

Experiencias educativas **interculturales**

en el *Caribe colombiano*



Jhon Jairo Angarita Ossa
Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Coordinadores


Editorial
•UNIMAGDALENA•

Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano

Jhon Jairo Angarita Ossa
Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Coordinadores

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Angarita Ossa, Jhon Jairo, autor, coordinador, autor de introducción

Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano / Jhon Jairo Angarita Ossa [y otros cuatro] ; coordinadores e introducción, Jhon Jairo Angarita Ossa, Iván Manuel Sánchez Fontalvo ; prólogo, Ernesto Israel Santillán Anguino. -- Primera edición. -- Santa Marta : Universidad del Magdalena, 2025.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-958-746-812-0 (impreso) -- 978-958-746-810-6 (pdf) -- 978-958-746-811-3 (ePUB)

1. Educación intercultural - Investigaciones - Caribe (Región, Colombia) - Siglo XXI 2. Educación indígena - Investigaciones - Caribe (Región, Colombia) - Siglo XXI 3. Etnoeducación - Investigaciones - Caribe (Región, Colombia) - Siglo XXI 4. Pedagogía - Investigaciones - Caribe (Región, Colombia) - Siglo XXI I. Macías Lara, Liliam María, autora II. Muelas Izquierdo, Dunen Kaneybia, autora III. Pimienta Semprun, Saren Leonor, autora IV. Pitalúa Pantoja, Luis Carlos, autor V. Sánchez Fontalvo, Iván Manuel, coordinador, autor de introducción VI. Santillán Anguino, Ernesto Israel, escritor de prólogo

CDD: 370.117098611 ed. 23

CO-BoBN- a1143991

Primera edición, febrero de 2025

2025 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena

Calle 29H3 n.º 22-01

Edificio de Innovación y Emprendimiento

(57 - 605) 4381000 Ext. 1888

Santa Marta D.T.C.H. - Colombia

editorial@unimagdalena.edu.co

<https://editorial.unimagdalena.edu.co/>

Rector: Pablo Vera Salazar

Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora

Diagramación: Eduard Hernández Rodríguez

Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro

Revisión de estilo: Diva Marcela Piamba Tulcán

Santa Marta, Colombia, 2025

ISBN: 978-958-746-810-6 (pdf)

ISBN: 978-958-746-811-3 (epub)

ISBN: 978-958-746-812-0 (IBD)

DOI: <https://doi.org/10.21676/9789587468106>

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Tabla de contenido

Prólogo	5
Introducción.....	8
La educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: de la negación a la emergencia de los saberes propios en el distrito de Santa Marta.....	11
<i>Jhon Jairo Angaria Ossa</i>	
Visión intercultural del cuidado del recién nacido a partir de encuentros dialógicos con parteras ette ennaka del asentamiento Nara Kajmanta, distrito de Santa Marta, Colombia	28
<i>Lilian María Macías Lara</i>	
Historia de vida de una sabedora arhuaca: comprensiones sobre la educación propia de las mujeres indígenas	46
<i>Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo</i>	
Percepciones y concepciones sobre la interculturalidad evidenciadas en la praxis pedagógica de los docentes del centro etnoeducativo n.º 1 del distrito turístico y cultural de Riohacha.....	59
<i>Saren Leonor Pimienta Semprun</i>	
La identidad y su impacto en la mejora de la calidad educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento de Rabolargo, municipio de Cereté, departamento de Córdoba.....	85
<i>Luis Carlos Pitalúa Pantoja</i>	
Los autores.....	100

Prólogo

Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano es una obra colectiva que reúne cinco trabajos asociados a la educación intercultural desde una perspectiva crítica. Los artículos hacen parte de las investigaciones del programa de Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, Colombia. En ese sentido, es importante identificar y leer en cada uno de los trabajos presentados la búsqueda de alternativas sustentadas en el reconocimiento de los saberes ancestrales, así como la necesidad de adentrarse en los caminos del desaprendizaje colonial, lo que en algún momento Mignolo (2003) señaló como *pensamiento fronterizo* o situaciones dialógicas que se entrecruzan para representar la perspectiva subalterna como respuesta al discurso hegemónico. Habrá que recordar también el planteamiento de Catherine Walsh (2010) en el que identifica precisamente que la diversidad y la diferencia se han construido a partir de una matriz colonial de poder racializado y jerárquico. En ese sentido, pensar la educación intercultural es un proceso de estudio y aprendizaje interepistémico, necesario para generar una nueva práctica y política educativa. Además, Walsh (2012) asume que, en el caso de los profesionales universitarios, es precisamente la universidad la que requiere una perspectiva pedagógica que desafíe y transgreda la presunción de imparcialidad, para que la objetividad y la neutralidad se alejen de una perspectiva funcionalista y neoliberal, y se acerquen más a la realidad vivida por los pueblos originarios.

En el primer capítulo, «La educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: de la negación a la emergencia de los saberes propios en el distrito de Santa Marta», del investigador Jhon Jairo Angarita Ossa, se presenta un estudio a partir de las experiencias de transmisión cultural manifiestas en un ambiente escolar y comunitario en la localidad Turística Perla del Caribe, en Santa Marta. Es importante señalar que el estudio estuvo motivado a partir de una representación de abandono y vulnerabilidad de la comunidad afrocolombiana y de la poca visibilización de sus aportaciones culturales. Para Angarita es la escuela intercultural la que juega un papel articulador, de promoción y salvaguarda de las prácticas y saberes interculturales.

En el segundo capítulo, «Visión intercultural del cuidado del recién nacido a partir de encuentros dialógicos con parteras ette ennaka del asentamiento Nara Kajmanta, distrito de Santa Marta, Colombia», de Lilian María Macías Lara, se presenta la experiencia de diálogos de saberes con parteras tradicionales y otros actores de la misma comunidad. El estudio aborda el intento por disminuir la mortandad neonatal al generar estrategias que ayudan a los bebés a respirar y evitar asfixia por falta de oxígeno. El trabajo busca fortalecer la salud de las madres y los hijos, y proteger las prácticas ancestrales de las parteras.

«Historia de vida de una sabedora arhuaca: comprensiones sobre la educación propia de las mujeres indígenas» es el tercer capítulo, el cual es desarrollado por Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo. Muelas se aproxima a la vida de una mujer arhuaca, Mirca Torres Rodríguez, quien se ha formado a partir de conocimientos ancestrales como partera y como lideresa comunitaria. Con base en la ley de origen, la educación para el pueblo arhuaco es dinámica, integral y parte del ser indígena desde antes del nacimiento y mucho después de la muerte, y contrasta con la educación escolarizada, por lo que es de suma importancia atenderla a partir de políticas educativas de resguardo cultural.

El capítulo titulado «Percepciones y concepciones sobre la interculturalidad evidenciadas en la praxis pedagógica de los docentes del centro etnoeducativo n.º 1 del distrito turístico y cultural de Riohacha» fue escrito por Saren Leonor Pimienta Semprun. Este aborda la perspectiva de directivos y docentes respecto a la interculturalidad y sus efectos en el sistema educativo. Se parte de la idea de que la interculturalidad aporta elementos significativos a la formación de seres humanos en su proceso educativo formal, y se contrasta con las prácticas donde se presta mayor atención a cumplir con los contenidos curriculares. Por ello, es interesante que en el caso del centro etnoeducativo n.º 1, sus directivos y docentes se encuentren preocupados por una constante reflexión y búsqueda de elementos que nutran la labor formativa que desarrollan y por identificar la interculturalidad en su acción transformadora.

El último capítulo fue escrito por Luis Carlos Pitalua Pantoja, «La identidad y su impacto en la mejora de la calidad educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento de Rabolargo, municipio de Cerete, departamento de Córdoba». Aquí se presenta un acercamiento al concepto de identidad y se establece un análisis de su relación con la calidad educativa en el ámbito de una institución educativa rural. Esta aproximación propone líneas de mejora educativa que parten de reconocer las identidades y las diferencias presentes en el campo escolar, aspectos de vital importancia en el fortalecimiento institucional y en el alcance de la misión educativa.

Como seguramente apreciarán los lectores de esta obra colectiva coordinada por Jhon Jairo Angarita Ossa e Iván Manuel Sánchez Fontalvo, nos encontramos ante un trabajo que ha reunido el esfuerzo de cada uno de los autores. Aquí se hacen evidentes los retos

pedagógicos en un contexto que comparte similitudes con el resto de nuestra América Latina, ya que no solo es necesario hablar de reformas y políticas educativas apremiantes en materia de educación intercultural, sino asumir que distintas concepciones generan una diversidad de experiencias y perspectivas desde el Sur global.

Ernesto Israel Santillán Anguino
Universidad Autónoma de Baja California
México

Referencias

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ediciones Abya Yala.

Introducción

El Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena presenta esta edición denominada *Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano*. Aquí se incluyen contribuciones a la comunidad académica, social y comunitaria, relacionadas con la formación científica-humanista. Se concibe que el intercambio recíproco de bienes y valores culturales se da en los procesos de una educación contextualizada en los territorios, y que además trasciende y desafía los niveles de un sistema escolar tímido al pluralismo y la multiculturalidad. El objetivo es que dicho sistema adopte enfoques y modelos nomotéticos que visibilicen escenarios, desafíos y expectativas para estudiar la interculturalidad, particularmente ahora, cuando colectivos poblacionales se enfrentan al mundo globalizado e interconectado. Este nuevo mundo, bajo la analogía homogeneizante de la geopolítica de los estados nación arbitrarios y de las entidades del orden supranacional, esboza condiciones e iniciativas de tipo sociocultural, económico y del conocimiento, que excluyen la policromía cultural de América Latina.

Este libro está propuesto en el marco de los estudios interculturales, la gestión educativa y el desarrollo humano del programa de doctorado. Además, considera las investigaciones que adelantan los doctorantes de la segunda cohorte que tratan sobre los territorios de los pueblos y las comunidades en diferentes regiones de Colombia, entre ellas la comunidad afrocolombiana de La Paz y la comunidad indígena ette ennaka en la ciudad de Santa Marta; el pueblo arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, jurisdicción del departamento del Cesar; comunidades del pueblo wayuu de La Guajira, y las comunidades de la sabanas del departamento de Córdoba. Estos lugares son entornos educativos y socioculturales de la multiculturalidad del Caribe colombiano que cavilan el acontecer histórico en pro de una sociedad intercultural con justicia y equidad.

En este orden de ideas, *Experiencias educativas interculturales en el Caribe colombiano* recoge la voz de los actores en la cotidianidad de sus quehaceres en sus comunidades, para reivindicar las dinámicas artísticas, sociocomunitarias y las prácticas pedagógicas endógenas y decoloniales. Por eso, a partir de cinco estudios en diversos territorios que

se encuentran en proceso de desarrollo, se da cuenta de alcances preliminares con interesantes perspectivas.

El texto hace hincapié y divulga su compromiso con el buen vivir de las gentes y las poblaciones culturalmente diferenciadas de la región Caribe de Colombia. La construcción de este libro se caracteriza por evidenciar la causa de las necesidades, los intereses, las expectativas, las incertidumbres y las demandas sociales para garantizar el ingreso equitativo a la educación con pertinencia y con la posibilidad de sostenibilidad en el tiempo. Además, promueve la instauración, la introspección y la aplicación de valores de la igualdad en sociedades diversas, equidad con justicia social y manejo colectivo de los conflictos.

En las presentes realidades socioeconómicas y culturales que fustigan los procesos comunitarios, urbanos y semiurbanos, la mayoría rurales y con herencia ancestral y milenaria, es un reto estudiar la interculturalidad en la educación en el Caribe colombiano, apuntando a identificar sus perspectivas en esta región. Esto porque en ese contexto emergen unas aristas complejas de dimensionar, particularmente si se hace la conjetura de que un número significativo de docentes que laboran en estos territorios de marginación socioeconómica y ricos en sistemas ecológicos, abolenos y otros conocimientos fueron formados en una coyuntura sociopolítica en la que predomina el sistema monocultural, de enfoque asimilacionista de la cultura hegemónica y que excluye otras culturas.

Las narraciones y argumentaciones que aquí se presentan tratan sobre la necesidad de trabajar para que las políticas y los programas de la globalización no traslapen y supriman lo cotidiano y lo local que surge en las comunidades, y promuevan una sociedad que margina e inmortaliza la dominación a partir de las doctrinas basadas en el conocimiento estandarizado, nomotético, validado y regulado. En consecuencia, se hace alusión al reconocimiento de la diversidad como riqueza y patrimonio de los pueblos latinoamericanos, quienes construyen sus saberes dialogando entre culturas y con sus identidades compartidas cobran vida cuando se trata de construir formas y conceptos propios del Sur. Por consiguiente, se motiva y suscita a reconocer lo que nos hace diferentes conviviendo con esta realidad, comprender que no se puede existir sin los otros; que no existe la cultura, sino las culturas, y que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores.

Esta obra destaca que la educación es importante para la dignidad y el buen vivir de los grupos étnicos y los colectivos socioculturales. Es relevante reconocer las dinámicas de las poblaciones y la influencia que estas han tenido y ejercen en nuestro sistema de vida local, regional y nacional, haciendo de la región Caribe de Colombia un territorio plural. Los grupos y colectivos de esta parte del país tienen un sentimiento de pertenencia marcado por su visión del mundo (cosmovisión y cosmogonía), su memoria histórica y su forma de expresarlo, dado que cada cultura es un grupo organizado de ideas,

hábitos, usos, costumbres y respuestas emocionales condicionadas por los miembros de sus sociedades. Por lo tanto, al hablar de la educación, la interculturalidad y el territorio, este texto busca visibilizar y potenciar las educaciones otras y los conocimientos otros, la «verdadera» escuela que nace y crece con las comunidades. Y en ese proceder emancipado, trata de afianzar valores que han sido desplazados por la presencia de culturas dominantes-colonizadoras.

Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Docente titular de la Universidad del Magdalena

Jhon Jairo Angarita Ossa
Doctor
Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio, Universidad del Magdalena

La educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: de la negación a la emergencia de los saberes propios en el distrito de Santa Marta¹

Jhon Jairo Angaria Ossa

«En la esclavitud las negras tejían sus cabellos con trenzas finamente diseñadas, en ellos se leían los caminos de huida y las rutas de resguardo. Siempre hemos llevado en la cabeza el mapa de la libertad»

Encuentro Dialógico
Institución Educativa Distrital Intercultural Bellavista
Santa Marta, 2022.

A manera de introducción

La educación intercultural se ha convertido en un proyecto político y ético que, mediante la promoción del diálogo y la construcción de confianza, teje vínculos en el trabajo cooperativo, estimula el intercambio recíproco de valores y bienes culturales entre las personas y colectivos, se orienta a la aceptación y reconocimiento de la diversidad como riqueza y, en especial, valora el conflicto como una oportunidad de transformación cultural. Así las cosas, incorpora el reconocimiento del patrimonio cultural de los

1. Este capítulo es producto de la investigación «Educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial: construcción de un dispositivo pedagógico con población afrocolombiana en el Distrito de Santa Marta», financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena en el marco de la convocatoria de apoyo a investigaciones doctorales código VIN 2022169. Se inscribe en la línea de Educación Intercultural del grupo de investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural, CEMPLU.

pueblos, comunidades y grupos, y la identificación, valoración y visibilización de los saberes y prácticas tradicionales al compás de las formas de transmisión cultural que puedan garantizar su permanencia en las nuevas generaciones.

No obstante, la exploración, reflexión y comprensión epistémica del patrimonio cultural aparece como un reto y una necesidad. En el primer caso, porque los saberes tradicionales han sido invisibilizados, negados y excluidos en sus dimensiones epistemológica, ontológica, discursiva y pedagógica (Gruner *et al.*, 2016); en el segundo caso, porque ayuda a comprender las identidades del sujeto, ya que desarrolla y construye el sentimiento de pertenencia político-cultural, relacional y dialógico, que incorpora y hace partícipe al sujeto en el grupo, comunidad o pueblo. En síntesis, si la salvaguardia del patrimonio cultural responde y corresponde a la defensa del conjunto de saberes, prácticas y relaciones de coexistencia que perviven en la memoria de los grupos socioculturales, su abordaje nos permite aproximarnos a algunas interpretaciones tradicionales de los ejes de identidad incorporados en las prácticas educativas escolarizadas y comunitarias.

Para establecer el análisis de las prácticas culturales en los contextos comunitario y educativo es necesario preguntarse cuál es la interculturalidad de la que hablamos, cuáles son las formas de superar la negación de los saberes propios y cuál es el aporte de la educación intercultural en la salvaguardia de los saberes propios.

En definitiva, las preguntas planteadas guían la estructuración de este texto en el cual se propone reconocer el horizonte polisémico de la interculturalidad, que se incorporó como trabajo de campo con la comunidad educativa afrocolombiana de la Institución Educativa Intercultural Distrital Bellavista, en el barrio La Paz, zona rural del distrito de Santa Marta, y permitió la identificación de hallazgos acompañados en un conjunto de claves para superar la negación, reconocer la emergencia de los saberes propios y la participación de la educación intercultural en perspectiva de su salvaguardia.

¿De qué interculturalidad hablamos?

De acuerdo con la extensa literatura en estudios interculturales, la acepción de interculturalidad está lejos de ser un término unívoco, pues es reconocida como «hecho social/noción, concepto/categoría analítica, enfoque teórico/perspectiva analítica, alternativa epistemológica/ proyecto ético-político alternativo, movimiento social/utopía política y moral» (Di Caudo *et al.*, 2016, p. 14). De este amplio margen, este texto se acoge a la posición ético-política de carácter crítico que advierte una posición disruptiva con el *statu quo*, para proponer un escenario de transformación cultural hacia la participación en el poder de los grupos subalternos, oprimidos o negados.

Así pues, se reconoce la interculturalidad crítica como proyecto alternativo que valida y enuncia los saberes invisibilizados que poseen los sujetos negados. La educación intercultural le tributa a un gran proceso de construcción de las dimensiones cultural y ética, vinculadas al Estado y la sociedad, orientadas a la modernización política. Sobre los derechos de las minorías y la reestructuración de las formas neocoloniales que aún persisten y que permiten y promueven las inequidades sociales, la marginación cultural y la exclusión política, podremos sugerir un nuevo pacto social que elimine las intolerancias y, por lo tanto, las exclusiones (De la Cruz *et al.*, 2016).

Tal como lo enuncia el directivo de la Institución Educativa, la interculturalidad no es exclusiva de la escuela: es una práctica y un horizonte colectivo.

El trabajo intercultural en nuestra comunidad educativa hace parte del esfuerzo de los docentes, padres de familia, estudiantes y directivas para generar el reconocimiento de los saberes propios y, en especial, de las prácticas que nos dan la identidad, como las comidas, las medicinas propias y otros saberes. Este esfuerzo nos permite reconocer lo que somos (M. Chaves, comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

De la misma manera, encontramos en esta concepción la idea de «transformar las actuales estructuras para crear relaciones horizontales interétnicas, a través de nuevos ordenamientos sociales» (Gómez y Hernández, 2010, p. 25). No obstante, la interculturalidad crítica no puede centrarse solo en los sujetos étnicos, sino que responde, más bien, al amplio mundo de sujetos negados, poseedores de «[...] esos modos-muy-otros de pensar, saber, estar, ser, sentir, hacer y vivir que sí son posibles y, además, existen a pesar del sistema, desafiándole, transgrediéndole, haciéndole fisurar» (Walsh, 2013, p. 30). Esto significa la incidencia política para la construcción de un gran pacto de reconocimiento y distribución del poder con base en la diversidad cultural.

En coincidencia, la interculturalidad emerge no solo como un discurso, sino también como una acción transformadora que interpela las estructuras de la desigualdad y propone la reconstrucción de nuevas formas de reconocimiento y distribución del poder. Esta significa, entonces, un cambio de paradigma de relacionamiento entre los sujetos, que para esta investigación se ha entendido como el posicionamiento de los saberes propios en un estatus de identidad posible, emergente y transformador para los sujetos y las comunidades.

Perspectiva metodológica

Este estudio se orientó bajo el paradigma comprensivo-interpretativo con enfoque cualitativo, y partió de las experiencias de transmisión cultural presentes en el ámbito escolar y comunitario. Allí los saberes del patrimonio cultural inmaterial coexisten en las manifestaciones de la tradición oral, la cocina y la medicina tradicional. Los métodos de investigación utilizados fueron el etnográfico y el dialógico. La pertinencia de estas perspectivas metodológicas se enmarcó en los principios del aprendizaje dialógico y la educación intercultural (Álvarez-Gayou, 2012).

El contexto situado en el que se desarrolló la investigación fue la comunidad afrocolombiana de la Institución Educativa Intercultural Distrital Bellavista, ubicada en la localidad tres, Turística Perla del Caribe, en La Paz, sector Torre 15, distrito de Santa Marta, departamento del Magdalena, Colombia.

El abordaje de los actores de la comunidad educativa, sabedoras/es, portadoras/es, docentes y estudiantes se propuso a partir del diálogo y la doble reflexividad crítica sobre los significados, las prácticas y las intenciones que los sujetos proyectan mediante sus creencias, sentires y motivaciones en el contexto de la práctica cultural. Esto condujo a descifrar la transmisión cultural del saber propio que se mantiene gracias a las interacciones de los actores de la comunidad socioeducativa (Giovine, 2013), quienes construyen a partir de prácticas y representaciones las diversas manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial afrocolombiano.

Existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores (Rodríguez, 2012, como se cita en González, Villamil y Villafaña, 2019, pp. 131-132).

Con el método etnográfico se desarrollaron diez entrevistas semiestructuradas con los actores de la comunidad educativa (Tabla 1), sobre las prácticas del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad. De las entrevistas se deducen motivaciones, intereses y sentidos otorgados por los actores locales (Guber, 2005).

Las voces de los entrevistados se manifiestan en este estudio identificadas con seudónimos. No obstante, se cuenta con los consentimientos informados en acuerdo con los procedimientos éticos del estudio.

Tabla 1. Actores y seudónimos de los entrevistados

No.	Actor	Seudónimo
1	Sabedora	Jacinta
2	Sabedora	María
3	Sabedora	Gloria
4	Estudiante	Carolina
5	Estudiante	Luis Carlos
6	Estudiante	Jorge
7	Docente	José
8	Docente	Ester
9	Directivo	Mario
10	Madre de estudiante	Berenice

Fuente: documento de trabajo metodológico del autor (2022).

En cuanto al método dialógico, tuvieron lugar tres encuentros (Tabla 2), guiados por un horizonte de investigación dialogante con los actores reconocidos, basados en la reflexividad crítica de los sentidos, las prácticas y las intenciones que los sujetos proyectan según sus creencias, sentires y motivaciones en el contexto de la práctica cultural (Malavé y Barbera, 2012).

Tabla 2. Encuentros, participantes y referencias

Encuentro dialógico	Participantes	Referencia
Reconocimiento	Estudiantes/docentes	Encuentro dialógico 1
Vinculación	Sabedoras	Encuentro dialógico 2
Posicionamiento	Estudiantes/docentes/ sabedoras	Encuentro dialógico 3

Fuente: documento de trabajo metodológico del autor (2022).

El método dialógico es concebido como escenario de encuentro y diálogo de saberes con diversos actores de la comunidad, que propone la vivencia experiencial en reconocimiento de la palabra. Este se desarrolla en tres momentos: a) reconocimiento, que implica la identificación del otro y las premisas de contextualización; b) vinculación mediante la construcción de empatía y confianza en torno a intereses comunes y disensos, y c) posicionamiento, identificación de argumentos, posturas, tensiones y acuerdos (Bayona, Arévalo y Farid, 2011).

Figura 1. Encuentro dialógico con la comunidad educativa Bellavista



Fuente: registro gráfico del Encuentro dialógico 1, septiembre de 2022.

Resultados

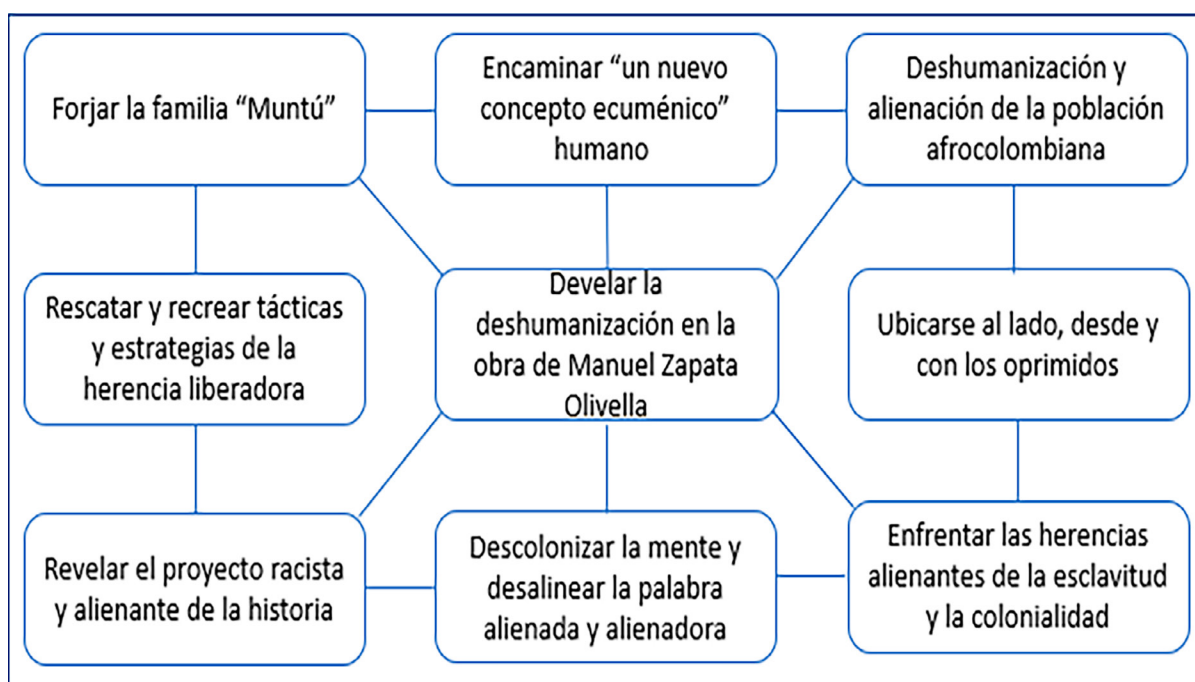
Claves para transformar y superar la negación

La urgencia de abordar la exploración del patrimonio cultural con las comunidades afrocolombianas de Santa Marta surgió de la recurrente negación de su presencia y el desconocimiento de su contribución a la sociedad. Este planteamiento se evidenció en el encuentro dialógico con la respuesta sistemática de la misma comunidad, que arguyó abandono y vulnerabilidad. Al respecto, en el primer encuentro dialógico se expuso lo siguiente:

Solo somos tenidos en cuenta cuando llega el tiempo de votaciones [...] nos exigen pagar impuestos, pero no somos escuchados. El barrio no tiene agua muchas veces y la energía es malita, para salir a conseguir algo es bien difícil, eso no está bien, necesitamos que nos atiendan, que se reconozca esta zona. [...] Los jóvenes difícilmente encuentran oportunidades, los que quieren trabajar en sus cosas de cultura tampoco lo logran (Encuentro dialógico 1, comunicación personal, 23 octubre de 2022).

La negación del otro emerge como síntesis de las múltiples formas de invisibilización, rechazo y deshumanización a las que se ven abocadas las personas que participaron de este espacio de diálogo. Desde esta perspectiva, se acoge la estructura analítica planteada por Catherine Walsh (2013), quien identifica siete elementos claves en *La rebelión de los genes*, de Manuel Zapata Olivella, y expresa como problema central la deshumanización y la alienación de la vida social del pueblo afrocolombiano (Figura 2).

Figura 2. Elementos analíticos de la deshumanización en la obra de Manuel Zapata Olivella



Fuente: cuadro diseñado por el autor con base en Walsh (2013).

Con la anterior perspectiva, Walsh (2013) invita a reflexionar sobre la necesidad de un proyecto ético político que deleve la deshumanización y la alienación de la población afrocolombiana. Ocho claves se exponen para transformar la realidad desigual que vive esta población y establecer los ejes de un proyecto alternativo de carácter contrahegemónico; estas son: deshumanización y alienación de la población afrocolombiana; ubicarse al lado, desde y con los oprimidos; enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y la colonialidad; descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora; revelar el proyecto racista y alienante de la historia; rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; forjar la familia «Muntu»; y encaminar «un nuevo concepto ecuménico» humano.

Estas claves tienen relación con la intención que se observa en la apuesta educativa de la institución intercultural Bellavista:

La escuela propone una estrategia de reconocimiento para fortalecer las prácticas ancestrales, la cocina, el baile, la danza, la celebración de los días importantes, todo eso nos ha llevado un trabajo fuerte y contribuye en la identidad afro de todos los estudiantes. Por esto invitamos a doña Máxima, porque usted pregunta quién sabe cocinar lo tradicional y le responden que ella es la que sabe de la cocina propia, la cocina tradicional (J. Villafañe, encuentro personal, 13 de febrero de 2023).

Según las voces de los actores participantes de la investigación, la escuela intercultural ha asumido un papel articulador y de promoción de las prácticas culturales como la cocina, el tejido, la danza, la música y la transmisión de relatos de la tradición. Esta mención vincula la escuela con la comunidad a partir de un proyecto educativo institucional y de prácticas orientadas por la planeación institucional en la perspectiva de reconocer y fortalecer la identidad cultural afrocolombiana.

La escuela como un espacio alternativo parece asumir lo que Tenti Fanfani (2007) expone como la diversificación de las funciones escolares, que promueve el reconocimiento de otras prácticas y realidades ajenas a sus funciones convencionales, que son las que permean la cotidianidad de los actores educativos. En correspondencia, la primera clave propuesta por Walsh (2013) se denomina *ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos*, esto es, tomar posición por los subalternos, los negados e invisibilizados. En este sentido, el diálogo con los estudiantes se nutrió de referencias de reconocimiento de su historia, de tal manera que se propuso observar el papel de los docentes y su influencia en la construcción de identidad. Una de las voces dijo:

A mí no me gustaba la danza, pero llegué a la escuela porque el profesor Yesevith nos alienta a aprender. Además, me gusta mucho cuando nos reunimos y aprendemos de nuestra historia [...] Aprendí que las trenzas tienen que ver con la historia del pueblo negro (C. Perdomo, comunicación personal, 23 de octubre de 2022).

La perspectiva crítica de la educación popular enriquece el debate y la práctica de la interculturalidad en América Latina, pues recuerda y advierte que la construcción de comunidad no es posible sin un *nos-otros*. Solamente construyendo junto al *otro* se hace posible el *yo*; sin un *otros* no existe un *yo* (Freire, 1993). Tomar lugar con el subalterno es reconstruir con él la historia. La práctica educativa implica esta toma de conciencia y así la proyecta. Es, a su vez, un ejercicio de reescritura de la historia. En relación con ello, Zapata Olivella (1995, como se cita en Baldi, 2016) afirma que «el aporte cultural de

los negros es “desconocido y negado”, y ni siquiera se enseña “la historia de las culturas africanas que llegaron a nuestro continente”» (p. 245). En este sentido, si comprendemos que la invisibilización se establece desde la dimensión epistémica del saber y del conocer, es decir, que se desconocen los activos sociales de carácter cultural (material e inmaterial) que constituyen el sentido de identidad y pertinencia a las comunidades afrocolombianas, nos encontramos entonces ante la pérdida progresiva de las prácticas del saber propio y los referentes de arraigo y participación hacia el territorio y grupo social.

De acuerdo con la Figura 2, otra clave es hacer frente a los rezagos de la colonialidad que, mediante la imagen de la esclavitud que convive entre nosotros, incluye la invisibilización de la ciencia, la historia, la filosofía y el pensamiento afro, y darle cara al colonialismo intelectual. Esta postura revela la resignificación, la valoración y la superación de los imaginarios de inferioridad para dar sentido a la historia de la raíz originaria y a las estructuras de reconocimiento de lo propio. Aquí toma valor la construcción de una episteme, pues «es posible hablar de un modo de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él, que constituye propiamente una episteme con la cual Latinoamérica está ejerciendo su capacidad de hacer y de actuar de una perspectiva otra» (Lander, 2011, p. 45).

Al respecto, el directivo de la Institución Educativa manifestó:

No solo conmemoramos la semana de la afrocolombianidad, también realizamos ejercicio de trabajo permanente reconociendo la cultura propia, los tejidos, la artesanía, el grupo de baile. Los profes hicieron videos buenos y uno de ellos es cocinero, prepara la cocina tradicional, y trabajamos en que el origen se une con una historia de dignidad, orgullo de lo que somos (A. Chaves, comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

Otra clave, descolonizar la mente y desalinear la palabra alienada y alienadora, se muestra en:

la palabra viva... [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía, el «conocimiento vivencial» y la «herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no solo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas... superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud» (Mina, 2016, p. 37).

En este sentido, en los encuentros dialógicos se realizó un ejercicio de identificación de los relatos e historias que reconocen los asistentes como parte de la tradición oral. En ellos se mostró el reconocimiento de la historia del pueblo negro, pero también la dignificación de su lucha. Uno de los textos es precisamente el epígrafe que inició este

artículo: «Las negras tejían sus cabellos con trenzas finamente diseñadas, en ellos se leían los caminos de huida y las rutas de resguardo. Siempre hemos llevado en la cabeza el mapa de la libertad» (Encuentro dialógico 2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

Al negro bruto, el que vendió toda su vida cocadas y papayuelas en El Rodadero, un extranjero que pasaba le preguntó:

—Vos, que solo sabes moverte por estas playas, ¿hay algo que te gustaría aprender?

El negro de inmediato contestó:

—Todo, pues mañana seré otro y tendré que aprender ese día, como también aprenderé el día en que escriba sobre la tapa interna de mi ataúd, en la oscuridad eterna: aquí no me quedo, me voy a conocer la luz del más allá (Encuentro dialógico 2, comunicación personal, 25 de noviembre de 2022).

El sentido de argumentación de estos microrrelatos expone la presencia de una postura crítica con respecto a la vergüenza y la alienación que señala lo negro como ignorante, vacío o incapaz, y en respuesta se expresa la nominación de lo afro con un estatus de valor en el reconocimiento de los saberes.

Otra de las claves propuestas por Walsh (2013) se denomina *revelar el proyecto racista y alienante de la historia*, esto es, la construcción de un saber validado que, por su carácter eurocéntrico, occidental y dominante, niega lo negro por su estatus inferior y acientífico. Por lo tanto, es necesario «reconceptualizar la ciencia, el conocimiento y su uso estratégico y reconocer/reapropiar/recuperar/reposicionar el pensamiento y sabiduría empírico-mágica sobre la naturaleza, vida y sociedad, sobre las luchas liberadoras» (Walsh, 2013, p. 23). En esta línea, la música y su letra se incorporan al reconocimiento de lo propio, como lo expresó una docente:

Les hice una audición de canto para saber qué letras se sabían y, pues claro, me salieron con reguetón y muchas canciones que les gusta escuchar. En las danzas fueron escuchando las canciones de nuestra tradición y tenemos algunos que las cantan muy bien. Ahora tenemos un cantante como de concurso (E. Arregocés, encuentro personal, 12 de noviembre de 2022).

Sumada a la anterior, esta clave, *rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora*, consiste en que, de acuerdo con Walsh (2013), «el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento

y la experiencia de los oprimidos [...], la creatividad bajo la opresión» (p. 60). En este sentido, la acción educativa escolar y comunitaria se puede recrear mediante acciones estratégicas con disposiciones fraternales del cimarronaje como el arrojamiento y apalancamiento, que son «las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad» (Walsh, 2013, p. 60).

Desde la perspectiva de Freire (1993), la acción dialógica surge de la solidaridad: es la relación de la fuerza humana que tiene un oprimido con otro oprimido. Esta hermandad se expresa en la clave *constituir la familia Muntu*, entendido como todos los antepasados, ancestros y gran familia de los vivos, comunicados por la palabra seres de la naturaleza, todo en un nudo indisoluble. Esto es la definición de la humanidad de los oprimidos e invisibilizados (Walsh, 2013).

Manel Zapata Olivella manifestó la expresión «Muntu» como familia más allá del materialismo, para entrar al mundo metafísico de los ancestros que se encuentran presentes. La mística hace parte de esta noción. Los orichas son los que guían el camino y dan luz al pensamiento. La ancestralidad afrodiaspórica se encuentra presente no como ejercicio folclórico, sino como esencia cultural que es origen y es materialidad del saber propio.

Por último, Catherine Walsh (2013) propone la clave *encaminar «un nuevo concepto ecuménico» humanizado*, en contra del ocultamiento, la invisibilización y el desconocimiento de los pueblos subalternos. En este sentido, se propone como posición de pensamiento propio la construcción de una «profunda conciencia de la diversidad humana y un más lúcido compromiso con la fraternidad universal» (Zapata Olivella, 1997, p. 368, como se cita en Walsh, 2013, p. 60). Así se propone una apuesta de sujeto mestizado diferenciado, constituido a partir de lo plural y diverso, como vía posible a la interculturalidad crítica (Walsh, 2013, p. 61).

Las claves propuestas por Walsh (2013) proponen un proyecto ético-político basado en la interculturalidad crítica, es decir, en el cuestionamiento y el planteamiento alternativo a las estructuras hegemónicas que han desconocido las realidades-otras. No obstante, su comprensión se propone en este artículo a partir de la concepción de lo propio y de la educación intercultural deseada.

Acá hablamos de saberes propios y tradicionales

En este estudio se aborda el patrimonio cultural inmaterial que, de acuerdo con la Convención de Salvaguardia de PCI, se trata de «los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas —junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes— que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural» (Isaza, 2011, p. 17). En esta perspectiva, el reconocimiento de las formas de ser, pensar, conocer

y vivir se vincula con el patrimonio, que representa para su población la historia, la tradición, la cultura, la infraestructura y la construcción simbólica de lo propio, y hace parte de los modos de vida, de la comprensión de la realidad y, por tanto, de su identidad.

No obstante, cuando se aborda la noción de patrimonio en las comunidades, esta es ajena o distante. La comunidad manifiesta que el acervo cultural que parte de sus raíces y que se transmite de generación en generación es el saber propio, el saber tradicional, el saber ancestral, el saber de los abuelos y las abuelas. Esta posición discursiva parece distanciar las nociones, pues advierte que el PCI es un término instituido, en cuanto el saber propio (para escoger un término) es lo instituyente, es aquello que cuestiona y se deslinda de la alienación institucional (Tabla 3).

No se pretende desvirtuar el PCI como categoría analítica. El interés es establecer un parangón entre ambas concepciones, aspecto que nos permite reconocer las voces de los sujetos que interactúan en la investigación y que proponen otro horizonte de significado.

Tabla 3. Comparativo del patrimonio cultural inmaterial y saberes propios/tradicionales

Patrimonio cultural inmaterial	Saberes propios/tradicionales
Se fragmentan en manifestaciones culturales, de hecho, el PCI es una parte del patrimonio cultural.	No fragmentado; se ve como un todo que se expresa en función de las necesidades de la comunidad. Ejemplo: un plato de cocina tradicional es a su vez medicina tradicional, además de implicar en su preparación el canto, el baile y otras prácticas de incorporación de lo propio.
Es un concepto/noción científica, construido en el campo académico que propone una clasificación y sistematización para el estudio y salvaguardia.	Emerge de la voz de los actores dialógicos en la enunciación de los que consideran que hace parte de su historia, identidad y referencia cultural.
Existe un canon institucional de trayectoria y universalización que de manera deductiva aplica a todas las culturas con observancia de las particularidades.	Es la manifestación inductiva de la particularidad de la construcción contextual.

Fuente: tabla diseñada por el autor con base en el material empírico (2023).

La educación intercultural para la salvaguardia de los saberes propios

Según Hernández (2018), la enunciación de la educación intercultural en la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial es un binomio conceptual reconocido como

educación y patrimonio. Actualmente se encuentra en emergencia a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, como afirman Uribe y Bermúdez (2020), quienes, además, exponen su relevancia por su asociación con las tecnologías de la información y la comunicación. Este es un aspecto no menor si tenemos en cuenta el cambio exponencial de las prácticas educativas a partir de la pandemia de la covid-19.

La señora entraba a la escuela en cualquier evento que estuviéramos haciendo y empezaba a bailar, era una líder de la zona alta y le enseñó a sus hijas, apoyaba las actividades artísticas; sus nietas están ahora en los grupos de baile. Lamentablemente murió, pero era una gran líder que llevaba el baile en las venas y gracias a ella muchos jóvenes han seguido la tradición (A. Chaves, comunicación personal, 15 de agosto de 2022).

El reconocimiento de los saberes presentes en el territorio y sus protagonistas es la columna vertebral de la educación de la interculturalidad crítica, en la que la construcción de saber no está supeditada a las formas de invisibilización. El rechazo y la negación de los oprimidos configura un lugar de sentido y posición de saberes que, a pesar de la exclusión y el desconocimiento, surgen en espacios de fortalecimiento de identidades, formas de sentipensar y comprender el territorio, en el contexto de la diversidad como una estructuración de la transformación de las formas tradicionales de dominación (Walsh, 2009).

En consecuencia, el punto de partida no es la diversidad presente, pero sí lo es la estructura racial-colonial. Esto quiere decir que la diferencia se construye a partir de una matriz colonial, que es una estructura racializada de poder jerárquico: una hegemonía de los blancos como superiores a los afrodescendientes e indígenas. Dicho así, la interculturalidad se constituye como una herramienta, un proyecto desde abajo que busca la transformación de esa estructura racializada y no su permanencia, como lo pretende la visión funcional de la interculturalidad (Walsh, 2009).

El carácter innovador, disruptivo y de transformación es reconocer la diversidad. Para la comunidad educativa del barrio La Paz, la presencia de otros grupos sociales migrantes ha sido un reto para construir un escenario de diálogo incipiente, pero contextualizado, a partir de la escuela. La escuela teje constantemente una relación de cooperación con la comunidad, retoma sus saberes y los apropia en el desarrollo de la formación para el fortalecimiento de la identidad cultural y para la generación de aprendizajes que orienten a la negociación en la diferencia. En esta perspectiva, la educación intercultural «se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir unas competencias y unas habilidades interculturales» (Sáez, 2006, p. 1).

Así las cosas, «la educación intercultural debe buscar promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, que les permita generar una implicancia entre sujetos en la necesidad de construir un proyecto social en común» (Aguado, 2015, p. 13). Por ejemplo, el pensamiento crítico, autorreflexivo y transformador. Esto permite que la formación se dé como un ejercicio colaborativo que reconoce las diversidades y unicidades (Aguado, 2015).

La apuesta pedagógica entonces es disruptiva y, a su vez, una alternativa, una forma de transformación, de construir el conocimiento de manera horizontal a partir del diálogo de saberes de la construcción dialógica del reconocimiento del otro diferente. Es, en palabras de Álvarez-Gayou (2012), «la búsqueda de posicionar y reivindicar el lugar de los sujetos de la educación, esto es, reconocer su condición sociohistórica» (p. 50).

Figura 3. Encuentro dialógico en tradición oral afrocolombiana



Fuente: registro gráfico del Encuentro dialógico 2, noviembre de 2022.

En consecuencia, no podemos hablar de educación intercultural si no anteponemos un horizonte de sentido crítico y transformador, pues todo acto formativo en el marco de este paradigma:

Se refiere a la posición de ajuste y cambio en la praxis educativa, modificada en su horizonte, con la que se propone abordar los conflictos entre los diferentes, en especial en la convivencia de los pueblos originarios en la sociedad moderna. En este sentido entendemos la interculturalidad como un proyecto educacional desde la praxis en el que prima la pervivencia de los diferentes, tanto por poseer una cultura como por poderla proyectar a futuro, esto quiere decir en cuanto a semejanzas y diferencias con la propia cultura educativa reconocida por diversas características (Aguado, 2015).

A manera de conclusiones

Como se ha advertido, la salvaguardia del patrimonio cultural responde a la defensa del conjunto de saberes, prácticas y relaciones de coexistencia que perviven en la memoria de los grupos sociales. Su abordaje permite la aproximación a algunas interpretaciones sobre la coexistencia de los saberes tradicionales en las prácticas educativas escolarizadas y comunitarias. En efecto, la investigación de este capítulo propone refrendar el reconocimiento de la interculturalidad crítica como proyecto alternativo que valida y denuncia los saberes invisibilizados de los sujetos negados: los afrocolombianos.

Una de las líneas de hallazgo del proyecto alternativo está en las claves para transformar y superar la negación, que se manifiestan en las voces de los autores con diversas posiciones interpretativas y constructivas que dan pie a una racionalidad propia, crítica y emancipada. Por otro lado, la nominación del patrimonio como saber institucionalizado se inclina a favor de las posiciones emergentes enunciadas en perspectiva de saberes propios y tradicionales. La forma de normar no es menor cuando se reconoce en ella una posición de poder, de ubicación, de reconocimiento o de negación.

Por último, una de las líneas que nos ha permitido enunciar la educación intercultural como proyecto ético político es su posicionamiento frente a la salvaguardia de los saberes propios, del campo de la acción educativa como acción política que reivindica no solo el reconocimiento, sino también la redistribución del poder hacia un estatus de transformación sobre la base de la equidad.

Referencias

- Aguado, T. (2015). *La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones*. Editorial Pensamiento libre.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Editorial Paidós.

- Baldi, C. A. (2016). Derechos humanos e interculturalidad: una mirada desde Zapata Olivella en: W. Mina (Ed.), *Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. Perspectiva intelectual, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita* (pp. 239-252). Fundación Universitaria de Popayán.
- Bayona, H. Arévalo, F. Farid, O. (2011). *Encuentros dialógicos en familia*. Editorial Universidad de los Andes.
- De la Cruz, I., Cienfuegos Salgado, D. y Santos Bautista, H. (Coords.) (2016). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación. Diálogos desde el Sur*. Universidad Pedagógica Nacional. https://www.academia.edu/31141635/Interculturalidad_conocimiento_y_educaci%C3%B3n
- Di Caudo, M. V., Llanos Erazo, D. y Ospina, M. C. (Coords.) (2016). *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces*. Editorial Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Giovine, R. (2013). *La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós.
- Gruner, S. Blandón, M. Gómez, J. y Mina, Ch. (2016). *Des/DIBUJANDO EL PAIS/aje. Aportes para la paz con los pueblos afrodescendientes e indígenas: territorio, autonomía y buen vivir*. Editorial Poder Negro https://renacientes.net/wp-content/uploads/2017/01/FINAL_libro-Desdibujando_20-Agosto.pdf#page=255
- Gómez, J. T. y Hernández, J. G. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 48(1). 11-34. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>
- González, L. A. Villamil, L. M. y Villafañá, L. E. (2019). *Currículo intercultural afrocolombiano. Una apuesta pedagógica desde el diálogo de saberes*. Editorial Unimagdalena.
- Hernández, M. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio inmaterial: la Semana Santa. En F. Antonio (Ed.), *Didáctica de la Semana Santa: pedagogías para la colectividad* (pp. 361-396). Abya Yala. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6673716>
- Isaza, J. L. (2011) *Convención y Política de Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Ministerio de Cultura. <http://patrimonio.mincultura.gov.co/Documents/convencionpolitica%20PCI.pdf>
- Lander, E. (2011). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. En E. Lander (Ed.), *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos* (pp. 3-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Malavé, L. y Barbera, N. (2012). Hacia el encuentro dialógico como estrategia metodológica: una lógica de acción cualitativa. *Multiciencias*, 12(4), 434-440. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90428396008>

- Mina, W. (2016). *Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. Perspectiva intelectual, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita*. Fundación Universitaria de Popayán; Ediciones desde abajo.
- Sáez, A. (2006). Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 339(1), 859-881.
- Uribe, S. F. y Bermúdez, P. (2020, 13 al 15 de agosto). La Importancia de la Tecnología en la Preservación y Revitalización de las Prácticas y los Saberes Ancestrales. [ponencia] *Tercer Congreso Internacional de Interculturalidad*. Medellín, Colombia. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5747/III%20congreso%20interculturalidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Editorial Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.

Visión intercultural del cuidado del recién nacido a partir de encuentros dialógicos con parteras ette ennaka del asentamiento Nara Kajmanta, distrito de Santa Marta, Colombia²

Lilian María Macías Lara

A manera de introducción

Este capítulo aborda la experiencia de diálogos de saberes realizados con parteras tradicionales y miembros de la comunidad ette ennaka, del asentamiento Nara Kajmanta, en el distrito de Santa Marta. Estos diálogos se basaron específicamente sobre sus prácticas ancestrales en la preparación para el nacimiento (parto), los cuidados que le brindan al recién nacido en los primeros minutos de vida, y sobre esos mismos cuidados propuestos desde la medicina occidental. El objetivo fue compartir vivencias a partir de la interacción intercultural y conocer los procedimientos de las parteras del pueblo chimila al atender al bebé, para alimentarlo según lo que propone la biomedicina, con la intención de fortalecer la atención del recién nacido y contribuir a la salud neonatal en este importante grupo étnico.

Esta experiencia hace parte de la realización de un trabajo de investigación del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena e involucra la participación, voluntaria y consentida, de parteras tradicionales, líderes comunitarios y una médica pediátrica, facilitadora de la estrategia minuto de oro,

2. Este capítulo es producto de la investigación «Diálogo de saberes derivado de la estrategia minuto de oro y saberes de la partería tradicional en la configuración de un protocolo intercultural de atención del recién nacido en el asentamiento Nara Kajmanta de la comunidad ette ennaka en el distrito de Santa Marta, Colombia», financiado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena, en el marco de la 2ª Convocatoria para apoyar trabajos de investigación en maestrías y tesis doctorales de la Universidad del Magdalena (2023), inscrito en el área estratégica Salud Familiar del grupo de investigación Salud Familiar.

o Ayudando a los Bebés a Respirar (ABR), y estudiante del doctorado. Además, se desarrolla con base en el diálogo de saberes y la instauración de escenarios de simulación teórico-prácticos de la atención de parto y del recién nacido, organizados en el propio territorio de la comunidad. Estos permiten compartir experiencias de la medicina tradicional y de la medicina occidental, con el firme propósito de reconocer los dos saberes y articularlos para garantizar la atención integral del parto y del recién nacido, atendidos por las parteras tradicionales del asentamiento Nara Kajmanta. A su vez, este trabajo se cimienta en reconocer la interculturalidad, el respeto, la pertenencia étnica, los derechos humanos y la salud materna infantil de los pueblos originarios.

ABR o *Helping Babies Breathe* (HBB) es una estrategia educativa sobre resucitación neonatal en entornos de bajos recursos, que ha sido desarrollada teniendo en cuenta que cada recién nacido tiene el derecho de recibir una valoración inmediata y cuidados básicos que puedan salvarlo. Su objetivo es disminuir de forma significativa la mortalidad neonatal asociada a la asfixia al nacer, al optimizar las competencias de todas las personas que atienden partos y recién nacidos.

La dinámica empleada por el minuto de oro contempla intervenciones aplicadas desde el primer minuto de vida del recién nacido, para cubrir cada necesidad; además, se encamina en la normalización de procedimientos, imperativos para considerar después del nacimiento, momento de suma importancia para la supervivencia y su buen desarrollo en su vida (Arango *et al.*, 2005).

Por tal motivo, es pertinente que en cada nacimiento haya una persona calificada para evaluar al bebé y ayudarlo si no está respirando bien.

Por otro lado, esta experiencia se correlaciona con la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de elaborar planes para que las comunidades puedan utilizar la medicina tradicional en óptimas condiciones. Además, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) promueven el entrenamiento de parteras tradicionales como contribución a tener una salud materno infantil segura, con adecuadas condiciones de higiene en la preparación para el nacimiento, y brindar adecuada atención al recién nacido, que conlleven disminuir las tasas de mortalidad perinatal.

Según la OMS (1993), la labor de partera tradicional se define como la persona que atiende durante el parto a la madre. Dichos conocimientos ella los ha adquirido de forma autónoma o por relacionamiento con otras parteras con cierto grado experticia, que, en su mayoría, sin recibir una educación formal, además prestan su servicio como agentes comunitarios de salud y son practicantes de la medicina tradicional indígena. La partería abarca entonces la atención brindada a las mujeres durante la gestación,

el parto y el postparto, así como la atención que recibe el recién nacido. Para que las parteras sean plenamente valoradas y desempeñen un papel crucial en la reducción de las muertes perinatales, su identidad profesional debe estar firmemente acreditada (Pezaro *et al.*, 2022).

La labor de la partería es un legado transgeneracional, enseñado por madres y abuelas y aprendido con frecuencia a través de experiencias que ellas mismas adquieren al atenderse sus propios partos. Por eso, es pertinente abrir espacios de educación o formación que permitan la articulación de las prácticas tradicionales de la partería, con los procedimientos que propone la medicina occidental para la atención del parto y del recién nacido, considerando sus necesidades, fortalezas y debilidades. Esto llevaría a robustecer el papel de las parteras.

Cabe recalcar que el panorama de la partería tradicional es difuso y heterogéneo. En América Latina existe una importante presencia de pueblos indígenas a los que muchas veces solo se les ofrecen programas de capacitaciones básicas en temas de asepsia. Por fortuna, en las últimas décadas, con el auge de la interculturalidad, se han fortalecido estrategias de capacitación y se han propiciado encuentros dialógicos recíprocos que facilitan reconocer la diversidad, aunado al beneficio de tener personal capacitado para una mejor atención de la comunidad (Carvajal *et al.*, 2018).

La OMS (2020) describe que aproximadamente el 20 % del total de las muertes neonatales se deben a complicaciones derivadas de la falta de atención de calidad durante el parto. Estas estadísticas están particularmente presentes en países subdesarrollados y en comunidades indígenas. También recalca:

Las mujeres que reciben atención continuada supervisada por personal de partería profesional formado y homologado según normas internacionales tienen un 16 % menos de probabilidades de perder a sus niños, y un 24 % menos de probabilidades de tener partos prematuros (OMS, 2020).

De ahí la relevancia de contribuir a la formación de parteras tradicionales con programas de capacitación de intervenciones de fácil aplicación en sus territorios, que puedan ser integradas a sus prácticas ancestrales.

Aproximación al contexto

El territorio del pueblo indígena ette ennaka, comúnmente conocido como chimila, está conformado por los habitantes ancestrales de las sabanas centrales de los departamentos del Magdalena y Cesar, en la costa Caribe colombiana. Se consideran hijos de Yaau, quien es su guía y creador; su cosmología les indica que por intermedio de los

sueños se puede predecir el peligro y la prosperidad. Gracias a Yaau, han podido sobrevivir a 500 años de persecución, sometimiento y discriminación, y aún perviven como un pueblo con esperanza en el futuro. Los antecesores del pueblo ette ennaka hicieron presencia en lo que hoy conocemos como sabanas de los ríos Ariguaní y Cesar, en un territorio selvático, mucho antes de la invasión de América (Plan Salvaguarda Pueblo Ette Ennaka, 2013).

Los ette ennaka vivían en un territorio disperso, con amplias distancias entre los diferentes asentamientos, caracterizados por grandes zonas planas en la llanura del Caribe y en estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Esta comunidad escoge por experiencia, sabiduría y liderazgo a la persona que la va a orientar y la denomina cacique (Baza, 2018).

El asentamiento Nara Kajmanta («Nuestra Madre») fue fundado en el año 1996, después del desplazamiento forzado de cuatro familias de origen ette ennaka que habitaban en los resguardos de Issa Oristuna y Monterrubio (Magdalena). Vivieron inicialmente por cinco años en Mamatoco y el Yucal, en Santa Marta, en la granja de Corpamag. En 2001, con apoyo de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y de una organización no gubernamental internacional, consiguieron la financiación para la compra de la finca Mi Recuerdo, que es hoy el asentamiento de Nara Kajmanta, en la vereda Mosquito, corregimiento de Gaira, en las estribaciones noroccidentales de la Sierra Nevada de Santa Marta, a orillas del río Gaira (Plan Salvaguarda Pueblo Ette Ennaka, 2013). A este territorio se accede por un camino de herradura, en carro o moto, aproximadamente a 30 minutos del distrito de Santa Marta.

Dentro de los datos estadísticos que arroja el Plan de Salvaguarda Ette Ennaka del año 2013, Nara Kajmanta contaba con 119 personas pertenecientes a 28 familias, mientras que sus periferias tenían 77 personas conformando 18 familias. Esos datos no se encuentran actualizados, entendiéndose que la población ha crecido y extendido en el territorio. Existen tres motivos que dificultan tener un censo real de la población: el alto grado de dispersión de la comunidad por el extenso territorio donde se encuentran sus integrantes, la prolongada invisibilidad del pueblo chimila y, por último, la alta movilidad de los pobladores entre las diferentes regiones del territorio. Todo esto dificulta el conteo de las personas que realmente hacen parte de los ette ennaka. Por consiguiente, en el último censo realizado fue considerado ette ennaka toda persona que se autorreconociera como tal, y que al menos uno de sus padres lo fuera (Niño-Vargas, 2019).

En los asentamientos se encuentran entidades que responden a la unión cultural y comunitaria. Algunas de estas son el gobierno propio, conformado por autoridades tradicionales, el cacique, el gobernador de cabildo, los ette takwajtugwaa o médicos

tradicionales y la escuela. Es importante mencionar que su lengua de origen es el ette taara, perteneciente a la familia lingüística chibcha. Actualmente es hablado aproximadamente por el 40 % de la población, la mayoría adultos y mayores; un tercio de la población lo comprende, pero no lo habla; y otro 30 % no lo habla ni lo comprende, lo que se considera un gran riesgo para la supervivencia cultural de la comunidad (Escobar, 2020).

Por la topografía, la tierra no permite el cultivo ni el oficio de la ganadería, pues es pedregosa y significa un riesgo para las familias que la habitan por la probabilidad de deslizamientos. En invierno el río Gaira se desborda e inunda el asentamiento. El clima es húmedo y cálido; su agricultura se da en pequeñas extensiones (Plan Salvaguarda Pueblo Ette Ennaka, 2013). Por último, Nara Kajmanta no tiene centro de salud, aunque cuenta con un médico tradicional y se reconocen cuatro parteras tradicionales que han aprendido la partería a través del conocimiento compartido. La atención del parto y del recién nacido se da en la vivienda de la gestante, según sus prácticas ancestrales.

Propuesta metodológica

La metodología utilizada para esta investigación situada es cualitativa, con enfoque intercultural, mediante diálogos de saberes que permiten espacios para encuentros voluntarios, colaborativos, intencionales y solidarios entre parteras tradicionales y la facilitadora de la estrategia minuto de oro (Figura 1). Se busca entender las particularidades del contexto, sus usos y costumbres, para conocer y respetar la forma de actuar de las parteras tradicionales del asentamiento y fortalecer la salud de la gestante y su recién nacido.

El diálogo de saberes es una metodología antigua. Históricamente ha hecho parte del traspaso de creencias y conocimientos tradicionales, y en espacios académicos ha estado relacionada con muchas investigaciones, entre ellas las de investigación acción-participación (Acosta y Garcés, 2016). Se caracterizan por ser encuentros voluntarios, horizontales, que favorecen prácticas colaborativas, solidarias, y estrechan lazos de confianza. Esto permite momentos para reflexionar sobre las formas de pensar y actuar del otro, compartir y conocer sus costumbres, reconocer sus semejanzas y conciliar en las divergencias. Además de ser una alternativa pedagógica, el diálogo de saberes es una oportunidad para aprender a partir de la interacción con otros (Agudelo y Estupiñan, 2009).

Por consiguiente, durante estos encuentros se comparten saberes, experiencias, vivencias, y costumbres, desde las propias voces de los actores, sin obstáculos culturales sobre los conocimientos (tanto científicos como tradicionales) relacionados con la preparación para el nacimiento y la atención del recién nacido, y de manera simultánea y recíproca. Esto favorece el aprendizaje y la construcción de nuevos conocimientos a partir de la disposición para aprender y escuchar al otro.

Figura 1. Diálogo de saberes asentamiento Nara Kajmanta



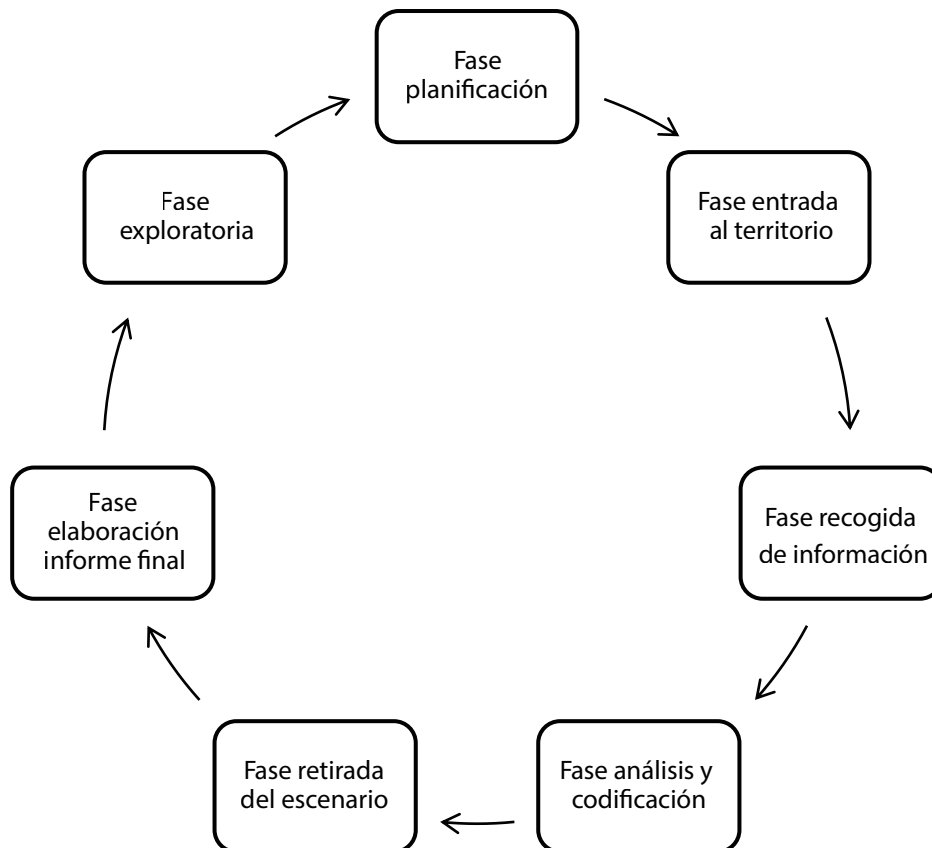
Fuente: registro gráfico de visita de campo, mayo de 2022.

Su realización está organizada por diversas fases (Figura 2), cada una con diferentes actividades. En todas las fases se incorpora el enfoque intercultural de manera transversal. la primera es la fase exploratoria o de reflexión, en la que se identifica el problema a estudiar: tener una visión intercultural del cuidado del recién nacido en sus primeros minutos de vida. Posteriormente, se realiza revisión de la literatura y se construye una aproximación al estado del arte.

Después viene la fase de planificación, que implica escoger el escenario o contexto para la investigación. Para este momento se realizaron varios acercamientos con la comunidad ette ennaka. Esta aproximación duró varias semanas hasta conseguir el

permiso con el cabildo para poder hacer la primera entrada al territorio (tercera fase). En esta primera visita se socializó la propuesta de investigación durante una reunión que contó con la presencia del cabildo, el líder comunitario y las parteras tradicionales. Este primer acercamiento permitió expresar en qué consistía el trabajo, sus objetivos y el alcance. Se respondieron preguntas, se aclararon dudas, se dejó planteado el objetivo de los diálogos de saberes, y quedó de parte del cabildo el compromiso de hacer la presentación de la propuesta a las demás autoridades del asentamiento en un encuentro de reflexión y oración para que pudieran conceder el aval de continuar el proceso investigativo.

Figura 2. Fases para la realización de diálogos de saberes en el asentamiento Nara Kajmanta



Tras otorgar el permiso y los consentimientos informados de aceptación para participar en los diálogos de saberes y para las tomas de registros audiovisuales y fotográficos, se pasó a la cuarta fase, que es la de recogida de información. Esta lleva consigo el análisis simultáneo de los datos obtenidos. Aquí se usan diferentes instrumentos

de recogida de información como la entrevista semiestructurada, la observación participante y el grupo de discusión, que son actividades que requieren presencia en la comunidad mediante visitas planeadas y organizadas en conjunto con líderes del asentamiento y las mujeres reconocidas como parteras tradicionales.

Tabla 1. Relación de informantes claves del asentamiento Nara Kajmanta

No.	Informante clave	Denominación
1	Cabildo	Cab
2	Partera 1	PT1
3	Partera 2	PT2
4	Partera 3	PT3
5	Partera 4	PT4
6	Líder comunitario	LC
7	Máxima autoridad	MA

Durante las actividades de aplicación de instrumentos se analizan y codifican los datos recogidos. En esta fase estamos en este momento y aún queda pendiente la fase de retirada del escenario, que se realizará próximamente, cuando se complete la recogida de la información y se haga un análisis concienzudo de los datos recolectados. Al final, la última fase de la investigación es la elaboración del informe de la indagación realizada.

A continuación, se presenta el informe preliminar de lo desarrollado hasta el momento, y próximamente, al terminar las fases de los diálogos, se presentará el informe definitivo con el análisis de todos los datos obtenidos.

Es importante anotar que durante los encuentros dialógicos se organiza un espacio para la realización del Taller Minuto de Oro o ABR con escenarios simulados de preparación para el nacimiento y atención del recién nacido. La simulación, la práctica, el diálogo (hablar/escuchar) y la observación participante respetuosa entre facilitadora del taller y las parteras tradicionales son claves para articular saberes ancestrales y occidentales, y lograr una visión intercultural frente al parto y la atención del recién nacido.

Resultados de los encuentros dialógicos en Nara Kajmanta

Para entender la intencionalidad de realizar estos encuentros dialógicos entre parteras tradicionales y la facilitadora del Taller ABR, es importante contextualizar la realidad global. Las cifras publicadas por la OMS indican que hay 5,3 millones de niños que mueren cada año antes de cumplir los 5 años, y de estos se estima que en el periodo

neonatal (primeros 28 días) ocurren 3 millones de muertes. La mortalidad neonatal no ha logrado disminuir como lo ha hecho la mortalidad infantil, lo que evidencia la necesidad crítica de intervenciones que aborden específicamente la salud del recién nacido.

Una de las estrategias para impactar en disminuir las cifras de mortalidad neonatal es asegurarse de que los asistentes de partos estén suficientemente capacitados y calificados para atender cada nacimiento. En ese sentido, con los diálogos de saberes con parteras tradicionales se pretende conocer los cuidados que ellas brindan a la gestante y su recién nacido, y que ellas a su vez conozcan cómo se hace esa misma atención en la medicina occidental, para finalmente articular y complementar los dos saberes, con el fin de organizar un protocolo de atención intercultural que pueda aportar a la salud perinatal del asentamiento.

Se espera con este diálogo de saberes tener una visión intercultural que redunde en fortalecer el ejercicio de la partería tradicional del pueblo ette ennaka y de otras comunidades indígenas apartadas, donde es difícil el acceso a servicios de salud. El propósito es mejorar la atención del parto, la madre y el recién nacido como un gran aporte para el ejercicio de la partería tradicional.

En la Tabla 2 se detallan las actividades desarrolladas durante los encuentros dialógicos.

Tabla 2. Actividades durante el desarrollo de diálogos de saberes con parteras tradicionales

Etapas	Actividad	Descripción
Planeación	<p>Analizar la pertinencia de los diálogos de saberes con parteras tradicionales</p> <p>Caracterizar los actores que participen en los diálogos</p> <p>Diseñar contenidos y planear pedagógicamente los encuentros dialógicos</p> <p>Programar los diálogos</p>	<p>Realidad de la salud materna-neonatal en comunidades indígenas.</p> <p>Educación en salud intercultural.</p> <p>Conocer las parteras del asentamiento y sus prácticas tradicionales.</p> <p>Participación de líderes, parteras y facilitadora del Taller Minuto de Oro.</p> <p>Firma de consentimientos informados.</p> <p>Cronograma de actividades, lugar, fecha, hora e informantes claves.</p> <p>Logística para realizar los encuentros dialógicos (materiales, ayudas audiovisuales, simulador neonatal, portafolios y afiches de plan de acción), tabaco para parteras tradicionales y líderes comunitarios.</p>

Etapas	Actividad	Descripción
Desarrollo de los diálogos	Desarrollo de los encuentros en el territorio Estrategias de comunicación con los actores Realización del Taller Minuto de Oro	Avance según cronograma y aplicación de instrumentos de recogida de información. Comunicación por WhatsApp con líderes. Entrevistas y grupos de discusión durante visitas de campo. Se hace el taller con parteras y ayudantes de la partería. Entrenamiento en uso de bolsa autoinflable. Entrega de kits para atención del recién nacido (incluye gel para higiene de manos y bolsa autoinflable neonatal).
Actividades de seguimiento e informe final	Reuniones de seguimiento Elaboración de informe final Presentación de informe final	Encuentros dialógicos en el asentamiento y en la Universidad del Magdalena. Informe final con descripción de cada fase, retos y conclusiones. Socializar informe a la comunidad ette ennaka y los miembros del ámbito académico de la Universidad del Magdalena. Presentación del documental producto de la investigación.

Una vez otorgado por las autoridades del asentamiento el permiso para acceder a la comunidad, se programa una visita de campo para un encuentro dialógico con las parteras tradicionales, el cual se lleva a cabo a orillas del río Gaira, en la puerta de la casa de una informante clave. A la reunión comparecen una a una todas las que son debidamente reconocidas en esa función, y además acuden otras mujeres que han desempeñado el rol de ayudarlas en la atención del parto de familiares y vecinas.

El diálogo se inicia con una pregunta general muy amplia y de las respuestas obtenidas se van generando otras que permiten profundizar en cómo son sus prácticas tradicionales para la preparación del nacimiento y cuidados del recién nacido. Así se develan sus propias perspectivas como informantes, sumado a la comprensión de la realidad de interés para la investigación. Aquí se consiguen espacios de acercamiento y contacto

próximo, para entender su posición personal, la realidad de su contexto, sus experiencias y actitudes.

El contenido de los diálogos comienza con la presentación e identificación de cada una de los participantes. Se prosigue con la entrevista semiestructurada cuya finalidad es escuchar de parte de las voces de las propias informantes claves, su experiencia y saberes relacionados con temas puntuales de la atención del parto y del recién nacido. Se plantean las siguientes preguntas abiertas: ¿cómo se preparan para el nacimiento?, ¿cómo hacen la atención del recién nacido?, ¿qué hacen en el caso de que reciban un recién nacido que no llora o no respira al momento de nacer?, ¿cómo son los cuidados con el cordón umbilical?, ¿en qué momento inician la lactancia materna?

En la Tabla 3 se detallan los aspectos más relevantes de algunas respuestas de la entrevista realizada a las parteras tradicionales durante el primer encuentro dialógico en el asentamiento Nara Kajmanta.

Tabla 3. Desarrollo de diálogos de saberes con parteras tradicionales ette ennaka

Número de horas	4 horas
Actores	Parteras tradicionales, líder comunitario, médica pediatra facilitadora del Taller Minuto de Oro
Escenario	Espacio abierto en la propia comunidad
Material pedagógico utilizado	Conversatorio, entrevista semiestructurada, juego de roles
Resumen de respuestas	<p>Respuestas a la pregunta «¿cómo es la preparación para el nacimiento?»:</p> <p>«Todo se tiene preparado para recibir a la criatura, para cuando el niño nazca ya tengan los pañales, la bañera, sus cositas; alisto el tabaco y hago oración» (PT1, entrevista, 18 de mayo de 2022).</p> <p>«La primera vez que atendí un parto me acordé de lo que me enseñó mi mamá, y cómo mi mamá atendió mi parto a los 13 años, y el sobo con el tabaco» (PT2, entrevista, 18 de mayo de 2022).</p> <p>«Me preparo con una oración: hago un ritual, le pido a Yaau, uso el tabaco para todo» (PT3, entrevista, 18 de mayo 2022).</p> <p>La PT 4 dice que a ella le gusta hacer la atención sola, sin acompañantes: «Sola me siento con coraje, como médica tradicional, y digo tú vas a salir bien; oro y me encomiendo» (PT4, entrevista 18 de mayo 2022).</p>

Número de horas	4 horas
Elementos claves:	<p>Durante este encuentro dialógico ellas describen de manera general las prácticas de la partera ette ennaka en la preparación para el nacimiento.</p> <p>Desde los saberes de la medicina occidental se hizo énfasis en tener todo organizado antes del nacimiento, en identificar un ayudante para el parto, lavado de manos, preparar el área donde se recibirá el bebé y verificar que todos los materiales se tengan a la mano.</p>
Prácticas tradicionales identificadas	<ul style="list-style-type: none"> *Trabajo colaborativo, roles respetados entre ellas. *Atención del parto en el domicilio de la gestante. *El ritual de la oración y encomendarse a Dios antes y durante toda la atención del parto. *Atención del parto vertical (agachadas). *El uso del tabaco. *El sobo a la materna y verificación de que el bebé esté encajado.

Siguiendo con la dinámica del diálogo de saberes, al preguntarles de manera general cómo hacen la atención del recién nacido, se encontraron respuestas muy parecidas que demuestran las prácticas tradicionales que han aprendido a lo largo de su labor como parteras. A continuación, se menciona lo respondido en sus propias voces:

Una vez él bebe nace, se limpia la cara, el cuerpo con las toallitas, y se le pone a la mamá para que le dé seno. El bebé trata de pegarse para que reciba algo. Generalmente la mamá no es lechera, apenas nace se le da la tetica para que enseguida sienta a la mamá y le dé probar de los dos senos, para que pueda coger los dos; si solo le da un seno, después se amaña con ese y no se paga al otro (PT1, entrevista, 18 de mayo de 2022).

Apenas el bebé nace, le limpio la baba para que no trague el líquido, lo seco y limpio la cara. Mi mamá decía que no se podía bañar el niño apenas naciera, solo se hacía al día siguiente, bien temprano a las 6 a.m., ya que ella decía que el bebé en el vientre de la madre se mantiene calientico y bañarlo acabando de nacer le hace daño (PT2, entrevista, 18 de mayo de 2022).

Otra respuesta fue:

Al salir el niño, hay que estar pendiente [porque] si el bebé nace boca abajo puede que no se críe, puede traer problemas. Se espera que salga boca arriba. Una vez se ponga en las sábanas limpias, se seca con trapos limpios y secos, y se amarra el cordón (PT3, entrevista, 18 de mayo 2022).

Una vez nace, con un paño limpio se seca al bebé por completo. Cuando el bebé tiene ronquido, se soba en el pecho para que le pase y enseguida se le pasa (PT4, entrevista, 18 de mayo 2022).

La respuesta a la tercera pregunta, ¿qué hacen en el caso de que reciban un recién nacido que no llora o no respira al momento de nacer?, todas las parteras coincidieron en decir que los bebés que han recibido han respirado y llorado inmediatamente. Sin embargo, también fueron claras en responder que cuando el recién nacido demora un poco para llorar, además de secarlo con los trapos limpios y secos que han preparado, lo estimulan sobándole la espalda y los pies.

Una vez una niña cuando nació no respiró enseguida, tenía los pies morados, la agarré y la sacudí suavemente y ahí empezó a respirar; después la sequé pasándole la mano por el pecho. Ha sido la única que me ha salido así, y eso porque se estaba pasando de hora (PT4, entrevista, 18 de mayo 2022).

Según las respuestas halladas, se identifican prácticas tradicionales comunes entre las parteras y ayudantes entrevistadas, que se pueden resumir así: al recibir al recién nacido, inmediatamente lo secan con trapos limpios y, si demora para llorar, lo estimulan fro-tándole la espalda, el tórax y los pies.

Se evidencia que después de los cuidados iniciales, en caso de que un bebé no respire o no llore, ellas, aparte de estimularlo, no disponen de un recurso adicional para ayudarlo a respirar. Es en ese momento cuando se explica el quehacer del médico o del personal de salud que se entrena para que, posterior a los primeros cuidados, si el recién nacido no inicia espontáneamente la respiración, se le realice succión o aspiración de vía aérea si es necesario, se reposicione la cabeza e inicie ventilación a presión positiva para mejorar la respiración y evitar complicaciones por asfixia perinatal.

Durante las visitas a la comunidad y la realización de talleres de simulación, la observación participante permitirá compartir los saberes ancestrales de las parteras tradicionales y contrastarlos con los saberes de la medicina occidental (Figura 3). Además, facilitará llegar a puntos de encuentro entre los dos saberes que redunden en optimizar los cuidados de los bebés durante su nacimiento y los primeros minutos de vida.

La estrategia minuto de oro ayuda a los bebés a respirar en su primer minuto de vida. Esta surge de la necesidad de llenar un vacío global del programa de reanimación neonatal, para enseñar pasos de la reanimación a proveedores de salud en entornos de bajos recursos. La estrategia consiste en enseñar a todo el personal que atiende partos cómo evaluar al recién nacido a tiempo y tomar medidas apropiadas para la atención del 99 % de los recién nacidos severos que no responden a la estrategia minuto de oro y requieren una reanimación avanzada.

Figura 3. Taller Minuto de Oro a parteras tradicionales de la comunidad ette ennaka



Fuente: registro gráfico, 1 de septiembre de 2022, asentamiento Nara Kajmanta.

La asfixia al nacer es la falta de oxígeno que sufre un bebé en el momento del nacimiento y puede afectar uno o más órganos. Puede suceder antes del nacimiento, es decir, intraútero, durante el paso a la vida extrauterina o en los primeros minutos de vida. Tanto la asfixia como otras complicaciones que se presentan durante el parto frecuentemente terminan siendo el resultado de un manejo inadecuado del trabajo de parto y el parto (Delgado-Noguera *et al.* 2015).

La atención y reanimación del recién nacido debe estar integrado a sistemas de atención de salud materna y neonatal, ya que el proveer cuidados adecuados al recién nacido garantiza que hasta una cuarta parte de las muertes neonatales puedan evitarse mediante la capacitación y el entrenamiento de proveedores en cómo clasificar y ayudar a un bebé a respirar con éxito si se toman medidas inmediatamente (Niermeyer *et al.* 2020). Así que el personal de salud y las parteras tradicionales u otra persona que atienda partos debe recibir esta formación para asegurar que tomen las mejores decisiones en cada nacimiento.

Cada aspecto mencionado permite revelar la importancia de articular los cuidados brindados por la partería tradicional de la comunidad ette ennaka y lo que promueve la estrategia minuto de oro como alternativa para llegar de manera eficiente a los recién nacidos que nacen en el hogar o en entornos comunitarios. La estrategia incluye el contacto piel a piel, el secado inmediato, el posicionamiento de la cabeza del bebé, la aspiración de vías aéreas de ser necesario, la estimulación adicional y la administración de ventilación efectiva con la bolsa autoinflable y la máscara a quien lo requiera. Estos pasos hacen parte de los procedimientos imprescindibles que debe conocer el personal que atiende partos a nivel comunitario.

Esta experiencia de diálogos de saberes con parteras tradicionales de la comunidad ette ennaka se encuentra alineada con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible del Milenio) y el Plan Decenal de Salud Pública de Colombia, que propone garantizar una vida sana, la reducción de las desigualdades y la reducción de la mortalidad infantil en los menores de 5 años, específicamente la mortalidad perinatal. Esto se logra al incidir en el fortalecimiento de las capacidades de las parteras tradicionales para atender cada parto en adecuadas condiciones de higiene, y en la atención pertinente y oportuna que reciba el recién nacido, teniendo en cuenta la confianza y el respeto que les tienen las mujeres de la comunidad al buscarlas en el momento crucial del parto, a sabiendas de que serán atendidas con los cuidados ancestrales y tradicionales de su grupo étnico.

Capacitar a las parteras tradicionales ha sido una experiencia que se ha extendido en varios países de América Latina y de África, por iniciativa de políticas de Estado y como una alternativa para mejorar la salud de las mujeres gestantes y sus recién nacidos. Esta debe ser una prioridad mundial (Renfrew, 2021), como contribución a una mejor atención del parto normal, intercultural y humanizado en territorios de difícil

acceso a servicios de salud. Según la OMS (1993), uno de los puntos que impactan la eficacia de los programas de entrenamiento o formación de las parteras es la consideración y reconocimiento de las creencias y prácticas tradicionales de las parteras tradicionales y sus comunidades.

A manera de conclusión

Durante los diálogos de saberes, las parteras de la comunidad ette ennaka expusieron sus prácticas tradicionales en la preparación, atención del parto y del recién nacido (adaptación neonatal). Todas relatan que se toman su tiempo para prepararse para el parto, haciendo oración, encomendándose a Yaau, alistando cada una de las cosas que necesitan para recibir el bebé en el domicilio de la gestante, y describen cómo organizan las sábanas y las compresas para asistir al recién nacido, secarlo y asegurarle una temperatura adecuada mediante el contacto piel a piel con su mamá. También, describen con detalle cómo realizan el aae con hilos de coser y el corte del ombligo con cuchillas desechables, generalmente entre el primer y segundo minuto de nacido, e incentivan la lactancia materna inmediata.

Reconocen que cuando un bebé no llora y no respira al nacer, además de secarlo, limpiarle las secreciones en la boca y estimularlo sobándole la espalda y los pies, no tienen recursos disponibles para ayudarlo a respirar. Por eso, se les presenta el Taller Minuto de Oro, estrategia educativa que enseña, mediante ejercicios teórico-prácticos, escenarios simulados de preparación para el nacimiento, cuidados de rutina y cuidados para ayudar a respirar al bebé que lo necesite. Se hacen prácticas de simulación de atención de un recién nacido sano que respira y llora espontáneamente, que requiere cuidados de rutina que consisten básicamente en favorecer el contacto piel a piel colocando el bebé en el pecho de la madre, secar y esperar de uno a tres minutos para pinzar y cortar el cordón umbilical. Se enseña paso a paso cómo se debe hacer el secado con compresas limpias, secas, sin secarle las manos para favorecer que el bebé, por el olor del líquido amniótico, consiga iniciar rápidamente el acople al seno y la lactancia materna de manera precoz.

Seguidamente, se presenta otro caso simulado de un recién nacido que no respira ni llora al nacer, y se les enseña prácticas que incluyen, además del contacto piel a piel y secar con compresas limpias y secas, cómo posicionar la cabeza, aspirar o succionar secreciones en boca y nariz con una pera de goma, estimular al bebé frotándole suavemente la espalda y los pies, e iniciar antes del primer minuto de vida la ventilación a presión positiva con una bolsa autoinflable, que es un dispositivo que se le entrega a cada partera para que lo tenga disponible en la comunidad y usarlo en cada parto que asistan. Esto garantiza que antes de completar los primeros 60 segundos de vida el bebé que lo

necesite reciba asistencia adecuada e inmediata que le ayude a respirar y disminuya el riesgo de morir por asfixia perinatal.

En estos encuentros se conversa ampliamente sobre el tema, escuchando las voces de las parteras que comparten sus vivencias, experiencias y habilidades en la atención del parto y los cuidados ofrecidos al recién nacido. Además, se identifican las prácticas tradicionales favorables que ellas tienen con la gestante y su bebé, como el contacto piel a piel, el secado, el abrigo, la estimulación, y se entretrejes esos saberes con los de la estrategia minuto de oro que orienta, además de los cuidados de rutina, los pasos para ayudar a respirar al bebé que lo necesite. De esta manera se aporta al fortalecimiento de la salud materna y neonatal, a la protección de las prácticas ancestrales, inclusive a que las parteras adquieran nuevas habilidades para la atención del recién nacido.

Por último, al concluir la investigación, se presentará el informe final que incluirá toda la metodología utilizada en cada uno de los encuentros dialógicos con las parteras tradicionales y líderes de la comunidad ette ennaka en el asentamiento Nara Kajmanta. A partir de allí se propondrá el protocolo de atención intercultural del parto y del recién nacido, haciendo énfasis en la protección de las prácticas tradicionales reconocidas a través del diálogo de saberes, e incorporando acciones propuestas por el Taller Minuto de Oro en lo que concierne a la atención del recién nacido, las pautas para reconocer cuando un bebé necesita ayuda para respirar y las habilidades para brindarle los cuidados pertinentes de manera oportuna. Se espera así disminuir el riesgo de asfixia perinatal en los neonatos atendidos en el asentamiento.

Referencias

- Acosta, G. L. y Garcés, Á. (2016). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas-Rumbos y sentidos de la comunicación-*, 15(29), 17-23.
- Agudelo Cely, N. C. y Estupiñán Quiñones, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), 85-100.
- Arango, F., Gómez, J. G. y Zuleta, J. J. (2005). Uso de prácticas clínicas durante el embarazo, parto, puerperio y recién nacido, en hospitales públicos de Manizales-Colombia, 2005. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 56(4), 271-280.
- Baza, D. C. (2018). Algunos testimonios sobre el nacimiento, la muerte y los cuidados entre los ette ennaka. *Oraloteca*, (9), 85-95.
- Carvajal Barona, R., Gómez Gómez, M. C., Restrepo Acuña, N., Varela Arévalo, M. T., Navarro Valencia, M. C., y Valencia, E. S. A. (2018). Panorama académico y político que enfrentan las parteras tradicionales en América Latina. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44, e1061.

- Delgado-Noguera, M. F., Merchán-Galvis, Á. M., Mera-Mamián, A. Y., Muñoz-Manquillo, D. M. y Calvache, J. A. (2015). Evaluación de la calidad metodológica de las Guías Colombianas de Práctica Clínica en Pediatría. *Pediatría*, 48(4), 87-93.
- Escobar, S. P. N. (2020). La apropiación del léxico ette taara en el Ciclo Moomate de la Institución Etnoeducativa Departamental Ette Ennaka. *Lingüística y Literatura*, (78), 352-383.
- Niermeyer, S., Little, G. A., Singhal, N. y Keenan, W. J. (2020). A short history of helping babies breathe: why and how, then and now. *Pediatrics*, 146(Supplement_2), S101-S111.
- Niño-Vargas, J. C. (2019). The Legacy of the Last Great Kraanti. Obituary for Samuel Sánchez, an Ette Leader. *Revista Colombiana de Antropología*, 55(1), 299-313.
- Pezaro, S., Maher, K. y Fissell, M. (2022). Midwives need a useable past to shape their future. *The Lancet*, 399(10329), 1046-1047.
- Plan de salvaguarda, pueblo ette ennaka, diagnóstico y líneas de acción para su ejecución. (2013). https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblo_ette_ennaka_-_diagnostico_comunitario.pdf
- Renfrew, M. J. (2021). Scaling up care by midwives must now be a global priority. *The Lancet Global Health*, 9(1), e2-e3.
- Organización Mundial de la Salud. (1993). *Parteras tradicionales: declaración conjunta OMS/FNUAP/UNICEF*. Organización Mundial de la Salud.
- World Health Organization. (2020). Mejorar la supervivencia y el bienestar de los recién nacidos. *WHO*.

Historia de vida de una sabedora arhuaca: comprensiones sobre la educación propia de las mujeres indígenas

Dunen Kaneybia Muelas Izquierdo

Introducción

Este capítulo cuenta la historia de vida de Mirca Torres Rodríguez, una mujer arhuaca sabedora, formada en conocimientos ancestrales. Este nos invita a conocer y comprender los procesos de educación propia de las mujeres arhuacas.

Las historias de vida, desde una perspectiva intercultural, se pueden definir como narrativas detalladas de experiencias personales que capturan la riqueza y la complejidad de las vivencias de individuos dentro de sus contextos culturales específicos. Esta metodología se utiliza para revelar cómo las identidades, los valores y las prácticas culturales influyen en la vida de las personas, proporcionan una comprensión profunda de las dinámicas interculturales y la diversidad humana, y se construyen mediante narrativas personales, con las que los individuos relatan sus experiencias, desafíos, logros y aprendizajes. En la narrativa personal se incluyen distintos relatos como el testimonio personal, la biografía y la autobiografía (Veras, 2010).

Cada historia de vida se analiza dentro del contexto cultural del individuo, considerando cómo su cultura influye en sus experiencias y perspectivas (Bonals *et al.*, 2014). La perspectiva intercultural implica una reflexión crítica sobre cómo las dinámicas de poder, la colonización y la globalización afectan las vidas de los individuos de diferentes culturas y rescatan las experiencias desde la pluralidad para evitar visiones parciales (Alfaro y Jaramillo, 2019). Las historias de vida destacan la diversidad de experiencias dentro y entre las culturas, lo que demuestra que no existe una única manera de vivir o entender el mundo. Mediante ellas se utiliza la metodología cualitativa para conocer

situaciones particulares de vida (Cordero, 2012). Además, las historias de vida tienen un componente transformador tanto para el narrador como para el oyente, pues contribuye a la reflexión y al fortalecimiento del rol de las mujeres indígenas dentro de sus comunidades (Tzul Tzul, 2015).

En el caso de Mirca Torres, su historia de vida resalta los conocimientos de las mujeres indígenas y la forma como a partir de estos han aportado a sus comunidades, en contraposición a los estereotipos externos que estigmatizan a las mujeres indígenas como analfabetas (Mora Torres *et al.*, 2007). Por ello, se conoce la creciente demanda de las mujeres indígenas para acceder a la educación escolarizada como posibilidad para resolver las violencias a las que se someten en diferentes contextos, y es problemático porque no visibilizar la educación de las indígenas puede derivar en un continuo semestre de violencias. No se pretende decir que las mujeres indígenas no puedan acceder a la educación escolarizada, sino que se quiere conocer la formación que reciben al interior de las comunidades, como una oportunidad para reconocerlas y dignificarlas como sujetas políticas. Para ello, partiré del trabajo de investigación de la profesora Ángela Santamaría, quien documenta la educación espiritual femenina desde una mirada propia en clave de la educación y las mujeres (Santamaría, 2022).

Metodología

La construcción de una metodología intercultural está fundada en el trabajo realizado por la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario (EIDI). En ese sentido, encontrarse con metodologías apropiadas cuando se trata de analizar las situaciones de las mujeres indígenas en sus comunidades resulta importante para materializar el diálogo de saberes (Mato, 2007; Pérez Ruiz y Argueta Villamar, 2011). Al mismo tiempo, las metodologías de los estudios de género, como la etnografía o la cartografía feministas, reúnen la «descripción orientada teóricamente por un andamiaje conceptual feminista en el que la experiencia de las mujeres, junto con la develación de lo femenino, está en el centro de la reflexión que conduce la observación» (Blazquez Graf *et al.* 2010, p. 221). Al respecto, en primer lugar, se destaca que «existen nuevos recursos empíricos y teóricos: las experiencias de las mujeres» (Harding, 1998, p. 19), y que es necesario desarrollar preguntas de investigación que apunten a rescatarlas desde la pluralidad para evitar las imágenes o visiones parciales. En segundo lugar, se encuentran los «nuevos propósitos para la ciencia social: estar a favor de las mujeres» (Harding, 1998, p. 26), ampliando la mirada en la propia realidad social y los conflictos inherentes a esta. Y, en tercer lugar, se ubica el «nuevo objeto de investigación: situar a la investigadora en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio» (Harding, 1998, p. 19), mientras se establece un diálogo entre investigadora e investigada, contextualizando similitudes y diferencias (Trujillo Cristoffanini y Contreras Hernández, 2017).

La historia de vida: una técnica de investigación

La presencia de más relatos de mujeres indígenas en la producción académica de los estudios de género se vuelve una necesidad para poder identificar las realidades particulares de las mujeres indígenas. Solo así se puede hablar de interseccionalidad.

En la realización de esta investigación, se recurrió a la historia de vida como recurso metodológico relacionado con la historia oral que, de acuerdo con Veras (2010), incluye distintos tipos de relatos (testimonio personal, biografía, autobiografía, entre otros), y con el enfoque biográfico-narrativo, «caracterizado por presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares» (Bonals *et al.*, 2014, p. 218). Adicionalmente, la elección del estudio de caso se justificó por su capacidad para capturar narrativas complejas y multidimensionales que reflejan las realidades vividas por las mujeres indígenas.

El enfoque metodológico resultó esencial para comprender las intersecciones entre educación, identidad cultural y liderazgo comunitario en contextos indígenas. La perspectiva intercultural crítica adoptada en este estudio permite cuestionar y deconstruir las narrativas hegemónicas, ofreciendo una plataforma para las voces marginadas y promoviendo una justicia social más amplia. Al documentar y analizar las historias de vida de las mujeres arhuacas, esta investigación no solo contribuye al conocimiento académico, sino que también proporciona herramientas para el empoderamiento y la dignificación de estas comunidades.

Es crucial adoptar este enfoque para capturar las narrativas complejas y multidimensionales de las mujeres indígenas y proporcionar una base sólida para futuras investigaciones en contextos similares. Adicionalmente, este método no solo documenta las experiencias individuales, sino que también ofrece una herramienta poderosa para la reflexión crítica, la empatía y el entendimiento intercultural.

Entre conversatorios y entrevistas

Trabajé con dos entrevistas sobre la vida de la sabedora Mirca. En ellas resalté la importancia de visibilizar su experiencia, desnaturalizar las violencias que tal vez habían sido ejercidas sobre ella y comprender en qué contexto habían surgido. Por eso, fue importante realizar entrevistas a su esposo.

Para el trabajo de investigación usé la metodología historias de vida (Alfaro y Jaramillo, 2019; Bonals *et al.*, 2014; Cordero, 2012; Tzul Tzul, 2015) producto de una colaboración entre una líder indígena, Dionisia Alfaro, y un amigo no-indígena, Juan Felipe Jaramillo, ofrecerá al lector la posibilidad de conocer una historia que muy pocos colombianos y colombianas han podido escuchar: la de las niñas y niños indígenas que

fueron raptados en nombre de una política del Estado colombiano. Esta historia tiene sus orígenes a comienzos del siglo XX, cuando varios misioneros y funcionarios estatales llegaron a la conclusión de que separar a los niños indígenas de sus padres constituía la mejor manera para ‘civilizar y evangelizar’ a los pueblos que habían sobrevivido a la conquista y seguían viviendo de manera autónoma en medio de la República. El valor excepcional de este texto se debe, precisamente, a que permite acercarse a la historia de las políticas de ‘civilización’ de los pueblos indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta desde la perspectiva de una persona que las vivió en carne propia. Como lo descubrirán los lectores, el primer contacto de Dionisia Alfaro con la misión capuchina española sucedió cuando ella era todavía muy pequeña, en los años veinte. Una noche, un señor bunachi (persona no indígena, en lengua del pueblo arhuaco. Esta metodología permitió conocer, a través de la trayectoria de vida de una mujer, las situaciones particulares bajo las cuales se forma una sabedora del pueblo arhuaco. El trabajo con la sabedora Mirca inició durante el 2022 en mi trabajo de parto y se complementó con dos entrevistas en profundidad. Su historia se caracteriza por su formación en conocimientos ancestrales y porque, gracias a su conocimiento, es una reconocida líderesa de la comunidad. Su perfil permite resaltar la importancia de reconocer el papel que tienen las mujeres en el contexto de los conocimientos ancestrales.

Hallazgos

Arwama’ke, allá es donde comienza la práctica del sobo, mi familia, abuela son de arwama’ke y yo nací allá (Mirca Torres Rodríguez, abril del 2023, comunidad de Gunaruwun).

Descendiente de mujeres sabias, conocedoras de la vida y la interacción entre los seres de la naturaleza, Mirca nació con el don de la sabiduría, esa que ha adquirido a través de los años en el territorio junto a su abuela y a su madre, quienes le han transmitido el conocimiento de manera oral y práctica. Su formación se ha desarrollado mediante el acompañamiento a cada momento del nacimiento, de ayudar a traer a esta dimensión existencial niños y niñas arhuacas que nacen en el territorio, además de una ardua preparación espiritual de la mano de los *mamus*³, cumpliendo con las etapas de la vida y fortaleciéndose en el saber espiritual. En la edad adulta se ha forjado como maestra de otras niñas y jóvenes arhuacas que nacen con esa misión. Hoy día es una de las sabedoras reconocidas en el pueblo arhuaco, maestra en el conocimiento milenario de sanar mujeres y de ayudar a traer nuevas vidas. Sigue en su labor, la cual nunca termina, y que será dejada como un legado a las nuevas generaciones.

3. Guías espirituales del pueblo arhuaco, formados para comunicarse con la naturaleza.

Figura 1. Mirca Torres Rodríguez durante el trabajo de parto en la ciudad de Bogotá



Fuente: registro gráfico de visita de campo, mayo de 2022.

Mi abuela era sobandera así que desde pequeña aprendí; mi abuela vivió en Arwamake. Mi abuela se llamaba Tomasa y ella desde pequeña sabía ser partera y ahí aprendió mi mamá Lucía Rodríguez y ella sabía sobar y componer huesos. Entonces a ella le enseñaron, ella vivía en Gunaruwun, mi abuela vivía en Arwamake y mi mamá Lucía vivía Gunaruwun, y así fue como aprendió poco a poco. Por eso a mí me enseñó mi mamá (Comunicación personal con Mirca Torres Rodríguez, traducción de Arwawey Torres, febrero del 2023).

Figura 2. Materiales usados por la sabedora Mirca para la atención del parto. Estos materiales han sido incorporados por la IPS indígena Wintukwa en el trabajo de salud intercultural que han organizado con las sabedoras del pueblo arhuaco

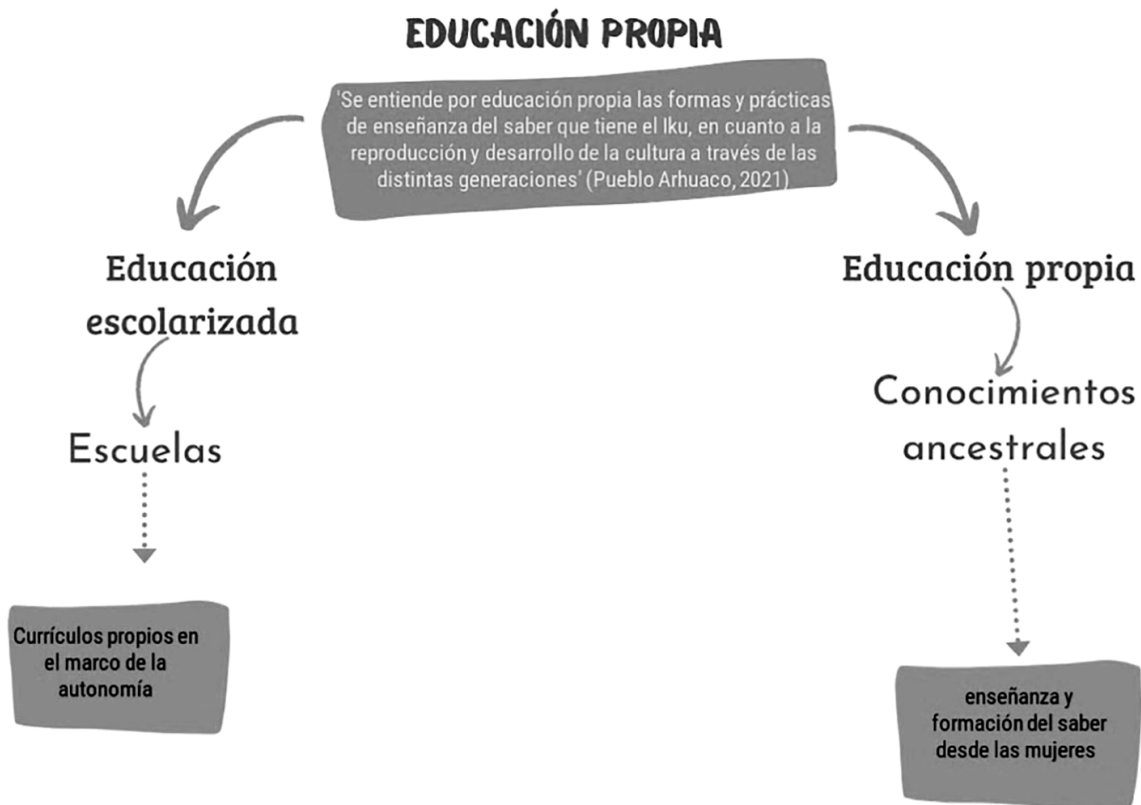


Fuente: imágenes tomadas del kit de partería ancestral usado por la IPS Wintukwa en el mes de mayo del 2022.

Conocer el trabajo de una partera como Mirca pasa por el interés en los procesos de educación propia de las mujeres indígenas (Muelas Izquierdo y Santamaría, 2018). A través de los relatos de Mirca, me preguntaba por el lugar de su formación al interior del pueblo arhuaco, porque, si bien la definición de educación propia hace referencia a la

reproducción y desarrollo de la cultura, en lo que conocemos como educación propia y en los lineamientos que hay frente a su inclusión no es claro el lugar de las mujeres. Sin embargo, aunque no esté explícito en un documento sobre educación propia del pueblo arhuaco, sabemos que la formación existe.

Figura 3. La figura distingue los matices de las escuelas y los conocimientos ancestrales



De tal manera que podríamos señalar que la educación propia del pueblo arhuaco tiene un componente escolarizado, que es el que se conoce en las escuelas de educación indígena del pueblo arhuaco y que se ha especializado en currículos propios en el marco de la autonomía. Y que esta mirada de la educación propia desde los conocimientos ancestrales, que tiene que ver con la enseñanza y la formación de las mujeres, quizás no ha sido objeto de análisis. No obstante, para la historia de vida de la sabedora Mirca, reconocemos que su experticia ha sido el resultado de un proceso de formación que debe enmarcarse en la educación propia.

Revisando otros documentos que podrían ayudar a entender de qué manera se han concebido los conocimientos ancestrales de las mujeres, el *Plan Especial de Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial* señala:

En cuanto al rol de las mujeres, su trabajo dentro de la organización social es fundamental y complementario al lado del hombre, pues este no puede ser autoridad si no cuenta con una mujer que lo apoye en su labor. La trascendencia misional de la mujer, reflejada en su dignidad cultural, consiste en que su trabajo distintivo no se limita solo al ámbito familiar y hogareño, sino también en su responsabilidad social ante los mandatos que exigen los *mamus* en eventos colectivos, familiares y comunitarios, donde su participación actúa como fundamento protagónico para la efectividad ceremonial convocada. Igualmente, es fundamental su cuidado y esmerada participación en el proceso de formación de *mamus* y autoridades, o en la preparación para ejercer cargos en educación, salud u otros, todos requeridos de una rigurosa actitud de la mujer, poseída de la energía de ser el emblema espiritual del universo (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016).

Jaba Francisca Sarabata nos cuenta:

En cuanto a la mujer kogui, fuimos creadas desde Aluna Jaba, porque ella observó que si solo hay hombres no íbamos a reproducirnos como humanos, por esta razón tiene que haber hombre y mujer y tienen que vivir en pareja (Ministerio de Cultura de Colombia, 2016).

En relación con esto, Mamo Luntana, su esposo, nos aclara que:

Aluna Jaba dejó el conocimiento a las primeras mujeres, las mujeres y madres actuales pasan su consejo y el conocimiento a las más jóvenes sobre cómo comportarse según los principios. Por eso nuestras mujeres son como Ninudla Jaba, como el agua, la base fundamental que cuida todo y que da vida (Torres Izquierdo, 2012).

Si bien el lugar de la mujer es importante para el sostenimiento del equilibrio, no hay una profundización en las realidades y necesidades a partir de su formación como sabedoras.

El líder y académico Cayetano Torres se pregunta en uno de sus textos cómo hacen para que las mujeres participen (Torres Izquierdo, 2012). En ese sentido, para el pueblo arhuaco:

La educación se concibe como el proceso que dinamiza de manera integral la vida del ser indígena, que parte desde antes de nacer incluso hasta después de la muerte física. La educación se recrea en el cumplimiento de la Ley de Origen, como la esencia vital que garantiza la supervivencia como pueblo, mantiene la unidad y el equilibrio de los miembros, la relación íntima con los elementos de la naturaleza y del universo, y nos permite articularnos con la sociedad mayoritaria (USAID, 2023).

Lo cual implica que la educación se comprenda desde los conocimientos ancestrales y las dinámicas propias de cada pueblo indígena. En ese sentido, entendiendo la influencia de la evangelización en la Sierra Nevada de Santa Marta, es necesario tener presente que:

La educación escolarizada en la Sierra Nevada de Santa Marta se remonta a la primera etapa, desde 1916 hasta la salida de los misioneros católicos, en 1982, en los pueblos arhuaco, kankwamo y wiwa, y, por último, los koguis. Existen experiencias vivientes de ese sistema que los misioneros implementaron en cada pueblo cultural, como, por ejemplo, cuenta el señor Adán Torres (autoridad de Seynimin): «Nos prohibían del uso de la lengua materna, el uso de la vestimenta propia, nos cortaban el cabello, estábamos limitados a relacionarnos entre nosotros mismos, el incumplimiento a esta “normas” nos castigaban duramente, nos azotaban, nos arrodillaban con las manos extendidas cargadas de adobes (ladrillos) largas horas y muchas otras formas de castigo físicos. Nos obligaban a rezar, adorar la imagen de Jesucristo, vírgenes y santos como única práctica válida, porque lo que practicaban los *mamus* era cosas de “diablo” o satanismos» (USAID, 2023).

El pueblo arhuaco en la Sierra Nevada de Santa Marta se encuentra ubicado en el Resguardo Arhuaco, en los municipios de Fundación y Aracataca, y en el Resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco, en el municipio de Santa Marta. En estos municipios hay tres centros educativos, discriminados de la siguiente forma: Bunkuimake, en el distrito de Santa Marta, el cual cuenta con cuatro sedes; Gumaku, en el municipio de Aracataca, al cual pertenecen cuatro sedes; y Kankawarwa, en el municipio de Fundación, con catorce sedes. Otros cuatro centros educativos correspondientes a la parte del resguardo arhuaco, ubicados en la jurisdicción del departamento del Cesar, específicamente en los municipios de Valledupar y Pueblo Bello, están constituidos por 28 escuelas. Existen, además, en la zona de ampliación del resguardo por recuperación del territorio ancestral, 25 escuelas que están en un proceso de adaptación del Proyecto Educativo Comunitario arhuaco (PEC) y requieren de atención y orientación desde las políticas educativas internas de la organización del resguardo. Para la atención de estas escuelas, la comunidad arhuaca, en su búsqueda de orientar la educación de acuerdo a los principios de integralidad, autonomía e interculturalidad, ha venido consolidando y formulando sus programas educativos escolares con participación colectiva de los docentes bilingües, líderes y *mamus*, con el fin de que los contenidos pedagógicos curriculares contribuyan en la consolidación de la organización y perpetración de la cultura arhuaca con visión global y proyección a largo plazo.

Para Mirca, su ejercicio como sabedora se debe al linaje del que proviene, los marun-samas⁴ de su familia. Señala que este saber lo heredó del linaje de su madre y que se ha caracterizado por sanar huesos rotos.

Lo que yo comencé haciendo, porque mi mamá lo hacía y ella fue la que me empezó a enseñar, y anteriormente era mi abuela, y en esto me quedé, y más cuando mi mamá se enfermó, y con mis hijos decidí no andar por todos lados y me enfoqué en esto. Y así, cuando la persona tiene accidente (fractura), nos ayudamos entre todos y principalmente era cuidarlo en la casa (Comunicación personal con Mirca Torres Rodríguez, traducción de Arwawey Torres, febrero del 2023).

Desde muy joven se enfocó en el aprendizaje de este conocimiento, y hasta hoy se dedica a este trabajo. Recuerda que, según orientación de los *mamus*, le ordenaron que:

debía ir a otros lugares que ya hace ocho años, al principio no sabía para que era, pero actualmente vivo colaborando dentro de la comunidad, y estando las diferentes comunidades como niños nos llevan y es duro, pero toca aguantarse. Y cuando una persona tiene una fractura nosotros somos los que vamos a atender, y lo mismo con las mujeres embarazadas, nos colaboramos entre nosotras (Comunicación personal con Mirca Torres Rodríguez, traducción de Zarku Zalabata, febrero del 2023).

Esto comenta cuando transmite la experiencia de lo que ha sido su formación. Su trabajo es dedicado al servicio de la comunidad, incluso no solo ella, sino también con él. Recuerda que:

Al principio nos pidieron dividir el trabajo, pero nos tocaba trasladar y al final no se hizo, eso es lo que realizo. Tengo 5 hijos con la niña; eran 6, pero ya no está con nosotros y está es mi hermanita (Comunicación personal con Mirca Torres Rodríguez, traducción de Zarku Zalabata, febrero del 2023).

Los conocimientos ancestrales de Mirca se componen de una experiencia larga de su abuela. Por ejemplo, ella dice que la especialidad de la familia es el sobo y que recuerda cómo su abuela conocía las plantas y hacía pomadas para la picadura de culebra. Ella aprendió de sus abuelas. En ese sentido, su esposo comenta:

4. Los mandatos para el conocimiento de su familia desde el plano espiritual.

Anteriormente los padres llevaban las tradiciones y legados, y a uno le empieza a gustar, y cuando dicen que están enfermos uno los atiende, después dicen que ya se sienten mejor. Entonces, yo llevo desde los 12 años realizando esta actividad, y cuando me casé con mi esposa era yo el que cuidaba a mi esposa para que estuviera bien, y así mismo con las familias, en donde siempre nos han recomendado, y no es que uno se ofrezca, pero las personas se avisan diciendo que, si lo atendemos nosotros, se mejora rápido (Comunicación personal con Moisés Villafaña, traducción de Arwawey Torres, febrero del 2023).

La formación de Mirca en conocimientos ancestrales es un capital importante para la comunidad a la que pertenece. Incluso en su relato cuenta que es invitada por la comunidad.

Nos piden el favor en una asamblea donde están todas las 14 regiones, en donde nos pidieron ayuda. Aunque a veces esto cansa demasiado, pero como las autoridades nos piden el favor y eso es lo estamos haciendo (Comunicación personal con Mirca Rodríguez, traducción Zarku Zalabata, febrero del 2023).

Sobre el relevo generacional, el esposo de la sabedora señaló que le parecía importante que las jóvenes arhuacas pudieran aprender sobre este conocimiento que solo se renueva a través de la práctica.

No hay juventud que se enfoque en esto; todos crecen y nosotros dejamos de hacer esta actividad. Solo quedarán las historias, eso es lo que pienso. Poco tiempo nos queda para descansar, como mi papá, que también se dedicaba. Y como dicen que sale uno igual aquí, visitando en diferentes comunidades y conservando con mi esposa, porque no disminuyen los trabajos y aquí estamos, siendo legado y pensando que llegarán más en interesarse en esto y compartiendo en las actividades y eventos realizados (Comunicación personal con Moisés Villafaña, traducción de Zarku Zalabata, febrero del 2023).

Este proceso de formación, en palabras de Mirca, no termina. Ella y su esposo están todo el tiempo en consultas con el *mamu* para atender de la mejor manera a los pacientes. Incluso señalan que viajan desde la comunidad hasta la ciudad de Valledupar para la atención de pacientes.

La sabedora Mirca considera que, cuando las personas se interesan, tienen que poner su empeño, pues, como ella relató:

Acá también tuvimos aprendiz, que ya son parteras lo preparan y son preparados espiritualmente. En la comunidad hay varias clases de plantas y si no se usan es por falta de conocimiento. Por eso muy pocas veces se llevan al paciente para Valledupar, y cuando no conocen las enfermedades y allá le dicen lo que tiene, también es una ayuda si tiene algún síntoma, ya uno sabe por qué (Notas de campo, Muelas, 2022).

Conclusiones

La historia de vida de Mirca nos invita a reflexionar sobre los complejos procesos para la educación propia de las mujeres arhuacas que no solo se reducen a un espacio académico, sino que tienen que ver con salvaguardar la vida de las comunidades. Queda la pregunta de cómo se puede fortalecer esta otra forma de educación propia, ya que no se menciona en los escenarios institucionales de educación propia como la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación de los Pueblos Indígenas (Contcepi) y los Proyectos de Educación Comunitaria del pueblo arhuaco.

Referencias

- Alfaro, D. y Jaramillo, J. F. (2019). *Dionisia. Autobiografía de una líder arhuaca*. Editorial Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.2307/j.ctvx1hwtc>
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (2010). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf
- Bonals, L. P., Fuentes, J. C. C. y Soto, D. E. (2014). Historias de vida de mujeres indígenas en Chiapas. Compromisos del/la investigador/a. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 215-224.
- Cordero, M. C. (2012). *Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa*. 18.
- Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* https://urbanasmad.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/existe-un-mc3a9todo-feminista_s-harding.pdf
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas (Col)*, 27. <http://www.redalyc.org/html/1051/105116595006/>
- Mora Torres, E., Páez Molina, H. C., Quiñónez Daza, W. y López, M. L. (2007). Mujer, salud y tradición en los U'wa de Colombia y cuestiones de género en las comunidades indígenas. *Feminismo/s*, 10, 49-68. <https://doi.org/10.14198/fem.2007.10.04>
- Muelas Izquierdo, D. y Santamaría, A. (2018). The Art of Midwifery among the Arhuaco People of Colombia: Spirituality, Resistance, and Violence in Intercultural Birth Contexts. En M. Delaporte y M. Martin (Eds.), *Sacred Inception: Reclaiming the Spirituality of Birth in the Modern World* (pp. 113-128). Rowman y Littlefield.

- Pérez Ruiz, M. L. y Argueta Villamar, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura y Representaciones Sociales*, 5(10), 31-56.
- Santamaría, Á. (2022). *De sabedoras y saksus en el posacuerdo. Educación intercultural para la paz con mujeres indígenas en la Sierra Nevada de Santa Marta y la Amazonia*. https://www.libreriaunal.com/libro/de-sabedoras-y-saksus-en-el-posacuerdo_36429
- Torres Izquierdo, C. (2012). *La mujer indígena y su importancia al interior de su cultura en la Sierra Nevada de Santa Marta*. <https://hdl.handle.net/11227/726>
- Tzul Tzul, G. (2015). Mujeres indígenas: Historias de la reproducción de la vida en Guatemala. Una reflexión a partir de la visita de Silvia Federicci. *Bajo el Volcán*, 15(22), 91-99. <https://www.redalyc.org/pdf/286/28642148007.pdf>
- Trujillo Cristoffanini, M. y Contreras Hernández, P. (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 17(1), 145-162.
- USAID (2023). *Proyecto de Educación desde la Organización Gonawindúa Tayrona*. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz770.pdf
- Ministerio de Cultura de Colombia (2016). *Política para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de Colombia*. https://patrimonio.mincultura.gov.co/Documents/Politica_salvaguardia_patrimonio_cultural_inmaterial.pdf

Percepciones y concepciones sobre la interculturalidad evidenciadas en la praxis pedagógica de los docentes del centro etnoeducativo n.º 1 del distrito turístico y cultural de Riohacha

Saren Leonor Pimienta Semprun

A modo de introducción

El presente capítulo es el resultado de un trabajo de investigación que se encuentra en desarrollo, en el marco del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena, Colombia. Dicho escenario generó la motivación para investigar el campo de la política etnoeducativa, la praxis educativa, la pertenencia e inclusión y el escenario intercultural. Por lo tanto, sus alcances no son definitivos y propone avanzar en la presentación a partir de un ejercicio preliminar, pero hace aportes significativos en el área.

Esta investigación se llevó a cabo en el contexto situado del centro etnoeducativo n.º 1 del distrito turístico y cultural de Riohacha, La Guajira, Colombia. En él se atienden estudiantes en niveles de básica primaria y básica secundaria, y se desarrollan y fortalecen procesos de educación propia, teniendo presente el pensar, la forma de enseñar y aprender de la cultura wayuu.

La institución se rige por los lineamientos planteados en el proyecto etnoeducativo Anaa Akua'ipa⁵ y el contexto intercultural y bilingüe. Cuenta con un equipo docente que orienta la formación integral de los alumnos, para contribuir al alcance de una

5. El proyecto etnoeducativo Anaa Akua'ipa orienta la sistematización, unificación y desarrollo del Plan de Vida Wayuu, en los aspectos de formación integral de la persona y de las comunidades, contribuyendo a su evaluación y ajuste permanente. Contiene herramientas técnicas, administrativas y pedagógicas para atender las necesidades y expectativas de la etnoeducación, articulando los saberes propios y universales encaminados a buscar el desarrollo y la formación integral de la persona.

educación transformadora que involucre los saberes otros con los que se interactúa diariamente en el contexto escolar. De acuerdo con lo mencionado, De Sousa Santos (2019) reconoce que «el objetivo último de una educación transformadora es transformar la educación, convirtiéndola en el proceso de adquisición de aquello que se aprende, mas no se enseña: el sentido común» (p. 31), por lo que se entiende que la interculturalidad no se transmite, mas debe ser sentida, pensada y expresada desde el propio ser que reconoce, respeta y comparte la diversidad y que proyecta un bien colectivo.

La interculturalidad no es una realidad ni algo que se enseña. Tampoco se crea a partir de una política o por el deseo individual de las personas o las comunidades. Es un deseo, una utopía que se hará realidad al paso del tiempo y gracias a las luchas y movimientos sociales, así como a las acciones de quienes busquen un cambio profundo en la sociedad, rompan las amarras y construyan en la práctica, grande o pequeña, pasos para ello (Medina *et al.*, 2020, p. 23).

En este sentido, la finalidad de esta investigación es conocer las concepciones y las percepciones que los directivos docentes y maestros del centro etnoeducativo n.º 1 tienen sobre la interculturalidad y la incidencia que ha tenido en el sistema educativo. Así mismo, la forma en la que han logrado incluirla en el currículo para desarrollarla en su praxis educativa en las aulas, lo cual ha sido a través de la implementación de estrategias, recursos y metodologías surgidas del trabajo colectivo y el contacto con el contexto étnico en el que ejecutan su labor. De modo que los docentes han facilitado la generación de escenarios para la interacción y socialización de los diferentes grupos culturales presentes en la escuela y especialmente al interior de las aulas, donde convergen estudiantes wayuu, *alijunas*⁶ y migrantes, con características particulares adquiridas en el acercamiento con su familia y comunidad, y que en la escuela buscan fortalecer.

La sociedad actual es un retrato de la multiculturalidad como reflejo de la diversidad social, étnica y cultural, religiosa, sexual, económica y territorial en un mundo globalizado. Desde el sistema educativo y a través de la educación intercultural, es necesario que se reconozca la pincelada que ofrece cada estudiante, dando color y vida a este cromático arte de la educación (Garrido, 2020, p. 5).

Reconocer la importancia de la interculturalidad en los establecimientos educativos abrirá las puertas de un mundo de saberes que contribuyen a la pervivencia de cada pueblo desde su realidad y el respeto por el otro. Para esto es pertinente la formación,

6. Término utilizado por los wayuu para referirse al hombre blanco o aquel no perteneciente a su cultura.

la actualización y la contextualización de los docentes étnicos sobre las necesidades y la exigencia del contexto escolar y comunitario, reflejado en la estructuración curricular y las estrategias implementadas para el alcance de una educación pertinente e inclusiva en la que los estudiantes interactúen y socialicen, para fortalecer su identidad cultural y reconocer el valor de las otras culturas. En este sentido:

La educación intercultural tiene el reto de construir y deconstruir los procesos teórico-epistemológicos de los saberes, recuperando y revitalizando los existentes y reconstruyendo aquellos que están en franco proceso de deterioro. Esto con la finalidad de entablar un diálogo intercultural en planos de equivalencia, entre los conocimientos denominados ‘universales’ y los saberes y conocimientos indígenas (Arispe, 2020).

La interculturalidad en el sistema educativo

Actualmente, uno de los temas más discutidos en estudios educativos es la interculturalidad y su aplicabilidad en la práctica educativa. Por eso, es relevante centrar la mirada y darle la importancia a la escuela como prestadora de un servicio educativo que aporta a la formación integral de los humanos, en la que los docentes no solo desde su perfil aportan al proceso transformacional del educando, sino desde las nuevas metodologías y estrategias que se requieren a partir de las necesidades de relacionamiento e interacción social presentes en el contexto educativo. Así lo plantea Walsh (2005) al decir que:

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (p. 11).

Teniendo en cuenta lo anterior, en los entes educativos es necesario reconocer el significado y la pertinencia de la interculturalidad basada en una reflexión permanente de la comunidad educativa, que permita generar escenarios para desarrollar una educación que pretenda formar seres humanos capaces de valorar la riqueza encontrada en la variedad cultural con la que se cuenta. Hay que aprovechar esa gama de saberes para hacer del país un espacio donde la armonía y el respeto por el otro se evidencie en la interacción y relacionamiento de los individuos en cada espacio de su diario vivir. En continuidad de lo dicho, Rodríguez *et al.* (2012) plantean:

En la actualidad, se va hacia un modelo de Educación Inclusiva Intercultural basado en el reconocimiento de los otros como sujetos con una cultura diferente y valiosa, apostando por una actitud de diálogo, de cooperación y de intercambio como base para el enriquecimiento cultural y educativo mutuo (p. 3).

De acuerdo con lo anterior, se trata de construir un nuevo modelo de educación que reconozca múltiples identidades y contribuya a su fortalecimiento, buscando en esta educación para la diversidad el fortalecimiento de identidad étnica y cultural, una práctica democrática que implique el reconocimiento de las diferencias por lo cual una educación en y para la diversidad implica una educación en y para la democracia (Y. Montalvo, Conversatorio, 29 de septiembre de 2022).

Conforme a la expuesto, Orduz *et al.* (2018) manifiestan que «el sistema educativo es comprendido como un entorno donde se edifican medios organizados e integrales para la evolución de la persona, potenciando el desarrollo de sus capacidades requeridas para la interpretación del mundo y la interacción con otro» (p. 64). De modo que es un elemento que contribuye a la existencia de la sociedad, a su desarrollo, avance, transformación y liberación. Así pues, la interculturalidad en los espacios educativos finalmente contribuiría a la desaparición de los pensamientos hegemónicos que han llevado a tantas generaciones a pensar que, en la discriminación, la exclusión y el irrespeto de las manifestaciones culturales de las minorías étnicas, está el poder. Esos pensamientos han mantenido en la sumisión a muchos grupos sociales, negándoles la oportunidad de aportarle a la humanidad desde sus usos, creencias y costumbres.

La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (Walsh, 2010, p. 4).

Así pues, la interculturalidad en el sistema educativo debe ser comprendida como aquella línea que atraviesa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, capaz de transformar las realidades educativas, sociales y culturales positivamente, y lograr en todos los protagonistas del contexto escolar, especialmente docentes y estudiantes, un relacionamiento o acercamiento que impacte en la integralidad del ser, que promueva y favorezca procesos de inclusión y una buena convivencia dentro del entorno educativo. En palabras de Walsh (2010):

Debiera ser entendida como problema pedagógico intraescolar y social (como nuevo paradigma pedagógico) y no simplemente como práctica educativa dentro de los límites de la escuela. Tampoco puede limitarse a una sola área curricular. Debería ser tratada como un componente básico, común y transversal a todos los ámbitos de conocimiento (p. 25).

Por ende, al interior de las escuelas y de las escuelas étnicas es relevante contextualizar, articular y armonizar saberes evidenciados en el currículo, en la praxis de los docentes, en el comportamiento de los estudiantes y en el ambiente escolar, para que el sistema educativo responda a las exigencias y realidades de los escenarios donde convergen estudiantes y docentes con pensamientos y conocimientos particulares. Es relevante que los saberes propios y apropiados se trabajen conjuntamente. Al respecto, Uribe (2019) afirma: «La educación no debe ser estandarizada, por el contrario, debe posibilitar un currículo intercultural flexible y abierto para cada contexto educativo. Es preciso interculturalizar el currículo tanto en su diseño como en su implementación» (p. 146).

El poder formular un plan de estudio ajustado desde lo propio con la injerencia de las políticas nacionales permite en nuestro centro etnoeducativo n.º 1 que la praxis de nuestra puesta pedagógica sea una praxis heterogénea, con una metodología de enseñanza que tiene recurso de lo propio, como los usos y costumbres, ritos, mitos, analogías, relatos, y las políticas nacionales, como la inclusión de competencias ciudadanas, el uso de las TIC, de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los estándares y las metodologías como de foro, debates y mesa redonda, etcétera (J. Galeano, Conversatorio, 29 de septiembre de 2022).

En este sentido, la generación de nuevos pensamientos permite comprender que la interculturalidad no se trata de un cúmulo de temas, contenidos o una cátedra, sino que es un proceso de interacción e intercambio constante de saberes y conocimientos, manifestaciones folclóricas y espirituales, creencias, rituales, valores, actitudes y diálogos, que se expresan sin menosprecio entre sí, pues están encaminados a generar, propiciar y evidenciar el respeto entre todos, sin tener presentes las diferencias culturales y sociales. Barba (2005) define la interculturalidad como «presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (p. 16). Por eso, el sistema educativo se presenta como uno de los espacios más relevantes para el desarrollo de la interculturalidad, ya que es la base para que los seres humanos puedan recibir formación.

En el plantel escolar, los directivos docentes y los maestros están más pendientes de los contenidos que del mismo relacionamiento entre docentes, alumnos y contexto.

Como afirman Sánchez y Rosales (2005), el punto de atención son los contenidos curriculares, por encima de la interacción del salón de clase y el trabajo diario con profesores y estudiantes. Esto quizás se presenta porque los directivos docentes y maestros están en la tarea de cumplir con las exigencias, requerimientos y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), antes que con el fortalecimiento de la educación propia y la generación de procesos de interculturalidad.

Aunque los docentes se esfuerzan por integrar los saberes de las comunidades indígenas y mantener un buen relacionamiento entre los grupos sociales presentes en el aula, teniendo en cuenta la diversidad de saberes y respetando las diferencias culturales, los cobija el poder del Estado que, sin importar el tiempo transcurrido, pretende seguir dominando los pensamientos y los conocimientos de las poblaciones que luchan por su reconocimiento. Resulta muchas veces una tarea difícil para los docentes contextualizar sus saberes, ya que se han formado en espacios de educación superior para responder a las exigencias del Estado. Cambiar ese chip resulta en la actualidad un reto que afecta el fortalecimiento de la educación propia de los pueblos indígenas y el reconocimiento de los saberes otros que integran la escuela.

Desde principios de siglo la educación había sido uno de los temas favoritos en la retórica civilizadora de la oligarquía. La usurpación de tierras y los ambiciosos planes de importación de colonizadores europeos se combinaban idealmente con otro mecanismo de «suprimir al indio»: la escuela (Rivera, 1984, p. 114).

Y pensar que, a la fecha en los espacios de educación superior, la formación docente obtenida en la universidad, en las normales, están basadas, centradas y fundamentadas en las políticas educativas, planteadas por el MEN y están formados esos licenciados, esos pedagogos, que egresan de las universidades, de las normales para implementar las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional. Cosa que se convierte como en un obstáculo, en una barrera para poder desarrollar desde lo propio el proceso educativo que realmente se requiere (N. Iguarán, Entrevista, 23 de septiembre de 2022).

Por tal razón, «parece conveniente examinar los currículos de formación más allá de su estructura aparente; sobre todo, si afectarán al desarrollo de los profesores, cuya práctica tiene características particulares que no pueden abordarse solo desde una perspectiva instrumental o técnica» (Comboni y Juárez, 2020, p. 231).

No obstante, directivos docentes y maestros del centro etnoeducativo n.º 1, sede El Arroyo, del municipio de Riohacha, La Guajira, constantemente están en la búsqueda reflexiva de estrategias, métodos, actividades y recursos que les permitan conseguir una

contextualización y actualización en su formación profesional para la eficacia de su praxis pedagógica. Del mismo modo, también buscan lograr un ambiente escolar flexible, pertinente e inclusivo, generador de escenario intercultural, en el que maestros, alumnos y demás miembros de la comunidad educativa se sientan en la libertad de relacionarse y manifestarse mediante sus características particulares, sin cohibirse por temor a ser rechazados.

Tratamos de implementar con el cuerpo docente la reflexión, buscando situaciones de interculturalidad. Trazamos unas pautas y unos lineamientos con los que evidenciamos las necesidades de nuestros estudiantes, nuestra cultura y las expectativas de los padres de familia sobre el proceso educativo. Entonces, con ese marco comenzamos a reflexionar con los maestros de forma colectiva y ese es el gran aporte nuestro: permitir ese escenario, ese espacio para que, de manera crítica, objetiva, constructiva y colectiva, maestros y directivos podamos llegar a puntos de acuerdo, y esos puntos de acuerdo podamos expresarlos en el componente curricular. Así, el docente puede tener una idea, una pauta para desarrollar esos conocimientos y esos saberes en materia de interculturalidad con sus estudiantes en el aula y por fuera del aula (N. Iguarán, Entrevista, 23 de septiembre de 2022).

La interculturalidad desarrollada en la escuela amerita una atención distinta a una gama de aspectos de la labor docente. Para ello, es necesario repensar la práctica educativa y analizar su pertinencia a partir de las particularidades socioculturales de los educandos y de las personas con quienes interactúan, así como de sus necesidades como personas de un grupo social. El docente deberá despertar su inquietud por revisar y analizar las competencias que desea desarrollar, los contenidos que ejecutarán, las estrategias a implementar y los criterios y procedimientos con los cuales evaluarán.

Estamos desarrollando un proceso de educación propia intercultural, pero en ese proceso estamos construyendo ideas, nociones, conceptos, mediante la práctica; entonces hoy nos hacemos una gran pregunta, la interculturalidad. En sí, ¿qué es la interculturalidad? ¿dónde está la interculturalidad? ¿cuál es la interculturalidad que podemos encontrar y podemos desarrollar en el aula de clase? Por ejemplo. Entonces, tratamos de no seguir el concepto, la teoría sobre interculturalidad que expresan grandes pensadores, pedagogos, psicólogos, sino que tratamos, más bien, de sustraernos y tratar de encontrar esa interculturalidad en la práctica misma, la nuestra (N. Iguarán, entrevista, 23 de septiembre de 2022).

El currículo y la interculturalidad en las aulas

El currículo, según la definición dada por la Ley 115 de 1994:

Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (art. 76).

Por consiguiente, el currículo debe generar el diálogo de saberes entre la educación propia y la educación oficial, para que así pueda responder a la realidad del contexto étnico que brinda diferentes visiones y opciones para contribuir al alcance de una educación contextualizada. Según Osorio (2017), «el currículo debe idearse en torno a los problemas reales y concretos de las instituciones escolares, como los de los docentes y alumnos y los de la comunidad en general» (p. 150).

El currículo se estructura con la premisa de fortalecer los preceptos culturales de la etnia wayuu, ya que esta es la población mayoritaria en la escuela donde se desarrollan procesos de educación propia. Pero cabe anotar que en la escuela no solo hay estudiantes wayuu, sino también *alijunas* y migrantes, quienes poseen un sinfín de conocimientos que seguramente complementarían y alimentarían el currículo y la praxis de los docentes. Se debe agregar que:

Nuestro currículo está diseñado para atender a la población wayuu que en su gran mayoría es la que tenemos, pero si se matricularan con nosotros estudiantes wiwas, arhuacos, estudiantes afrodescendientes, estudiantes de la población rom, raizal, el currículo no lo contempla. Es decir, que debemos trabajar para fortalecer esa cultura, igual que con la cultura wayuu. En ese sentido, nos sigue faltando, seguimos trabajando en ello (A. Villa, Entrevista, 04 de octubre de 2022).

De manera que una de las orientaciones de nuestro PEC es desarrollar procesos de interculturalidad y fortalecer los elementos propios. En ese mismo tono, falta seguir buscando cómo fortalecer y propiciar esos espacios de interculturalidad. En este sentido, hace falta llevar del papel a la realidad lo que ya se encuentra establecido y lograr su complementariedad (L. Jarariyu, conversatorio, 04 de octubre de 2022).

Así mismo, se comprende que la reafirmación, el fortalecimiento, el intercambio y la articulación de los saberes propios y apropiados de las comunidades, de los grupos indígenas y no indígenas presentes en los entes educativos étnicos debe permear el currículo, para que la educación encaminada al desarrollo de la interculturalidad pueda ampliar el horizonte académico, social, cultural y territorial de los estudiantes y evitar que se limiten ante los retos de la sociedad. Así lo asegura la UNESCO (2006):

La educación intercultural no puede ser un simple [añadido] al programa de instrucción normal. Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos (p. 19).

Por ende, el servicio educativo que se les brinde a los estudiantes debe responder a los requerimientos de la sociedad actual sin olvidar sus raíces ancestrales.

Para Osorio (2017), el currículo es, entonces:

El proceso de selección, organización y transmisión de la cultura en el ámbito de la escuela. Cuando se le refiere como selección de contenidos culturales, se señala la relación con contenidos intelectuales y procedimentales a aprender y con contenidos axiológicos que estén orientados a la concreción de un proyecto global educativo-cultural para sus estudiantes y, en última instancia, para la sociedad. Por tanto, esos contenidos culturales como contenidos del currículo son condición lógica para que se den procesos de enseñanza en la escuela, los cuales se estructuran o se organizan bajo claves psicopedagógicas para ofrecerse como proyecto cultural-educativo en la Institución (p. 147).

La organización de un currículo pensado y diseñado colectivamente, donde se escuchen a los estudiantes, padres de familia, autoridades tradicionales y demás miembros de la comunidad educativa, facilitará la estructuración de una malla curricular pertinente e inclusiva con contenidos que se desarrollarán y que seguramente responderán a las necesidades y realidades del contexto educativo y comunitario.

De modo que el currículo es el principal insumo, porque allí está el derrotero, allí está la ruta, la carta de navegación, allí está inscrito el contenido de lo que nosotros vamos a llevarles a los estudiantes, el currículo, sí o sí, debe estar inmerso en

nuestra puesta pedagógica para llevar el derrotero de lo que vamos a ejecutar (J. Galeano, conversatorio, 29 de septiembre de 2022).

Así pues, Calderón (2018) señala:

El currículo se convierte en uno de los pilares básicos para la acción educativa intercultural. Debe analizar conceptos y experiencias que incluyan a todos los grupos, y confrontar temas sociales que incluyan sus rasgos sociales, teniendo en cuenta la clase socioeconómica, el género, la orientación sexual, la discapacidad... Además de repensar el currículo, se deben también reformular las estrategias de la intervención educativa (p. 96).

El docente y la interculturalidad en el aula

El proponer una interculturalidad pertinente e incluyente requiere de los docentes una actitud positiva hacia el educando, que logre transmitirle seguridad y confianza en cada encuentro pedagógico, para que puedan vencer aquellas creencias o sentimientos que los han llevado a tener pensamientos negativos sobre su identidad cultural, sus orígenes, su lengua y sus costumbres, y que en su núcleo familiar y comunidad no han podido superar. Como plantean Merino y Leiva (2006):

El profesor es la persona cuya sensibilidad y compromiso con una educación intercultural auténtica puede ayudar no solo al alumnado sino también a la propia familia, conociendo y respetando su idiosincrasia cultural y su propia identidad, haciéndoles ver la importancia de establecer vínculos comunicativos de encuentro intercultural (p. 203).

El docente comprenderá y reconocerá cuáles son las debilidades y las fortalezas del aula que permiten el alcance de una interculturalidad basada en el reconocimiento del otro. Merino y Leiva (2006) mencionan:

El profesor que observa cómo su contexto de trabajo se transforma en una gama variopinta de sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas..., toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna (p. 198).

El docente es importante en la edificación de un ente educativo de calidad en la igualdad, en el que ejecuta su labor docente en un espacio intercultural, analizando sus actitudes, trabajo, capacitación, actualización y formación continua, permanente,

y contextualizada. Esto le facilitará conocer y comprender sus funciones ante nuevos desafíos evidenciados en escuelas y aulas.

Por lo anterior, el docente, con sus saberes, su formación profesional, experiencia, recursos, estrategias, y, sobre todo, con el relacionamiento y cercanía con el contexto, deberá desarrollar procesos que contribuyan a interculturalizar el currículo y su praxis pedagógica para que los estudiantes puedan sentirse en un ambiente en el que no son atropellados por sus diferencias y tengan la oportunidad de manifestarse y expresarse sin ninguna cohibición, ya sea por su condición cultural, religiosa, étnica o lengua. De acuerdo con lo mencionado, Garrido (2020) afirma:

La escuela es un espacio de socialización donde confluyen una gran diversidad de personas e intereses de todo tipo, pero dependerá de nuestra labor como docentes conducirla bien hacia la homogeneización o bien hacia el reconocimiento y descubrimiento del otro como sujeto singular y universal (p. 7).

Cada docente acá en la institución aporta desde su perfil respecto a las prácticas pedagógicas, y con relación a la interculturalidad, por ejemplo, en el caso de educación física, que soy educador físico, trato de implementar en mis clases el conocimiento del wayuu sobre la educación física, la lúdica, y lo complemento con actividades de la otra cultura que se complementan y hacen que el joven estudiante wayuu sea competente tanto en el conocimiento propio como en el intercultural (A. Iguarán, Conversatorio, 29 de septiembre de 2022).

Así pues, Olivencia y Mata (2007) plantean:

Los docentes pueden y deben conocer las potencialidades, competencias y debilidades de sus alumnos culturalmente minoritarios para que, en una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, progresaran y desarrollen un aprendizaje significativo (p. 1).

De este modo resulta importante, según Castillo Escañero (2016):

El rol del docente es esencial en la inclusión, por eso debe cambiar de paradigmas, tener una visión más global, poseer competencias docentes para entrar en un cambio educativo, presentar una actitud positiva ante el cambio, desde el aula, donde están la diversidad de alumnos y en ese espacio también se pueden crear oportunidades de aprendizaje, señalando las condiciones del profesorado inclusivo (p. 264).

Sin embargo, la praxis educativa tiene muchas dificultades sobre todo en lo que plantea el currículo, en lo que plantea el plan de estudio y en el proceso que desarrollan los docentes con sus estudiantes, porque, por ejemplo, propendemos por una vinculación directa de la comunidad, y en nuestros procesos la planteamos como parte importante a la que debemos convocar y consultar para los diferentes temas que están en el plan de estudio, que están en el plan de área. Los docentes comienzan a hacerlo a comienzos de año, al inicio de los proyectos con mucho furor, pero luego se van quedando; entonces solo nos quedamos con las consultas a los sabedores culturales, a las personas del entorno cercano, pero no a los padres de familia, que son necesarios para estos procesos. Digamos que les consultamos poco, los convocamos poco (A. Villa, Entrevista, 04 de octubre de 2022).

El principio del diálogo y de la inclusión en la diversidad cultural, la comprensión, el respeto, la igualdad y la equidad en la cotidianidad de las aulas y del contexto escolar debe reflejarse en las acciones diarias de la escuela, de los docentes y los estudiantes, en las metodologías, métodos, estrategias, en los contenidos curriculares, en las actividades pedagógicas ejecutadas, etc. Esto abrirá el camino para identificar la diversidad de pensamientos, culturas, intereses individuales y colectivos que no pueden ser desconocidos o alejados de la realidad educativa.

La práctica pedagógica al contextualizar, buscar la forma de que los estudiantes desarrollen actividades, que hagan analogías partiendo de lo propio, busca siempre que el estudiante desarrolle sus propios conocimientos, teniendo en cuenta los saberes previos, los temas culturales. Por ejemplo, si nosotros vamos a estudiar la circunferencia en la etnia, tenemos el baile de la Yonna⁷, en el que se forma el círculo llamado Piolu, y a base de eso empezamos a hablar sobre la circunferencia, a mirar el perímetro, el radio, y así, siempre partiendo de lo propio, tomando lo propio para que ellos mismos lo asocien y logren la participación de los estudiantes (J. Abreu, Conversatorio, 29 de septiembre de 2022).

Resultados preliminares: estrategias planteadas para propiciar la interculturalidad en el aula

En la interculturalidad, el desarrollo de estrategias pretende fortalecer la formación estudiantil y la comunidad académica partiendo de las experiencias curriculares en sus distintas connotaciones (Alarcón Leiva y Márquez Sánchez, 2019). Promover espacios alternativos en el aula, en los que los docentes desarrollen estrategias pedagógicas que

7. Danza típica de la nación wayuu conocida también como chichamaya.

les permitan crear un ambiente intercultural, acogedor, inclusivo, pertinente y flexible, facilita la participación de los estudiantes en el proceso de una educación intercultural, en la que el respeto por la diversidad se evidencie en el contacto permanente del alumnado. Es por ello que los docentes del centro etnoeducativo n.º 1 reconocen algunas estrategias que a bien han aplicado en el desarrollo de sus clases y que según sus propias palabras han funcionado para llevar a cabo su praxis pedagógica significativa. Entre ellas, y como una de las principales estrategias, está el diálogo de saberes, proyecto aula-comunidad, entre otros.

Diálogo de saberes

La comunidad wayuu milenariamente ha utilizado la oralidad como canal de comunicación para relacionarse y generar lazos familiares y comunitarios. Así, para transmitir de generación en generación sus saberes en los espacios y eventos de su diario vivir, la palabra es de gran valor y respeto; el poder dialogar les permite aprender a escuchar y conocer las realidades del otro. En este sentido, «el diálogo de saberes ofrece la oportunidad de profundizar en el conocimiento y la comprensión del otro» (Camboni y Juárez, 2013, p. 20). Por tal razón, priorizar el diálogo de saberes en las aulas de clase de las escuelas contribuirá a que los estudiantes reconozcan la diversidad de saberes con que cuentan en su contexto escolar.

Nosotros específicamente en nuestros escenarios interculturales utilizamos mucho el diálogo de saberes, porque en ese respeto hacia las culturas, en ese entendimiento que debemos propiciar, el diálogo de saberes nos da la posibilidad de interactuar de mejor manera, entendiendo que ninguna cultura es mejor que otra (A. Villa, Entrevista, 04 de octubre de 2022).

De modo que el diálogo de saberes se convierte en el medio que permite el acercamiento y la comunicación entre culturas para propiciar la interculturalidad en los diferentes espacios sociales, especialmente en las escuelas. Los docentes del centro etnoeducativo n.º 1 se encuentran con sus estudiantes en distintos lugares de la escuela y plantean la salida de campo, la visita a sabedores y demás miembros de la comunidad, con el objetivo de abrir espacios de diálogo de saberes en donde el estudiantado se sienta con la capacidad de hacer preguntas para aclarar dudas y a su vez aportar desde sus conocimientos para el fortalecimiento de saberes.

En este orden de ideas, hablar de un diálogo, que muchos autores llaman diálogos de saberes, es como el primer rasgo con el que interactúan miembros de dos culturas con una visión de mundo; que tienen sus diferencias, pero que al final son

concepciones de mundo sobre la vida, sobre el bienestar. Esto tiene su lógica, tiene su sentido, pero quizá por el desconocimiento de unos y otros entra discriminada; entonces la interculturalidad debe estar orientada a eso: a evitar la discriminación, a tratar de entender desde la tolerancia y valorar aquellos aspectos caracterizados a cada pueblo (N. Iguarán, Entrevista, 23 de septiembre de 2022).

Proyecto aula-comunidad

El proyecto etnoeducativo de la nación wayuu Anaa Akuaipa contempla los lineamientos generales, los recursos y las estrategias pedagógicas que los docentes étnicos tendrán de referente para desarrollar su praxis pedagógica. Así mismo, contempla la historia y la concepción del wayuu, la forma de aprender y de enseñar de esta cultura, con el fin de ejecutar el modelo etnoeducativo Sujupajiraya Akua'ipa (el abrazo de la cultura).

El modelo se empleará mediante proyectos aula-comunidad que, además de las dinámicas pedagógicas, las prácticas didácticas y los insumos de aprendizaje, se encaminan hacia el avance de cada contenido y se enfocan directamente en los ejes temáticos (Rendón de Alba, 2021). La integración de los temas le ha permitido al gremio de docentes de la primaria del centro n.º 1 articular temas de los lineamientos universales y locales, que generan en los estudiantes una visión más amplia de lo que hay en su contexto y fuera de él.

En primaria se utilizan los proyectos aula-comunidad y se parte de los conocimientos propios para llegar a los interculturales, porque, como es un centro etnoeducativo para niños wayuu, partimos de lo propio de su cultura, que es la cultura wayuu, para luego llegar a lo intercultural, que sería la de los *alijunas* (Y. Bello, conversatorio, 04 de octubre de 2022).

La aplicación de los proyectos aula-comunidad favorecen la apropiación de los conocimientos propios y la generación de los interculturales mediante el desarrollo de las dimensiones cognitiva, comunicativa, socioafectiva y operativa en los estudiantes. Los proyectos aula-comunidad se desarrollan en la básica primaria y se estructuran con contenidos de la malla curricular y según los ajustes que se le hagan, para permitir una mayor articulación de los saberes propios y apropiados.

Durante el año académico se desarrollan tres proyectos aula-comunidad. En el primer primer periodo se habla de ¿quién soy yo?; en el segundo, el medio ambiente; en el tercero, el emprendimiento. Cada uno con un tema y eje integrador y unos ejes integrados que serían los ejes temáticos o asignaturas que se desarrollan en las aulas: alijunaiki (español), etnociencia (naturales), matemáticas, territorialidad (ciencias sociales), artes

y juegos (artística y educación física), cosmovisión y tradición (ética y valores), wayuunaiki, desarrollo wayuu y medicina wayuu. De acuerdo con el tema integrador se van organizando los contenidos por cada uno de los ejes temáticos.

Los docentes, al desarrollar los proyectos de aula-comunidad, se esmeran por tener contacto con la comunidad, el medio ambiente y la escuela, buscando los recursos necesarios para su aplicabilidad, para que los alumnos tengan mayor cercanía con su contexto y logren reconocer la importancia de sus raíces culturales, pero de los saberes otros encontrados en su territorio.

Las tablas presentadas a continuación están en proceso de reestructuración por el jefe de área de wayuunaiki en unión con los docentes de la básica primaria, quienes realizan encuentros de trabajo para determinar lo que deben o no contener los proyectos de aula-comunidad. Esto se da a partir del análisis que realizan los maestros en la aplicabilidad y su práctica al interior de las aulas.

Los proyectos de aula-comunidad se elaboran teniendo en cuenta lo siguiente:

- Grado o aula de clase.
- Periodo: es el tiempo de inicio y fin de cada proyecto.
- Eje temático: se entiende que es la asignatura o área del conocimiento.
- Tema integrador: tema principal que permite la integración de diferentes contenidos.
- Núcleo temático: hace referencia al grupo de contenidos que surgen y se integran alrededor de problemas formativos que dan respuestas a los intereses y necesidades de los alumnos.
- Temas: permiten el desarrollo de los núcleos temáticos desde lo más específico para facilitar la lista de subtemas o contenidos.
- Subtemas: son los contenidos con los que se contempla desarrollar los diferentes niveles del aprendizaje de los alumnos, tanto en los conocimientos propios como en los interculturales.

Esta estructura aplica para los tres proyectos. Cabe anotar que las tablas no han sido terminadas, ya que también llevan competencia propia e intercultural, pregunta problematizadora y recursos.

Finalmente, elaborar estructuras que decodifiquen la malla curricular facilitan la praxis pedagógica de los docentes, por lo que la organización y el desarrollo de los proyectos aula-comunidad permite comprender más lo que se realizará a partir de un recorrido de los saberes propios y los universales, integrando conocimientos de diferentes culturas.

Tabla 1. Proyecto aula-comunidad

Proyecto aula-comunidad (PAC)		
Tema integrador: ¿quién soy yo?		
Grado: 1	Periodo: 1	Eje temático: wayuunaiki
Núcleo temático	Tema	Subtemas
Producción oral	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la oralidad • Presentación personal • Saludos • Miembros de la familia • La comunidad
Comprensión lectora	Plan lector	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos culturales • Seres de la primera generación • Waliru numaa atpana (La zorra y el conejo)
Literatura	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Achemajatu (el abecedario) • Vocales cortas y largas • Consonantes dobles, m, n, t • Sonidos y palabras cortas y largas
Producción textual	Producción, escritura gráfica y audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la escritura • Aprestamiento • Preescritura • Lectura de secuencia de imágenes • Identidad personal • Formación de palabras • Dramatizados • Elaboración de imágenes

Fuente: estructura del PAC diseñada por el docente.

Tabla 2. Proyecto aula-comunidad

Proyecto aula-comunidad (PAC)		
Tema: Medio ambiente		
Grado: 1	Periodo: 2	Eje temático: wayuunaiki
Núcleo temático	Tema	Subtemas
Producción oral	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la oralidad • Presentación de la familia • Fauna y flora de la comunidad • El paisaje (contexto)
Comprensión lectora	Plan lector	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos culturales • Seres de la segunda generación • Historia sobre puloi
Literatura	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Aachemajatu (el abecedario). • Sonidos simples con vocales cortas-largas • Sonidos inversos • Pronombres personales-demostrativos • Clases de sílabas, l, p
Producción textual	Producción, escritura gráfica y audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la escritura • Producción de imágenes • Dramatizados • Nombres de animales.

Fuente: estructura del PAC diseñada por el docente.

Tabla 3. Proyecto aula comunidad

Proyecto aula-comunidad (PAC)		
Tema: El emprendimiento		
Grado: 1	Periodo: 2	Eje temático: wayuunaiki
Núcleo temático	Tema	Subtemas
Producción oral	Expresión oral	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la oralidad • Juegos de roles • Diálogos • Actividades productivas
Comprensión lectora	Plan lector	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos culturales • Relatos de la tercera generación • Historia del conejo y el gavilán • Walekeru
Literatura	Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Aachemajatu (el abecedario) • Sonidos con casos de diptongos • La global • El saltillo • La numeración
Producción textual	Producción, escritura gráfica y audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de imágenes • Cuentos e historias orales • Palabras con saltillo de uso común • Palabras y frases con casos de diptongos • Nombres de animales, plantas con saltillo • Nombre de actividades productivas

Fuente: estructura del PAC diseñada por el docente.

Tabla 4. Otras de las estrategias desarrolladas al interior de las aulas

Estrategias	Actividades	Fuente
Comunicación bilingüe	Se evidencia el fortalecimiento de ambas lenguas, tanto el uso de la lengua castellana como el uso de la lengua wayuunaiki, respetando y apropiándose de la mejor manera para la interacción comunicativa. Es tanto así que muchos de los estudiantes se benefician aprendiendo la segunda lengua para la interacción, para el fortalecimiento de las relaciones sociales, al igual que los estudiantes alijunas poco a poco están asimilando el wayuunaiki como una de las maneras de interactuar en el contexto escolar.	CL1
Trabajo de artesanía y manualidades	En mi praxis pedagógica realizo actividades basadas en las prácticas, como trabajos manuales y trabajos artesanales, para que el niño pueda fortalecer sus usos y costumbres sin dejarlo atrás. Por eso realizo diferentes actividades con materiales occidentales. Entonces es aquí donde se ve ese proceso de interculturalidad, porque se lleva un proceso de desarrollo a través de las actividades propias y apropiadas.	CM4
Actividades pedagógicas	En nuestro Proyecto Educativo Comunitario (PEC) está implementada la interculturalidad en los eventos, los actos cívicos, que están permeados por la interculturalidad. Partimos siempre de lo propio, de lo cultural, pero siempre llegamos a contrastarlo con lo intercultural. Por ejemplo, vamos a tener un evento el 12 de octubre, que es el encuentro de dos mundos, en donde vamos a poder ver danzas, bailes típicos de todas las regiones colombianas, pero al mismo tiempo vamos a ver los de las culturas indígenas. Entonces siempre tenemos presente el tema intercultural para todo, desde el diseño de la malla curricular hasta la clase y la puesta pedagógica en sí.	CG1
Actividades lúdicas	La interculturalidad se ve reflejada mediante los cantos, los juegos y las rondas infantiles de ambas culturas, propias y apropiadas.	CN11

Fuente: elaboración de Saren Pimienta Semprun.

Aproximación metodológica

Para llevar a cabo la metodología utilizada en esta investigación y conseguir la elaboración de este capítulo, se tuvieron en cuenta principalmente el contexto, los objetivos, los intereses del investigador, las realidades del espacio, la forma como interactúan sus participantes, las características de los actores sociales, sus creencias, usos y costumbres, comprendiendo que el diálogo es el medio principal para compartir saberes en el territorio indígena en el que se encuentra ubicado el plantel educativo. Para ello hubo que recurrir al enfoque cualitativo, que se fundamenta en los paradigmas histórico-hermenéutico, con una intencionalidad sociocrítica con la que se asume una perspectiva comprensiva y propositiva, para generar transformación desde la incidencia de la praxis educativa en el contexto situado. Para esto se plantearon cinco momentos:

Planeación: selección y estructuración de las metodologías e instrumentos a implantar para el desarrollo de los objetivos de esta investigación.

Ejecución: el primer y segundo objetivo se desarrolló mediante el análisis de contenido de acuerdo con las investigaciones realizadas sobre la praxis educativa, la política etnoeducativa y el currículo del centro etnoeducativo n.º 1. Se analizaron los aspectos asociados a la interculturalidad. El alcance del tercer y cuarto objetivo se logró mediante la aplicación de los instrumentos entrevistas, cuestionarios y conversatorio, retomando elementos del método de estudio de casos.

Valoración: tabulación y análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos anteriormente aplicados.

Acción y comunicación: estos dos momentos aún se encuentran en desarrollo, pues se busca lograr una articulación de la praxis educativa y la política etnoeducativa para la configuración de una estructura curricular pertinente e inclusiva que permita la generación de un escenario intercultural en el centro etnoeducativo n.º 1.

Para el alcance de esta investigación se construyeron los siguientes instrumentos, en concordancia con las posibilidades que ofrecieron el contexto educativo, la intencionalidad de la investigación y los intereses de los participantes aplicados, de la siguiente manera: entrevista semiestructurada al equipo de directivos docentes conformado por cuatro miembros (director, coordinadora, psicoorientadora y sabedor cultural). En ese encuentro se pudo percibir que los actores sociales entrevistados estaban en total disposición para compartir sus respuestas basados en sus conocimientos y experiencias, ya que contestaron libremente y sin ninguna cohibición. «Esto se traduce en una mayor participación de los entrevistados en ofrecer su punto de vista, una mayor uniformidad de respuestas» (Lopezosa, 2020, p. 89).

Figura 2. Entrevista al sabedor cultural del centro étnico n.º 1



Fuente: registro gráfico, entrevista, octubre de 2022.

Conversatorio con el cuerpo de docentes, integrado por 17 maestros, siete en la primaria y diez en el bachillerato; ocho bilingües que practican el castellano y el wayuu-naiki. El conversatorio fue la vía que permitió conocer sus percepciones y concepciones sobre la interculturalidad y su aplicabilidad en su praxis pedagógica. Al implementar este instrumento se generó un espacio en el que los actores se sintieron en la comodidad de compartir sus pensamientos y opiniones, que han sido expuestas durante el desarrollo de este capítulo, con respecto a los temas planteados.

Cuestionario a los estudiantes, que permitió recibir de ellos sus observaciones y reflexiones sobre lo que se desarrolla en el centro etnoeducativo frente a el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se tuvieron en cuenta los 42 estudiantes de 9º grado y 35 estudiantes de 5º.

Previamente a la aplicación de los instrumentos, la docente e investigadora les comunicó al director y a la coordinadora del centro etnoeducativo, de forma verbal y escrita, lo que tenía pensado ejecutar en la escuela, con el fin de recibir la autorización y el espacio para aplicar los instrumentos a los actores sociales. Al recibir respuestas positivas, prosiguió a comunicarles y entregarles a cada uno de los participantes el material a tratar, con el propósito de que tuvieran idea de qué se trataría y se prepararan para cada uno de los encuentros y la aplicación de estos tuviera mayor alcance en las respuestas obtenidas.

El análisis de los instrumentos aplicados apuntó a dar respuesta a los siguientes objetivos.

Entrevista: conocer las concepciones y percepciones que tienen los directivos docentes acerca de la aplicabilidad del currículo, de acuerdo con la articulación de la praxis educativa y la política etnoeducativa nacional y su incidencia en la generación de escenarios interculturales.

Conversatorio: conocer las concepciones y percepciones que tienen los docentes acerca de la aplicabilidad del currículo, de acuerdo con la articulación de la praxis educativa y la política etnoeducativa nacional y su incidencia en la generación de espacios interculturales.

Cuestionario: conocer las percepciones que tienen los estudiantes frente a la formación y atención que les brindan en la institución etnoeducativa n.º 1, sede El Arroyo.

Teniendo presentes las siguientes categorías de análisis

- Escenarios interculturales.
- Tensiones entre las praxis propias y las políticas nacionales.
- Formas como asumen el currículo (praxis educativa) frente a su cosmogonía o cosmovisión de vida.
- Pertinencia e inclusión

Finalmente, se logró la participación de toda la comunidad educativa y se obtuvieron respuestas que permitieron realizar este capítulo.

Conclusión

Los directivos docentes y maestros del centro etnoeducativo n.º 1 presentan ciertas concepciones y percepciones sobre la interculturalidad y la forma como han logrado que esta se evidencie en su praxis pedagógica. Para ello, constantemente reflexionan para identificar fortalezas como, en primera instancia, la inclusión de la interculturalidad en el sistema educativo. Esto abre las posibilidades para contar con unas escuelas étnicas comprometidas con la conservación y el desarrollo de las culturas mediante la libertad de sus particularidades. También, reconocen que la interculturalidad es un elemento transformador que permite el acercamiento y la interacción de diferentes culturas en el contexto escolar, y que la formación y actualización docente es de total importancia para lograr una interculturalidad basada en el reconocimiento y el respeto del otro. Así mismo, identifican e implementan estrategias que facilitan el desarrollo de la interculturalidad en las aulas, por lo que constantemente le están realizando ajustes al currículo para integrar saberes desde lo propio con los saberes planteados por los lineamientos del MEN.

No obstante, se identifican debilidades como las siguientes: en primer lugar, a pesar de los ajustes hechos al currículo, este ha sido planeado, diseñado y estructurado para cumplir con los requerimientos educativos de la población estudiantil mayoritaria (wayuu), por lo que desconoce otros saberes presentes en el ente escolar. En el desarrollo de la praxis pedagógica, los docentes terminan privilegiando los saberes occidentales y queda rezagada la diversidad de conocimientos en el aula. Sin embargo, ellos están en una constante reflexión de su quehacer con el propósito de alcanzar una articulación de saberes que permita una formación integral de los estudiantes.

En segundo lugar, se propende por la participación de la comunidad en el desarrollo del currículo, en el plan de estudios, en los proyectos transversales y de aula-comunidad, etc. Sin embargo, son pocos los espacios y momentos que se generan para la total participación de la comunidad en los procesos educativos llevados a cabo en el contexto escolar, por lo que los docentes están en la búsqueda de la generación de escenarios académicos e interculturales que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa.

En efecto, la concepción sobre lo que es la interculturalidad y la manera como debe ser generada en los espacios escolares aún no es totalmente clara. Por su parte, se reconoce que su praxis pedagógica está permeada por la formación recibida en los diferentes espacios de educación superior, prioriza los saberes oficiales y desmerita los saberes propios. Del mismo modo, los docentes están comprometidos con el cumplimiento de los lineamientos y exigencias del MEN.

Por consiguiente, es de total importancia que directivos docentes y profesores reconozcan todo lo que se genere frente a la interculturalidad, tema que en los últimos tiempos ha tocado cada espacio de la sociedad. Uno de esos espacios es la escuela etnoeducativa, pues en sus aulas de clase día a día interactúan los educandos, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, quienes cuentan con diferentes pensamientos, creencias, usos y costumbres culturales que aportan al desarrollo de una educación para la formación de una persona de bien, que cuente con las bases necesarias y suficientes para su desenvolvimiento en la sociedad.

La educación intercultural debe ser una filosofía de enseñanza que el maestro debe aplicar en su práctica. No puede ser pensada para ser tratada durante un tiempo determinado y en algunos espacios. Esto nos lleva a pensar en nuevas formas transformadoras de atender, hablar, leer y escuchar esa diversidad que converge en las aulas; reflexionar acerca de los recursos y metodologías que les ofrecen a los alumnos para que no sea priorizada ninguna cultura y exista un trato armónico entre todas. La idea es consolidar el reconocimiento y el respeto por el otro a través del diálogo. Este proceso llevará al alumnado a adquirir habilidades que les permitan mantener un buen relacionamiento en todos los espacios de su vida.

Como maestros debemos potenciar y fomentar una ciudadanía más libre, crítica, emancipadora desde un acercamiento intercultural, y erradicar de nuestra interacción diversa cualquier pensamiento o acción de desigualdad. Comprender la responsabilidad que tenemos como docentes nos lleva a mantener una reflexión de nuestra gran misión en la sociedad.

Referencias

- Alarcón Leiva, J. y Márquez Sánchez, J. J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), 7-27.
- Arispe, V. (2020). Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Revista Caracol* (20), 167-186. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Barba, F. R. (2005). La Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de la Unesco y su impacto en las políticas culturales de México. *Desafíos*, 19, 10-41.
- Calderón, S. (2018). *Análisis, diseño e incorporación de currículo intercultural para la educación superior indígena* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional de la Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4166>

- Castillo Escañero, J. R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/224344>
- Comboni, S. y Juárez, J (2020). Hacia la descolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa. En S. S. Comboni (Ed.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 23-403). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de febrero 8 de 1994* (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- De Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO; CEDALC.
- Garrido, M. (2020). *La concepción y la práctica de la educación intercultural del profesorado de educación infantil. diseño de una investigación cualitativa* Tesis de maestría, Universidad de Almería. Repositorio institucional Universidad de Almería <http://hdl.handle.net/10835/10156>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial núm. 41.925. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292#:~:text=La%20presente%20Ley%20se%C3%B1ala%20las,familia%20y%20de%20la%20sociedad.>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1 (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/44605>
- Medina, P. y Baronnet, B (2020). La interculturalidad: procesos y experiencias; se hace camino al andar. En S. S. Comboni (Ed.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 23-403). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, DCSH/UAM-X.
- Merino Mata, D. y Leiva Olivencia, J. J. (2006). *El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones*. El Guiniguada. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5733/1/0235347_00015_0014.pdf
- Olivencia, J. J. L. y Mata, D. M. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2), 1-8.
- Orduz, F. S., Acevedo, O. F. y Ramírez, M. F. (2018). *La interculturalidad en las aulas: hacia una pedagogía de paz. Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2490/ActoresenlaEducaci%09C3%B3n.pdf?sequence=3&isAllowed=y#page=63>

- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151.
- Rendón de Alba, S. J. (2021). *Reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas desarrolladas por 7 maestros frente al referente teórico etno-ciencia tomado del Anaakua'ipa en la zona rural del municipio de Uribí* [Trabajo final de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16773/documento1111.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Rivera, S. (2010). *Oprimidos, pero no vencidos*. Hisbol - CSUTCB
- Rodríguez, A. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* 58(1), 1-15.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2), 147-173.
- Uribe, M. (2019). *Concepciones y prácticas de profesores de ciencias en formación inicial, en relación al enfoque intercultural en la enseñanza de las ciencias: Un estudio en el contexto colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/22547>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Ministerio de Educación de Perú. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, 75(96), 167-181. https://www.academia.edu/download/44415003/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf

La identidad y su impacto en la mejora de la calidad educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento de Rabolargo, municipio de Cereté, departamento de Córdoba

Luis Carlos Pitalúa Pantoja

A manera de introducción

En los últimos años el estudio del concepto de identidad ha sido un verdadero desafío discursivo, pues se ha tratado de marcar su significado desde diferentes disciplinas para crear un concepto de identidad con una visión integral, originaria y unificada. Por eso, se estudia el concepto desde diferentes puntos de vista y se cae en miradas extremas de los autores, aunque también existe relación entre ellos. Así, se hace necesario debatir sobre los conceptos de identidad y diferencia para señalar la crítica deconstructiva con la cual se estudian.

Según Derrida (1981), la identidad se entiende como un concepto «bajo borradura» (p. 68), lo que significa que la identidad no puede ser completamente comprendida a partir de las antiguas prácticas o concepciones, pero al mismo tiempo sigue siendo esencial para el pensamiento contemporáneo. Es decir, la identidad está en constante revisión y no se puede fijar en un significado estático, lo cual implica que las identidades no solo definen a los individuos, sino que también juegan un papel crucial en cómo se organizan y jerarquizan las relaciones sociales y discursivas. Esto lleva al concepto de identificación, que se construye sobre el reconocimiento del origen común o las características compartidas con otra persona o grupo, con la idea de que siempre estará en constante desarrollo y que no se puede considerar como un producto terminado.

Para entender de manera clara los conceptos de identidad y diferencia es necesario conocer cómo se desarrolla la multiplicidad de conceptos asociados a estos dos términos. En primera instancia, debemos entender el concepto de identidad visto desde la diferencia que surge al momento de comparar y caracterizar las diferentes tipologías de un individuo o comunidad en estudio. En dicho ejercicio podemos ver cómo la identidad

podría utilizarse como factor de pertenencia o exclusión, con relación a los términos de identidad y diferencia, dando por hecho que el desarrollo de identidad solo se logra cuando hay una relación con el otro (Hall, 1996).

No se debe pensar que el término de identidad es estático, pues es más bien cambiante de acuerdo con el tiempo, que se transforma con las variables demográficas, sociales, políticas y subjetivas que interactúan entre sí. Por eso podemos afirmar que las identidades nunca están finiquitadas; al contrario, cambian de manera imprecisa y acorde a los juicios que se tienen dentro de una comunidad. Sumado a lo anteriormente expuesto, se dice que una identidad es plural y múltiple, dado que un individuo puede tener varias identidades relacionadas con su nacionalidad, sexo u otra relación. Entonces, hablamos de identidades en plural, en lugar de singular, y las vinculamos con relaciones sociales y espaciales como el género, la generación, la clase, la localidad, la nación, lo racial, lo étnico y lo cultural; lo que hace posible que un individuo o comunidad pueda tener diferentes identidades. Así, es indispensable entender la dinámica de la relación de las diferentes identidades y no valorarlas individualmente, ya que se estaría cayendo en un error en el estudio de ellas.

La investigación que se presenta en este capítulo propone abordar el impacto de la identidad en la mejora de la calidad educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán en Rabolargo, municipio de Cereté. En este sentido, se aborda la perspectiva metodológica, el contexto de la institución educativa, reconociendo a su vez la evolución del concepto de identidad y sus factores relevantes en términos de la igualdad educativa y la diferencia cultural en el contexto del estudio.

Perspectiva metodológica

Este estudio se enmarca en una investigación cualitativa descriptiva y se lleva a cabo como un estudio de caso en la Institución Educativa José Antonio Galán, ubicada en Rabolargo, Cereté, Córdoba. Para conocer la gestión del servicio académico, la identidad y la calidad educativa en esta institución, se emplearán instrumentos de recolección de información:

Entrevista semiestructurada. Se realizarán entrevistas semiestructuradas al personal administrativo y al cuerpo directivo docente de la Institución Educativa José Antonio Galán. En estas entrevistas se pretende obtener perspectivas detalladas sobre la gestión del servicio académico y la percepción de la identidad institucional.

Cuestionario. Se aplicará un cuestionario a padres de familia, estudiantes y docentes de la Institución. Esto proporcionará información sobre la percepción de la calidad educativa, la identidad institucional y las necesidades específicas de la comunidad educativa.

Técnicas complementarias. Se emplearán técnicas como anecdotarios, observaciones y grupos de discusión. Estas permitirán escuchar de manera no estructurada las voces de los diferentes actores de la comunidad educativa y comprender sus experiencias, preocupaciones y expectativas.

Análisis de la información

La información obtenida será analizada agrupándola en categorías de análisis, que incluirán:

Gestión del servicio académico. Se examinarán los procesos y prácticas relacionadas con la gestión del servicio académico, incluyendo el diseño, ejecución y control de un modelo educativo centrado en la interculturalidad.

Identidad. Se explorará el reconocimiento de las identidades presentes en la comunidad educativa y su influencia en la calidad del servicio educativo.

Calidad del servicio educativo. Se evaluará la percepción de la calidad educativa por parte de los diferentes actores y se identificarán áreas de mejora.

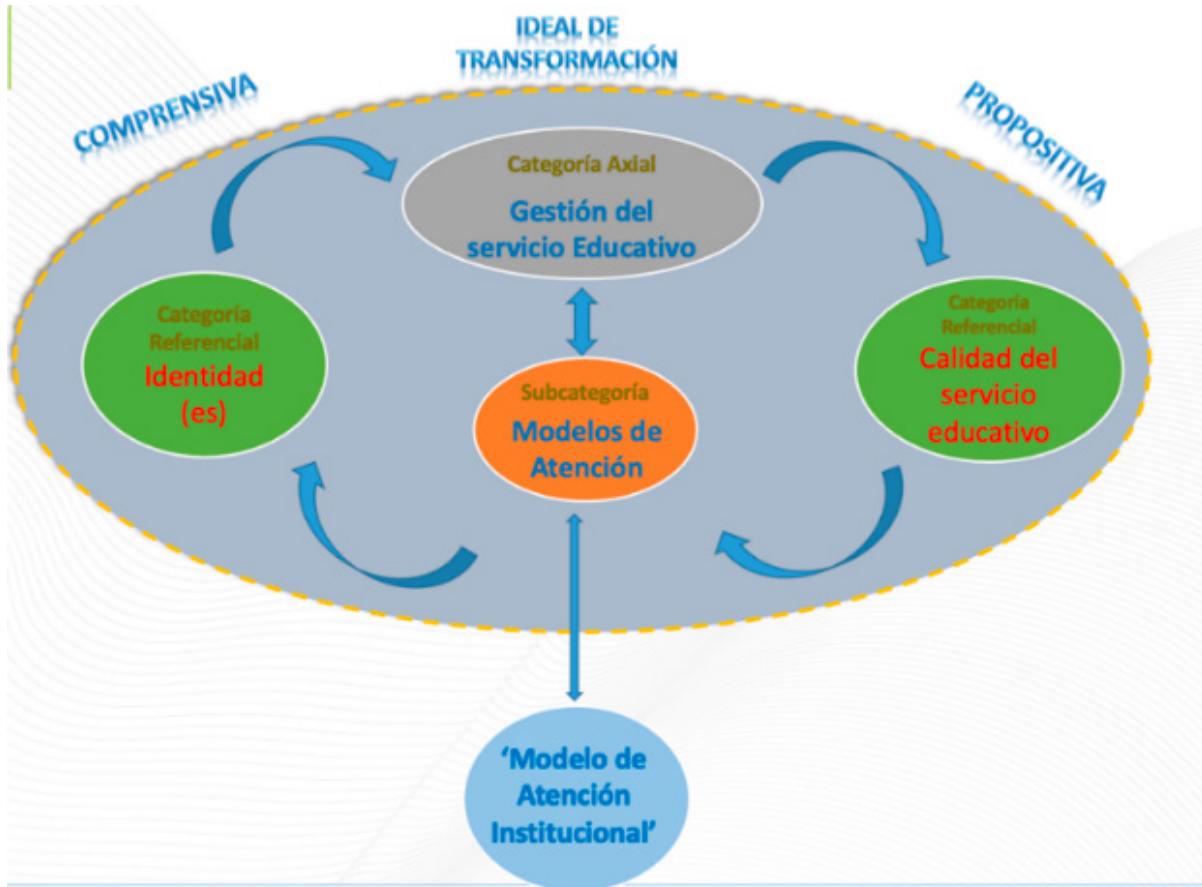
Objetivos de los instrumentos de recolección de información

- Caracterizar la percepción de los actores de la comunidad educativa sobre la gestión del servicio académico, identidad y calidad.
- Describir la gestión del servicio académico y sus características para promover un modelo educativo intercultural.
- Abordar el reconocimiento de las identidades de la comunidad educativa y su importancia en el mejoramiento continuo de la calidad del servicio educativo.
- Generar espacios de participación para que la comunidad educativa pueda expresar sus preocupaciones y contribuir al mejoramiento del servicio educativo.

Importancia del enfoque metodológico

Este enfoque metodológico permite examinar las conexiones y relaciones presentes en la comunidad educativa, así como comprender las circunstancias históricas y actuales que influyen en la calidad educativa. Además, busca involucrar a los miembros de la comunidad en todas las etapas del proceso investigativo, promoviendo la participación y el diálogo intercultural.

Figura 1. Objeto de estudio



Contexto de la Institución Educativa José Antonio Galán

Rabolargo está ubicado en la parte nororiental del municipio de Cereté, en el margen derecho del Caño Bugre. Está a 14 kilómetros de la cabecera municipal de Cereté. Sus límites son los siguientes: al norte limita con los municipios de Chima y San Pelayo, al este con el municipio de Ciénaga de Oro, al sur con el municipio de Cereté y al oeste con el municipio de Pelayo.

Inicialmente, la principal actividad en esta comunidad era la pesca artesanal, que constituía la fuente de sustento para los residentes. Esta actividad se combinaba con la agricultura a pequeña escala y la ganadería. La ganadería se fortalecía por el tránsito de ganado desde regiones vecinas hacia las ciénagas, especialmente durante las épocas de verano. Sin embargo, debido al deterioro ambiental, la población de especies acuáticas importantes para la pesca disminuyó, lo que llevó a un enfoque más fuerte en las actividades agrícolas. Con el aumento de la población, la zona empezó a cultivar maíz, yuca,

plátano, entre otros, y la transformó en una extensa área de cultivos agrícolas. Esto llevó a una disminución en los cuerpos de agua y un empobrecimiento de los suelos.

Durante las décadas de los años sesenta y setenta, políticas agrarias estatales asignaron tierras, lo que resultó en un aumento notorio de la actividad agrícola. A pesar de las mejoras tecnológicas en la agricultura y los mayores rendimientos, se experimentó pobreza entre los campesinos y trabajadores agrícolas. Es relevante destacar que los pequeños agricultores se vieron absorbidos por los grandes productores agrícolas, y la agricultura se convirtió en la base para el desarrollo agroindustrial en la región.

La zona enfrenta conflictos sociales, principalmente relacionados con la tenencia de tierras. Un reducido grupo de terratenientes posee alrededor del 80 % del área del corregimiento. Otro conflicto se presenta entre los grandes cultivadores de algodón y maíz y los residentes locales. El uso indiscriminado de insecticidas y pesticidas ha causado problemas de residuos en animales domésticos, árboles frutales, aguas de ciénagas y caños, e incluso en los habitantes.

Además, surgen disputas entre los recolectores de cosechas de algodón, que son nativos de otras zonas, y los dueños de los grandes cultivos.

En los últimos años, la zona presenta un cambio de uso de suelo, ya que muchos dueños de las tierras han migrado su actividad económica hacia la ganadería, por lo que se han incrementado las carencias económicas y sociales de las diferentes familias de la comunidad.

En la región existen numerosos problemas de salud, como los siguientes:

- Carencia de servicios públicos básicos (agua potable, sistema de alcantarillado, recolección de residuos).
- Falta de prácticas de higiene personal.
- Ausencia de instalaciones sanitarias adecuadas.
- Deficiente sistema de saneamiento básico.
- Insuficiente acceso a alimentos nutritivos.
- Falta de educación en medidas preventivas.
- Limitada eficacia en la prestación de atención médica y servicios farmacéuticos.

En el contexto de Córdoba, un departamento reconocido por su tradición en bandas musicales, Rabolargo ha cultivado esta disciplina artística de generación en generación. La comunidad cuenta con cuatro bandas folclóricas de nivel nacional: la Once de Noviembre, Nuestra Señora del Carmen, la 26 de Julio y la Juvenil de Rabolargo. Además, en la localidad también existen otras bandas no profesionales.

En la actualidad, la Institución basa sus planes de mejora en las diferentes mediciones hechas por el Ministerio de Educación Nacional, y por eso muchas veces se deja a un

lado la percepción de la comunidad con respecto al servicio ofrecido por la Institución. A su vez, la comunidad del corregimiento de Rabolargo se encuentra inmersa en un proceso dinámico de migración, fruto del cambio del uso del suelo de la región, por lo cual se mantiene un constante flujo de familias que no perduran durante mucho tiempo como miembros de la Institución. Esto hace que exista un ecosistema multicultural donde se mezclan identidades propias y ajenas de la región. De aquí la importancia de entender que la identidad «se construye como resultante de una estructuración ideológica de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un “nosotros” y un los “otros”» (Bartolomé, 2006, p. 63).

La Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo no mide la calidad del servicio de manera óptima, dado que no existen indicadores, planes de mejora o registro de acciones encaminadas a ello. Por tal motivo, no se conoce de manera clara qué necesidades, expectativas y estándares de calidad tiene la comunidad educativa con respecto a la institución; así como tampoco en qué medida se está cumpliendo con la satisfacción de los estudiantes o si hay aspectos primordiales que han sido tenidos en cuenta a la hora de brindar un servicio de calidad.

La institución no ha definido metodologías para medir los niveles de calidad del servicio prestado. Por eso está a la deriva respecto a qué debilidades y fortalezas posee, lo que a la larga se verá reflejado en niveles de calidad más bajos, pues nunca se sabrá a ciencia cierta qué aspectos afectan la calidad de su servicio y qué acciones de mejora se requerirán para aumentarla; así que si suben los niveles de satisfacción de la comunidad se verá reflejado un mayor nivel de calidad en el servicio.

La Institución no cuenta con mecanismos que le permitan reconocer las identidades de los actores educativos de la comunidad, lo que se convierte en factor fundamental al entender el actuar de los individuos, ya que solo se vienen siguiendo las directrices emanadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que se enfocan en el mejoramiento continuo de los recursos de las instituciones. Así es como vemos políticas encaminadas hacia temas relacionados con la gestión administrativa y la organización, la interrelación entre directivos docentes y docentes de aula, el clima escolar, la planeación y la metodología de un currículo ajustado a la cultura.

Partimos del supuesto de que la identidad es el fundamento de la interculturalización y el diálogo intercultural, ya que en las dinámicas interculturales no están en juego solamente culturas, sino más bien individuos y grupos con identidades diversas. De acuerdo con Tubino (2002), el concepto de identidad ha servido como base para desarrollar el enfoque del multiculturalismo; no obstante, este enfoque no toma en cuenta la complejidad que implica la construcción dialógica entre las múltiples identidades. Las identidades son mezclas complejas que reflejan la complejidad de la sociedad en sí misma; son históricas y sujetas a cambios, con elementos más arraigados que funcionan

como pilares de estabilidad, pero también con otros componentes que evolucionan y se adaptan en concordancia con las realidades que se experimentan.

Según lo anterior, se puede deducir que el desarrollo de las instituciones educativas en el marco de mejoras de calidad en el servicio se da en la medida en que se entiendan y conozcan las identidades presentes en los miembros de la comunidad. De aquí la importancia para la Institución Educativa José Antonio Galán de Rabolargo de mejorar de la calidad del servicio académico prestado.

Evolución del concepto de identidad

La identidad como concepto asociado a las ciencias sociales tienen su origen en los años sesenta, con el trabajo de Erick Erickson. De su trabajo se puede deducir la siguiente definición de identidad:

Sistema unitario de representaciones de sí elaboradas a lo largo de la vida de las personas a través de las cuales se reconocen a sí mismas y son reconocidas por los demás, como individuos particulares y como miembros de categorías sociales distintivas. La identidad es el principio a través del cual el sujeto define lo que es y lo que es para otros (Cervino, 2016, p. 24).

De lo anterior se puede afirmar que la identidad es un concepto que surge de la comparación y caracterización del individuo y que le permite ser parte de un colectivo que lo reconoce como miembro activo de la comunidad. De dicha relación surgen interrogantes que nos ayudan a entender el punto de vista del autor y nos invitan a reflexionar sobre quiénes somos nosotros y cuáles son mis relaciones con los otros.

Dado el rol crucial que desempeña el concepto de identidad en la formación de la personalidad de una persona, se establecen las atribuciones de este término:

Valoración de sí mismo: es la búsqueda que guía a toda persona a tener sentido y significación, tener una imagen positiva de sí mismo. Que el individuo llegue a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos y sobre las cosas.

Unidad y singularidad de mí mismo: al consolidar la identidad, por un lado, origina un sentimiento interno de unidad, y por otro, desde las relaciones del individuo con el mundo el de lograr singularidad, esto es, diferenciarse del otro. Así, hay una identidad que incluye varias partes: sexual y género, física y corporal, psicológica, social, moral, ideológica, vocacional.

Adaptación al entorno: consiste en moldear la identidad con el propósito de lograr la integración al medio en que se desenvuelve el individuo. La persona adapta algunos rasgos de su identidad asegurando una continuidad. Se trata de la capacidad de las personas de tener consigo su identidad y de manejarla, de su capacidad de cambiar sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

Autorrealización: el papel que cumple la identidad implica que lo que la persona hace le permita algún grado de autorrealización y trascendencia. Maslow la considera, respecto a la necesidad de autorrealización, como la necesidad de ser, motivación de crecimiento, es la que le daría el sentido a la propia existencia (Álvarez, 2008, p. 122).

La evolución del término «identidad» se fue dando durante el desarrollo de las ciencias sociales, con diferentes autores contribuyendo a su adopción. Freud (1920) hizo referencia al término en su teoría de la identificación, y en ella juega un papel de integración y cohesión de las representaciones del *self* (uno mismo). En las décadas del cincuenta y sesenta, autores como Gordon Allport (1954), Nelson Foote y Robert Merton comenzaron a simbolizar la identidad y, motivados por su interés en el «yo», empezaron a utilizar el término, influenciados por Anselm Strauss (1959). El interaccionismo simbólico, que siempre se había preocupado por el «yo», comenzó a hablar más de «identidad» gracias a la influencia de Strauss. La popularización del término «identidad» se consolidó con el trabajo de Erving Goffman (1959) en el interaccionismo simbólico y con el trabajo de Peter Berger en el constructivismo social y las tradiciones fenomenológicas (Berger y Luckmann, 1967).

En América, el término toma importancia por el desarrollo del problema de «sociedades de masas» y las rebeliones generacionales de los años sesenta. Desde este momento en adelante crece el movimiento *Black Power*, haciendo que los movimientos étnicos crecieran y llevaran al desarrollo de la Cultura Comunal, que deja al descubierto la debilidad política de las clases en Estados Unidos y Europa ante la multitud de reivindicaciones identitarias.

En los años setenta, autores como W. J. M. Mackenzie (1978) y Robert Coles (1977) caracterizaron la identidad como un término de uso recurrente, pues observaron que continuó evolucionando hasta los años ochenta. Durante este periodo, la identidad se integró a conceptos de raza, clase y género, lo que generó discusiones que, debido a su importancia, persisten hasta hoy.

Las identidades no son solo discursos; este concepto es cambiante de acuerdo con la realidad social histórica del individuo o su colectivo. Es así como se afirma que una identidad posee una dimensión lingüística transversal que la convierte en constitutiva

de cambios sobre cuerpos, espacios, objetos y sujetos. Estas están compuestas por narrativas propias del sujeto, llenas de experiencias que transforman afectos de tipo material o político y se convierten en un factor diferenciador del individuo o su colectividad, y llegan a producir relaciones de poder que pueden conducir a la diferencia, la desigualdad y la dominación de los diferentes actores de la sociedad. Esto da lugar al desarrollo de jerarquías económicas, sociales y políticas. Lo anterior se evidencia cuando se presentan desigualdades asociadas a recursos económicos o simbólicos que permiten establecer distinciones de clase, de género, de edad, lugar y raza, entre otros. Dichas clasificaciones sirven para ordenar y a su vez llevan consigo una dimensión de explotación y dominio entre los diferentes actores de la comunidad.

Las identidades son herramientas de lucha de aquellos sectores marginalizados que mediante las narrativas identitarias establecen relaciones de hegemonía de poder y que en su desarrollo son objeto mediador de las disputas sociales, por lo cual no se pueden estudiar solo desde el punto de vista de dominación u explotación, dado que ellas están presentes en todos los sectores de la sociedad.

Además de la relación del poder con el término de identidad, la conexión permite establecer dos puntos de vista en el que la identidad se asigna a individuos o colectivos. Así, se dice que esta debe asignarse y asumirse mediante una visión global e integradora del término.

La identidad es un punto de sutura donde se articulan la sujeción y la subjetividad. Eso permite afirmar que la identidad es un momento concreto en el que, en primera instancia, los discursos y la práctica constituyen las posiciones del sujeto; y en segundo lugar, se presenta como una producción de subjetividad para aceptar o modificar posiciones del sujeto, lo que permite, según el autor, estudiar articuladamente los dos procesos de sujeción y de subjetividad para entender en un momento dado el comportamiento de una identidad asociada a un individuo.

Hasta ahora se ha abordado el concepto de identidad desde varias perspectivas asumiendo extremos y se muestra la forma como un punto de interacción de los autores estudiosos del tema, para luego entender que el concepto tiende a ubicar la discusión en puntos opuestos. Por un lado, se considera a un sujeto soberano propietario y que controla su identidad; por otro, se ve a las identidades impuestas, brutal e ineludiblemente, sobre el individuo. Stuart Hall considera que las identidades juegan un papel constitutivo y no meramente reflexivo que contribuye al ámbito social y político de las comunidades.

Las identidades son polifónicas y multiacentuales. Ninguna identidad supone un significado estable y compartido por todos los individuos y colectividades de forma homogénea. Las identidades no son definidas de una vez y para siempre, sino que las cadenas denotativas y connotativas asociadas a una identidad específica se desprenden de prácticas significantes concretas, de las interacciones específicas entre diversos individuos donde se evidencia la multiplicidad de sus significados.

En la práctica social de los disimiles individuos y colectividades, las identidades acarrearán múltiples, contradictorios y, en ciertos aspectos, inconmensurables sentidos (Restrepo, 2007, p. 31).

Las narrativas modernas tienden a conceptualizar de manera dominante a las identidades. Lawrence Grossberg (2019) caracteriza la narrativa moderna bajo tres componentes: la diferencia, la individualidad y la temporalidad. Allí, la diferencia opera como negatividad de la identidad, por lo cual la identidad y la diferencia son el resultado de la negatividad, características de la modernidad. El autor propone ver la identidad desde una mirada en sí misma, buscando salir del modelo binario y negativo que se plantea. La individualidad es vista como el conocimiento y fuente de experiencia, de acción y reconocimiento de sí mismo. Finalmente, el autor considera la temporalidad como la mezcla de tiempo y espacio, conceptos que pueden ser separados, y jerarquiza el tiempo por encima del espacio en busca de la indisolubilidad e irreductibilidad del tiempo.

La identidad, factor diferenciador del individuo

El concepto de identidad, entendido como la relación entre el sujeto, el espacio del yo y la identidad, nos permite conectarnos con el proceso de subjetivación. Esto, a su vez, le permite al individuo considerarse parte de una colectividad, lo que facilita su desarrollo social, mientras respeta las diferencias dentro de su grupo. De todos modos, el concepto de identidad seguirá cambiando y transformándose constantemente a lo largo de los diferentes estudios sobre dicho concepto. En las diferentes investigaciones, el concepto de identidad surge con subclasificaciones por condición: sexual, cultural, personal, nacional, social, etc. Por lo anterior, se hace necesario delimitar el concepto de identidad y diferencia, como el medio que permite al individuo considerarse perteneciente a un grupo y su reconocimiento. Allí se presentan relaciones de dominación y sumisión propias de la relación social que se da en los diferentes colectivos.

El análisis de la identidad colonial que emerge de la difícil relación entre el colonizador y el colonizado y el de la condición violenta y neurótica de esa identidad, totalmente alejada de las aspiraciones civilizadoras de los gobiernos coloniales, de los misioneros cristianos o de las sociedades filantrópicas (Bhabha, como se cita en Vega, 2007, p. 35).

Según Bhabha, la identidad es propia de la relación colonial presentada en la época de la conquista, la cual perdura en el tiempo y se transforma según el término asociado a las diferencias, amparadas en paradigmas que son fruto del afán de los individuos para conservar el poder en los colectivos.

La identidad puede diferenciar el desarrollo de un individuo en un ámbito académico, pero para ello se requiere la aceptación y aplicación de modelos que permitan relaciones de colectivos interculturales basados en el respeto y el conocimiento de los saberes propios de los territorios, donde se extiende el ejercicio social de la actividad académica. La escuela como escenario para el desarrollo del concepto de identidad se convierte en un ecosistema ideal para amplificar un significado del término de manera cambiante, que permite entender el comportamiento del individuo en el colectivo de forma holística y, a su vez, nos da un punto de partida para potenciar desde lo social habilidades que permiten romper las cadenas del colonialismo.

Es imperativo entender cómo el entorno afecta de manera directa el desarrollo del concepto de identidad del pueblo, dado que, las singularidades o características de la cultura, la lengua, la religión, la geografía, entre otros factores, condicionan el concepto de identidad adherido al individuo y a su comportamiento dentro del colectivo al cual pertenece. Castro-Gómez (2010) hace referencia a cómo en época colonizadora se utilizaron características propias de los diferentes actores para clasificarlos como individuos dominantes o dominados, y de esta forma dibujar en el imaginario de los diferentes pueblos métodos de control del poder que llevan a diferenciar e individualizar de manera precisa los colectivos.

Las prácticas de diferenciación y marcación no solo establecen una distinción entre las identidades-internales sus respectivas alteridades-externalidades, sino que a menudo se ligan con la conservación o confrontación de jerarquías económicas, sociales y políticas concretas (Restrepo, 2007).

Restrepo muestra cómo mediante la reformulación de las relaciones sociales y económicas de los habitantes del Nuevo Mundo se pudo establecer una nueva forma de ver las cosas, en la cual primaba el objetivo colonizador y se potenciaba el poder fundamentado en la superioridad étnica. En esta última se hacía referencia a la pureza de la sangre y se tenía como principio o creencia que los europeos eran de sangre pura o limpia y los llamados pardos (mestizos, mulatos, zambos) eran de sangre no pura o sucia, por lo cual cada uno tenía un lugar dentro de la jerarquía social de la época.

Por lo anteriormente expuesto, se podría afirmar que la identidad es un concepto que ha permitido a los diferentes pueblos tomar papeles de dominación o subordinación, según el ámbito donde se desarrolla, y que ha sido este mismo concepto el punto de amarre de las diferentes culturas nacidas en el entendimiento del respeto y la diferencia. Por eso es de mucha importancia construir modelos de sociedad que permitan establecer relaciones entre los diferentes individuos, basados en el conocimiento y caracterización de los colectivos, para que de esta manera podamos utilizar las herramientas sociales

en el desarrollo de los pueblos. A su vez, se entiende que la escuela es un escenario por excelencia para el desarrollo de los pueblos y que su papel protagónico en el desarrollo del individuo jamás será menospreciado por ningún imaginario de poder.

Igualdad educativa y diferencia cultural

El sistema educativo mundial atraviesa quizás uno de sus mayores retos, gracias a la diversidad cultural diaria de las diferentes escuelas del mundo. Esto crea una diferencia marcada por el género, la clase social, las etnias, entre otras. Se hace necesario entonces ver a la escuela como el escenario propicio para construir sociedades enmarcadas en la igualdad educativa y la diferencia cultural.

La igualdad educativa se refiere a la posibilidad que tienen los individuos pertenecientes a distintos grupos sociales y con niveles de vida similares, de alcanzar resultados educativos equiparables. Por otro lado, la diferencia cultural se define como el proceso de aprender y crecer incorporando nuevos conocimientos, abriendo un espacio vacío entre nuestra propia percepción del mundo y la de las personas con las que nos relacionamos. Esta brecha nos separa y al mismo tiempo nos mantiene unidos a los demás como seres humanos. Por ello, en el desarrollo de modelos de *calidad educativa* se busca la satisfacción de las necesidades de los diferentes grupos que integran la comunidad donde se encuentra inmersa la escuela de cada localidad, partiendo de premisas como:

1. La educación es el vehículo para alcanzar el éxito y de esta manera tener una vida digna.
2. Los rasgos culturales de las comunidades que no están alineados con la cultura escolar se deben erradicar.
3. La cultura vivida en la escuela responde a un referente sociocultural donde deben estar los estudiantes de la escuela.
4. Determinadas prácticas son desiguales, por lo que se deben identificar y moldear según la diversidad cultural de la escuela.
5. Se debe garantizar en la escuela la igualdad de oportunidades basados en las diferencias culturales de cada individuo.

Identidad y calidad educativa

La relación entre la identidad y la calidad educativa se hace evidente en ambientes educativos que consideran la diversidad cultural presente en una sociedad. En este contexto, Pichardo-Barreto (2023) destaca la importancia de la identidad cultural en la educación mexicana como un medio para mejorar la calidad educativa, y propone la

investigación y el fortalecimiento de las raíces culturales. Además, subraya la necesidad de incorporar valores morales y actitudes positivas en estudiantes y docentes, para elevar la conciencia y fomentar el crecimiento personal.

En su caracterización de la Comunidad de Aprendizaje, Torres (2001) presenta un proyecto educativo y cultural propio, enmarcado en el desarrollo local y humano, que subraya la importancia de una educación de calidad. Este enfoque concibe la educación como una tarea compartida por la comunidad, para elevar los estándares educativos mediante esfuerzos endógenos, cooperativos y solidarios. El proyecto integra la educación escolar y no escolar dentro de un ámbito territorial específico, abordando las carencias a través de una estrategia inclusiva y participativa.

La relevancia de este proyecto radica en su capacidad para transformar las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad, promoviendo un aprendizaje de calidad. La Comunidad de Aprendizaje destaca la necesidad de integrar la educación formal, no formal e informal, fomentando la participación ciudadana y centrando sus esfuerzos en el desarrollo local y humano. Esta propuesta implica la creación de alianzas operativas y estratégicas a diferentes niveles, lo que permite un enfoque integral y colaborativo en la mejora educativa.

Al promover una educación de calidad, el proyecto busca no solo mejorar los resultados académicos, sino también potenciar el crecimiento personal y el desarrollo comunitario. La calidad educativa se convierte así en el eje central de un modelo que articula recursos y esfuerzos colectivos para alcanzar un impacto sostenible y significativo en la comunidad. En este sentido, la identidad cultural y la calidad educativa se interrelacionan y son fundamentales para el desarrollo de una educación que responde a las necesidades y características específicas de cada comunidad.

Por lo expuesto, se evidencia la importancia del estudio de las identidades en los ambientes educativos y de la configuración de modelos o estrategias para mejorar la calidad educativa de las instituciones educativas de nuestro país.

Conclusiones

El estudio realizado sobre el impacto de la identidad en la mejora de la calidad educativa en la Institución Educativa José Antonio Galán en Rabolargo, municipio de Cereté, departamento de Córdoba, ha permitido comprender la complejidad y la importancia de este concepto en el contexto educativo. A continuación, se presentan las conclusiones obtenidas:

La naturaleza cambiante y multifacética de la identidad: la identidad, entendida como un concepto dinámico y multifacético, se revela como un elemento crucial en la formación de la personalidad y la integración social. Se reconoce que las identidades son

construcciones complejas que se desarrollan en interacción con diversos factores sociales, culturales y políticos.

Evolución del concepto de identidad: a lo largo del tiempo, el concepto de identidad ha evolucionado desde las ciencias sociales, influenciado por diversos autores y contextos históricos. Desde las teorías psicológicas hasta los estudios culturales, se ha profundizado en la comprensión de cómo las personas se perciben a sí mismas y se relacionan con los demás.

Identidad como factor diferenciador y de lucha: la identidad no solo diferencia a los individuos, sino que también se convierte en una herramienta de lucha y resistencia para los grupos marginados. Se reconoce su papel en la conformación de relaciones de poder y en la construcción de narrativas que pueden llevar a la desigualdad o la emancipación.

Importancia de la identidad en el ámbito educativo: en el contexto educativo, comprender y reconocer las identidades de los estudiantes y la comunidad es fundamental para promover una educación inclusiva y de calidad. La escuela debe ser un espacio que valore la diversidad cultural y social, promoviendo la igualdad de oportunidades.

Desafíos en la Institución Educativa José Antonio Galán: la institución enfrenta desafíos significativos en cuanto a la medición y mejora de la calidad educativa, así como en el reconocimiento de las identidades presentes en la comunidad. La falta de metodologías claras para evaluar la calidad del servicio y comprender las identidades de los actores educativos son aspectos para mejorar.

Perspectiva metodológica para la mejora: se propone una metodología cualitativa descriptiva que permita recolectar información detallada sobre la gestión académica, la identidad y la calidad del servicio educativo. El reconocimiento de las identidades en la comunidad educativa se plantea como un aspecto central para incidir positivamente en la calidad del servicio.

El estudio resalta la importancia de entender la identidad como un factor central en la mejora de la calidad educativa, especialmente en contextos diversos como el de la Institución Educativa José Antonio Galán en Rabolargo. Reconocer las identidades presentes en la comunidad y promover una educación inclusiva son pasos fundamentales hacia una mejora significativa en la calidad del servicio educativo ofrecido.

Referencias

- Álvarez, M. (2008). *La construcción de la identidad, fallas en la consolidación del sentimiento de sí mismo: la identidad negativa*. <https://www.angelfire.com/ak/psicologia/identidad.html>
- Allport, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Addison-Wesley.
- Bartolomé, M. A. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá*, (9), 28-48.

- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1967). *La construcción social de la realidad: Un tratado en la sociología del conocimiento*. Amorrortu.
- Castro-Gómez, S. (2010). *La Hybris del punto cero*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cervino, C. O. (2016). La construcción de la identidad: una visión desde la neurociencia. *Revista Científica Estudios E Investigaciones*, 5(1), 122-143. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/136>
- Coles, R. (1977). *Niños desarraigados: la vida temprana de los trabajadores agrícolas migrantes*. Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1981). *Positions*. University of Chicago Press.
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio de placer*. Prensa Internacional de Psicoanálisis.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Grossberg, L. (2019). *Cultural Studies in search of a method or looking for conjunctural analysis*. New formations.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- Mackenzie, W. J. M. (1978). *Identidad política*. Siglo XXI Editores.
- Pichardo-Barreto, N. (2023). La Calidad Educativa desde la Perspectiva de la Identidad Cultural. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 15-23. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.367>
- Restrepo, E. (2007) Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Jangwa Pana*, 5(1), 24-35.
- Strauss, A. (1959). *Espejos y máscaras: la búsqueda de la identidad*. Free Press.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de Aprendizaje: la educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. *Forum Mundial de las Culturas Barcelona*.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 52-76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Vega, M. J. (2007). Homi Bhabha. *Proyecto Apolo*. <http://turan.uc3m.es/uc3m/inst/LS/apolo/bhabha.html>

Los autores

Jhon Jairo Angarita Ossa

Licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad del Valle, especialista en Políticas Educativas en Latinoamérica y en Educación Cultura y Política, magíster en Estudios del Desarrollo por la IHEID IMAS Suiza, magíster en Ciencias Sociales de la Flacso Argentina y en educación Intercultural de la UNAD Colombia, doctor en Educación Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Catedrático e investigador en Patrimonio Cultural Inmaterial con comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas. Secretario ejecutivo de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales – SoLEI.

Iván Manuel Sánchez Fontalvo

Licenciado en Necesidades Educativas Especiales de la Universidad del Magdalena y doctor en Pedagogía con énfasis en Interculturalidad de la Universidad de Barcelona. Docente de planta titular de la Universidad del Magdalena, donde se desempeña como director académico del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio. Es investigador asociado y director del Grupo de Investigación Calidad Educativa en un Mundo Plural – CEMPLU, Categoría A por MINCIENCIAS. Presidente de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales – SoLEI. Se ha destacado por su labor docente, aportes, contribuciones en pro del desarrollo de la investigación, la academia y el desarrollo social de las poblaciones indígenas y afrocolombianas.

Liliam María Macias Lara

Médica de la Universidad Libre de Barranquilla, especialista en Pediatría y Emergencia Pediátrica, FUNFARME, Sao José Do Rio Preto, Sao Paulo; especialista en Docencia Universitaria de la Universidad del Magdalena, en donde cursa el Doctorado en Educación Interculturalidad y Territorio. Docente catedrática del programa de Medicina, Universidad del Magdalena. Pertenece a la Unidad de Recién Nacidos del Hospital Uni-

versitario Julio Méndez Barreneche y Fundación Prematuro sin Fronteras, Santa Marta. Consultora externa y facilitadora de la Asociación Colombiana de Neonatología, de Talleres Minuto de Oro y Cuidados esenciales del recién nacido. expresidenta Junta Directiva de la Sociedad Colombiana de Pediatría Regional Magdalena 2023-2025. Vocal Junta Directiva Nacional Sociedad Colombiana de Pediatría, 2022-2026.

Dunen Muelas Izquierdo

Mujer indígena del pueblo Iku (arhuaco), abogada de la Universidad del Rosario, magíster en Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, doctoranda en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Secretaria Técnica de la Comisión Nacional de Mujeres Indígenas desde hace siete años. Profesora de cátedra de la Universidad del Rosario de la asignatura Mujeres indígenas: tejiendo re-existencia. Se dedica a visibilizar el aporte de las mujeres indígenas a las sociedades.

Saren Leonor Pimienta Semprun

Licenciada en Etonoeducación con énfasis en Ciencias Sociales y Cultura para la Básica, egresada de la Universidad de La Guajira, especialista en Docencia Universitaria de la Universidad del Magdalena, donde realiza estudios en el Doctorado de Educación, Interculturalidad y Territorio. Es docente en la Institución Educativa Chon-Kay de Riohacha.

Luis Carlos Pitalúa Pantoja

Ingeniero industrial de la Universidad de Córdoba con especialización en Administración de la Producción y Calidad, y maestría en Ingeniería de Producción de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Cursa el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio en la Universidad del Magdalena. Docente catedrático en la Universidad de Córdoba y en la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería, impartiendo cursos de pregrado y posgrado en Ingeniería Industrial. Además, es docente de planta en el magisterio de Córdoba en Matemáticas. Ha diseñado e implementado programas de formación técnica, tecnológica, de pregrado y posgrado en Colombia.