestrales para que estos puedan ir respondiendo a la vanguardia de los cambios socioculturales y necesidades de la comunidad, sin demeritar la identidad cultural.

CAPÍTULO 10. Lo impuesto: valora

Desde la llamada contra-escuela, es decir, la organización comunitaria de la comunidad y los hogares como primera escuela contra hegemónica se ha gestado una posición de resistencia permanente por la instalación de prácticas y conocimientos de corte occidental y moderno que subestiman y no contemplan la cultura Zenú.

A continuación, se describe la figura 1 con los aspectos más relevantes de la teoría del control cultural de Bonfil Batalla adaptados al contexto de la investigación, se ha denominado campos de resistencia y reetnización para indicar el papel autónomo de la comunidad en su proceso de lucha por *re-existir* como etnia Zenú. En efecto, se destacan los rasgos culturales perdidos Vs los rasgos culturales impuestos por occidente, así como también aquellos tradicionales que aún perviven Vs los que han sido incorporados desde afuera. En tal caso, la escuela impone convirtiéndose en una estructura *deculturadora* que empobrece a la comunidad.

Figura 1. Aspectos de la teoría del control cultural.

TEORÍA DEL CONTROL CULTURAL (Bonfil Batalla)	CAMPOS DE RESISTENCIA Y REETNIZACIÓN	
		
	Elementos culturales endógenos	Elementos culturales exógenos
	Elementos con control exógeno	Elementos con control endógeno
	RASGOS CULTURALES PERDIDOS O ENAJENADOS	RASGOS CULTURALES IMPUESTOS
	RASGOS TRADICIONALES PERVIVIENTES	RASGOS INCORPORADOS O APROPIADOS

Fuente: elaboración propia basada en datos de Bonfil (1995).

10.1.1. El Perspectivismo Amerindio que visibiliza la cosmología nativa y los etnosaberes

La perspectiva cultural diferencial del entorno a lo que hemos llamado saberes etnoambientales, han sido abordados en la antropología contemporánea con el nombre de perspectivismo amerindio. Tal enfoque disciplinar implica que el investigador parta de la cosmología nativa y sus hipótesis como premisas cognitivas, cuestionando las dicotomías que fundan el discurso positivista. En filosofía, esta corriente de pensamiento encuentra en Ortega y Gasset, Friedrich Nietzsche, Gustav Teichmüller y Ernst Nolte, y en la antropología latinoamericana en Eduardo Viveiros de Castro, Phillipe Descola y María Luisa Belaunde defensores fundacionales. F. Salazar (comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

Su enfoque denuncia el binarismo que distingue tanto al relativismo cultural, así como al universalismo. El punto de partida no es la consideración de las sociedades dentro de las categorías de naturaleza / cultura; universal / particular; objetivo / subjetivo; inmanente / trascendente; cuerpo / espíritu; animalidad / humanidad; etcétera; sino que se procede desde las categorías monistas y analíticas que el saber indígena plantea sobre sí mismo. F. Salazar (comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

De esta manera se rescata la perspectiva emica o interna inmersa en la cosmología nativa y se valoran al menos dos presupuestos epistémicos. Según el primero de estos esquemas, (...) el mundo está poblado de muchas especies de seres (incluso no humanos) dotadas de conciencia y de cultura; y acorde con el segundo, cada una de esas especies se concibe a sí misma como co-igual, humana, dotada de alma y de fuerza espiritual. Se trata entonces de radicalizar la crítica del etnocentrismo, trascendiendo el multiculturalismo, el evolucionismo, y toda tipología que subordine a las sociedades indígenas como sujetos sociales. (Salazar, comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

Los enfoques multiculturales occidentales consideran que todos los pueblos poseen una misma naturaleza (o biología) y que su diferencia es de tipo cultural (o esencial); empero la mayoría de las sociedades indígenas de América latina tienen una concepción contraria: sus sociedades están compuestas por seres que comparten una espiritualidad (cultura / esencia), pero que se diferencian precisamente en sus cuerpos (naturaleza / biología). “El mundo se concibe, entonces, bajo la lógica de un multinaturalismo” (Salazar, comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

Es importante resaltar que si bien el multiculturalismo plantea la existencia de un cuerpo como un elemento universal y la cultura como una vestimenta particular; en el multinaturalismo la cultura se convierte en una constante que envuelve a los seres espirituales y por tanto vivos; mientras que cada cuerpo es diverso. Uno es el cuerpo del tiburón o del pez escorpión, de las tortugas marinas o de la manta raya. Sin embargo, “todos estos seres poseen una unidad constante de valores y de comunicación” (Salazar, comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

Para los Zenúes, según el antropólogo Abraham Jaim Salazar (2014) existe una gradación ontológica pero no de naturaleza entre plantas, seres humanos y animales. En el pasado los chamanes podían mediante procesos rituales, transformarse en animal, ingresar en su cuerpo y revestirse de esa herramienta de la vida. Esto es posible porque los Zenúes creen en una esencia común compartida con los animales. De nuevo, el alma posee una esencia universal, mientras que la multiplicidad y diversidad es de cuerpos, y la vida misma es un proceso continuo e intenso de metamorfosis. En ese contexto, cada Zenú que ha descubierto el saber antiguo puede ver a sus mayores en ciertos animales y los espíritus que en ellos reposan, les corresponden su respeto, su bondad y su pago.

Dentro de la concepción comunitaria existe un alma en cada ser que comparte la capacidad de amar y servir con el alma humana, y que se sujeta mediante sentimientos a los humanos. Aún pueden

comunicarse, y, de hecho, lo hacen permanentemente a través del canal de los sueños con aquellos seres humanos capaces de percibir sus mensajes. Podría decirse que existen distintas humanidades, un pluralismo fenoménico pero una igualdad de esencias y de criaturas en donde todos son personas.

Los Zenúes establecen relaciones de reciprocidad y respeto con los elementos. El viento es un ser espiritual, cada viento lo es. El agua, los animales de caza, cada planta cultivada, el mar, cada ciénaga, cada fuente de agua y cada pozo en la sabana, reciben protección no solo de los humanos quienes les quieren y se relacionan con ellos, en una diaria y permanente ecuación de equidad, respeto y pagamento, sino de los seres espirituales que tienen la tarea de cuidar y servir.

Entre los Wayuu, pueblo vecino de los Zenúes, el pescador derrama jugo de malambo sobre su cayuco (Guerra, 2019). Así se mantiene el equilibrio cosmogónico en cada lugar, y corresponde a la sabiduría del chamán mediar en la construcción permanente de consensos con los seres espirituales de la naturaleza y sustituir el dolor y la sangre en la vida cotidiana.

El perspectivismo amerindio como enfoque disciplinar en la ciencia social y en la pedagogía ya no trata al sujeto social como objeto, como alguien carente de saberes, que no piensa ni reflexiona y lo descubre cómo ser cognoscente, actor de su propio conocimiento, de sus teorías y de su perspectiva singular. Este enfoque permite la irrupción de otras formas de comprensión del conocimiento indígena, el cual debe ser reconocido y traducido a nuestra cultura mediante un proceso de desconstrucción crítica.

Con estas premisas, la comprensión de la sociedad Zenú y de su perspectiva del Caribe, -a partir de sus saberes etnoambientales-, busca hacerse un Zenú, con las categorías empleadas dentro de su propia cosmología. Por medio de esta fórmula, el perspectivismo o su corolario -los saberes etnoambientales- rompe un paradigma del pensamiento occidental y de la ciencia social.

Pedagogías críticas

En su recorrido histórico, la modernidad no ha cumplido las expectativas de lograr el mundo justo, transparente y digno, ideal imaginado tras la ruptura del antiguo régimen; por el contrario el desarrollo industrial ha revelado su poder destructivo y una tendencia a establecer grupos humanos privilegiados con pensamientos egoístas, crueles, “*hombres de acero*” (racionalidad instrumental), con una apetencia hacia el bienestar material a merced del sufrimiento y la miseria de los otros, bajo

un solo modelo educativo asimilador y homogeneizador. Para el semiólogo argentino Walter Mignolo (2007).

La modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. La colonialidad, una de cuyas facetas es la pobreza y la propagación del SIDA en África, no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella. Frente a esta nebulosa filosófica de dominación de Europa occidental, de Norte América ó de Asia; desde América Latina surgen nuevos pensamientos de liberación como las pedagogías de la liberación, educación intracultural, y todas las corrientes de pensamiento que procuran plantear acciones de descolonización epistemológica, recreadas a partir de los planteamientos de las teorías críticas iniciadas por Theodor Adorno y Max Horkheimer (1944). Igualmente, los críticos pensadores de América Latina inician juzgando la razón instrumental del “sistema-mundo” europeo/euro-norteamericano, capitalista/patriarcal, moderno/ colonial, como la universalidad del poder sobre los pueblos del sur, la periferia, lo andino o los llamados subdesarrollados (Quispe, 2012, p.66).

Estas nuevas formas de pensar han sido capaces de plantear importantes contradicciones al discurso positivista, ahistórico y despolitizado de la educación vigente y a la vez de recuperar la confianza en la acción humana para transformar la realidad fustigante en una realidad de convivencia digna. Por tanto, las pedagogías críticas proponen una educación sustentada en el diálogo para profundizar en los principios democráticos y generar una verdadera igualdad de oportunidades desde la escuela, la sociedad y el Estado (Quispe, 2012, p.66).

En Latinoamérica la recepción de las teorías críticas fue posible en algunas universidades y desde algunos grupos de investigación social que vienen generando desde sus cátedras la formación de nuevos ciudadanos con el perfil crítico e intercultural. Desde las pedagogías de liberación de Paulo Freire (1970), pasando por el grupo de los pensadores de la teología de la Liberación, Gustavo Bueno Gutiérrez, Leonardo Boff (1973). En esta misma línea también se inscriben los exponentes de la filosofía de Liberación de Enrique Dussel, (1975), Fonet Betancourt y por último el grupo de Modernidad/colonialidad, liderado por Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh y otros.

Estos pensadores, conciben a la educación actual latinoamericana como un ejercicio intangible de violencia simbólica histórica, como mecanismo de dominación, basada en la subvaloración de la clase más vulnerable. Los enfoques críticos y decolonialistas, tratan de responder a nuestra preocupación,

diferenciando entre dos enfoques que se contraponen en el debate de la educación contemporánea: entre las teorías que entienden que la educación es un instrumento de igualación social, por lo tanto, de superación de la marginalidad, y entre las teorías que entienden a la educación como un instrumento de discriminación social y de marginación. Es decir, modernización vs trivialización (Quispe, 2012, p.67-68).

Inicialmente Paulo Freire da los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, a fin de entretejer lo pedagógico-político y lo político pedagógico. “Leer críticamente el mundo,” decía Freire, “es un hacer político pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” Freire (como se citó en Walsh, 2014).

En efecto, la producción teórica de Martí y Freire, se enfoca en revelar una realidad cargada de injusticias y asumir caminos alternativos para construir un mundo más humano y creativo. Pero la construcción alternativa es posible con la participación consciente de "Los pobres de la tierra" (Martí, 1853-1895/2001a, p. 303). Por ello, Martí no vaciló en señalar: "Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores" (Martí, 1853-1895/2001c, p. 19).

Frente a la contradicción opresor-oprimido, Freire subraya la importancia ética de la educación, de su praxis liberadora, de la necesidad de una pedagogía del oprimido. Freire repite frecuentemente que el "sujeto" de la educación es el mismo oprimido, cuando por la "conciencia crítica" se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y descubriéndose oprimido en el sistema emerge como *sujeto histórico*, que es el "sujeto pedagógico" por excelencia Dussel (como se citó en Alvarado, 2007)). Situación pedagógica que se produce en el complejo escenario de las relaciones sociales y se convierte en la experiencia de la gran escuela, el aula-mundo interactuante de la realidad.

Al respecto conviene decir que los aportes de Paulo Freire, desde su inédita obra “*Pedagogía del oprimido*” (1970), presenta una serie de denuncias de las prácticas educativas represivas y al mismo tiempo todo un plan para la liberación auténtica del hombre latinoamericano y del mundo oprimido, este análisis ético y político de la educación, constituye el nacimiento de una “pedagogía de la liberación”. La liberación de los oprimidos, en todas sus formas, debe empezar ahora, no después de

la revolución, y por tanto, el líder necesita la confianza en el pueblo como seres capaces de formular sus propias conclusiones y planes (Quispe, 2012,p.68).

A partir de Paulo Freire los educadores y sociólogos críticos intentaron confrontar a los desarrollos teóricos existentes sobre educación una recapitulación teórica que situara en evidencia las faltas de fundamento y la opción por una pedagogía de liberación del capitalismo y el estructuralismo funcionalista. Tienen sus orígenes en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Entre los representantes más destacados de las pedagogías críticas están los maestros y pensadores, Henry Giroux, Michael Apple, y Peter McLaren.

La comunidad objeto de estudio podríamos equipararla con el sujeto oprimido a lo largo de la historia, sin embargo, al interior de esta han emergido sus propias etnopedagogías para hacer frente a la dominación y sobrevivir. Estas etnopedagogías se materializan gracias al sujeto político que se forma en el día a día desde sus narrativas locales, su cosmovisión, su sentido de solidaridad comunitario, su propio sistema de normas y la creciente visibilización en la sociedad contemporánea a partir de las reivindicaciones, los movimientos sociales y el reconocimiento por parte del Estado.

CAPÍTULO 11. Metodología

En este capítulo se da cuenta de la metodología adoptada para llevar a cabo los objetivos propuestos. Así pues, en primer lugar, se describe la metodología empleada en el 2014 en un trabajo etnográfico realizado en la comunidad estudiada, el cual fue un insumo valioso para dar continuidad a la presente tesis doctoral. Este trabajo previo aportó algunos elementos necesarios para iniciar el desarrollo del primer objetivo y parcialmente la configuración del planteamiento del problema. En segundo lugar, se describe el enfoque paradigmático, en tercer lugar, el tipo de investigación, en cuarto lugar, la caracterización de la población, y finalmente se enuncian las fases y momentos de la investigación.

11.1. Tipo de investigación

Inicio este apartado con la descripción de un trabajo de campo previo a la construcción de esta tesis, el cual consistió en una experiencia etnográfica. Para ello, la investigadora se instaló en la vereda de la comunidad indígena y convivió con esta por espacio de cuatro meses durante el año 2014. A lo largo de la estancia se aplicaron varios métodos investigativos tales como: la minga (método tradicional ancestral) y la etnografía.

11.2. Población

En este trabajo se conformaron cuatro equipos, cada uno de estos tenía sus intereses, su lenguaje y dinámica propia. El primer equipo estuvo conformado por los representantes de la empresa minera, el segundo, fue el equipo de apoyo comunitario, el cual contaba con antropólogo, abogado, gestora ambiental y psicóloga social, el tercer equipo, quedó integrado por los sabedores de la comunidad que eran actores claves representativos del pueblo, y finalmente, el equipo concerniente a las instituciones externas de control y vigilancia, como son el Ministerio del Interior, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Corporación Regional de los Valles del Sinú y San Jorge (CVS) y la Defensoría del Pueblo, entre otros.

11.3. Método

Es válido mencionar que el método ancestral de comunidades indígenas denominado minga fue el pilar de la metodología, que para este caso específico podríamos llamar decolonial. Resulta pertinente traer a colación el significado del término minga según lo señalado en el documento *Informe final con el detalle de los hitos alcanzados en la ejecución del contrato de servicios profesionales para el fortalecimiento institucional de los Cabildos de las comunidades indígenas* realizado por Salazar (2015),

La minga es un evento de trabajo comunitario en el cual se reúnen miembros de uno o varios pueblos para hacer trabajos y compartir alimento. Recibe nombre propio en cada pueblo indígena. Así, “Unuma (Sikuani) Naibaidacta napicha wagua (plapoco) Nayuda yacaquitau najichaguacau (Achagua) Yaa tié mañutagando (saliva)”. Entre los mestizos llaneros es llamada Braza presta, mano vuelta, y es un verdadero instituto etnojurídico que representa el encuentro de trabajo o competencias y que a su vez da origen a la minga de pensamiento, institución básica del derecho mayor indígena. Este instituto etnojurídico llamado por los Pijaos y Zenúes “convite” está precedido por dos obligaciones colaterales al interior de cada pueblo indígena a saber: la obligación social de compartir el pensamiento y la obligación de compartir el alimento. (p. 32)

En contraste, la minga de pensamiento también llamada “convite de pensamiento” es un instituto etnojurídico común de los pueblos indígenas colombianos. Se trata de un evento de pensamiento comunitario en el cual se reúnen sabedores de uno o varios pueblos para recordar la tradición en torno a la resolución de conflictos y el establecimiento de arreglos; esta institución de reflexión intercultural representa no sólo un tipo de encuentro de saberes sino la forma como se visibiliza el derecho mayor oral. “Debidamente tratado este instituto etnojurídico se puede convertir en un escenario interinstitucional e intercultural para el reconocimiento de los derechos mayores de los pueblos indígenas y sobre este formato cultural es posible implementar modelos de consulta culturalmente adecuados” (Salazar, 2015, p. 32).

Específicamente en la comunidad indígena Zenú la lógica de construcción de todo nuevo conocimiento se fundamenta en compartir el alimento, la sangre, el pensamiento, la tierra y el conocimiento. En consecuencia, la minga se vivió contemplando estos criterios. Para ello, el equipo investigador debió interactuar con la comunidad en un clima de equidad, armonía y confianza que se fue construyendo paulatinamente en una relación mutua de lucha común por un beneficio colectivo.

Con la comunidad se compartía el alimento, los saberes, la historia, la memoria colectiva, los sueños y las frustraciones acumuladas a lo largo de varios años de silenciamiento y subordinación. El grupo de sabedores estuvo compuesto por representantes claves de la comunidad que manejaban un compendio interesante de saberes sobre el ambiente, la espiritualidad, la economía y los principales problemas socio culturales que han ido emergiendo con la llegada de las multinacionales. En concordancia con lo anterior, se define también lo concerniente a la obligación social de compartir el alimento y el pensamiento, según Salazar (2015):

La obligación social de compartir el alimento es un instituto etnojurídico que garantiza la solidaridad alimentaria en los cuatro pueblos. Se denomina “shirderi liyaniwiu” (Achagua); Nawakena Tsanarre (reparta)- rajurre (déle) (Sikuani); Iwowacuta ballaca canánana (piapoco) Licua pucua baigadagare (Saliva). Se invoca antes de toda minga de trabajo, el cual es uno de los eventos que realiza esta obligación. (p. 32)

Cabe señalar que los institutos etnojurídicos los entendemos en este proceso investigativo como el tejido que involucra tres ejes de significados. Estos son: “los imaginarios o creencias, las formas simbólicas o actitudes y los valores” (Salazar, 2015, p. 49). Los tres institutos etnojurídicos descritos sirven como respuestas culturales del pueblo Zenú a necesidades estratégicas ligadas a la supervivencia, y conforman un sistema culturalmente comprensible. Cada uno de estos institutos etnojurídicos es en realidad una herramienta etnológica de realización jurídica concreta sobre la cual las autoridades indígenas vienen y seguirán desarrollando su jurisprudencia étnica en la aplicación causística, siempre referida a la ley oral o derecho mayor Zenú. “También es una herramienta de auto comprensión cultural para el rescate y revitalización del derecho mayor” (Salazar, 2015, p. 52).

La conjugación de los distintos institutos etnojurídicos en la vida comunitaria y la ligazón o interrelación estructural descrita en el esquema anterior con relación al Pueblo Zenú y a otros pueblos del Caribe con los cuales coexisten lazos históricos; “conforma un sistema cultural que valida el pasado, soporta los proyectos en el presente y proyecta el futuro comunitario” (Salazar, 2015, p. 52).

La comunidad indígena objeto de estudio ha sido un escenario del etno desarrollo social propio de este postulado. Así las cosas, el desafío metodológico apuntó en primer lugar al reconocimiento de oportunidades dentro de la problemática precedente, de tal manera que en la solución del conflicto se operó el reconocimiento expreso de los métodos endógenos tradicionales de forjar consensos en el pueblo Zenú. *El convite de conocimiento, como minga de saberes.*

11.4. Fases de la investigación etnográfica

El trabajo se realizó en seis fases a saber: una primera fase denominada acompañamiento comunitario; la segunda, estudio y revisión de fuentes secundarias; la tercera, trabajo de campo; la cuarta, ciclo de talleres pedagógicos; la quinta, plan de propuestas (programas sostenibles) y la fase final, fue el diseño de la oferta económica para las medidas de manejo. Al respecto, resulta pertinente describir las diferentes fases para una mejor comprensión del proceso.

11.4.1. Acompañamiento comunitario

Esta primera fase consistió en establecer las funciones del equipo de apoyo comunitario, encaminadas principalmente a un acompañamiento a la comunidad para la comprensión de un previo estudio de impacto ambiental (EIA) y detección de impactos ambientales adicionales no contemplados en este. Para ello, se concertó el plan de acción que se ejecutaría teniendo en cuenta algunas peticiones de la comunidad tales como: participación por tiempo completo de lunes a viernes y/o cualquier día que lo ameritara por parte de los sabedores, estos serían remunerados por la empresa por un periodo de 6 meses. Asimismo, adquirirían el compromiso de estudiar apartes del EIA, asistir a salidas de campo y compartir sus saberes con los diferentes equipos de trabajo.

El equipo de apoyo comunitario aplicaría los talleres pedagógicos con el grupo de sabedores y también se reuniría con la asamblea general para compartir los resultados y escuchar aportes. Otro objetivo era identificar conjuntamente con el Consejo de Sabedores (representantes clave de la comunidad), posibles impactos ambientales adicionales a los contenidos en el EIA de la empresa y realizar informes de avance de las actividades desarrolladas. Es de anotar, que estos impactos adicionales surgirían de la sabiduría popular de la comunidad y de sus prácticas cotidianas.

11.4.2. Trabajo de campo

Se llevaron a cabo varias salidas de campo, inicialmente el equipo de apoyo comunitario visitó casa por casa a todas y cada una de las familias para la aplicación de una encuesta sociodemográfica. Esta tenía por objetivo elaborar la línea base de la comunidad en varios aspectos: económicos, sanitarios, educativos, culturales, relaciones de género, seguridad alimentaria, religiosos, de organización comunitaria y cosmogónicos. En esta actividad, se llevó a cabo una deconstrucción de conceptos de forma tal que se pudiera hacer comprensible la comunicación entre la comunidad y los investigadores. En efecto, el propósito era tener un conocimiento más amplio que no estaba tan detallado ni contextualizado en el EIA. También se realizaron visitas a la planta de producción de la empresa, al predio donde se iniciarían las excavaciones para la actividad extractiva y al río (principal recurso natural impactado por el proyecto).

11.4.3. Ciclo de talleres pedagógicos

Se pactó la realización de actividades específicas; y el equipo de apoyo comunitario propuso la planeación y el diseño de talleres. Estos se fundamentaron en una base etnoeducativa, etnoambiental y etnojurídica con un enfoque diferencial que permitiera responder a las necesidades e

intereses de los sabedores. Al respecto se anexan algunas fotografías que ilustran la ejecución de dichas actividades con el Consejo de Sabedores y con la asamblea (figura 1 y 2).

Figura 1. *Taller de jurídica*



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. *Taller de impactos ambientales*



Fuente: elaboración propia.

Estos talleres tuvieron una duración de 5 horas diarias, alternándose temas sobre jurisprudencia, ambiente y políticas públicas. Se emplearon diferentes recursos didácticos y técnicas de trabajo que facilitarían la socialización y comprensión del EIA. Algunas de las técnicas empleadas en el desarrollo de dichos talleres fueron: narraciones orales y escritas de los sabedores, entrevistas a profundidad, elaboración de matrices con construcción de nuevo conocimiento. Sumado a lo anterior, se empleó el juego de roles, recital de poemas, mitos y canciones, la simulación de posibles escenarios y la técnica expositiva.

11.4.4. Elaboración de propuestas mediante programas sostenibles

En esta última fase se elaboraron propuestas que fueran sostenibles en el mediano y largo plazo, básicamente sobre programas de seguridad alimentaria, etnoeducación y recuperación del territorio. En segundo lugar, se elaboró la propuesta de mitigación y compensación de impactos ambientales, en la que se diseñó para cada impacto un programa que permitiera ser sostenible, atendiendo a las habilidades de los habitantes, a los recursos (tierra, agua, fauna, flora) y a las necesidades más apremiantes. Cada programa contenía la impronta social de la colectividad y el sentido del compartir comunitario, además, la organización comunitaria sería autónoma en el manejo de los recursos financieros otorgados por la empresa, así como su respectiva veeduría.

El recuento anterior sobre la metodología empleada en el proceso de la consulta previa, se convierte además de un insumo, en una valiosa experiencia para plantear una metodología más estructurada con enfoque decolonial. Para ello, se fundamenta en algunos teóricos y activistas sociales destacados en este campo que tienen como propósito hacer frente a la hegemonía del conocimiento y dar paso a otros espacios de generar conocimiento, ser, pensar y estar. En resumidas cuentas, se trabajó inicialmente una etnografía colaborativa que fue retrospectiva para este caso. A continuación, se detalla la ruta metodológica que se llevará a cabo en la presente tesis doctoral, la cual inicia desde el año 2016.

11.5. Enfoque investigativo

La postura epistemológica de la investigación se enfoca en el paradigma socio crítico, porque existe una doble reflexividad crítica por parte del investigador y el grupo estudiado. De acuerdo con Dietz (2009) con el dialogo de ambas reflexividades se busca generar una coproducción enmarcada en un proceso innovador y descolonizante que reconoce la soberanía del actor para volverlo autor de su propio relato y superar el monolingüismo occidental. Se pretende hacer emerger una teoría desde el campo, visto este como una oportunidad para generar conceptualizaciones a partir de los saberes

otros que históricamente han sido excluidos y silenciados en el currículo de la escuela convencional impuesta. Así pues, se transgrede desde una posición contra hegemónica el saber, construyendo teoría con actores que han forjado una organización comunitaria fundada en procesos de resistencia y emancipación.

La tarea que persigue toda antropología crítica y autocrítica, el “trascender el ingenuo dualismo de sujeto y objeto” (Scholte, 1981, p. 160), no equivale a negar la existencia de diferencias y desigualdades entre - en nuestro caso - el antropólogo externo al grupo estudiado, por un lado, y los comuneros y líderes indígenas, por otro. Reconociendo el carácter situacional e intencional de los diferentes conocimientos que intervienen en este “encuentro etnográfico”, es imprescindible posicionarse ante el sujeto social elegido como objeto de estudio y explicitar la “dimensión normativa” (Scholte 1981) del propio quehacer antropológico frente a hechos supuestamente “libres de valoración” (Thomas 1993; Hale 2006a).

Mientras que la etnografía postmoderna sólo cultiva la reflexividad del autor-antropólogo y de su posible audiencia académica, la antropología de la liberación únicamente se dedica a generar actores sociales autorreflexivos que desemboquen en movimientos sociales, el posicionamiento explícito ante el sujeto a estudiar que aquí se propone parte de la identificación de dos procesos reflexivos distintos. El actor social, por una parte, que constantemente reflexiona acerca de su quehacer cotidiano, y la actividad meta-cotidiana del investigador social, por otra, interactúan en una “doble hermenéutica”:

El sociólogo tiene por campo de estudio fenómenos que ya están constituidos en tanto provistos de sentido. La condición para `entrar´ en este campo es llegar a saber lo que ya saben - y tienen que saber - los actores para `ser con´ en las actividades cotidianas de una vida social. Los conceptos inventados por observadores sociológicos son de `orden segundo´ porque presuponen ciertas capacidades conceptuales en los actores a cuya conducta se refieren. Pero está en la naturaleza de la ciencia social el que puedan pasar a ser conceptos de `orden primero´ si de ellos se apropia la vida social misma. ¿Qué hay de `hermenéutico´ en esta hermenéutica doble? La justeza del término deriva del proceso doble de traducción o de comprensión que aquí interviene. (Giddens, 1995, p. 310)

Con el propósito de rescatar los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú, los cuales en su mayoría hacen parte de la memoria histórica de sus sabedores mayores, esta investigación hace uso del método biográfico narrativo y de la etnografía colaborativa. En efecto, estos resultan

pertinentes ya que dichos saberes se transmiten de generación en generación a través de la oralidad, por lo tanto, el dialogo intercultural con los actores sociales y su significado es crucial para la construcción de nuevo conocimiento. De igual manera, se sigue trabajando sobre la base de la minga comunitaria, compartiendo el alimento y el pensamiento, con la conciencia de que el aporte del esfuerzo individual de cada sabedor clave en materia educativa incidirá en el logro colectivo.

Para empezar, la investigación biográfica (desde la *life-history*) y, especialmente, narrativa (*narrative inquiry*), ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia. Como hemos defendido y explicado extensamente en un libro reciente (Bolívar, 2002), comporta un *enfoque* específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. “Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una *perspectiva* peculiar de investigación” (Bolívar, 2002 p. 3).

En esta tesis las vivencias de los sabedores en relación con sus prácticas sociales que se traducen en saberes ancestrales, resultan de gran relevancia ya que en ellas subyace la riqueza de un conocimiento enmarcado en su propia cosmovisión. De igual manera, la cultura Zenú se caracteriza por emplear la oralidad como el medio por excelencia para transmitir sus saberes, y su tipo de inteligencia tomando como referente a Gardner, es perceptiva, cinético- corporal. Por lo tanto, el cuerpo es una herramienta fundamental para la búsqueda de información, así como la mejor forma de expresión y de comunicación.

El paradigma cualitativo convencional es reemplazado por otro que va más allá de la mera recolección y análisis de datos para situarse en la narración de vivencias del otro. En efecto, es válida la consideración de que el cuerpo en tanto que humano, es una construcción simbólica cargada de un sentido posible pendiente siempre de una nueva elaboración. “Por eso el cuerpo permite hacer experiencia, nos transforma en seres humanos auténticamente creadores. Ahí reside el núcleo central del trabajo simbólico” (Duch, 1999, p. 15), “cuando del símbolo hacemos un buen uso: nos crea como sujetos “humanos”, permitiéndonos hacer uso de los lenguajes olvidados por la modernidad para extraer la novedad a través de la fractura que en la realidad abre lo poético (...)” (Barcená y Mélich,

2000, pp. 60-61). En el caso de esta investigación podemos afirmar parafraseando a Dietz (2009) que en estas comunidades gran parte de los saberes son corporizados, no son verbalizados porque la palabra normalmente ha sido hegemonizada, por lo tanto, estos se expresan en prácticas sociales, hábitos y formas de relacionarse.

Por su parte, la antropología-etnografía ha adoptado, más decididamente que otras ciencias sociales, el enfoque narrativo (la cultura como texto), entendiendo su tarea como *una ciencia interpretativa en busca de significaciones*, en palabras de Geertz (1994, citado en Duch, 1999). La etnografía toma un estatuto narrativo, haciendo de los antropólogos, en cierta manera, narradores de historias, dado que su tarea se concibe como un modo de “leer” la cultura, entendida como texto. Por último, cabe resaltar la orientación interpretativa en psicología “que adopta la metáfora de la “vida como narrativa”, entendida con elementos similares a los relatos” (Tappan, 1997, p. 4).

En ese orden de ideas, en este estudio, la investigadora a través de un dialogo intercultural toma las historias de los sabedores y las interpreta intentando comprender y acercarse a su realidad. Como consecuencia, pasa a ser una narradora y lectora de cultura, respeta la soberanía de los actores, incluyendo los relatos de los mismos en el texto etnográfico, el cual se desprende del carácter mono lógico para dar paso al diálogo intercultural. De esta manera, al tener en cuenta las narrativas de los actores, ubicándolos como autores de sus propios relatos, se pretende romper el paradigma colonial de la etnografía, en el cual por tradición el investigador se auto adjudica el papel de interprete.

A continuación, se anexa la tabla 2 que establece paralelamente las diferencias entre dos tipos de conocimiento, el paradigmático y el narrativo. Esta permite tener una visión más clara del alcance del método empleado para esta investigación y representa dos formas de comprender la realidad (tabla 2).

Tabla 2. Dos formas de conocimiento científico en el estudio de la acción humana, según Bruner.

	Paradigmático (Lógico-científico)	Narrativo (Literario-histórico)
Caracteres	Estudio “científico” de la conducta humana. Proposicional.	<i>Saber popular</i> , construido de modo biográfico-narrativo.
Métodos de Verificación	<i>Argumento</i> : procedimientos y métodos establecidos por la tradición positivista.	<i>Relato</i> : Hermenéuticos, interpretativos, narrativos, etcétera.

Discursos	<i>Discurso de la investigación:</i> enunciados objetivos, no valoración, abstracto.	<i>Discurso de la práctica:</i> expresado en intenciones, deseos, acciones, historias particulares.
Tipos de Conocimiento	Conocimiento <i>formal</i> , explicativo por causas-efectos, certidumbre, predecible.	Conocimiento <i>práctico</i> , que representa intenciones y significados, verosímil, no transferible.
Formas	<i>Proposicional:</i> categorías, reglas, principios. Desaparece la voz del investigador.	<i>Narrativo:</i> particular y temporal, metáforas, imágenes. Representadas las voces de actores e investigador.

Fuente: Tappan (1997).

El *modo paradigmático* de conocer y pensar, de acuerdo con la tradición lógico científica heredada, se expresa en un conocimiento proposicional, normalmente, normado por reglas, máximas o principios prescriptivos. Este modo paradigmático no se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende. Por contraste, el segundo, emergente, es el *modo narrativo* (sintagmático), caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación (Huberman *et al.*, 2000). Si en el primero hay procedimientos de racionalidad y verificación públicos y compartidos, el modo narrativo es cualitativamente diferente al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. “Este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento, que no debe ser recluido al ámbito de las expresiones emotivas” (Huberman *et al.*, 2000, pp. 8-9).

Para el caso particular de esta investigación, se tendrán en cuenta los relatos de los sabedores que contemplan sus vivencias y sentimientos porque forman parte de su historia de vida. De hecho, la investigadora al realizar la entrevista a profundidad inicia con la biografía de cada uno de los actores sociales y sus narraciones responden más a historias reales de vida en comunidad que a categorías previamente diseñadas. Es de resaltar, que otro rasgo distintivo de esta cultura Zenú es que las personas recurren siempre a lo concreto para poder explicar sus anécdotas y saberes. A continuación, se describe el método etnográfico colaborativo, el cual también se ha venido aplicando en esta investigación desde la experiencia de la consulta previa anteriormente descrita.

Genera cierto alivio pensar que, en los últimos años la antropología social ha incorporado propuestas epistemológicas en las que se desplaza la opinión autoritaria del etnógrafo para incorporar las voces originales del campo, creando así textos etnográficos polifónicos con más capacidad para generar una crítica social (Clifford, 1986), como es el caso de la *etnografía feminista*.

Este giro ha venido a acabar con la tendencia de la antropología a hablar *por los otros* “permitiéndoles ser sujetos capaces de hablar por sí mismos” (Clifford, 1986, p. 10) y se propone, así como un espacio para generar un *saber descolonizado* (Leyva y Speed, 2008). Recordemos que por «etnografía» aludimos al proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social, “basado en las tareas de describir, traducir, explicar e interpretar con el fin de elaborar un discurso inteligible” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 42) sobre colectivos, culturas, movimientos, instituciones... cuando se trata de “etnografía colaborativa” se trata de describir, traducir, explicar e interpretar *a los otros con los otros*.

En esta experiencia la investigadora incluye las voces de los sabedores como la principal fuente de conocimiento dejando entrever con ello que su opinión no adquiere un sentido autoritario ni mucho menos impositivo. De este modo, esta realiza procesos de deconstrucción permanente de conceptos para llevar a cabo la traducción intercultural que permita interpretar a las otras voces sin desestimar el sentido de las mismas. Los discursos de los sabedores y demás actores sociales, forman parte de un texto etnográfico, el cual se convierte en un insumo valioso para que la autora elabore una crítica social más holística.

Los autores que defienden la etnografía colaborativa parten de una idea de “etnografía como “ecología de saberes” que remite a diálogos entre conocimientos científicos, así como a otras formas de saberes, que han sido subalterizados e invisibilizados durante mucho tiempo” (Álvarez-Veinguer y Dietz, 2014, p. 7), es decir, se reivindican las voces de los (hasta ahora llamados) sujetos de estudio considerando que su “expertise” cultural es tan valiosa como nuestras competencias profesionales. Esta propuesta viene a contestar a la acusación fundada del intelectual mapuche, ya que desaparecen las jerarquías que establecen quiénes “son los actores “legítimos” para producir conocimiento válido” (Álvarez Veinguer y Dietz, 2014, p. 3) y se sustituyen por relaciones (en principio) horizontales de co-labor. Ahora bien, para que exista efectivamente un trabajo colaborativo es importante, como señala Alberto Arribas (2014): “desarrollar nuestros trabajos pensando junto y con los movimientos sociales, tomando como punto de partida sus localizaciones epistémicas y políticas y no únicamente los intereses académicos o disciplinarios” (p. 10).

Como describe este autor, se tienen que dar una serie de condiciones ideales para la realización de una etnografía colaborativa: tiene que existir compromiso de sostener un diálogo a largo plazo, se tiene que generar un grado significativo de confianza entre las partes y, tiene que existir un grupo de interlocutores que puedan asumir y liderar el proceso de co-teorización (Arribas, 2014). Cabe aclarar que, desde el inicio de esta investigación en la primera experiencia etnográfica se dio un diálogo intercultural que se tradujo en una amalgama de saberes científicos y saberes ancestrales. En ese orden de ideas, se puede decir que se produjo co teoría principalmente en el tema etnoambiental, en el cual presentaba mayor dominio el grueso de la comunidad, ya que responde a sus prácticas socio culturales y relación con el ambiente.

Desde el enfoque de la etnografía colaborativa el antes "informante" pasa ahora a ser concebido como *consultor* (Lassiter, 2005), *co-teorizador* (Rapaport, 2005) y *socio epistémico* (Marcus, 2008). Por este motivo, la selección del informante clave, actor fundamental en el acceso a otros informantes, es más que relevante en una etnografía colaborativa. Para Katzer y Samprón (2012) “la consolidación del vínculo entre los informantes clave y el etnógrafo es mutuamente selectiva” (p. 64).

11.6. Fases del estudio

Esta investigación, como se aprecia en la tabla 3, se desarrolló en cuatro fases, las cuales se fueron llevando a cabo de manera progresiva y articulada, respetando la esencia del método de investigación biográfico narrativo y la etnografía colaborativa.

Tabla 3. Fases de la investigación.

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Planteamiento del problema y elección del método de investigación. Diseño del anteproyecto de investigación	Diseño y aplicación de instrumentos. Recolección de la información.	Dialogo intercultural con los sabedores clave (entrevistas) y co-teorización.	Sistematización del corpus de saberes etnoambientales y estructuración de criterios co teorizados

Fuente: elaboración propia.

En la primera fase se retomó la problemática socio educativa y ambiental de la comunidad estudiada encontrada en el 2014 en el proceso de consulta previa. Esta investigación se circunscribe en la línea de investigación denominada Investigaciones Históricas en Educación e Identidad Nacional (GIHEIN). En esta dirección se acoge el tema de la educación intercultural y su relación con los saberes etnoambientales, partiendo de unos insumos epistemológicos, teóricos, conceptuales

y metodológicos. En el proceso de selección del método de investigación se expone el anteproyecto en la universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España) y en la Universidad Intercultural Veracruzana (Xalapa, México) durante dos estancias de estudio. Asimismo, se asiste a seminarios con estudiantes de Maestría y Doctorado y se consultan diferentes fuentes bibliográficas. De igual manera, se respeta la esencia del método tradicional indígena denominado Minga que responde al enfoque diferencial del pueblo Zenú trabajado por espacio de 4 meses en la experiencia etnográfica de 2014.

En la segunda fase se diseñan y aplican instrumentos de recolección de información (censo socio demográfico) y una guía de observación con categorías como: práctica educativa, saberes ancestrales, identidad cultural. Estas sirvieron para dirigir algunas de las entrevistas realizadas. Cabe destacar que el censo fue aplicado a 107 familias de la vereda, arrojando una información bastante amplia sobre la caracterización de la población. Para la recolección de la información se escogieron algunos sabedores claves, con los cuales se había interactuado previamente. A su vez, estos sirvieron para acceder a otros actores sociales (maestros, estudiantes, representantes de organismos del Estado, representantes de la empresa minera).

Para la tercera fase, la investigadora se desplazó nuevamente a la vereda donde habita la comunidad para realizar entrevistas a profundidad que fueron grabadas en video cámara. También se recogieron documentos del archivo de la organización comunitaria y del antropólogo- abogado quien dirigió en la consulta previa del año 2014 los talleres de etnojurídica. Igualmente, se establecieron los criterios de selección de las fuentes de información y los textos para el análisis documental y co producción de teoría. El análisis de la información recolectada por medio de las entrevistas en profundidad se realizó mediante el método de destilación de información propuesto por Cortez (2013), el cual establece nueve etapas que guían el proceso de análisis desde la clasificación hasta la categorización.

Finalmente, la cuarta fase consistió en la interpretación de los datos y la sistematización del corpus de saberes etnoambientales así como también la estructuración de criterios co teorizados para la articulación de los saberes locales a los procesos de educación intercultural. Este informe final presenta unas características particulares en cuanto a que como dice Bolívar (2002) no se pretende violar ni expropiar las voces de los sujetos investigados, imponiéndoles análisis categoriales alejados de las palabras de los sujetos, y someterlos a los cánones formales que nos induzcan a explicar por qué dicen lo que dicen. Además, se le debe dar sentido a los datos y representar el contexto en que ocurrió.

11.7. Caracterización de la población

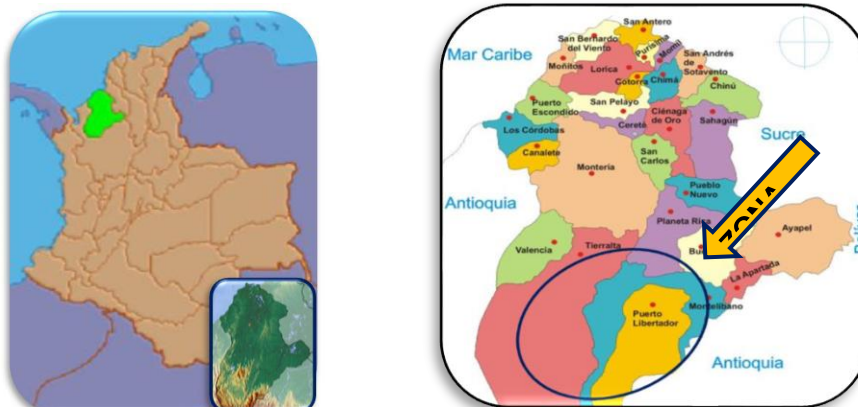
11.7.1. Escenario de la investigación

La presente investigación se desarrollará en la Comunidad Indígena Zenú del Alto San Jorge, está ubicada entre el municipio de Montelíbano y Puerto Libertador al sur del departamento de Córdoba (Colombia). Este último se encuentra localizado en la Región Caribe, dentro de la Cuenca del Río San Jorge. Limita al norte con el Río San Jorge, que lo separa del municipio de Montelíbano; al Sur con el Departamento de Antioquia; por el oriente con las quebradas Cristalina, San Antonio y el municipio de San José de Uré; y al occidente con el Río San Jorge, que lo separa del municipio de Montelíbano. El territorio tiene un área de 180.9992 hectáreas.

Esta es una zona rural que cuenta con 123 familias, las cuales se dedican principalmente a la agricultura, la piscicultura, la pesca y algunos trabajan en fincas aledañas como jornaleros por días. La vereda cuenta sólo con el servicio de energía eléctrica, el suministro de agua se lleva a cabo mediante la recolección de agua de pozos aledaños que se almacena en un tanque elevado compartido por todas las familias. Las casas en su mayoría son aún de tabla y palma, dotadas de patios muy pequeños para el cultivo de hortalizas y algunas plantas medicinales y ornamentales.

Existe en la comunidad una única escuela que no posee un modelo etnoeducativo y sólo abarca los grados de la básica primaria, la secundaria está ubicada en el casco urbano. Su dieta alimenticia se basa en el consumo de pescado, arroz, yuca, ñame, plátano, hortalizas y chicha de maíz, principalmente. La organización comunitaria está centrada en el cacicazgo. El pueblo Zenú posee una cosmovisión y de la naturaleza relacionada con el mundo ecológico, igualmente valoran sus territorios ancestrales, cementerios y el río como fuente vida (figura 4).

Figura 2. Contexto de estudio.



Fuente: elaboración propia.

Para la presente investigación se seleccionaron sabedores claves de la organización comunitaria, los cuales participaron en el proceso de Consulta Previa. Fueron entrevistados además maestros de la escuela, estudiantes egresados y otros actores sociales conocedores de la problemática socio educativa de la región, a los cuales se pudo acceder por medio de los sabedores. Se tomó como muestra representativa ocho informantes claves, atendiendo a los siguientes criterios:

1. Relevancia: hicieron parte del grupo de sabedores, personas representativas de la comunidad.
2. Pertinencia: los sabedores elegidos han participado en procesos de liderazgo y resistencia al interior de la organización comunitaria, por lo tanto, tienen una formación diferenciada en su propia escuela contra hegemónica
3. Dominio de saberes: se pudo categorizar desde la experiencia etnográfica de la consulta el dominio de cierto tipo de saberes (ambientales, espirituales, estéticos, cosmogónicos) en los participantes.

A tres de los ocho sabedores y otros actores se les realizó entrevista en profundidad. Estos sabedores se seleccionaron tomando en consideración la información que proporcionaron en la primera sesión de entrevista y la posibilidad de ahondar en aspectos de interés que requirieron de algún tipo de aclaración o rastreo adicional.

11.8. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Atendiendo a las características del tipo de investigación, la entrevista en profundidad y el análisis documental fueron los instrumentos empleados para la recolección de información, debido a que sus técnicas permiten hacerse a datos que contemplan el territorio en el cual se desarrollan las prácticas sociales de los sabedores que se traducen en sus saberes ancestrales. Asimismo, se hizo la aplicación de instrumentos (censal, predial y de salud pública), cartografía social y georreferenciación.

11.8.1. Guion de la entrevista

Como paso previo a la realización de las entrevistas, se construyeron guiones de entrevistas, los cuales, según lo expresado por Valles (1999), incluyen “los grandes campos temáticos que nos interesa indagar, junto con las cuestiones que se podrían plantear en cada uno de ellos”, siendo de utilidad “para no perderse en la estructura global y dinámica del relato” (p. 166). Es de aclarar que en ningún caso la guía representó un esquema rígido porque la entrevista es un ejercicio que debe caracterizarse por el diálogo y la interacción, y que de ninguna manera consiste en la lectura y

aplicación de un cuestionario Para el diseño de este instrumento (guía de observación) se tuvieron en cuenta tres categorías principales (prácticas educativas, identidad cultural y saberes ancestrales) para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Estos guiones fueron validados por expertos de la Universidad del Atlántico y otros entornos colombianos.

11.8.2. Aplicación de la entrevista

Para empezar, se hizo una presentación a los sabedores y demás actores sociales del proyecto y de los objetivos de la entrevista; asimismo, se diligenció un consentimiento informado, posteriormente, se dio inicio a la entrevista teniendo en cuenta las categorías establecidas en la guía de observación, las cuales guardaban relación con los objetivos de la investigación. Las entrevistas quedaron registradas en video cámara y aquellas realizadas a profundidad contribuyeron en la construcción de un relato sólido, si se tiene en cuenta lo afirmado por Valles (1999) en el sentido de que “el discurso aparece, pues, como respuesta a una interrogación difundida en una situación dual y conversacional, con su presencia y participación, cada uno de los interlocutores (entrevistador y entrevistado) co-construyen cada instante ese discurso” (p. 195).

11.8.3. Proceso de análisis de la información: el análisis de datos cualitativos

Para llevar a cabo el proceso de análisis de la información resulta pertinente tener presente algunos aspectos relacionados con sus características, requerimientos y propósitos. En cuanto a sus particularidades y propósitos, el análisis de datos en la investigación cualitativa pasa por “reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información” (Pérez-Serrano, 1994, p. 102) para lograr una visión global u holística de aquello que está siendo estudiado o, en palabras de la misma autora, para tratar “de comprender la realidad como un todo unificado” (p. 104).

Son tres las fases comunes al desarrollo del proceso del análisis de los datos cualitativos, a saber: a) el análisis exploratorio, momento en el que la reducción de datos y la selectividad juegan un papel primordial para obtener una cantidad manejable de ellos; b) la descripción, que pretende identificar patrones en los datos objeto de análisis y c) la interpretación, “fase que implica el establecimiento de relaciones y/o comparaciones entre los patrones de datos” (Pérez-Serrano, 1994, pp. 106-108).

En esta investigación se emplearon tanto los campos semánticos como el mapa categorial como formas de representación gráfica para dar cuenta de los hallazgos que resultaron del proceso de análisis y sirvieron de insumo para encaminar la interpretación. En tercer lugar, como lo indica Pérez-

Serrano (1994), el momento de la interpretación “exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de la investigación” (p. 126).

11.8.4. Análisis del contenido

Este tipo de análisis es uno de los procedimientos empleados para analizar datos cualitativos y permite “investigar sobre la naturaleza del discurso” (Pérez-Serrano, 1994, p. 133). Para efectos de esta investigación, nos centramos en la definición de Krippendorff (1990, citado en Pérez-Serrano, 1994), quien se refirió al análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). A su vez, esto quiere decir que el análisis de contenido constituye una herramienta que “comprende procedimientos especiales para el procesamiento de datos científicos” (p. 28), de manera que debe ser objetiva, sistemática y reproducible; es decir, fiable. Bajo esta premisa, las inferencias realizadas que permitieron reconocer los saberes etnoambientales del pueblo Zenú, se hicieron con base en la información recolectada por medio de entrevistas en profundidad hechas a los sabedores seleccionados. A continuación se describen las unidades de análisis.

Tabla 4. Unidades de análisis.

Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes
Prácticas pedagógicas	Educación propia	Concepciones Derivadas del conflicto entre saberes . Tensiones entre la escuela convencional y la comunidad
	Educación intercultural	Currículo exógeno
	Política Pública Enfoque diferencial	Proyecto educativo institucional Vs Proyecto educativo comunitario.
	Gobierno propio	Ideario educativo Zenú (escuela propuesta)
Saberes etnoambientales	Prácticas socio- culturales y económicas	Relación con la naturaleza Afinidad con conocimientos científicos Encuentro de culturas
Co teorización de criterios	Etnografía colaborativa	Paridad técnica
	Ética del reconocimiento intercultural	Valoración de la otredad

Categorías	Subcategorías	Categorías emergentes
	Convite de saberes	Construcción de conocimiento Proceso de resistencia
	Perspectiva comunitaria	Metodología decolonial
	Comunidad objeto cognoscente	Sabedores como socios epistémicos
	Lectura del Currículo occidental	Inclusión de la interculturalidad Distancias y proximidades del componente intercultural

11.8.5. Destilar la información

En esta investigación se empleó el método de análisis de contenido propuesto por Valles (1999): *destilar la información*. Este consta de nueve etapas, a saber: a) transcripción y codificación de las entrevistas; b) definición de los criterios orientadores y de los términos recurrentes que se señalarán en las transcripciones; c) clasificación de la información con base en los términos recurrentes escogidos; d) selección de los apartados de las transcripciones que guardan relación con el criterio elegido. Esto se realiza por cada término recurrente; e) definición de descriptores para cada término recurrente; f) elaboración de un listado, por término recurrente, de todos los descriptores.

Con base en este listado se mezclan los descriptores por su afinidad; g) establecimiento de relaciones entre los términos y sus descriptores empleando oposiciones o campos semánticos para formular las primeras categorías y subcategorías; h) recuperación de la información base (apartados seleccionados previamente), ubicándolos en las subcategorías respectivas; i) explicación de cada nivel categorial conformado.

A continuación, se indica cómo se llevó a cabo la destilación de la información de las entrevistas en profundidad, se explican etapa por etapa, siguiendo lo propuesto por Valles (1999). Para ello, se tomó como ejemplo la entrevista en profundidad realizada al sabedor Jorge Cuteño.

CAPÍTULO 12. [Etapa 1: Estructuración de la entrevista armada](#)

La primera etapa del proceso de destilación de la información consistió en la transcripción de las entrevistas en profundidad realizadas. Las transcripciones, como lo señalaron Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), son esenciales porque, de un lado, constituyen “el universo de análisis” (p. 245) a partir del cual se inicia una primera fase de depuración de la información; de otro lado, son “la mejor opción para preservar la información” (p. 246), haciéndola recuperable.

Para garantizar que la información fuera fidedigna y permitiera un mejor análisis, las transcripciones se hicieron anotando toda la información oral suministrada por el informante, la cual respondió al diseño de la guía de observación. Se empleó un sistema de códigos y convenciones. Luego de la codificación de las entrevistas en profundidad, se armó un único texto lógico y coherente que contenía las dos sesiones de entrevista. Esta organización sistemática de las entrevistas en profundidad se realizó mediante la identificación temática del discurso y la relación de las preguntas de las dos sesiones. Para distinguir las preguntas de la segunda sesión de entrevista estas se sombrearon en color gris.

CAPÍTULO 13. *Etapa 2: selección del término recurrente*

En esta etapa, conforme a lo indicado por Cortez (2014), se definieron, por criterio, los términos con mayor recurrencia y se señalaron en las entrevistas. Tomando como base la entrevista armada (del sabedor Jorge Cuteño), la investigadora diseñó una rejilla para el análisis del contenido de cada una de ellas. En las rejillas de análisis de contenido se identificaron, con base en los objetivos específicos de la investigación, los criterios de análisis a contemplar criterios que, según Cortez (2014), son un parámetro orientador desde el cual se empieza a organizar la información), así como los términos recurrentes presentes en las entrevistas.

En lo que respecta a los criterios de análisis, estos se establecieron para el objetivo específico dos, teniendo presente que cada criterio debía guardar relación con este. En nuestro caso, para identificar los términos recurrentes resultantes se hizo uso de la cursiva y la negrita sobre el término.

CAPÍTULO 14. *Etapa 3: selección de preguntas*

En esta etapa se hizo una selección de las preguntas en las que aparecía el término recurrente con el fin de mirar su pertinencia. Siguiendo el ejemplo propuesto (la entrevista de Jorge Cuteño y los criterios “cosmovisión Zenú” “contra-escuela” e “ideario educativo Zenú”), aquí interesaba observar si los términos recurrentes “saberes” “reconocer” y “enfoque diferencial” (cuyo campo incluye los términos relacionados “historias” “derechos” y “política”) estaban relacionados directamente con estos criterios. Del mismo modo el término “etnoeducación”. Así pues, se extrajeron únicamente las preguntas en las que no sólo aparecían los términos recurrentes seleccionados, sino en las que éstos estuvieran directamente relacionados con el criterio.

CAPÍTULO 15. Etapa 4: selección de recortes

Siguiendo lo propuesto por Cortez (2014) en las respuestas resultantes de la etapa anterior se hizo una selección de los apartados que más guardaban relación con el criterio inicial “cosmovisión Zenú”. Para elegir dichos recortes se tuvo en cuenta dos elementos, primero que fueran importantes para el análisis y segundo, que estos abarcaran un término recurrente.

CAPÍTULO 16. Etapa 5: asignación de descriptores

En esta etapa se sigue haciendo el tamizaje de la información, así pues, se designa un descriptor a cada uno de los términos recurrentes que se encuentran en los recortes seleccionados. Los descriptores, como lo indicó Vásquez (2013), son una frase corta que ilustra y es fiel a lo que dice el texto; en otras palabras, los descriptores asignados abarcan lo expresado por el entrevistado y son independientes de las interpretaciones hechas por la investigadora al contenido del recorte.

CAPÍTULO 17. Etapa 6: listado y mezcla de descriptores

En esta etapa se parte de la base de los descriptores asignados en la etapa anterior, primero, se realizó un listado de ellos, y se anotó frente a cada uno el código de la pregunta de la que era parte. Luego, para realizar la mezcla, los descriptores previamente listados se organizaron en grupos conforme a la afinidad existente entre ellos y a cada grupo se le dio un nombre que lo diferenciara.

CAPÍTULO 18. Etapa 7: establecimiento de relaciones

En esta etapa, conforme a lo propuesto por Cortez (2014) a partir de la mezcla de descriptores realizada en la etapa anterior se empezaron a establecer relaciones entre ellos con el fin de llegar a unas primeras categorías. Así pues, a partir de la organización en grupos de los descriptores, se armaron campos semánticos que, de manera gráfica, permitieron empezar a perfilar las categorías. Los campos semánticos que resultaron después de haber analizado la información de cada entrevista en profundidad se integraron en uno solo denominado campo semántico unificado, del cual se partió para llevar a cabo la categorización. En este campo semántico se plasma la concepción de mundo que tienen los sabedores de la comunidad; la unificación de los diversos campos sugiere tres categorías emergentes de análisis: identidad cultural, prácticas educativas y saberes etnoambientales.

De otro lado, el campo semántico unificado para el criterio “contra - escuela”, está conformado por tres categorías: resistencia, políticas públicas, percepciones de sabedores y diálogo

intercultural, las cuales representan una amalgama de elementos políticos y culturales sobre los cuales se gesta una escuela propia desde cada familia con un enfoque diferencial.

Finalmente, el campo semántico unificado que corresponde al criterio “ideario educativo Zenú” está relacionado con el ideal de una escuela propia. Es de anotar, que los campos semánticos muestran, por medio de los descriptores, lo expresado por los entrevistados; por otro lado, el mapa categorial corresponde a una abstracción elaborada por la investigadora a partir de los resultados condensados en los campos semánticos.

Es de anotar que estas categorías se fueron perfilando desde el inicio del proceso de destilación de la información buscando responder al segundo objetivo específico. Con respecto a las categorías de los órdenes subsiguientes, éstas se desarrollaron con base en la información estructurada en los campos semánticos unificados. Asimismo, su definición se llevó a cabo a partir de un proceso de reflexión junto con los sabedores, lo cual permitió ordenar la información de los campos semánticos estableciendo relaciones y vínculos.

En efecto, la lectura del mapa categorial indica que, para establecer la relación entre los saberes ancestrales y la educación intercultural en la comunidad indígena, es necesario tener como elemento fundamental la cosmovisión del pueblo Zenú, como parte fundamental de su concepción de mundo e identidad. Del mismo modo, al hablar de la contra-escuela se está develando un pensamiento contra hegemónico producto de los procesos de lucha y resistencia en el seno de la comunidad que ha conducido a la reflexión permanente y demanda por un sistema educativo propio. Finalmente, con el criterio ideario educativo Zenú se esbozan los ideales y sueños en el campo educativo con el enfoque diferencial al que por ley tiene derecho este tipo de comunidades.

CAPÍTULO 19. *Etapa 8: recuperación de la información*

El objetivo de esta etapa, de acuerdo con Cortez (2014), era recuperar la información base (información de las entrevistas armadas) a partir de las categorías obtenidas en el paso anterior. Se ubicaron los fragmentos de la entrevista donde aparecen los descriptores relacionados con esa categoría en particular.

CAPÍTULO 20. *Etapa 9: redacción del texto de la interpretación*

Continuando con lo señalado por Cortez (2014) esta etapa consistió en la redacción del texto que da cuenta de la interpretación del mapa categorial construido, teniendo presente información contenida tanto en las entrevistas, como en otras fuentes documentales. La fase de interpretación se

desarrolla en el Capítulo 4 del presente documento, con esta se da cumplimiento en parte al tercer objetivo al teorizar junto con el colectivo de la comunidad.

20.1.1. Análisis documental

En esta investigación se empleó el análisis documental con el fin de obtener información de los documentos que nos dieron elementos sobre los saberes etnoambientales de la cultura Zenú y que fueron fundamentales para resolver la pregunta de investigación. Como lo menciona Valles (1997), este tipo de análisis es una “tercera fuente de evidencia” que permitió realizar una clasificación clara y pertinente de la información. De otro lado, evaluar la credibilidad del documento, es decir “preguntarse hasta qué punto puede utilizarse como fuente fidedigna, de información veraz” (p. 133).

En este mismo sentido se manifestaron Ruiz e Ispizua (1989) al afirmar que a la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, “la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado (una carta, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica, las tumbas faraónicas...)” (p. 69).

Para esta investigación se construyó una matriz de revisión documental donde se describieron y clasificaron los documentos revisados, además, se valoró (baja, media, alta) su relevancia de acuerdo a la relación con los saberes etnoambientales y la educación intercultural en la comunidad indígena Zenú.

20.1.2. Acciones procedimentales por objetivos

Para cada uno de los objetivos específicos planteados se diseñaron e implementaron acciones procedimentales que permitiesen alcanzarlos, dichas acciones contienen el uso de diferentes técnicas e instrumentos según el caso. Algunas acciones se llevaron a cabo de manera simultánea. A continuación, se describen dichas acciones por objetivo (tabla 3, 4 y 5).

Tabla 5. Acciones por objetivo 1.

Objetivo 1	Acciones Procedimentales
Identificar los saberes etnoambientales concebidos por la comunidad indígena Zenú del Alto san Jorge.	1. Diseño de guion para entrevistas y aplicación. 2. Revisión documental. 3. Encuentros comunitarios (minga) 4. Recepción de manuscritos, documentos del Cabildo Indígena, material fotográfico y biografías.

5.Elaboración del corpus de saberes etnoambientales.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Acciones por Objetivo 2.

Objetivo 2	Acciones Procedimentales
Establecer relaciones entre la educación intercultural, los saberes etnoambientales y las prácticas educativas hegemónicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de guion para entrevistas y aplicación. 2. Visita a las escuelas de la comunidad. 3. Revisión y consulta de fuentes secundarias.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Acciones por objetivo 3.

Objetivo 3	Acciones Procedimentales
Estructurar los criterios para la articulación de los saberes etnoambientales con la educación intercultural mediante un proceso de co-teorización con la comunidad indígena Zenú del Alto san Jorge.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diálogo de saberes. 2. Encuentros comunitarios (minga) 3. Revisión documental 4. Estructuración de criterios. 5. Producción de nuevo conocimiento (co-teoría)

Fuente: elaboración propia.

20.1.3. Sujetos de investigación (muestra)

El equipo de trabajo para el desarrollo del proceso investigativo incluye a la investigadora y un equipo de sabedores:

- a) **Maestros de la escuela.** De las diferentes instituciones educativas de la comunidad.
- b) **Investigadora:** Maestra licenciada en biología y química, Magister en Gestión Ambiental y Doctoranda en Educación. Ha trabajado con esta comunidad en un proceso de consulta previa como técnica ambiental.
- c) **Equipo de Sabedores:** Conformado por actores claves (autoridades indígenas, líderes y ancianos). Empleará un lenguaje de saberes tradicionales, han venido participando en la toma de decisiones, ofreciendo información valiosa, realizando visitas de campo, estudiando material bibliográfico, participando en ciclo de talleres pedagógicos. Además, forman parte de la

organización comunitaria en la cual se han venido formado como líderes sociales al interior de una interesante contra- escuela.

20.1.4. Fuentes de información

Para este proyecto de investigación se emplearán fuentes de consulta: orales, documentales y secundarias.

CAPÍTULO 21. Fuentes orales

En estas destacamos, narraciones orales (saberes tradicionales, anécdotas, leyendas, mitos, poesías, rituales, historia, necesidades, expectativas, sueños, de los sabedores) atendiendo al hecho de que en este tipo de comunidades la cultura se transmite de generación en generación a través de la narrativa oral, estas fuentes poseen un alto grado de veracidad y son fidedignas. Sumado a ello varios líderes de la tercera edad que forman parte del grupo de sabedores no manejan el lenguaje escrito y los que lo hacen les cuesta expresar por este medio las ideas que se requieren.

CAPÍTULO 22. Fuentes de consulta

Revistas indexadas sobre la temática del proyecto y otras a fines, libros, comunicados de prensa, normatividad nacional e internacional, bases de datos, tesis de maestrías y doctorados. Entrevistas con expertos en el tema (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, Universidad del Atlántico, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Veracruzana, México). Redes y asociaciones de movimientos sociales e indígenas, documentales y conocimiento generado de ponencias y congresos afines (Congreso Internacional de Dialogo Intercultural, Universidad del Magdalena, 2018, Cocinando Ideas, Universidad de Granada, España, 2018, Congreso Internacional Rudecolombia 2018). Asesorías personalizadas con los doctores que han dirigido los seminarios de los dos primeros años del Doctorado en Ciencias de la Educación.

CAPÍTULO 23. Caracterización del pueblo Zenú

En este capítulo se describe la caracterización del entorno espacial, socio económico, educativo, ambiental y cultural de la comunidad indígena del municipio de Puerto Libertador, departamento de Córdoba. Para ello se llevó a cabo un proceso de encuesta que duró alrededor de un mes, esta se realizó de forma personalizada casa por casa. Es de anotar que durante esta actividad el componente de la traducción cultural fue esencial en el diálogo establecido entre el equipo técnico de apoyo comunitario y los pobladores. A continuación, se detallan las diferentes categorías encuestadas presentando la información procesada en gráficas con los porcentajes respectivos y la narrativa que da cuenta de su interpretación.

23.1. Caracterización sociodemográfica de la comunidad Zenú

23.1.1. Entorno espacial

Inicialmente se determinó que el entorno espacial donde se desarrolla la vida comunitaria es principalmente rural. La vivienda de los pobladores de la etnia indígena Zenú en un 99% está ubicada en el campo. De las 107 casas encuestadas, 96 manifestaron no poseer predio urbano alguno. Un 3% entra en lo que se considera *población flotante*, para un total de 99% con residencia rural. En la cosmovisión Zenú, para el hombre jefe del clan familiar, la vivienda rural es considerada fundamental en la provisión de ingresos y estabilidad económica de cada uno los miembros del núcleo familiar. El restante, un 1% vive en la zona urbana (figura 5).

Figura 3. Residencia principal de los encuestados.



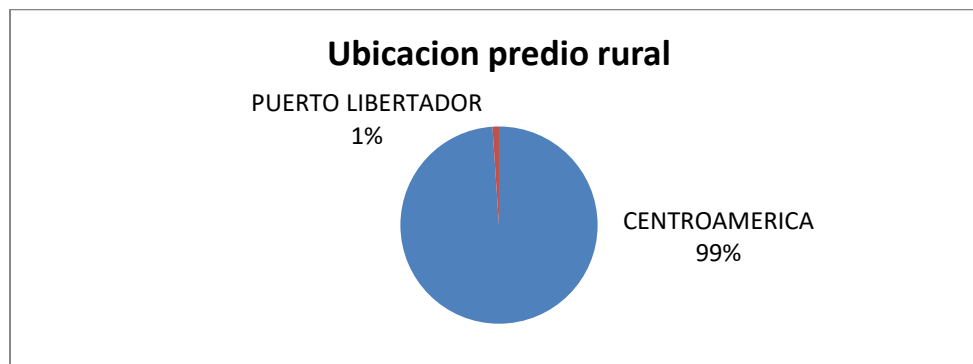
Fuente: elaboración propia.

23.1.2. Ubicación del predio

Por otro lado, es notorio destacar que dentro del 100% encuestado, un 1% posee predio en la cabecera del municipio de Puerto Libertador; quizá por razones mejoramiento en la calidad de vida educativa. El 99% restante está ubicado con asentamiento familiar en el área rural de la Comunidad

de Centro América. Dado que el campo constituye el hábitat de vida y seguridad alimentaria de estas personas (figura 6).

Figura 4. *Ubicación del predio de los encuestados.*



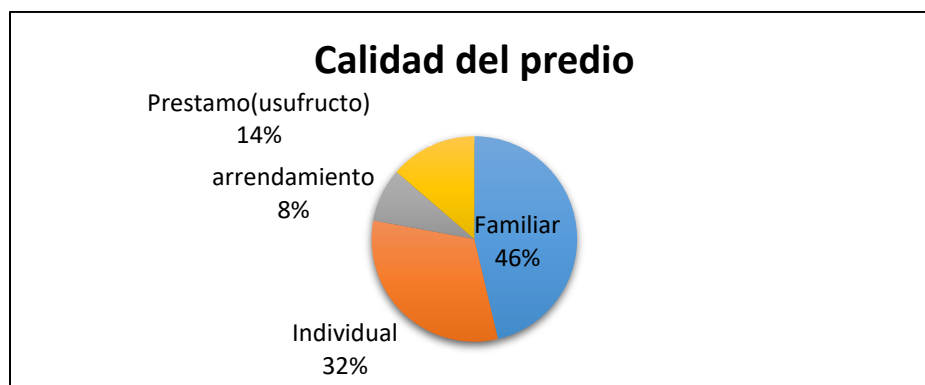
Fuente: elaboración propia.

Dentro del número de posesiones encuestadas, existe un total de 70 predios. Se destaca que el promedio de tierra de los comunitarios encuestados por cabeza familiar es menor a una (1) hectárea, La mayoría de la población carece de propiedad en sus tierras ancestrales. Esto sugiere que la tierra para implementar proyectos productivos se encuentra en “pocas manos”. La población mayoritaria no posee tierras. A esto se le suma un grupo pequeño de minifundistas.

23.1.3. Calidad del predio

Ahora bien, la tenencia de la tierra como espacio vital para su desarrollo comunitario en los ámbitos cultural, organizativo y social, ha logrado cohesionar a este grupo indígena en torno a la recuperación de la tierra y su defensa por la cultura y autonomía. La gran mayoría de los miembros de la comunidad tienen arraigo en el campo tal y como lo muestra la encuesta. De un 100% de las familias, se evidencia que el 46% de ellas son propietarias de los predios cuyo modo de adquisición es por herencia y se considera de carácter familiar; ya que los hijos y las hijas heredan las tierras de su padre y de su madre en idéntica proporción, el 32% corresponde a terrenos propios o individuales. Existe un 14% de estas propiedades en usufructo, - sin título y sin posesión; solo con “permiso”; y un 8% en calidad de arrendamiento (figura 7).

Figura 5. *Calidad del predio según los encuestados.*



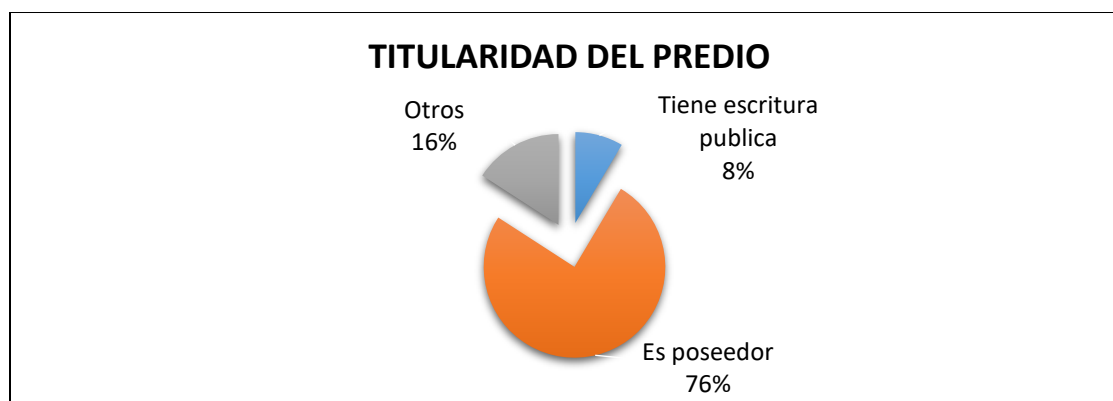
Fuente: elaboración propia.

23.1.4. Titularidad del predio

En cuanto a la titularidad del predio, existe un 76% de la población que en la actualidad ejerce actos de señorío sobre su predio, de manera pacífica, pública y sin interrupción; que se considera poseedora de la tierra y se dedica al cultivo y goce del fruto de su territorio. La comunidad indígena Zenú de Centroamérica posee este porcentaje en tierras con desigual titularidad, a nombre individual y no colectivo.

Así mismo, dicha comunidad se reconoce de manera imaginaria como dueña sobre el territorio ancestral. Existe un 16% que son meros tenedores de la tierra como espacio vital para su desarrollo comunitario en los ámbitos cultural, organizativo y social. Sólo un 8% posee escritura legalmente registrada. Estas personas aparecen como titulares de los derechos de propiedad en los folios de matrícula inmobiliaria o certificados de tradición y libertad que lleva la Oficina de Registro de Instrumentos Públicos (figura 8).

Figura 6. Titularidad del predio según los encuestados.



Fuente: elaboración propia.

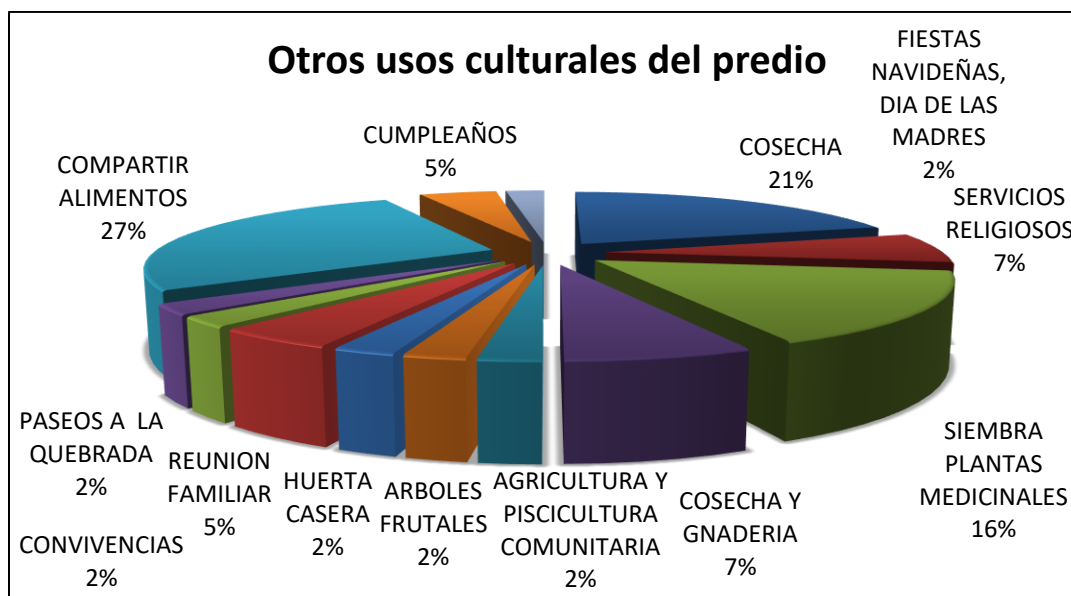
23.1.5. Otras prácticas culturales en el predio

Las prácticas culturales de la comunidad indígena Zenú de Centroamérica giran en torno al intercambio comercial y simbólico que se lleva a cabo entre los mismos comunitarios y sus asentamientos. El trabajo comunitario se orienta hacia la producción de alimentos, tejidos, mantenimiento y arreglo de la vivienda. El patrón cultural de intercambio no supera los ciclos de subsistencia. La siguiente grafica nos muestra los renglones de actividad que reciben un fuerte significado cultural (figura 9).

Tenemos entonces que, dentro de los resultados arrojados de un 100% existe un porcentaje significativo del 21% que se dedica a las labores agrícolas; y un 27% que mancomunadamente comparte su alimento. El sistema médico tradicional del pueblo Zenú se fundamenta en las plantas, por ello consideran como médicos tradicionales a los rezanderos, parteras, homeópatas, sobanderos, curiosos y otros que actúan como especialistas en cada quebranto. Dentro de esta gama existe un 52% restante, que se dedica al cultivo de plantas medicinales; con las que preparan brebajes para partos, y para ahuyentar los malos espíritus (16%).

Es usual el uso medicinal del tabaco, la hierbabuena, el orégano, la yerba santa, el toronjil, el ajonjolí y el matarratón. El resto que sumado daría un 36% está repartido de la siguiente manera: Un 7% dedicado a la cosecha del pancoger (maíz, plátano, ñame, ahuyama, yuca, batata, guineo y, a la ganadería); otro 7% a los servicios religiosos; un 2% a las labores agrícolas y piscícolas de manera comunitaria; un 2% a la siembra de árboles frutales; 2% a las huertas caseras; 5% a las reuniones familiares; 2% a las convivencias; 2% a los paseos a quebradas; 2% a fiestas navideñas y fiestas del día de las madres y un 5% a los cumpleaños. La comunidad orienta su dinamismo cultural en torno de la tierra y de las actividades familiares a las cuales da alcances comunitarios.

Figura 7. *Otros usos culturales de los predios según los encuestados.*

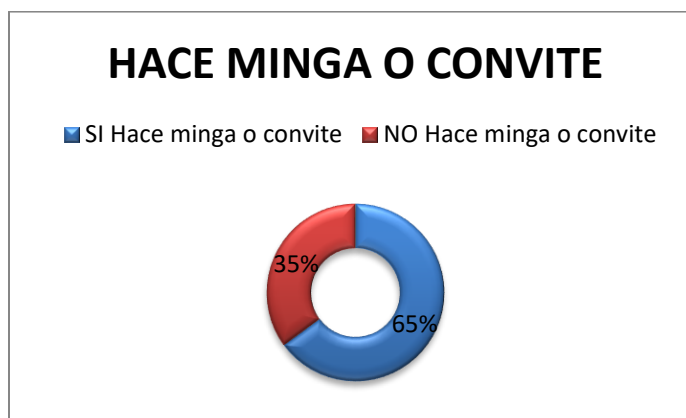


Fuente: elaboración propia.

23.1.6. Minga o convite

Una parte mayoritaria de la población indígena mantiene formas de trabajo comunitarias, propias de su tradición cultural. La minga o convite de pensamiento es una tradición ancestral y opera como forma de organización social y laboral. El convite Zenú es un espacio para fortalecer el sentido de unidad y pertenencia a la comunidad. De esta manera, los cabildantes deben participar en jornadas de trabajo o actividades que el Cabildo designe. Dentro de este patrón observamos que el 65% de la comunidad indígena mantiene los sentimientos y valores que se relacionan con la organización y ejecución de la minga (figura 10).

Figura 8. Prácticas culturales asociadas a la minga por parte de los encuestados.



Fuente: elaboración propia.

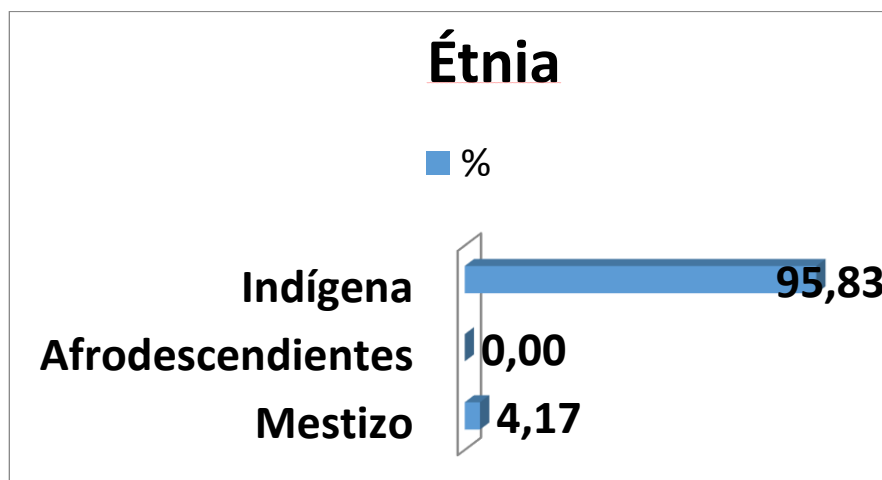
23.1.7. Tipología familiar

En lo concerniente a la categoría de características sociodemográficas se puede analizar que en un alto porcentaje 72% el tipo de familia que prevalece en la comunidad es nuclear, seguida en un 20% por un tipo denominada extensa y en menos proporción con un 8% monoparental. Los zenues viven disrtibuidos en familias nucleares lo cual no indica que no tengan relacionamiento entre las familias nucleares, esto se da por medio de la habitación de varios hogares en una misma vivienda, en donde hasta cinco hogares comparten un mismo techo. La obligación de compartir el alimento es una formula de solidaridad en la cohabitación. El número de hogares que habitan en una misma vivienda está representado en su mayoría en uno solo, con un porcentaje de 62.89% y le siguen en su orden 2 y 5 hogares con un 11,34%.

23.1.8. Composición étnica

En cuanto a la composición étnica el 95,83% son indígenas y sólo el 4,17% son mestizos, no existen afrodescendientes. Estos resultados pueden verse en la figura 11:

Figura 9. Composición étnica de los encuestados.



Fuente: elaboración propia.

23.1.9. Condición étnica

En lo que respecta a su condición étnica, un 20% de la población de la comunidad posee el status de desplazado. El resto, un 80% viven el conflicto de forma interna sin que se vean forzados a salir. Un 12% de la población es o ha sido víctima en las distintas modalidades que les ha tocado padecer. Mientras que el 88% manifiesta no haber sido víctima. Entre las causas victimizantes se

tiene que un 62% han padecido o padecen la amenaza; un 25% vive inmerso en el conflicto armado y un 13% han sufrido los impactos ambientales de fenómenos naturales.

Asimismo, las personas de la comunidad en su mayoría son desplazadas de campo-campo lo cual indica la violencia que se vive en la zona y el hecho de que el Zenú se resista a ser desplazado hacia la ciudad. De hecho, este prefiere recurrir a los lazos de solidaridad de su comunidad para no quedar desplazado, el zenú ha sufrido de manera directa o en su familia la violencia relativa al conflicto armado. No obstante, su estrategia de resistencia no es violenta.

23.1.10. Aspectos físico-humanos

Con respecto a las condiciones de salud, se tiene que los más afectados al momento de contraer enfermedades son los niños con un 53,41% seguido de los adultos con un 28,41% y las personas mayores con un 13,64%, en menor rango están los jóvenes con tan sólo un 4,55%. Finalmente, el porcentaje de personas discapacitadas es relativamente bajo con tan sólo un 5%.

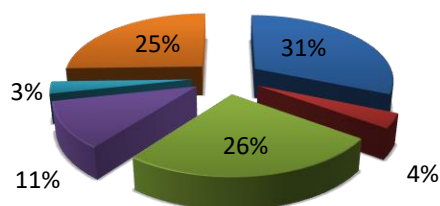
23.1.11. Características socioeconómicas

La dieta alimenticia del pueblo indígena Zenú se basa en el consumo de carbohidratos y vitaminas principalmente. Es común el consumo del maíz, plátano, ñame, ahuyama, yuca, batata, guineo. Además, se consume pescado, carne de res, cerdo y gallina. Es usual el consumo de productos lácteos derivados de la leche como son el suero, el queso, la mantequilla y otros. Por tanto, un 31% se dedica a la agricultura, seguido por un 26% a las especies; un 25% a otra actividad. El 4% se dedica a la ganadería y solo el 3% a la artesanía.

Figura 10. *Actividades económicas de los encuestados.*

Actividades económicas en predio Rural

■ Agricultura ■ Ganadería ■ Especies menores ■ pesca ■ Artesanía ■ otro



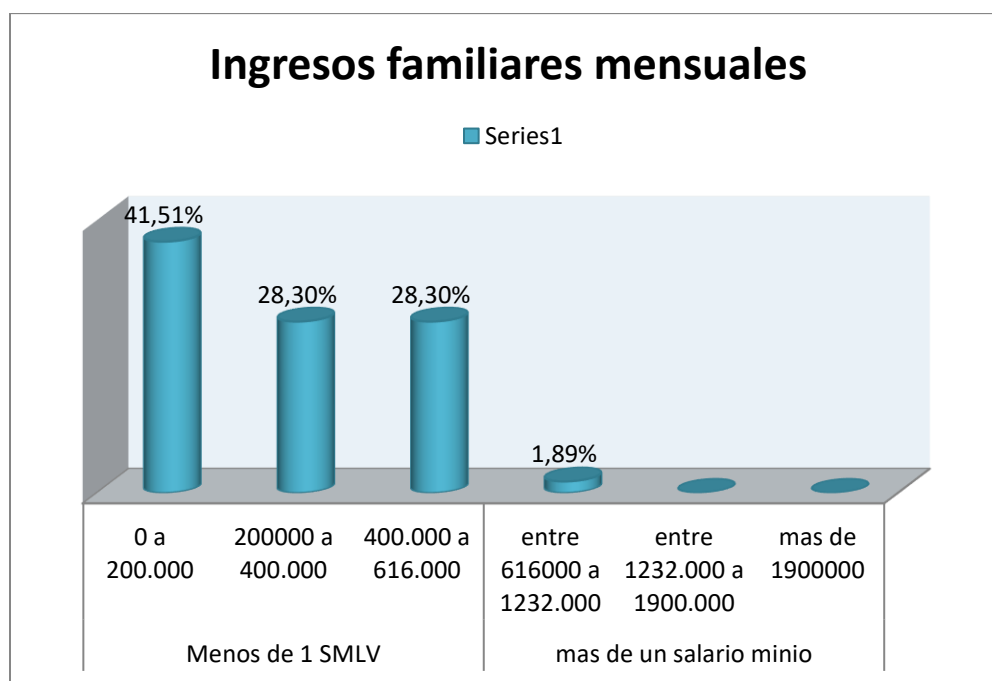
Fuente: elaboración propia.

23.1.12. Ingresos y egresos

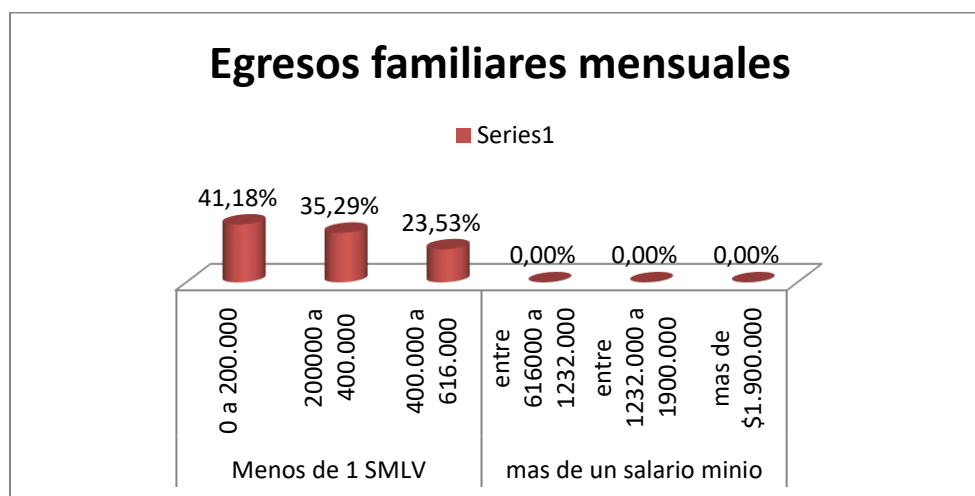
De acuerdo con la información arrojada en las figuras 13 y 14, el 41.51% sobreviven con menos de una tercera parte del salario mínimo legal vigente. Existe un 28.3% que sobrevive con un promedio de \$300.000.00. y un 28.3% gana aproximadamente \$500.000.00 mensuales. Solo un grupo minúsculo y privilegiado, el 1,89% vive con más de un salario mínimo. El promedio general de ingresos por familia está bajo la línea de la pobreza.

La encuesta nos ha arrojado que los egresos generalmente se corresponden con los ingresos. En esta comunidad trabajan en mayor proporción los hombres, en fincas alejadas como jornaleros y otros como mineros artesanales, algunos laboran en empleos a nivel técnico y oficios varios en la empresa minera de la región. Sin embargo, la remuneración es baja en comparación con el salario mínimo. Las mujeres se dedican más a los quehaceres domésticos, se explica esto también por el hecho de que estas son las que mandan dentro de la casa en el espacio privado, el hombre en cambio, ejerce su autoridad en el espacio público (por fuera del hogar). La progresiva pérdida de territorio colectivo y la contaminación de algunas fuentes de agua han provocado problemas de seguridad alimentaria, lo cual ha desfavorecido el progreso económico y una mejor calidad de vida.

Figura 11. *Ingresos familiares mensuales.*



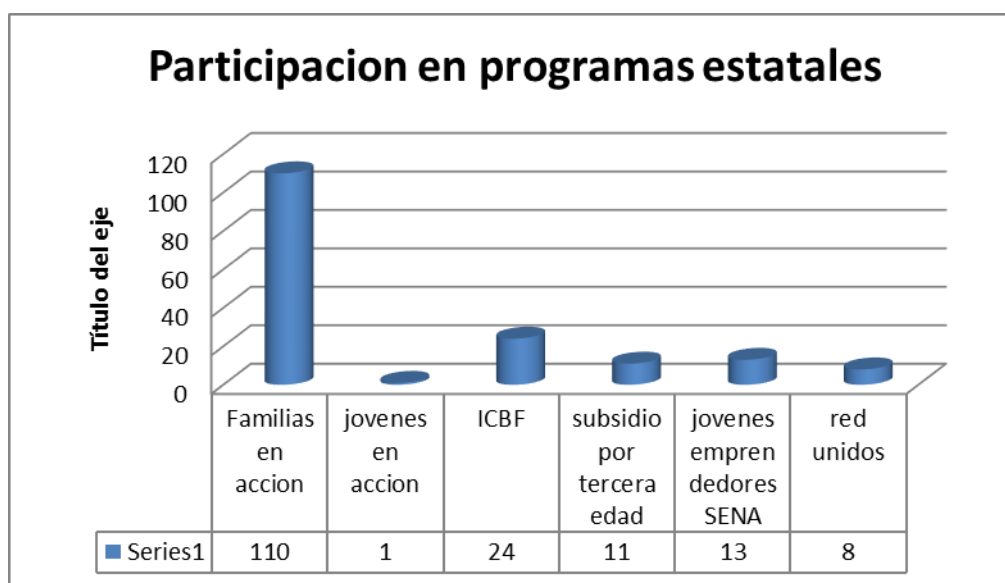
Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Egresos familiares mensuales.

Fuente: elaboración propia.

23.1.13. Acceso a los programas del Estado

En el tema del acceso a los programas del Estado, 110 personas se benefician del programa Familias en Acción, una del programa jóvenes en acción, 24 del Instituto Colombiana de Bienestar Familiar, 11 del subsidio por tercera edad, 13 de jóvenes emprendedores del Sena y 8 del programa Red Unidos (figura 15).

Figura 13. Acceso a los programas del Estado según de los encuestados.

Fuente: elaboración propia.

23.1.14. Sistema de salud

En el caso de la afiliación a un sistema de salud, el 94% se encuentra gozando de este beneficio y sólo un 6% no está afiliado. En este mismo orden, el porcentaje de personas afiliadas a régimen contributivo es de un 20% y las de régimen subsidiado es del 80%. El 98.97% están inscritas en el Sisben.

23.1.15. Raciones alimentarias

Para la categoría de otros aspectos sociales se tiene que un 53,13% tiene la posibilidad de comer tres comidas al día, mientras que 46.88% sólo come dos. Así pues, el hecho de que aproximadamente la mitad de la población sólo pueda comer dos comidas diarias es ya un indicador de una problemática de seguridad alimentaria. Asimismo, otras afectaciones que contribuyen a ello son: la progresiva pérdida de territorio colectivo por la creciente actividad minera y la contaminación de algunas fuentes de agua.

23.1.16. Infraestructura de viviendas

El material predominante del tipo de pisos de la vivienda es tierra, con un 56.12% esta cifra indica que las personas se ven en un alto porcentaje expuestas a contraer enfermedades a través de los pies, seguido de cemento con un 40,82% y en menor porcentaje otro con 1.02%. En cuanto al material de las paredes, en su mayoría son de madera con un 56.25% le sigue el ladrillo con un 30.21% y por último bahareque con 1.04%. Por otro lado, el tipo de techo está mayormente construido en zinc con 76.29% siguiéndole la palma con 16.49% y Eternit con 7.22%. Como consecuencia de lo anterior, en la Consulta Previa, la comunidad ha solicitado ser indemnizada con un subsidio de vivienda que le permita mejorar sus condiciones de vida.

23.1.17. Saneamiento básico

En servicios públicos domiciliarios, se observa que el 71% de comunidad cuenta con el vital servicio de agua de forma no permanente, el 19% extraen el agua de los pozos o represas; y el 10% carecen de agua y acuden a otros pozos comunitarios para obtener de manera indirecta este servicio básico. Hay un déficit en la comunidad en cuanto cobertura, y en los sistemas de tratamiento del suministro; el 98.75% de las viviendas no tienen cobertura de alcantarillado o tratamiento de aguas negras, lo que igualmente genera el deterioro de la salud del otro 1.25% que posee acceso al servicio.

Debido a las precarias condiciones en las que se encuentra el acueducto rural, el suministro del agua es racionado. En la zona rural, el 35% recibe en promedio una hora diaria de agua potable.

Un 32% de la comunidad recibe diariamente $\frac{1}{2}$ hora. Un 9% recibe 45 minutos del preciado líquido. El 7% de la comunidad se beneficia con dos horas de bombeo para recoger el líquido en algunos sectores y en otros sectores este mismo porcentaje recibe 20 minutos diarios. Hay un grupo que juntos suman un 6%. La mitad de este porcentaje recibe agua 12 horas diarias y el otro 3% es el más privilegiado, pues recibe agua las 24 horas del día. Por último, encontramos un 2% que recibe entre 10 y 15 minutos de agua diaria. Este promedio no es muy alentador cuando del suministro y del acceso al agua potable en condiciones dignas se trata.

En la comunidad se evidencia la situación de precariedad para el acceso al servicio de agua potable. El 80% de la comunidad recibe agua potable tres veces por día a la semana. Existe un 10% que recibe agua dos días por semana. Hay un 9% aproximado que recibe agua un día a la semana y un 19% que recibe agua diariamente.

23.1.18. Alcantarillado

El municipio de Puerto Libertador no está cubierto en su totalidad en materia de alcantarillado, en cuanto a la estructura y desarrollo territorial hasta el año 2015 en lo que iba del plan maestro de alcantarillado solo se habían construido 21.352 metros de alcantarillado, lo que constituye solo una parte. En la zona rural donde está la comunidad Centroamérica solo el 1.25% tiene acceso al alcantarillado, el resto que es el gran porcentaje, el 98.75% no poseen este servicio que se constituye vital para la salud e integridad de sus habitantes. Lo anterior evidencia una falencia mayúscula en materia de saneamiento básico.

23.1.19. Manejo de las zonas residuales en la zona rural

El manejo de las aguas residuales en los predios rurales es un poco más complejo ya que se necesitan ciertos medios económicos para poder construir pozos sépticos donde se viertan estos desechos. No toda la comunidad cuenta con esos recursos, sin embargo, los resultados arrojados muestran que un 65% tiene pozo séptico en su casa. Existe un 25% que vierte estas aguas a los potreros que de igual forma se tornan contaminantes. Hay un 9% que sigue vertiendo estas aguas en sus patios lo que los expone a enfermedades y de paso exponen al resto de la comunidad. Y por supuesto, el 1% restante las vierte en las quebradas con lo que se agudiza la salubridad de la población.

23.1.20. Letrinas en el predio rural

El 66% de la comunidad posee una letrina. El resto, un 34% sigue haciendo sus necesidades fisiológicas en el campo.

23.1.21. Disposición de las basuras en el predio rural

Las basuras también conocidas como residuos sólidos, son otro factor que agudiza la problemática en la que vive esta comunidad rural. La recolección de residuos sólidos por parte de una empresa es nula, estos se depositan en lotes a cielo abierto cerca a los caseríos o a orillas de caños. De un 100% el 82.35% quema sus desechos, con lo que se sigue agudizando el problema de contaminación ambiental. Un 12.75% hace unos huecos y entierra dichos residuos sin hacer separación de los mismos. Sólo un 4.90% las recoge.

23.1.22. Organización comunitaria

En la categoría de organización comunitaria se evidencia que un alto porcentaje de personas, 95% pertenecen a esta y tan sólo el 5% no pertenecen. Al indagar las razones por las cuales este último porcentaje no pertenece a una organización comunitaria, se pudo hallar que un 40% manifiesta que no le gusta o no la conoce, y un 20% tiene como limitante la distancia. La organización comunitaria está conformada por un tipo de gobierno interno regido por la legislación indígena que se ampara en la Constitución Política, decretos, acuerdos, normas, sentencias y convenios, especialmente el 169 de la OIT (Organización internacional del Trabajo) y es liderado en orden jerárquico por el cacique, seguido por un equipo de coordinadores en diferentes áreas.

Existe un cabildo mayor y en cada localidad hay un cabildo menor con su respectiva junta directiva elegida de forma democrática, en este sentido una característica muy particular es que la gente tiene muy baja individuación (no piensa como persona sola). Por el contrario, las decisiones se toman en grupo, las personas sienten pasión por las reuniones en comunidad con baja presencia del Estado. Es de anotar, que por ser esta una comunidad periférica, los grupos al margen de la ley, reemplazan en gran medida la presencia del Estado y la gente se refugia en el cabildo.

23.1.23. Infraestructura pública social

En cuanto a la estructura pública social se encontró que está representada en un 30% en hogares de madres comunitarias, asimismo, un 40% lo constituyen hogares infantiles del Instituto Colombiano del Bienestar Familiar.

23.1.24. Instituciones educativas

Para el caso de las instituciones educativas públicas, se evidencia que un 91% corresponde al nivel de preescolar, un 87% al nivel de básica primaria y un 88% al nivel de secundaria. Del mismo modo, los restaurantes escolares están representados en un 83%. No obstante, el Estado no reconoce

estas escuelas con su carácter etnoeducativo, pero paradójicamente la comunidad si se auto reconoce como indígena. Existe un fraccionamiento entre el currículo occidental impuesto por una colonia tardía avalada por un aparato estatal enfocado en esa disrupción.

23.1.25. Instituciones de salud

En la categoría de instituciones de salud, se puede ver que los puestos de salud están representados en tan sólo un 14%. Este bajo resultado se puede explicar teniendo en cuenta que en la comunidad se practica la medicina natural desde épocas remotas, como bien lo narran los sabedores. En efecto, existen yerbateros, parteras, sobanderos e incluso en muchas casas se siembran en los patios plantas medicinales destinadas para la cura de las enfermedades. En este campo tampoco existe una interpretación de lo que es el concepto de salud para una cultura indígena.

23.1.26. Condiciones de capacitación

En lo que respecta a las condiciones de capacitación un 100% de la población expresa que desea capacitarse y, por otra parte, las demandas de capacitación más altas son: manipulación de alimentos con un 9,52% seguida de construcción con un 9,23% y mecánica de motos también con 9,23%. En mediana proporción se encuentran las artesanías con un 6,85% y mecánica básica con igual promedio. En menor porcentaje están ubicadas trabajos con caña flecha con 1,49% y derivados lácteos con 0,82%.

Cabe destacar que las personas se inscriben en cursos ofrecidos por el mercado, reflejando que su nivel de integración en la sociedad intercultural es en condiciones de mayor vulnerabilidad, la gente no se ve asimismo desarrollando su propia cultura. Por el contrario, se proyectan prestando un servicio básico a los demás, se puede afirmar entonces que cuando se enseña un currículo impuesto, el futuro es ajeno, ya que lo que se debe aprender no está precisamente en la localidad y es muy difícil.

23.1.27. Escolaridad

En esta categoría se puede apreciar que sólo el 16.63% de los estudiantes alcanzan a cursar grado 5° de básica primaria, el 20,19% logra llegar a grado 11° de la media vocacional, en el nivel tecnológica se ubica tan sólo un 0,24% y en el de pregrado 0.95%. Esto indica que existe una baja cobertura en los diferentes niveles educativos de la comunidad. Estos resultados corroboran las pocas oportunidades que tienen los jóvenes para ingresar a los estudios de educación superior, pese a que algunos reciben becas de parte de la empresa minera y algunas fundaciones, no son suficientes para la población.

Por otro lado, una limitante que se presenta es que al existir una marcada discontinuidad cultural entre la escuela y la comunidad ya que se cuenta con una escuela de corte occidental, algunos padres manifiestan su poco interés en enviarlos a la escuela, al verla como una amenaza. Algunos sabedores indican que los resultados académicos en general en esta comunidad son bajos en comparación con otras ciudades, lo cual los hace poco competentes a la hora de querer ingresar a una universidad. Sumado a lo anterior, la única universidad indígena que funcionaba en la ciudad de Montería, capital del departamento de Córdoba, fue cerrada por dificultades administrativas y políticas.

23.1.28. Aspecto psicosocial

En lo que respecta a las relaciones familiares se encontró que en un 100% las catalogan como unidas, entre padres e hijos en un 98,97% se consideran unidas y tan sólo el 1.03% indica que no existen. En las de madre-hijo en un 100% se porcentuan como unidas, las relaciones entre hermanos se consideran en un alto porcentaje 95,88% unidas, y tan sólo en un 2,06% se catalogan como conflictivas o no existen. En las relaciones familia-vecinos se evidencia que en un 97,94% son unidas y tan sólo en un 2,06% se dice que no existen. Estas altas valoraciones se corresponden con el arraigo de valores como el respeto y la impronta social de la colectividad que se maneja en la comunidad.

23.1.29. Comunicación familiar

En la categoría de comunicación familiar se obtuvo que en un 92,78% es asertiva y sólo en un 7.22% pasiva, así pues, entre padres e hijos es asertiva en un 89.69%, pasiva en un 9,28% y no existe en sólo un 1,03%. Entre madre-hijo se considera asertiva en un 89.69% y pasiva en un 10.31%. Por otro lado, el estilo de comunicación entre hermanos se porcentua como asertiva en un 87.63% pasiva en un 10,31% y no existe en tan sólo un 2,06% la comunicación entre familia-vecinos es asertiva en un 89.69% pasiva en un 9,28% y no existe en un 1,03%. En términos generales predomina el estilo de comunicación asertiva entre los diferentes tipos de relaciones, lo cual en cierta medida se relaciona con el hecho de que existan unas relaciones basadas en el respeto mutuo.

23.1.30. Resolución de los conflictos familiares

El mecanismo empleado en mayor porcentaje para la solución de los conflictos entre padre-madre es el diálogo con un 97,94% seguido del maltrato físico con tan sólo un 2,06%. Asimismo, entre padre- hijos predomina también el dialogo con un 96,91% en menor porcentaje el maltrato físico con el 2,06% y no existe con una irrisoria cifra de 1,03%. Entre madre-hijos se mantiene en primer lugar el empleo del diálogo como medio de solución a los conflictos con un 98.97% y se considera

indiferente con un 1,03% entre hermanos sigue siendo muy similar los resultados 96,91% para el dialogo, en un 2,06% no existe y un 1,03% es indiferente, estas mismas cifras se repiten para la relación familia-vecinos.

Estos resultados también son un indicador de unas buenas relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad, la unanimidad familiar no tiene criterios diferenciales, la gente considera que es un ideal estar unido. Por lo tanto, cuando existen opiniones distintas son vistas como desunión, ya que se considera que la unidad es necesaria para vivir en la marginalidad. Asimismo, la oralidad es un fuerte componente en la cultura Zenú, por lo cual el dialogo y compartir el pensamiento es vital para la base comunitaria.

CAPÍTULO 24. HISTORICIDAD DEL PUEBLO ZENÚ

A continuación, se describen los aspectos etnohistóricos, históricos, la estructura social y política, familia y parentesco, aspectos míticos y culturales, proceso de aculturación, hábitat actual de la etnia Zenú, contexto social actual de las poblaciones Zenúes del Alto San Jorge y un análisis del proceso etnoeducativo del pueblo Zenú.

24.1. Caracterización general histórica y etnológica del pueblo Zenú del sur de Córdoba

En el mismo orden de ideas y con el propósito de reconocer la geografía humana de esta población, se describe a continuación diferentes aspectos de su conformación. Esta comunidad indígena se encuentra localizada en la región caribe, dentro de la cuenca del río San Jorge. Limita al norte con el río San Jorge, que lo separa del municipio de Montelíbano; al sur con el departamento de Antioquia; por el oriente con las quebradas Cristalina, San Antonio y el municipio de San José de Uré; y al occidente con el río San Jorge, que lo separa del municipio de Montelíbano, en un área aproximada de 180,9992 hectáreas. (Departamento de Córdoba, Región Caribe de Colombia).

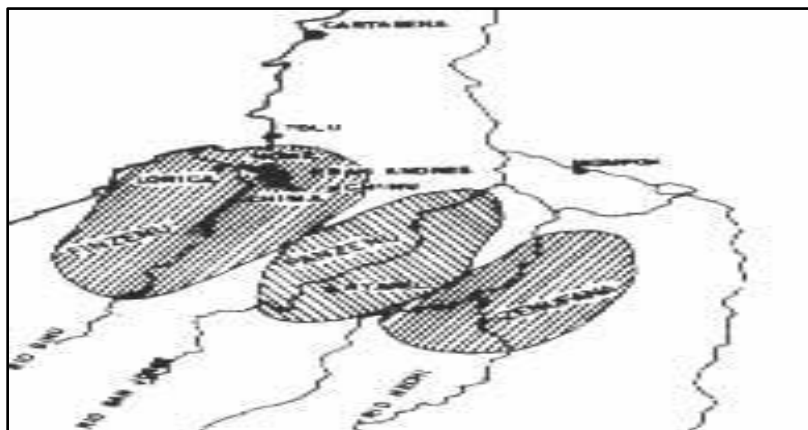
24.2. Aspectos etnohistóricos

El Caribe colombiano fue sitio de paso obligado para los pobladores de América del Sur y durante el período colonial, para los múltiples grupos étnicos que convivieron en la provincia de Cartagena. El hábitat tradicional de los indígenas Zenúes se sitúa en las sábanas que circundan los ríos San Jorge, Sinú y Cauca, en el actual departamento de Córdoba, que hacían parte de la provincia de Cartagena. Desde épocas prehispánicas este grupo étnico habitó estas llanuras y las transformó para sus usos y actividades agrícolas. Antes de la conquista, la sociedad Zenú estaba organizada en 103 cacicazgos distribuidos en el territorio en tres provincias: Finzenú, Panzenú y Zenufana, entre las que se mantenía un constante intercambio económico (Arango y Sánchez, 2004).

El Finzenú se localizaba en la sabana y colinas al este del río Sinú. Comprendía el valle del río Sinú y las áreas de Tolú, San Benito Abad y Ayapel, y era la sede religiosa del Imperio. Estaba dedicado al tejido y la cestería. El Panzenú se ubicaba entre las estribaciones de la cordillera occidental y el río Cauca, en la sabana del río San Jorge, específicamente entre el valle del río San Jorge y la parte baja del río Cauca, que producía los alimentos y las materias primas; y el Zenufana se situaba al este del Panzenú al otro lado del río Cauca, entre este río y el Nechí (figura 16). Era la sede central de gobierno, que llegaba hasta el centro del actual departamento de Antioquia, y de donde

procedían la mayoría de las riquezas auríferas y donde trabajaban la orfebrería. Las provincias estaban a cargo de un cacique, hombre o mujer, quien ejercía un control sobre todos los aspectos de la sociedad (Arango y Sánchez, 1989).

Figura 14. *Tres provincias Zenúes en el siglo XVI.*



Fuente: Arango y Sánchez (1989).

En cuanto al vocablo Zenú o Senú:

(...) al parecer fue retomado del nombre dado por estos aborígenes al río Sinú. De igual manera, lo encontramos asociado a los nombres de las regiones en las cuales se dividía su territorio al momento de la conquista: Finzenú, Panzenú y Zenufana. La ciudad más importante y populosa también era conocida como Zenú y se localizaba en la ciénaga de Betancí en la región del Finzenú. Desafortunadamente los documentos dejados por los españoles del Siglo XVI, correspondientes al período de la conquista no dan cuenta de la significación del vocablo “Zenú”, y la escasa información que aportan al respecto, no permite precisar si este gentilicio fue una derivación hecha por los conquistadores o si, por el contrario, los nativos se llamaban a sí mismos Zenúes. (Turbay, 1992, p. 19)

Con respecto a la afiliación lingüística a la que pertenecía el idioma de los Zenú, Turbay (1992), expresa que: “no sabemos a qué familia lingüística pertenecía esta lengua, pues no se conservan vocabularios y no hay una sola frase completa” (p. 12).

(...) El vocabulario es muy reducido para determinar la afiliación lingüística. Los listados indican una alta frecuencia del fonema ‘ch’, también abundante en la lengua de los Cueva, indígenas que habitaban el golfo de Urabá en el siglo XVI. La cultura Zenú se destacaba por su excelente manejo de la ingeniería hidráulica, como lo evidencia la construcción de un

sistema eficiente de canales que, por casi dos mil años, llegó a cubrir 600.000 hectáreas. Su extensa red de canales artificiales entre los ríos San Jorge, Sinú, Cauca y Magdalena, permitieron controlar el régimen de inundaciones entre los ríos, conduciendo el excedente de sus aguas a sus salidas naturales, aprovechando el sedimento y tejiendo una gran red de comunicaciones fluviales. (Arango y Sánchez, 1989, p. 134)

Igualmente, los Zenúes, también llamados los Señores del Valle del Sol, se caracterizaron como maestros de la orfebrería y la cerámica, cuyos productos constituyen verdaderas obras de arte. Los orfebres Zenúes cultivaron un estilo propio, reconocible por el uso de la falsa filigrana. Adoptaron la técnica de la cera perdida para fabricar los hilos de oro fundidos, combinada con el martillado del metal para crear sus originales piezas, que comprende narigueras, pectorales, alfileres y cabezas de bastón. Es importante el uso de las figuras zoomorfas, que representaban la fauna local: jaguares, babillas, ranas y aves, entre otros. El antropólogo Gerardo Reichel Dolmatoff, en su estudio de 1958 y citado por Luis Duque Gómez, expresa que sobre datos de la metalurgia que se desarrolló en la zona de los ríos Sinú y San Jorge, “con base en excavaciones científicas realizadas por Reichel en esta región, el llamado Estilo Sinú de la orfebrería, corresponde a una cultura que se denomina complejo Betancí, que abarca gran número de sitios, tanto en la Hoya del río Sinú como en la del río San Jorge. Las características principales de esta orfebrería son las siguientes técnicas: de falsa filigrana (hilos fundidos) sobre todo para la decoración de narigueras y orejeras; vaciado simple, en molde abierto o en molde cerrado; técnica de la cera perdida, uso de tumbaga, dorado al fuego, laminado, placas colgantes fundidas. (Arango y Sánchez, 1989, p. 135)

Las expediciones que se organizaron hacia el Sinú a partir del año de 1534, más que movidas por el deseo de descubrir nuevas tierras para el rey, estuvieron estimuladas por la fama de los tesoros enterrados por los indios. La leyenda de los sepulcros de los Zenúes, que contenían grandes cantidades de oro, dio origen a la célebre frase de: "Pobrecito del Perú si se descubre el Sinú", relatada por El Inca Garcilaso de la Vega en su historia de la cultura Inca. Algunos historiadores, entre ellos Pilar Moreno de Ángel, señalan la variante de "desgraciado del Perú si se descubre el Sinú", mencionada según algunos por el cronista Pedro Cieza de León, los Zenúes desarrollaron una inigualable destreza en sus trabajos de orfebrería y cerámica, cuyos productos constituyen verdaderas obras de arte que se pueden apreciar en las sedes del Museo del Oro en Cartagena y Bogotá. De igual modo, la civilización Zenú produjo expertos tejedores, cuyo legado se observa en los trabajos de trenzado del sombrero vueltiao, principalmente en los resguardos indígenas de san Andrés de Sotavento (Arango y Sánchez, 1989).

En cuanto a la organización social y económica los Zenúes, fueron la única cultura que estableció un gobierno centralizado, con los tres grandes caciques, El cacique de Panzenú, el de Zenufana y la gran Cacica de Finzenú. La estructura se le puede llamar centralizada, pues los caciques de los tres territorios eran hermanos y los de Panzenú y Zenufana le debían tributo a la Gran Cacica de Finzenú, quien era su hermana mayor. El sistema centralizado, causó la concentración de los Zenúes en grandes ciudades, y no en pequeños poblados independientes.

Estas ciudades son: Yapel (Hoy Ayapel, Córdoba), Mexión (Tuchín, Córdoba), Faraquiel (Al Sur de Montería) y la gran capital de Finzenú (Montería, Córdoba). La supervivencia y actual proceso de avivamiento cultural Zenú, debe ser abordado en el entendimiento de la resistencia de esta nación a los procesos coloniales y republicanos que negaban su derecho a la existencia. Si bien es cierto que en el pasado las diferencias etnográficas entre Finzenú, Zenufana y Panzenú podrían ser gigantescas, la historia, la conformación social y cultural de Colombia como país mestizo forjado con políticas homogenizantes de castellanización y religión oficial, aproximó a los supervivientes Zenúes hacia una común perspectiva de etnogénesis cultural, territorial y organizativa (Arango y Sánchez, 1989).

En el pasado colonial y precolombino los Zenúes conformaron un gobierno a partir de la estructura centralizada de tres cacicazgos regidos por tres hermanos a saber: el cacique de Panzenú, el cacique Zenufana y la gran Cacica de Finzenú. Su estructura agraria, sedentaria y centralizada constituyó la base de resistencia secular durante toda la época colonial y republicana. El régimen de gran Cacicazgo en el cual los dos hermanos menores (el cacique Panzenú y el cacique Zenufana) le debían sujeción a la hermana mayor, la Cacica Finzenú; languideció con esporádicas convulsiones de resistencia a lo largo de los siglos de un régimen hispánico y criollo (Arango y Sánchez, 1989).

La gesta de la independencia de España no significó grandes reivindicaciones sociales para el pueblo Zenú. Solo desde 1991 puede decirse que ha comenzado una nueva era de derechos y de reconocimiento que augura un renacer de las antiguas autoridades de indígenas de Yapel (Hoy Ayapel, Córdoba), Mexión (Tuchín, Córdoba), Faraquiel (Al Sur de Montería) y la gran capital de Finzenú (Montería, Córdoba) (Arango y Sánchez, 1989). Hoy los distintos segmentos del pueblo Zenú, han vivido su propia versión de la historia patria y con toda seguridad su historia no se puede categorizar en etapas como descubrimiento, conquista, colonia y república, sino que debe explorarse el significado de la Constitución Política de 1991 como lindero histórico entre una sociedad hispánica y criolla, caracterizada por la negación del derecho a la existencia cultural de los vencidos; y el

resurgimiento de los grupos culturalmente minoritarios –los Zenúes entre ellos- cuya existencia empieza a ser legitimada en la Constitución política de 1991.

La corona española primero y luego el régimen republicano; persiguieron el oro que abundaba en el mundo Zenú mestizando y procurando la desaparición de la cultura indígena en un gran esfuerzo republicano por crear una nación homogénea y mestiza, hispano parlante y cristiana. Ni el régimen colonial ni el republicano pudieron reconocer los alcances de la civilización Zenú en el sometimiento de los ríos Sinú y Cauca, ni tampoco en su exquisita orfebrería (Arango y Sánchez, 1989).

Si bien el régimen colonial español instauró una política de adoctrinamiento religioso y de encomiendas en donde los curas doctrineros y los encomenderos encajaban en el propósito singular de someter el alma Zenú, a la llegada de la república se validó tal esquema de sometimiento alegando que la cristianización conduciría a los Zenúes de un estado de “*salvajismo*” hacia un estado de “*civilización*”. Si bien el grueso de la población indígena asumió una resistencia pasiva, hubo casos de fuga que nutrió tanto a palenques negros como a indios serranos y cimarrones quienes se fortalecieron hacia las montañas, al sur, en la periferia de la planicie costanera. La historia colonial y republicana de los Zenúes los condujo por sucesivos e intensos choques culturales, en ambientes de encomienda, doctrinaje y cimarronía. Ya en la época republicana se abrió un nuevo frente de colonización: la colonización paisa con actividades comerciales y mineras al sur del territorio Zenú. Allí se ha creado un frente de choque cultural paisa que posee sus propias formas de reducción y avasallamiento (Arango y Sánchez, 1989).

Las diferencias culturales básicas entre Finzenú, panzenues y zenufanas ya no son relevantes. La historia de la resistencia Zenú ha impuesto una nueva agenda de reconstitución de resguardos y readquisición de territorios ancestrales; de reivindicación de derechos humanos fundamentales y colectivos, de reconocimientos en materia de organización, salud, educación, reivindicaciones que ahora no se demandan de los chapetones españoles sino por sus descendientes criollos que heredaron el mando social, militar y político en la república. La frontera entre la colonia y la república es tenue y borrosa no solo en la historia, sino en el territorio Zenú. Solo recientemente, cuando la Constitución Política de 1991 introduce la novedad de que existen unos derechos fundamentales de las personas y de los pueblos, tal noticia está siendo descubierta por las comunidades Zenúes. Si bien la nueva carta tiene ya más de dos décadas de vigencia, constituye un descubrimiento para la mayoría de los Zenúes que vislumbran una *nueva era de derechos* (Arango y Sánchez, 1989).

24.3. Aspectos históricos

A partir de 1550 se inició el período colonial con la repartición de los indios en encomiendas. Los documentos correspondientes a este período se refieren a estos indígenas no como los Zenúes, sino con el nombre del encomendero al cual fueron asignados. Los pueblos que hacían parte de cada una de las encomiendas recibieron los nombres de los caciques directamente responsables de la entrega de los tributos a los españoles. La unidad política de la sociedad Zenú se había perdido en el siglo XV, momento en el cual solo subsistían dos grandes cacicazgos. Debido a la ubicación de sus territorios, rápidamente se establecieron encomiendas y luego, en el siglo XVIII surgieron las ciudades que hoy se extienden en la región. A partir del siglo XIX la dinámica económica y social de la zona se caracterizó por la llegada de las misiones, el surgimiento de grandes haciendas ganaderas y sucesivas explotaciones de recursos en el territorio indígena (Turbay, 1992).

Desde 1533, año en que se fundó Cartagena de Indias, los conquistadores supieron de las enormes riquezas de los entierros indígenas del río Sinú. Desde allí organizaron expediciones y se inició una larga historia de profanación de túmulos funerarios (Plazas y Falchetti, 1981). Después de la fiebre del oro de los primeros visitantes de la Corona Española, cabe destacar la presencia del oficial Don Antonio de la Torre y Miranda, quien, por disposición del gobernador de Cartagena, Juan de Torrezar Díaz Pimienta, inició en 1774 la fundación y refundación de las poblaciones situadas en la zona de influencia de los ríos Sinú y San Jorge. En sus expediciones, Antonio de la Torre y Miranda fomentaron la cría de animales vacunos y domésticos, enseñó cómo preparar sementeras y cultivar algodón y maíz en forma técnica. En 1775, en la segunda expedición, fueron fundados Chinú y Sahagún. En 1776, en la cuarta expedición, Momíl, Lorica, San Bernardo del Viento, Ciénaga de Oro, San Antero y Chimá. En 1777, en la quinta expedición, Montería, San Carlos, San Pelayo y Purísima (Turbay, 1992).

Sobre la historia de estas fundaciones, Pilar Moreno de Ángel, en su libro *Antonio de la Torre y Miranda Viajero y Poblador*, revela una historia poco conocida, que es la presencia de indígenas sinuanos en Cartagena para solicitar la fundación de la ciudad de Montería. Se refiere la escritora a las solicitudes enviadas por los caciques Ventura Molledo en 1759 y Sebastián Alequenete en 1772, a los entonces gobernadores de Cartagena, mariscal de campo don Diego Tabares y don Juan de Torrezar Díaz Pimienta, respectivamente. Para la primera petición viajaron cinco indios, quienes permanecieron hasta 1761, y para la segunda se enviaron dos indios correos, portadores del documento. Desde la llegada de los conquistadores hispanos, comenzó a darse el mestizaje de españoles, africanos e indígenas, conformando el típico hombre cordobés. Aún se conservan grupos

afrocolombianos e indígenas, los primeros en Uré y la región costera, especialmente Puerto Escondido y Moñitos, y los segundos en el Alto Sinú -los Embera Katíos- y en el Resguardo de San Andrés de Sotavento -los descendientes de los Zenúes (Turbay, 1992).

24.4. Estructura social y política

De acuerdo a los cronistas de Indias, “al momento de la conquista los Zenúes estaban organizados en cacicazgos en cada una de las provincias; entre ellas sobresalía la cacica del Finzenú, a la cual se le daba cierto carácter sagrado y era considerada como la principal dentro del conjunto de la sociedad. El cargo de cacique aún se mantiene dentro de la estructura organizativa, éste es el de mayor importancia, prestigio y poder por ser el representante máximo del grupo, no solo a su interior sino hacia afuera con el resto de la sociedad (Plazas y Falchetti, 1981). Su estructura jerárquica es: cacique, seguido de cabildo mayor y, por último, cabildos menores en las parcialidades.

El cacique es acompañado en el desempeño de su cargo por un cabildo mayor, conformado por un capitán, un secretario, un tesorero, un fiscal, unos vocales y un alguacil, éstos tienen en su orden, menor importancia y autoridad. Para el control y organización de la comunidad dentro de los distintos caseríos se nombran cabildos menores conformados jerárquicamente también y con los mismos cargos que el anterior. Independientes de los cabildos funcionan varios comités orientados a desarrollar labores específicas en educación, salud, producción agrícola y artesanal, recuperación de la tradición cultural y artística. Estos funcionan a nivel veredal y sus representantes son nombrados por la colectividad (Plazas y Falchetti, 1981).

El cabildo mayor, es la segunda instancia del poder político central. Los cabildos menores conformados en los distintos caseríos organizan y dirigen la vida comunitaria en cada uno de los centros poblados; a su vez se reúnen con las autoridades centrales para discutir y tomar decisiones acerca de las distintas problemáticas surgidas dentro de sus jurisdicciones. Con respecto a su estructura sociopolítica, existen, dos clases de organizaciones, las tradicionales y las no tradicionales. Las primeras obedecen a sus estructuras sociales y de parentesco, las segundas se identifican hacia sus relaciones con la sociedad occidental y con el Estado (Plazas y Falchetti, 1981).

24.5. Organizaciones tradicionales

Es un modelo organizativo tradicional donde ejercen sus propias dinámicas en el ejercicio del poder y luchan por los intereses colectivos de sus comunidades. Sus autoridades son los caciques,

reconocidos como gobierno interno de la comunidad indígena, tienen el respeto por parte de los demás miembros.

En ese proceso se ve inmerso el territorio, el cual se ha construido desde su propio cuerpo y entorno, para significar y hacer soberanía indígena en sus caminos, ríos, matas de monte y formas de desplazamiento a su interior. En fin, todo aquello que hace parte de su *imago mundi* internalizado. En ese sentido, el hombre indígena de la región ha construido formas de asociarse que propenden por el beneficio de la comunidad, rigiéndose bajo normas que establecen la defensa del grupo.

En lo relativo a la estructura organizativa del cabildo y la posesión de sus autoridades elegidas; estas han sido posesionadas por el señor alcalde y su secretario de gobierno municipal. En cuanto a la relación con las instituciones del Estado desde el ámbito local, se observa que el cacique Mayor ha abierto espacios de diálogo y concertación con las diferentes instituciones municipales y del ámbito nacional.

24.6. Familia y parentesco

Su sistema de parentesco o filiación es bilateral. Los hijos pertenecen tanto a la familia del padre como a la de la madre; hay simetría en los derechos y obligaciones que rigen sus relaciones con ambas familias. Los hijos y las hijas heredan las tierras de su padre y de su madre en idéntica proporción. La mayoría de los Zenúes llevan primero el apellido del padre y luego el de la madre. Algunos pertenecieron a antiguos encomenderos (Méndez, Pérez, etc.), otros son nombres españoles (Jerónimo, Clemente, etc.), algunos son nombres de antiguos pueblos indígenas (Chinú, Cereté, Chimá, etc.) y otros se conservan en lengua indígena y su significado no es desconocido (Chová, Chantaca, Nisperuza, Capachero, Roqueme, etc.). Algunos indígenas Zenúes llevan solo el apellido materno. Esto puede estar relacionado con la costumbre que tenían los párrocos de dar el apellido de la madre a todos los hijos naturales independientemente de que el padre reconociera o no al hijo. El apellido materno se lleva también cuando por efectos de la separación de los padres, los niños se crían al lado de la familia paterna (Falchetti, 2009).

Habitualmente los hombres reconocen a sus hijos pues éstos son un testimonio de su virilidad. Este reconocimiento no implica que ellos crean tener una responsabilidad afectiva y económica hacia ellos una vez disuelta la unión conyugal. En cuanto al sistema de matrimonio, las mujeres se casan entre los 14 y los 16 años de edad y los hombres entre los 18 y 20. No existe un período de noviazgo. Después de haberse visto pocas veces, el joven lleva a la muchacha a la casa de sus padres y tiene

relaciones sexuales con ella. La gente dice que él “se robó” la joven, que él “la cogió” o que ambos “se salieron”. Las dos primeras expresiones indican que la mujer tuvo un rol pasivo, pero en realidad los dos estuvieron de acuerdo para escaparse (Falchetti, 2009).

La madre de la joven preocupada y furiosa, busca su hija por todo el caserío. Al día siguiente, el muchacho le avisa que su hija está viviendo con él y pregunta “¿Cuánto es el bien?”, es decir la suma que él debe cancelar por la pérdida de la virginidad de la muchacha. Todas las muchachas tienen el mismo valor, las diferencias en belleza o habilidad no aumentan el monto exigido. Sin embargo, el precio sube todos los años de acuerdo con la inflación. El joven pide un plazo para pagar ese dinero. Sus familiares no le ayudarán a conseguirlo, se trata de una responsabilidad personal y con frecuencia el hombre debe viajar fuera del resguardo para trabajar como asalariado y reunir la suma indicada. Ese dinero pertenece a la recién casada, pero es su madre quien lo administra (Falchetti, 2009).

Ella le compra una pequeña parcela o un cerdo para ir aumentando el capital con los cultivos o con las crías”. Con respecto a la terminología de parentesco, cabe anotar que “los Zenúes utilizan un vocabulario en español para hablar de sus parientes o para dirigirse a ellos. La terminología en español, de tipo esquimal, se ajusta a la bilateridad del sistema de filiación. Se observa, sin embargo, ciertas singularidades en el uso de los términos. El padre y la madre son el “papá” y la “mamá” de ego, pero éste se dirige a ellos por el nombre de pila. Los padres de los padres son los “abuelos” pero muchos Zenúes se dirigen a ellos con los términos de “papá” y “mamá”. La organización social con relación al sistema de parentesco es de gran importancia para la reproducción biológica y económica del grupo (Falchetti, 2009).

24.7. Aspectos míticos y culturales de la etnia Zenú

Sobre los aspectos míticos de los Zenúes del Alto San Jorge, éstos creen en la existencia de seres sobrenaturales subterráneos y acuáticos que adoptan una apariencia humana o animal. Estos seres llamados “encantos” dominan el nivel de las aguas, los vientos, los truenos y los rayos (para los mestizos, mohanes), ellos pueden atrapar el espíritu de una persona y llevárselo a sus cuevas y laberintos subterráneos, donde abundan animales tales como el conejo, el armadillo, el ñeque y la guartinaja. Según cuentan los mitos, los encantos son los dueños de los animales y ocasionalmente les ofrecen presas de caza a los seres humanos. Muchos hombres aseguran haber visto a las “encantas”, bellas mujeres altas, blancas y rubias. Las mujeres por su parte han visto “encantos”, hombres negros, desnudos que silban desde las orillas de las lagunas. Cuando un niño enferma se

asegura que su espíritu, capturado por el “encanto”, debe ser recuperado por los padrinos de bautizo quienes se desplazan a la laguna para llamarlo en voz alta hasta que regrese (Falchetti, 2009).

El principal “encanto” es el caimán de oro que se encuentra en un río subterráneo. Su cuerpo es tan grande como el resguardo mismo. Quienes se aventuran a perforar la tierra para sacar al caimán son devorados por la bestia o transformados en hombre – caimán. Si el caimán se llegara a sacar de su refugio, el resguardo entero se hundiría bajo un diluvio. De acuerdo a Turbay (1992):

(...) los Zenúes creen que las plantas espinosas constituyen una especie de umbral que comunica y separa al mismo tiempo el mundo de los hombres del mundo de los “encantos”. Cuando las “encantas” salen de sus grutas y lagunas, quedan atrapadas por las espinas en las que su cabello se enreda. Cuando el espíritu de un niño se va con los “encantos”, sus familiares encuentran el cuerpo sobre una de esas matas con espinas”. Los “encantos” se encuentran en el mundo subterráneo con aspecto antropomorfo o zoomorfo, pero también están en el espacio celeste bajo la forma del trueno, la lluvia, los vientos, etc. (p. 89)

Se advierte que la fauna está presente en todo su pensamiento mítico, y se manifiesta en los relatos. Son importantes el caimán, la iguana, la tortuga y el sapo porque son animales “neutros”, “anómalos” ya que pueden vivir en la tierra y en el agua. También se asocia a la fertilidad. En la elaboración de los sombreros, las figuras geométricas que entretejen en ellos, representan animales. Con respecto a la mitología, que parte de la tradición oral de este pueblo, existe una cosmovisión, conocimiento y saber de la naturaleza circundante relacionada con el mundo ecológico. Son para ellos las organizadoras y formalizadoras del mundo real. Dentro de las creencias actuales de los Zenú, la devoción a los santos ocupa un lugar preponderante. San Simón Blanco, San Simón de Ayuda y San Simón de Juego, son objeto de grandes fiestas anuales en las que los hombres se disfrazan de mujeres. Otros santos, los “santos de piedra”, permanecen en urnas de madera a las que se les hace ofrendas permanentemente (Falchetti, 2009).

24.8. Procesos de aculturación

En términos generales se puede expresar que los indígenas Zenú del Alto San Jorge y del Sinú, han venido fortaleciéndose cultural y organizativamente como grupo indígena y en proceso de recuperación de su cultura y formas organizativas comunitarias. La lucha por la tenencia de la tierra como espacio vital para su desarrollo comunitario ha logrado cohesionar a este grupo indígena en torno a la recuperación de la tierra y su defensa por la cultura y autonomía.

Otro aspecto que se plantea como amenaza para la supervivencia del pueblo Zenú es la explotación de los recursos mineros, desde que las multinacionales hicieron presencia en la región, la comunidad ha perdido buena parte de sus tierras, viéndose afectada la salud, la seguridad alimentaria y el tejido cultural. La destrucción de los bosques para pastar ganado por parte de terratenientes, ha hecho desaparecer montes sagrados y santuarios antiguos.

24.9. Hábitat actual de la etnia Zenú

El pueblo Zenú ha ocupado tradicionalmente los territorios comprendidos entre los ríos San Jorge, Sinú y bajo río Cauca, estos hacen parte del complejo cultural y territorial de la etnia Zenú. Los territorios habitados por esta comunidad indígena se encuentran repartidos principalmente en tres departamentos a saber, Antioquia, Córdoba y Sucre, en 21 municipios. En Antioquia, la comunidad está asentada en los municipios de Arboletes, Caucasia, Necoclí, San Pedro de Urabá y Zaragoza; en Córdoba, los resguardos de esta comunidad se encuentran ubicados en los municipios de Chinú, Chimá, Momil, Montelíbano, Planeta Rica, Puerto Libertador, Purísima, Sahagún, San Andrés de Sotavento y San Antero; finalmente, en Sucre, los territorios de los integrantes de esta etnia se concentran en los municipios de Morroa, Palmito, San Marcos, Sampués, Sincelejo y Tolúviejo.

24.10. Contexto social actual de las poblaciones Zenúes del Alto San Jorge

En el pensamiento indígena no ha habido solución de continuidad entre las prácticas colonizadoras adelantadas por España y las adelantadas por la república. En la interpretación mítica se traza una línea continua entre Colon, la colonia y los colonos. Todos tienen un mismo origen, son una misma familia y persiguen unos mismos objetivos. Una historiografía Zenú en este sentido está por construirse. Podría decirse que desde la óptica ancestral Zenú, aún no se ha librado una gesta libertaria. Existe una responsabilidad histórico-política del Estado por el desmedro territorial y cultural Zenú. De la inmensa comarca ancestral que constituía el territorio originario en la actualidad solo queda un resguardo colonial achicado y un resguardo republicano recién constituido e insuficiente, pues en este último se acogerían alrededor de 40 mil indígenas en dos mil hectáreas aproximadamente.

Un tipo de minería ilegal y sin estándares ambientales ha generado contaminación de ríos y cuerpos de agua en toda la zona de los 7 municipios de la región del río San Jorge (Montelíbano, Apartada, Ayapel, Buenavista, Planeta Rica, Pueblo Nuevo, Uré y Puerto Libertador). En la ciénaga de Ayapel la contaminación con plomo ha afectado la fauna y la flora y ha generado un fenómeno de inseguridad alimentaria de la población indígena y una falta de condiciones de supervivencia en el

territorio. La empresa Cerro Matoso S.A. es la excepción en este marco, con un cuerpo normativo y una regulación ambiental estatal. Por su parte, en materia de colonización religiosa hay una línea continua entre la época colonial y la republicana. El concordato o tratado de misiones vigente entre el Estado colombiano y el Vaticano hasta la década de 1980 mantuvo el enfoque deculturador religioso de la época colonial. En el siglo XX se produce una segunda colonización cristiana, ahora de misiones evangélicas. El Estado ausente y permisivo tiene la responsabilidad histórica de haber arrasado culturalmente a los Zenúes propiciando el mestizaje y la colonización.

También le corresponde la responsabilidad por haber tolerado la invasión coquera del campo y de los grupos armados a su servicio; con el consiguiente daño colectivo de tipo socioeconómico, cultural y de derechos humanos que ha afectado sensiblemente al pueblo Zenú. Puede verse esta estructura política existente a lo largo de la república en toda la llanura costera del caribe y en especial en la zona del Alto San Jorge, la persistencia de un orden neocolonial a través de “*zonas de colonias internas*”, en las cuales la población mayoritaria es indígena y el poder está sostenido por agentes de la metrópoli, no ya chapetones, sino criollos representantes del poder central y quienes mantienen el control económico y político. A la población indígena marginada y sometida la única estructura de aparente autonomía que se le concede es el florecimiento de grupos religiosos para que se refugien allí en vista de la injusticia y violencia que campea en el mundo material.

La zona del Alto San Jorge en el sur de Córdoba y norte de Antioquia constituye una auténtica *zona de refugio* sujeta a presión geopolítica, despojo de tierras y violencia generalizada. Los Zenúes responden con procesos migratorios principalmente del tipo campo- campo. Montones de comunidades se desintegran y en una proporción menor son absorbidas por otras comunidades de la zona. Quienes no se desplazan en busca de una nueva comunidad llegan a las grandes ciudades: Montería, Cartagena, Barranquilla, Riohacha; y aun allí la fuerte influencia de la tradición agrícola es poderosa y conlleva a los desplazados a agruparse para resistir de nuevo.

Los siglos de *colonia republicana* en los cuales se institucionalizó la violencia endémica, la inseguridad alimentaria y las enfermedades son una integral acumulativa de la causa del desplazamiento actual de los Zenú. Solo la persistencia de las redes ancestrales de apoyo comunitario fundadas cada vez más en la familia; así como cohesión organizativa, les ha permitido subsistir a la amarga y prolongada noche colonial. Sobre la cordillera occidental colombiana en límites antioqueños y cordobeses se superponen los territorios indígenas con las áreas de licencias mineras, estas en manos del heredero, del conquistador y del foráneo. La minería, el arrasamiento de bosques,

el control territorial y concentración latifundista constituye el “orden” económico y social a cuya cabeza se encuentran las “*águilas negras*”.

Los rincones del refugio que nuclean a los desplazados indígenas se tornan cabildos en su mayoría rurales, aunque surgen también en la periferia urbana de centros como Montelíbano, Bijao (Puerto Libertador) y Uré. Las alcaldías y los poderes locales buscan cooptar a los cabildos. La tardía entrada en vigencia de los derechos a la diversidad étnica coincide con la existencia de cabildos como organizaciones de refugio, asociadas a territorios de confinación. La vida comunitaria está asociada a todo tipo de carencias socioeconómicas, políticas y sociales a las cuales se les reviste de *respeto a la diversidad*. Parece ser que resulta más práctico pensar un país multiétnico cuando los diferentes se encuentran contenidos en cabildos y territorios confinados.

Distintas dinámicas de desplazamiento arrasan la zona desde la segunda mitad del siglo XX en el alto San Jorge. La concentración latifundista transforma al indígena en jornalero y en minero artesanal. Las comunidades empobrecidas inician procesos de reconstrucción organizativa y al nuclearse en torno de su cabildo mayor en búsqueda de cobijo, descubren que existen derechos constitucionales y tratados internacionales que los cobijan.

24.11. Reflexiones sobre la escuela Zenú y la escuela de occidente

La educación con enfoque diferencial para la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge ha sido otro punto neurálgico en los procesos de lucha y resistencia por el rescate de los saberes ancestrales y la preservación de la cultura. Al respecto, los sabedores manifiestan que no se oponen a un dialogo intercultural de saberes en la escuela, y que acogen los saberes de otras culturas diferentes. No obstante, reclaman el hecho de que la escuela maneje un currículo netamente occidental impuesto desde afuera y continúe segregando la riqueza de su cultura. A continuación, se detallan algunos apartes de las voces de varios actores del proceso educativo (profesores, estudiantes egresados, sabedores y padres de familia), quienes manifiestan su percepción sobre el panorama educativo de la comunidad y la relación de este con los saberes ancestrales, las prácticas educativas, su cosmovisión y expectativas.

En ese orden, uno de los sabedores, quien se desempeñó hace algunos años atrás como etnoeducador en otra comunidad indígena y quien hoy es pastor evangélico en la vereda, manifiesta lo siguiente:

El maestro desde su perfil profesional no ha sido capacitado para desarrollar estos saberes, por lo tanto, los obvia mucho porque no los conoce, deja de lado los temas de la cosmovisión

y de la cultura indígena, por lo tanto, el niño recibe un enfoque occidental que lo va desarraigando de sus raíces y poco a poco de alguna manera el profe le hace ver de qué es un retraso seguir sólo en la cultura indígena. Entonces me parece que no es muy provechoso en la pervivencia de la cultura porque aísla y aleja al niño y al joven de su propia cultura, de su propia cosmovisión. Si Pienso que se sigue fracturando el tejido cultural porque como te digo desde las casas los padres y los abuelos enseñan la cultura y han querido mantener, pero cuando estos llegan a las escuelas se les enseña otras cosas y digamos que nosotros no estamos en contra de que a los niños se les enseñen otras cosas de la cultura occidental ni de que adquieran unas competencias para desempeñarse en el mundo de hoy, en lo que no estamos de acuerdo es que a los niños se les trate de infundir y enseñar de que nuestra cultura indígena no es importante. (Sabedor n°1, comunicación personal, 2018)

Está claro que el sabedor sienta una posición de resistencia hacia la imposición de un currículo hegemónico que no contempla la inclusión de los saberes propios de la cultura Zenú. Por otra parte, apoya el discurso actual de la educación por competencias como herramienta para que un ciudadano se desempeñe a nivel global. En lo referente a la concepción sobre la etnoeducación, el sabedor expresa que:

Te voy a hablar de etnoeducación para mi desde la etnia Zenú, es rescatar todos los saberes ancestrales que poco a poco se han ido perdiendo y hacen parte de nuestro diario vivir, de las historias vividas y contadas por nuestros abuelos y padres y que han llegado a nosotros, pero que poco a poco han tendido a desaparecer y es lo que hoy se quiere rescatar, la etnoeducación. Que se le enseñe al niño su base, su cultura, su cosmovisión (gesto de proyección al futuro) porque eso es lo que va a mantener viva la etnia, ya que si al niño no se le enseña cómo funciona su etnia, ¿cómo es? ¿Cómo es su cultura? Por ejemplo, muchas veces el niño acostumbrado a la oratoria de sus padres con palabras autóctonas que hablamos acá nosotros mismos, pero que desde la escuela el profe trata de corregirle algunas de estas palabras ya que dice que están mal dichas, pero simplemente no se le pudo cambiar al niño porque so hace parte de su cultura. (Gesto de seguridad empoderamiento). (Sabedor n°1, comunicación personal, 2018)

Esta concepción que parte también de su experiencia personal como maestro hace énfasis en el rescate de los saberes ancestrales y el respeto por la diversidad lingüística. Asimismo, el sabedor indica que las prácticas sociales y culturales de su etnia, las cuales se transmiten de generación en generación van en decadencia. Por otro lado, el desconocimiento de los maestros actuales por la

lingüística propia del pueblo Zenú, los lleva a contradecir y despreciar el lenguaje cotidiano familiar (arcaísmos, creaciones o usos propios de la comunidad) de los estudiantes. Es de anotar, que uno de los egresados, quien ya cursa la carrera de antropología en la ciudad de Manizales, hace hincapié también en el área de la salud como elemento de la cultura diferencial conexo a la educación. Este indica que:

Yo pienso y no lo he pensado solamente en educación sino también en la salud, o sea de esos dos puntos para los pueblos indígenas no es que tengan que hacer una atención especial con nosotros, sino que nosotros tenemos una forma de ver esos dos aspectos de una manera diferente, y por ende nos tienen que hacer es una atención diferente, no especial, sino diferente, especial es como nosotros ponernos en otro aspecto y decir como que eso no sirve, cuando nosotros decimos diferente es que se puede aplicar aquello en caso de que esto llegue a su límite, pero hemos visto de que por ejemplo, la cosmovisión de los pueblos indígenas en la medicina y la educación que uno dice como que están mejor preparados que el occidentalismo, para mí una escuela ideal tal que yo me reconozca como Zenú sería una escuela que cubra en toda la amplitud la cosmovisión del pueblo indígena, o sea cómo ve el indio el mundo. o sea cuando una persona así, un docente, un rector o sea una persona que prepare a otras personas académicamente entienda cuál es la visión del indio sobre el mundo, hay me veo yo reconocido, si cuando una escuela cubra el aspecto de la visión del indio sobre el mundo, es que yo digo, esa escuela me representa a mí como indio, su entendimiento de la naturaleza, o sea cómo ve el indio el suelo, cómo entiende el todo, porque el indio entiende de una manera diferente todo, todos los aspectos de la naturaleza, de las personas también de las relaciones familiares, hasta de la misma muerte y eso no se enseña hoy, entonces como que todo eso se enseñe en una escuela. (Estudiante egresado n°1, comunicación personal, 2019)

El estudiante toca un punto interesante relacionado con los saberes ancestrales y es el de la etnosalud, la cual cobra gran significado en relación con prácticas culturales y ambientales en las culturas indígenas. También resalta la importancia de que su identidad como indígena se vea reforzada en la escuela y se le dé cabida a sus otras maneras de ver el mundo. Para él la escuela impuesta que tiene la comunidad no representa mayor significado, ya que es contraria a su discurso étnico de armonía con la tierra.

Continúa el estudiante refiriéndose a los usos y costumbres, como aspectos fundamentales de su identidad.

También los usos y costumbres, porque una cosa es la cosmovisión, que es como que todo el mundo simbólico que maneja el indio (se lleva las manos a la cabeza) y también usos y costumbres que tienen esas personas, que empiecen por ejemplo por enseñar esos saberes ancestrales que manejan personas como mi abuelo, o sea son cosas que uno dice eso no lo enseñan en ninguna parte, pero el día que por ejemplo enseñen todo eso, que enseñen el significado del sombrero vueltiao, cuál es el arraigo de la totuma, cuál es el significado del boca chico, del río, de sembrar dos veces al año, la rosa, la quema, o sea que significan todas esas costumbres, todo, todo, todo entender todo eso y que lo enseñen en alguna parte, digo esa es la escuela para mí. Esa es la escuela del indio Zenú, ya una escuela que sea intercultural sería un plan un poco más amplio. Pero si la ponemos para estos lados y la elevamos al plano intercultural sería como cómo hacer entender todo ese pensamiento del indio Zenú a otras culturas, o sea sin subestimar las otras. Entonces como una escuela le puede mostrar a todas las culturas que vengan a ella la visión del pueblo Zenú, la forma de vida del pueblo Zenú, como se le puede mostrar de una forma que ellos mantengan la suya, pero también puedan reconocer la de nosotros. (Estudiante egresado n°1, comunicación personal, 2019).

En este caso el estudiante vuelve a enfatizar sobre la importancia que representa para él apreciar e incluir en el currículo escolar los usos y costumbres de su etnia como parte de su identidad. De hecho, la matriz de derechos de esta comunidad arranca con el valor de la identidad como una potencialidad de ser diferente, atendiendo a su propia gastronomía, lengua, religión, educación y sistema de salud. Así pues, la gente no estudia para aprender cosas por fuera de sus mitos, música, artesanías, historias, fiestas y ritos. Resulta importante también que el estudiante tenga en cuenta los saberes no convencionales (al referirse a los saberes de su abuelo) haciendo claridad en la educación que va más allá de la formalidad establecida por la escuela y dando valor a los otros discursos que no son tenidos en cuenta.

Otro sabedor, quien forma parte de la organización comunitaria, y se destaca por componer poemas y canciones además de desempeñarse como ebanista, opina lo siguiente:

Hay que buscar la escuela que queremos porque lo importante para mí, en mi familia como mis nietos que son los que van para adelante ahora, que ellos sean unos grandes profesionales, pero que también tengan las raíces ancestrales. Porque en la realidad yo no quiero perder esa costumbre, esa raíz ancestral, porque en la verdad quiero que los profesores le enseñen (Reafirma, ¿manotea) cómo comenzaron? ¿Cuál son nuestras costumbres? Y no quiero que se pierda eso, porque para mí es lo que más vale. A mí no me importa ahora que haya tantas

cosas, no me interesa mucho, me interesa lo ancestral. Pues para mí lo que más me impactaría que un chico o un nieto venga a la comunidad en ese sistema es que traiga las mismas tradiciones que yo, eso para mí sería un impacto emocional, mejor dicho, ¿sería la excelencia (habla emocionado) por qué? Porque eso es lo que yo hago. Yo no amo cosas actualizadas, lo actual de ahora, ¿lo nuevo de ahora por qué? Porque no me llena, no me llena casi no me llama la atención lo moderno (Sabedor n°2, comunicación personal, 2018)

En esta concepción se vuelve a reafirmar el anhelo manifestado por las otras dos personas anteriores de que la escuela no trabaje de espaldas a las necesidades, realidades y expectativas. Asimismo, vuelve a coincidir con la tradición de preservar las prácticas ancestrales aprendidas de generación en generación, por lo tanto, el discurso moderno de desarrollo es contrario a la lógica de pensamiento de la comunidad.

Uno de los sabedores quien se desempeña como el coordinador del área de la salud y también es miembro activo de la organización comunitaria, manifiesta lo siguiente:

La escuela ideal donde nosotros podamos montar el sistema propio de educación, donde la educación se centre desde el conocimiento ancestral (levanta las manos, para reafirmar) y desde esos usos y costumbres que se viven cotidianamente (alza los hombros) porque de eso se trata la educación para pueblos indígenas, no es sólo de dictar matemáticas, naturales, sino es tratar de buscar esos saberes, esos conocimientos, que en este momento no hay libros, no hay nada escrito, sino que eso se va conservando de generación en generación, entonces en estos momentos son pocas las personas que saben de esos saberes y creo que vale decir, que hay que hacer un esfuerzo y montar no se creó que un programa o algo que podamos recuperar esos saberes o esos conocimientos que están en ciertas personas de nuestras comunidades, entonces es necesario hacer algo para recuperar eso y poder montar nuestro propio sistema de educación propia. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2018)

Esta persona concede gran importancia a la preservación de la memoria histórica depositada en los más ancianos de diferentes comunidades aledañas, desde su concepción destaca la importancia de la enseñanza de los usos y costumbres, no sólo de áreas académicas. Al indicar taxativamente que no hay nada escrito, quizás es comprensible por el hecho de que esta cultura se caracteriza por la oralidad y desde la comunidad no se han formado investigadores que sistematicen dichos saberes.

Uno de los profesores de la escuela del nivel de básica secundaria expresa y reconoce la necesidad e importancia de compartir espacios de formación con los sabedores, como un recurso humano valioso para el conocimiento de la cultura Zenú. Al respecto este indica que:

En el área de Lengua Castellana, hemos traído aquí a la institución esos sabedores, esas personas, y lo hemos traído para que nos reciten esos poemas antiguos que ellos utilizaban para sus quehaceres, para contárselos a su descendencia y que los utilizaban para sus eventos, en esa área los hemos traído, por ejemplo desde mi área de Ciencias naturales o educación artística, no lo hemos hecho, pero si sería muy importante que trajéramos un artesano, uno de esos trabajadores del totumo, personas que uno piensa como decía usted, no leen, no escriben, pero saben mucho, tienen unos conocimientos muy importantes, pero no, solo en el área que le dije, de lengua castellana en las demás áreas no hemos recurrido a esos personajes importantes que tiene nuestra región, nuestra cultura y que posiblemente los estamos dejando que se vayan con todos esos saberes. (Docente n°1, comunicación personal, 2019)

El sabedor más anciano (papá del cacique) manifiesta lo siguiente:

No soy yo solo que estamos de acuerdo que estudien acá, sino que se está perdiendo las tradiciones de uno, entonces cuando uno venga a ve el gobierno le gusta, porque es por el gobierno que quiere quita eso pa que no haiga indio (alza la voz, gesto de negación) sino que todo lo maneje el gobierno. esto como deci aquí, más o menos que hay como 2000 niños aquí, ya entonce a esos niños le ponen un profesor indígena y le va a enseña eso, no es que le va a quita de habla como antes, o como digamos así, pero que tengan su vocación en cualquier cosa que hagan porque vean que cuando van a un estudio van a aprender a ser médico, abogado, y le pregunte bueno, aja ¿cómo se llama tu gobernador? (indígena) Yo no sé (alza la voz remedando) eso sabe es mi papá yo no, entonce pa que vienes a aprender (risas) entonces eso es lo que está matando y todo es así, todo el que va, entonces le preguntan ¿cuáles son tus comidas, que le dan? No si por eso es que digo que Yo no sé, el que sabe es mi papá, (risas y remeda) él se sale (Sabedor n°4, comunicación personal, 2019)

Se infiere que para él las políticas públicas educativas que no consideran su educación propia, tienden a homogeneizar el pensamiento de la gente de su etnia y castrar la cultura. Al referirse a que si a un niño le preguntan por el nombre de su gobernador y no sepa responder está haciendo claridad de que aprenderá sólo conocimientos occidentales y no identificará ni siquiera a sus gobernantes locales como embajadores de su cultura. De igual manera, al decir que el niño remitirá la pregunta a su padre, indica que reposará el reconocimiento identitario en los adultos y las nuevas generaciones se enajenaran de este.

A continuación, se describe lo expresado por una de las sabedoras líderes del grupo de mujeres quien se ha formado en los procesos de la organización comunitaria y además es la esposa del cacique.

Los profesores critican si los niños dicen expresiones propias de nuestro dialecto, o sea, no tiene un lenguaje bien manejable según la Real Academia Española y por ahí se meten con to esos cuentos sin darse de cuenta que están es haciéndole un perjuicio a ese niño, porque la idea de nosotros es que nuestros hijos estudien que sean unos profesionales académicamente preparaos, porque tenemos que entender que la cosmovisión del mundo ha cambio mucho, ya nosotros no alcanzamo a ponernos al día con lo que está sucediendo, pero nuestros jóvenes sí, pero lo que nosotros queremos como pueblo Zenú es que nuestros jóvenes no pierdan la visión, no pierdan los lineamientos de su cultura, de sus tradiciones, de su cosmovisión, del contacto que tenemos como vida con la madre tierra, del sistema ambiental, de las fuentes hídricas, del cuidado de nuestra propia vida, de la salud como tal, entonces esa es la polémica que hay esa es las dificultades que tenemos porque queremos rescatar eso pero que las instituciones que colaboren en eso también pero que nos nombre los etnoeducadores o sea en la educación las dificultades que tenemos es eso. (Sabedora n°1, comunicación personal, 2019)

La sabedora coincide en varios aspectos con los mencionados por los otros anteriormente, pero enfatiza en la vital importancia de la armónica relación con la tierra en un sentido más biocéntrico que antropocéntrico. Por otro lado, reconoce que los cambios vertiginosos del mundo han sido muy complejos para equipararse con ellos, pero que los jóvenes de la comunidad deben ir a la vanguardia sin perder sus raíces ancestrales.

Las voces anteriores analizadas en concordancia con la expresión corporal (lenguaje no verbal) de los participantes, dejan entrever un marcado inconformismo y un deseo incesante de lucha por una educación propia que acoja y realce la cultura Zenú. Así pues, consideran que el discurso moderno hegemónico en el cual se circunscribe el currículo actual está de espalda a su realidad, historia, intereses, necesidades y sueños.

A modo de ejemplos concretos indican como el propio contexto se está desperdiciando como un valioso recurso didáctico, que lleve a sensibilizar, conocer interactuar y valorar para evitar el desarraigo cultural. Existe claridad de la necesidad de que los niños y jóvenes adquieran competencias y conocimientos para poder desenvolverse en cualquier lugar, sin embargo, enfatizan en el hecho de que no se pierdan las raíces ancestrales ni la identidad en los estudiantes coloquialmente llamados civilizados que salen a la universidad en la ciudad.

CAPÍTULO 25. Pensamiento crítico y proyecto decolonial

Este capítulo contiene parte del debate sobre la instauración del fenómeno de la colonialidad del saber, del poder y del ser desde el periodo de la colonia hasta su pervivencia desde otras esferas en el mundo moderno. Asimismo, se realiza un análisis de las voces de algunos de los sabedores de la comunidad indígena que fueron entrevistados y que dan testimonio de cómo está lógica de pensamiento occidental, blanca, capitalista y eurocentrada aún convive con ellos.

25.1. Colonialidad del poder

Con la conquista de las sociedades y las culturas que habitaban lo que hoy es nombrado como América Latina, comenzó la formación de un orden mundial que culmina, 500 años después, en un poder global que articula todo el planeta. Ese proceso implicó, de una parte, la brutal concentración de los recursos del mundo, bajo el control y en beneficio de la reducida minoría europea de la especie y, ante todo, de sus clases dominantes. Aunque moderado por momentos frente a la revuelta de los dominados, eso no ha cesado desde entonces. Pero ahora, durante la crisis en curso, tal concentración se realiza con nuevo ímpetu, de modo quizá; aún más violento y a escala largamente mayor y global.

Los dominadores europeos "occidentales" y sus descendientes euro-norteamericanos, son todavía los principales beneficiarios, junto con la parte no europea del mundo que, precisamente, no fue antes colonia europea, Japón principalmente. Y en cada caso, sobre todo sus clases dominantes, los explotados y dominados de América Latina y de África, son las principales víctimas. (Quijano. 1992, p. 11)

De otra parte, fue establecida una relación de dominación directa, política, social y cultural de los europeos sobre los conquistados de todos los continentes. Esa dominación se conoce como colonialismo. En su aspecto político, sobre todo formal y explícito, la dominación colonial ha sido derrotada en la amplia mayoría de los casos. América fue el primer escenario de esa derrota. Posteriormente, desde la II Guerra Mundial, África y Asia. Así, el colonialismo, en el sentido de un sistema de dominación política formal de unas sociedades sobre otras, parece pues asunto del pasado. "El sucesor, el imperialismo, es una asociación de intereses sociales entre los grupos dominantes (clases sociales y/o "etnias") de países desigualmente colocados en una articulación de poder, más que una imposición desde el exterior" (Quijano, 1992, p. 11).

Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como "raciales", étnicas, "antropológicas" o nacionales", según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto

de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión "científica" y "objetiva") de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. Dicha estructura de poder, fue y todavía es el marco dentro del cual operan las otras relaciones sociales, de tipo clasista o estamental. En efecto, si se observan las líneas principales de la explotación y de la dominación social a escala global, las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo, es imposible no ver que la vasta mayoría de los explotados, de los dominados, de los discriminados, son exactamente "los miembros de las "razas", de las "etnias", o de las "naciones" en que fueron categorizadas las poblaciones colonizadas, en el proceso de formación de ese poder mundial, desde la conquista de América en adelante" (Quijano, 1992, p.12).

Indudablemente después de 500 años el fenómeno de la colonialidad pervive y nos encontramos en un mundo jerarquizado que emplea sutiles dispositivos de poder para dominar a los otros subyugados y discriminados. Cabe destacar el planteamiento de Walsh (2010) cuando se refiere a "la nueva lógica multicultural del capitalismo global", definiéndola como una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (Muyolema, 2001).

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora "incluyendo" a los grupos históricamente excluidos en su interior. Sin duda, la ola de reformas educativas y constitucionales de los 90 -las cuales reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afro descendientes- son parte de esta lógica multiculturalista y funcional (Muyolema, 2001, p.78).

De la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminando la relación entre la cultura europea, llamada también "occidental", y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. "Consiste, en primer término, en una colonización del

imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida es parte de él” (Quijano, 1992, p. 12).

Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no solo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión recayó, ante todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así, como de sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, “las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados, sino también como medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática” (Quijano, 1992, p. 12).

En ese orden de ideas, es de anotar que la ciencia moderna se instaure dentro de un marco hegemónico que no da cabida a otras epistemes y modos de producción del conocimiento; de hecho, los currículos nacionales de nuestro país responden a unos intereses netos de la cultura occidental. Pese a que algunas comunidades indígenas y afrodescendientes cuenten con un enfoque diferencial y en cierta medida traten de responder a sus intereses y contexto, se sitúan según las estadísticas nacionales en sistemas educativos con condiciones precarias, bajo rendimiento académico y altos índices de deserción escolar.

Al respecto Comboni (2002) indica que, es cierto que el estudiante indígena pertenece a un sector social de la población duramente afectado por condiciones de pobreza, marginación y exclusión, y a un ambiente que con frecuencia no favorece su pleno desarrollo físico y mental, y que carece de un modelo educativo que propicie su desarrollo:

(...) A esta situación se agregan dos elementos: por un lado, la población indígena es la que ha tenido menos oportunidades de acceso al sistema educativo y, por el otro, vista la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho de que éste ha sido diseñado para ser vehiculado exclusivamente a través del español, y con contenidos muy ajenos a sus propias realidades culturales, la expulsión de los niños y las niñas indígenas del sistema ocurre muy pronto. (Comboni, 2002, p. 262).

De esta manera, se ha mantenido la aplicación de estrategias educativas uniformes para una población que, en muchos casos, se caracteriza por un alto grado de diversidad lingüística y cultural,

pese a que los resultados hayan sido insatisfactorios tanto respecto a la eficiencia interna del sistema educativo (altas tasas de repetición y deserción) como del nivel de aprendizaje logrado y su relevancia social: se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde a las expectativas y las demandas de vastos sectores de la población que esperan poder contar con un medio que contribuya a solucionar sus necesidades más apremiantes. “En este sentido, el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a necesidades específicas que permitan el crecimiento de los niños y sus sociedades” (Comboni, 2002, pp. 262-263)

Del mismo modo, cabría reflexionar sobre la diversidad étnica y cultural del país que amerita decolonizar el currículo, revalorizando y difundiendo la ciencia y tecnología de nuestros pueblos originarios. Es necesario atender a la heterogeneidad y dar paso a la *glocalidad*, entendida como la valoración y reconocimiento del lugar para pensar globalmente. Así pues, es pertinente exponer el concepto de territorio elaborado por el movimiento social PCN (Proceso de Comunidades Negras) del pacífico colombiano en el trabajo etnográfico de Escobar (2009).

En efecto, para dicho movimiento, el lugar continúa siendo no sólo una dimensión crucial de la configuración de mundos locales y regionales, sino también de la articulación de hegemonías y de resistencia a ellas. La tendencia hoy es a argüir que la globalización ha dejado al lugar como no pertinente, insignificante. Si algo ha caracterizado los debates de la ciencia social desde principios de los años 90 es la preocupación por la globalización, ya que se considera que hay una asimetría dominante en la cual inevitablemente lo local cederá a las fuerzas más poderosas (Escobar, 2009).

Las formas y los efectos de esa colonialidad cultural, han sido diferentes según los momentos y los casos. En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas, principalmente por su uso como mano de obra desechable, además de la violencia de la conquista y de las enfermedades. La escala de ese exterminio (si se considera que entre el área azteca-maya-caribe y el área tawantinsuyana fueron exterminados alrededor de 35 millones de habitantes, en un periodo menor de 50 años) fue tan vasta que implicó no solamente una gran catástrofe demográfica, sino la destrucción de la sociedad y de la cultura. Entre la represión cultural y el genocidio masivo, llevaron a que las previas altas culturas de América fueran convertidas en subculturas campesinas iletradas, condenadas a la oralidad. Esto es, despojadas de patrones propios de expresión formalizada y objetivada, intelectual y plástica o visual. En adelante, los sobrevivientes no tendrían otros modos de expresión intelectual o plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aun así,

subvirtiéndolos en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresión. América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa.

25.2. Colonialidad del saber

Para examinar la colonialidad del saber es pertinente aclarar primero el concepto de eurocentrismo. Inicialmente es conveniente distinguir entre las nociones de etnocentrismo y socio centrismo elaboradas por antropólogos y sociólogos. El etnocentrismo es cuando se considera que los modos de vida y concepciones referidos a la formación cultural propia son intrínsecamente superiores a los de otras formaciones culturales. El socio centrismo, por su parte, supone una descalificación y el rechazo de las costumbres e ideologías de sectores sociales distintos a los que se pertenece por considerarlos desacertados o de mal gusto. Los clasismos, el arribismo y el populismo son las más comunes expresiones de socio centrismo. En el etnocentrismo y el socio centrismo entonces, la diferencia tanto cultural como social es significativa de inferioridad (Restrepo y Rojas, 2010).

El eurocentrismo es la combinación del etnocentrismo y el socio centrismo europeos que se ha pretendido imponer como paradigma universal de la historia, el conocimiento, la política, la estética y la forma de existencia. En palabras de Dussel (2000): “[...] aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad mundialidad” (p. 47). El eurocentrismo se ha posicionado no sólo por la fuerza de las armas, sino también por dispositivos más sutiles como la interpelación ideológica, la producción de subjetividades y deseos. Como bien lo anota Mignolo (2007):

El eurocentrismo sólo surge cuando la historia particular de Europa (y, en la segunda mitad del siglo XX, la de Estados Unidos) y la formación subjetiva concomitante se promueven e imponen como un modelo universal, y los sujetos coloniales las aceptan en su adhesión a un modelo para ser lo que no son. (p. 100)

Es en este sentido que el eurocentrismo “[...] es un fundamentalismo que no tolera o acepta la posibilidad de que existan otras epistemes o de que no-europeos puedan pensar” (Grosfoguel, 2007, p. 337).

En nuestros días el eurocentrismo sigue presente en varios campos de nuestra sociedad, permeando con sus políticas globales al sistema económico, educativo y cultural. En lo que respecta a la producción de conocimiento, el eurocentrismo encapsula a la ciencia moderna en un monoismo

que impone unos lineamientos, unas lenguas y unos modos específicos, lo cual continúa segregando o etiquetando a otros saberes tan valederos como los científicos.

Cabe exponer aquí lo expresado por un estudiante egresado de la comunidad indígena Zenú, cuando crítica los contenidos del currículo que excluyen los saberes tradicionales que para él son tan valiosos como los occidentales. En efecto este hace alusión al establecimiento de un eurocentrismo que permea el sistema educativo. Al respecto este sostiene en una entrevista que:

Siempre estudie en los colegios de acá (primaria, básica y media) pero siempre tuve la idea de que en estos colegios no enseñaban nada, cuando salía con mi papá a otros lugares, por ejemplo el municipio de Montelíbano que es lo más cerca de acá veía que estos colegios no eran competentes, ni en el sistema que enseñaban ni en la percepción que tenían de los pueblos ancestrales que habían por estos lados, despreciaban mucho la forma de vivir de los embera, la organización de los indígenas; El que decía que era indígena era algo que tenía que degradarse o sea algo que si tú no entrabas, si tú no encajabas en el sistema tú no podías hacer parte del sistema mientras que no fueras encajando en eso. (Estudiante egresado n°1, comunicación personal, 2019)

Pues si me hubieran enseñado tan siquiera de la mía, pero digamos por ejemplo lo que uno veía en sociales que era la materia donde metían política, economía, historia, una materia tan general que uno veía tan poquitas horas en la semana, por ejemplo, uno veía un día cuál es la situación política y económica de los wayuu ya uno veía eso y no volvían a tocar más. A uno lo metían en temas del bipartidismo, de la colonia, o sea eran temas que tampoco se les daba la relevancia y tampoco se tocaba el trasfondo de esas cosas. En general ni siquiera nos enseñaron la historia de Colombia por parte de la colonia. Del occidentalismo mucho menos nos iban a enseñar a nosotros pues lo propio. Lo que somos nosotros, porque en general Colombia es un país indio en toda su amplitud es un territorio indio 100%. (Estudiante egresado n°1, comunicación personal, 2019)

De los párrafos anteriores se puede deducir que el estudiante concibe que durante sus estudios del nivel primario y secundario se despreciaba la riqueza de su cultura, reconociéndolo a pesar de ser su país un lugar compuesto en general por indígenas. Además, al expresar que “no encajabas” metafóricamente se podría interpretar como que es excluido por no seguir los mismos patrones de la cultura occidental. Asimismo, otro sabedor también enfatiza en la necesidad de la inclusión de los saberes ancestrales de su comunidad en el currículo. Este reclama el derecho a su educación

diferenciada, la cual pese a estar reglamentada por la Constitución Política, no es respetada y perpetúa el eurocentrismo epistémico. Así pues, este sostiene que:

La escuela ideal donde nosotros podamos montar el sistema propio de educación, donde la educación se centre desde el conocimiento ancestral y desde esos usos y costumbres que se viven cotidianamente, porque de eso se trata la educación para pueblos indígenas, no es sólo de dictar matemáticas, naturales, sino es tratar de buscar esos saberes, esos conocimientos. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2018)

Quijano (1992), al referirse al plano de la subjetividad en las relaciones de dominación/explotación/confrontación, en ocasiones indica explícitamente la forma de producir conocimiento:

En la sociedad, el poder es una relación social constituida por una trama continua de tres elementos: dominación/explotación/ conflicto respecto del control de las áreas decisivas de la existencia social humana: 1. el trabajo, sus recursos y productos; 2. el sexo y sus respectivos recursos y productos; 3. la autoridad colectiva y sus correspondientes recursos y productos; 4. finalmente, la subjetividad/ intersubjetividad, en especial el imaginario y el modo de producir conocimiento. (p. 50)

En este sentido, se puede afirmar que con la noción de colonialidad del saber se pretende resaltar la dimensión epistémica de la colonialidad del poder; se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de ‘conocimiento occidental’ asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto. Para Walsh (2010), “[...] la colonialidad del saber [...] no sólo estableció el eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento, sino que, al mismo tiempo, descartó por completo la producción intelectual indígena y afro como ‘conocimiento’ y, consecuentemente, su capacidad intelectual” (p. 104). Así, pues, la colonialidad del saber se puede considerar como la dimensión epistémica de la colonialidad del poder y, por tanto, es un aspecto constitutivo (no derivativo o accidental) de la colonialidad. Como indica Mignolo (2007):

La noción de colonialidad del poder de Quijano, relaciona los conceptos de raza, de trabajo y de epistemología. [...] La epistemología asumió el rol de organizar al planeta mediante la identificación de las gentes con sus territorios diferenciando también a Europa de los otros tres continentes. La epistemología se identificó en realidad con la colonialidad del poder. (p. 170)

La colonialidad del saber supondría una especie de arrogancia epistémica por quienes se imaginan modernos y consideran poseedores de los medios más adecuados (o incluso los únicos) de acceso a la verdad (sea ésta teológica o secularizada) y, por tanto, suponen que pueden manipular el mundo natural o social según sus propios intereses. Otras formas de conocimiento, generalmente asociadas a poblaciones no europeas, son descartadas como ignorancia, menospreciadas, inferiorizadas o, en ciertas ocasiones, apropiadas por los aparatos de producción del conocimiento teológico, filosófico y científico europeos. De ahí el carácter represivo de la colonialidad del saber con respecto a otras modalidades de producción de conocimiento y otros sujetos epistémicos:

[...] la colonialidad del saber, [debe ser] entendida como la represión de otras formas de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”), elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de raza (Walsh, 2010, p. 19).

En la misma línea de esta discusión vale la pena traer a colación algunos de los aportes de Eduardo Restrepo (2008). Al respecto este afirma que:

Como vimos, desde un extremo la ‘verdad’ es ocultada o revelada por un sujeto del conocimiento que en el juego del encubrir o desvelar produce efectos políticos específicos al empoderar o socavar el movimiento o las organizaciones étnicas. Desde el otro extremo, la ‘verdad’ debe ser descubierta y enunciada por quienes cuentan con los ‘apropiados’ instrumentos conceptuales y metodológicos. Por ‘verdad’ de una descripción, explicación o prescripción entienden ambos la correspondencia de la misma con el ‘mundo tal cual es’. Así, el empoderamiento o socavamiento de dichos movimientos y organizaciones es entendido como la directa consecuencia de develar u ocultar una correspondencia o no entre el ‘mundo tal cual es’ y las representaciones o narrativas que dichos movimientos y organizaciones tienen de sí, de su proyecto y sujeto político en relación con los otros actores y posiciones. En consecuencia, las relaciones de poder vendrían a imponerse desde afuera y por un sujeto de conocimiento constituido de antemano sobre una ‘verdad’ preexistente e independientemente del mismo que él sacaría a la luz u ocultaría dependiendo, entre otras cosas, de una intencional agenda (...) El conocimiento develado/ocultado operaría, entonces, como argumento-instrumento que modificaría u osificaría las relaciones de poder existentes en un momento dado. (pp.126-127)

La tesis anterior contiene en gran medida una descripción intrínseca de la hegemonía del concepto de verdad y conocimiento heredado desde tiempos de la colonia, en el cual no se da cabida a otros mundos posibles y epistemes. De igual manera, se asigna la estructura del sujeto que se considera privilegiado y apto para enunciar y descubrir la verdad. Es decir, un sujeto letrado, academizado, estandarizado que al concebir “el mundo tal cual es” goza de legitimidad y adquiere poder. Así pues, siguiendo en esta línea, vale la pena incluir la concepción de otro de los sabedores entrevistados, cuando al referirse al ideal de escuela propia, sugiere la integración de los saberes ancestrales en el currículo. En efecto este sostiene que:

La escuela ideal donde nosotros podamos montar el sistema propio de educación, donde la educación se centre desde el conocimiento ancestral y desde esos usos y costumbres que se viven cotidianamente, porque de eso se trata la educación para pueblos indígenas, no es sólo de dictar matemáticas, naturales, sino es tratar de buscar esos saberes, esos conocimientos. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2019)

Dicha conceptualización, que está en la base de la crítica de los enfoques constructivistas de la etnicidad, desconoce la complejidad y densidad de las imbricaciones de las relaciones entre el conocimiento experto y lo político. Así, por ejemplo, el ‘mundo tal cual es’ es no sólo un efecto de superficie de la conjugación de las relaciones de saber/poder, sino esencialmente función y condición de la reproducción de las mismas.

No hay un ‘mundo tal cual es’, un referente primordial, esperando a ser descubierto en su pureza por el ojo desnudo y la mano desinteresada de un sujeto trascendental al margen de la historia. Imaginar dicha posibilidad de describir, explicar o prescribir el ‘mundo tal cual es’ constituye, sin duda, uno de los más contundentes efectos ideológicos de la ilusión naturalista. (Hall, 1985, p. 105)

Como ha sido indicado por Donna Haraway (1988), la ineludible historicidad y posicionalidad de lo que aparece en un momento dado como conocimiento no significa una apología a un nihilismo epistemológico en el cual el ‘mundo tal cual es’ constituye el resultado del capricho o del delirio del sujeto. Al contrario, tomar seriamente la historicidad y posicionalidad del conocimiento implica comprender los anudamientos de específicos regímenes de verdad en los cuales emergen las condiciones mismas de posibilidad para esgrimir correspondencias o no de determinadas descripciones, explicaciones o prescripciones con un ‘mundo tal cual es’. En otras palabras, renunciando a un sujeto o referente trascendentales, habría que pensar las urdimbres entre

conocimiento experto y política desde una 'historia política de la verdad', esto es, "[...] una historia política del conocimiento, de los hechos y el sujeto del conocimiento" (Foucault, 1996, p. 28).

En consecuencia, la instrumentalización política del conocimiento experto es menos mecánica y más profunda de lo que parecen indicar activistas y académicos. En efecto, es menos mecánica porque en la imagen del conocimiento-herramienta que se instrumentaliza para liberar u oprimir a los 'grupos subalternos' (o a la 'humanidad') se asume que existe una relación directamente proporcional entre conocimiento y agentividad. Así planteado, conocimiento es poder (en el más literal sentido de ser-capaz-de), y el poder produce aquel conocimiento que lo reproduce como tal. Las relaciones entre conocimiento experto y política son más complejas de lo que parecen sugerir estos análisis.

En concordancia con el enunciado anterior, vale la pena indicar como el devenir de la historia desde la colonia ha estado marcado por narrativas contadas desde el locus de enunciación de los vencedores o próceres.

Es así que, podemos afirmar que se ha dejado por fuera una amplia parte de la historia verdadera, al excluir las voces de muchos que fueron exterminados y silenciados. Por tanto, necesitamos más aplicaciones que discursos, fábulas y retóricas, ya que los colonizadores acudían a las crónicas de los conquistados, lo cual es un error considerar estas fuentes como fidedignas, ya que la realidad fue que nunca pensaron en nosotros sino en impresionar a la corona. Por lo tanto, las crónicas indígenas deben cuestionarse, ya que son solo estructuras literarias después de la conquista. Así pues, al ser derrocada la población prehispánica, son otros los que deben interpretar su cultura y adquirir un reconocimiento que los dota de poder y posición social. (Vargas, 2016, p. 21)

25.3. Colonialidad del ser

De manera general, podemos afirmar que la colonialidad del ser refiere a la *dimensión ontológica* de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad. Al igual que la categoría de colonialidad del saber, la de colonialidad del ser es una elaboración de las implicaciones en una dimensión concreta de la categoría de colonialidad del poder (...) (Restrepo y Rojas, 2010, p. 156).

Pese a que es Maldonado Torres quien más ha trabajado en la definición de este concepto, los primeros esbozos del mismo fueron dados por Walter Dignolo. Así pues, estos primeros esbozos surgieron a partir de las discusiones que los participantes de la naciente colectividad de argumentación adelantaban a principios de la década del dos mil. Muchas de estas discusiones tuvieron como centro las implicaciones y posibles elaboraciones del concepto de colonialidad del poder propuesto por Aníbal Quijano, además de unas aportaciones hechas por Enrique Dussel (Restrepo y Rojas, 2010). En la introducción a una compilación publicada por Dignolo en 2001 se puede hallar una de las más tempranas referencias a la noción de colonialidad del ser. Allí, Dignolo vincula esta noción con la de exterioridad, propuesta por Dussel:

[...] la “exterioridad” (no precisamente el “afuera”) es exterioridad en la Totalidad del Ser, marcado por y en la historia europea de Europa [...] En tanto que la “exterioridad” que introduce Dussel [...] es una exterioridad del Ser (ontológica y dialógicamente conceptualizada) que introduce con la colonialidad, la cara oculta de la modernidad. Esto es, una exterioridad que comienza a construirse *a partir de la historia europea de Asia, África y América Latina*. Esa exterioridad (que no es un afuera puesto que fue construida desde el lugar de enunciación que se afirmó a sí mismo como punto de referencia) es la que sostiene la *colonialidad del ser* que la reflexión de Dussel descubrió, cuyo presupuesto conceptual ya no es el Ser concebido bajo el presupuesto del hombre blanco, europeo y pos renacentista [...] (Dignolo, 2007, p. 160)

Vale la pena resaltar varios aspectos presentes en este fragmento del texto de Dignolo, que son esenciales para comprender la noción de colonialidad del ser. Primero, la idea de ‘exterioridad’, no como un afuera absoluto, sino como un ámbito co-constituido de lo que podríamos denominar una ‘interioridad-rechazada de la modernidad’ o, en palabras de Dussel, de la Totalidad del Ser. Segundo, la idea de que el Ser aparece encarnado por el “Hombre blanco, europeo y postrenacentista”, esto es, por dimensiones racializadas, engenerizadas y geosituadas que marcaran cuerpos y subjetividades específicas de las experiencias vividas por unas poblaciones. Finalmente, la exterioridad como referente de una ontología al margen y en silencio de la historia europea tomada como paradigma (...) (Restrepo y Rojas, 2010, p.157).

Por otra parte, Arturo Escobar quien designa el concepto de colonialidad del ser a Maldonado Torres, lo define de la siguiente manera:

La dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro. Basado en Levinas, Dussel y Fanon, la colonialidad del ser apunta hacia el “exceso ontológico” que ocurre cuando

seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro [...] (Escobar, 2003, p. 62).

Del mismo modo, es indicado tener en cuenta que mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser “hombres”, y como práctica de intervención que implica la creación de “hombres” nuevos, Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la voz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 1961, p. 31)

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (Fanon, 1961, p. 43).

Por lo tanto:

Fanon deja claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje y des aprendizaje de todos. “Sin embargo, su proyecto es

principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial, es decir, los *damnés de la terre* o “condenados de la tierra” (Walsh, 2010, p. 93).

Es a partir de los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2008) llama su “posición pedagógica socrática”. Para Fanon, el cambio o transformación social —incluyendo la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado por los colonizados mismos. “Quiero ayudar al hombre negro a auto liberarse del arsenal de complejos que han sido desarrollado por el ambiente colonial” (Fanon, 1961, p. 30). Tal auto liberación requiere, según Fanon, estudiar y enfrentar la experiencia vital de ser negro en el mundo social, una experiencia que traspasa lo individual:

Como reacción contra la tendencia constitucionalista de finales del siglo XIX, Freud mediante el psicoanálisis, pedía que se tuviera en cuenta el factor individual. Sustituía una tesis filogenética por la perspectiva ontogenética. Veremos que la alienación del negro no es una cuestión individual. Junto a la filogenia y la ontogenia, está la sociogenia. (Fanon, 1961, p. 45).

Al respecto, Maldonado Torres señala:

Con la sociogenia Fanon (1961) pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial.

[...] [Conexión que podría ayudar al] negro ser consciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. [...] La sociogenia se convierte [...] en una ciencia *para* la humanidad. [...] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es “educar” en la forma tradicional, sino facilitar la auto liberación negra, al actuar en contra de las estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico. (pp. 157-158)

Según Fanon (1961), “educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquello quien, ya tomado el pensamiento, se prepare a actuar” (p. 222). Esta accionalidad sólo tiene sentido para Fanon en el contexto de lucha en contra de las estructuras opresivas que militan en contra de su ser. Lo que el actuar apunta entonces es a la humanidad, es a ser, humano; por tanto, requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización. Restaurar la humanidad es

en sí el propósito de la enseñanza del análisis socio gónico, entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial:

Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático —una comadrona de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. “La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismos —es decir, actuar” (Maldonado-Torres, 2008, p. 65).

Para Fanon, la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto cognoscente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder, y de la existencia misma. Por ende, la humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas de significancia fenomenológica, teleológica, ontológica-existencial y también ancestral, que abordan no sólo el “ser” sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad. “Tales preguntas abren camino a un entretener pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del sistema y condición de opresión colonial, como de uno mismo de sentido intra-, inter- y supra-humano” (Walsh, 2010, p. 54).

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización.

Mientras para Freire (1967) “tanto la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación” (p. 20), para Fanon (1961) el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. Es el colonialismo y “el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial” (p. 31), que involucra y promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos [...] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado [...], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (Fanon, 1961, p. 38)

Tal perspectiva parece resonar con el pensamiento tardío de Freire (2006):

Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...] Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado. (p. 33)

En efecto, como ha sido argumentado desde la teoría postcolonial, no se puede considerar el impacto de la expansión colonial europea como un simple hecho económico, político o militar geográficamente localizable, sino también, y esencialmente, es indispensable entender sus efectos estructurantes en la configuración de cuerpos, identidades, sexualidades, espacios, formas de representar, en últimas, de toda una tecnología de constitución de la mismidad y de la otredad, que ha interpelado profundamente los sujetos y las subjetividades desde entonces. Así, y esto manteniéndose en la línea de pensamiento de esgrimida con base en Bateson en este enfoque afro americanista: para argumentar una huella de africanía específica o un conjunto de ellas, teóricamente no es suficiente con encontrar la identidad en el racimo de rasgos, ni sustentar la conexión histórica entre los específicos grupos en cuestión, si no se considera como variable el posible efecto de los procesos coloniales en la formación de hábitos que expliquen la presencia de esta identidad.

Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del *damné*. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generalización; “tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma” (Walsh, 2010, pp. 55-56).

25.4. Colonialidad del ser en la comunidad indígena Zenú

Vale la pena considerar un aparte de los resultados obtenidos durante la experiencia etnográfica con la comunidad indígena Zenú en el año 2014. Dichos resultados se exponen a continuación para contrastarlos con el concepto de colonialidad del ser, el cual aún hoy continúa instaurado en la vida cotidiana de nuestros grupos minoritarios. Con esta experiencia se consiguió romper en cierta medida con un paradigma que daba prevalencia a la colonialidad del poder, del saber y del ser de parte de los dominantes, para dar cabida a la participación, las voces y los saberes de una comunidad que cada día se empodera y construye sus propias pedagogías emergentes.

La interacción entre la comunidad indígena, el equipo técnico externo y la empresa minera, constituyó un espacio de diálogo intercultural y de construcción de saberes. En este contexto, no solo se confrontaron y validaron los conocimientos de occidente y los saberes ancestrales, también se desaprendió para aprender del otro. En otras palabras, se instauró una dinámica de reconocimiento de la forma como cada grupo cultural implicado aprehende e interpreta la realidad. Se revelaron lógicas de pensamiento disímiles y, a pesar de las discrepancias, se generó un encuentro bastante enriquecedor en el que valores como la confianza, la solidaridad y la equidad desempeñaron un rol preponderante.

Hoy es una realidad que las minorías étnicas al verse potencialmente afectadas por la implementación de proyectos que socaven los recursos naturales y afecten por consiguiente su territorio y cultura, gozan de medidas jurídicas que los amparan en la defensa de sus derechos fundamentales. Resistir e intentar resurgir pese a tantas luchas en vano que los han sumergido en la pobreza material y espiritual no ha sido fácil.

En el paisaje de la comunidad, se aprecia a leguas dos grandes mundos escindidos. Estos mundos se dividen en uno que con su poder hegemónico y conocimiento euro centrado goza de privilegios, y el otro, que podríamos catalogar como el mundo ceniciento es el que ha subsistido de las migajas, el que ha perdido en parte su valiosa y amada Pacha mama. Este último se sitúa hoy en medio de un paisaje que a lo lejos eleva toneladas de escoria acumuladas durante más de tres décadas en un enorme cerro engañoso a la vista del observador. Pero es esperanzador que el mundo ceniciento pese a tantos siglos de estar subyugado haya empezado a despertar del letargo para resurgir.

Cabe destacar que dentro de la filosofía indígena Zenú, la lógica del neocapitalismo, propia del mercado global extractivista, va en contravía de sus principios y cosmogonía. De manera que, no

hay dinero que compre ni reemplace la plenitud de la vida y su intangible relación con la madre naturaleza. Sirva de ejemplo lo que afirmó la mujer indígena Vicenta Siosi en uno de los apartes de su carta enviada al presidente de la República. En dicha misiva, manifestó su preocupación por la presunta desviación de 26 kilómetros del río Ranchería con destino a la ejecución de un proyecto minero en la Guajira:

El Ranchería es el único río de los wayuu, la única corriente de agua que atraviesa este territorio ancestral dando vida a nuestra vida. Al río vamos a bañarnos. Es una diversión exultante; allí se encuentran los jóvenes, se enamoran, fundan lazos de amistad. Las mamás lavan ropa y los pequeñitos aprenden a nadar. Existe entre los wayuu una gran colección de juegos en el agua. (...) **Los Wayuu no tenemos teatro, salas de cine, rueda de Chicago, montaña rusa, ni parque interactivo, solo tenemos el río Ranchería preñado de mitos, leyendas, relatos y encantos.** Miles de aves cantan en la aurora de la Guajira. (...) El río Ranchería no se seca. Cuando arrecia el verano disminuye su caudal. El mar de leva entra a la corriente y trae como ofrenda pescados del océano para alimentarnos. Entonces subimos un kilómetro río arriba y allí encontramos agua dulce. ¿Cómo será la vida del wayuu sin el río Ranchería? (Siosi, 2012, p. 12)

Hago referencia al texto anterior de Siosi (2012), para reflexionar desde mi doble posición como investigadora y como mujer indígena, condición por la cual soy partícipe de dos mundos culturales distintos, pero complementarios e importantes para mí. Formar parte de estos dos mundos toca mi sensibilidad, resulta muy atractivo y a la vez interesante para inspirar mi actividad investigativa. Prosiguiendo con el análisis puede decirse entonces que, el escenario anteriormente descrito se traduce en una problemática y modo de sentir muy similar en la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge en el departamento de Córdoba.

Este pueblo durante aproximadamente unos 30 años ha vivido progresivamente el desmedro de su cultura, esto como consecuencia de la explotación de sus recursos, al estar ubicada en la zona de influencia de varios proyectos mineros. No obstante, dicha comunidad ha luchado por la defensa y perpetuación de su cultura, empleando diversas estrategias y métodos tradicionales de participación y defensa.

CAPÍTULO 26. Del multiculturalismo a la interculturalidad

En el siguiente capítulo se describe la transición de las definiciones de multiculturalismo a interculturalidad atendiendo al auge que esta última ha tenido desde el pensamiento emancipatorio de los movimientos sociales. En consecuencia, la interculturalidad se inscribe en una connotación contra hegemónica, transformando las relaciones sociales y aceptando la diversidad del ser. Además, se contempla la perspectiva de la interculturalidad en el campo educativo global y local.

26.1. Historia del desarrollo de los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad

Una distinción analítica inicial es necesaria entre multiculturalidad y multiculturalismo. Multiculturalidad se refiere a una condición de hecho de aquellos cuerpos sociales que, de diversas maneras, incluyen en su seno múltiples horizontes culturales. Es una situación en la cual confluyen diferentes entramados culturales en un cuerpo social, independientemente de que exista un reconocimiento jurídico o político de esta multiplicidad cultural. En este sentido, desde sus albores mismos, lo que denominamos ‘sociedad colombiana’ ha sido multicultural. El multiculturalismo, en cambio, se refiere a la serie de políticas que en el seno de una sociedad determinada se despliegan en el plano del derecho en aras de apuntalar o no determinadas articulaciones de la multiculturalidad. Así, “sólo con la Constitución Política de 1991 se da el piso jurídico sistemático para el multiculturalismo como política de Estado. En pocas palabras, la multiculturalidad es un hecho social, mientras que el multiculturalismo es un hecho de orden jurídico y político” (Restrepo, 2008, p. 109).

No todas las sociedades y tiempos ‘experimentan’ la condición de multiculturalidad de la misma forma. Han existido situaciones donde gran variedad de horizontes culturales confluyen en un espacio social determinado de manera abierta y en disímiles planos, hasta aquellas donde sólo unos pocos horizontes confluyen esporádicamente en condiciones explícitamente reguladas por las prácticas sociales. En años más recientes, los antropólogos nos han enseñado que realmente son más bien pocas aquellas sociedades que podríamos caracterizar como estrictamente mono culturales; y muchas de las que los antropólogos convencionales describieron como tales fueron, en gran parte, un efecto de la imaginación antropológica atrincherada en categorías homogenizantes y exotizantes (Rosaldo, 1991).

El concepto de cultura no es tan sencillo como a primera vista parece. El hecho que periodistas, políticos, activistas o académicos lo mencionen reiterativamente no garantiza su transparencia ni trascendencia. Para los antropólogos, por ejemplo, la cultura ha sido siempre un

concepto/ objeto de disputa (Marcus y Fischer, 2000). Incluso, alguna vez alguien burlescamente dijo que había tantos conceptos antropológicos de cultura, como antropólogos en el mundo. Esta multiplicidad de nociones podría argüirse aún más fácilmente para quienes, no siendo antropólogos, recurren al concepto en su narrativa de un suceso, así como para quienes lo utilizan en la articulación de una normatividad sobre el mundo o en su confrontación. Mi argumento, sin embargo, no es simplemente la trivial constatación de que hay una polisemia inmanente a los usos del concepto de cultura. “Menos aun pretendo sustentar que existe un concepto de cultura epistémico o políticamente privilegiado sobre los demás ni que, desde un relativismo ingenuo, se pueda correctamente afirmar que todos son igualmente válidos” (Restrepo, 2008, p. 128).

Mi argumento es, más bien, recogiendo la propuesta de Claudia Briones (2004), que debemos pensar la categoría de cultura desde una perspectiva (meta) cultural. Esto es, que lo que en un momento histórico es considerado como ‘cultura’, constituye una articulación contingente asociada a un régimen de verdad que establece no sólo una distinción entre lo que es cultural de lo que no lo es, sino también de que aparece como diacrítico de la diferencia o la mismidad cultural. Este régimen de verdad se corresponde con relaciones de saber y de poder específicas en una lucha permanente por la hegemonía, entendiendo esta última menos como la dominación crasa y más como el espacio de articulación que define los términos mismos desde los que se piensa y disputa sobre el mundo. En este sentido, Claudia Briones (2004) es clara al argumentar que:

[...] la cultura no se limita a lo que la gente hace y cómo lo hace, ni a la dimensión política de la producción de prácticas y significados alternativos. Antes bien, es un proceso social de significación que, en su mismo hacerse, va generando su propia meta cultura [...], su propio 'régimen de verdad' acerca de lo que es cultural y no lo es. (pp. 74-76)

Esta noción de (meta) cultura permite evitar los riesgos de las naturalizaciones o anacronismos posiblemente ligados a la noción de multiculturalidad propuesta unos párrafos más arriba. Así, la multiculturalidad no puede ser entendida como la co-presencia de entidades culturales existentes de antemano en su irreductible diferencia cual entes transhistóricos definidos de una vez y para siempre. Más bien, la multiculturalidad debe entenderse como la emergencia de la diferencia y mismidad puntuada de cultural en regímenes de verdad y de experiencia en contextos sociales y situaciones concretos, objeto de disputas y disensos. “La cultura y la multiculturalidad deben ser historizadas y eventualizadas; de ahí la relevancia de la categoría de (meta)cultura” (Restrepo, 2008, p. 151).

Por su parte, el término de multiculturalismo puede operar en diferentes contextos y articularse de diversas formas. No existe un solo multiculturalismo, sino varios y hasta inconmensurables concepciones y materializaciones del mismo. Identificar los diferentes multiculturalismos y sus inflexiones es una labor tanto intelectual como política. Muchos (falsos) dilemas políticos tienen su origen en confundir conceptualmente en el término multiculturalismo proyectos políticos disímiles y hasta contradictorios.

La interculturalidad no se circunscribe al reconocimiento por parte de un Estado o una sociedad nacional de unos particularismos culturalistas. La interculturalidad se inscribe en otro registro, en uno que "[...] tiene una connotación [...] contrahegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas" (Walsh 2010, p. 134). En el plano epistemológico la interculturalidad apunta a revertir los mecanismos que han subalternizado ciertos conocimientos marcándolos como folclore o étnicos, en nombre de un conocimiento que se asume como universal. Por tanto, "[...] la interculturalidad no es solo el 'estar' juntos sino el aceptar la diversidad del 'ser' en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc." (Mignolo, 2007, p. 129).

Es de anotar que, tanto en el ámbito educativo como en el de la sociología y la política se han venido utilizando de forma indiscriminada términos que incorporan a la raíz «cultural» los prefijos «multi», «inter», «pluri» y «trans». Para superar la ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, a finales de los años setenta, expertos del Consejo de Europa plantearon una precisa definición de cada uno de ellos (Aguado-Odina, 2011, p. 27).

Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos, cualquiera que sea el estilo de vida elegido. Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. Se utiliza en las mismas circunstancias, pero en lugar de subrayar la existencia de un amplio número de culturas en contacto, se resalta únicamente su pluralidad. Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque (Aguado-Odina, 2011).

En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural e intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (normativo) (Galino y Escribano, 1990). Podemos delimitarla como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. En Estados Unidos se ha utilizado preferentemente el término educación multiétnica, en tanto que en Europa se ha consolidado el de educación intercultural.

Los principios sobre los que se formula y desarrolla este enfoque educativo intercultural pueden sintetizarse como sigue: 1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989, citado en Galino y Escribano, 1990). 2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Aguado-Odina, 2011). 3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino y Escribano, 1990). 4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico -mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social-. 5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.

Según Aguado- Odina (2011), la perspectiva intercultural en educación surge como consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir y supone la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica.

En una sociedad modernizada e igualitaria los derechos individuales son magnificados; los derechos de los grupos son secundarios. Los liberales son también críticos con el tradicionalismo pues consideran que promueve la desigualdad, los favoritismos grupales y la estratificación étnica. Como solución se plantea una cultura nacional común en la que todos los individuos puedan ser

asimilados y políticas públicas neutrales en cuestiones de raza y etnicidad. “En el ámbito educativo se promueven programas compensatorios y de enseñanza de la lengua oficial con objeto de facilitar la integración y el éxito escolar de los niños de grupos minoritarios” (Aguado-Odina, 2011, p. 3).

Los fuertes componentes culturales y simbólicos de muchos de los movimientos de protesta indicaban que emergían en gran medida para ayudar a los individuos a adquirir el sentido de comunidad, autoridad moral y sentido de vida que las sociedades altamente modernizadas dejan, a menudo, sin cubrir. En este contexto, como respuesta a las limitaciones y fracasos de las soluciones *asimilacionistas*, surgen en la mayor parte de las naciones occidentales una serie de movimientos de revitalización étnica que ofrecen diferentes tipos de respuestas educativas o paradigmas.

Un movimiento de revitalización étnica consiste en la acción colectiva de un grupo racial, étnico o cultural marginado para lograr la inclusión e igualdad estructural en su sociedad o nación. Los movimientos de revitalización habitualmente tienen metas políticas, sociales, culturales y económicas. Los que se han desarrollado en las naciones occidentales desde la década de los sesenta, tienen como meta principal el cambio de las instituciones educativas con objeto de que reflejen las culturas, lenguas y ethos de los grupos marginados (Aguado-Odina, 2011).

La escuela debería ser un medio cultural donde la aculturación tenga lugar. Tanto profesores como alumnos deberían asimilar algunos puntos de vista, percepciones y ethos del otro al interactuar entre sí. Tanto los profesores como los estudiantes se verán enriquecidos por el proceso, y la ejecución académica de los alumnos de diversas culturas se verá mejorada al verse reflejados y legitimados en la escuela. El paradigma holístico supone la necesidad de que los procesos de aculturación y acomodación se den simultáneamente en el medio escolar “(...) La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para funcionar efectivamente en la cultura comunitaria, en la cultura nacional predominante y con/entre otras culturas y subsociedades” (Aguado-Odina, 2011, p. 6).

26.2. La educación intercultural en el contexto local

En concordancia con lo anterior, se puede afirmar que la comunidad indígena Zenú con su organización comunitaria ha establecido desde el año 2000 su propio movimiento de revitalización étnica, este ha luchado por la reivindicación de sus derechos colectivos y por mantener su identidad. Así pues, derechos como el saneamiento básico, la tenencia de la tierra, la etnosalud y etnoeducación se convierten en prioridades para la preservación de sus saberes ancestrales y de la cultura Zenú.

Dicha organización se ampara en la ley 89 de 1810, el Convenio 169 de la OIT, la Constitución Política de 1991 y la legislación indígena que está conformada por un compendio de sentencias, acuerdos, decretos, convenios y normas.

Con relación a la reivindicación del derecho a la educación propia que permita transformar el currículo, las prácticas educativas, los recursos didácticos y la filosofía de una educación occidentalizada por una etnoeducación, se enuncian los siguientes apartes de entrevistas realizadas a sabedores, estudiantes y maestros.

Para decir en otras palabras, los docentes no conocen la comunidad, ellos simplemente vienen a la escuela y se van a sus casas, allí no hay un acompañamiento, no saben dónde vive cada muchacho, no lo saben y desde allí empezamos, si yo no conozco a mi estudiante, si yo no sé quién es mi estudiante no puedo dar un seguimiento a ello. Pero como usted decía miramos una incongruencia, los niños todos hacen tareas y casi la gran mayoría de estas no tienen nada que ver con la cultura, es más ni con la historia, en una sola ocasión me acuerdo que el profe colocó una sola tarea, pero para mí fue como en son de burla, entonces mira que cuando se colocan algunas tareas se hacen como burla. Es más, a los muchachos muchas veces les da pena porque desde el colegio eso se les enseña y se les dice, entonces es allí donde pienso que, si nosotros no hacemos algo, nuestros niños no van a querer de nuestra cultura, porque se les está enseñando que eso no, que vamos a retroceder, que no se va aprender. Que hay que estar a la vanguardia, sí, pero sin perder nuestra cultura (enfatisa) ni cosmovisión porque eso somos nosotros. (Sabedor n°1, comunicación personal, 2019)

A ver hay que buscar la escuela ideal, porque lo importante para mí, en mi familia como mis nietos que son los que van para adelante ahora, que ellos sean unos grandes profesionales, pero que también tengan las raíces ancestrales. Porque en la realidad yo no quiero perder esa costumbre, esa raíz ancestral, porque en la verdad quiero que los profesores le enseñen (Reafirma, ¿manotea) cómo comenzaron? ¿Cuál son nuestras costumbres? Y no quiero que se pierda eso, porque para mí es lo que más vale. A mí no me importa ahora que haya tantas cosas, no me interesa mucho, me interesa lo ancestral. (Sabedor n°2, comunicación personal, 2018)

Los sabedores muestran su inconformismo con la educación impartida en la escuela ya que deja de lado lo relacionado con su propia cultura, sienten que sus saberes ancestrales no son valorados ni enseñados a los niños. En relación con los profesores, afirma uno de ellos que desconocen a los estudiantes ya que se limitan a su deber estrictamente legal dentro del sistema educativo y no hay

contacto más cercano con la comunidad. Finalmente, se deja entrever la preocupación e impotencia por considerar que poco a poco se está vivenciando una enajenación.

Muchas veces una lucha (Gesto de dificultad, preocupación) porque llega un momento en que se encuentran los dos saberes, al niño en casa se le enseña una cosa y llega a la escuela y se le enseña otra, entonces, son dos cosas que se encuentran y muchas veces desde la escuela es tan arraigado (tono fuerte de voz y gesto de fuerza) lo que se le enseña al niño que él poco a poco tiende a dejar a un lado su propia cultura y por eso hacemos un esfuerzo por buscar cada día la etnoeducación en nuestras escuelas para lograr la pervivencia de nuestra cultura. El maestro desde su perfil profesional no ha sido capacitado para desarrollar estos saberes, por lo tanto, los obvia mucho porque no los conoce, deja de lado los temas de la cosmovisión y de la cultura indígena, por lo tanto, el niño recibe un enfoque occidental que lo va desarraigando de sus raíces y poco a poco de alguna manera el profe le hace ver de qué es un retraso seguir sólo en la cultura indígena. Entonces me parece que no es muy provechoso en la pervivencia de la cultura porque aísla y aleja al niño y al joven de su propia cultura, de su propia cosmovisión. (Sabedor n°1, comunicación personal, 2018)

En este texto se expresa en parte la necesidad sentida por la comunidad de que se respete, incluya en el currículo y valoren los saberes ancestrales. De igual manera, se enfatiza en la influencia que ejercen los profesores al imponer indirectamente también su propio discurso occidental y no estar capacitados para ejercer una práctica educativa idónea.

La Secretaría de Educación, el mismo Ministerio, la institución como tal, lo que está orientando es hacia una educación tecnológica, nos estamos quedando como sin los recursos para hacer una educación tradicional y como nos estamos urbanizando tanto, entonces tenemos que hemos cambiado de una educación con recursos naturales a una educación con recursos tecnológicos y obviamente no estamos haciendo uso de esos saberes ancestrales, muy poco (Alza la voz). el Ministerio orienta algunas cosas, pero nosotros como docentes estamos en el deber, en la obligación y lo hacemos, utilizar esos recursos, como decía usted no pecamos utilizando los recursos que tenemos. Pero como le decía se están volviendo cada vez más escasos y no hay facilidad como para utilizar los recursos ancestrales pero no nos oponemos desde mi punto de vista o desde mi práctica pedagógica yo trato de utilizar esos recursos, en la medida en que pueda yo trato de utilizarlos, sin dejar a un lado lo que orienta el Ministerio o trato de hacerlo de una forma transversal para que no se note la diferencia o se vea lo que estamos haciendo ancestralmente con nuestras prácticas pedagógicas, o se vea lo que estamos haciendo aplicando una cosa que utilizábamos anteriormente o que hemos

dejado de utilizar, aplicándola a lo que hoy utilizamos a lo que nos orienta el Ministerio. (Docente n°1, comunicación personal, 2019)

En esta apreciación el profesor manifiesta su polarización hacia un discurso netamente moderno, indicando que la tecnología ha desplazado lo tradicional o recursos del medio, aclarando que el currículo es impuesto desde el Ministerio de Educación Nacional. Asimismo, demuestra que, aunque trata de emplear recursos del contexto, no puede dejar de lado el cumplimiento casi obligatorio de las directrices ministeriales, que homogenizan la cultura. Otra dificultad es la relacionada con el lenguaje, existe un choque cultural y desconocimiento por parte de la escuela. Este aspecto ha generado tensiones, por considerarse de parte de algunos (especialmente los más ancianos) que se está desconociendo un rasgo distintivo de la identidad del pueblo. Al respecto, varios actores entrevistados expresan que:

(se toca la barbilla en estado pensativo) yo lo he pensado y tal vez eso fue lo que me llevó a tirarme por la antropología lingüística, porque el pueblo Zenú es un pueblo que la última memoria viva que guardaba y como que los últimos archivos de la lengua materna que guardaba, desaparecieron hace más de 200 años. La última persona que guardaba todavía en su cabeza, porque el pueblo Zenú es un pueblo que se caracteriza por el uso oral, o sea la sabiduría se transmitía de forma oral. Entonces la última gran persona que era de san Andrés de Sotavento, que guardaba todavía el uso oral del pueblo Zenú, desde tiempos de la colonización, o sea cuando todavía el uso de la lengua materna desapareció, o sea con eso muere una riqueza muy grande de nuestra lengua entonces allí también se da por terminada, se da por muerta la lengua materna de nosotros porque después de eso viene como un desarrollo de un dialecto propio del Zenú, sí que es el atravesado como se le dice (Estudiante egresado n°1, comunicación personal, 2019)

Entonces lo viví en carne propia con mis hijos con todos ellos han tenido ese problema mami el profesor me regañó por esto y esto, porque yo dije esto mal, y los pelaos se burlaron de mí, entonces ya uno no sabe cómo padre de familia, ya uno no sabe cómo lidiar eso porque si uno va donde el docente y busca al docente aparentemente pues el docente tiene la razón como profesional, pero sabemos muy bien que como pueblo Zenú que somos no tienen la razón, la tenemos nosotros porque nosotros no queremos, queremos que nuestros hijos se preparen es verdad, pero nosotros no queremos que nuestros hijos pierdan su identidad, entonces ¿cómo hacemos allí?. (Sabedora n°1, comunicación personal, 2018)

En estos apartes los sabedores y un estudiante egresado han dejado claro que nadie se ha dado a la tarea de investigar sobre la lingüística de la etnia Zenú, lo cual con el paso del tiempo se ha ido perdiendo de las memorias vivas de algunos indígenas. En efecto, se ha generado un desconocimiento de la misma que ha contribuido a señalamientos por parte de quienes son autoridad del conocimiento (escuela y profesores) en el sistema occidental. Se puede decir que va en doble vía la insatisfacción relacionada con el uso de la lengua, ya que para la comunidad se está enseñando lo incorrecto que además atenta contra el arraigo de la identidad cultural y para la escuela se está contribuyendo a formar un hombre poco civilizado. Sumado a lo anterior, la situación ha generado tensiones que producen choques culturales y sentimientos de inferioridad en los indígenas.

Finalmente, con respecto a las políticas públicas los sabedores consideran que no les ha sido respetado su derecho a la educación diferencial, pese a que han interpuesto demandas ante entes del gobierno, sus peticiones no han sido tenidas en cuenta. Además, la única universidad indígena que habían conseguido abrir en la ciudad de Montería (Córdoba) fue cerrada por falta de apoyo gubernamental y recursos.

Digamos que nosotros en este momento, estamos tratando sólo de recuperar las cosas, porque digamos que el tejido étnico de usos y costumbres basado en la ley de origen, el derecho mayor y el derecho propio de nuestro pueblo indígena Zenú ha sido totalmente fraccionado. No tenemos por parte del gobierno, aunque tenemos tantas leyes no podemos reclamar nuestro derecho como debe ser y que nos lo respeten, nos lo hagan valer, no tenemos esa oportunidad. Pero sin embargo nosotros aquí estamos en el resguardo Alto San Jorge hemos mostrado resistencia, la resistencia significa buscar que se haga efectivo nuestro derecho, conservar nuestro sistema cultural, recuperar nuestro sistema cultural en la parte educativa y poder nosotros montar nuestro propio sistema de educación donde nosotros tengamos la oportunidad de elegir nuestros maestros, nuestros rectores, entonces eso es lo que queremos, aunque sabemos que es difícil, pero sí sé que con la resistencia que nosotros hemos puesto. Porque todo lo que en este momento estamos alcanzando es por un proceso de resistencia, el proceso de resistencia significa conservar nuestros usos y costumbres en el marco de la cosmovisión indígena. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2018)

En estas voces de los sabedores se puede ver que son conscientes que a pesar de contar con sus propias leyes y el respaldo de la Constitución Política del 91 como máxima ley nacional no ha habido voluntad de parte del Estado para garantizar este derecho. Igualmente destacan el deseo de tener participación ciudadana en la conformación de su propio sistema educativo, el cual hasta la

fecha han venido reclamando con mecanismos como el dialogo y la acción de tutela. Finalmente, se percibe que tienen claridad de la intrínseca relación entre la educación y la preservación de su cultura.

26.3. Globalización y educación intercultural

Nos parece obligado situarnos desde la nueva perspectiva que nos ofrece la globalización como uno de los nuevos escenarios socioculturales de nuestro tiempo para desde ahí analizar algunas de sus consecuencias en la educación. El informe de la UNESCO de la Comisión “Internacional sobre la educación para el siglo XXI llama la atención sobre un hecho nuevo: «estamos pasando de la comunidad de base a la sociedad mundial” (Rodríguez, 2009, pp.1-2).

Estamos viviendo una época de creciente globalización de las relaciones económicas y la cada vez mayor interdependencia entre todos los países. Ya no existe región alguna del planeta que pueda cerrarse o aislarse de los vientos de la mundialización. Antes del «descubrimiento» de América, hace apenas cinco siglos, en Europa teníamos una concepción del mundo que no iba más allá del horizonte físico. Hoy, el Center for Global Education (<http://aug3.augsbur.edu/global/undgrad.html>), muestra en su página web sobre programas de estudios, ¡la expresión «Let the world be your classroom!». A Cristóbal Colón le llevó más de dos meses cruzar el Atlántico.

Hoy, nos lleva pocos segundos llegar a cualquier parte del mundo. Siempre hubo contactos interculturales a lo largo de las épocas. Lo nuevo hoy es que los contactos se han sistematizado, se hacen permanentes y se aceleran hasta posibilitar una interacción instantánea, en tiempo real. (Rodríguez, 2009, p. 2).

Desde la «invención» de la imprenta de tipos móviles, con Gutemberg, han ocurrido muy importantes cambios e innovaciones relacionadas con la educación. Pero, tal vez, los más significativos, aquellos que ha determinado «puntos de no retorno», “los estamos viviendo en nuestro país en los últimos años y uno de ellos es el fenómeno de la multiculturalidad fruto, entre otras razones, de la movilidad forzada de ciudadanos del norte de África, países Latinoamericanos y del Este que llegan a nuestro país” (Rodríguez, 2009, p. 2).

A continuación, Rodríguez (2002) plantea algunos aspectos que caracterizan el fenómeno de la globalización e incita a la reflexión de la relación e injerencia de esta con la educación. 1) La globalización es un enfoque o modelo de la realidad. Integra las concepciones/dimensiones «micro» y «macro», a través de una forma diferente de pensar, actuar y concebir el mundo. Las autoridades educativas y los educadores, por ejemplo, debemos ser conscientes que el siglo XXI «ya se ha

iniciado», que el mundo es diferente, en constante cambio y que los acontecimientos que ocurren en un lugar, cotidianamente, están relacionados con los acontecimientos que se presentan en lugares remotos.

2) La globalización es un atributo o característica de lo que ocurre en la realidad; ahora de modo incipiente, pero cada vez con mayor intensidad y alcance. La globalización no es sólo una teoría, es también una realidad. ¿Acaso no existe la llamada educación virtual cuyos servicios se ofrecen a una comunidad «mundial», que rompe la geografía de barreras estáticas conocidas hasta ahora?

3) La globalización ha permitido, y muchas veces ha promovido, un cambio radical en la concepción de la educación, asociada a expresiones como la era de la información o la sociedad del conocimiento. Hoy más que nunca se puede percibir las limitaciones del enfoque educativo formal, centrado en la enseñanza, centralizado en el «aula física» y con un profesor delante. Enfoque aún predominante en la mayoría de las realidades educativas.

¿Está la educación aportando los criterios adecuados para que los jóvenes de hoy puedan el día de mañana enfrentar de manera efectiva el mundo complejo, contradictorio, cambiante que nuestra generación les está heredando? ¿Qué cambios necesita hacer la educación para que pueda procederse a una globalización responsable, con conciencia social, con solidaridad universal, con respeto al mundo de la naturaleza (que algunos identifican como un gran organismo vivo del que los seres humanos solamente formamos una minúscula parte), con esperanza para las generaciones del mañana? ¿Estamos preparados para efectuar estos cambios?

Para algunos, la globalización además de ser un acontecimiento histórico, es ante todo una oportunidad para romper paradigmas, para compartir el progreso y el bienestar a nivel mundial; se le cataloga incluso como una necesidad impostergable. Esta es, tal vez, la visión optimista de las cosas. Pero no todos ven la tendencia con la misma actitud. Así pues, la globalización, la integración mundial, tiene también aspectos negativos, destructivos y en otros casos problemáticos y cuestionables (Rodríguez, 2009).

En primer lugar, porque el proceso globalizador es impulsado desde las economías industriales más adelantadas, que acusan los más altos ingresos per cápita, y que concentran la capacidad y el poder para beneficiarse de este proceso. En el otro extremo de la escala del producto

nacional bruto, se encuentran los países pobres, o como se llaman eufemísticamente en el lenguaje de las Naciones Unidas, los países «menos adelantados» que se integran a la globalización, por decirlo de alguna manera, en el piso más bajo, y cuyos beneficios por este proceso son, en el mejor de los casos, marginales. En segundo lugar, “porque la máquina “arrolladora de la globalización es promovida por una idea fundamental, una «idée fixe», que es el crecimiento económico a ultranza, el aumento del producto bruto, sin considerar costos de tipo social, cultural o ambiental” (Rodríguez, 2009, p. 4).

En esta brutal competencia internacional por los mercados y los beneficios, no sólo hay millones de seres humanos que quedan tirados a un lado del camino, viendo pasar el tren de la prosperidad, sino también muchas y variadas formas de vida (desde los pueblos indígenas y tribales con sus culturas ancestrales, “las sociedades campesinas autosuficientes, el artesanado tradicional, “las pequeñas empresas familiares, que en total suman miles de millones de seres humanos sobre todo en África, Asia y América Latina) se ven súbitamente destinadas a desaparecer con pocas perspectivas alternativas para su futuro (...)” (Rodríguez, 2009, p. 4).

Con respecto a lo anterior, para el caso específico de la comunidad indígena estudiada en esta investigación, ha sufrido progresivamente los estragos socio económicos y culturales de la dominación de un mercado internacional. Todo ello se ha traducido en pérdida de territorios ancestrales, problemas de seguridad alimentaria, afectaciones a la salud, al tejido étnico, migraciones e impactos ambientales severos producto de la explotación de los recursos naturales. En este orden de ideas, cabe indicar que, en algunas publicaciones, medios de comunicación y escenarios de debate de los movimientos sociales a favor del ambiente y de las minorías étnicas, se han venido denunciando los nefastos efectos de la política neoextractivista a nivel mundial.

Así, por ejemplo, la revista semana en su edición de septiembre de 2011, denuncia que: Las más grandes multinacionales de este sector ya están en Colombia, empujadas por la feroz alza en los precios del carbón y del oro. La inversión extranjera también ha dado un salto, llegando a US\$ 11.900 millones para el último quinquenio. Se estima que las exportaciones alcanzarán los US\$ 54 mil millones en 2021. Esta fiebre minera **llevó al gobierno anterior a otorgar casi 9.000 títulos sin respetar parques nacionales ni reservas indígenas**. El crimen organizado también encontró allí una vía para repatriar sus utilidades.

El proyecto de Cerro Matoso, de la gigante anglo-australiana BHP Billinton, al noroccidente, en Córdoba, tuvo ventas el año pasado por US\$556 millones en ferroníquel, la preciada aleación con la que se fabrica el acero inoxidable. Muchos de los proyectos de explotación minera se ubican cerca a zonas habitadas por comunidades indígenas que se ven afectadas de manera significativa en los aspectos ambiental, socioeconómico y cultural. Resulta innegable a todas luces, y ha quedado señalado en términos cuantitativos de mayor o menor presencia, que el triunfo planetario de la riqueza y poder no es igualitario. Hay capas sociales, regiones y países excluidos de los beneficios de ese proceso de globalización. Lo cual lleva a algunos a descalificar frontalmente la globalización, buscando la autoafirmación en una identidad étnica, religiosa o cultural asimismo excluyente.

Un planteamiento extremo como éste supone una idea simplista tanto de la globalidad como de la identidad, pues, aunque sus relaciones no dejen de ser conflictivas, nuestro mundo se va a construir inevitablemente en torno a la relación entre ambos polos. Y si no deseamos que la mundialización se opere por vía de homogeneización, sino por la vía intercultural, sería absurdo sustraerse en lugar de participar. Más aún, si en realidad “hemos entrado en un mundo verdaderamente multicultural e interdependiente que sólo puede comprenderse y cambiarse desde una perspectiva plural que articule identidad cultural, interconexión global y política multidimensional” (Castells, 1996, p. 53).

Rodríguez (2009) al referirse al tema de la diversidad cultural como una de las tendencias del mundo de hoy afirma que:

No es fácil destacar algunas de las características más significativos del fenómeno multicultural sin caer en la simplificación excesiva, decir en pocas líneas lo que caracteriza esta sociedad y hacia dónde parece apuntar el futuro educativo. Intentaré reflejar en algunas pinceladas la visión prospectiva que nos proporcionan esta realidad social que está haciendo que las sociedades sean cada vez más diversas culturalmente. Partimos del presupuesto de que vivimos un cambio de época más que una época de cambios, lo que implica la ruptura y la emergencia de una nueva era histórica similar al cambio de época que aconteció con el Renacimiento y con la Revolución Francesa. Este nuevo mundo de la aldea global implica un nuevo descubrimiento con consecuencias tan importantes como la diversidad cultural. (pp. 5-6)

El cambio y la velocidad del cambio es un elemento fundamental del futuro. Un cambio sustancial lo constituyen las manifestaciones de la diversidad cultural. Son múltiples y rara vez se

presentan aisladas: Pueden y deben favorecer enriquecimiento cultural recíproco, desarrollo de valores (solidaridad, tolerancia,...), profundización en la democracia (interculturalismo, participación, coeducación,...), pero también aparecen problemáticas derivadas del desarraigo, de la barrera idiomática, de la situación administrativa-legal, de procesos selectivos siempre en detrimento de los sectores más desfavorecidos de la población, de las carencias en políticas educativamente integradoras, de los insuficientes planteamientos de Educación Intercultural por parte de los diferentes agentes educativos ... Consecuencias de estos aspectos negativos son los choques culturales derivados del desconocimiento mutuo, la exclusión social, la tendencia a la asimilación cultural, la existencia de guetos y «nichos» económicos, la baja autoestima individual o grupal, el rechazo, la xenofobia, el racismo,... . Es «el mundo patas arriba» en expresión afortunada de Galeano (1971).

Digamos que nosotros en este momento, estamos tratando sólo de recuperar las cosas, porque digamos que el tejido étnico de usos y costumbres basado en la ley de origen, el derecho mayor y el derecho propio de nuestro pueblo indígena Zenú ha sido totalmente fraccionado. No tenemos por parte del gobierno, aunque tenemos tantas leyes no podemos reclamar nuestro derecho como debe ser y que nos lo respeten, nos lo hagan valer, no tenemos esa oportunidad. Pero sin embargo nosotros aquí estamos en el resguardo Alto San Jorge hemos mostrado resistencia, la resistencia significa buscar que se haga efectivo nuestro derecho, conservar nuestro sistema cultural, recuperar nuestro sistema cultural en la parte educativa y poder nosotros montar nuestro propio sistema de educación donde nosotros tengamos la oportunidad de elegir nuestros maestros, nuestros rectores, entonces eso es lo que queremos, aunque sabemos que es difícil, pero sí sé que con la resistencia que nosotros hemos puesto. Porque todo lo que en este momento estamos alcanzando es por un proceso de resistencia, el proceso de resistencia significa conservar nuestros usos y costumbres en el marco de la cosmovisión indígena. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2019)

En estas voces de los sabedores se puede ver que son conscientes que a pesar de contar con sus propias leyes y el respaldo de la Constitución Política del 91 como máxima ley nacional no ha habido voluntad de parte del Estado para garantizar este derecho. Igualmente destacan el deseo de tener participación ciudadana en la conformación de su propio sistema educativo, el cual hasta la fecha han venido reclamando con mecanismos como el dialogo y la acción de tutela. Finalmente, se percibe que tienen claridad de la intrínseca relación entre la educación y la preservación de su cultura.

La construcción de la identidad cultural individual y colectiva debe basarse en un proceso dialéctico, en que se combine el reconocimiento y valoración de las respectivas raíces culturales con la apertura hacia nuevas influencias y aportaciones,

(...) Esta tarea no puede concebirse como responsabilidad exclusiva del sistema educativo, aunque en él reside una amplia cuota de responsabilidad y sus posibilidades de propiciar procesos de transformación son amplias, sino que debe ir más allá de la propia escuela. La promoción de la interculturalidad no puede dejarse exclusivamente en manos de la escuela como si de un conocimiento formal más se tratase. Lo intercultural abarca muchos más espacios que los estrictamente formales. (Rodríguez, 2009, p. 7)

En resumidas cuentas, podríamos decir que en la comunidad indígena Zenú se continúa perpetuando una colonización del saber, para este último los únicos vehículos son la escuela y el profesor, no puede haber otras vertientes. De igual manera, se perciben dos tipos de ideología, por un lado, aquella que acepta el dialogo intercultural elevando los usos, saberes y costumbres a escala global en condiciones de equidad. Y, por otro lado, una ideología que desprecia lo ancestral por considerarlo contraproducente con el mal llamado desarrollo y la modernidad, aquella para la cual todo lo antiguo es malo y contribuye a un retroceso. Así pues, la preocupación de los sabedores es sensata con respecto a la preservación de la identidad cultural, ya que cuando la gente apropia lo impuesto ineludiblemente disminuye la vitalidad cultural.

26.4. Desafío hacia una interculturalidad epistémica y saberes otros

En los últimos años, mucho se ha debatido el tema de la interculturalidad, al presentarse como una ventana de oportunidad para fomentar el diálogo norte-sur, superando así las brechas creadas por la visión colonial, eurocéntrica y moderna. No obstante, los programas de educación intercultural bilingüe, así como los avances en materia de filosofía intercultural, han terminado por acoplarse a los lineamientos de la modernidad occidental, “reproduciendo patrones eurocéntricos, donde sólo se hace reconocimiento de la diversidad cultural, sin renunciar a las jerarquías raciales y a la idea de que, en el proceso de diálogo, una cultura debe imponer sus logros por encima de otros” (Alvarado *et al.*, 2017, p. 3).

Esta visión eurocéntrica y moderna tiene su punto de origen en la llegada de los conquistadores a tierras de Abya Yala en 1492; traían consigo la instauración de una nueva forma de pensar y de nuevas relaciones de poder, dependencia y dominación cultural. En la cima, este nuevo orden está en el hombre blanco, quien desplaza a los habitantes originarios de sus tierras y niega su

cultura, tradición, religión, es decir, todo su ser. En este proceso se consolida el sistema mundo moderno, donde se dan, según Restrepo y Rojas (2010), cinco fenómenos que permiten su asentamiento definitivo hasta nuestros días:

1. La instauración del capitalismo como sistema económico. Y, al igual que estos autores, Dussel, Mignolo y Quijano secundan la idea de que la colonialidad en América se inicia a través del capitalismo como nuevo núcleo del poder económico.

2. El avance en materia de ciencia y tecnología que permitió, a través de la navegación, la expansión de las conquistas a lo largo y ancho del continente.

3. La secularización de la vida y desplazamiento de lo religioso a segundo plano.

4. La creación de Estados dependientes de las metrópolis, es decir, colonias ubicadas en lugares periféricos y dependientes del epicentro del poder.

5. Por último, la universalización o universalismo que desplaza toda forma de vida y la amolda a los valores y formas de vida propias de Europa.

Por razones como éstas, Walsh (2010) afirma que la interculturalidad debe presentarse, necesariamente, como un proyecto epistémico-político superior a la visión de la multiculturalidad y la pluriculturalidad, “ya que la interculturalidad supone creación de relaciones múltiples y construcción permanente de diálogos simétricos; asimismo, “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (p. 45); o sea, parte del reconocimiento de la alteridad, de las desigualdades en todos sus ámbitos; por ello, “(...) no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí (...) Se trata, en cambio, de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Alvarado *et al.*, 2017, pp. 3-4).

De esta forma, se busca la superación de una visión colonizadora, moderna y blanco-occidental de la educación, aproximándose a la conquista de nuevos horizontes, hacia saberes otros que se encuentran en franca desobediencia epistémica, es decir, anti hegemónicos y anti sistémicos y en permanente lucha contra el saber occidental. Con ello se asume una visión intercultural que sobrepasa la necesidad de relación de y entre culturas, y acepta que dentro de las mismas existen desigualdades de poder en el conocimiento. A partir de esto, desde la perspectiva de Walsh (2010), “la producción del saber comienza a determinarse por la colonialidad” (p. 41), que se extiende en todos los niveles del saber; consecuencia de ello es que “la historia del conocimiento está marcada geo históricamente, geopolíticamente, y geo culturalmente, y tiene el valor, color y lugar de origen” (Alvarado *et al.*, 2017, pp. 3-4).

Evidentemente, se presenta el conocimiento como instrumento de poder al servicio de la colonialidad, lo que muestra que la episteme occidental tiene determinaciones raciales: es europeo, blanco y excluyente del saber otro que proviene de lo autóctono, lo aborigen, lo africano, de saberes excluidos y marginados, negados y de la periferia; esto nos aproxima a la colonialidad y reproduce relaciones de marginación y exclusión, de agresores y agredidos, opresores-oprimidos, que se da en todas las esferas de lo humano: las del poder (político), del saber (epistemológico), del ser (metafísico-ontológico) y de la naturaleza. (Walsh, 2007:106). Ahora bien, a continuación, se explican estos cuatro niveles de colonialidad presentes en Walsh (2010):

En cuanto a las relaciones de poder, se establecen jerarquías raciales y sexuales, con una “justa” distribución de identidades de blancos, negros, mestizos, hombre y mujer, situación que hace que se mantengan, desde la época colonial hasta nuestro tiempo, una estratificación social donde la visión patriarcal, blanca y masculina, se presenta en la cúspide de esta visión occidental. (p. 136).

Por ello, la interculturalidad persigue el fortalecimiento de lo propio que ha sido negado y subalternizado por la modernidad/colonialidad, y se abre paso como un pensamiento otro que se construye desde las particularidades; es decir, desde las identidades divergentes y diferentes: afrodescendientes, indígenas, andinos, entre otros. En palabras de Walsh (2006): “(...) la interculturalidad es el proyecto ‘otro’ de existencia que cuestiona y desafía la colonialidad del poder, mientras al mismo tiempo hace visible el problema de la diferencia colonial” (pp. 49-50). La colonialidad del poder en su camino, abre paso a la colonialidad del saber, donde se fija el eurocentrismo como único criterio válido de conocimiento, “y desecha los saberes otros, las epistemes y racionalidades distintas a las producidas por el hombre blanco occidental” (Walsh, 2010, p. 137).

En este orden de ideas, es pertinente anotar que la organización comunitaria de la comunidad indígena Zenú, opera con base en un pensamiento otro emancipador que durante muchos años ha luchado para re existir y re significar lo tradicional, buscando rescatar lo perdido. Sin embargo, esa vitalidad cultural que se estructura con base en lo tradicional y lo que se ha apropiado, hoy se desnubre con una escuela de occidente impuesta desde afuera con elementos culturales perdidos. Para mayor claridad se expone la concepción de uno de los sabedores que ha participado en los procesos de lucha por la reivindicación de los derechos fundamentales y colectivos en la comunidad.

¿Bueno en este momento nosotros hemos tenido una lucha por qué? Porque nuestra juventud desconoce mucho de esos usos y costumbres, de esos saberes eso lo desconoce. Lo ignora, es más la espiritualidad del pueblo Zenú es otro caso que también para nuestra juventud,

nuestros hijos y la gente del común eso es pecado, porque eso es hechicería (sonríe, cara de sorpresa) es más en el marco de nuestra cosmogonía nosotros miramos que todo esto hace parte de la ancestralidad del pueblo Zenú, por lo tanto hay que recuperar eso (alza la voz) la espiritualidad, los usos y costumbres, todo lo que tenga que ver con la parte ancestral hay que lucharla para que podamos tener un pueblo con más armonía, con mejor grado de culturalidad. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2019)

(...) si me gustaría que un día no muy lejano podamos hacer esto pero para esto necesitamos una persona que tenga el pleno conocimiento de decir, venga necesitamos todos los sabedores del resguardo o de diferentes comunidades y entre esos hacer invitar a los docentes para que ellos también hagan parte y se den cuenta que no sólo la educación se puede canalizar directamente desde afuera, sino comenzarla a construir desde el seno de la comunidad (junta las manos y alza la voz). (Sabedor n°3, comunicación personal, 2019)

El resguardo tiene una cantidad de debilidades, y entre una de las debilidades más agudas que se presentan en nuestras comunidades es la falta de educación superior, porque uno por muy pobre que sea, uno el bachillerato, la primaria, uno se esfuerza para llegar hasta bachillerato, pero cuando llega el momento de los estudios superiores, allí sí que se siente amarrado, ¿por qué? Porque las universidades cada una de ellas tiene sus propios, sus estatutos. Su forma en lo administrativo donde no toda persona tiene acceso a esa educación fácil, de fácil acceso, siempre tiene que ser por competencia, cosa que es difícil en el medio en que estamos, ¿por qué? Porque los alumnos a duras penas terminan bachillerato, tienen que estar recuperando y resulta que cuando van a los estudios superiores les hacen unas pruebas por competencia, seleccionan al que tenga mejor puntaje, el de bajo puntaje se queda en banca entonces hay alguna cifra que de 30, 40 pasa uno a duras pruebas, entonces que quisiéramos nosotros que el Estado cambie ese sistema y que se diera acceso a que nuestra población indígena tenga la oportunidad de capacitarse en diferentes carreras para poder forjar una sociedad con un buen futuro, que la gente se sienta satisfecha y se sienta realizada en otros casos. (Sabedor n°3, comunicación personal, 2019)

Para el sabedor Sergio Roatan, un aspecto tan importante dentro de su cultura como la espiritualidad ha llegado a ser interpretada erróneamente como hechicería, situación generada por el desconocimiento. Del mismo modo, entre sus expectativas está que la escuela pueda llegar a ser construida desde el seno de la comunidad, no impuesta desde afuera como ha ocurrido desde siempre. A su vez, indica su preocupación por la baja cobertura que existe en materia de educación superior

para que los jóvenes puedan continuar su proyecto de vida, aquí resalta la sutil discriminación que el sistema aplica a los estudiantes de minorías étnicas.

De esta forma, acepta que “el conocimiento funciona como la economía está organizada mediante centros de poder y regiones subordinadas”, donde “los centros del capital económico también son centros del capital intelectual” (Walsh, 2010, p. 42).

Es así como los centros de capital político se convierten a su vez en núcleos de capital intelectual, y promueven la ilusión –de la modernidad- de que el conocimiento es abstracto, despersonalizado, universal, sin género ni color, con lo cual se enmascara el racismo antes descrito (Alvarado *et al.*, 2017, p.5).

Sin embargo, también debe aceptarse que pueden existir saberes universales y/o cosmopolitas, que, aunque provenientes del desarrollo de una episteme occidental, no necesariamente deben entrar en conflictividad con los saberes otros; a la manera de Leopoldo Zea (1991), se debe ajustar la filosofía y, en consecuencia, el saber, a nuestras circunstancias; ello amerita intercalar e interconectar los saberes ancestrales, sin dejar de lado los aspectos positivos de la episteme occidental. “De lo que se trata es de promover una genuina relación dialógica entre saberes, que promueva un espacio de encuentro, reflexión y discusión entre aquello que se ha auto determinado como lo “universal” con conocimientos alternativos” (Alvarado *et al.*, 2017, p. 5).

Para ilustrar mejor lo anterior tratando de contextualizarlo a la comunidad objeto de estudio, a continuación, se describe un aparte de lo expresado por una de las líderes comunitarias. En este hace alusión a la acogida de un dialogo de saberes desde una mirada intercultural en la escuela.

Bueno mi escuela ideal sería que haya como una unificación entre los saberes ancestrales con el uso de los usos y costumbres de nuestro pueblo, nuestra etnia, con el avance que ha habido, de los modelos educativos, yo veo una escuela con todos sus implementos con todos sus equipos de alta tecnología, pero también veo una escuela que tenga docentes que impartían sabidurías ancestrales, el conocimiento que está diciendo por ejemplo el señor Aureliano (sabedor) que transmitan eso, ustedes jóvenes varones aparte de ser profesionales, ustedes tienen que aprender a jender un palo e leña, a pilar un arroz, a picar un monte porque uno nunca sabe. Si se llega a requerir que usted no pueda hacerlo porque usted no sabe de eso, ya a eso me refiero, veo una escuela o sueño una escuela donde las madres puedan transmitirle a esa jóvenes usted tiene que aprender a hacer un arroz, tiene que aprende a rayar un coco, tiene que aprender a arroyar un pescado, porque usted nunca sabe ya, si a usted le toco participar,

que si le tocó vivir en la ciudad, usted se defiende, si le toco vivir en el campo se defiende. (Sabedora n°1, comunicación personal, 2019)

Que si le toco estar en una caminata, en un plantón, ta, ta, ta, usted sepa hacer esto y esto y esto, así sueño yo una escuela en mi territorio, en mi territorio indígena Zenú como tal, que hayan esos dos saberes, y yo sé que si hay esos dos saberes, si unifican esos dos saberes vamos a tener una generación bien formada, una generación que si vive en la ciudad, va a ser una persona de ejemplo, una generación que si vive en el campo, igual va a ser una persona de ejemplo, porque no va a hacer de estorbo para los demás ni va a crear flojera, ni nada de eso porque si le toca pilar, pila, si le toca hachar, hachea, si le toca picar monte lo hace aunque tenga un cartón encima, ya entonces va a hacer una persona productiva tanto en la ciudad como en el campo. (Sabedora n°1, comunicación personal, 2019)

Analizando parte de esta entrevista, se puede decir que la líder sueña con una escuela que integre los saberes científicos y ancestrales, hace énfasis en un estilo de aprendizaje concreto y significativo. Por ello, emplea ejemplos de quehaceres cotidianos que son prácticas culturales propias, las cuales considera importantes para que una persona se defienda en cualquier contexto y situación. Además, se refiere al desarrollo del espíritu cívico y ciudadano cuando habla de participar en una marcha o en un plantón, estos y otros mecanismos los han realizado ellos en múltiples ocasiones en su proceso de lucha como colectividad.

No obstante, ¿es posible lograr esto sin que la hegemonía del discurso occidental termine por imponerse como lo ha hecho desde el siglo XV? A la manera de Walsh, la interculturalidad debe concebirse como un trabajo continuo y permanentemente político, para poder afrontar el binomio conceptual “modernidad/colonialidad que es implacable en su lógica y en su avance globalizador” (Alvarado *et al.*, 2017, p.5).

CAPÍTULO 27. La otredad: teorías, discursos y prácticas

A continuación, se expone una discusión entre los elementos teóricos sobre la otredad planteados por dos autores representativos Kush y Todorov. El primero desde el enfoque de la antropología humana y el otro desde la filosofía y la historia, para ello se han tomado dos obras excepcionales que en un lenguaje metafórico permiten hacer más comprensible la historia que configuró nuestra identidad desde la época de la Conquista y la Colonia.

27.1. La invisibilización y deshumanización del otro en la Conquista

Inicialmente, Todorov (2007) en su libro *La Conquista de América el problema del otro*, plantea dos justificaciones en las cuales se centra el argumento que se convierte en el primer paso en el mundo del descubrimiento del otro. Una primera razón es que sin duda el descubrimiento de América, o más bien de los americanos, es sin duda el encuentro más asombroso de nuestra historia.

En el descubrimiento de los demás continentes y de los demás hombres, no existe realmente ese sentimiento de extrañeza radical (...) a comienzos del siglo XVI los indios de América están bien presentes, pero ignoramos todo de ellos. El descubrimiento de América es lo que anuncia y funda nuestra identidad presente, aún si toda fecha que permite separar dos épocas es arbitraria, no hay ninguna que convenga más para marcar el comienzo de la era moderna que el año de 1.492 (Todorov, 2007, pp. 14-15).

Sin duda alguna este descubrimiento marca un hito en la historia de la humanidad, y es el marcador distintivo de nuestra identidad, la cual después de varios siglos sigue circunscrita en la matriz hegemónica de occidente. El problema de la otredad en el mundo contemporáneo, está permeado por un sinnúmero de dispositivos de poder que segregan, discriminan, excluyen y cimentan la inequidad social a nivel mundial. La enajenación que mostró Colón por la voluntad de los indios, poco dista de nuestra realidad, donde la otredad falta ser acogida como parte del yo y del nosotros.

Al respecto conviene decir que Colón no tiene éxito con la comunicación humana porque no le interesa. Todo está en el encadenamiento de estas cuantas frases: La percepción sumaria que tiene Colón de los indios, mezcla de autoritarismo y condescendencia, “la incompreensión de su lengua y de sus señas, la facilidad con que se enajena la voluntad del otro en aras de un mejor conocimiento de las islas descubiertas, la preferencia de las tierras frente a los hombres. En la hermenéutica de Colón, estos no tienen un lugar aparte” (Todorov, 2007, p.41).

Así pues, Colón en su proeza de viaje lo que menos toma como importante es el hecho de entablar una interacción humana y dialógica con los indios de América. Para él son simplemente un elemento más del paisaje que encuentra y este lo descreta por sus recursos naturales exóticos, los indios no tienen voz ni voto y es evidente que desde este momento el otro es subvalorado e ignorado como ser pensante.

Los indios, físicamente desnudos, también son, para los ojos de Colón seres despojados de toda propiedad cultural: Se caracterizan, en cierta forma, por la ausencia de costumbres, ritos, religión (lo que tiene cierta lógica, puesto que para un hombre como Colón, los seres humanos se visten después de su expulsión del paraíso, que su a vez, es el origen de la identidad cultural) Además, está su costumbre de ver las cosas como le conviene, pero es significativo el hecho de que lo lleva a la imagen de la desnudez espiritual “me pareció que era gente muy pobre de todo” escribe en el primer encuentro” (Todorov, 2007, p. 44).

Esta percepción inicial de Colón continúa afirmando la tesis de su enajenación por el otro como un ser dotado de capital cultural, en efecto, compara la desnudez de sus cuerpos con la del espíritu. Así, al indicar que son gente muy pobre de todo realza la condición de su yo como ser superior y dotado de propiedad cultural, minimizando al otro (el indio) a la categoría de salvaje. Y continúa afirmando Colón: “Son la mejor gente del mundo y la más mansa” sin embargo, más adelante (...) Colón olvida entonces su propia percepción y declara que los indios, lejos de ser generosos son todos ladrones (inversión paralela a la que los transforma de los mejores hombres del mundo en violentos salvajes)” (Todorov, 2007, p. 48).

Se puede inferir que Colón desde este momento inicia la configuración de lo que anteriormente hemos denominado colonialidad del saber, enaltece la superioridad del capital cultural europeo sobre la población de los indios, desprovista del mismo. Asimismo, con cierta sutileza deja entrever como la cataloga ser una población carente aún de espíritu, lo cual la equipara en cierta medida con la condición animal. Resulta más desconcertante aún el hecho de la antonimia en su percepción inicial de los indios al afirmar el giro de generosos a ladrones, concepto este que denota su repudio hacia estos.

La actitud de Colón respecto a los indios descansa en la manera que tiene de percibirlos. Se podrían distinguir en ella dos componentes que se vuelven a encontrar en el siglo siguiente y, prácticamente, hasta nuestros días en la relación de todo colonizador con el colonizado; ya habíamos

observado el germen de estas dos actitudes en la relación de Colón con la lengua del otro. O bien piensa en los indios (aunque no utilice estos términos) como seres humanos completos que tienen los mismos derechos que él, pero entonces no sólo los ve iguales, sino también idénticos, y esta conducta desemboca en el asimilacionismo, en la proyección de los propios valores en los demás. “O bien parte de la diferencia, pero ésta se traduce inmediatamente en términos de superioridad e inferioridad (en su caso, evidentemente, los inferiores son los indios)” (Todorov, 2007, p. 50).

Evidentemente Colón eleva su superioridad ante los otros (indios) y al proyectar sus valores en ellos emplea una lógica de pensamiento monocultural y eurocéntrica. En efecto, Colón niega la existencia de una figura humana otra y su deseo es que los otros adquieran sus propias costumbres y sean en definitiva como los españoles. “De hecho, toda la historia del descubrimiento de América, primer episodio de la conquista lleva la marca de esta ambigüedad: La alteridad humana se revela y se niega a la vez” (Todorov, 2007, p.57).

Con el asimilacionismo Colón reitera el poder superior de su cultura sobre los colonizados, y, por lo tanto, trata de homogeneizarlos obligándolos a practicar sus valores, lengua, costumbres y creencias, en síntesis, los despoja de su identidad y autonomía. Este fenómeno no escapa a nuestra realidad actual, en que las sociedades continúan replicando el monismo de la ciencia y la colonialidad desde el currículo. No obstante, pese a que la resistencia y lucha de pueblos minoritarios y movimientos sociales han permitido visibilizarlos, aún las políticas públicas son muy tímidas en su materialización y esconden el verdadero sentido para la justicia social y cognitiva. También nos adentramos a la llamada colonialidad de la naturaleza, que se instaura en la misma lógica de dominación y explotación por parte de los países del norte hacia los del sur.

Esta forma particular de practicar la comunicación (descuidando la dimensión interhumana. Dando la preferencia al contacto con el mundo) es responsable de la imagen deformada que habrán de tener los indios de los españoles, a lo largo de los primeros contactos, y especialmente de la idea de que estos son dioses: “También esta idea tiene un efecto paralizador (...) sólo puede explicarse por una incapacidad de percibir la identidad humana de los otros, es decir, de reconocerlos a la vez como iguales y como diferentes” (Todorov, 2007, pp. 83-84).

Para este caso particular, el sistema de comunicación empleado por los indios que abarca otras dimensiones diferentes a la puramente interhumana (universo religioso, con el mundo y con el grupo social) es lo que hace que perciban como dioses a los españoles. En efecto, la primera reacción,

espontánea frente al extranjero es imaginarlo inferior, puesto que es diferente de nosotros; “ni siquiera es un hombre o, si lo es, es un bárbaro inferior, sino habla nuestra lengua, es que no habla ninguna, no sabe hablar, como pensaba todavía Colón” (Todorov, 2007, p. 84).

Los españoles ganan la guerra. Son indiscutiblemente superiores a los indios en la comunicación interhumana. Pero su victoria es problemática, pues no hay una sola forma de comunicación, una dimensión de la actividad simbólica (...) el hombre tiene tanta necesidad de comunicarse con el mundo como con los hombres. El encuentro de Moctezuma con Cortés, de los indios con los españoles, es ante todo un encuentro humano, y no debe asombrar que ganen los especialistas en comunicación humana. Pero esta victoria, de la que hemos salido todos nosotros, tanto europeos como americanos, al mismo tiempo da un serio golpe a nuestra capacidad de sentirnos en armonía con el mundo, de pertenecer a un orden preestablecido: Su efecto es reprimir profundamente la comunicación del hombre con el mundo, producir la ilusión de que toda comunicación es comunicación interhumana: El silencio de los dioses pesa tanto en el campo europeo como en el de los indios. (Todorov, 2007, p. 105)

Se corrobora aquí como la comunicación interhumana fue el arma más poderosa de los españoles para salir victoriosos en la batalla. Sin embargo, al mismo tiempo se instaura indirectamente el paradigma de que toda comunicación es comunicación interhumana, relegando así las otras dimensiones de la comunicación que permiten al hombre establecer una relación de armonía y equilibrio con el mundo. Al respecto, uno de los elementos fundamentales que marca la diferencia entre el pensamiento occidental y nuestras culturas indígenas lo determina precisamente la cosmovisión. Esta se traduce en la manera particular que estos últimos tienen de ver el mundo a través de un conjunto de símbolos, signos y saberes que han sido acumulados durante años y se transmiten de generación en generación. Este componente diferencial de los indios acoge unas formas singulares de comunicarse con la naturaleza que van más allá de la mera comunicación interhumana.

El comportamiento semiótico de Cortés (Conquistador español) es característico de su lugar y de su época, en sí, el lenguaje no es un instrumento unívoco: Sirve tanto para la integración en el seno de la comunidad como para la comunicación del otro (...) los Aztecas o los Mayas en quienes sin embargo hemos visto que veneraban el dominio de lo simbólico, no parecen haber comprendido la importancia política de la lengua común, y la diversidad lingüística dificulta la comunicación con los extranjeros (...) ahí donde la lengua es un medio para designar, para expresar la coherencia propia del grupo que la habla, no es necesario imponerla al otro. “La lengua misma queda situada en el

espacio delimitado por el intercambio de los hombres con los dioses y el mundo, en vez de ser concebida como instrumento concreto de acción sobre el otro” (Todorov, 2007, p.135).

Es deducible que los españoles con sus múltiples estrategias de batalla, desarrollaran la astucia para manejar los signos de los indios, en especial, el lenguaje. En este aspecto, fueron superiores valiéndose del mismo para dominar, comprender su mundo, obtener información, confundir y hacer creer ciertas falacias (como que sus caballos eran seres inmortales, modificar ciertos mitos). En efecto, conocieron sus pormenores y ante todo sus debilidades para atacar sutilmente y actuar sobre el otro a su manera y para su beneficio.

Las cosas han cambiado un poco desde Colón, quien, como recordaremos capturaba indios para completar una especie de colección de naturalista.

(...) En aquel caso, podríamos decir que el otro se veía reducido al estado de objeto. No es este el punto de vista de Cortés, pero los indios tampoco han llegado a ser sujetos en sentido pleno, es decir, sujetos comparables con el yo que los concibe. Más bien los indios ocupan en el pensamiento de Cortés una posición intermedia: Son efectivamente sujetos, pero sujetos reducidos al papel de productores de objetos, de artesanos o de juglares, cuyas hazañas se admiran, pero con una admiración que, en vez de borrar la distancia existente entre ellos y él, más bien la marca. (Todorov, 2007, p. 142)

Con esta actitud de Cortés se continúa reafirmando la superioridad de los españoles sobre los indios, y la perpetuación de la enajenación por el otro. Al otro no se le reconoce plenamente como sujeto con voluntad propia, sino por un interés para ser explotado en el campo laboral. Por lo tanto, se perciben como seres sin inteligencia ni capacidad de comprensión y decisión, se gesta el imaginario de que son netamente esclavos para la producción.

¿Cuáles son las motivaciones inmediatas que llevan a los españoles a adoptar la actitud del deseo por aniquilar al otro? Una es, indiscutiblemente, el deseo de hacerse rico, muy rico, y con rapidez, lo cual implica que se descuide el bienestar, o incluso la vida del otro: Se tortura para arrancar el secreto del escondite de los tesoros, se explota para obtener beneficios. El deseo de hacerse rico ciertamente no es nuevo, y la pasión del oro no tiene nada de específicamente moderno. Pero lo que sí es más bien moderno es esa subordinación de todos los demás valores a esté. (Todorov, 2007, p. 154)

En este panorama es innegable que se superponga un deseo meramente material y personal sobre el valor de la propia vida del otro, la codicia incita a vulnerar la dignidad ajena para obtener riqueza. De hecho, la riqueza enaltece a los conquistadores otorgándoles estatus, poder, placeres, títulos de nobleza y control sobre el otro. Como bien lo afirma Iván Karamazov: Para los conquistadores “todo está permitido”. Lejos del poder central, lejos de la ley real, caen todas las interdicciones, el lazo social, que ya estaba flojo, se rompe, para revelar no una naturaleza primitiva, la bestia dormida dentro de cada uno de nosotros, sino un ser moderno, lleno de porvenir, al que no retiene ninguna moral y que mata porque y cuando así le place. “La barbarie de los españoles no tiene nada de atávico ni de animal, es perfectamente humana y anuncia el advenimiento de los tiempos modernos” (Todorov, 2007, p. 157).

27.2. El problema del otro en la América profunda

En este mismo orden de ideas, con respecto al hecho histórico de la barbarie arremetida por los españoles hacia los americanos, a continuación, se trae a colación algunos apartes de la obra de Rodolfo Kusch, *La seducción de la barbarie*. Kusch (2007) plantea una tesis circunscrita en la metáfora de la seducción que procede con la sutileza de la dialéctica para combinar la barbarie ficticia (civilizada) que niega la realidad y la barbarie real (demoníaca) donde se sitúa la vida irredenta de la América Profunda. Pero intentar sucumbir a los efectos peligrosos de tal barbarie, transformando el dispositivo de poder inmerso en ella (la civilización) nos devuelve a un grado más abstracto de ficción, porque en últimas la seducción de la civilización sólo aporta elementos que atentan contra la configuración de la cultura, encubierta en una amalgama de promesas y falacias. La América del siglo XXI continúa inmersa en la máscara civilizada, expuesta por Kusch (2007), la seducción del poder, del mercado, del consumismo, del capitalismo neoliberal, la rigen bajo unos dispositivos de poder que centran su eficacia en la sutileza y en la repetición. En efecto, se perpetúa aún el orden social y político de la cultura occidental, sin reconocer de fondo la identidad y raíces originarias de nuestra cultura autóctona.

Parecería que a los americanos les resultara inaudito huir de la dialéctica que les ha invadido el alma desde sus orígenes; la vida asoma en ellos en son de muerte, y la muerte en pugna de vida:

(...) el ser siempre sigue rutas de escape, contradicción y olvido. Todo ello venido a los americanos por los varios caminos de la historia, ha sido captado, primero gracias a la contemplación de los problemas continentales, a través de una crítica de la civilización occidental, y segundo, por la imposición de una pregunta cuestionada incesantemente de un modo significativo ¿qué somos? (Kusch, 2007, p. 12)

Y son los caminos de la historia los que han mostrado la orfandad de espíritu (como expresará Rodolfo Kusch) que caracteriza al americano, aquel que le impide trascender como ser con plena seguridad y reconocimiento de quién verdaderamente es. En este punto, nuevamente permea la ficción de la civilización al hombre americano, cuyo ser elige caminos de escape a su cimiento originario, dejándose seducir por la barbarie de la urbe.

Y es precisamente esa conexión faltante con la tierra, la que mantiene al americano en una indefinición, y se repite lo que Kusch plantea como orfandad de espíritu. La estática humana como la del vegetal le impide entonces crear, rebelarse, resistirse y emanciparse. En esta misma línea cabe mencionar el problema del antagonismo entre el paisaje y la ciudad (ficción) engendrado en el seno del antagonismo entre la verdad de la tierra y la verdad del cielo, surgido en el mundo autóctono por vía natural. La cultura actual mantiene la escisión entre estas verdades en el formalismo europeo, relegando el demonismo a segundo plano desde donde asuela la ciudad.

La prueba de que la cultura autóctona alcanza su integridad a medias y siente que la tierra se ha distanciado de su espíritu, se describe perfectamente en el dios bifronte, Quetzalcoatl que une, sin fundir, la verdad de la tierra, simboliza en el coatl, la serpiente con la verdad del cielo, el Quetzal (simboliza la pureza espiritual) a que aspiraba la civilización Maya. “La conciliación que encuentra no es efectiva, existe toda una conciencia de hallarse aprisionado por las cosas, por instancias del paisaje. Este grado de cosidad de la cultura autóctona, le impedía cristalizar un futuro” (Kusch, 2007, p. 33).

Con la conquista y llegada de los europeos se da origen al mestizaje, Europa con su poderío y dominación impone su mundo a los americanos y crea la simbiosis. Un mestizo cargado de dos realidades antagónicas que enfrenta una ambivalencia entre su autoctonía y la asimilación de la cultura europea.

Indeciso entre la verdad del suelo y de la ficción, opta por la medianía, el término medio o más bien el factor común de la realidad que lo rodea. “Del tiempo, de la sucesión de vivencias y circunstancias saca su fe en lo establecido y cree en la unidad inteligible que mantiene la sociedad, reforzada por el sentido popular de la ciencia, la educación secundaria o la cultura de revista” (Kusch, 2007, p. 50). El mestizo cree entonces en las leyes establecidas en el mundo de ficción de la ciudad, sin dejar de lado la verdad del suelo, su propia verdad (autéctona). Pero se mantiene en una posición de medianía porque es incapaz de decidirse por una de las dos, marcado por su dualidad entre el

vegetal y la ficción. “El concepto de ley le seduce porque presente en él un término medio que es defendido por la ciudad. En ella no hay cabida para los extremos, porque todo extremismo resulta perturbador” (Kusch, 2007, p. 51).

La causa de que la ciudad encarne la ficción, no puede ser sino porque una realidad se le opone, la delimita y la desplaza a la periferia de nuestra tierra. “Y es que existe un sentimiento aborigen, una verdad propiamente americana que se antepone al resto, a lo que no nació de la tierra, la ficción moral, social. Legislativa, política” (Kusch, 2007, p. 57). Pero en últimas la ficción que viene a establecerse por la intromisión de una estructura foránea es la que prima sobre la verdad americana, y está se traduce en un sistema de leyes que rigen la sociedad. El americano se encuentra entonces desplazado de su autoctonía y sometido a un sistema que le impide explicitar el florecimiento natural de su condición primaria y natural.

En presencia de este dilema, la conciencia ciudadana opta por la luz y escapa tras de la estructura ficticia de la ciudad “(...) de este modo queda siempre en primer plano la ficción, con la peculiaridad de ser una copia infiel de su original europeo” (Kusch, 2007, p. 58).

La capacidad de actuar que posee el ciudadano, de irrumpir en el mundo para transformarlo no es oriunda de América, proviene de Europa donde el mundo es lógico, inteligente y práctico e implica un tipo de hombre emprendedor, confiado en sus propias fuerzas y en su inteligencia, que busca adecuar la realidad a sus aspiraciones por propio esfuerzo. En la América mestiza la esfera de objetos a que apunta la acción ya no es la misma:

(..) para mantener su ortodoxia europea y apuntar a un mundo definido, obra por exclusión, creando por ejemplo el mundillo de la ciudad en oposición al del interior del país. Para el que está en la ciudad el interior se convierte en el inconsciente de la acción, el axioma no escrito que resume todo aquello que no entra en los intereses de la acción y cae fuera de su esfera. Este inconsciente se enriquece con los atributos negados o desplazados de las cosas para dejar en primer término los atributos útiles, la conciencia de la acción y la cosa consciente o sea las cosas de la ciudad. (Kusch, 2007, p. 61)

La mentalidad mestiza se mantiene en la ciudad con un grado de creatividad pasiva, depende de su esencia vegetativa, e perezosa, sin embargo, no concilia con la acción y tampoco la rechaza. El americano presente que hacia el pasado crece la libertad tanto más, cuánto más crece la estrechez del presente, pero como no puede desligarse de éste, transfiere la normalidad, que encuentra en él, hacia atrás, proyectando al pasado la verdad que querría vivir en el presente. Cree vivir entre dos aguas,

pero en verdad es más que nunca esclavo de la ficción. Entonces incurre en el error que el europeo no comete: “El americano hace de su historia una línea nítida e inamovible, mientras que el europeo la libera y la siente en diversas dimensiones” (Kush, 2007, p. 74).

Europa inicia con la conquista de América, en cierta forma su experiencia consciente de la ininteligibilidad. Y como aquella vive en estas tierras una negación de su fe social que no puede aceptar, en el individuo se genera la ambivalencia o sea la actitud de optar por dos mundos sin definirse por ninguno. “El comerciante, el conquistador, el funcionario viven del inconsciente social que encarna el indígena y el mestizo, por más que aparenten una semblanza de corte europeo” (Kusch, 2007, pp.81-82).

La identidad europea está permeada por el mestizaje y el indígena, es inherente a su interacción con América una vez que la ha conquistado, en efecto, el individuo se encuentra inmerso entre dos culturas disímiles, pero que a la vez se complementan y lo sitúan en una posición indefinida. Puesta la acción europea en un terreno con menos obstáculos de carácter inteligible que en su ambiente de origen, en un continente aparentemente sin leyes autóctonas, la ficción del ser se desplazó cómodamente y hasta logró satisfacerse con la tiranía y despotismo del conquistador. Libre de trabas hizo de la mentira forma y contenido de todo el hacer de la Conquista. “La fe social, por otra parte, no podía ser otra. Y lo que pudo haber significado una experiencia de la nada, una asfixia de la cultura europea resultó ser un campo experimental para probar la universalidad de su estructura” (Kusch, 2007, pp. 82-83).

Europa establece su dominación y universalidad de la cultura en tierras americanas, donde se impone con total libertad y cimienta su fe social y accionar. De hecho, en la actualidad en América se vive aún con una falsa identidad europea que es más fuerte que la autóctona, en efecto, el modelo eurocéntrico permea todas las esferas sociales, culturales y económicas, al igual que la regulación cultural de dispositivos de poder netamente hegemónicos. No hemos sido capaces como cultura de emanciparnos en la búsqueda del posicionamiento identitario y el rescate de nuestras raíces autóctonas.

Europa extiende su inteligibilidad peculiar falseando paulatinamente en la mente del ciudadano las fuerzas naturales de América. Si bien le confiere con ello un ser manuable a América, con el que está puede matizar la rigidez del ser aristotélico del mundo Latino, no hace más que adosar una actitud a otra, creando capas y estructuras inconciliables entre sí. Ello hace que el mundo

americano se reparta en estructuras que se superponen según criterios de razas, concepción del mundo o grados de miseria.

El pasado aborigen se quiebra con la invasión española y la falta de nexo cultural entre ésta y aquel dieron como resultado precisamente una escisión en grande, mestiza de la morfología cultural americana. El choque que se produjo entre la modalidad precolombina de concebir el ser y la española, genera el momento actual y para comprenderlo no basta quedar en sólo uno de los extremos (Kusch, 2007, p. 97).

En el inconsciente social se incorpora aún hoy en día la autoctonía de América, la cultura americana al ser dividida como consecuencia de dicha invasión extranjera, se sumergió en una mezcla que la dejó indefinida, ambivalente y mestiza. De hecho, en el consciente social prevalece la figura del blanco como lo ideal, lo deseable, lo anhelado por todos en el mundo de ficción que persigue la lógica de occidente, regida por la economía y el mercado libre.

Parece como si el grado de definición logrado por la cultura indígena, o sea su capacidad de definir su propia verdad frente al conquistador, repercutiese aún hoy. La definición a medias de la cultura indígena se antepone siempre a la definición rotunda que viene de estructuras de afuera, pero con la peculiaridad de que aquella permanece como un sustrato inalterable, por sobre del cual se deslizan en plena conciencia, las blancas. (Kush, 2007, p. 99)

La actitud negadora del miedo ancestral nos sumerge en una cultura sin peso ontológico y de carga fuertemente subjetiva (un mundo sin objetos y con solo el hombre). En cambio, la actitud que asume ese miedo devuelve peso ontológico al mundo restableciéndose así el equilibrio originario de hombres y cosas (con primacía de estas que lo enfrentan y minimizan en su omnipotencia). Reaparece así aún en medio de nuestra cultura tecnológica y del poder humano, ese “mundo cargado de dioses y de demonios” que en el altiplano nunca se perdió del todo” (Kush, 2007, p. 143).

En el mundo contemporáneo el centro del paisaje es el hombre, que aparece como el omnipotente, la lógica capitalista y las políticas neoliberales lo sitúan como el ser que puede dominar, retar, desafiar y mercantilizar todo cuanto existe. En efecto, el planteamiento anterior enfatiza en la devolución del peso ontológico al mundo toda vez que se asume la actitud del miedo ancestral, miedo este que incluye unas construcciones teóricas y una lógica de pensamiento diferente a la occidental. Ese “mundo cargado de dioses y demonios” por lo tanto, en la esencia del ser autóctono que se desprende de la ficción civilizatoria de la ciudad, se mantiene y prevalece.

27.3. La otredad en el mundo contemporáneo

Catherine Walsh (2010) ha propuesto la categoría de ‘de(s)colonialidad’ para entender transformaciones que van más allá de la descolonización ya que más bien son creaciones o construcciones que interrumpen desde la diferencia colonial las condiciones de existencia y efectos de la colonialidad del poder, del saber y del ser.

De ahí que:

La de(s) colonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde ‘lo propio’ y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la superación (tampoco simplemente la resistencia) sino la reconstrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas. (Walsh, 2010, p. 12-13)

Esta propuesta supone una serie de conceptos y debates que viene adelantando un colectivo de intelectuales latinoamericanos, denominado por Escobar (2009) como programa de investigación de la modernidad/ colonialidad. En aras de extraer unas consecuencias de la argumentación que he elaborado a lo largo de este texto a propósito del planteamiento de la de(s) colonialidad, me detendré unos párrafos en ofrecer una muy escueta presentación de tres de estos conceptos: “‘colonialidad’, ‘modernidad/colonialidad’ y ‘diferencia colonial’” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 203).

La colonialidad es entendida como un fenómeno histórico mucho más complejo que el colonialismo y que se extiende hasta nuestro presente. Se refiere a un ‘patrón de poder’ que opera a través de la naturalización de jerarquías raciales que posibilitan la re-producción de relaciones de dominación territoriales y epistémicas que no sólo garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino que también subalternizan y obliteran los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados. Este patrón de poder es articulado por vez primera con la conquista de América. Para ese entonces, de acuerdo con Aníbal Quijano, los dos ejes fundamentales de este patrón de poder fueron:

De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad con respecto a los otros [...] De otra parte, la articulación de todas las formas

históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial. (Quijano, 2000, p. 202)

De ahí que además de la noción de ‘colonialidad del poder’ se hable de ‘colonialidad del ser’ y ‘colonialidad del saber’” (Escobar 2009). Por su parte, dado que la colonialidad se considera como inmanente a la modernidad, es decir, las condiciones de emergencia, existencia y transformación de la modernidad están indisolublemente ligadas a la colonialidad, se considera más acertado hablar de modernidad/colonialidad. La colonialidad opera, entonces, como el ‘lado oculto’ de la modernidad. Si la colonialidad no es derivable sino constitutiva de la modernidad, esta última debe remontarse mucho más atrás y su análisis demanda una perspectiva planetaria, de ahí que estos autores se refieran al sistema mundo moderno/colonial. Así, a diferencia del grueso de relatos sobre la modernidad que tienden a localizar sus orígenes hacia los siglos XVII-XVIII anclados en la Ilustración, la Reforma y la Revolución Industrial, cuyos referentes estarían ligados a Francia, Alemania e Inglaterra respectivamente; desde la perspectiva de la modernidad/colonialidad se siguen los planteamientos de Enrique Dussel (1992, citado en Restrepo y Rojas, 2010), quien diferencia entre una primera y segunda modernidad. La segunda modernidad es la que se acostumbra a indicar como la modernidad a secas, mientras que la primera modernidad es “inaugurada con la conquista de América a partir de 1492 y el papel central jugado por España y Portugal” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 204).

De ahí que se proponga el concepto de ‘diferencia colonial’ para referirse a ese ser-otro de la modernidad producido por la colonialidad del poder, a ese ser-otro marcado y subalternizado en sus modalidades de conocimiento y vida social (Mignolo 2007). Este Ser-otro opera como el exterior constitutivo del ser, es la alteridad de la que habla Levinas o Dussel (o, en cierto modo, la *differance* de Derrida) que no es simplemente diferencia. Esquemmatizando estos planteamientos, se puede argumentar que la identidad del ser supone la diferencia o diferencias en las cuales se expresa y se implica su mismidad. En contraste, la alteridad o el ser-otro se refiere a un momento de constitución tanto de la identidad del ser como de su diferencia o diferencias.

Retomando el concepto de de(s) colonialidad, entonces, lo que está en juego es subvertir (no simplemente reaccionar) radicalmente desde el lugar de la diferencia colonial las condiciones del patrón de poder colonial que han subalternizado esos seres-otros, sus conocimientos, experiencias y modalidades de vida. Por otra parte, La multiculturalidad trae consigo la configuración de un nuevo espacio cultural y civilizatorio. Resulta de un cambio en el «paradigma», que moldea el proceso de reestructuración organizativa, desplegando un nuevo modo de relaciones de convivencia. Éste está

transformando todo el sistema social y el modo de vida, los modelos de identidad y la comunicación simbólica. Indudablemente afecta también al paradigma del pensamiento, al menos planteando la exigencia de su reforma, dado que, ya casi nada se deduce deterministamente.

Para comprender la novedad del tema de la diversidad cultural hoy día, es la diferencia en su manifestación como afirma Martuccelli (2002, Citado en Rodríguez, 2009): “Lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos con identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismo” (p. 14). Un tema apenas marginal hacía algunos años, el reconocimiento de la alteridad, se está convirtiendo en una suerte de sentido común de la democracia” (p.7).

27.4. Hacia un reconocimiento e identidad Zenú

En primer lugar, es conveniente describir la tesis del antropólogo Francisco Salazar quien formó parte del equipo de investigación de este trabajo en el año 2014, participando en la estancia etnográfica. Este indica que hay una narrativa central del aparato hegemónico derivado de la colonización que no ha terminado. Esta centralidad concibe al otro como un reflejo de sí mismo, con una profundización de unas ideas que son la prolongación de mí mismo, no hay un salto hacia la diferencia. El sujeto indígena de esta comunidad no puede compararse con el concepto de persona plena en el mundo occidental y frente a eso la lucha del Zenú ha sido en las artes, los que han hecho oír su voz son cantores, trovadores, poetas, orfebres, en estas expresiones ha quedado estampada la diferencia.

Hay un vacío, una disrupción entre la lógica del reconocimiento del otro que se concibe como extensión del ego colonial, asimismo, la narrativa del machismo concibe a la mujer como alguien que no alcanza la dignidad del hombre. Hay entonces una tarea pendiente en cuanto a la reconstrucción del otro desde su propia lucha, es una tarea irremplazable, cuando uno trabaja con niños y adultos que no leen, que no han sido domesticados, que no han estado en el aula, la reconstrucción del otro pasa por un ejercicio de reconocimiento de adultos y padres.

En ese orden de ideas, la reconstrucción del modelo pedagógico actual, es un proceso histórico que debe tener sensibilidad para formar al otro y encontrar en el tesoro de la otredad, el valor de lo propio. En efecto, se necesita ser valiente para ser diferente. En esta comunidad, los líderes han surgido por oposición a la escuela, no por la escuela. En la escuela individual los Zenúes se han

defendido con un pensamiento colectivo, piensan en plural, se sienten como un cardumen, andan juntos, se involucran y se inspiran para formarse y crecer.

En segundo lugar, a la pregunta ¿qué es ser comunidad indígena? Es pertinente considerar la respuesta del cacique y el gobernador del resguardo quienes desde su posición como líderes sociales de un largo periodo de lucha y resistencia sostienen que:

Desde que los españoles nos derrocaron y por casi cinco siglos nos dominaron, se nos ha llamado indios, después los antropólogos nos dijeron indígenas; ahora comenzamos a llamarnos por nuestros nombres propios: Zenúes, Emberas, Wayuu, Kunas, etc. Debemos librarnos de los apodos impuestos desde la colonia y definirnos por lo que nosotros mismos sentimos y vivimos. (Cacique, Israel Aguilar, comunicación personal, 2019)

Somos los antiguos que estamos volviendo, que volvemos a renacer con nuestra cultura y territorio, a través del ejercicio de nuestros derechos (Gobernador, Joaquín Rojas, comunicación personal, 2019). En ambas apreciaciones se puede entrever la expresión de un resurgir como sujeto indígena, el cual se remite a un pasado de subalternización que paulatinamente se ha ido reconfigurando para dar paso a la emancipación. Asimismo, se eleva la impronta social del ser articulado con la cultura y el territorio, estos dos sabedores claves de la comunidad enuncian su sentir desde la experiencia de vida y su trasegar por complejos caminos de re existencia.

Finalmente, se da cuenta de algunos apartes extraídos del documento *Informe final con el detalle de los hitos alcanzados en la ejecución del contrato de servicios profesionales para el fortalecimiento institucional de los Cabildos de las comunidades indígenas Centro América, Torno Rojo y la Odisea* (Salazar, 2015). El ejercicio de la búsqueda de la identidad en la comunidad indígena Zenú, nos lleva a descubrir una dinámica del auto reconocimiento que pasa por un proceso etnogénico. Es común que los individuos se identifiquen por lo que tienen o no tienen, como en los niños es la primera fase de la identidad. Allí se enmarca quien se define asimismo por sus cosas. Podría afirmarse que es la infancia identitaria. Esta comunidad tiene una existencia física en sí misma, pero no posee un proyecto que afirme su existencia, más allá de los bienes tangibles.

Cuando una comunidad trasciende a existir para sí misma, acontece una ruptura y un reto, se descubre así misma en un proyecto que trasciende el tiempo. En el caso del pueblo Zenú, es la organización del Cabildo mayor, la que provee una mayor inspiración y provisión de sueños y significados trascendentes a los líderes comunitarios y a las comunidades. Las comunidades que se

plantean una propuesta no solamente existen en sí mismas, sino que se elevan por encima de sus propias circunstancias para concebirse como capaces de transformar el mundo y transformarse a sí mismas. Algunas comunidades están en la encrucijada de hacerse maduras, no basta tener una existencia y una visión que se alienta de proyectos, es necesario que sea la realización paulatina de un plan de vida con raíces en el pasado, con una historia de realizaciones y de retos que se tornan en luchas e ideales. Allí es donde el ser en sí, se elabora en una comunidad en crecimiento o para sí, que se maximiza en una comunidad por sí, capaz de construir su visión. Esta comunidad ha venido ejercitando un tipo de auto reconocimiento que se vio fortalecida en la Consulta Previa del año 2014-2015.

Paradójicamente la identidad Zenú se ha afirmado no sobre premisas de pretendida universalidad, sino que se auto reconoce incompleta e inserta en una diversidad de propuestas etnológicas que se corresponden con cada normatividad cultural. Esta idea ya ha sido trabajada por el profesor De Souza Santos (1997, citado en Salazar, 2015) para quien una determinada propuesta hermenéutica parece –por más fuerte que sea- tan incompleta como la respectiva cultura a la cual pertenece. La “incompletud” cultural no es visible desde el interior de cada cultura por el fenómeno universal del etnocentrismo, que hace que cada una de ellas se considere así misma como un paradigma absoluto frente a las otras. La aspiración de totalidad que comporta cada cultura hace que se opere el equívoco de tomar la parte por el todo: lo colombiano por lo Zenú, y fácilmente se lleva a calificar tal razonamiento como lo humano a lo que no es sino el razonamiento de un grupo.

La lectura Zenú de la ley colombiana, por ejemplo, resalta la incompletud en la medida en que su eje hermenéutico coloca al individuo por encima del cosmos, o, dicho de otra manera, en que prioriza lo que es meramente derivado: los derechos, en vez de centrarse en el imperativo primordial que es el deber de los individuos, de servir al orden general de la sociedad. La perspectiva endógena normativa de la sociedad Zenú es prioritariamente deóntica. Igualmente, la interpretación Zenú del derecho occidental es pragmática: a partir de este orden normativo, al país le ha sido imposible fundar lazos de solidaridad colectiva, lo cual si opera en las pequeñas comunidades fundadas en lazos de sangre.

Desde el ángulo de la modernidad las comunidades indígenas aparecen con una hermenéutica cultural incompleta dado su énfasis en la armonía y en el colectivo, opacando al individuo y con él al hecho de que el sufrimiento humano posee una dimensión individual irreductible, dimensión que no puede ser adecuadamente estimada dentro de sociedades que así lo desconozcan. El reconocimiento

de las incompletudes de cada cultura es condición indispensable para poder adelantar un diálogo intercultural. Una construcción de un mínimo ético a partir de los derechos individuales liberales, más conocidos como derechos humanos de primera generación, impide, por ejemplo, que se le concedan derechos a la naturaleza, en la medida en la cual solo se le pueden garantizar derechos a aquellos a quienes se les pueden exigir deberes.

Tal visión que obedece a una concepción de un equilibrio mecánico entre deberes y derechos, conduce también a la imposibilidad de garantizarle derechos a las generaciones futuras. No obstante, tal paradigma comienza a superarse en América Latina. La constitución del Estado plurinacional de Bolivia, le otorga derechos a la madre tierra, y la Constitución ecuatoriana creó la Procuraduría de derechos de la tierra, lo cual es un desarrollo de un antiguo arquetipo denominado “contrato natural” que es contemporáneo del contrato social de “Rousseau”.

Por su parte la versión contemporánea de los derechos humanos, amplía la legitimidad de la igualdad, no constriñéndola al plano político, sino extendiéndola a una igualdad social y económica. La reflexión sobre los alcances del estado social de derecho y la transformación de los derechos sociales en derechos fundamentales, para las comunidades indígenas posibilitan la reflexión de la existencia de comunidades sin plan de vida, que lo están construyendo con proyecto o plan construido, pero sin realizaciones. La lucha por realizaciones concretas, por la transformación de los derechos sociales en fundamentales, les da un norte a las comunidades que transforman su existencia en una razón y un proyecto de pervivencia.

CAPÍTULO 28. SABERES: ENTRE LO HEGEMONICO Y LO POPULAR

A lo largo de este capítulo se realiza una disertación entre los conceptos de saber popular, saber escolar y saber académico científico, atendiendo a los distintos marcos culturales de construcción de cada uno. De igual manera, se exalta la legitimidad de los saberes populares con base fundante gestada en las comunidades primitivas muy a pesar de que la modernidad traiga consigo una revolución tecnológica que persiga facilitarnos la vida y el trabajo. Para ello, se ilustran ejemplos representativos de prácticas socio culturales y ambientales en comunidades indígenas que son la base de su supervivencia y de una relación armónica con la naturaleza.

28.1. 9.1. Noción de saber popular

La noción de saber popular es un término complejo dentro del campo de las ciencias sociales, el mismo está compuesto por dos términos teóricos: El saber, recubierto por un aura epistémica

luminosa, es muy valorado por el mundo de los investigadores, a tal punto que ha sido calificado como la fuente de legitimación de poder y de riqueza en la sociedad de la información (Bartolomé, 1999, citado en Salazar, 2015); y el término popular que está “revestido de un aura epistémica oscura, a tal punto que algunos pensadores afirman que es una categoría que hay que abandonar porque no aporta luz a los nuevos procesos sociales” (Enríquez y Figueroa, 2014, citado en Salazar, 2015, p. 17).

En la dicotomía planteada anteriormente con respecto al concepto de saber popular se puede inferir cómo al primer término se le asigna una jerarquía revestida de poder y en cierta medida de colonialidad del saber que tiene sus raíces históricas. El segundo término, sin embargo, se presenta como una limitante de progreso y desarrollo que carece de legitimación y no encaja en los cánones establecidos en la comunidad científica, además de carecer de voz para ser difundido y reproducido.

Por otro lado, vale la pena ilustrar la conceptualización, los alcances y límites del saber popular, atendiendo al hecho de que es un término polisémico empleado por diferentes teóricos. Al respecto, se trae a colación la postura de un autor representativo en este campo, Martinic (1985, citado en Salazar, 2015) quien lo define como:

El conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber, compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrables plenamente por la comunidad, proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad. (p. 18)

Martinic (1985, Salazar, 2015) diferencia tres tipos de saber popular que no necesariamente son excluyentes entre sí. El primero contiene al saber práctico que favorece el desempeño cotidiano y la reproducción de la comunidad, y en este marco ubica al saber popular como un saber cotidiano que proporciona objetivaciones, certezas y parámetros, que permiten a los sujetos comprender su experiencia y, aún más, hacerla inteligible a los demás.

El segundo incluye un saber que va más allá del acontecer práctico, pues trasciende el aquí y ahora, este saber tiene un nivel de elaboración más amplio, en tanto está sostenido en principios que poseen mayor abstracción y generalidad; en esta categoría ubica al saber popular como sabiduría popular. El tercer y último tipo incluye a aquellos saberes que forman parte de las identidades colectivas y son resultado de la construcción crítica que los sujetos

tienen acerca de su visión del mundo. En esta categoría sitúa al saber popular como saber orgánico que contiene a las dos acepciones precedentes, pero las articula de manera intencional y crítica. (pp.18-19)

Por otra parte, Núñez (2004, citado en Salazar, 2015) en su trabajo sobre los saberes enmarcados en una nueva ruralidad, estudió a tres generaciones de campesinos (ancianos, adultos y jóvenes) en tres escenarios rurales diferentes (páramo, montaña y piedemonte) en el Estado Táchira (Venezuela). Como fruto de este trabajo logró recrear, reconstruir y revalorizar cuatro tipos de saberes que a continuación se sintetizan. Ellos son:

Saberes salvaguardados: Los campesinos, como organización cultural en constante interacción con sus contextos espacio-ambientales, han preservado una amplia gama de conocimientos ancestrales (procesos y prácticas cotidianas de vida) que dan identidad a sus miembros. Estos saberes, forjados en antiquísimas generaciones constituyen las verdaderas esencias que orientan la supervivencia campesina, ya que, a pesar de los ingresos culturales foráneos, garantizan su identidad y estructura interna.

Saberes hibridados: Son aquellos saberes campesinos generados a partir de la mezcla del saber tradicional con el moderno y se manifiestan en la praxis productiva actual (...).

Saberes sustituidos: A pesar de la resistencia cultural preservada en los saberes salvaguardados, hay cambios en los rasgos de la población campesina que se convierten en indicadores fehacientes de la sustitución de los saberes tradicionales por los modernos.

Saberes emergentes: Como producto de la interacción permanente de la cultura campesina con la cultura moderna han emergido nuevas prácticas sociales apuntaladas en la penetración, recreación y/o adopción de saberes (formales e informales), modelos de organización campesina y humanización del trabajo rural. (...) perfilan la visión de la vida campesina dentro de unos parámetros diferenciadores de lo tradicional y lo innovador. (pp.20-21)

Atendiendo a la tipificación de los saberes según Núñez (2004, citado en Salazar, 2015) se deduce que estos son dinámicos y obedecen a las prácticas socioculturales que las comunidades han construido y reconfigurado a lo largo de su historia. Es de anotar, que también ellos forman parte de los procesos constitutivos de identidad y ayudan a fundamentar la autonomía de los pueblos.

Asimismo, cobra gran importancia el dialogo de saberes entre culturas para la transformación, hibridación e innovación de los conocimientos populares y los denominados científicos.

Cabe señalar que el trenzado de saberes de la comunidad indígena Zenú ha sido producto de la transmisión de los mismos de generación en generación a partir de la cultura oral. Aún estos son salvaguardados por unos sabedores y sabedoras que atesoran valiosas practicas socio económicas y culturales, sin exceptuar que otros por la transformación permanente de la cultura se han ido hibridando, sustituyendo y emergiendo como producto de la interacción étnica.

28.2. 9.2. Saber popular, saber escolar y saber académico-científico.

Por otra parte, vale la pena destacar la diferencia entre tres tipos de saberes que competen al fin de esta investigación: saber popular, saber escolar y saber académico- científico. En efecto, el saber popular y el saber escolar son cuantitativamente distintos. El saber popular no es un conocimiento fácilmente objetivable, está entramado en la vida social y cultural de una comunidad y es un saber distinto a lo que la escuela tradicionalmente transmite, “porque alude a realidades múltiples y participa, con distinto alcance y profundidad, de las diferentes maneras que un pueblo da sentido y significado a su existencia” (Martinic, 1985, citado en Salazar, 2015, pp. 33-34).

Sin duda alguna entre los tipos de saberes mencionados anteriormente existe una diferencia marcada por cosmovisiones muy particulares que los soportan y le dan validez. Para el caso del saber popular, su esencia reside en un entramado de interrelaciones entre elementos del entorno de tipo social, cultural, espiritual y humanos, que no se rigen por cánones ni reglas estáticas. Mientras que el saber académico- científico obedece al cumplimiento riguroso de un método, y a unos criterios establecidos por una comunidad académica selecta en la que recae el poder, tomando parcialmente la realidad para generalizarla.

En el caso específico de esta tesis se pretende hacer una amalgama de ambos saberes, articulándolos en un proyecto de educación intercultural que tienda puentes entre ambos para generar un dialogo en doble vía que enriquezca el proceso de enseñanza- aprendizaje. En un mundo globalizado y que como consecuencia de las luchas y reivindicaciones de las minorías étnicas se ha visto en la obligación de reconocerlas y en cierta medida visibilizarlas, urge la necesidad de acogerlas y aprender de sus prácticas milenarias que han sido la fuente de su subsistencia. Dentro de este contexto, el trenzado de saberes de la comunidad indígena Zenú encuentra su equivalencia en el saber científico occidental que lo ha construido desde otras perspectivas de mundo.

28.3. 9.3. Comunidades productoras de conocimiento.

Este tema puede ser abordado de igual manera cambiando el orden de las palabras, es decir, entendiendo las comunidades como tomadoras o generadoras de información, pues, en términos generales, los planteamientos de los trabajos de investigación en el campo preconiben a las comunidades presentes en el territorio como soporte de la investigación occidental, tanto en la logística —transporte, alimentación, guía, alojamiento— como en el apoyo o la asistencia local, mas no en calidad de investigadores locales. Esta situación se perpetúa en la definición del presupuesto, “en el cual se incluye a los locales como mano de obra no calificada; como se puede apreciar, no incluimos su bagaje de formación tradicional, su experiencia y sus conocimientos acumulados de múltiples maneras” (Rodríguez, 2009, p.65).

Siendo consecuentes con la metodología de la etnografía reflexiva, la comunidad estudiada se concibe como un actor que ayuda a co-teorizar junto a la investigadora. Por otra parte, es capaz de producir conocimientos valiosos a partir de sus prácticas socio culturales, sus creencias y valores, se construye ciencia en un plano horizontal de equidad, dialogo y respeto por la otredad. Además, se considera que los saberes ancestrales del pueblo Zenú están anclados a una cultura propia, a una sabiduría popular y una historia que los legitima como elementos que han sido indispensables para la supervivencia de la humanidad. En este sentido,

(...) las paradojas son muchas e inclusive se pueden dar con los mismos indígenas universitarios, quienes, al llegar a sus propias comunidades para realizar la investigación asociada a sus tesis, en muchas ocasiones consideran a sus propios familiares como mano de obra no calificada, aun cuando vayan a trabajar con ellos algunos aspectos del saber tradicional. (Rodríguez, 2009, p.65)

En algunas defensas de tesis los investigadores expresan que las comunidades locales fueron entrenadas para tomar los datos de “mi investigación” o tomaron los datos de “mi investigación”. Esta visión de las comunidades como tomadoras de datos y no como quienes pueden generar información, analizar información y utilizar la información para resolver sus propias preguntas y necesidades es bastante común en el ámbito universitario. Frente a esta situación “se plantea el desafío de transformar las preconcepciones de comunidad al servicio de la investigación, para convertirlas en comunidades generadoras de información con capacidad para procesar, analizar y dialogar con la academia sobre muchísimos aspectos de sus saberes, en especial sus conocimientos sobre la naturaleza y los seres que la componen” (Rodríguez, 2009, pp. 65-66)

El señor Abel Rodríguez, indígena nonuya de la comunidad de Peña Roja, tiene hoy en día 76 años y fue durante más de una década el guía local de los estudiantes e investigadores académicos de distintas universidades colombianas y holandesas. Desde un principio, don Abel se destacó por ser el conocedor del mundo de las plantas; era el guía especializado en botánica en la comunidad, tanto que era buscado permanentemente por todos los estudiantes e investigadores relacionados con los campos de la botánica, estudios de la vegetación y el uso de las plantas. “La consistencia en dar los nombres tradicionales lo marcó como un conocedor verdadero y lo ubicó como un personaje de referencia para la academia, reconocimiento que logró a través del testimonio de decenas de estudiantes y profesores de diferentes universidades” (Rodríguez, 2009, p.66)

En el mismo orden de ideas se hace mención a algunos de los productos obtenidos con la comunidad indígena estudiada que han tenido como base principal el dialogo intercultural de saberes. En efecto, documentos como el Plan de Vida Zenú del año 2014, informes del proceso de consulta previa o el “convite intercultural de pensamiento” entre la parcialidad Zenú del Alto San Jorge y la empresa Cerro Matoso S.A. dentro del proyecto de expansión minera la Esmeralda, son ejemplos de construcción, transferencia y divulgación de saberes locales. Estos saberes se han articulado con el pensamiento occidental representado en actores sociales de la academia, de instituciones públicas, del Estado y del sector productivo.

28.4. 9.4.Saberes populares y relaciones humano-ambientales

La sostenibilidad de la cacería y el uso de la carne de monte son temas de amplia discusión académica e institucional, sobre los cuales siempre se ha querido ejercer autoridad ambiental, razón por la cual su estudio y puesta en práctica requiere de información básica sólida y confiable. Al igual que con la pesca, el uso de la fauna es extendido en las comunidades indígenas y en algunas comunidades campesinas y colonas; sin embargo, existe una fuerte concepción —incluso una preconcepción— según la cual “todas” las especies de animales silvestres utilizadas se encuentran en algún grado de presión y, muchas de ellas, en serio peligro de extinción.

Frente a estas posturas teóricas se contraponen las visiones de las comunidades indígenas, las cuales, en principio, son las que mayor conocimiento poseen de la fauna silvestre. Estos saberes incluyen el acervo mítico, esto es, que la presencia de la fauna se comprende desde la mitología, las historias del origen de las especies, el saber propio de la cotidianidad y la fina observación de los indígenas, en general, y de los especialistas en el ejercicio de la cacería. (Rodríguez, 2009, p. 71)

Parece ser más interesante el conocimiento local de la fauna y la precisión del saber local,

(..)Este saber local es increíblemente detallado; en las experiencias de compilación de saberes asociados a los animales se han conformado textos con autoría local de centenares de páginas que incluyen anotaciones de todo tipo: anatómicas, fisiológicas, alimenticias, relaciones ecológicas, etológicas, biogeográficas, taxonómicas, entre otros, saberes que nos dejan perplejos si se ponen frente al limitado saber occidental que necesitaría de muchas décadas de trabajo colectivo para llegar a los niveles del conocimiento local y tradicional de las comunidades indígenas. (...). (Rodríguez, 2009, pp.71- 72).

El ejemplo descrito anteriormente sobre la concepción de la fauna entre la cultura occidental y la indígena deja entrever que cada una la ha construido a partir de su mirada, su relación con la naturaleza y conocimiento de mundo. De hecho, son antagónicas en la medida en que la primera fundamenta su acervo cultural de acuerdo con la transmisión de conocimientos legitimados por la ciencia universal, desprovistos muchas veces de un acercamiento y experiencias concretas de vida con la naturaleza. Mientras que la segunda emerge de prácticas socio culturales heredadas de los ancestros y de formas de apropiación del conocimiento enmarcadas en las características propias de un contexto en particular, articuladas a representaciones simbólicas, cosmovisiones y valores comunitarios.

En el mismo orden de ideas, se describe a continuación el planteamiento del antropólogo Carlos Mondragón (2015, citado en Salazar, 2015) con base en los resultados obtenidos de su trabajo etnográfico en la comunidad Isla Torres ubicada en la antigua Melanesia Insular. En efecto, el autor sostiene que:

La aportación que busco mediante este análisis es redefinir el concepto mismo de “medio ambiente” a partir de una exploración minuciosa de las diversas esferas —sociales, físicas, espirituales y climáticas— que componen el cosmos de Isla Torres. Aquí por cosmos entiendo todo aquello que reconocemos (los observadores fuereños) como “medio ambiente”, pero también muchas cosas que no reconoceríamos como pertenecientes a la “naturaleza”, toda vez que resultarían inertes o bien incluso imaginarias desde una perspectiva empiricista del mundo. Así, mi objetivo de redefinir “medio ambiente” de manera radical, con base en los principios de existencia de los interlocutores melanesios a discusión, resultará de interés no solamente para especialistas regionales, sino para la comunidad más general de antropólogos interesados en perspectivas medioambientales. (p. 12)

Con el fin de llegar a la caracterización anterior, es decir la del medio ambiente en tanto cosmos total, he adoptado una perspectiva propia del llamado “multinaturalismo” en la antropología. Como bien saben quiénes están familiarizados con debates recientes en torno al multinaturalismo, este enfoque nos obliga a abandonar la dicotomía entre naturaleza y cultura. Con esto en mente, he desarrollado una discusión pormenorizada de los procesos de producción y transformación que subyacen los actos y las percepciones de los isleños en relación con su mundo, nuevamente, entendiendo por mundo no solamente la esfera humana de lo social, sino las relaciones entre personas (humanas y no humanas) en todo tipo de ámbitos de su existencia. “Una parte importante del argumento que desarrollo es que las relaciones humano-ambientales se organizan de acuerdo con procesos generativos derivados del concepto de persona, y de interacción entre personas, de esta comunidad” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p.18).

El autor plantea dos visiones muy distintas entre culturas (occidental y la isleña) del concepto de “medio ambiente” atendiendo al hecho de que los seres inanimados no están dotados de vida en el pensamiento occidental como si lo están en otras comunidades. Esto es un indicador que marca determinantemente la relación que establece el hombre con la naturaleza, dependiendo de sus creencias. Por otra parte, al recurrir al enfoque del multinaturalismo permite entender el mundo como un todo en un sentido más amplio que no fractura el binomio hombre-ambiente, sino que lo acoge como parte de él.

Como es bien sabido, la condición de la persona en muchas partes de Melanesia no está limitada al ser humano. Esto significa que prácticamente toda entidad perteneciente al todo que llamamos “medio ambiente” —árboles, piedras, animales, fenómenos meteorológicos, cultivos agrícolas— puede llegar a manifestarse como una entidad con cualidades de persona. “Siendo esta proliferación de personificaciones en el mundo una condición básica para la interacción humano-ambiental, se puede empezar a entender el porqué de mi interés por el multinaturalismo como marco básico de análisis” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, pp.18-19).

Otro elemento que distingue mi aproximación a las relaciones humano-ambientales es mi interés por los ideales de arraigo e incertidumbre en torno a los cuales se suele organizar gran parte de la actividad de las personas en su cosmos relacional.

En particular, el tema de la incertidumbre me ha servido de concepto rector en la medida en que constituye el estado necesario para motivar la actividad generativa. La incertidumbre es propia de un mundo en el cual no existe un modelo fijo de reglas empíricas, sino que hay

actos creativos y transformativos constantes que actúan sobre un campo de entidades en interlocución productiva (...). (p. 19)

En este sentido no me interesa caracterizar el conocimiento ambiental de los isleños como un corpus tradicional o coherente, a la manera de la antropología ecológica pasada y presente, en donde las relaciones humano-ambientales se pueden reducir a la categoría de una versión “nativa” de la ciencia naturalista y empírica del mundo “real”. Los principios epistémicos de Isla Torres y de Melanesia no ofrecen analogías indígenas para una ciencia universal del hombre y de la naturaleza. Por eso, he abordado el tema del conocimiento a partir de términos como “proceso” e “invención”, en el sentido en que los utilizan autores como Roy Wagner y James Leach.

De tal suerte que el conocimiento es un fenómeno en estado constante de emergencia; más aún, se fundamenta en actos creativos y generativos que responden a nociones de arraigo y movimiento. El conocimiento es, en fin, producto de un entramado de acciones y de percepciones a partir del cual se relacionan los isleños con su mundo circundante. (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, pp.19-20).

La postura del autor en lo concerniente a lo dinámico, cambiante y emergente del conocimiento en comunidades locales, resulta pertinente toda vez que no se limita a imponer una filosofía positivista que sería contraproducente para la creación de ciencia genuina y auténtica. En efecto, al aclarar que no se limita a una investigación que aplica cánones estandarizados y universales sin tener en cuenta un enfoque diferencial, respeta las pedagogías emergentes y las metodologías propias de las comunidades para la construcción de sus saberes.

A continuación, se describe una práctica sociocultural y de economía local desarrollada por la comunidad de Torres, la cual sirve como ejemplo ilustrativo de la concepción propia de agricultura. Se resaltan elementos de la relación hombre-naturaleza y los valores sociales que se interrelacionan en la plantación de un huerto, lo cual se convierte en un entramado con representaciones simbólicas que no se traducen de la misma manera en la cultura occidental.

La gente de las Torres evalúa el éxito de un huerto productivo en términos del crecimiento visible y vivo (*vavalëte*) del mismo, toda vez que constituye la evidencia tangible de la habilidad de su cultivador para evocar el mena propio del suelo fértil. Asimismo, esta habilidad se aquilata en conjunción con la calidad moral (es decir, el nivel de respeto social) y el conocimiento especializado (técnico y ritual) del cultivador, los cuales en conjunto se consideran proporcionales al cuidado, el

respeto (rispek) y la atención que él o ella es capaz de demostrar hacia sus huertos y sus cultivos. “Como se puede apreciar, este conjunto de valores da lugar a la imagen de la relación entre cultivador y huerto como una relación entre interlocutores, y no simplemente entre una persona y un medio ambiente externo y neutro” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p.187).

(...) Un huerto saludable es aquel que florece. Pero el florecimiento no se refiere simplemente a la abundancia sin más, sino al resultado visible de una intervención humana que debe ser tanto eficaz como afectiva, es decir de un proceso creativo y procreativo permeado por un sentido estético de lo correcto, que es a lo que se refieren los isleños cuando hablan de lo “verdadero”. Necesariamente, parte de este sentido estético de lo correcto se cifra en la correcta apariencia del lête, la cual se define a partir del buen ordenamiento del espacio hortícola y de sus productos. (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p.188)

El mena es un poder generador o destructor de vida con un origen de tipo sobrenatural, toda vez que proviene de fuerzas más allá del horizonte de los vivos.

(...) Desde la perspectiva de los isleños de las Torres, la mena es la fuerza a través de la cual ocurre la autopoiesis, es el poder dador de vida y productor de crecimiento que tienen las personas para (re)producirse a sí mismas. A su vez, mena también se traduce como “verdad”, como la certeza de lo que sucede. (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p.209)

Vale la pena citar otro ejemplo con respecto a la importancia de la inclusión de los saberes tradicionales en las políticas públicas adoptadas para hacer frente a nuevas problemáticas ambientales de carácter global, como es el caso del cambio climático. En coherencia con la mayor visibilización que en el plano político han tenido las minorías étnicas en las últimas décadas a nivel mundial y la aguda crisis ambiental que nos afecta a todos por igual, se ha desatado mayor interés por el rescate de sus saberes. De hecho, la ciencia moderna se ha visto limitada para responder a la solución de dicha situación y requiere encontrar en otras formas de producción de conocimiento y filosofías de vida una salida.

En la última década ha ido en aumento la literatura antropológica que aborda las dimensiones culturales del cambio climático en Islas del Pacífico. Un tema común a estas investigaciones es que “el cambio climático ya está ocurriendo” en toda Oceanía y por lo tanto requiere de respuestas inmediatas. Este creciente sentido de urgencia se puede entender, en parte, como el reflejo de una serie importante de procesos que se han dado en los últimos años en torno a la discusión internacional sobre el cambio climático y el conocimiento ecológico tradicional. Uno de estos procesos es el

creciente interés, académico y político, por lo que las Naciones Unidas (específicamente a través de la UNESCO) ha identificado como aquellas regiones del mundo que representan las “líneas del frente” del cambio climático (climate frontlines). “Esto, en referencia a aquellas zonas especialmente vulnerables que ya empiezan a experimentar las dramáticas transformaciones ecológicas derivadas del calentamiento global antropogénico. Estas regiones incluyen, de manera prominente, el Ártico y las islas pequeñas del Pacífico” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p. 264).

En paralelo con lo anterior, el problema de la adaptación climática de las comunidades humanas propias de estos “frentes de batalla” se ha ido convirtiendo en una preocupación central tanto de organizaciones internacionales como de estudiosos de las regiones en cuestión. “En consecuencia, se ha vuelto a poner de relieve el reto de incorporar aspectos relevantes del llamado conocimiento ambiental tradicional (traditional environmental knowledge, o TEK por sus siglas en inglés) a las estrategias internacionales relacionadas con el cambio climático” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p.264).

Este interés renovado por las prácticas ambientales locales viene acompañado de una preocupación por obtener conocimientos etnográficos más precisos sobre la multitud de prácticas ambientales no-occidentales que se presentan entre las sociedades del Ártico circumpolar tanto como de las islas pequeñas de Oceanía. “Otro reto, más complicado aún, consiste en la intención de traducir los valores ambientales propios de epistemologías no-naturalistas a un lenguaje compatible con la lógica de las ciencias naturales” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p. 264).

Una de las lecciones que se derivan del presente estudio es que el diseño de políticas ambientales debe incorporar de manera mucho más radical los valores, las formas de conocimiento y las prácticas ecológicas específicas a multitud de sociedades humanas que no operan a partir de paradigmas naturalistas propios de la ciencia moderna. Esta advertencia no es particularmente novedosa, pero sigue siendo marginal a la mayoría de los esquemas de política ambiental que actualmente se están implementando alrededor del mundo. Esto es especialmente evidente en relación con la multitud de ontologías propias de sociedades no-occidentales, de pequeña escala y por lo tanto mal llamadas primitivas o tribales, que residen en los márgenes geográficos y socioeconómicos de Asia-Pacífico. Estas sociedades suelen habitar en ecologías ricas en recursos naturales, pero están ubicadas en el seno de estados nacionales con problemas serios de pobreza, subdesarrollo institucional y corrupción. “En estos contextos, las minorías étnicas suelen encontrarse subordinadas a la autoridad —frecuentemente discriminatoria— de otras etnias políticamente dominantes, cuyo

interés por aproximarse a las sutilezas del conocimiento tradicional es prácticamente nulo” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, p. 327).

Evidentemente a pesar de que la ciencia moderna requiera de otras concepciones, valores y miradas para afrontar la crisis ambiental del planeta, indiscutiblemente la colonialidad del saber, del poder y de la naturaleza relega esta posibilidad. Aunque ha ido en aumento la participación de minorías étnicas y la emergencia de movimientos sociales, la voluntad política para llevar estas iniciativas a la realidad acudiendo a la traducción intercultural es muy escasa.

Por su parte, los organismos internacionales a cargo de diseñar estrategias de intervención ambientalistas difícilmente están equipados para entender e incorporar a cabalidad los saberes tradicionales de las miles de sociedades indígenas cuyo destino se percibe tan directamente ligado a los estragos de la crisis ambiental actual. El resultado son los equívocos que se observan hoy día en relación con una cantidad enorme de programas de política ambiental; esto incluye el dispendio monetario, “pero también la violencia cultural y ecológica que se derivan de la falta de conocimiento de estas sociedades, a las cuales irónicamente se busca “auxiliar” pero se termina perjudicando o bien simplemente ignorando” (Mondragón, 2015, citado en Salazar, 2015, pp. 327-328).

En consecuencia con lo anterior, una de las mayores dificultades encontradas en esta investigación durante la experiencia etnográfica de 2014 en el proceso de Consulta Previa, fue precisamente la frustración de los sabedores de no estar en capacidad de comprender el discurso netamente técnico de una multinacional fundado en la lógica capitalista y extractivista que no responde a sus lenguajes ni a sus códigos culturales. Esta situación desembocaba en un dialogo inequitativo, vertical y de violencia simbólica, toda vez que no les permitía comprender para responder, cuestionar y en efecto reclamar sus derechos.

28.5. 9.5. El saber popular como un referente del saber escolar

Continuando con los planteamientos de Enríquez y Figueroa (2014, citados en Salazar, 2015) sobre la articulación de los saberes populares en el currículo occidental de la escuela formal, se enuncian algunos supuestos de tan complejo y arduo proceso que ayudan a reducir la incertidumbre permitiendo que este saber sea valorado y enseñado.

Supuesto1. Promover la apropiación-construcción del saber popular como punto de partida, pero no como punto de llegada. En torno a si la escuela solo debe enseñar saberes populares, Freire

(1967), en una conversación realizada en la Habana, es claro y contundente al señalar que es necesario “partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños y las familias de los sectores populares, pero no deben quedarse ahí, sino que, a partir de ahí, superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua. (...)” (p. 55).

Supuesto 2. No promover la apropiación- construcción de cualquier tipo de saber popular sino aquel orgánico y crítico. Algunos saberes populares espontáneos legitiman el orden social vigente, en la medida que aportan argumentaciones que perpetúan los privilegios de los sectores hegemónicos, por ello es que no se puede tomar todos los saberes populares tal cual; es necesario, según Ibáñez (1993, citado en Salazar, 2015), “depurarlos en procesos educativos y organizativos, para que se conviertan en patrones que posibiliten el reconocimiento de la propia cultura y la apropiación crítica de la cultura universal” (p. 102).

Supuesto 3. No promover la articulación con cualquier conocimiento académico-científico, sino con aquel que sea crítico al poder hegemónico, la escuela popular tiene una vocación onto epistemológica democrática en tanto busca integrar el saber popular con el saber académico-científico. Ahora bien, es necesario indicar que no se puede tomar como referente cualquier tipo de saber académico-científico sino aquel que aporta herramientas para dismantlar la ideología dominante y el poder que la legitima.

En suma, la contra escuela que se propone a partir de los supuestos anteriores no es ajena a la integración de ambos saberes (populares y científicos) ya que considera que estos se complementan para una comprensión más amplia y holística del mundo y sus problemas. Sin embargo, se enfatiza en la necesidad de saber escoger y depurar los saberes que se tomaran como referencia para no caer en la reproducción y perpetuación de prácticas hegemónicas que coarten el despliegue de un pensamiento crítico y emancipatorio. La necesidad de articular el trenzado de saberes de la comunidad indígena Zenú al currículo convencional de la escuela hegemónica es una orientación que se imparte desde las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional en su intención de generar proyectos etnoeducativos y de educación intercultural, a la vez que forma parte del plan de vida del pueblo Zenú.

28.6. 9.6. Comunidades indígenas Vs tecnologías de la información y la comunicación

Según Hernández y Calcagno (2003), América Latina cuenta con un número de población indígena considerable que corresponde a “más de cuatrocientos pueblos indígenas con alrededor de 50 millones de individuos” (p. 110). En muchas áreas, dicha población se ha fortalecido a través de diversas formas y estrategias de luchas frente al Estado y otros actores, reclamado su derecho a determinar sus propias formas de tradición y cambio de acuerdo con sus necesidades socioculturales. Es en este ámbito que internet ha cumplido actualmente un papel central para muchos pueblos indígenas en cuanto a la validación de sus proyectos o Planes de Vida como son conocidos.

Los planes de vida se han ido ampliando a nivel del continente americano. Algunos pueblos en Canadá y Paraguay los han formulado. En el caso de Colombia fue adoptado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (Cric) en sustitución de los planes de desarrollo. Para algunos autores como Gow (2010, citado en Salazar, 2015) se trata de una estrategia a largo plazo “para el desarrollo integral del resguardo y toma en cuenta todos los aspectos de la sociedad y la cultura indígena, presentando una visión para el futuro y contesta implícitamente a las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?” (pp. 53-54).

La comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge no ha sido ajena a la participación y diseño de su propio plan de vida que contiene siete ejes centrales (territorio, salud, educación, gobernabilidad, cultura, economía, ambiente). De acuerdo con el documento *Informe final con el detalle de los hitos alcanzados en la ejecución del contrato de servicios profesionales para el fortalecimiento institucional de los cabildos de las comunidades indígenas* (Salazar, 2015), un plan de vida se entiende como:

El derecho al desarrollo propio, o más precisamente a una proyección de futuro, constituye un derecho fundamental de los pueblos indígenas. Definitivamente no existe un único concepto de desarrollo o desarrollo arquetípico. La idea del desarrollo o del progreso es una idea moderna de cuño occidental. Al reconocerse el derecho de cada pueblo a su desarrollo propio, se está haciendo un reconocimiento a la prospección de futuro que cada cultura se plantea a sí misma. (p. 40)

En este sentido los planes y programas formulados por los pueblos indígenas desde su propia perspectiva cultural constituyen elementos de la construcción y adecuación intercultural que el desarrollo nacional requiere. “Sólo a partir del reconocimiento de la diferencia como legitimidad se

crea para el Estado la obligación constitucional de adelantar acciones firmes en orden a obtener condiciones efectivas de desarrollo de los grupos culturalmente diferenciados” (Salazar, 2015, p. 40).

En Colombia, los pueblos indígenas han optado por diversas estrategias para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus formas de vida; algunos se han concentrado en fortalecer sus medios locales, estrategia que puede ayudar a transformar a los pueblos indígenas de consumidores de medios en productores de sus propios contenidos mediáticos (Rodríguez 2009), circunstancia que además les “proporciona una oportunidad como colectivo indígena para encontrar formas de apropiación a través de la alfabetización, contribuyendo al fortalecimiento de sus visiones de mundo” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p. 55).

Un caso de lo mencionado anteriormente son los kogi, grupo indígena que se asienta en la Sierra Nevada. Al respecto la antropóloga colombiana Gazi que ha trabajado con grupos indígenas y comunicación por más de 17 años comenta para los kogi una antena de radio es un arma corto punzante que agresivamente une su territorio y cultura con el capitalismo global. Por lo tanto, los kogi declinaron tener su propia radio. Por el contrario, “se encuentran los arahuacos entre otros grupos, quienes decidieron usar la radio como herramienta para comunicarse no solo con los miembros de su propio grupo sino también con otros grupos externos” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, pp. 55-56).

Del otro lado del espectro, en el departamento del Cauca, la población indígena nasa muestra también un ejemplo de apropiación de las TIC. Con internet buscan fortalecer sus procesos organizativos y políticos, “lo que les ha permitido vincular su plan de vida, visibilizar la realidad en la que viven y proteger sus territorios. En este sentido, internet se ha constituido en un lugar de expresión consolidado en lo que ellos hoy denominan tejido de comunicación” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p.56).

Una experiencia que ilustra lo mencionado, es la Cumbre Continental de Comunicación indígena del Abya Yala (2010, citado en Salazar, 2015) que se realizó en el resguardo indígena de la María en el municipio de Piendamó, Cauca. En este evento se llevaron a cabo mesas de trabajo con los participantes para establecer nuevos vínculos y conformar alianzas estratégicas con organizaciones sociales indígenas, e intercambiar experiencias de este tipo. Esta cumbre fue desarrollada a partir de cuatro momentos basados en la reflexión, análisis, propuestas y acuerdos: a) La comunicación, identidad y cultura, b) La resistencia de los pueblos de la comunicación, c) Los

desafíos de los procesos de comunicación indígena, d) Estrategias de comunicación para el caminar de los pueblos indígenas (Fernanda Canencio, comunicadora social, 2012). “Otro evento análogo al ya mencionado, pero en un ámbito más amplio, fue el Foro Nacional de Comunicación indígena realizado en el año 2012” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p. 56).

Los ejemplos descritos anteriormente ilustran las iniciativas emprendidas por diferentes comunidades indígenas para estar a la vanguardia del acelerado cambio en las tecnologías de la información y la comunicación, buscando con ello visibilizar sus saberes y voces, compartir y apropiarse del conocimiento, crear redes y participar de forma democrática. Todo ello contribuye al establecimiento del dialogo intercultural en un mundo que cada vez se erige como más diverso y heterogéneo.

La solicitud de la cumbre y del foro, consiste en un giro sustancial a los procesos que se han venido ejecutando desde las políticas globales lineales y homogenizantes hacia una política diferencial del uso y apropiación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En este camino es clave comprender que en estas políticas se debe tener en cuenta “las prácticas locales que se hacen y reconfiguran constantemente a la luz de las condiciones vigentes” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p. 57).

Podría afirmarse que, en diferentes ámbitos, el uso de las TIC ha pasado de cierto escepticismo a una reafirmación vital para las estrategias políticas, pedagógicas, educativas, de unidad y de autonomía. Dicho tránsito ha estado acompañado en muchos casos por una relación estrecha entre academia, “Estado y movimientos indígenas, que han fundamentado una apropiación gradual de las TIC en algunas comunidades en el departamento del Cauca” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p. 58).

Asistimos entonces a la reconfiguración de nuevos escenarios en los cuales las minorías étnicas tienen la oportunidad de ser parte activa de la transformación digital. En efecto, se puede decir que con el manejo de las TIC una puerta se abre para mejorar su movilidad social, aumentar su acervo cultural y afirmar su proceso de lucha y resistencia. No menos importante es el hecho de que se ejerza el derecho al acceso de los medios de comunicación y poder establecer redes con otros actores sociales.

Al igual que la radio y el periódico, los pueblos indígenas han aprovechado internet para generar múltiples y variados impactos sociales, culturales, económicos y políticos en una escala mayor de integración y divulgación. Igualmente, algunas estrategias bien pueden ser vistas como de largo alcance, todo esto en función de sus propios objetivos comunicativos e informativos mediante múltiples estrategias prácticas y discursivas emisora, página web, periódico etc.; “las cuales se componen de varias estrategias puestas en evidencia en la página web del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, pp.58-59).

Fortalecer la visión política y posicionarla en la perspectiva dialógica con las TIC significa reconocer, desde una perspectiva sistémica, las potencialidades de este tipo de tecnologías y poder desde allí fortalecer y consolidar la autonomía como pueblo indígena. Esto también supone, como resultado de tal interacción, generar propuestas que desde la vida cotidiana fortalezcan la cultura, los saberes y los propios intereses. Lo anterior es un tema que sigue vigente en la discusión y que todavía “permite pensar en visualizar transformaciones de fondo en términos de utilización de las TIC y los efectos en sus proyectos políticos y culturales; por ello en adelante se hablará de la interacción entre dos procesos simultáneos dialécticamente influenciados” (Acosta, 2012, citado en Salazar, 2015, p. 64).

28.7. 9.7. Ecofeminismo y saberes

El ecofeminismo como movimiento social o postura teórica tiene un reconocimiento reciente y a la vez necesario. Tiene que ver con las mujeres y su vínculo con la naturaleza, con la ética de la conservación y con el flujo de la vida, en la que se enlazan las luchas feministas y ambientales (Shiva, 1991, citado en Rodríguez, 2010). Es una resistencia a la destrucción, que ha tomado fuerza en el último siglo, pero a la vez constituye una apuesta por la conservación. Surge en los años setenta junto a otros movimientos de mujeres de dos corrientes independientes: 1) la deep ecology 1 y 2) el feminismo. El término ecofeminismo fue creado por la feminista francesa Françoise d'Eaubonne (Salazar, 2015) con el objetivo de enfatizar el potencial que “tienen las mujeres para lograr una revolución ecológica” (Carcaño, 2008, p.186).

El ecofeminismo no solo aboga por la participación de las mujeres en las luchas ambientalistas, sino que además reclama un espacio propio en la política que rige la naturaleza y el desarrollo sostenible en las sociedades modernas, por ende, se entreteteje con matices de poder, cultura y organización social. Así mismo, esta visión propia busca integrar “el enfoque del ambiente sostenible y el cuidado sobre la naturaleza propio de las mujeres, comprendiendo que este ha sido

ignorado por el patriarcado y por una visión masculina del mundo y de la forma de llevar a cabo el cuidado de la tierra (...)" (Carcaño, 2008, p.186).

Entonces se hace visible la necesidad de notoriedad en la política de una postura desde la experiencia femenina en relación con la naturaleza y se construye con base en saberes propios, experiencias y conocimientos ancestrales de las mujeres en su rol de cuidadoras, "agricultoras, conocedoras de los ciclos de la naturaleza y las semillas, saberes que han sido marginados y muchas veces excluidos en su totalidad por la cultura occidental hegemónica que privilegia los conocimientos científicos" (Coral, 2016, pp. 15-16).

La participación de la mujer en la lucha por la conservación y cuidado del ambiente es fundamental para ayudar a esta loable causa desde otras sensibilidades muy propias del género femenino. Las mujeres indígenas forman parte de la diversidad étnica y cultural que ha sido históricamente discriminada y subyugada. Sin embargo, para construir verdaderas democracias su participación política es clave a la hora de hablar de igualdad. Estas son poseedoras de unos saberes tradicionales que se traducen en prácticas socioculturales y económicas a favor de la madre tierra, fundadas en una cosmovisión particular.

Al respecto Shiva (1995, citado en Carcaño, 2008) ha señalado que estos conocimientos tradicionales se han visto apartados debido al papel que la ciencia moderna juega actualmente, como un paradigma reduccionista y mecánico del hombre occidental. A partir de la creación del paradigma científico se ha proyectado universalmente la subyugación de la naturaleza y las mujeres, ligada a un saber: el del "especialista" y el que no lo es. "De este modo la ciencia ha creado una barrera que excluye los saberes "no especialistas", posicionándolos en la esfera de lo no científico en un sistema jerárquico y excluyente" (Carcaño, 2008, p.186).

El patriarcado como sistema de opresión y un capitalismo desmedido, de la mano del paradigma científico y la tecnificación excesiva del campo han propiciado condiciones de desigualdad que han acelerado "la exclusión de saberes y visiones de conservación, puesto que han visto a las tecnologías que se basan en la diversidad propias de sociedades tribales o campesinas como atrasadas y primitivas" (Carcaño, 2008, p.186). El ecofeminismo se ha planteado estas cuestiones intentando ser propositivo en la tarea de cuestionar las bases de la dominación, "pero también permitiendo que se visibilicen las propuestas de las mujeres desde distintos contextos y culturas del mundo" (Carcaño, 2008, p.187).

Se infiere entonces que el ecofeminismo como movimiento social que emerge de los procesos de resistencia, se alinea con uno de los principios del pensamiento crítico decolonial de América Latina, hacer frente a la dominación y cuestionar la hegemonía del poder. En efecto, con este nuevo pensamiento las mujeres transgreden el orden social establecido donde el patriarcado asume el liderazgo y se impone como única autoridad. Además, se dialoga con el paradigma de ciencia monoista, para dar cabida y visibilidad a la multiplicidad de saberes tradicionales que cada mujer indígena desde su singular origen posee.

Las mujeres en el campo han articulado una serie de conocimientos en torno a la preparación de abonos y semillas, los ciclos geostacionales, los climas y necesidades de las plantas para germinar y crecer, los procedimientos para enriquecer los suelos. Se requiere además de un gran conocimiento sobre cómo los sembrados pueden verse afectados, qué tipo de depredadores y enfermedades pueden amenazar a los cultivos, entre otros (Shiva, 1998). En distintas zonas rurales donde las mujeres desarrollan una relación especial con los cultivos, el agua y los animales, donde no todo ha sido tecnificado por la ciencia, es donde ellas han podido adquirir este conocimiento ancestral, sin embargo, “la invisibilidad del trabajo y los conocimientos de las mujeres tiene su origen en un sesgo de género que impide una evaluación realista de sus aportaciones. (...)” (Carcaño, 2008, p.186).

El conocimiento tradicional brota de la praxis cotidiana y va articulado a procesos culturales, sin duda, este ha sido el pilar para la supervivencia de la humanidad desde hace siglos. Por ello, aunque la modernidad traiga consigo una revolución tecnológica que persiga facilitarnos la vida y el trabajo, no exime la legitimidad de su base fundante gestada en las comunidades primitivas. Las mujeres también forman parte de esa historia de construcción y transferencia del conocimiento, aunque impedidas de participar y de ser interlocutoras válidas por la influencia indiscriminada del patriarcado.

El paradigma de dominación de las mujeres y la naturaleza se convierte en una herramienta reduccionista y uniforme que sirve a los intereses de una perspectiva del mundo: la del hombre blanco occidental. Así también, sirve a una determinada estructura social y política para la cual, otros conocimientos o cosmovisiones son poco útiles (Carcaño, 2008). Precisamente sectores empresariales y gremios económicos que trabajan bajo esta perspectiva, se encuentran preocupados únicamente por “su propia eficiencia y beneficios” (Carcaño, 2008, p.186), lo que implica generalmente la maximización de las ganancias desde una configuración individualista, “aunque ello implique grandes costos para las comunidades del tercer mundo y la ecología” (Carcaño, 2008, p.186).

La mujer indígena Zenú es concebida como portadora y transmisora de cultura y saberes, al respecto dos de los sabedores entrevistados manifiestan que:

La mujer Zenú se encarga de enseñar a trenzar con palma de caña flecha, a pilar el maíz, el respeto a los mayores y familiares, rituales con hermano menores, los usos y costumbres para un buen vivir y conservar en la generación venidera. La etnoeducación empieza en la casa donde la mujer Zenú por ser la que siempre está con sus hijos es la que enseña los saberes ancestrales. (S. Roatan, comunicación personal, 18 de septiembre, 2021)

La mayor parte del tiempo ella está en la casa y esta con los hijos. Entonces digamos que ellas hacen todo “(sembrar en su patio, educar a los hijos, resolver conflictos) y por eso la mujer cumple un papel muy importante y predominante en nuestra cultura” (J. Cuteño, comunicación personal, septiembre 18 de 2021).

CAPÍTULO 29. POLITICAS PUBLICAS Y REFLEXIONES PARA LA CONSTRUCCION DE UNA ESCUELA INTERCULTURAL

A continuación, se ilustra el panorama en materia de políticas públicas concernientes al tema de Educación intercultural en América Latina y en Colombia. Para ello, se han seleccionado los trabajos de algunos investigadores representativos, asimismo, se analizan y establecen puntos de comparación entre dichas políticas. Lo anterior, con el ánimo de comprender mejor la influencia la historia, el papel de los diferentes actores sociales, la reconfiguración de las constituciones políticas y sistemas educativos nacionales, así como la traducción de dichas políticas en acciones concretas.

29.1. Políticas públicas en América Latina y Colombia

(...) actualmente la interculturalidad impregna las políticas públicas de la gran mayoría de países latinoamericanos, y si bien todavía se la asocia con el quehacer educativo, ésta ahora se vincula con ámbitos tan distintos como la salud y la administración de justicia. Del mismo modo, gradualmente, la noción de interculturalidad comienza a trascender sunexo inicial con los Pueblos Originarios, para convertirse en una cuestión de todos y todas, indígenas y mestizo-criollos (López, 2003, citado en Carcaño, 2008, p.188).

Empero, cabe analizar críticamente si la apropiación discursiva de esta noción, acuñada en el fragor del trabajo educativo con poblaciones lingüística y culturalmente diferentes a lo que el imaginario social latinoamericano tenía entonces como *nacional*, ha logrado transformar las políticas y prácticas de vida de nuestros Estados y sociedades. También es menester deslindar si la evocación de la interculturalidad va gradualmente transfigurando el sentido de lo que entendemos por *cultura nacional*, así como el propio significado de lo *nacional* en un subcontinente siempre heterogéneo como Latinoamérica, y en relación con la opresión, discriminación, racismo y exclusión, en desmedro de las poblaciones originarias. Por eso, en este análisis nos toca también considerar el papel que a lo largo de casi cinco décadas han desempeñado las organizaciones indígenas, y el movimiento indígena latinoamericano, “en general, en la construcción de la noción y en su inscripción política, en el marco de sus reivindicaciones históricas frente al Estado-nación” (López, 2018, citado en Carcaño, 2008, p. 192).

En ese orden de ideas es pertinente indicar que la concepción de interculturalidad, aunque en el mundo contemporáneo sea un concepto polisémico, se viene gestando en el imaginario colectivo como aquel que no sólo puede ser atribuible a grupos indígenas. De hecho, múltiples factores como

las telecomunicaciones, las nuevas tecnologías de la información, la globalización de los mercados, la interconexión planetaria, entre otros, nos permiten acercarnos a ella, muchas veces de manera inconsciente.

Sin embargo, asistimos hoy a la réplica de prácticas heredadas de la colonia, con patrones difíciles de desarraigar desde las individualidades, colectividades e instituciones, en efecto, la sutileza del dispositivo de poder hegemónico sigue latente y la educación es el vehículo por excelencia para prolongarlo. No obstante, pese a algunos avances en materia de reconocimiento de derechos y logros alcanzados con luchas, se sigue subvalorando el proyecto educativo, cultural y de vida de los otros.

Otros deslindes son igualmente necesarios. Ante las demandas indígenas y académicas por la interculturalización de la sociedad en general, bajo la impronta del neoliberalismo, muchos Estados comenzaron a implementar políticas inspiradas en el multiculturalismo anglo-sajón, que surgió sobre todo en Canadá y que después se intentó emular en Europa, desde la perspectiva postmoderna del reconocimiento de las diferencias y de la inclusión, y que también se aplican a la educación de las minorías en los Estados Unidos y otros países de habla inglesa.

Al respecto, cabe subrayar que el neoliberalismo no se restringe al ámbito de la economía e incide en la política y en el funcionamiento del Estado, de la sociedad e incluso en el seno familiar y el comportamiento de los individuos, y, en tal medida, conlleva también transformaciones culturales; es válido afirmar que el neoliberalismo constituye en sí mismo un proyecto cultural al cual hay que prestarle atención. Desde esta perspectiva, se concibe a los indígenas como consumidores y productores competitivos que contribuyen al crecimiento económico y a la consolidación de la democracia liberal, en vez de como nuevos actores sociales y políticos, productores de civilización, cultura y ciudadanía alternativas. De ahí que sea imprescindible destacar cómo:

(...) el multiculturalismo liberal con [la] pretensión de ser una teoría universal, analiza los mapas multiculturales sin establecer criterios y principios de distinción entre las distintas diferencias objeto de ubicación y reconocimiento. (...) no distingue, y por tanto asimila, minorías nacionales y pueblos indígenas; políticas de integración e inserción y políticas de derechos; poblaciones y pueblos. Es decir, se enuncia como teoría política, vaciando de contenido el sentido de lo político que allí está en juego. [... En rigor,] no hay consenso pacífico en el debate multicultural, ya que las entrañas de la actividad política demandan, en el supuesto de los pueblos indígenas, reconocer y otorgar las capacidades y recursos

sustraídos: en este sentido, la apropiación indebida que de los núcleos fundamentales de la cosmovisión indígena han realizado los Estados latinoamericanos. (Carcaño, 2008, p. 192)

El proyecto del neoliberalismo maneja un discurso moderno que va en oposición a la lógica de pensamiento de los pueblos originarios, estos son considerados obsoletos y arcaicos, sin visión de futuro. Las comunidades indígenas pese a su incansable lucha por el territorio, la identidad y autonomía, siguen siendo víctima de grandes violaciones a sus derechos fundamentales. Por otra parte, continúan en constante amenaza con el exterminio de sus lenguas, siendo este el rasgo más importante de identidad y construcción cultural, así pues, la asimilación de las poblaciones indígenas y grupos minoritarios esconde las asimetrías e inequidades dadas, principalmente en el plano político.

(...) mientras que, en el Sur, interculturalidad se asocia a deuda histórica, lucha contra el racismo, opresión política, explotación económica, reconocimiento jurídico, justicia social, gobernabilidad y refundación del Estado, en el Norte el multiculturalismo se vincula sobre todo con la necesidad de acoger y asimilar a trabajadores del Sur, provenientes de culturas diferentes y que bien pueden hablar lenguas distintas a la nacional de los países de acogida; las políticas multiculturales también se aplican con colectivos social y culturalmente diferenciados. Si bien a todos ellos se les reconocen algunos derechos específicos, se busca más bien evitar conflictos y todo tipo de riesgo para el proyecto liberal, pues ni el modelo económico ni el Estado-nación están en entredicho. No obstante, en los dos casos, frente a un afán liberador y descolonizador de los Pueblos Originarios, prima la consolidación del proyecto neoliberal sustentado en la vigencia de la condición colonial. (Carcaño, 2008, p. 192)

A manera de ejemplo, se describen algunas de las políticas públicas establecidas en Guatemala con la reforma educativa, después de 36 años de conflictos, guerra y muerte entre los sectores hegemónico y subalterno. De acuerdo con López (2018) se concluye que, con los acuerdos de paz pactados entre ambas partes, hasta hoy no se han enfrentado problemas estructurales que cobijan la subordinación, por el contrario, las medidas postconflicto solo se enfocan a aspectos simbólicos.

Así, el Estado y una gran parte de la sociedad civil guatemalteca se embarcaron en el establecimiento de oficinas estatales de distinto rango para atender los asuntos indígenas, conocidas como *ventanillas indígenas*. En educación, se cuenta con la Academia Guatemalteca de Lenguas Mayas de 1990, la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural de 1995, y un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural (2003). En otros ámbitos, se han instaurado

nuevas dependencias, como la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo contra los Pueblos Indígenas del 2002, la Unidad de Atención de la Salud de los Pueblos Indígenas e Interculturalidad del 2009, la Dirección General de Desarrollo Cultural y de Fortalecimiento de las Culturas y la Sección de Pueblos Indígenas del Ministerio de Trabajo. “No existen, sin embargo, oficinas comparables en los ministerios de Economía, Gobernación y Finanzas” (Carcaño, 2008, p. 192)

Como es de esperar, y en el marco del reconocimiento multicultural del país por la Constitución Política de la República de Guatemala en 1985, y con mayor ahínco una década después, a raíz de los Acuerdos de Paz, también se comenzaron a emprender reformas a la educación, y en menor medida en el sistema de salud y en la administración de justicia.

Así, el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas consigna una sección referida a los derechos culturales y educativos, y, desde un enfoque de derechos, define al sistema educativo como el vehículo más importante para la transmisión y desarrollo de los valores y conocimientos culturales. Por ello, plantea la obligación de reconocer y fortalecer las identidades culturales, valores, concepciones y sistemas educativos indígenas

Como se ha sugerido, la reforma educativa apunta a construir un proyecto educativo nacional propio para la convivencia pacífica y armoniosa entre los pueblos, fundamentada en la inclusión, tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad y enriquecimiento mutuo; que elimina toda manifestación discriminatoria. Sobre esa base se formuló un Curriculum Nacional Base (CNB), que rige desde el 2005 en primaria y preprimaria, y desde el 2009 en educación secundaria.

De los 10 objetivos que el CNB le asigna a la educación guatemalteca, 6 guardan relación explícita con la multiculturalidad del país y la interculturalidad anhelada:

Reflejar y responder a las características, necesidades y aspiraciones de un país multicultural, multilingüe y multiétnico, respetando, fortaleciendo y enriqueciendo la identidad personal y la de sus Pueblos como sustento de la unidad en la diversidad. Contribuir a la sistematización de la tradición oral de las culturas de la nación como base para el fortalecimiento endógeno, que favorezca el crecimiento propio y el logro de relaciones exógenas positivas y provechosas.

Conocer, rescatar, respetar, promover, crear y recrear las cualidades morales, espirituales, éticas y estéticas de los Pueblos guatemaltecos.

Fortalecer y desarrollar los valores, las actitudes de pluralismo y de respeto a la vida, a las personas y a los Pueblos con sus diferencias individuales, sociales, culturales, ideológicas, religiosas y políticas [...].

Formar capacidad de apropiación crítica y creativa del conocimiento de la ciencia y tecnología indígena y occidental a favor del rescate de la preservación del medio ambiente y del desarrollo integral sostenible. Reflejar y reproducir la multiétnicidad del país en la estructura del sistema educativo, desarrollando mecanismos de participación de los cuatro Pueblos guatemaltecos en los diferentes niveles educativos. (Guatemala, 2007, p. 7)

Sin embargo, existe una distancia notoria entre estos objetivos, “las competencias previstas y más aún los contenidos curriculares, que se alinean más con el polo hegemónico del poder, saber, ser y sentir en Guatemala” (López, 2018, pp. 5-6). Esta conclusión deja entrever que la llamada y anhelada autonomía de los Pueblos Originarios por la reivindicación de sus derechos fundamentales, especialmente el de la educación, sigue condicionada por un poder colonial del saber que siempre buscará la homogenización como un mecanismo de control sobre los individuos.

Dentro de este marco, el plan sectorial 2002– 2006, la Revolución Educativa, se propone adelantar proyectos que mejoren la pertinencia de la educación en beneficio de los grupos poblacionales más vulnerables con el fin de corregir los factores de inequidad, discriminación o aislamiento.

A través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional, el programa de Etnoeducación apoya y promueve la educación para grupos étnicos. Una de las funciones de dicha dirección es velar por el cumplimiento de las leyes, decretos y reglamentos que rigen la educación de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, para que de esta manera se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad.

Dentro de este marco legislativo, las comunidades indígenas y afrocolombianas, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida; esto es, proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia concepción y perspectiva de futuro. El plan de vida es una reflexión que nace de las necesidades particulares de cada una de las comunidades, fundamentada en su territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad. Dentro de este plan general a largo

plazo, se inscribe también el proyecto educativo, conocido como proyecto etnoeducativo comunitario –PEC- que, acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos, garantiza la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación. Esta situación hace evidente la necesidad de trabajar consensuadamente entre las autoridades educativas del departamento, distrito o municipio y las autoridades tradicionales de los grupos étnicos.

La construcción de planes etnoeducativos comunitarios se constituyen no sólo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte de estos pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales municipales, departamentales y nacionales. En relación con lo estipulado por la Ley General de Educación (Congreso de Colombia, 1994) es pertinente indicar las consideraciones que la misma contempla para las modalidades de atención educativa a poblaciones (grupos étnicos). Se define entonces el concepto de etnoeducación, sus principios y fines, lengua materna, la formación de educadores y los criterios de selección de los mismos.

29.2. Artículo 55. definición de etnoeducación

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

29.3. Artículo 56. principios y fines

La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

29.4. Artículo 57. lengua materna

En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c, del artículo 21 de la presente ley.

29.5. Artículo 58. formación de educadores para grupos étnicos

El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

29.6. Artículo 62. selección de educadores

Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto docente y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos, establecerá programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta Ley y la Ley 60 de 1993.

Por otra parte, el decreto 804 de 1995 y reglamentario del capítulo III de la Ley General de Educación, abarca aspectos importantes a considerar para esta investigación, haciendo énfasis en la necesidad de articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el Sistema Educativo Nacional, respetando sus tradiciones y creencias. En su orden de ideas, en este apartado se determinan aspectos generales y principios de la etnoeducación, orientaciones para la formación etnoeducadores, autoridades étnicas y selección de sus etnoeducadores. De igual manera, se abarcan orientaciones curriculares especiales y la administración y gestión.

Dentro de los aspectos generales se destacan:

Artículo 1. La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Artículo 2. Son principios de la etnoeducación:

a) **Integralidad**, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza.

b) **Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.

c) **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.

d) **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía.

e) **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

f) **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.

g) **Progresividad**, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento.

h) **Solidaridad**, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

En cuanto a los etnoeducadores y su formación se determina lo siguiente:

Artículo 5. La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

Artículo 6. El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

a) Generar y apropiarse los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;

b) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional.

c) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana.

d) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse.

e) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

En lo que concierne a las autoridades étnicas y la selección de docentes la ley dispone que:

Artículo 10. Para los efectos previstos en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, son autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales, las siguientes:

a) El Consejo de Mayores y/o las que establezcan las organizaciones de las comunidades que integran la Comisión Consultiva Departamental o Regional, con la asesoría de las organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades negras y raizales, y

b) Las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, con la asesoría de sus organizaciones y/o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere.

Artículo 11. Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

En consecuencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano.

Artículo 12. De conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.

Para el caso de las orientaciones curriculares especiales, vale la pena mencionar las siguientes:

Artículo 14. El currículo de la etnoeducación, además de lo previsto en la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 1860 del mismo año y de lo dispuesto en el presente Decreto, se fundamenta en la

territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño o construcción será el producto de la investigación en donde participen la comunidad, en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente.

Artículo 15. La formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento.

Artículo 16. La creación de alfabetos oficiales de las lenguas y de los grupos étnicos como base para la construcción del currículo de la etnoeducación, deberá ser resultado de la concertación social y de la investigación colectiva.

Y finalmente, es pertinente considerar algunas orientaciones desde la administración y gestión institucionales, entre estas se tienen las siguientes:

Artículo 17. De conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas. Estos calendarios deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y sociales de contenido educativo, señaladas en el

Artículo 18. En la organización y funcionamiento del gobierno escolar y en la definición del manual de convivencia en los establecimientos educativos para los grupos étnicos, se deberán tener en cuenta sus creencias, tradiciones, usos y costumbres.

Artículo 19. La infraestructura física requerida para la atención educativa a los grupos étnicos debe ser concertada con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas.

Artículo 20. La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos, deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo

étnico y llevarse a cabo en concertación con las instancias previstas en el artículo 10 del presente Decreto.

Se puede concluir de las disposiciones antes mencionadas que el Sistema Educativo Nacional brinda la flexibilidad y la autonomía a los pueblos indígenas para que diseñen su propio currículo atendiendo a su cosmovisión, usos y costumbres. Asimismo, les permite seleccionar a sus educadores a través de las autoridades propias, concertar su estructura física de acuerdo a las condiciones geográficas, y que puedan elaborar y adquirir el material didáctico, así como los equipos más pertinentes a sus necesidades. Es de anotar, que se destacan temas generales y comunes para la educación propia de estos pueblos como son: el territorio, la identidad, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización y uso de las lenguas vernáculas.

Otra norma a considerar es la que determina la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, esta se rige por el Decreto 1122 de junio 18 de 1998. Así pues, se establece que el artículo 7º de la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana; que es propósito de la Ley 70 de 1993, establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, con el fin de garantizarles condiciones reales de igualdad de oportunidades.

Que el artículo 39 de la mencionada ley establece la obligatoriedad de incluir en los diferentes niveles educativos, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como parte del área de Sociales, y que el artículo 14 de la Ley 115 de 1994 establece como obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica y media, el fomento de las diversas culturas, lo cual hace necesario que se adopten medidas tendientes a su articulación con lo dispuesto en la Ley 70 de 1993.

Con esta disposición se da cabida entonces al reconocimiento de las negritudes en Colombia, como otro de los grupos étnicos con una riqueza cultural que ha aportado a la construcción de país y que ha sido históricamente invisibilizado y discriminado.

En lo concerniente a las tendencias en curso sobre políticas públicas en el campo de Educación Superior de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, vale la pena destacar el planteamiento elaborado por Matos (2017, citado en Bravo, 2017), quien sostiene que:

El desarrollo que ha registrado este campo en América Latina desde finales del siglo XX se ha visto favorecido por los papeles que han venido jugando algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y, complementariamente, también algunas extra regionales; algunas universidades y otros tipos de IES (incluyendo públicas y privadas, laicas, católicas y evangélicas, de la región y de fuera de ella); algunos gobiernos de la región; y algunas agencias y mecanismos de cooperación internacional, así como fundaciones privadas, agencias bilaterales, organismos regionales y del sistema de Naciones Unidas (especialmente el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unesco – Iesalc). (p. 32)

Los estudios realizados llevan a concluir que la mayoría de estos actores continuarán jugando papeles semejantes a los que hasta ahora han jugado. Pero, además, hay buenas razones para pensar que algunos de ellos los profundizarán y que otros actores se sumarán a estos esfuerzos. También hay indicios ciertos de que durante la próxima década algunas agencias de cooperación internacional brindarán menos apoyo económico a estos tipos de iniciativas y que algunos gobiernos de la región no jugarán papeles tan positivos al respecto como los que jugaron en décadas pasadas.

Las expectativas positivas antes expresadas se basan en parte en que las acciones de los actores antes mencionados tienen lugar en una época histórica en la cual parece haberse tomado conciencia de la necesidad de corregir en alguna medida los mecanismos de exclusión, explotación y expoliación de los que han sido objeto los pueblos indígenas y los descendientes de los contingentes humanos traídos desde África en condiciones de esclavitud, durante el período colonial. Esto se expresa en la creciente valoración de visiones de mundo que proclaman la necesidad de mejorar la inclusión de estos grupos de población, así como en la puesta en práctica de algunas políticas y programas que, según los casos, se conciben como compensatorios o reparatorios.

Sin duda alguna asistimos a un nuevo panorama en el campo político que da cabida al reconocimiento de la diversidad, aunque falte mucho para alcanzar la verdadera inclusión con pleno cumplimiento y respeto de los derechos fundamentales. Los peldaños escalados producto de las luchas históricas de los grupos étnicos han logrado ser visibilizados a escala mundial sin descartar que aún la matriz hegemónica del poder siga perviviendo.

Asimismo, esta época histórica también parece caracterizarse –al menos en parte– por la importancia de ideas de desarrollo sostenible (en sentido amplio, es decir social y ambiental). Por lo

general, estas visiones de desarrollo sostenible movilizan ideas de respeto y valoración por la diversidad cultural y de saberes, y la interculturalidad entendida como diálogo de culturas o civilizaciones, en tanto factores indispensables de gobernabilidad y desarrollo humano. No obstante, no puede perderse de vista que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados en 2015 en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, no otorgan a los conocimientos y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes tanta importancia como otras formulaciones sobre el tema.

Aunque resulte paradójico que en la formulación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se le de poca importancia a los conocimientos ancestrales, no se puede desconocer que dicho desarrollo es una meta global que no puede eximir la riqueza cultural de la diversidad. En efecto, han sido estos conocimientos relegados la base histórica del desarrollo tecnológico y la supervivencia de las diferentes civilizaciones, por lo tanto, sería incurrir en un error epistemológico el no contemplarlos.

En cualquier caso, como consecuencia de este clima de época y a la vez de factores que han contribuido y continuarán contribuyendo a su orientación, cabe destacar la importancia de algunos instrumentos internacionales. En primer lugar, deben mencionarse la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y la pionera Convención 169 de la OIT (aprobada en 1989 y desde entonces ratificada por la mayoría de los países latinoamericanos). Pero, además, desde entonces se han suscrito muchos otros que resultan relevantes para este estudio, entre los más recientes, la Convención para la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural de la UNESCO (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024) y, más recientemente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada en el marco del 46° Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA - Organización de Estados Americanos, el 15 de junio de 2016, después de diecisiete años de negociaciones).

Es de anotar que este creciente número de instrumentos internacionales a favor de los grupos étnicos se convierten en un indicador de la importancia y el terreno que cada vez más van ganando dentro de la sociedad a escala mundial. Además, estas organizaciones permiten visibilizar y valorar la cultura de los diferentes pueblos, respaldando en cierta medida sus demandas por los derechos fundamentales y la inclusión dentro de una sociedad que salda una deuda histórica con los mismos. Por otra parte, estas permiten el establecimiento del dialogo de saberes en diferentes escenarios

políticos y sociales, generando oportunidades mutuas de desarrollo y aprendizaje entre las diferentes culturas.

Finalmente, cabe destacar que existen algunos factores particulares adicionales que llevan a pensar que estas modalidades educativas aumentarán su importancia en la próxima década:

1. El escaso desarrollo de estas modalidades educativas respecto de la importancia cuantitativa de las poblaciones indígena y afrodescendiente de la región, las cuales –según datos de la última ronda de censos nacionales–, tomadas conjuntamente, superan los 170 millones de habitantes y representan casi el 30% de la población total de la región.
2. La creciente organización y visibilidad de organizaciones indígenas y afrodescendientes en casi todos los países de la región y, con ello, de su capacidad de formular demandas y propuestas y buscar formas de hacerlas viables. Estas organizaciones son por lo general conscientes de que su lucha lleva siglos y que lo importante es continuar avanzando en sus reclamos y propuestas, así sea lentamente.
3. La creciente valoración de estas organizaciones por el acceso de sus pueblos a todos los niveles de los sistemas institucionales de educación.
4. La creciente capacidad de estas organizaciones para formular propuestas de Educación Superior y ponerlas en práctica por sí mismas o mediante alianzas con organizaciones análogas, universidades y otros tipos de IES y organizaciones de profesionales.
5. El creciente reconocimiento de la deuda histórica de las sociedades y Estados contemporáneos con los pueblos indígenas y afrodescendientes, que se expresa con frecuencia en declaraciones de instituciones y dirigentes políticos y sociales de América Latina y de otras regiones del mundo.
6. La creciente valoración por la diversidad cultural y la educación intercultural, expresada tanto en constituciones nacionales y leyes de educación como en instrumentos internacionales.
7. Las declaraciones y acciones favorables a las demandas y propuestas educativas de pueblos indígenas y afrodescendientes por parte de algunos gobiernos de la región y extra regionales, así como de organismos y mecanismos intergubernamentales (ONU, Unesco, Unicef, FAO, OIT, Cepal, OEA, Parlatino, Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales-Itacab del Convenio Andrés Bello), agencias de cooperación bilateral, fundaciones privadas, y universidades y otras IES de la región y extra regionales.

Los factores anteriormente enunciados vislumbran un variado número de oportunidades para la implementación de innovadores sistemas de Educación Intercultural que respondan a las realidades actuales. También puede inferirse que estos grupos étnicos ya forman parte de movimientos sociales con mayor acceso a la información y por ende a la formación política que les ha permitido tender puentes y redes con occidente en una mejor relación de equidad y de dialogo.

La interculturalidad impregna las políticas públicas de la gran mayoría de países latinoamericanos, y si bien todavía se la asocia con el quehacer educativo, ésta ahora se vincula con ámbitos tan distintos como la salud y la administración de justicia. Del mismo modo, gradualmente, la noción de interculturalidad comienza a trascender su nexo inicial con los Pueblos Originarios, para convertirse en una cuestión de todos y todas, indígenas y mestizo-criollos (López 2003)

29.7. Reflexiones teórico-prácticas para la construcción de una escuela intercultural

A continuación, se describen algunas reflexiones de carácter teórico-práctico encaminadas a la construcción de una escuela intercultural, para ello se han tenido en cuenta los resultados de investigaciones llevadas a cabo por algunos autores representativos en este campo. Así pues, se ilustra una discusión acerca del panorama actual que vive la escuela intercultural influenciada por diferentes aspectos de orden político, cultural, social y económico. Posteriormente se exponen las condiciones ideales que deben hacer parte de una escuela intercultural como también algunas estrategias. Finalmente, se reflexiona acerca de la reconfiguración de un currículo acorde con la diversidad escolar y posibles enfoques que ofrezcan respuesta a la dinámica de los cambios sociales y culturales que cada vez más exigen nuestras sociedades.

A continuación, se describen algunos fundamentos de orden epistemológico, metodológico y político que permean el sentido de la escuela denominada de sectores populares, así pues, se tiene en cuenta los planteamientos que al respecto realizan Enríquez y Figueroa (2014, citados en Salazar, 2015).

La escuela (leída a partir de los postulados de la pedagogía crítica y la educación popular latinoamericana) es una institución en gestación que propicia la construcción, recreación y apropiación de la cultura en vista a la defensa y adquisición de mayores derechos para la vida y la mayor dignificación y humanización de los pobres (Bolton, 2004, citado en Salazar, 2015).

La piedra angular que sostiene esta propuesta es el esfuerzo por lograr que los sectores populares se apropien críticamente y construyan colectivamente aquellos conocimientos socialmente significativos (entre ellos el saber popular), que les permita comprender y transformar el mundo social. Este modelo de escuela parte de considerar a la educación como “educación del pueblo y desde el pueblo”, en donde los sectores populares no son considerados meros objetos pasivos, sino que son entendidos como ciudadanos críticos y activos, protagonistas de su propia historia, sujetos sociales y políticos de su autoemancipación (Ibáñez, 1993, citado en Salazar, 2015). Pese a que existen diversos enfoques y prácticas de educación popular en América Latina, es factible distinguir algunas líneas directrices comunes que caracterizan estas experiencias. Ellas son:

- Desde lo educativo promueve procesos de enseñanza y de aprendizaje que intentan quebrar la fuerte barrera entre “el que sabe y no sabe” sobre la base del dialogo, las relaciones solidarias y una mirada crítica sobre la realidad (..)
- Desde lo metodológico y epistemológico adopta una visión dialéctica de la realidad y de los procesos de producción de los conocimientos. Desde esta perspectiva, los sectores populares son considerados sujetos de creación-recreación de los conocimientos. Donde la “acción, reflexión y acción” favorece la comprensión y transformación de la realidad.
- Desde lo político plantea democratizar el poder intentando que los ciudadanos asuman progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de estas prácticas es impulsar procesos crecientes de autonomía que permitan al pueblo disponer de poder sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea (Vio Grossi, 1989), a fin de construir un modelo de sociedad justa y solidaria, fundada en una distribución equitativa de la riqueza.
- Desde lo epistemológico, aspecto que se deja al final porque tiene particular relevancia para este trabajo, el saber académico- científico como el saber popular tienen el mismo status epistemológico y deben ser convertidos en saberes escolares.

En este sentido, Rodrigo (1926, citado en Salazar, 2015) señala adecuadamente que “el saber popular y el saber científico están llamados a encontrarse y entenderse por medio de su transformación en conocimiento escolar en el marco de la clase para que puedan producirse y trasvasarse entre uno y otro” (p. 21). En resumidas cuentas, con la propuesta de este modelo alternativo de escuela se propende por un dialogo de saberes que contribuya a la formación de sujetos más justos y solidarios, abiertos a la adquisición de otras epistemes, sentires y cosmovisiones. En el mismo orden de ideas, la hegemonía del conocimiento se irrumpe al dar cabida a las voces de los marginados y subordinados que también son productores de un saber tan valedero y legítimo como el académico- científico.

29.8. La respuesta a la diversidad desde una propuesta intercultural

Europa siempre se ha caracterizado por ser una sociedad pluricultural, lo cual se ha acrecentado en los diez últimos años, de tal forma que en los diferentes estados miembros de la Comunidad Europea habitan personas de diferentes grupos culturales, lenguas y religiones como consecuencia de los procesos migratorios. Ante este panorama, la sociedad europea debe abogar los mecanismos necesarios para convertir estas diferencias en una fuente de enriquecimiento y no de discriminación. Debe luchar en contra de las desigualdades y fenómenos de exclusión social que son de gran afectación para la población inmigrante (Arnaiz, 2004, citado en Salazar, 2015).

En el mismo orden de ideas, en Latinoamérica asistimos a una reconfiguración de uno de los mayores problemas que enfrenta nuestra sociedad, la exclusión social, así pues, puede decirse que las desigualdades sociales, económicas y civiles son más agudas que en cualquier otro período postbélico (Barton y Slee, 1999, citados en Salazar, 2015). Con base en esta tesis surge entonces una pregunta ¿cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y que se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto “educar a los mejores y cuidar el resto”, aceptando la validez de una “clase inferior” permanente en nuestra sociedad? (Arnaiz, 2004, citado en Salazar, 2015).

La creciente diversidad de alumnado en el sistema educativo es un destacado tema de reflexión y debate. Entre las diferencias se establecen, la lengua, la cultura, la religión, el género, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y otras como diferentes intereses y estilos de aprendizaje. En este sentido encontramos que cotidianamente la diversidad es entendida más como un problema que como una oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas y sobre el significado de ser humano, es decir, ser incluido, valorado y respetado en un mundo diverso y plural. Por lo tanto, una educación democrática e intercultural se convierte en la respuesta a las necesidades y problemas de esta sociedad (Arnaiz, 2004, citado en Salazar, 2015).

Para el caso de la comunidad indígena Zenú, el derecho a tener un sistema de educación propia enmarcado en su cosmovisión y cultura ha sido vulnerado. Al respecto la Constitución Política de Colombia plantea que: como derecho y servicio público, la etnoeducación debe garantizar procesos de enseñanza -aprendizaje y construcción de conocimientos en los que, a través de pedagogías participativas desarrolladas en un marco intercultural, los grupos étnicos que "poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (Ley 115 de 1994, Art. 55), "logren

desarrollar una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (Constitución Política, 1991, Art. 68).

La escuela se convierte, por consiguiente, en un espacio privilegiado para potenciar la tolerancia, la convivencia entre los pueblos e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI (Delors, 1996). Y la educación intercultural se proyecta hacia las necesidades y los problemas de las sociedades multiculturales ya que su fin prioritario es el fomento del respeto por la diversidad, la convivencia entre los ciudadanos del Estado, y sobre , todo, la superación del etnocentrismo. En consecuencia, formará personas abiertas y críticas que puedan participar de la riqueza que proporciona la diversidad cultural (Arnaiz y de Haro, 1999, citado en Salazar, 2015) lo que supone la modificación e introducción de nuevos planteamientos. No debemos olvidar, asimismo, la formación del profesorado, puesto que es otro de los eslabones fundamentales para la transformación de los centros educativos en contextos interculturales (Arnaiz, 2004, citado en Salazar, 2015).

En concordancia con lo anterior se reflexiona sobre la concepción de uno de los profesores de la escuela de la comunidad indígena Zenú entrevistado durante el trabajo de investigación, este manifiesta que:

Los muchachos traen unas concepciones, unas creencias, unas costumbres, y no estamos nosotros para cambiárselas, estamos nosotros para ilustrárselas, aclarar alguna cosa que no sea la correcta, pero el objetivo de nosotros como educadores en estas comunidades donde hay diferentes etnias es ilustrarlos y llevarlos al conocimiento, de pronto como profesor de ciencias hacerles ver lo importante que es la ciencia para la educación y para vivir en comunidad.(Profesor de la comunidad Zenú, comunicación personal, 2019)

De este aparte de la entrevista se puede inferir que el profesor pese a que reconoce la diversidad de concepciones que maneja cada estudiante como miembro de una comunidad indígena con un pensamiento diferente al occidental, sutilmente se posiciona como el sabedor de la verdad que conduce al monismo correcto y dominante de la ciencia. Este durante la narrativa reconoció que no tiene la preparación idónea para trabajar un proceso de etnoeducación, por el contrario, le da prioridad a su conocimiento occidental para direccionar los múltiples saberes expresados por los estudiantes. Por lo tanto, es difícil en este escenario superar el etnocentrismo y transformar las prácticas educativas que en últimas son pieza clave para configurar una escuela intercultural.

29.9. Características de la respuesta educativa en contextos interculturales

La transformación de los centros en contextos interculturales requiere la reconstrucción de la escuela. Tarea que no consiste solamente en un mero cambio de currículum, o en hacer algunas modificaciones en las tareas que acomete un centro de las 9 a las 17 horas, sino en algo más. Implica cambios en la filosofía, el currículum, las estrategias de enseñanza aprendizaje y la organización estructural (Arnaiz, 2003, citado en Salazar, 2015).

Sobre este particular, las denominadas “escuelas en movimiento” (Arnaiz, 1997, citado en Salazar, 2015) proponen abordar estos cambios aprovechando las reformas que, en muchos casos, se están llevando a cabo en el propio sistema educativo. Como las reformas requieren tiempo, es preciso que cada centro establezca sus prioridades, y determine los aspectos a abordar a corto y mediano plazo (modificar algún aspecto del currículum, de la organización del centro, de los procesos que se desarrollan en el aula). Una posible dinámica para llevar a cabo procesos de este tipo. En opinión de los citados autores, debe contemplar:

1. El aprendizaje del profesorado. Se trata de que todos los profesores de la escuela que van a iniciar este proceso tomen conciencia de la importancia de su propio aprendizaje, a la vez que aprenden a trabajar de manera colaborativa con sus compañeros. Durante este periodo los profesores conocen nuevas estrategias inherentes a los procesos de enseñanza- aprendizaje, a reunirse con sus compañeros y a discutir aspectos de su trabajo, compartir ideas, planificar y ayudarse mutuamente en la resolución de problemas. Se trata, en definitiva, de que se establezca un proceso en el que surja el debate, la experimentación y la indagación.
2. Los desacuerdos. En todo proceso de cambio los desacuerdos son normales. Pero también pueden ser valiosos si suscitan debate, propician acuerdos y fomentan el sentido de la unidad, en cuantos miembros de una comunidad que quieren conseguir un fin común (...)
3. El liderazgo. Para que los centros se muevan hacia situaciones más inclusivas necesitan que una persona, o más bien un grupo lidere, anime y mantenga el interés. Al mismo tiempo en los centros se suelen establecer redes sociales informales que tienen un gran impacto en el desarrollo del cambio.
4. Participación de los estudiantes. Se necesita comunicar a los estudiantes los cambios que se quieren llevar a cabo. Si los conocen pueden colaborar más activamente en ellos.
5. Tener una visión global del proyecto que se va a desarrollar en el centro. En ello el director y/o equipo directivo son una pieza clave, ya que debe tener clara visión global de la escuela, para plantear el proyecto y debatirlo con los compañeros. Esto ayudara enormemente al resto

del profesorado a ver su propio trabajo dentro de una perspectiva más amplia de la misión de la escuela.

En este mismo orden de ideas Corbett (1999, citado en Salazar, 2015) plantea cuatro estrategias para hacer posible un planteamiento intercultural e inclusivo en los centros:

1. Profesores que escuchan. Muchas veces los profesores hablan más que escuchan, porque se sitúan en una postura de superioridad respecto de sus conocimientos, y no quieren perder su estatus. Dando validez a lo que se oye, se puede aprender. Este proceso de aprendizaje mutuo contribuye a crear una cultura escolar buena en sí misma para todos.
2. Inteligencias múltiples. Esta teoría (Gardner, 1995) reconoce las diferentes capacidades de cada individuo. Pero, a su vez, Corbett plantea cómo cada sociedad enseña mejor unos conocimientos que otros, en razón de lo que culturalmente es más valorado o menos en un determinado contexto. Por tanto, la posibilidad de fracaso de determinados alumnos aumenta en la medida en que se expresen fuera de los “dominios auténticos” que constituye la cultura socialmente establecida y reproducida en la escuela.
3. Igualdad de oportunidades. Consiste en desarrollar una cultura institucional que dé la bienvenida, apoye las diferentes necesidades del alumnado y sea receptiva a la diversidad. Ello implica que los centros acepten a las personas como son y no piensen en hacerlas “normales”, como durante tanto tiempo se ha intentado. Esto debilita y frustra, creando más dificultades para los que ya son marginados dentro del sistema.
4. Valores y educación. Se trata de respetar y celebrar las diferentes identidades culturales, estilos de aprendizaje y experiencias, en lugar de verlos como peligrosos por parte de la cultura dominante y sentirse amenazados por ellos.

Es claro que para responder asertivamente a la construcción de una escuela intercultural se requieren cambios estructurales de fondo que contemplen diferentes aspectos del proceso educativo, es de anotar, que históricamente ha existido mucha ambigüedad conceptual al respecto. En este orden de ideas, situándonos en el caso de las escuelas indígenas, vale la pena destacar lo que Comboni (2002) plantea:

La población indígena es la que ha tenido menos oportunidades de acceso al sistema educativo, por otra parte, se evidencia la falta de pertinencia y relevancia del modelo y el hecho de que éste ha sido diseñado para ser vehiculado exclusivamente a través del español, y con contenidos muy ajenos a sus propias realidades culturales, la expulsión de los niños y las niñas indígenas del sistema ocurre muy pronto. De esta manera, se ha mantenido la

aplicación de estrategias educativas uniformes para una población que, en muchos casos, se caracteriza por un alto grado de diversidad lingüística y cultural, pese a que los resultados hayan sido insatisfactorios tanto respecto a la eficiencia interna del sistema educativo (altas tasas de repetición y deserción) como del nivel de aprendizaje logrado y su relevancia social: se aprende poco y mal, y este aprendizaje no corresponde a las expectativas y las demandas de vastos sectores de la población que esperan poder contar con un medio que contribuya a solucionar sus necesidades más apremiantes. En este sentido, el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a necesidades específicas que permitan el crecimiento de los niños y sus sociedades. (p. 263)

En la comunidad indígena Zenú se ha podido corroborar la realidad descrita anteriormente, de hecho, existe un alto grado de desconocimiento en el profesorado acerca de la diversidad lingüística y cultural propia de esta etnia. Esto ha conllevado a tensiones entre los diferentes actores sociales del sistema educativo y a que se esté implementando un errado e ilegal enfoque que no responde al derecho a una educación propia. Resulta propicio incluir aquí la voz de uno de los sabedores quien manifiesta lo siguiente:

Siempre estudie en los colegios de acá (primaria, básica y media) pero siempre tuve la idea de que en estos colegios no enseñaban nada, cuando salía con mi papá a otros lugares, por ejemplo el municipio de Montelíbano que es lo más cerca de acá veía que estos colegios no eran competentes, ni en el sistema que enseñaban ni en la percepción que tenían de los pueblos ancestrales que habían por estos lados, despreciaban mucho la forma de vivir de los embera, la organización de los indígenas; El que decía que era indígena era algo que tenía que degradarse o sea algo que si tú no entrabas, si tú no encajabas en el sistema tú no podías hacer parte del sistema mientras que no fueras encajando en eso (estudiante egresado la comunidad Zenú, comunicación personal, 2019).

De acuerdo con lo expresado por el estudiante egresado de la escuela de bachillerato, el nivel educativo de esta es bajo, en su percepción considera que no aprendió lo suficiente ni para ser competente dentro del discurso y propósitos de la educación occidental, como mucho menos de una etnoeducación. Asimismo, contempla el hecho de que su cultura e identidad se invisibilizan dentro del sistema educativo y es despreciada.

El curriculum es otro de los pilares básicos para la educación intercultural. Debe analizar conceptos y contenidos alrededor de las contribuciones, perspectivas y experiencias de todos los

grupos, y confrontar temas sociales que incluyan sus rasgos culturales, teniendo en cuenta la clase socioeconómica, el género, la homofobia y la discapacidad (Grant y Tate, 1995, citados en Comboni, 2002). Se asegura así la conjunción entre la integración de las minorías y el conocimiento de todos los alumnos sobre su propia cultura o sus condiciones personales específicas. Tarea que se lleva a cabo teniendo en cuenta las diferencias sociales y familiares, construyendo sobre las distintas formas de pensar de los alumnos, y subrayando la necesidad de que cada uno sea aprendiz de su propio aprendizaje, elaborando nuevos conocimientos a partir de sus nociones previas, sus habilidades y fomentando sus capacidades investigadoras (Verma y Pumfrey, 1994, citados en Comboni, 2002). Otra de las finalidades del currículo es incluir las contribuciones de mujeres y de los miembros destacados de los grupos minoritarios, para construir una identidad etnoracial, especialmente en las áreas de Ciencias Sociales.

De esta manera se fomentará la comprensión de diferentes grupos sociales, étnicos y religiosos y se mejoraran las relaciones sociales en una sociedad cada vez más diversa. Un currículo abierto a la diversidad de los alumnos no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o su género. Ni tampoco es un currículum que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con las distintas etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. Es un currículo que se plantea a todos los alumnos para que todos aprendan quienes son los otros y que debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en la escuela. “La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículum y en todo el ambiente escolar” (Marchesi y Martín, 1998, citados en Comboni, 2002, p. 158).

Es de anotar que según Barriga () las reformas educativas orientadas hacia el enfoque de competencias son una realidad de fin del siglo XX y principio del siglo XXI. Responden de manera diversa a algunos problemas de la institución escolar y de los planes de estudio, en particular, a la intención de superar el trabajo enciclopédico que reproduce un conocimiento que solo tiene sentido para la escuela (Comboni, 2002) Reflejan lo que Roegiers (2010, citado en Salazar, 2015) concibe como una etapa histórica en la que cobra relevancia el sentido productivo del conocimiento, en detrimento de otras dimensiones, como lo formativo y lo científico. No podemos negar que podemos identificar posibilidades y límites del uso del enfoque de competencias en la educación, lo que de alguna manera afecta la aceptación y/o rechazo del mismo. De ahí, la importancia de reconocer que la visión de competencias corresponde a una etapa en la que se encuentra transitando la humanidad, y que su aplicación el campo de la educación es el resultado de una concepción eficientista que

comparten políticos nacionales e internacionales, así como los organismos internacionales, en particular la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre los proyectos educativos.

Teniendo en cuenta el aporte del autor anterior, el currículo contemporáneo se encuentra enmarcado en el enfoque por competencias, un término que demanda mucha polisemia en el campo pedagógico y se circunscribe en dos aspectos claves: productividad y eficiencia. Asimismo, la permeabilidad e injerencia de las políticas y organismos nacionales e internacionales, marcan las directrices para la creación e implementación de un currículo hegemónico que continúa reproduciendo la colonialidad y dominación del poder por parte de unos pocos. Pese a que se ha avanzado en lo referente al discurso y la elaboración de políticas públicas para acoger a la diversidad e incluir los diferentes grupos minoritarios y movimientos sociales alternativos, en la realidad su aplicación se queda corta.

Del mismo modo, emergen cada vez más conductas contrarias a la interculturalidad como son; la xenofobia, el racismo y la discriminación que ameritan un verdadero cambio estructural en el currículo. Así pues, un proyecto educativo de centro que quiera dar una respuesta a la diversidad, en opinión de Haro *et al.* (1999, citado en Comboni, 2002). Tendrá que incluir los siguientes apartados:

Diseño de un curriculum que refleje las necesidades de la diversidad de la población escolar, lo cual implica la formación del profesorado con relación a la heterogeneidad del alumnado. Asimismo, requiere el desarrollo de materiales curriculares para todas las disciplinas.

Instrucción: Se hace necesario introducir en los contenidos instruccionales los valores, actitudes y estilos de aprendizaje. Ello se traducirá en un respeto hacia la cultura de los estudiantes que favorezca el aprendizaje cooperativo y asegure una metodología flexible basada en el respeto hacia las creencias de los estudiantes (...)

Política escolar: Este modelo de trabajo implica una filosofía que claramente considere que todos los estudiantes son capaces de aprender y obtener éxito, puesto que el pluralismo cultural es una meta educativa positiva.

Miembros de la Comunidad Escolar: Consiste en crear un modelo de formación de dichos miembros que refleje la diversidad cultural de la población. De esta manera hay que considerar la diversidad cultural de todos los miembros de la comunidad.

Atención especial a nuestra diversidad cultural. Se refiere a las contribuciones de los profesores, padres y miembros de la comunidad, en cuanto al tipo de instrucción que desean para sus alumnos. Ello implicaría motivar a los estudiantes de minorías a participar en actividades extracurriculares.

No se trata de adoptar posturas de asimilación o de integración de una subcultura a una cultura dominante a la hora de diseñar el currículum, sino de adoptar planteamientos donde las diferentes culturas tengan un tratamiento de igualdad con relación a las prácticas y a los valores que las sustentan:” El problema del currículum multicultural no es algo que afecte o se refiera a gitanos o minorías culturales, raciales o religiosas, con vistas a que tengan oportunidad de verse reflejadas en la escolarización como objetos de referencia y de estudio, sino que es un problema que afecta a la “representatividad” cultural del currículo común que durante la escolaridad obligatoria reciben los ciudadanos. (p. 13)

En concordancia con lo anterior Banks (1989, citado en Comboni, 2002) establece cuatro posibles enfoques curriculares. La asunción de uno u otro llevará o no a plantear un currículum multicultural:

Enfoque de contribuciones: Introduce la cultura o las culturas minoritarias mediante referencias a hechos ligados a estudiar las aportaciones de personajes célebres pertenecientes a etnias distintas de la mayoritaria presente en el centro (..) cabría destacar que la programación de las actividades con cierto rigor, puede aumentar la autoestima cultural y la participación de los alumnos y las familias de la cultura minoritaria en la vida del centro. Sin embargo, su visión tan parcial de la cultura que representa puede plantear una visión exótica y trivial de las mismas. Lo verdaderamente interesante sería que esas actividades se integrasen y tratasen como manifestaciones culturales de la vida real de esos grupos y se vinculasen a los contenidos curriculares que cada día se tratan en las distintas áreas.

Enfoque aditivo. Consiste en añadir temas, lecturas o unidades al currículum que desarrolla el centro, pero sin modificar para nada la estructura del mismo. Esta forma de trabajo no responde a un planteamiento multicultural ya que, por una parte, las actividades que se realizan, al igual que sucedía en el enfoque anterior no forman parte del currículum del centro, sino que se añaden como un “paréntesis” en la marcha cotidiana de la vida académica; por otra parte, suelen estar diseñadas desde enfoques etnocéntricos no enmarcados en la cultura minoritaria de forma amplia y viva.

Enfoque de transformación. Constituye un planteamiento verdaderamente intercultural al permitir a todos los alumnos contemplar los conceptos, temas y problemas curriculares desde diferentes perspectivas culturales, sin que las referencias a la cultura mayoritaria sean las únicas.

Enfoque de acción social. Es un modelo complementario a los anteriores que consiste en diseñar actividades que ayuden a los alumnos a tomar decisiones y asumir compromisos respecto a situaciones injustas con relación a la multiculturalidad (...) los aspectos positivos de este enfoque estriban en la labor de reconstrucción social que se produce al proporcionar a los alumnos de las culturas minoritarias habilidades para practicar activamente en la sociedad y para controlar su propio destino sin necesidad de recurrir a la violencia al fomentar el análisis crítico sobre hechos e informaciones discriminativas, así como posibilidades de acción alternativas que pasan por el desarrollo de habilidades de participación eficaz en problemas concretos (...). (p. 150)

29.10. La formación del profesorado

Según Teresa Aguado (2004), debería incluirse en la formación del profesorado, el conocimiento y manejo de información sobre la composición de la población escolar. Podría ser adecuado orientar al profesorado sobre las diferentes fuentes oficiales que ofrecen una descripción categorizada de la diversidad escolar, y ayudar de esta manera a tomar una postura personal ante las distintas categorías que se utilizan y ante lo limitado de este tipo de información, además de los riesgos que puede conllevar. La autora propone que los profesores sean capaces de acercarse al otro, llegar a conocer y comprender las diferencias culturales de personas y grupos con la mirada del etnógrafo.

Se trata de practicar aquellas fórmulas que nos permitan saber quiénes son y cómo son las personas con las que aspiramos a convivir. Se trata de generar diálogo, que sea crítico y autocrítico, que ponga en cuestión nuestros propios sesgos culturales y la percepción que tenemos de los demás. Ser consciente de lo que vemos del otro está siempre condicionado por nuestras propias referencias personales, nuestras propias lentes, los anteojos con los que miramos y somos vistos por los demás.

A continuación, se exponen algunos aspectos fundamentales que debe incluir toda propuesta de formación de profesorado en educación intercultural. Para ello se ha tomado información de la internet de los últimos cinco años, sobre las iniciativas de formación de profesores desarrolladas en

los planes de estudio de formación inicial, así como actuaciones en el ámbito de cursos de formación presencial y en la red. El análisis de los datos de dicha información está en el documento denominado.

Es preciso proponer un enfoque coherente para abordar las diferencias culturales con el principio de que estas son la normalidad, lo que nos caracteriza a todos. Superar y rebatir una visión de la diferencia como déficit y problema, asociada a determinados grupos sociales. Formular las bases teórico-conceptuales que fundamentan la propuesta. Asumir los principios democráticos de participación y equidad en todas las decisiones que se adopten en el centro educativo: estructurales y de funcionamiento. Analizar a quién se beneficia con las decisiones adoptadas.

CAPÍTULO 30. *Mujer indígena e interculturalidad*

A continuación, se relatan algunos apartados correspondientes al documento titulado *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2013) Este reúne una compilación actualizada de la mujer indígena a nivel regional enmarcada en su autonomía física, socioeconómica y en la adopción de decisiones que busca sopesar los vacíos en la información que existe al respecto. Además, se incluye información relevante de diferentes fuentes bibliográficas circunscritas en la temática de la lucha, resistencia y conformación de movimientos sociales indígenas feministas dentro del campo de la decolonialidad.

30.1. **Mujer indígena e igualdad**

En América Latina, el camino hacia la igualdad no puede recorrerse sin la visibilidad y la participación efectiva de aquellos grupos y personas que secularmente han sido excluidas y discriminadas, tal como ocurre con las mujeres indígenas. El progreso hacia la plena igualdad y el ejercicio de los derechos sin restricciones es una condición necesaria para profundizar las democracias del siglo XXI. De hecho, solo así se podrán alcanzar democracias que legítimamente valoren la diversidad, que en el caso de las mujeres indígenas se expresa en su pertenencia a más de 670 pueblos reconocidos por los Estados de la región.

Se trata de avanzar en la titularidad efectiva de los derechos humanos, considerando los estándares mínimos de derechos que rigen a nivel mundial, y que para los pueblos y mujeres indígenas se sintetizan en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Mediante sus organizaciones, las mujeres indígenas han sido protagonistas indiscutibles de los procesos de cambio en la relación de sus pueblos con los Estados, posicionando sus demandas en las agendas nacionales, regionales e internacionales. En la actualidad, estas demandas se centran en las

situaciones particulares que las afectan, manifiestas en las profundas desigualdades étnicas y de género que experimentan, y que poseen un carácter polifacético (CEPAL, 2013).

A escala regional, las mujeres indígenas han logrado posicionar sus requerimientos de manera creciente mediante sus organizaciones en los procesos de la Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Ello quedó de manifiesto en los acuerdos alcanzados en el Consenso de Brasilia, surgido en el marco de la XI Conferencia Regional sobre la Mujer, realizada en Brasilia en julio de 2010 (CEPAL, 2013). En este instrumento se reconoce la persistencia del racismo en la región y la consecuente desventaja para las mujeres indígenas en los distintos ámbitos del desarrollo, además de valorizarse y reconocerse su contribución a la economía, la sociedad y la cultura. Por otra parte, principalmente a partir de este siglo, los países de la región han promulgado leyes y normativas y han implementado políticas y programas dirigidos a los pueblos y las mujeres indígenas, aunque los avances son dispares. Más aún, estos progresos no se han traducido en mejoras sustanciales de la brecha de cumplimiento de los derechos humanos de los pueblos y las mujeres indígenas, tanto individuales como colectivos (CEPAL, 2013).

La información disponible sobre los pueblos indígenas en América Latina muestra, en forma sistemática y sostenida, que experimentan una mayor incidencia de la pobreza, reciben menores ingresos, tienen menor escolaridad, menos años de esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, así como un menor acceso al saneamiento y el agua potable. En síntesis, una situación desfavorable de exclusión y discriminación respecto de la población no indígena, que además resulta más desventajosa aún para las mujeres indígenas en diversas dimensiones del bienestar. Tal como lo señala Bocos Ruiz (2002):

Nosotras, las mujeres indígenas, continuamos viviendo en condiciones de discriminación, racismo, exclusión, pobreza extrema, machismo y carencia de poder, que nos impiden el desarrollo pleno de nuestras capacidades y potencialidades, tanto como disfrutar como pueblos de nuestros derechos humanos individuales y colectivos”. De allí la relevancia de abordar específicamente la situación de las mujeres indígenas. (pp. 14-15)

30.2. Mujer indígena y diversidad cultural

Las distintas formas de ser mujer en el mundo indígena están conformadas por las construcciones particulares de género de los pueblos a los que pertenecen, por las diversas realidades socio territoriales de cada uno de ellos, así como por las adecuaciones en relación con la sociedad

dominante. Por eso, las mujeres indígenas no constituyen un grupo homogéneo, sino que presentan una gran diversidad de situaciones, necesidades y demandas (CEPAL, 2013).

La complejidad de la construcción cultural del género en los pueblos indígenas es un tema muy poco explorado en la literatura sobre las mujeres indígenas. En general, la producción de conocimiento sobre las relaciones de género y la situación de desigualdad de las mujeres las ha invisibilizado, y por ende la información disponible es insuficiente para la adopción de decisiones en materia de políticas públicas sólidamente fundadas (CEPAL, 2013).

Si bien la subordinación estructural de la mujer al hombre existe prácticamente en todas las sociedades, en los pueblos indígenas organizados en torno al parentesco, la distribución del poder y los roles entre hombres y mujeres varían según la combinación de reglas de descendencia, matrimonio y residencia. Son estas normas las que no solo estructuran las relaciones sociales, sino que además determinan los derechos de representación de las unidades domésticas, la herencia, el acceso a los bienes de producción, aspectos de la salud y la reproducción, la educación y la migración, entre otros. Por ejemplo, el estatus de una mujer cuyo pueblo posee lazos de descendencia bilaterales y residencia matrilocal puede ser mayor que el de aquella que reside en un pueblo con reglas patrilineales y patrilocales (CEPAL, 2013).

Además, estas reglas interactúan con la diversidad sociodemográfica y política de los pueblos indígenas, confiriéndole diferentes matices y énfasis a la situación de las mujeres en tanto que integrantes de estos colectivos, sin perjuicio de que la discriminación estructural que las afecta es un denominador común para todas, que se expresa en marginalidad, exclusión y pobreza. Un ejemplo de esta diversidad de matices es el hecho de que las condiciones de salud, educación y vivienda de las mujeres indígenas en espacios tradicionales pueden ser muy diferentes de las de aquellas que residen en contextos urbanos. En este sentido,

(...) la heterogeneidad abarca desde mujeres de pueblos en aislamiento voluntario, como las que se encuentran en la Amazonía peruana; otras que viven en territorios ancestrales, como las comarcas de Panamá; aquellas que enfrentan situaciones de guerra y desplazamiento, como en Colombia, hasta las mujeres mapuches que residen o nacieron en la capital de Chile. (CEPAL, 2013, p. 17)

Atendiendo a la pluridiversidad de pueblos indígenas que existen en América Latina, es menester considerar que para comprender mejor la diversidad y heterogeneidad de la mujer indígena

es necesario estudiar este concepto atendiendo a las características sociodemográficas, culturales, espirituales, cosmogónicas, ambientales y la cosmovisión de cada pueblo en particular. En efecto, las relaciones sociales y de parentesco al interior de cada pueblo se conciben de acuerdo a unas normas propias establecidas generalmente por la organización comunitaria y/o gobierno que han sido heredadas de los ancestros y que configuran el orden social (CEPAL, 2013).

En ese orden de ideas, y teniendo en cuenta que según los datos arrojados por el observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe se evidencia un gran vacío en la información relevante para la elaboración e implementación de políticas públicas (CEPAL, 2013) que apunten a mejorar la equidad de etnia y de género, esta acción de recopilar información y producir conocimiento resulta impostergable

30.3. Autonomía física: los derechos reproductivos y la lucha contra la violencia

Tal como señala el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe, la autonomía física se expresa en dos dimensiones que dan cuenta de problemáticas sociales relevantes en la región: el respeto de los derechos reproductivos de las mujeres y la violencia de género, las que contribuyen a perpetuar las desigualdades de género y la falta de cumplimiento de los derechos humanos. Mediante sus organizaciones, las mujeres indígenas han ido incorporando estas problemáticas en sus agendas cada vez con mayor fuerza, y han establecido sus propios diagnósticos y propuestas.

Varias declaraciones y acuerdos internacionales hacen hincapié en la necesidad de abordar las cuestiones relativas a la salud desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta el bienestar emocional, físico y social, y en la de reconocer los vínculos existentes entre la salud y otras prioridades como la educación, la paz, el medio ambiente y la productividad económica. Asimismo, advierten que los Estados deben considerar la salud de las jóvenes y mujeres indígenas como uno de sus ámbitos de acción más relevantes.

La salud es el derecho de una persona o un pueblo de realizar sus aspiraciones y satisfacer sus necesidades orientadas a lograr el bienestar o el “buen vivir”. Cuando se trata de la salud de las mujeres indígenas, no se puede obviar su dimensión colectiva; en este sentido, debe considerársela una cuestión integral y holística, que incumbe a todos los miembros de la comunidad e incluye dimensiones físicas, sociales, mentales, ambientales y espirituales.

Actualmente, en muchas zonas del mundo, pueblos y mujeres indígenas están sufriendo debido al alarmante deterioro de las condiciones de salud de sus comunidades. El acceso insuficiente y limitado a los servicios sanitarios, la falta de planteamientos de atención de la salud culturalmente adecuados, la carencia de clínicas que ofrezcan servicios de extensión en zonas apartadas y el empeoramiento de la calidad del aire, el agua y la tierra a causa de un desarrollo industrial descontrolado, son solo unos pocos de los factores que contribuyen a este deterioro (CEPAL, 2013).

Recientemente, algunas agencias de las Naciones Unidas han impulsado varias iniciativas para comprender la particularidad cultural de las prácticas relacionadas con la salud sexual y reproductiva de los pueblos y mujeres indígenas. El UNFPA (CEPAL, 2013) ha liderado estas acciones, y ha apoyado procesos de aplicación de modelos, programas y estrategias de salud reproductiva con una perspectiva intercultural, para hacer frente a problemas como la elevada tasa de mortalidad materna, las prácticas nocivas y la propagación del VIH/SIDA entre las mujeres indígenas (CEPAL, 2013).

El movimiento de mujeres indígenas de América Latina, por su parte, ha planteado la necesidad de construir mecanismos de participación e inclusión de las mujeres y los pueblos indígenas, que garanticen servicios pertinentes y óptimos, en particular para los jóvenes, y que hagan posible encarar los problemas de acceso y calidad de los servicios de salud integral y reproductiva, para disminuir desde un enfoque intercultural la falta de consideración lingüística, el trato discriminatorio, el desconocimiento de los recursos y valores humanos y culturales de las familias indígenas y la carencia de “calidad humana” de parte del personal de los establecimientos (CEPAL, 2013).

Sin perjuicio de ello, no se puede desconocer que las cifras también esconden, en parte, las brechas en la implementación del derecho a la salud reproductiva de las mujeres indígenas, en las que intervienen factores estructurales como la discriminación histórica —expresada en mayores grados de pobreza material, bajos niveles de educación formal, residencia en zonas apartadas— que dificultan su acceso a los servicios de salud, a lo que se suma la falta de accesibilidad cultural de estos servicios (CEPAL, 2013). Una prueba de ello es que, si se toman los años de escolaridad de las mujeres como un proxy de su posición socioeconómica y, por ende, del acceso a los bienes, servicios e información, se aprecia que la fecundidad de las mujeres indígenas es más baja a mayor nivel educativo formal alcanzado.

Mientras que entre las mujeres indígenas con menos de 4 años de estudios la fecundidad oscila en un rango de 4,5 a 6,6 hijos por mujer, entre aquellas que tienen mayor educación formal (13 años de estudio o más) es de apenas 1,2 a 2,4 hijos. Sin embargo, los niveles de fecundidad son sostenidamente más altos entre las mujeres indígenas que entre las no indígenas, aun controlando los niveles de escolaridad, sobre todo en el Brasil y Panamá. Con todo, se percibe un efecto combinado de las inequidades estructurales y las especificidades culturales

En ese mismo orden de ideas, es pertinente indicar que:

(...) se considera que la reproducción en edades tempranas se asocia con la inequidad socioeconómica, ya que su frecuencia es mucho mayor entre los grupos pobres y de menor nivel de educación formal —entre los que se encuentran los pueblos indígenas—, al punto que se la ha considerado uno de los componentes que disminuye las probabilidades de salir de la pobreza de varias generaciones a la vez (CEPAL/CELADE, 2004; Rodríguez, 2008). También se relaciona con la desigualdad de género, de dos maneras al menos: una, porque las responsabilidades de la crianza recaen principalmente en las jóvenes, sus madres y abuelas, y otra, por la ausencia de las parejas y la consecuente responsabilidad exclusiva de las mujeres, cuando la maternidad temprana ocurre fuera del matrimonio o de las uniones. (Rodríguez, 2009, p. 22)

Las particularidades culturales de cada pueblo también pueden implicar una menor intensidad de la reproducción a edades tempranas en comparación con la situación no indígena, tal como sucede con las aymaras y las quechuas en el Estado Plurinacional de Bolivia, o con las jóvenes rapa nui en Chile. Al respecto, un estudio previo muestra que las mujeres aymaras tienen una trayectoria reproductiva más tardía y menos intensa que la de las no indígenas, aun cuando se controlan factores económicos y educativos, mientras que las mujeres guaraníes sobresalen justamente, por lo contrario, es decir, por una maternidad intensa y temprana (Rodríguez, 2009).

También Pagliaro y Azevedo (2008, citados en Rodríguez, 2009) aportan evidencias contundentes acerca de la forma en que la organización social de determinados pueblos indígenas del Brasil, sus sistemas familiares y de parentesco, las reglas de casamiento y de residencia, las normas relativas a la concepción y contracepción, entre otros elementos, son aspectos culturales que influyen sobre los regímenes demográficos y las trayectorias reproductivas. Así, en el pueblo Xavante, con reglas de residencia matrilocal y descendencia patrilineal, donde el casamiento y la maternidad son prácticamente hechos universales, las mujeres inician su período reproductivo a los 11 o 12 años; por

el contrario, pueblos con patrones de residencia patrilocal muestran un inicio de la maternidad más tardío.

Con respecto al cuerpo de las mujeres indígenas en el documento *Mujeres indígenas: Sabias y resistentes: voces y vivencias*, para el caso de Colombia se indica que:

Las mujeres en Colombia hemos levantado la voz para denunciar que se ha hecho de sus vidas y sus cuerpos un botín de guerra que se disputan los guerreros. Las mujeres indígenas somos conscientes de esta realidad que nos arrebató:

Nuestros cuerpos para la satisfacción de sus apetitos sexuales

Nuestros hijos e hijas, nacidos de nuestros vientres para engrosar sus ejércitos y utilizarlos como informantes y correos.

Nuestras hijas como objetos sexuales y servidoras en tareas domésticas.

Nuestros compañeros segándoles la vida y dejándonos solas e indefensas con nuestras familias. (Lozano y Etter, 2012, p. 38)

30.4. La lucha contra la violencia

Los pueblos indígenas han sido y son particularmente afectados por la violencia, que incluye los conflictos armados, la militarización de sus territorios, el desarraigo, la prohibición de prácticas culturales, la violencia cometida por las instituciones estatales, la criminalización, el desplazamiento forzoso, el racismo y la discriminación estructural. Estos fenómenos tienen un impacto particularmente intenso en las mujeres indígenas.

El tema de la violencia fue una de las prioridades establecidas por las mujeres indígenas que participaron en la cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer en Beijing, China. Este espacio se considera un hito en el movimiento de mujeres indígenas, ya que se logró la articulación de las redes y organizaciones de diversas regiones y el posicionamiento de sus demandas como mujeres y como indígenas.

En la Declaración de las Mujeres Indígenas del Mundo en Beijing se demanda detener las violaciones de los derechos humanos y la violencia contra las mujeres indígenas, y específicamente se exige “considerar y penalizar, en calidad de crimen, a todos los actos de discriminación contra las mujeres indígenas” (artículo 34), “[que los gobiernos creen instrumentos jurídicos y sociales adecuados para la protección contra la violencia doméstica y del Estado” (Art. 35), y “[que las leyes indígenas consuetudinarias y sistemas judiciales que son respetuosos de las mujeres víctimas de la

violencia sean reconocidos y reforzados. Que se erradiquen las leyes, costumbres y tradiciones indígenas discriminatorias hacia la mujer” (Art. 36). La tercera sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, celebrada en mayo de 2004, tuvo como tema central el de las mujeres indígenas, y adoptó recomendaciones muy relevantes al respecto.

El Foro reconoció que las mujeres indígenas de todo el mundo están entre los grupos más marginados, y sufren discriminación no solo por razones de género, sino también a causa de la raza, la cultura y la clase social. La interacción de factores derivados de los procesos de colonización, exacerbados por el capitalismo occidental en expansión, la globalización, el nacionalismo, y enfoques paternalistas y verticalista sobre desarrollo proveen un ambiente económico y social que ha contribuido al empobrecimiento de las mujeres indígenas, la ruptura de las instituciones y mecanismos sociales tradicionales, violencia y militarización, desplazamiento y migración y la degradación de sus recursos naturales.

El Foro Permanente expresó su preocupación por el impacto de los conflictos violentos y la militarización de las vidas de las mujeres indígenas y de sus familias y comunidades, que dan lugar a violaciones de sus derechos humanos y desplazan a las poblaciones de sus tierras ancestrales. Sin embargo, también hizo hincapié en que las mujeres indígenas no deben considerarse víctimas pasivas, pues han asumido funciones de mediadoras y agentes de la paz.

De igual manera la antropóloga Rita Segato (2015, citada en Salazar, 2015), en su disertación como activista feminista defensora de los derechos humanos, sostiene que:

Las mujeres indígenas hoy, viven situaciones de intenso cambio en el continente y ven aumentar, como nunca, a pesar de la multiplicación de leyes y políticas públicas, y de la presencia estatal y de las ONGs, su indefensión. El proceso político en que se articulan y organizan progresivamente en todos los países intenta colocar un freno a las nuevas formas de violencia y expropiación que enfrentan, pero muchas veces colocando todas las expectativas en las garantías de protección estatales y legales. La pregunta que aquí intento responder es:

¿Puede el Estado proteger a las mujeres indígenas? ¿Hay indicios de que lo está haciendo? ¿por qué caminos debería hacerlo? La situación histórica de las mujeres indígenas, en términos de las privaciones que sufren y de la violencia que soportan, ¿ha mejorado, se ha mantenido estable o ha empeorado con la democratización de los países del continente Latinoamericano? (p.126)

Asimismo en su lucha por la defensa del derecho de la autonomía de los pueblos, Segato (2015, citada en Salazar, 2015) considera que ha habido una violencia creciente contra las mujeres indígenas (en número y en grado de crueldad) que las victimiza no solo a partir del mundo del blanco, sino también dentro de sus propios hogares y a manos de hombres también indígenas, en esta línea la autora cuestiona ¿cómo sería posible llevar el recurso de los derechos estatales sin proponer la progresiva dependencia de un Estado permanentemente colonizador cuyo proyecto histórico no puede coincidir con el proyecto de las autonomías y de la restauración del tejido comunitario?

Es contradictorio afirmar el derecho a la autonomía y simultáneamente afirmar que el Estado produce las leyes que defenderán a los que se ven perjudicados dentro de esas propias autonomías. Es decir, el Estado entrega una ley que defiende a las mujeres de la violencia a que están expuestas porque ya rompió las instituciones tradicionales y la trama comunitaria que las protegía. El advenimiento moderno intenta desarrollar e introducir su propio antídoto para el veneno que inyecta (Segato, 2015, citada en Salazar, 2015).

En ese orden de ideas, resulta pertinente contextualizar en Colombia la situación de violencia y guerra que por décadas ha afectado de manera sistemática a las mujeres indígenas. Así pues, la historia de guerra que vive el país impacta la vida de los pueblos indígenas, así como de las comunidades campesinas, afro y urbano populares que por las condiciones socio económicas, geográficas y de discriminación las hacen estar más expuestas a los efectos de la guerra.

En Colombia suele decirse que el conflicto armado afecta de manera desproporcionada y diferencial la vida de las mujeres. Para el caso de nuestros pueblos la situación no es diferente; la afectación del conflicto a los pueblos indígenas se da en dos sentidos: primero, al pueblo mismo, y segundo, a cada una de las personas que hacen parte de este pueblo. Se afecta el pueblo cuando se pone en riesgo su pervivencia y se le vulneran sus derechos colectivos, y se afectan las personas cuando se le violan los derechos humanos fundamentales.

30.5. Invisibilidad de mujeres indígenas e interculturalidad

Las mujeres indígenas han desarrollado diversas estrategias para afrontar la violencia. Frente a la falta de información y estudios culturalmente apropiados, están impulsando procesos de reflexión y documentación de casos, buenas prácticas, e identificando las rutas de acceso a la justicia. En este sentido, el FIMI, junto con PATH/Alianza InterCambios, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), las organizaciones Wangki Tangni, CADPI (Centro

para la Autonomía y Desarrollo de los Pueblos Indígenas) y Nidia White organizaron el curso “Investigación intercultural sobre violencia contra mujeres indígenas”, con el objetivo de fortalecer las capacidades de investigación de las mujeres indígenas para abordar el tema de la violencia. El curso se llevó a cabo del 20 al 24 de agosto de 2012 en la Ciudad de Bilwi, de la Región Autónoma del Atlántico Norte de Nicaragua (RAAN).

Mediante estas iniciativas, las mujeres indígenas comenzaron a avanzar en la conceptualización de la investigación intercultural como una forma de contribuir a la teorización del conocimiento ancestral que les permite analizar la realidad que viven. También han rescatado valores para la formulación de estrategias contra la violencia y de sanación espiritual, y han cuestionado las prácticas y creencias que no las favorecen. Este proceso implicó la revalorización de prácticas y creencias y también la elaboración de propuestas de cambio. De esta forma, se ha impulsado un proceso integral que vincula el enfoque de los derechos humanos con el empoderamiento de las mujeres indígenas y el desarrollo de estrategias políticas de incidencia. En palabras de las propias mujeres:

Toda metodología utilizada para abordar la violencia de género debe considerar las intersecciones entre los contextos del racismo y del patriarcado en los que las mujeres indígenas viven a diario. Las formas de violencia en las comunidades —física, sexual, psicológica, moral, mental, intrafamiliar, económica, espiritual— se expresan principalmente en los cuerpos de las mujeres indígenas. Los usos y costumbres de los pueblos indígenas son los conjuntos de reglas, principios y procedimientos que regulan el control social comunitario y definen los sistemas de funcionamiento de cada una de sus estructuras. (CEPAL, 2013, p. 9)

Sin embargo, en estas costumbres y normas indígenas de control social también prevalecen valores patriarcales. En este sentido, las metodologías desarrolladas por las propias mujeres indígenas permiten visibilizar las relaciones de poder dentro y fuera de las comunidades, utilizando principios de su cosmovisión, pero también cuestionando los elementos de ella que generan la violencia, además de los factores externos que operan en ese sentido. Esto permite una mayor sensibilidad, conocimiento y apropiación de los temas que se pretende profundizar. Las metodologías a utilizar son muy eficaces para compilar evidencias, ya que se apoyan en conocimientos clave del contexto local.

30.6. Mujer indígena y educación

En el artículo 44 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas se establece que todos los derechos y las libertades reconocidas en ese instrumento se deben garantizar por igual al hombre y a la mujer indígena. Reforzando esta disposición, el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas ha recomendado que los gobiernos incorporen una perspectiva de género que abarque todos los ámbitos y que se diseñen políticas que consideren directamente a las mujeres indígenas. Concretamente, ha postulado que se debe mejorar el acceso de las mujeres indígenas a la educación y el desarrollo de sus capacidades, además de reformar los sistemas educativos para que puedan aprovechar las oportunidades de capacitación y empleo (CEPAL, 2013).

Hace varias décadas que los pueblos indígenas de América Latina han hecho notar el carácter asimilacionista y aculturizador de la educación formal, que al ser impartida desde modelos de aprendizaje homogenizantes, es contradictoria con sus derechos en tanto pueblos cultural y lingüísticamente diferenciados. En este ámbito, han demandado políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) que garanticen y fortalezcan la identidad, la lengua y la cultura indígenas y capaciten a sus miembros en un uso más eficiente del castellano. En respuesta a estas demandas, hasta 2009 se habían implementado en la región más de cien programas con diversidad de énfasis: algunos se focalizaron en las dificultades escolares de los niños y niñas indígenas, y otros buscaron minimizar el fracaso con una escolarización en la lengua materna y la utilización del repertorio cultural propio. Sin embargo, ninguno de ellos superó los niveles primarios de escolaridad (Mato, 2009, citado en Salazar, 2015).

En los últimos años, los nuevos escenarios sociopolíticos de reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, junto a evaluaciones de las experiencias ya mencionadas de EIB que pusieron en evidencia sus limitaciones, han generado una nueva ola de demandas enfocadas en un tipo diferente de educación, que van desde la transformación del sistema educativo formal, con un ejercicio de la interculturalidad horizontal e incluyente, hasta el desarrollo de una educación por y para los pueblos indígenas. La característica central de estas tendencias es que se entienden en el contexto de las reivindicaciones de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, asociados a la autonomía, la territorialidad y la participación plena, libre e informada, tal como se plantea en los mecanismos internacionales ya citados.

Es así como los propios pueblos indígenas están promoviendo experiencias educativas que trascienden los modelos de EIB, y que buscan ampliar la cobertura, reconociendo y validando los

conocimientos y saberes indígenas en los sistemas educativos nacionales. Estas propuestas forman parte de iniciativas integrales de desarrollo, entendidas desde las epistemologías de los propios pueblos, y aseguran la participación y el control social sobre todo el proceso educativo (CEPAL, 2013).

En estos nuevos modelos educativos indígenas se incorporan explícitamente los enfoques de género e intercultural, así como el rol específico que asume la mujer en la producción y reproducción cultural y lingüística de sus pueblos como una de las bases fundamentales para formar seres humanos integrales. En efecto, todos los pueblos y culturas han desarrollado estructuras cognitivas y cuerpos de conocimientos que dan orden y significado al mundo (CEPAL, 2013).

En el caso de los pueblos indígenas, estos modelos se caracterizan por una relación profunda y recíproca del ser humano con el ecosistema y las fuerzas espirituales que regulan las relaciones entre ambos. El papel de las mujeres, madres, abuelas y hermanas ha sido tradicionalmente la transmisión oral de esas visiones de mundo mediante el proceso de socialización, contribuyendo a mantener las lenguas indígenas. Pero las mujeres indígenas no son únicamente transmisoras de la cultura, también son sus transformadoras activas (CEPAL, 2013).

En líneas generales, los estudios previos han mostrado que en las últimas décadas la educación básica se ha expandido y generalizado en la región, con lo que se ha logrado una mayor cobertura social y geográfica; ha disminuido el analfabetismo y se ha reducido la brecha entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria. No obstante, los datos de los censos de la década de 2000 acusaban profundas desigualdades en desmedro de los pueblos indígenas, especialmente para las niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres, con las consecuentes brechas en el ejercicio del derecho a la educación (Salazar, 2015).

Es de anotar que, en Colombia, el lugar más claro y evidente de las mujeres indígenas en las comunidades es el lugar de la educación y la cultura: ser educadoras y trasmisoras de la cultura son roles fundamentales en la permanencia de la identidad de los pueblos. Esta labor la inician al interior de sus mismas familias, desde sus espacios tradicionales, como el tul (huerta) y la minga (trabajo de mano y vuelta), las mujeres indígenas son las educadoras principales de sus pueblos: *desde que estamos dando de mamar a los pequeños, ya les estamos hablando en nuestro idioma.*

Resulta pertinente visibilizar la voz de una mujer lideresa del Pueblo awá quien afirma que:

La resistencia es entre hombres y mujeres, a veces entre mujeres ha sido difícil que ellas lo vean, se ha optado entre los dos, la forma es nuestro idioma, nuestras costumbres, el fortalecimiento, el idioma se ha perdido mucho. Hay resguardos muy afectados por el conflicto. La única forma de resistirnos es con nuestro idioma, con los saberes, la medicina, productos propios, no depender de productos de afuera, somos familias de recolectores y cazadores y esto se acaba con las fumigaciones, que han hecho que se termine la alimentación de la selva, todo está contaminado. (Marta Lucía, comunicación personal, 2008)

En ese mismo orden de ideas, esta lideresa sostiene que trabaja con jóvenes porque la degradación cultural es una problemática muy seria, por esa razón se ha motivado a trabajar por la recuperación de la identidad cultural, ya que los mayores han dejado esa tarea a la escuela, además explica que no hay un modelo educativo que permita fortalecer la identidad cultural. Unicef está apoyando proyectos para fortalecer la identidad cultural y prevenir el conflicto armado. En efecto, se trata de diseñar un currículo acorde a la identidad del pueblo, con el fin de recuperar valores ancestrales, historias, las formas de vida de los mayores y también el intercambio de experiencias que permita a los jóvenes conocer otros saberes y otras culturas.

30.7. Mujer indígena y participación política

En América Latina y el Caribe las mujeres han logrado grandes avances en el ámbito de la participación política en las últimas décadas. Sin embargo, es importante hacer una reflexión sobre la situación particular de las mujeres indígenas en este proceso. Históricamente, ellas han jugado un rol central en la reproducción cultural de sus pueblos, pero su participación en los procesos de adopción de decisiones ha sido limitada por un doble arco de barreras: el patriarcado y el racismo estructural (CEPAL, 2013).

En el seno del movimiento de mujeres indígenas existe el reconocimiento y la preocupación por la desigualdad respecto del ejercicio de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales que experimentan. Específicamente, el tema de los derechos políticos es central para ellas, ya que en él confluyen sus demandas como mujeres y como indígenas, y porque además propicia un cambio de paradigma vinculado a sus reivindicaciones como titulares de derechos. A nivel internacional, es posible rastrear el rol protagónico que han jugado las mujeres indígenas en la lucha de sus pueblos por el reconocimiento de sus derechos. Es en el seno de este movimiento donde ellas comenzaron a plantear que, si bien eran afectadas como indígenas por las mismas injusticias y desigualdades, también poseían demandas específicas como mujeres (CEPAL, 2013).

El derecho a la participación política no solo ha sido reconocido como prioridad por el movimiento de los pueblos indígenas, y en particular por las mujeres indígenas, sino que también se ha consignado en varios instrumentos de derecho internacional, por ejemplo, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Este instrumento contiene varios artículos que establecen el derecho de los pueblos indígenas a participar en la adopción de decisiones (CEPAL, 2013).

Los artículos 5 y 18 expresan que: Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado y que los pueblos indígenas tienen derecho a participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones (CEPAL, 2013).

Actualmente, el ejercicio del poder para las mujeres indígenas se expresa mediante las posibilidades de “estar”, la presencia, la palabra y la capacidad de decidir por sí mismas. La participación es la posibilidad de darse a conocer en la comunidad, poder expresar sus deseos, ideales, posición y lucha, así como tener acceso a espacios de elección pública en instancias de gobierno formal (Mairena, 2002, citado en Salazar, 2015). Las mujeres indígenas no solo conciben la participación política como personas, sino también como miembros de sus pueblos, lo que genera responsabilidades específicas vinculadas a la “colectividad”.

La autonomía de los pueblos indígenas supone procesos de autogobiernos o gobiernos propios como se ha llamado en los últimos años. Autoridades y gobiernos indígenas han tenido los pueblos desde siempre, sin embargo, a partir de la Constitución Política Colombiana de 1991, se logra el reconocimiento formal a los gobiernos indígenas en sus territorios, gobiernos que han pasado por momentos de mucha fortaleza, pero también por momentos de debilidad, lo que sin duda se constituye en un reto para los procesos comunitarios: ser y ejercer la autonomía.

En este ejercicio de ser y ejercer gobierno, la participación política- organizativa de las mujeres ya no es una novedad, sin embargo, es preciso decir que, aunque no existen barreras objetivas que impidan que las mujeres sean líderes y autoridades, aún es distante el sueño de pueblos con gobiernos en equilibrio, es decir, gobiernos y organizaciones con mujeres y hombres en el poder de

manera equitativa. Todavía la lucha y trabajo de las mujeres es por lograr su plena inclusión en los procesos políticos organizativos, especialmente en espacios de decisión.

Por otra parte, Leonor Zalabata (2005, citada en Salazar, 2015) en su ponencia del seminario *Las mujeres indígenas en los escenarios de la biodiversidad* sostiene que:

La participación no es una cuestión de procedimiento, no es una cuestión de fondo, porque la participación, tanto de pueblos indígenas como de mujeres indígenas, debe ser plena y efectiva, y la participación no comienza cuando los otros consideren que ya es tiempo de participar, sino desde sus inicios, hasta que sea la meta que se quiere alcanzar. La participación tiene que ser plena, consultada, verificada, tiene que tener en cuenta las decisiones de las autoridades tradicionales. Las mujeres indígenas reconocen a sus autoridades tradicionales, reconocen sus territorios, reconocen las tradiciones propias, porque son parte de ellas, en un contexto que no está en la visibilidad, pero que existe en los territorios indígenas. (p.163)

Las mujeres indígenas en su contexto no son de hablar, no porque la cultura lo impida, sino que es una forma de ser. Si se participa en una asamblea del pueblo Arahuaico, tomará por lo menos dos meses hablando, conversando, los hombres alrededor del fogón, las mujeres tejiendo, saliendo, entrando, y si tenemos que repetir las miles de veces que sea lo hacemos y le damos vueltas y vueltas a un tema. La gente tiene derecho de aportar cuando quiere, cuando puede hacerlo. Esta es una construcción distinta a la de la política y nosotros le llamamos participación a esto, a las formas propias de tomar decisiones, aunque tome dos meses, aunque al final se reúnan unos *mamos* y a través de un ritual digan no a esa decisión. Estas formas de participación son válidas porque son las formas de tomar las decisiones de un indígena con valores propios (CEPAL, 2013).

Cuando se habla de participación, se debe agradecer profundamente que las sociedades hayan abierto sus puertas, sus oídos, su corazón a la participación de los indígenas. También se debe reconocer que hay que mejorar, hay que hacer debates en los que el enfoque de un sistema académico no prime sobre el enfoque de los mismos pueblos indígenas, y en el caso de las mujeres indígenas, vayamos acompañadas de nuestras autoridades tradicionales. Esta posibilidad debe avanzar sobre esos enfoques, de lo que se debe hacer y lo que no, sobre lo que sí se debe hacer y no se hace (CEPAL, 2013).

Finalmente, la autora concluye en su ponencia que: lamentablemente la participación de las mujeres indígenas en el espacio nacional no existe, falta un reconocimiento directo de sus aportes. A veces uno por participar forma parte de enredos que generan una cantidad de cargas y responsabilidades. En Colombia al participar una se expone a que le peguen un tiro, o la secuestren. A este tipo de problemas se está expuesta (Zalabata, 2005, citada en Salazar, 2015).

CAPÍTULO 31. Análisis e interpretación de resultados del trabajo etnográfico

En este capítulo se exponen las consideraciones finales de la investigación, describiendo los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos planteados luego de aplicar la metodología propuesta. Para ello, se ha realizado un análisis de los datos obtenidos en el trabajo etnográfico y la revisión documental, contrastándolos con las diferentes teorías que sustentan la tesis. Asimismo, se han incluido las voces de los sabedores, docentes y del antropólogo Francisco Salazar quien ha convivido y participado de la mano de la comunidad indígena en su proceso de lucha y resistencia política hace aproximadamente 20 años. Para concluir estos resultados se han construido textos, tablas, gráficas y una matriz etnojurídica que permiten explicarlos al lector de una manera más didáctica. Igualmente, se presentan unas recomendaciones sugeridas por el estudio y se relacionan con algunas necesidades evidenciadas y además se detallan posibles líneas de investigación futura.

A lo largo de esta exposición se hará referencia a la expresión metafórica “trenzado saberes” que surge al aparear la práctica empírica del arte del tejido para elaborar el sombrero vueltiao (símbolo cultural de la nación) por los ancestros Zenúes con los saberes de todos los actores que confluyen en la comunidad en estudio. En esta prenda se plasman las historias de vida y se simboliza la madre naturaleza como una forma de identidad y pervivencia cultural. En efecto, estableciendo una comparación con la importancia de los saberes etnoambientales, se encuentra que en la actividad artística del sombrero vueltiao están implícitas las características de un proceso etnoeducativo gestado en la comunidad desde la contra-escuela que lucha por la reivindicación del derecho a una educación diferenciada. Así pues, el sombrero reviste las siguientes propiedades:

Es flexible y liviano.

Existen diferentes tipos.

Diverso producto de un proceso.

Es capaz de deformarse y luego recuperar su tamaño.

Es resiliente al inclemente sol.

Se adapta a diferentes contextos.

Se elabora mediante trabajo comunitario.

Se tejen sueños.
Se teje la historia y la vida.
Se teje identidad Zenú.
Tiene una medida de acuerdo a quien lo usa.
Se teje de forma circular.
Representa la simbología Zenú de la madre tierra.
Se plasma la creatividad.

Todo lo anterior entraña principios de la escuela que responden a la aceptación de la diversidad, las inteligencias múltiples, los saberes locales, la capacidad de resiliencia, la creatividad, de la importancia del trabajo colectivo y la adaptación a las realidades, necesidades y sueños de una cultura que busca ser articulada e integrada.

31.1. Saberes etnoambientales vida y territorio

La comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge ha concebido un compendio de saberes etnoambientales que guardan una relación directa con sus prácticas socioculturales y económicas, los cuales a su vez se asientan en la naturaleza y en la experiencia cotidiana. En efecto, se puede decir que la comunidad indígena ha trenzado sus saberes a partir de la relación con su territorio. Para el caso particular de esta investigación se han denominado saberes etnoambientales atendiendo al hecho de que son propios de esta comunidad indígena, es decir, contienen la perspectiva propia de la etnia Zenú frente al ambiente, lo cual los impregna de una cosmovisión en particular con una lógica de mundo diferente a la occidental. Desde la denominada corriente de pensamiento del perspectivismo amerindio se puede decir que estos saberes etnoambientales equivalen a representaciones simbólicas de los pueblos indígenas que reafirman su identidad y autonomía.

Estos saberes se han transmitido de generación en generación por tradición oral. Asimismo, es pertinente destacar que muchos de estos no han sido sistematizados ni incluidos en el currículo escolar, por lo tanto, se puede inferir que se está desaprovechando un valioso legado de nuestros grupos culturalmente diferenciados como lo son los indígenas.

Al respecto, desde el Ministerio de Educación Nacional se ha indicado que el aprovechamiento de este legado puede permitir la maximización de las habilidades y conocimientos de diversas bases culturales para diseñar nuevos sistemas de aprendizaje e incorporar una variedad de orientaciones culturales al dominio del racionalismo científico y de la tecnología contemporánea.

De acuerdo con los hallazgos realizados como producto de la revisión documental y del trabajo etnográfico en el cual se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con algunos sabedores y se convivió con ellos por espacio de cuatro meses en un proceso de consulta previa, en el marco de un proyecto minero, se ha podido establecer que estos saberes han sido heredados y siguen vigentes, pese a que algunos se hayan modificado, sustituido y/o hibridado.

En concordancia con lo anterior, se pudieron identificar dentro de la comunidad saberes etnoambientales que aún se conservan por tradición y forman parte de algunas prácticas empleadas para la siembra de cultivos, la etnoeducación, la astronomía tradicional, la protección del recurso agua, el cuidado de la salud y la conservación del suelo. Sin embargo, se encontró que para algunas prácticas se ha ido abandonando la perspectiva Amerindia y se ha reemplazado por el discurso moderno de occidente. La cultura hegemónica ofrece con muchos de sus adelantos en materia de ciencia y tecnología la posibilidad de hacer las mismas actividades de manera más eficiente.

Estos saberes etnoambientales son articulables por nuestra realidad ya que tienen una equivalencia en la ciencia universal y conservan afinidad con los conocimientos científicos, estos hacen parte de lo que hemos construido, están codificados o enunciados desde una perspectiva diferente del lenguaje. De hecho, cada grupo humano hace una construcción propia del mundo, aun así, estos saberes locales conversan con los conocimientos que el mundo occidental incluye en la ciencia.

Por otra parte, la tesis del antropólogo Bonfil Batalla sobre los elementos culturales propios y ajenos que forman la cultura etnográfica de un grupo se puede evidenciar en la comunidad, al ejercer esta un control cultural en las decisiones que maneja de los mismos y que van relacionados con sus prácticas socio culturales y económicas. De esta manera, los ámbitos de la cultura en función de dicho control (apropiada, autónoma, enajenada, impuesta) se vivencian en la cotidianidad, desde la perspectiva propia como organización comunitaria con autoridad para tomar decisiones y desde la ajena que principalmente se deriva de la imposición de un modelo educativo y de las acciones de multinacionales con megaproyectos que se apropian de los recursos naturales que afectan el tejido étnico y la trasmisión del trenzado de saberes al generar procesos de aculturación.

A lo largo de esta investigación se ha venido enfatizando en la necesidad apremiante de alcanzar una articulación entre la escuela convencional y la comunidad como portadora de cultura, visionando un escenario ideal para el fomento de una educación intercultural que permita tender

puentes entre conocimientos, valores, sentires, cosmovisiones y diálogos. Históricamente la escuela ha estado de espaldas al contexto y a nuestra realidad multicultural, despreciando una infinidad de saberes locales que podrían complementarse o hibridarse con el saber académico científico para la búsqueda de innovaciones y soluciones a problemas comunes que nos atañen como sociedad. Asimismo, elevar el papel de la comunidad como educadora con su valiosa sabiduría popular, su interesante trenzado de saberes, y variedad de prácticas, desarrolladas para su subsistencia, es valorar a la otredad desde su riqueza auténtica e intangible.

Un ejemplo de esta hibridación de saberes puede observarse cuando la cultura occidental recurre a los saberes etnoambientales referentes al uso de plantas medicinales, como una alternativa de la medicina para el tratamiento de enfermedades, lo cual es un indicador de que es necesario acudir al diálogo de saberes entre culturas. Lo anterior quedó demostrado con más fuerza ante la difícil situación de emergencia sanitaria generada por motivo de la COVID 19. El mundo moderno ha vuelto su mirada sobre lo natural para responder a estilos de vida más saludables, a la cura de enfermedades que aún la ciencia no soluciona, y a la búsqueda de mecanismos que contribuyan al equilibrio ambiental ante la crisis que atravesamos, en efecto, las minorías étnicas como los indígenas y afrocolombianos han ganado espacios de visibilidad con el aporte de sus saberes, principalmente en el campo de la medicina.

Algunas prácticas comunitarias apuntan a la sostenibilidad ambiental y contribuyen a la economía local, como son: recolecta y envase de aguas lluvias para actividades de uso doméstico ante la poca disponibilidad de agua en la zona, diseño de estufas caseras a partir de neveras en desuso que funcionan con leña como alternativa al ahorro de gas propano que ha encarecido su precio, abono de la tierra en los patios caseros con residuos orgánicos y huertas de plantas medicinales para reemplazar la droga farmacéutica como un principio de etnosalud y como una salida ante los costos de la medicina convencional. Todas estas son alternativas que le permiten a la gente buscar maneras sencillas de sobrevivir ante la difícil situación económica y que se convierten en un referente y ejemplo a seguir para la cultura occidental, además de contribuir a una relación más armónica y de equilibrio entre el hombre y la naturaleza.

Los sabedores aprecian y valoran a la naturaleza como un sujeto de derecho, a la que en un lenguaje figurado catalogan como la madre dadora de vida, demostrando en su trenzado de saberes que esta es el fundamento principal de los mismos. Por ello, difieren permanentemente con el discurso y filosofía de las multinacionales que se instauran en la zona para llevar a cabo megaproyectos de

extracción. Sin embargo, la defensa de sus saberes etnoambientales se ampara en la ley de víctimas indígenas, esta contempla la inclusión del territorio como víctima, hecho novedoso que da cuenta del reconocimiento sociopolítico a la diversidad de epistemologías y relaciones entre el hombre y la madre tierra que prima con sus diferentes variantes en el pensamiento indígena. Asimismo, hay que considerar que en la nueva tendencia universal del derecho la tierra es vista con una mirada biocéntrica, desplazando paulativamente la perspectiva antropocéntrica, así, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos de la Madre Tierra del año 2012 se le reconoce a esta como un sistema viviente con derechos.

En consecuencia, se puede afirmar que los saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge son una fuente valiosa de un trenzado propio que se ha ido tejiendo en el tiempo y que en la praxis cotidiana progresivamente se valida y deposita en la memoria colectiva de unos sabedores mayores. Estos además de ser dinámicos y de reconfigurarse en el tiempo, otorgan identidad y autonomía a la comunidad. En efecto, es pertinente reflexionar sobre la diferencia entre el llamado saber popular con matices perspectivos amerindios y el saber escolar cuyo discurso es hegemónico.

Pese a esta marcada diferencia entre ambos tipos de conocimiento, una vez identificados los saberes etnoambientales de la comunidad es menester considerar la importancia de este insumo como recurso didáctico que sirva de puente entre culturas diferentes para un dialogo que enriquezca las bases culturales desde la consideración y acogida de otras perspectivas de pensamiento y de sentires. A todo esto, el corpus de saberes sistematizados en este estudio (tabla 6), surge como producto de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los sabedores, quienes haciendo un trenzado de saberes expresan una riqueza de conocimientos locales. Asimismo, el corpus se nutre de la revisión documental llevada a cabo, convirtiéndose en una alternativa para otras lecturas de mundo que en parte han permitido nuestra subsistencia y han sido el cimiento del desarrollo tecnológico.

Es pertinente exponer el corpus de saberes etnoambientales que han surgido como parte de los hallazgos de esta investigación con la implementación de la etnografía colaborativa, se enuncian a continuación algunos saberes aportados por la comunidad y otros que son producto de la revisión documental. Para ello, en este estudio se han establecido unos componentes ambientales que engloban y clasifican la concepción de naturaleza desde las generalidades que caracterizan la cosmovisión que de la misma se maneja al interior de los pueblos indígenas. Acorde con las teorías indagadas adaptadas a las necesidades de este estudio, entre estas vale la pena destacar las siguientes: la postura teórica

del ecofeminismo que se sustenta en el vínculo de las mujeres con la naturaleza, propendiendo por la ética de la conservación a través de las luchas feministas ambientales. Asimismo, este movimiento feminista cuestiona la hegemonía del poder y visibiliza las propuestas de las mujeres desde diferentes contextos y culturas.

Con estos componentes se pretende encontrar el mayor número de conocimientos propios referidos a componentes bióticos y abióticos de los ecosistemas, a la astronomía tradicional, a la etnosalud, a prácticas económicas y algunas amigables con la naturaleza, al diseño e implementación de tecnologías, al rol de la mujer indígena, y a la construcción de mitos y leyendas. Es de anotar, que en algunos apartes se incluyen las voces de los sabedores para dar mayor validez y autenticidad a la información registrada.

En total se identificaron 86 saberes etnoambientales, de los cuales 49 fueron extractados de las entrevistas aplicadas a los sabedores y los 37 restantes se encontraron en la revisión documental. Entre las principales fuentes bibliográficas consultadas se destacan: el gran imperio Zenú (2001), Sinú Amerindio: Los Zenúes (1996), La Sociedad Hidráulica Zenú (1993), Diseños Geométricos Zenúes (2013), San Andrés de Sotavento y un Resguardo que Pervive (1999).

A continuación, se detallan los saberes etnoambientales establecidos en el estudio, clasificados por componentes ambientales (tabla 6):

Tabla 8. Saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
Uso de la tierra	<p>-las hojas de los árboles le dan fuerza a la tierra.</p> <p>-La basura se deja podrir en los patios y sirve como abono.</p> <p>-Los abonos de antes como estiércol de burro y ganado se han perdido, se sustituyen por agroquímicos.</p> <p>-Dejar descansar el suelo entre cada siembra por varios años, para que en su ciclo natural de vida el mismo se regenere.</p> <p>- El suelo no produce sino se deja descansar debidamente.</p> <p>-La protección de los árboles garantiza la fuerza de la tierra.</p> <p>Uno de los sabedores explica que:</p> <p>“En cuanto al uso de la tierra en nuestra etnia se conservan algunos principios para la conservación y el uso de nuestros suelos, lo primero es que se deja descansar la tierra, eso quiere decir que si nosotros cultivamos este año en un terreno, el próximo año seguimos cultivando en el mismo terreno, pero el tercer año esa tierra la dejamos descansar no la trabajamos, la dejamos así por varios años, por 3 años y continuamos en otro sector y esperamos que ese suelo que estaba un poco cansado, descansa, en su ciclo natural de la vida el mismo va a regenerarse” J. Cuteño (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).</p>	

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
Usos del agua	<p>-Las aguas vivas son fuentes de agua que están por debajo de la tierra y le dan alimento al suelo.</p> <p>- Las aguas vivas se mantienen y conservan por acción de los árboles que están a su alrededor.</p> <p>- Se recolecta agua lluvia en tanques plásticos y se usa para servicio doméstico, antes se bebía, ahora no por la alta contaminación.</p> <p>- Las aguas vivas se conservan al atraer más agua de árboles nativos que se siembran a su alrededor tales como: el higuerón, el achis, ceiba de agua.</p> <p>- En época de verano se coban pequeños pozos que permanecen llenos y estables de agua viva, limpia y fresca.</p> <p>-Las aguas vivas se cuidan no talando árboles o sembrándolos a su alrededor para que las aguas no se vayan porque si no se van secando.</p> <p>- El agua es una fuente de vida sagrada en la cual tienen asiento las comunidades.</p> <p>“Las aguas vivas son fuentes de agua que están por debajo de la tierra y esas aguas hay que conservarlas por medio de las fuentes de bosques que nosotros dejamos para conservar esa agua. Las aguas vivas le dan alimento al suelo y esa agua es beneficiosa para nosotros porque la tomamos”. M. Peña (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).</p>	<p>- Los Zenúes hacían canales que colocaban en pendientes para la recolección de agua lluvia en vasijas de barro.</p> <p>_Los Zenúes no utilizaban ninguna clase de insecticidas o químicos que pudieran contaminar el agua.</p> <p>De acuerdo con Puche (2001) en su ensayo sobre el gran imperio Zenú, esta etnia le daba al agua los siguientes usos domésticos:</p> <p>-El agua se acarrea en bangaños o múcuras, esta última enseñó el paso menudito del baile de la gaita.</p> <p>- Se aclaraba el agua del río con el jugo de la tuna rallada (cactáceas).</p> <p>-Se enfriaba el agua en tinajas con capacidad para que el agua superficial externa al evaporarse, bajara la temperatura del agua almacenada.</p> <p>-Con bangaño se transportaba el agua al lugar de trabajo y se mantenía fresca, dada la condición antitérmica de la corteza del bangaño.</p> <p>- Con guaduas en media canoa y en pendiente se llevaba el agua a la casa por gravedad.</p>
Cultivos tradicionales	-Anteriormente la misma fuerza de la tierra producía el pan de cada día, las tierras se han ido agotando,	- De acuerdo con Puche (2001) entre los cultivos tradicionales de los Zenúes se pueden categorizar los siguientes:

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	<p>pertenecen a los ricos y toca emplear agroquímicos en potreros.</p> <p>-Los Zenúes consideran como cultivos tradicionales heredados de sus ancestros, el maíz, la yuca, el ñame y el arroz, denominados pan coger.</p> <p>-</p>	<p>Raíces (yuca)</p> <p>Tubérculos (Batata, ñame, ñungay)</p> <p>Cucurbitáceas (calabaza, ahuyama, pepino, melón, patilla)</p> <p>Leguminosas (poroto, habichuela, frijol)</p> <p>Frutales (cacao, corozo noli, guama, caimito, zapote, níspero, piña, mamón, camajón, aguacate, corozo bractis minor, algarrobo, jobo, guasimo, palma de vino, tagua, tomate).</p> <p>Cereales (maíz con su incidencia en la construcción del sombrero, consumo ritual de la hicotéa, bollos, arepas y toda una suerte de manjares típicos).</p>
Pesca	<p>-La pesca tradicional se ha ido acabando, escasean los peces en el río, esta se ha sustituido por la cría artificial en estanques de especies como la cachama, bocachico, la tilapia y el moncholo.</p> <p>-La pesca tradicional antigua era una práctica que se hacía hasta por deporte, algunas clases de peces eran utilizados para engordar marranos, debido a la abundancia de los mismos.</p> <p>Uno de los sabedores narra que:</p> <p>La pesca tradicional se ha perdido del todo porque ya los bocachicos no existen, todos los pescados que uno pescaba anteriormente ya no se consiguen.</p> <p>“En la época de mi papá él iba a pescar con nosotros, pero como en esa época había tanto pescado, mi papá a veces tiraba dos tarrayazos y eran suficientes para llenar medio saco, se sacaban 100, 120, 80 pescados eso no tenía uno que hacer ninguna, ni estar rezando ni ninguna</p>	<p>De acuerdo con Puche (2001) en su ensayo sobre el gran imperio Zenú, esta etnia practicaba la pesca del bocachico con las siguientes técnicas:</p> <p>-La multitud de brazos, caños y canales unidos a pequeñas ciénagas, permitía desviar agua y capturar el bocachico en el lecho seco de los canales.</p> <p>- Utilizando elementos como atarraya, canoa, canaleta y palanca.</p> <p>-Con nasas que es una cesta grande circular de aproximadamente ochenta centímetros de diámetro por cuarenta de alto con entrada evertido por una de las caras paralelas.</p> <p>-Con barbasco o cicui, sustancia vegetal que intoxica a los peces. golpeando “el plan de la canoa” con la planca, se avisaba la proximidad de los cardúmenes de la subienda a manera de teléfono acuático.</p>

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	práctica”R. Márquez (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).	
Astronomía tradicional	<p>-Para los ancestros Zenúes en época de luna nueva no era prudente picar la yuca ni el ñame, ya que no iban a producir cosecha.</p> <p>-La luna nueva es un referente en la comunidad para proceder o no a la siembra de cultivos tradicionales.</p> <p>-Existe la creencia de que si se corta la palma marga (empleada para la construcción) en época de luna nueva, le cae gusano.</p> <p>- En luna nueva no se cortan árboles ni se pueden sacar crías de ciertos animales como el pollo porque se daña y no produce.</p> <p>- Para los ancestros Zenúes si se sembraba la yuca se iba en pura raíz, no daba yuca buena, y no paria, el ñame, quedaba chiquitico.</p> <p>Un sabedor narra lo siguiente: “Por la luna siempre nos guiábamos que fuera nueva para nosotros hacer los cultivos. Porque en luna nueva tenemos aún esa tradición, no podemos picar semilla de yuca, no podemos picar semilla de ñame, no podemos sembrar maíz, porque eso nos enseñaron nuestros padres y abuelos” M. Peña (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).</p>	-Para los Zenúes la mejor cosecha se siembra en el mes de abril ya que la luna no esta nueva. Porque si se siembra en el mes de mayo no da buena cosecha.

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
Siembra y uso de plantas medicinales	<p>-Las plantas medicinales son cultivadas principalmente por la mujer Zenú en el patio de su casa, las cuales cuida como su propio jardín.</p> <p>-Las plantas medicinales son usadas en baños y bebidas para la cura de enfermedades, reemplazando fármacos.</p> <p>- Se siembran muchas plantas medicinales como el quita dolor, la hierba santa, la hierba buena, limoncillo, acetaminofén, quita dolor, hierba buena y se conservan en los patios de las casas para cura de enfermedades, se va al médico occidental solo cuando el tratamiento natural no funciona.</p> <p>Una de las sabedoras manifiesta al respecto que: “Se mantienen muchas plantas medicinales en los patios para una emergencia y/o cuando no se tiene para comprar la droga, se preparan bebidas y se calma el dolor en ocasiones hasta en un 100% más que con medicina de farmacia” R. Márquez (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).</p> <p>-En la comunidad Zenú los mayores enseñan a los más jóvenes sobre las propiedades curativas de cada planta.</p> <p>_ Los sabedores consideran que la cultura occidental ha vuelto su mirada y confianza hacia los poderes curativos de las plantas medicinales, hecho que se reafirma con la pandemia de la covid 19.</p> <p>-Los médicos de la comunidad Zenú se catalogan de acuerdo al servicio que ofrecen y utilizan las plantas medicinales para la preparación de bebidas, ungüentos y baños. Entre estos están:</p>	<p>-Se utilizan variedades de plantas, se cura con rituales y santigua (rezo que profesan algunos sabedores) con cogollos de plantas.</p>

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	<p>_Sobanderos: Usan palabras sin necesidad de tocar la parte del cuerpo afectada, curan torceduras y golpes.</p> <p>_Santiguador: Cura la llamada afición en los niños o mal de ojo, emplea bebidas de hojas de mata ratón, ají picante y tallo de tomate.</p> <p>_ Comadrona o partera: Vigila el buen estado del niño (a) en el vientre de la madre durante el proceso de embarazo, atiende el nacimiento y prepara bebidas y ungüentos de plantas para la madre con el fin de evitarle el frío corporal.</p> <p>_ Curandero de culebra: utiliza plantas y raíces de acuerdo al tipo de culebra que muerde, por lo general usan 12 tipos de plantas.</p> <p>_ Médico tradicional: cura toda clase de enfermedades en general con plantas medicinales.</p> <p>De acuerdo con uno de los sabedores, una práctica que forma parte de la cosmovisión de la comunidad es la siguiente: “Todos los médicos de la comunidad realizan un ritual llamado “Armonización” que consiste en hablar con las plantas que utilizaran y pedirles permiso para arrancar sus hojas y curar a los enfermos” S. Roatan (comunicación personal, 6 de diciembre, 2021)</p>	
Reforestación y conservación de especies nativas de flora y fauna.	<p>-Se considera que la flora nativa por servir de hábitat natural a una fauna local debe ser conservada, evitando la explotación de la misma.</p> <p>Otro sabedor narra la experiencia de un emprendimiento: “La siembra es una vocación de la comunidad Zenú, actualmente se traduce en un emprendimiento realizar</p>	<p>De acuerdo con Puche (2001) entre las especies de fauna nativa que domesticaron los Zenúes están: -pericos, loros, palomas, pisingos, patos, pavos, guacharacas, gonzalos, huacamayas, paujil, pava congona.</p>

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	<p>compensaciones ambientales” de reforestación con especies nativas al servicio de las empresas que operan alrededor y que deben J. Cuteño (comunicación personal, 4 de septiembre, 2021).</p> <p>- Las plantas y animales nativos no requieren de mucho gasto ya que se crían solos, a diferencia de lo foráneo.</p>	<p>-Venados, conejos, guartinajas, ñeques, zainos, dantas, morrocayos, titíes, mono colorado, marimonda.</p> <p>_abeja montañera para la obtención de miel y cera para los pitos, gaitas y encerar hilos para coser y orfebrería.</p> <p>_se domesticó el caucho para impermeabilizar sacos y telas para épocas de invierno.</p>
<p>Fabricación de elementos tecnológicos a partir de recursos naturales reutilizables. (estufa artesanal, recogida de aguas lluvias en aljibes, prendas tejidas)</p>	<p>_Se fabrican estufas de binde, de comején y de leña, especialmente de ramas secas, para economizar gas.</p> <p>-Actualmente se reutilizan neveras viejas para fabricar estufas.</p> <p>-Se hacen estanques cobando el suelo con excavadoras y elaborando tapas para reservas de agua.</p> <p>- Tejer el sombrero vueltaio utilizando como materia prima la caña flecha en la comunidad Zenú del Alto San Jorge es un arte que se hace por vocación y se enseña.</p>	<p>- Los Zenúes hacían y utilizaban utensilios como el molino de piedra, vasijas de barro (ollas y tinajas) esta última para conservar fresca el agua de tomar y para tejer utilizaban agujas hechas de hueso de animales.</p> <p>-Los Zenúes Implementaron una tecnología de riego (construcción de canales y camellones artificiales para aprovechar zonas pantanosas, defender las viviendas de las inundaciones y beneficiar los cultivos) desde los primeros siglos de nuestra era hasta los siglos X-XII en más de 200.000 hectáreas de la depresión inundable del bajo río San Jorge (Plazas, Falchetti, et.al, 1993).</p> <p>- Los Zenúes empleaban los tallos de la caña flecha u hojas de palma amarga para diseñar las paredes de sus casas, además tallos de caña guadua para la estructura de la cubierta (Mendoza, 2013, p.27).</p> <p>-Los Zenúes eran alfareros empleaban yacimientos de arcilla, pintura y diseños geométricos en la decoración de sus cerámicas. Se destacan las vasijas domésticas (ollas culinarias simples, recipientes de boca</p>

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
		<p>amplia y copas) y las de uso funerario (vasijas en forma de canasta y figurinas antropomorfas) (Plazas y Falchetti, et.al, 1993).</p> <p>Fc</p> <p>-Los diseños geométricos que fueron usados para la decoración de la cerámica, tejeduría, cestería y orfebrería eran inspirados en la fauna autóctona (Plazas y Falchetti, et.al, 1993).</p> <p>- Los Zenúes elaboraron elementos para las labores de pesca y agricultura con fibras de plantas nativas, en efecto, plantas como el algodón, caña flecha, iraca, enea, lanceta, fique y algunos bejucos, fueron las encargadas de proporcionar las fibras utilizadas en los tejidos empleados para la decoración y ornamentación de cerámicas, esculturas, y piezas de orfebrería (Mendoza, 2013).</p> <p>En la técnica de la tejeduría Zenúe se destacan sombreros, gorros, tocados, brazaletes, ligas y diademas. En la hilatura hubo objetos confeccionados con hilos de fibras muy finas tales como: parumas o taparrabos masculinos y guahnas o faldas femeninas, hamacas y chinchorros para la pesca, atarrayas, mochilas. Además, en la técnica de cestería se elaboraron canastos para la recolección, transporte y almacenamiento de productos, petacas, balayes, chocoes, mochilas y aguateras, esteras, petates y abanicos de mano (Mendoza, 2013)</p>
Saberes etnoambientales manejados por la mujer Zenú	-La mujer permanece en casa educando a sus hijos, sembrando de la siguiente forma: Se le pone abono a la tierra, migajas de palo seco, cagajon del burro (estiércol) mezclado con arena. Esta práctica se les demuestra a los niños para que aprendan como puede uno lidiar su sembrado.	-La mujer Zenú se encarga de enseñar a trenzar con palma de caña flecha, a pilar el maíz, el respeto a los mayores y familiares, rituales con hermanos menores, los usos y costumbres para un buen vivir y conservarlos en la generación venidera.

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	<p>--Las abuelas molían las plantas de hierba santa con hierba buena para hacer una bebida y al rato se curaba el niño enfermo.</p> <p>-La mujer Zenú la mayor parte del tiempo está en la casa con los hijos, se dedica también a sembrar en su patio, educar, resolver conflictos, por eso ella cumple un papel muy importante.</p> <p>-La mujer es trasmisora de valores principalmente la humildad, el respeto por los mayores y la identidad cultural.</p> <p>-La mujer Zenú se encarga de enseñar a trenzar con palma de caña flecha, a pilar el maíz, el respeto a los mayores y familiares, rituales con hermano menores, los usos y costumbres para un buen vivir y conservar en la generación venidera.</p>	<p>-La mujer tuvo un papel preponderante en el gobierno de los Zenúes; el Finzenú (uno de los tres cacicazgos en la organización política de la etnia Zenú) una estuvo regido desde un comienzo y así lo estaba a la llegada de los españoles por una mujer (Mendoza, 2013, p.20).</p> <p>-La etnoeducación empieza en la casa donde la mujer Zenú por ser la que siempre está con sus hijos es la que enseña los saberes ancestrales.</p>
Cosmovisión Zenú de la naturaleza	-Para el Zenú la tierra es todo y es su madre, porque ella le provee de comida y da sustento a la vida.	-Para el Zenú la naturaleza es sagrada: La tierra es la madre, de la naturaleza se adquieren los saberes ancestrales, el origen de la vida, los saberes de medicina tradicional, el sostenimiento de la vida, el equilibrio del hombre y la naturaleza, la armonía y la pervivencia.
Prácticas amigables con la naturaleza para su conservación.	_Campañas de sensibilización a la comunidad para contrarrestar la práctica de quema del suelo.	-Talar lo que sea necesario, asimismo, para el consumo realizar una óptima pesca, caza de animales silvestres, cosecha y recolección de frutos y tubérculos. Tampoco se usa ninguna clase de insecticida para el agua.

Componente ambiental	Saberes etnoambientales (comunidad)	Saberes etnoambientales (revisión documental)
	<p>-Producción de abono orgánico en un terreno colectivo donde se recolectan y dejan descomponer residuos biodegradables de cada casa.</p> <p>-Se evita al máximo la tala de árboles.</p>	

Fuente: elaboración propia

31.2. Prácticas educativas de la escuela hegemónica que invisibilizan los saberes etnoambientales

La escuela de la vereda donde se realiza el estudio es de carácter rural y la sede principal donde está la básica secundaria y media que recibe la transición de los niños de primaria se encuentra ubicada en el casco urbano a unos 10 minutos. Esta reproduce un modelo educativo convencional de la cultura occidental, por lo tanto, no responde a las necesidades y expectativas de los sabedores y padres de familia, ya que el derecho a la educación propia se ve vulnerado. Es de anotar que las autoridades indígenas Zenú del Alto San Jorge en el año 2016 demandaron dicho derecho ante el Ministerio de Educación Nacional y actualmente se encuentra en trámite la sentencia **STC9157** emitida por la Corte Suprema de Justicia, donde se ordena que se le dé trámite a esta petición. Por otra parte, Los sabedores manifiestan su preocupación por la falta de articulación de la cultura local a los procesos educativos, siendo claros en afirmar su posición de acoger los saberes de la ciencia universal para ponerlos en dialogo con los indígenas y construir conocimiento colectivo.

Al respecto vale la pena traer a colación las palabras del cacique de la comunidad: “Queremos una educación propia, con un enfoque diferencial, que incluya nuestros saberes ancestrales, necesidades, memoria colectiva y sueños. Aceptamos compartir con los conocimientos de la cultura occidental, necesarios y valiosos como los nuestros, para la supervivencia de nuestros niños y jóvenes en un mundo globalizado” (I. Aguilar, comunicación personal, 18 de abril de 2014).

Inmersa en esta realidad, la escuela cuenta con un proyecto educativo institucional (PEI) como carta de navegación, en lugar de un proyecto educativo comunitario (PEC) que se orienta desde las acciones afirmativas del Estado para poder responder a los desafíos de una etnoeducación que articule la cultura local y el plan de vida de la comunidad indígena, (Ley 115 de 1994). En efecto, el PEI se enmarca en un modelo universal que choca con los principios de la Constitución Política Nacional en materia de reconocimiento a la educación diferencial de grupos étnicos como país pluriétnico y multicultural. En ese mismo orden de ideas, se exponen a continuación aspectos relevantes sobre el PEI y el PEC.

(...) las comunidades indígenas organizadas, en respuesta a la ley 115 que les exigía implementar en sus territorios Proyectos Educativos Institucionales, propusieron el Proyecto Educativo Comunitario -PEC- como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforma la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena. (PEI, 2004, p. 75)

Así, mientras que el PEI como formalización, surge en Colombia dentro de las políticas de adecuación a las tendencias internacionales de la educación en general y superior en particular. “Configura un mecanismo de organización de la vida institucional y de relación de las instituciones con el Estado, de tal modo que adquiere un lugar como mecanismo de autor referenciación y de control” (Díaz *et al.*, 2007, p. 165).

En contraste, para las comunidades indígenas *el PEC* se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, en algo apropiado por los mismos actores -comunidad, dirigentes, maestros, niños-, en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. El PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades.

De acuerdo con las definiciones anteriores es evidente que el PEC surge desde la iniciativa de los mismos pueblos indígenas en su afán por mantener su autonomía y hacer valer su derecho a una educación propia; una escuela etnoeducativa que se guía bajo la dirección de un PEC va más allá de los parámetros estandarizados en que se circunscribe la educación formal y da paso a la integración de los proyectos de vida de las comunidades y de sus saberes locales. Luego de analizar las entrevistas realizadas a los docentes se infiere que estos siguen las indicaciones que desde el Ministerio de Educación Nacional se dan para las escuelas convencionales.

Es importante señalar que la sede preescolar y la básica primaria, por encontrarse en zona rural, aplican la metodología de escuela nueva la cual tampoco representa una variante que responda a las pretensiones y necesidades de las comunidades indígenas en el ámbito educativo. Así pues, según el concepto de etnoeducación definido para este estudio (Ministerio de Educación Nacional, p.34-35) se entiende que la etnoeducación es el proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva mediante el cual los pueblos indígenas y “afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pp. 34-35).

En ese orden de ideas, los principios de la etnoeducación que se plantean desde el Ministerio de Educación Nacional (1996) destacan el componente de la interculturalidad, al considerarla como una educación en doble vía en un escenario de equidad que propicia la interacción entre culturas

diferentes, contrarrestando la colonialidad del saber y las prácticas educativas hegemónicas que perviven en la escuela de occidente.

Preocupa el hecho de encontrar formulaciones tan precisas y avanzadas, en documentos oficiales del MEN, las cuales datan de más de cinco décadas atrás y que los docentes desconocen como, por ejemplo, los antecedentes, marco legal, fundamentos, principios y fines de la etnoeducación, por lo tanto, su concepción maneja otra perspectiva que no incluye la de la comunidad indígena y mucho menos la perspectiva Amerindia. Sus prácticas educativas son hegemónicas ya que reproducen un currículo impuesto que no da cabida a otros saberes (bajo la perspectiva de la expresión trenzado de saberes), y esta de espaldas a la cultura local. Cabe señalar que, al tratar el tema de la educación intercultural, estos manejan una mirada reduccionista de la misma y la relacionan solo desde el lado indigenista, no se incluyen como parte de un dialogo interétnico. Lo anterior puede deberse en parte a que en el imaginario colectivo la concepción de culturas diversas al interior de un país pluricultural como Colombia, se haya fragmentado al desconocer a profundidad las particularidades de la otredad que no nos han sido enseñadas en la escuela hegemónica.

De paso, y de, modo paradójico, según la percepción de los docentes entrevistados se está desaprovechando la riqueza de los saberes etnoambientales. Aducen en parte, que pese al desarrollo de un proyecto educativo institucional cuyo énfasis es el componente ambiental, este se nutre de un marco teórico y conceptual que se desprende del conocimiento occidental. De igual manera, no existe entre los docentes una perspectiva comunitaria dentro de la lógica social de la comunidad como grupo étnico que permita el dialogo de saberes y la vinculación de los sabedores en el desarrollo del currículo. En resumidas cuentas, pervive la colonialidad del saber en la escuela.



Estas omisiones en las concepciones de los actores de la escuela trae como consecuencia la progresiva pérdida de identidad Zenú y la discontinuidad cultural del binomio escuela-comunidad, como quiera que el trenzado de saberes etnoambientales tampoco es considerado al interior del currículo. Actualmente los padres de familia están representados en su mayoría por una generación de personas muy jóvenes con poco arraigo por sus usos y costumbres. En consecuencia, estos van transmitiendo a sus hijos una concepción de mundo moderno occidental que desplaza los intereses y expectativas hacia la idea de desarrollo en el contexto del modelo económico neoliberal y capitalista, generándose procesos de aculturación y poca valoración por la cultura local. Otro ejemplo ilustrativo es el discurso hegemónico manejado por los medios de comunicación que influyen en dicha conducta, más cuando en su mayoría, las comunidades indígenas, aparecen como consumidoras de

conocimiento en vez de ser productoras. Paralelamente, la gente no se ve a sí misma desarrollando su propia cultura, por el contrario, proyectan el futuro para sus hijos prestando un servicio básico a los demás, se puede afirmar entonces que cuando se enseña un currículo impuesto, el futuro es ajeno, ya que lo que se debe aprender no está precisamente en la localidad.

Si se profundiza en el análisis de los saberes etnoambientales relacionados en la tabla 10 es pertinente extraer algunos apartes que dan cuenta de cómo el control cultural, sobre los elementos propios de la cultura Zenú, se está dando atendiendo a la realidad actual y teniendo presente que los saberes son dinámicos y se van reconfigurando, desvalorizando, hibridando o sustituyendo, como lo ilustra Bonfil Batalla (XXX). Por consiguiente, se debe tener en cuenta que a la llegada cada vez más recurrente de empresas extranjeras dedicadas a la extracción de recursos del medio genera serios impactos socio ambientales, culturales y económicos que obligan a la comunidad a procesos de readaptación permanente y de resistencia por conservar la pervivencia de su cultura y autonomía.

A continuación, en la siguiente tabla y apoyados en la teoría del control cultural de Bonfil Batalla se hace una exploración analítica de doble vía de la educación intercultural con base en las informaciones suministradas por los sabedores y la indagación teórica recabada en el rastreo bibliográfico (figura 17).

Figura 15. Aspectos teóricos relacionados con la teoría de control cultura de Bonfil Batalla.

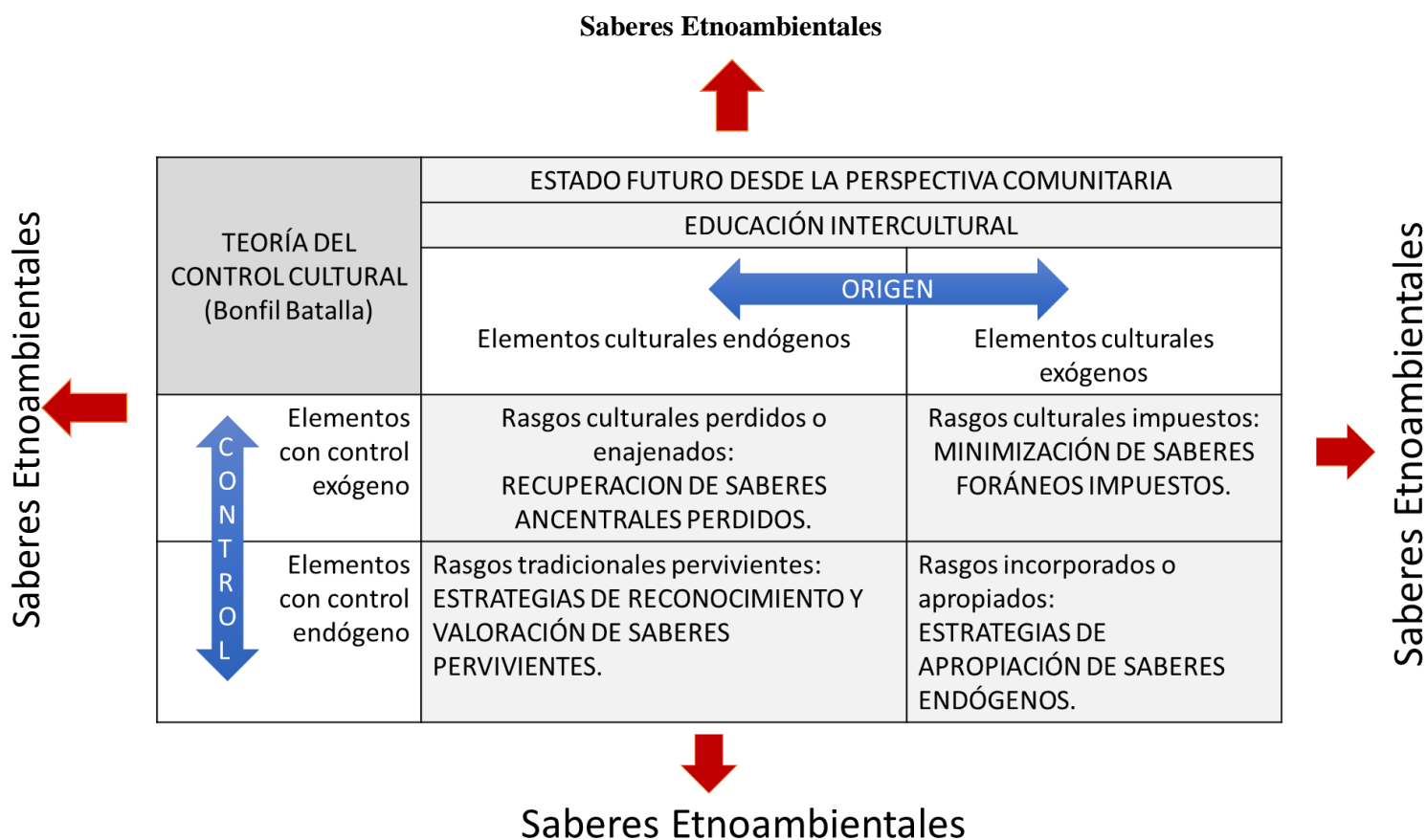
TEORÍA DEL CONTROL CULTURAL (Bonfil Batalla)	ESTADO FUTURO DESDE LA PERSPECTIVA COMUNITARIA	
	EDUCACIÓN INTERCULTURAL	
	Elementos culturales endógenos	Elementos culturales exógenos
 Elementos con control exógeno	Rasgos culturales perdidos o enajenados: RECUPERACION DE SABERES ANCENTRALES PERDIDOS.	Rasgos culturales impuestos: MINIMIZACIÓN DE SABERES FORÁNEOS IMPUESTOS.
 Elementos con control endógeno	Rasgos tradicionales pervivientes: ESTRATEGIAS DE RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE SABERES PERVIVIENTES.	Rasgos incorporados o apropiados: ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN DE SABERES ENDÓGENOS.

Fuente: elaboración propia.

Desde la perspectiva comunitaria, en cabeza del cacique se propende por establecer un diálogo intercultural que permita una amalgama de saberes entre ambas culturas (occidental-indígena) visionando una escuela que valore, vuelva su mirada a otros conocimientos y reaprenda de la experiencia acumulada históricamente por el pueblo Zenú en su trenzado de saberes. En este caso, se trata de instaurar un currículo más democrático y decolonial que al permitir el reencuentro entre saberes, restituya el valor de aquellos que han sido silenciados, marginados y desacreditados por la escuela hegemónica.

Igualmente siguiendo los lineamientos del control cultural en la tabla 12 se representan los saberes etnoambientales como elementos exteriores a la escuela hegemónica que no los concibe como científicos y por lo tanto son despreciados. Existe un desconocimiento de dichos saberes ya que la cultura local no se articula a los procesos educativos y por lo tanto se reproduce un modelo educativo occidental que reafirma la colonialidad del saber y del poder.

Figura 16. *Lineamientos del control cultural.*



Fuente: elaboración propia.

Así las cosas y a manera de ilustración se pueden establecer relaciones entre los saberes y la cultura de la siguiente manera:

-En la comunidad se emplean agroquímicos para abonar la tierra como una manera de apropiar saberes modernos. (cultura apropiada).

- Existen prácticas ambientales (por ejemplo, apropiación de territorios ancestrales) por parte de multinacionales que pese a contar con permisos y licencias generan impactos negativos e irreversibles sobre los recursos naturales (Cultura enajenada).

- Los cultivos tradicionales forman parte de un tipo de economía y gastronomía local que garantiza una soberanía alimentaria (cultura autónoma).

-Las nuevas generaciones desconocen algunos saberes y los desprecian (producto de la cultura impuesta).

-En pandemia por la covid 19 la cultura occidental retorna a prácticas de etnosalud (plantas medicinales), dándose un dialogo intercultural de saberes. (hibridación de saberes)

- Existe la conformación de una empresa comunitaria de siembra de árboles nativos para subsanar una debilidad de las empresas externas, dándose un aporte de saberes ancestrales a la cultura occidental. (hibridación de saberes)

-La mujer desempeña un liderazgo en la educación de sus hijos y administración del hogar (cultura autónoma).

- Se personifica a la tierra, lo cual es un indicador que representa para los sabedores un sujeto de derechos (cultura autónoma)

-La elaboración de materiales tecnológicos a partir de materiales del medio y reutilizables es una manera de apropiar saber occidental (cultura apropiada).

-La huerta de plantas medicinales como recurso didáctico y de etnosalud es una muestra de conservación de unos usos y costumbres en este campo (cultura autónoma).

-Los médicos tradicionales, curanderos, sobanderos, parteras y santiguadores forman parte de la identidad cultural en el campo de la etnosalud (cultura autónoma).

-Algunas prácticas para conservación de la naturaleza dan muestra de la conciencia ambiental que tiene la comunidad y son dignas de imitar por la cultura occidental como un aprendizaje valioso para contrarrestar la crisis actual por la que atraviesa el planeta. Podríamos aquí proponer un tipo de apropiación cultural en vía contraria de la cultura de occidente hacia los saberes de la etnia Zenú, en efecto, se estaría adoptando otras alternativas viables que han sido implementadas por nuestros ancestros como una civilización que la historia exalta por sus magníficas obras de ingeniería hidráulica, artes, tecnologías, etnosalud y etnoeducación en armonía con la naturaleza.

Se evidencia por los relatos de los sabedores una marcada instauración de la cultura enajenada con la presencia de las multinacionales y sus megaproyectos, ya que estas manejan un alto nivel de poder y contribuyen a la lógica de desarrollo y progreso manejada y auspiciada por el modelo económico capitalista y neoliberal de occidente. Así pues, se sigue estableciendo una marcada diferencia que se evidencia en las pocas oportunidades que tiene la comunidad y la naturaleza de mantenerse con beneficios sostenibles en el tiempo. Por otro lado, el control sobre muchos elementos culturales y ambientales se maximiza en las empresas, despojando a la comunidad de su autonomía, la cual solo puede ser reclamada a través de mecanismos de participación ciudadana, los cuales no siempre surten el efecto esperado y justo.

Después de aproximarse en los saberes etnoambientales desde lo cultural, es necesario establecer relaciones entre estos y la escuela, para ello deben reconocerse dos discursos o dos formas de representación de la realidad que con una mirada desprevenida parecen disímiles pero que articulando las ideas aquí consignadas resultan dialogantes. Estos discursos están dados por la concepción desde la perspectiva Amerindia propia de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge y el discurso científico de la escuela hegemónica, los cuales en últimas enuncian las mismas realidades. Así pues, resulta pertinente contrastarlos y encontrar equivalencias, de tal manera que el trenzado de saberes Zenúes y las prácticas empíricas cotidianas resultan pertinentes desde los conocimientos construidos por la ciencia occidental.

A continuación, se describen a manera de ilustración algunos de los saberes etnoambientales registrados en esta investigación y su relación con las diferentes ciencias del conocimiento (tabla 7). En contraste con lo anterior, el empirismo de los sabedores y sus prácticas socio culturales y

económicas tienen relación con ramas de la ciencia universal y no se visibilizan así, ya que estas se han instaurado desde la lógica de la colonialidad del saber que excluye las epistemes Amerindias. La hegemonía de la ciencia en occidente delinea y circunscribe la producción de la misma sólo para la academia y esto históricamente ha conllevado paradójicamente a la desvalorización de legados culturales de los ancestros sin revisar su pertinencia.

Tabla 9. Saberes etnoambientales y su equivalencia con el saber occidental.

Saber etnoambiental	Equivalencia ciencia occidental
Tecnología de riego	Hidráulica, ingeniería civil, física (presión, cinemática)
Aguas vivas	Hidráulica, presión
Abono orgánico	Ecología
Siembra de árboles nativos	Ingeniería forestal, agronomía,
Remedios caseros de plantas medicinales y médicos tradicionales	Química farmacéutica Bioquímica Medicina alternativa
Cultivos tradicionales	Agronomía Manejo de suelos Gastronomía
Prácticas para conservar el agua	Reciclaje Agronomía Ecología
La mujer Zenú trasmisora de cultura y educadora.	Pedagogía Antropología Historia
Mitos y leyendas	Etnología Hermenéutica Filosofía
Elaboración de diferentes utensilios con arcilla y fibras naturales	Tecnología Artes plásticas
Los Zenúes hacían canales que colocaban en pendientes para la recolección de agua lluvia en vasijas de barro.	Ingeniería civil, matemáticas, cinemática
Se aclaraba el agua del río con el jugo de la tuna rallada (cactáceas).	Física, separación de mezcla
Se enfriaba el agua en tinajas con capacidad para que el agua superficial externa al evaporarse, bajara la temperatura del agua almacenada.	Termodinámica

Con bangaño se transportaba el agua al lugar de trabajo y se mantenía fresca, dada la condición antitérmica de la corteza del bangaño.	Termodinámica
Con guaduas en media canoa y en pendiente se llevaba el agua a la casa por gravedad.	Presión, energía potencial gravitacional y cinemática, mecánica de fluidos
golpeando “el plan de la canoa” con la palanca, se avisaba la proximidad de los cardúmenes de la subienda a manera de teléfono acuático.	Física (Ondas)
Se considera que la flora nativa por servir de hábitat natural a una fauna local debe ser conservada, evitando la explotación de la misma.	Ecología (conservación de especies en vía de extinción)
Producción de abono orgánico en un terreno colectivo donde se recolectan y dejan descomponer residuos biodegradables de cada casa	Sociología y ecología
Campañas de sensibilización a la comunidad para contrarrestar la práctica de quema del suelo.	Sociología y ecología

Fuente: elaboración propia.

Para reforzar este análisis en la figura 19 se expone la perspectiva actual desde la escuela convencional que se traduce en el posicionamiento de la escuela hegemónica como herramienta de colonización. Existe por tanto un choque político y la toma del poder en cabeza de esta ante la autonomía y reconocimiento del derecho a la educación diferenciada perteneciente a la comunidad indígena.

Figura 17. *Perspectiva actual desde la escuela convencional.*

TEORÍA DEL CONTROL CULTURAL (Bonfil Batalla)		PERSPECTIVA ACTUAL DESDE LA ESCUELA CONVENCIONAL	
		ESCUELA HEGEMÓNICA	
		Elementos culturales endógenos	Elementos culturales exógenos
Elementos con control exógeno	Rasgos culturales perdidos o enajenados: MINIMIZACIÓN Y DESPRECIO DE SABERES ANCENTRALES.	Rasgos culturales impuestos: MAXIMIZACIÓN DE SABERES FORÁNEOS IMPUESTOS.	
Elementos con control endógeno	Rasgos tradicionales pervivientes: ESTRATEGIAS DE DESCONOCIMIENTO Y DESPRECIO DE SABERES PERVIVIENTES.	Rasgos incorporados o apropiados: INEXISTENCIA DE ESTRATEGIAS DE APROPIACIÓN DE SABERES ENDÓGENOS.	

Fuente: elaboración propia.

La figura anterior refuerza el sentido de la escuela hegemónica que impone un currículo en el cual los saberes académico científicos son legitimados por la academia y gozan de un reconocimiento universal como la única forma de conocimiento válido al considerarse dueños de la verdad. Esta también adolece de unas estrategias pedagógicas que permitan la apropiación de saberes endógenos y por el contrario, desconoce que dicho saberes garantizan la identidad, supervivencia y estructura interna de los miembros de la comunidad indígena.

A manera de síntesis y de acuerdo con el análisis arrojado por las entrevistas aplicadas a los docentes de esta comunidad, es posible inferir las siguientes descripciones que complementan la relación entre las prácticas educativas hegemónicas, los saberes etnoambientales y la educación intercultural.

Los docentes manejan la concepción de que la comunidad por ser indígena busca dar prelación a maestros nativos que enseñen principalmente saberes de la cultura local, con lo cual se auto desplazan.

Los docentes saben poco o nada sobre la sentencia de la demanda de las Autoridades Indígenas por el derecho a su educación propia.

Tres de los cuatro docentes entrevistados concuerdan en que no existe una articulación de los saberes ancestrales con el currículo.

Existe una concepción reduccionista en los docentes debido al desconocimiento jurídico, pedagógico, cultural y de perspectiva comunitaria con respecto a la etnoeducación y la educación intercultural.

La discontinuidad cultural del binomio escuela-comunidad que es una preocupación en los sabedores mayores puede verse afectada también por la pérdida de la etnoeducación desde los hogares en edades tempranas de los niños y niñas, debido a una nueva generación de padres que ha crecido sin ese arraigo cultural.

De acuerdo con la percepción de los maestros, la mayoría de niños y jóvenes están desarrollando mayor interés por la cultura occidental (aculturación) y en ello los medios de comunicación juegan un papel fundamental al ser medios hegemónicos de conocimiento.

Los docentes pese a que reconocen la importancia de los saberes etnoambientales no interactúan con la comunidad en aras de construir conocimiento, desarrollar proyectos, investigar y/o integrarlos de alguna manera a su práctica pedagógica, se quedan en activismo de fechas especiales y eventos esporádicos extracurriculares. Al respecto uno de los docentes manifiesta que, “en estos momentos no se está impartiendo la parte cultural de los indígenas en nuestra malla curricular, solamente se trabaja un plan de área a nivel general, un plan general en toda la institución” (N. Zúñiga, comunicación personal, 13 de octubre, 2021).

Pese a que en los lineamientos curriculares y estándares de las diferentes áreas aparece como requisito incluir saberes ancestrales y la cultura local dentro del currículo, en la realidad este contenido se investiga a partir de la consulta de fuentes bibliográficas de la educación convencional y no se aprovecha a los sabedores y al contexto como recurso didáctico.

El reconocimiento a los saberes previos, cosmovisión y creencias de los estudiantes se maneja desde una mirada reduccionista al realizar censos y pruebas diagnósticas al inicio del año escolar. Es poco lo que se ahonda en la exploración de esos otros saberes que pueden enriquecer el currículo impuesto y aportar a procesos de educación intercultural.

En este aspecto uno de los docentes sostiene que:

Aunque los lineamientos, estándares y el currículo que nos impone el gobierno por decirlo así, que vienen dentro de los planes de área, los PEI de las instituciones, es poco lo que se encuentra, no se vincula mucho los saberes ancestrales, aunque yo considero son muy importantes, hoy en día nosotros como docentes debiéramos explorar esos pre saberes de los niños, de lo que aprenden de su cultura, de lo que han aprendido en la trayectoria de la transferencia de padres a hijos, de abuelos a nietos, pero no hay muchas evidencias, de esos saberes en estándares básicos de competencia. (D. Barreto, comunicación personal, 13 de octubre, 2021)

Se observa un desconocimiento por parte de los docentes de la tendencia educativa hacia los procesos de educación intercultural, por lo tanto, sus prácticas educativas son hegemónicas. Pese a que la escuela maneja un enfoque ambientalista, no se incluyen los saberes atnoambientales de la comunidad como un mecanismo para propiciar un dialogo de saberes y enriquecer las prácticas educativas con otras cosmovisiones.

Para que la comunidad pueda responder al desarrollo de su proyecto educativo, que a su vez alimentara el plan de vida donde se plasma el derecho a un futuro diferenciado, debería de manera ideal acompañar a los docenes en el manejo de su cosmovisión, de saberes y pensamiento, principios ideales del pueblo, visión de tierra y territorio, la identidad e interculturalidad y la relación del hombre y la naturaleza (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Uno de los docentes entrevistados por ser nativo de la región vincula en cierta medida dentro de su práctica educativa a la cultura local, lo cual demuestra que en la medida en que exista apropiación e interacción y conocimiento por parte del cuerpo docente con la comunidad se podrá sensibilizar para articular a sus prácticas otros saberes que decolonicen el currículo.

El docente expresa en la entrevista que:

(...) el papel de los ancianos es fundamental, de hecho en la escuela se han hecho algunos eventos culturales donde se reconoce la importancia de estos y yo personalmente como docente hablo mucho de eso porque yo soy testigo de la sabiduría que conserva un abuelo y cómo la juventud hoy en día precisamente falla es por eso porque los abuelos han sido relegados a unos escenarios donde no son y cuando nosotros tratamos de buscar la sabiduría de un abuelo aprendemos muchas cosas, y eso es lo que va a conservar la tradición que es lo que se está perdiendo hoy. (M. Leyva, Comunicación personal, 13 de octubre, 2021)

Desde el Estado ha de materializarse el reconocimiento a la comunidad de su educación con carácter diferencial para poder garantizar lo establecido en la ley 115 de 1994, cuando destaca que: debe haber una asesoría especializada del Ministerio de Educación en concertación con los grupos étnicos para el desarrollo curricular y la elaboración de textos y materiales, así como para la ejecución de programas de investigación y capacitación.

Se hace necesaria una profunda revisión y reflexión del quehacer educativo en todos los niveles, donde debe garantizarse la participación de la comunidad en la construcción de su propio proyecto educativo, de tal manera que la escuela sea una institución totalmente integrada a la comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

La escuela por no ser de carácter etnoeducativa, carece de un Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como un proceso dinámico y progresivo de profundización de un diálogo entre comunidad y escuela que transforme la noción de qué es escuela, de cómo la comunidad se apropia de ella, “de cuál es el papel de un maestro en la comunidad y de cuál es el papel de la educación en una sociedad indígena” (PEBI, 2004, p.75).

Contrario al PEC, la escuela maneja un Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual configura un mecanismo de organización de la vida institucional y de relación de las instituciones con el Estado, “de tal modo que adquiere un lugar como mecanismo de autorreferenciación y de control” (Díaz *et al.*, 2007, p. 165).

Se puede inferir que las prácticas educativas de los docentes se corresponden con el propósito institucional ligado a los fundamentos y principios del PEI, destinado para escuelas de carácter formal más no indígenas, ya que estas últimas deben por ley regirse por su PEC. lo cual le da otro sentido al orientar los procesos culturales propios.

No se incluyen los usos y costumbres en el currículo, más bien se trabajan algunas como competencias ciudadanas. Uno de los docentes afirma que:

(...) ha sido poco lo que se ha incluido de la cultura en todo esto y como le dije hay unos estándares y a veces nos obligan a ceñirnos por eso que está allí como preestablecido, aunque algunos exploramos y tratamos de vincular esos saberes, pero no están como que reglamentados todavía. (D. Barreto, comunicación personal, 13 de octubre, 2021)

Es poco lo que se ha incluido de la cultura en el currículo, los docentes se ciñen a lo establecido en las mallas curriculares y esporádicamente vinculan algún saber local. Los docentes consideran que la escuela actualmente muy poco aporta al afianzamiento de la identidad. Destacan que pese a tener un enfoque ambiental son excluidos los saberes etnoambientales. En este orden de ideas una docente expresa que:

(...) de cierta forma en algunos espacios, no en todos de pronto se da la oportunidad de que el contenido tiene algo que ver con la cultura o cosas así, entonces ya uno comienza a hacer como una retroalimentación y comienza a hacerle preguntas a los niños según sus saberes previos (N. Zúñiga, comunicación personal, 13 de octubre, 2021)

Se reconoce y valora el papel de los abuelos y bisabuelos, ya que demuestran arraigo cultural y sabiduría, se vinculan esporádicamente en la escuela en eventos especiales por iniciativa de algunos docentes.

31.3. Criterios orientadores co-teorizados con los sabedores para la articulación de saberes etnoambientales a la educación intercultural

La educación debe corresponder a la realidad pluriétnica y multicultural de la nación utilizando con provecho el acceso de que dispone a los legados amerindio, afroamericano y occidental, a elementos de las sociedades modernas, premodernas y posmodernas. Esto le permitirá “maximizar habilidades y conocimientos de diversas bases culturales para diseñar nuevos sistemas de aprendizaje e incorporar una variedad de orientaciones culturales al dominio del racionalismo científico y de la tecnología contemporánea” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, p.13).

En ese orden de ideas y después de tener un corpus de saberes etnoambientales y el análisis la relación de los mismos con las prácticas educativas hegemónicas de los docentes, se estructuran unos criterios que permiten articular estos saberes con la educación intercultural, como producto de un proceso de co-teorización con los sabedores de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge y la revisión documental. Además, se tienen en cuenta los referentes de calidad establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional para las diferentes áreas del conocimiento (Estándares básicos de competencia, Derechos básicos de aprendizaje, orientaciones pedagógicas y lineamientos curriculares). Estos referentes contemplan dentro de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional, la integración de elementos culturales que buscan, al menos como orientación

teórica no se evidencian in situ, afianzar la identidad nacional atendiendo a la riqueza pluricultural y étnica.

Estos criterios tienen como fin fundamentar, orientar y revalorar, los procesos educativos en aspectos como: la formación y capacitación de docentes, el diseño curricular, el diseño, elaboración y producción de material educativo, la asesoría, seguimiento y evaluación. Todo ello independientemente de los contextos en los cuales se lleven a cabo. Asimismo, se diseñan de manera sistemática y rigurosa con un norte formativo, a partir de la construcción de conocimiento entre actores interétnicos (investigadora- sabedores) considerando sus planes de vida, cosmovisiones, saberes y reconociendo a la vez sus derechos para el mejoramiento de los procesos académicos. La clasificación de los diferentes ámbitos tenidos en cuenta para determinar los criterios se apoya también en las directrices plasmadas dentro del documento del MEN titulado *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos (1996)*. Cuya importancia para este estudio es precisamente la enunciación de unos criterios muy generales que resumen el debate que de manera amplia y permanente han sostenido los grupos étnicos y el Ministerio de Educación Nacional alrededor de cuál debe ser el perfil de la Etnoeducación en Colombia. También se tuvo en cuenta el documento titulado *Feminismos desde Abya Yala Ideas y Proposiciones de las Mujeres de 607 Pueblos en Nuestra América*.

Es de anotar, que los criterios se enmarcan en una relación de equidad en la cual se pretende reconocer al otro como sujeto colectivo, donde la comunidad sea considerada un objeto cognicente, a la cual se le valora su trenzado de saberes y que además permitan la pervivencia de un diálogo intercultural. Los criterios deberán ser comprensibles y arrojar significados para ambas partes (Comunidad-escuela convencional).

Para ello, se ha realizado una indagación de todos los referentes de calidad que orientan los contenidos con los cuales se construyen los planes de estudio de las instituciones educativas de carácter formal en Colombia. Se analizaron las aproximaciones y distancias que existen entre la educación convencional orientada desde el Ministerio de Educación Nacional con los saberes y cosmovisión del pueblo Zenú en el Alto San Jorge. Es de anotar, que a pesar de los abismos entre uno y otro en el discurso del currículo propuesto por el gobierno nacional se abarca el componente de interculturalidad atendiendo al postulado constitucional de país pluriétnico y multicultural, pero no se enuncia una metodología o una lógica que permita que la teoría se concrete en la realidad como tampoco la certeza en la calidad de los procesos educativos.

Para configurar la propuesta de los criterios y sustentarlos a la luz de la antropología humana se ha tomado la tesis referente al sistema de control cultural de Guillermo Bonfil Batalla abordada en este estudio, destacando la cultura como patrimonio de la comunidad Zenú que es manejada por sus miembros como riqueza intangible que les permite construir un futuro diferenciado. En la tabla 8, se presentan los ámbitos bajo las cuales se agruparon los criterios y la cantidad de los mismos para cada caso.

Tabla 10. Ámbitos de agrupación de los criterios.

Ámbito abordado		Número de criterios co-teorizados en el estudio
Ética Intercultural	Otredad decolonización del saber Traductores culturales	9
Formación y capacitación docente	Educación intercultural Proceso de reeducación docente Investigación Apoyo técnico, científico y pedagógico.	8
Investigación	Semilleros de investigación Gestión interinstitucional Productos de investigación Jornadas académicas	6
Etnojurídica	Construcción del PEC Autonomía de la comunidad	3
diseño, elaboración y producción de material educativo	Diseño y traducción cultural Banco de materiales Estimulación a la creatividad Apreciación de la cultura local	8
Asesoría, seguimiento y evaluación	Evaluación valorativa Sistematización de resultados Acompañamiento permanente	5
Mujer indígena Zenú	Ideario feminista Zenú Sujeto político Saberes de la mujer indígena Mujer educadora	6

Fuente: elaboración propia.

Además de los intentos teóricos de carácter general enunciados por el MEN hay una propuesta de Salazar (2015) que establece un criterio jurídico y normativo que en el fondo también se queda en

la teorización pero que articulado a una propuesta mayor constituye una propuesta seria que constituye la dimensión legal y que fue pensada en el mismo contexto donde se desarrolló este estudio.

A continuación, se presenta el texto literal de la matriz de articulación entre sistema educativo propio basado en el derecho mayor oral y el sistema escolar nacional basado en el derecho positivo general. La matriz establece un paralelo entre dos tipos de normatividad que regulan la educación en la cultura de occidente y en el pueblo Zenú de Córdoba.

Ambos sistemas jurídicos están avalados en leyes de la república y tratados internacionales de los cuales Colombia es signatario. Así pues, esta matriz reviste especial importancia para esta propuesta ya que soporta un marco jurídico cuyo texto da cabida y solidez al dialogo intercultural en condiciones de equidad, respetando y complementando dos concepciones del sistema educativo.

Ahora bien, en la tabla 9, se presenta la matriz de articulación entre sistema educativo propio basado en el derecho mayor oral y el sistema escolar nacional basado en el derecho positivo general: texto de reflexión para un encuentro de saberes de etnoeducación y líderes comunitarios.

Tabla 11. Matriz de articulación

Origen Normativo	Sistema Educativo a articular	Contenido
Pueblo Zenú del Alto San Jorge	Sistema educativo propio	“Es el sistema de enseñanza tradicional basado en la riqueza cultural de nuestro pueblo, el cual está integrado por las normas, instituciones, usos, costumbres y procedimientos, métodos de control y regulación social propios de la tradición cultural Zenú, implícitos en nuestra historia cultural, mitología, concepción espiritual y cosmovisión. Nuestros particulares sistemas de parentesco, formas de propiedad y reciprocidad, formas de propiedad, uso, aprovechamiento y conservación de recursos naturales, sistemas identitarios, y métodos de control social propios, todo lo cual se caracteriza por concepciones particulares de la pedagogía, la enseñanza, el derecho propio y la autoridad, la corrección y el estímulo, así como por la existencia de instituciones educativas propias en las cuales las autoridades indígenas y los docentes indígenas construyan un modelo educativo basado en el derecho mayor, y las normas de la educación propia otorgadas por el Estado colombiano (fuero

Origen Normativo	Sistema Educativo a articular	Contenido
		<p>educativo indígena) relativas al ejercicio de la enseñanza y respetuosas de los principios de armonía social, intercultural y espiritual con la naturaleza” (Cacique Israel Aguilar Solano). El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991, en sus artículos 6 y 7 establece expresamente la obligación de consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente. Igualmente, dispone que el mejoramiento de las condiciones de vida, de trabajo, de salud y educación de los pueblos interesados, previa su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan.</p> <p>El Gobierno Nacional reglamentó la atención educativa a los grupos étnicos mediante el Decreto 804 de 1995, norma que se encuentra vigente, fijando como regla general de curriculum de la etnoeducación. la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo y su historia e identidad según sus usos y costumbres.</p>
Estado pluricultural	Constitución Política Legislación Ordinaria	<p>1. Los pueblos indígenas y minorías con tradiciones culturales propias, tienen el derecho fundamental a la Educación y a la Autonomía contenidos en la Constitución Política y en fallos de la Corte Constitucional y otros tribunales.</p> <p>2. En su calidad de ciudadanos colombianos los indígenas tienen los derechos y los deberes de los demás nacionales establecidos en la Constitución y en las leyes de la República. De conformidad con lo establecido en la Constitución Política de Colombia, en los artículos 7 y 8, el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación. Así mismo, el artículo 10 dispone que la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia, será bilingüe; el artículo 67 reconoce a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, por tanto debe ser garantizada por el Estado. A su vez, el artículo 68 señala que todos los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. En desarrollo de los preceptos constitucionales referidos, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), al referirse al servicio educativo de los grupos étnicos define que éste debe estar</p>

Origen Normativo	Sistema Educativo a articular	Contenido
		ligado al ambiente, al proceso de producción social y cultural, con el debido respeto a sus creencias y tradiciones.
Gobierno Nacional	Fuero indígena Educativo	Los derechos educativos de los pueblos indígenas contenidos en la legislación indígena nacional, la cual está conformada por las normas sobre derechos de los pueblos indígenas y grupos étnicos, comprendidas en las leyes, decretos y resoluciones especiales y en normas específicas en su beneficio, expuestas en leyes generales de la República y en sentencias del sistema judicial nacional. Dicho fuero está conformado por las siguientes disposiciones: Ley 1924 de mayo 25. Ley de auxilio de los indígenas, el 3 de agosto de 1824, Ley 85 del 10 de junio de 1871, ley 11 de 27 de abril de 1874, ley 89 de 25 de Noviembre de 1890.
Comisión Interamericana de DDHH	Derecho fundamental a la educación propia	La jurisprudencia internacional ha señalado que existen derechos humanos colectivos de los pueblos indígenas. Cada pueblo como si se tratase de un solo sujeto tiene derecho a la supervivencia, a su propia vivencia cultural, a su especial forma de resolver conflictos, a educarse y a administrar su plan de vida. El derecho a la distintividad en materia educativa hace parte de los “Derechos Intangibles” (intereses de superior jerarquía) que son los de la vida, la prohibición de la esclavitud y de la tortura, en torno a los cuales había un “verdadero consenso intercultural” (al ser reconocidos por todos los tratados de derechos humanos) y el derecho a la legalidad de los procedimientos.
Tratados Internacionales	Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas	Cinco derechos humanos de los colectivos étnicos, establecidos por el convenio 169 de la OIT a saber: Identidad, autonomía, desarrollo propio, participación y territorio. Todos ellos constituyen un conjunto armónico que se comprende a partir de la identidad. Este derecho es en primer lugar una facultad de todo grupo humano culturalmente diferenciado. En ejercicio de ella, el pueblo o etnia respectiva afirma el valor de los rasgos culturales que lo distinguen de los demás grupos humanos, tales como la lengua, los sistemas de reciprocidad y control social, la concepción de lo bueno (ética) y de lo bello (estético), de lo que se considera humano, de la religión, y de los demás rasgos etnográficos como vestido, alimentación, vivienda, etc. Y como resultado de esta afirmación, el pueblo se regula asimismo mediante normas propias, se proyecta en el contexto nacional mediante un desarrollo propio, participa de manera típica

Origen Normativo	Sistema Educativo a articular	Contenido
		<p>conforme a su identidad y autonomía y ejercita sus derechos de manera especial en su territorio.</p> <p>Otros instrumentos internacionales de protección de los pueblos indígenas y de las comunidades negras son: Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales.(Ley 74 de 1968). Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas</p>

Fuente: (Salazar, 2015)

Resulta pertinente considerar la necesidad de establecer criterios enmarcados en la ética del reconocimiento intercultural que permitan subsanar la dialogicidad entre culturas diferentes en condiciones de igualdad y respeto, devolviendo la dignidad a la otredad. Esta ética intercultural se fundamenta principalmente en los aportes de autores representativos en este campo como son Adela Cortina y Will Kymlicka.

La reproducción de prácticas educativas hegemónicas al interior de las instituciones sigue desencadenando actitudes de discriminación y racismo por el marcado etnocentrismo que aún divide al mundo entre el norte y el sur. En consecuencia, con la ética de la comunicación intercultural se pretende pasar a un escenario de interacción con respeto y paridad técnica reconociendo en doble vía las limitantes y también las potencialidades de cada cultura para tender puentes e hibridaciones entre diferentes grupos.

A continuación, se determinan como criterios de ética intercultural los siguientes:

Reconocimiento del paradigma del otro como un igual.

Reconstrucción de la escuela como un espacio valioso de socialización e integración cultural para crear puentes de mestizajes y encuentros.

Valoración y concepción de la diversidad como un recurso pedagógico y didáctico para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconocimiento de la importancia del aporte de los saberes ancestrales a la ciencia universal, ya que esta es limitada para la solución de nuestros problemas globales.

Superar el etnocentrismo natural que conlleva a la expresión de actitudes discriminatorias y homofóbicas.

Reflexionar sobre nuestros propios valores y actitudes, teniendo en cuenta que no somos superiores a la otredad como se nos ha hecho creer desde la colonia.

Asumir desde el rol de educadores un pensamiento de mediadores entre saberes, siendo traductores culturales de los mismos, ya que el saber científico occidental es limitado y debemos buscar otros saberes.

Erradicación de toda arrogancia académica que tienda a la colonización del saber excluyendo, negando y despreciando otras epistemes.

Deconstruir el paradigma del otro para descomponer de otra manera las variantes creativas de comunicación. A continuación, se discriminan los criterios atendiendo a diferentes aspectos que forman parte del proceso educativo intercultural.

Criterios de formación y capacitación docente

Estos se refieren al proceso de formación y capacitación de los docentes en el campo de la educación intercultural enfocándolo principalmente a que estos se conviertan en mediadores y traductores de cultura, reeducando en cuanto a la perspectiva comunitaria y valoración hacia otros conocimientos y actores. Por otra parte, se busca fortalecer la autonomía dentro de la práctica pedagógica desde la educación propia.

Reeducación a los docentes en lo concerniente a la lógica comunitaria indígena Zenú para establecer puentes de entendimiento entre cultura en términos de equidad y valoración por la alteridad para responder a los nuevos desafíos globales de la interculturalidad.

Socialización de experiencias de prácticas socioculturales y económicas donde se vivencien los saberes etnoambientales. Capacitación a los docentes, sabedores y autoridades tradicionales en el tema de educación intercultural teniendo claro que se articulara la cultura local en los procesos académicos y formativos.

Inclusión del corpus de saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú producto de esta investigación para la capacitación.

Valoración de los sabedores y docentes como traductores culturales en doble vía para enriquecer el proceso de capacitación.

Ofrecer apoyo técnico, científico y pedagógico a las autoridades locales y otros miembros de la comunidad para permitirles una mejor participación en los procesos educativos.

Capacitación a docentes para liderar y dinamizar procesos de investigación dirigidos a la construcción de programas curriculares y materiales educativos propios.

Contribución de las experiencias llevadas a cabo por otras comunidades indígenas líderes en educación intercultural a nivel nacional e internacional como referentes.

31.3.1. Criterios de investigación

Estos van dirigidos a la implementación de la cultura investigativa con el fin de seguir construyendo nuevo conocimiento y solucionando problemas entre la interacción étnica Zenú y occidente.

Identificación del conocimiento científico dentro de los saberes etnoambientales.

Gestión ante instituciones externas el apoyo y desarrollo a proyectos cuyo fin sea valorar los saberes ancestrales de la comunidad.

Implementación de encuentros entre los docentes, los sabedores y las autoridades tradicionales que permitan un proceso de sensibilización por la alteridad.

Creación de un semillero de investigación de saberes locales liderado por los estudiantes, coordinado por docentes y sabedores.

Conformación de equipos de trabajo con actores de diferentes culturas (docente, sabedores, investigadores externos, estudiantes)

Generación de productos de investigación empleando lenguajes multimodales (comics, cartillas, video clips, audios, obras de teatro, documentales) que permitan ser difundidos a la comunidad indígena y educativa atendiendo al hecho del distintivo como cultura mayormente oral.

31.3.2. Criterios de etnojurídica

Estos criterios buscan visibilizar el reconocimiento al derecho a una educación diferencial para el pueblo Zenú, la cual aparece plasmada en la legislación nacional vigente.

Identificación y respeto a los mandatos constitucionales y la ley de origen de las comunidades indígenas para la decolonización del currículo de la escuela hegemónica, atendiendo a la realidad pluriétnica y multicultural.

Fortalecimiento de la participación autónoma de la organización comunitaria en la construcción y administración de su educación propia, con capacidad para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos.

Construcción del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) para articular la cultura local a los procesos de educación intercultural.

31.3.3. Criterios para el para el diseño, elaboración y producción de material educativo

Con estos criterios se pretende estimular la creatividad y permitir la libertad a los docentes de llevar a cabo el desarrollo de contenidos articulados a saberes locales de una manera más didáctica, pertinente y contextualizada.

Creación de una comisión idónea integrada por docentes y sabedores para la revisión del material educativo. Estimulación a la creatividad para el diseño, elaboración y producción de material educativo en las personas vinculadas al proceso (docentes, estudiantes, sabedores, artistas).

Aportación y apreciación de los recursos del medio y de la cultura local para la producción y elaboración del material, contrarrestando la influencia de materiales educativos descontextualizados.

Implementación de convocatorias internas entre los docentes y estudiantes de acuerdo a sus habilidades y destrezas para el diseño y producción de material educativo.

Establecimiento de un protocolo para realizar solicitudes a instituciones externas (universidades, centros culturales, artistas, investigadores) para el apoyo a la producción del material educativo.

Creación de un banco de material documental que sirva como base para la inspiración, el diseño y producción del material.

Traducción cultural y diseño para materiales educativos de fácil comprensión que contemple saberes de ambas culturas (indígena-occidental).

Capacitación en procesos de educación intercultural como requisito para las personas que produzcan el material educativo.

31.3.4. Criterios para la asesoría, seguimiento y evaluación

Estos criterios tienen como finalidad orientar una parte importante y compleja del proceso educativo como es la evaluación y el seguimiento para buscar el mejoramiento continuo de los procesos, reflexionando sobre sus aciertos y debilidades.

Reflexión sobre la coherencia del programa con actores de la comunidad y docentes.

Aceptación del respeto a la autonomía de las autoridades tradicionales en el manejo administrativo y vigilancia a su educación propia.

Evaluación valorativa, buscando con ello determinar los avances, logros y dificultades con el fin de definir políticas de mejoramiento continuo.

Sistematización de resultados para el uso y beneficio de las diferentes instancias educativas, con el fin de redefinir objetivos y mejorar las prácticas educativas.

Acompañamiento permanente y trabajo coordinado

31.3.5. Criterios mujer indígena Zenú

Con estos criterios se busca la inclusión en términos de igualdad de la mujer Zenú como portadora de cultura y educadora por excelencia en su hogar. Además, se pretende visibilizar las

diferentes formas de construcción política que desde la organización comunitaria aporta la mujer con sus valores y conocimientos.

Fortalecimiento del pensamiento feminista de la mujer indígena Zenú como un aporte valioso para la construcción de los idearios feministas.

Participación efectiva y visibilidad de los saberes de la mujer indígena Zenú en condiciones de igualdad dentro de los procesos educativos.

Valorar el papel de la mujer indígena, reconociendo su tradición en la transmisión oral de las visiones de mundo de su comunidad mediante el proceso de socialización, y como transformadora activa de la cultura Zenú.

Posicionamiento del rol de la mujer como educadora y trasmisora de cultura para la permanencia de la identidad cultural de los pueblos.

Conocimiento de la mujer indígena como un sujeto político que participa en las reivindicaciones y reconstrucción de la identidad del pueblo Zenú

Aportación de la mujer indígena en la lucha del reconocimiento de la diversidad cultural mediante los diferentes roles activos en la organización comunitaria.

Finalmente se contrastan los resultados de los estudios indagados con los de esta investigación, encontrándose lo siguiente:

Tabla 12. Estudios indagados Vs Estudio abordado

Estudios indagados	Estudio abordado
Narrativas occidentales.	Visibilización de riqueza escondida desescolarizada en sujetos cognoscentes subalternizados.
Experiencias concretas y alternativas con metodologías novedosas.	Empleo del método tradicional ancestral minga.
Se evidencian escasos procesos de traducción cultural.	Participación en proceso político intercultural con organismos del orden nacional e internacional.

Estudios indagados	Estudio abordado
Carecen de procesos de sistematización y replicación de un corpus de saberes etnoambientales.	Se valida la diversidad cultural como recurso pedagógico (Dietz, 2022). Tejido de saberes entre culturas rurales, urbanas, orales y académicas.
Se da prelación a la voz del investigador y los sabedores son concebidos como informantes.	Se aplica la etnografía colaborativa para co teorizar con socios epistémicos
Se indica la necesidad del reconocimiento de una educación propia.	La demanda por la educación propia se enmarca en un proceso de lucha y resistencia de una década con la promulgación de una sentencia
No se evidencia una metodología específica de consulta previa como mecanismo de diálogo intercultural.	Se describe una metodología propia de consulta previa producto del trabajo con diferentes comunidades de Colombia a lo largo de varias décadas de trabajo, enfatizando en el diálogo intercultural.

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge mantiene su proceso de resistencia por el reconocimiento e incorporación de su cultura y su trenzado de saberes al interior de los procesos educativos, propende por tender puentes con la escuela convencional en un escenario de dialogo intercultural. La escuela hegemónica por su parte, opera con todo su andamiaje de imposición, control y dominación bajo la guía de unos actores que en cierta medida son conscientes de la transgresión cultural que se hace. Estos han sido formados para un encargo social que responde a un modelo económico del discurso moderno, capitalista, secular y patriarcal. Sin embargo, con los resultados de esta investigación se sugiere la posibilidad que desde las ciencias humanas se puedan redefinir las metodologías de corte positivista para dar paso a metodologías decoloniales en consonancia con la búsqueda de un proyecto educativo emancipador que irrumpa los cánones estáticos y pre configurados desde la academia. Es importante destacar el papel de los sabedores como productores y ´portadores de un conocimiento poco explorado que forma parte de su vida cotidiana y que puede ser un valioso recurso didáctico para la escuela hegemónica.

A pesar de que en Colombia se ha reglamentado la etnoeducación hace más de cinco décadas y desde la Constitución Política del 91 se da prelación a la educación propia de los pueblos indígenas, en la realidad la indiferencia estatal se manifiesta al orden del día en esta comunidad. Por lo tanto, una decisión huérfana de la voluntad política agudiza la problemática educativa y va en contravía a las orientaciones que desde el MEN se dictan y a la materialización del plan de vida Zenú, fragmentado su tejido étnico. Al mismo tiempo, la contra escuela de la comunidad indígena es un ejemplo interesante de educación popular que refleja algunos de los postulados trabajados en este estudio desde los aportes de Fals Borda y Paulo Freire. Con ella que se pueden formar hombres libres que hacen política elevando su cultura, a la vez que reafirman su autonomía y soberanía. Por consiguiente, esta contra escuela subvierte en la medida de sus posibilidades la hegemonía del poder, del saber y del ser con su liderazgo y organización interna.

La etnoeducación, la educación propia y la educación intercultural son garantía de pervivencia cultural y física de los pueblos originarios. Por consiguiente, el aprendizaje territorializado sin desconocer el global debe trabajarse desde abajo hacia arriba para reinventar una escuela que ofrezca servicios a la comunidad y defienda la identidad Zenú junto con su valioso y singular trenzado de saberes. Bajo esta perspectiva, hay un reto epistémico mayor, superar el etnocentrismo natural instaurado desde la colonia, ya que los saberes canónicos de origen occidental excluyen a los saberes campesinos, indígenas y afrocolombianos que necesitamos para solventar la

crisis civilizatoria. Asimismo, resulta indispensable encontrar la riqueza escondida y desescolarizada de los saberes ancestrales, ya que la experticia etnopedagógica de los sabedores, curanderos, médicos tradicionales, yerbateros, parteras, sobanderos, entre otros, se definen en una escuela distinta al interior de la comunidad que hemos denominado contra-escuela.

Paradójicamente, Los líderes que han surgido al interior de la organización comunitaria Zenú, lo han hecho en oposición a la escuela hegemónica, no por la formación que esta imparte. De hecho, los Zenúes se han defendido históricamente con un pensamiento colectivo, ya que piensan en plural, andan juntos, se involucran, e inspiran entre sí. La impronta social de la comunidad indígena es la colectividad, a diferencia de la que caracteriza a la sociedad occidental, marcada por la alta individuación. Asimismo, vale la pena destacar que su tejido étnico a pesar de verse fragmentado, se ha estructurado fundamentalmente con la construcción y transmisión de sus saberes ancestrales.

Para los sabedores y las comunidades indígenas en general, el concepto del buen vivir es una contrapropuesta del desarrollo que pretende sacar al hombre moderno, económico, blanco, del centro del mundo. En consecuencia, recuperar la tierra es un ideal que reviste gran importancia ya que es en ella donde se puede pervivir como pueblo y crear conocimientos que no se ven en la academia. El mundo moderno con su economía extractivista ha separado lo humano de la tierra, a esta se le ha cosificado y mercantilizado, no así el pensamiento de los movimientos indígenas, sociales y ambientalistas se resisten y nos demuestran con su lucha y accionar que es necesario revertir el orden.

El trenzado de saberes etnoambientales de la comunidad indígena Zenú del Alto San Jorge ha sido transmitidos a las diferentes generaciones a través de la cultura oral. Estos se conservan principalmente en la memoria de los sabedores mayores, en los cuales se percibe un arraigo cultural por los mismos y se encuentran coincidencias en sus relatos. También se puede concluir que algunos saberes se han ido perdiendo paulatinamente obedeciendo ello al hecho de que con la llegada de las multinacionales con su filosofía neoextractivista, prácticas relacionadas con el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales por parte de la comunidad han debido ser modificadas hasta el punto de verse abocada a replicar saberes de la cultura occidental generando procesos de aculturación.

Por otro lado, se genera un doble impacto en la naturaleza ya que el pueblo Zenú al verse presionado por la dominación y hegemonía del mercado extranjero modifica indirectamente sus patrones de conducta hacia el cuidado y conservación del ambiente en algunos aspectos para poder mantener su supervivencia. Es importante destacar que los saberes etnoambientales pueden ser

relacionados con el saber académico científico al existir una equivalencia entre ambos que por lo general pasa desapercibido en la academia, ya que no se reflexiona sobre ello.

Esta relación nos permite encontrar la raíz de muchos conocimientos y teorías que han servido de base al adelanto tecnológico de nuestra época y nos deja enseñanzas valiosas dignas de imitar que merecen ser revalorizadas para sortear mucha de nuestra problemática ambiental desde otras alternativas. El saber ancestral es evidenciable a la luz del conocimiento científico occidental, por tanto, aunque esta expresado en otro lenguaje o con otros sistemas de significación o constructos culturales es válido.

Al establecer la relación entre los saberes etnoambientales, las prácticas educativas hegemónicas y la educación intercultural, se verifica que los docentes de la comunidad manejan el discurso de la modernidad y la ciencia universal. Estos no han sido formados para comprender como funciona la perspectiva comunitaria en una etnia indígena como la Zenú, en efecto, desconocen el potencial y la riqueza de conocimiento propio que tienen a la mano como recurso pedagógico y didáctico ya que no existen lazos de interacción con la comunidad para ahondar en el conocimiento e investigación de su cultura. Por otra parte, aunque algunos docentes si tengan un conocimiento incipiente y sean conscientes de la riqueza cultural existente en el entorno, se limitan a trabajar un currículo más hegemónico, ya que hacer esto es parte de su encargo social y una manera de responder a las exigencias de la escuela convencional estandarizada.

Cabe señalar que la escuela de la comunidad tiene como enfoque un proyecto ambiental que no integra los etnosaberes de la cultura local a su práctica educativa. Consecuentemente, los docentes manejan una concepción de la educación intercultural errada, ya que la circunscriben en una educación indigenista que le da prelación a lo local y que debe ser dirigida solo por maestros nativos. Coinciden los docentes en que solo para actividades esporádicas extracurriculares vinculan a algunos sabedores con la escuela, también indican que las nuevas generaciones de padres son muy jóvenes y se han enajenado de los usos y costumbres.

Al estructurar los criterios para articular los saberes etnoambientales a la educación intercultural se pudo establecer que estos deben atender primeramente a una ética intercultural que permita acoger al otro en un plano horizontal de equidad despojado de todo arribismo y arrogancia académica. Así pues, estos deben iniciar por romper con el paradigma univoco de una sola ciencia hegemónica y dominante que subordina e invisibiliza a otras epistemes igual de valiosas. Con los

critérios se determinan orientaciones en diferentes aspectos del proceso educativo para que puedan ser luz en el camino que nos falta recorrer para elevar la cultura local y conocimientos propios que han sido poco valorados y ante los cuales tenemos como ciudadanos una deuda histórica con nuestros ancestros.

Los criterios coteorizados están estructurados teniendo en cuenta seis ámbitos expresados en forma sintética en los siguientes términos:

Ética

Intercultural

Formación y capacitación docente

Investigación

Etnojurídica

Diseño, elaboración y producción de material educativo

Asesoría, seguimiento y evaluación

Mujer indígena Zenú.

Estos ámbitos se consideran importantes para este estudio porque se originan del debate entre movimientos indígenas y afrocolombianos a nivel nacional y el Ministerio de Educación, enmarcado en la realidad y el ideal de la etnoeducación. En el caso particular de esta investigación contemplan la participación y el aporte de los conocimientos locales expresados por los sabedores desde una perspectiva amerindia. En ese orden de ideas, se integra la participación efectiva de la mujer indígena Zenú, atendiendo a la construcción particular de género que desde esta etnia se maneja, como parte de un grupo poblacional que históricamente también ha sido invisibilizado y discriminado. El papel que esta juega en su comunidad como trasmisora de cultura y de valores es esencial para mantener la cohesión del tejido étnico. Ella se desempeña como la maestra por excelencia y en concordancia con un currículo que valore la diversidad, sus saberes son un aporte que permite decolonizar la escuela desde el pluralismo cultural.

Por otra parte, en cuanto a las recomendaciones, en la sistematización del corpus de los saberes etnoambientales se pueden encontrar interesantes relaciones con diferentes ramas de la ciencia universal, lo cual demuestra su legitimidad y validez para ser estudiados en la escuela convencional. Estos saberes están anclados a la historia de supervivencia del pueblo Zenú, tienen su impronta y son herramientas alternativas que pueden ser empleadas por la cultura occidental que es

en cierta medida consciente de su incompletud y limitación para abordar las complejas problemáticas actuales.

Se requiere un proceso de desaprendizaje por parte de los docentes para ser reeducados en el sentido de la perspectiva comunitaria, tendiendo lazos con las culturas de los pueblos originarios, en especial, la Zenú. Asimismo, transformar sus prácticas educativas hegemónicas mediante la revitalización cultural, comunicativa y acogida de la otredad comunidad para favorecer sus expectativas con proyectos educativos alternativos y revalorizarlas.

Se sugiere trabajar, desde las ciencias humanas, metodologías decoloniales en consonancia con la búsqueda de un proyecto educativo emancipador que irrumpa los cánones estáticos y pre configurados desde la academia. Es importante destacar el papel de los sabedores como productores y portadores de un conocimiento poco explorado que forma parte de su vida cotidiana y que puede ser valioso recurso didáctico para la escuela hegemónica.

Finalmente, es pertinente sensibilizar a los transmisores de cultura y dotarlos de herramientas pedagógicas y políticas para que sean traductores culturales y dialoguen con otras formas de hacer ciencia. Sin que esto estanque los procesos culturales porque la cultura se construye en virtud de la transformación, es decir, permitir la aparición de cambios desde la conciencia colectiva de la comunidad y su relación con el mundo, mas no desde la imposición hegemónica.

A continuación, se proponen las siguientes líneas de investigación futuras:

- Diseño de currículos con base en los saberes etnoambientales
- Ampliación del espectro de etnosaberes asociados a diferentes ramas del conocimiento con base en las áreas obligatorias para todos los niveles y ciclos de enseñanza (saberes etnosociales, etnomatematicos, etnomusicales) en consonancia con la ley general de educación.
- Diseño de materiales didácticos sobre la base de la construcción de los conocimientos ancestrales.
- Diseño de programas para la formación docente a partir de los etnosaberes enmarcado en la educación intercultural y la etnoeducación.
- Procesos de relación intercultural para reconocer y aceptar a la otredad vista como sujetos cognoscentes y productores de conocimiento.
- Principios de la contra-escuela Zenú y liderazgo.

- Metodologías decoloniales e interculturalidad.
- Pensamiento femenino Zenú.

Estas líneas de investigación futura se hacen extensivas a cualquier grupo humano y quedan como ventanas abiertas que permitirían nutrir modelos educativos interculturales acorde con sus reales características y necesidades, cumpliendo así con la legislación nacional que induce la construcción de tales modelos. De igual manera se pretende hacer un aporte al programa de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional y al desarrollo de un enfoque pedagógico intercultural.

La academia tradicional suele pensar que su método, su norma, su sistema y su técnica contienen formulas excluyentes y únicas de organización y de sistematización de la realidad, Se concibe a sí misma como un camino privilegiado del conocimiento. Sin negar la importancia, la pertinencia y la existencia de las dicotomías criticadas (como naturaleza y cultura), sobre las cuales la tradición occidental se edifica, se propone seguir ahondando en investigaciones de un universo Zenú de nuevos cuadros conceptuales, semánticos y lingüísticos que puedan se articulados a la escuela contra hegemónica. (F. Salazar, comunicación personal, 12 de diciembre, 2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aitmatov, C. (1982). Cada lengua es un mundo. *El Correo de la UNESCO: una ventana abierta sobre el mundo*, 35(7), 35-39
- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I. y Ojeda, J. (2017). Katherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos latinoamericanos*, 29, 1-10
- Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-19. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v9n1/v9n1a4.pdf>
- Álvarez Veinguer, A. y Dietz, G. (2014). *Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso (InterSaberes)*. Actas del XIII Congreso de Antropología de la FAAEE, Tarragona. Editorial Universitat Rovira i Virgili
- Anaiz, P. y Haro, R. (2004). 19Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio*, 22, 19-37.
- Arango, R. y Sánchez, E. (1989). Los pueblos indígenas de Colombia (Población y territorio). *Boletín del Museo de Oro*, (25), 133-135.
- Arribas, A. (2014). Lógicas emergentes de acción colectiva y prácticas colaborativas de investigación. Apuntes para una Antropología junto y con los movimientos sociales. *Gazeta de Antropología*, 30(1), 1-15.
- Asociación de Parteras Unidas del Pacífico. (2012). *Plan especial de salvaguardia de los saberes asociados a la partería afro del pacífico*. Ministerio de Cultura.
- Barbero, M. (2009). *Entre saberes desechables, y saberes indispensables [agendas de país desde la comunicación]*. Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Barcená, F. y Mélich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11(2), 59-81.

- Bocos, J. (2002). *Situación de las mujeres en los pueblos indígenas de América Latina. Obstáculos y retos*. Proyecto Kalú.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bonfil, G. (1991). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 4(12). vvvvvvvv
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos* (3.^a ed.). Editorial Norma
- Borja, J. y Castells, M. (1998). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá). Anagrama
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bravo, L. (2017). *El pensamiento crítico latinoamericano: La opción decolonial*. Editorial Académica Española.
- Briones, C. (2004). *Construcciones de aboriginalidad en Argentina*. *Bulletin*, 68, 73-90.
- Burke, P. (1991). Identity Processes and Social Stress. *American Sociological Review*, 56(6), 836-849.
<https://www.jstor.org/stable/2096259>
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. Unesco.
- Carcaño, E. (2008). Ecofeminismo y ambientalismo feminista. Una reflexión crítica. *Argumentos*, 21(56), 183-188
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. Siglo XXI Editores

- Castrillón, F., Jaramillo, E. y Mesa, G. (23 de septiembre de 2012). La represa de Urrá y los embera katío del Alto Sinú: Una historia de farsas y crímenes. *Revista Semillas*. <https://semillas.org.co/es/revista/la-represa-de-urr#:~:text=El%20costo%20que%20traslad%C3%B3%20Urr%C3%A1,desmantelada%20y%20el%20liderazgo%20asesinado.>
- Castro Gómez, S. (1996). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO
- Castro Suárez, C. y Alarcón Meneses, L. (2012). Retos pedagógicos y perspectivas teóricas de la educación intercultural en el Caribe colombiano. *Memorias*, (16), 69-101
- Clifford, J. (1986). Introduction: partial truths. En J. Clifford y G. Marcus (eds.), *Writing culture. The poetics and politics of ethnography* (pp. 1-26). University of California Press
- Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, (17), 261-288. <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701713.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2013). *Mujeres indígenas en América Latina: dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos*. ONU. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4100/1/S2013792_es.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. *Por la cual se expide la Ley General de Educación*.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Legis (7.^a ed.).
- Cortez, A. (2014). Categorización de textos utilizando análisis STRINGKERNEL e indexación semántica Latente: Aplicación de textos de propiedades medicinales de plantas. *Paideia*, 4(5), 113-123.
- Cortina, A. (2003). Una Ética Global de la Responsabilidad. *Revista Portuguesa de Filosofía*, 59(1), 33-45.

- Czarny, G. (2006). Diversidad(es), desigualdad(es) y escolaridad(es): Dilemas y desafíos para el campo educativo. *Cuadernos de Educación*, 10(10), 1-19.
- De Luca, J. (1994). En los márgenes de la legitimidad: exclusión y ciudadanía. *Doxa*, (15-16), 353-365. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10631>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 129-207.
- Duch, B. (1999). *Problems: A key factor in PBL*. Center for Teaching Effectiveness of the University of Delaware
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. CLACSO
- Erikson, E. (1987). *Identidade, juventude e crise*. Guanabara
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, (1), 51-89.
- Escobar, A. (2009). Una minga para el postdesarrollo. América Latina en Movimiento. En, *La agonía de un mito ¿cómo reformular el desarrollo?* (pp. 26-30). Época.
- Falchetti, A. (2009). El ocaso del Gran Zenú. En, *Cartagena de Indias en el siglo XVI* (pp. 68-90). Banco de la República
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. (M. Allendesalazar, trad.). Paidós.
- Freire, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Paz e Terra.
- Fuente, M. y Barkin, D. (2013). La minería como factor de desarrollo en la Sierra Juárez de Oaxaca: Una valoración ética. *Problemas del desarrollo*, 44(172), 123-144.

- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Ediciones La Cueva.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Nacrea
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.
- Giaccaglia, A., Méndez, Ma., Ramírez, A., Cabrera, P., Barzola, P., Maldonado, M. y Farneda, P. (2012). Razón moderna y otredad. La interculturalidad como respuesta. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 23(44),111-135.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- Grosfoguel, R. (2007). Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel: transmodernizar los feminismos. Entrevista realizada por Doris Lamos Canavate. *Tabula Rasa*, (7), 323-340.
- Hale, C.R. (2006). Activist Research Versus Cultural Critique: indigenous land rights and the contradictions of politically engaged anthropology. *Cultural Anthropology*, 21(1), 96-120.
- Hall, S. (1995). *Doing cultural studies: The story of Sony Walkman*. SAGE.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *I4(3)*, 575-599.
- Hernández, I. y Calcagno, S. (2003). Los pueblos indígenas y la sociedad de la información. *Revista Argentina de Sociología*, 1(1), 110-143.
- Herrera, A. (2015). Palabra de abundancia: saberes indígenas que fortalecen diálogos interculturales de derechos humanos en la Amazonia colombiana. *Chasqui*, 129, 129-146.
- Huberman, M., Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la Carrera del Profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 18-97). Paidós

- Katzer, L. y Samprón, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 2(1), 59-70.
- Kusch (2007). *La Seducción De La Barbarie*. Editorial Raiga
- Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural* (C. Castellanos, Trad.). Paidós.
- Landini, F. (2010). La dinámica de los saberes locales y el proceso de localización del saber científico. Aportes desde un estudio de caso. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 7(65), 19-40.
- Lassiter, E. (2005). *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*. University of Chicago Press
- Lozano, J. y Etter, K. (2012). *Mujeres indígenas sabias y resistentes* (2.^a ed.). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51246>
- Maldonado Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), 61-72.
- Marcus, G. y Fischer, M. (2000). *La antropología como crítica cultural*. Amorrortu editores
- Martínez Luna, J. (2003). *Comunalidad y desarrollo*. Conaculta y Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño.
- Mignolo, W. (2007). Introduction. Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21 (2-3), 155-167.
- Muyolema, A. (2001). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. En: I. Rodríguez, (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos Estado, cultura, subalternidad*. Rodopi.
- Nieto, S. (1997). Diversity: What do teachers need to know? En J. L. Paul, M. Churton, H. Rosselli-Kostoryz, W. C. Morse, K. Marfo, C. Lavelly y D. Thomas (Eds.), *Foundations of Special Education: Some of the Knowledge Informing Research and Practice in Special Education* (pp. 324-347). Brooks/Cole Publishers

- Odina, T. A. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Ogbu, J. (1993). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. Trotta.
- Ossio, J. (2010). Encuentros y desencuentros entre mundos distintos: minería y poblaciones rurales. *Anthropologica*, 28(28), 311-330.
- Palop, A. (1997). La interculturalidad: revisión conceptual. En Hernández Sacristán, C. y Ricard Morant, M. (eds.), *Lenguaje y emigración*. Universidad de Valencia.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes* (Vol. 2). La Muralla
- Plazas, C. y Falchetti, A. (1981). *Asentamientos prehispánicos en el bajo río San Jorge*. Bogotá. *Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales*. Banco de la República.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO
- Quispe, W. (2012). *Educación indígena en Iberoamérica: poder, dominación y colonialidad: Miradas desde la educación intercultural: (Caso Perú 2000-2010)*. (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid).
- Reigadas, C. (2003). *Misioneros, militantes voluntarios. Democracia y asociaciones voluntarias en la Argentina*. EUDEBA
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: 'eventualización' y 'problematización' en Foucault. *Tabula Rasa*, (8), 111-132.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca

- Rincón, J. (2015). Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 36(112), 171-203.
- Rodríguez, C. (2009). *Discriminación racial en Colombia: informe alterno ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial de la ONU -CEDR- 2009*. Naciones Unidas.
- Rosaldo, E. (1991). Introducción. Aflicción e ira de un cazador de cabezas. En, *Cultura y verdad* (pp. 15-31). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. e Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Universidad de Deusto.
- Salazar, B. (2015). *Informe final con el detalle de los hitos alcanzados en la ejecución del contrato de servicios profesionales para el fortalecimiento institucional de los Cabildos de las comunidades indígenas*. Ministerio de Cultura.
- Sartori, G. (2003). *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Taurus
- Scholte, B. (1981) Critical Anthropology since its Reinvention. En J.S. Kahn y J.R. Llobera (eds.), *The Anthropology of PreCapitalist Societies*. Macmillan
- Siosi, V. (4 de abril de 2012). *Carta de una wayuú al presidente de Colombia*. CENSAT AGUA VIVA. <https://censat.org/es/noticias/carta-de-una-wayuu-al-presidente-de-colombia>
- Tappan, M. (1997). Language, culture, and moral development: a vygotkian perspective. *Developmental Review*, 17, 78-100.
- Thomas, J. (1993). *Doing Critical Ethnography*. Newbury. SAGE
- Todorov, t. (2007). *La Conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI editores
- Tornal, J. (1997). Las divergencias lingüísticas: Una aproximación al problema de la intercomprensión entre pueblos. En C. Hernández y R. Monrat (eds.), *Lenguaje y emigración* (pp. 111-123). Universidad de Valencia.

- Turbay, S. (1992). *Los indígenas zenúes. Geografía Humana de Colombia. Región Andina Central* (Vol. III). Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- Vargas, P. (2016). *Los indígenas en las crónicas de Indias. Una aproximación a su comprensión desde los estudios críticos*. (Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24218/Tesis%20Pedro%20Final%20%28marzo%202016%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis sociológica
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.
- Villar, P. (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (M. Dolors, trad.). Crítica
- Wachtel, N. (1976). *Los Vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*. Alianza Editorial,
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75–96.