

**APORTES QUE LA EDUCACIÓN PROPIA EMBERA DE  
COMUNIDADES DE ANTIOQUIA HACE A LA SOCIEDAD NO  
INDÍGENA**

**María Yanet Gómez Sosa**

**Tesis presentada para la obtención del título de Magíster en Educación y  
Derechos Humanos**

**Universidad Autónoma Latinoamericana  
Maestría en Educación y Derechos Humanos  
Medellín**

**2016**

**APORTES QUE LA EDUCACIÓN PROPIA EMBERA DE  
COMUNIDADES DE ANTIOQUIA HACE A LA SOCIEDAD NO  
INDÍGENA**

**María Yanet Gómez Sosa**

**Tesis presentada para la obtención del título de Magíster en Educación y  
Derechos Humanos**

**Asesora  
Yennesit Palacios Valencia**

**Universidad Autónoma Latinoamericana  
Maestría en Educación y Derechos Humanos  
Medellín**

**2016**

## **Dedicatoria**

*A mi hija Sofía y a todo lo intangible que es real para el mundo Embera y para mi propio mundo.*

## **Agradecimientos**

*A la Organización Indígena de Antioquia, y al Instituto Departamental para la  
Educación Indígena, por llevarme a la fuente.*

*A la profesora Marta Inés Cardona López, por su valiosa asesoría para el tejido inicial  
de este propósito.*

*A Ana Sofía Restrepo Isaza por la estrategia narrativa.*

*A Clemencia Aguirre Arias, que motivó y acompañó mis búsquedas.*

*A mis amigas que siempre están y me reconfortan.*

## **Nota aclaratoria**

La mayoría de las fuentes citadas en este ensayo académico no han sido publicadas y le pertenecen a la Organización Indígena de Antioquia-OIA- y a los cabildos asociados, así como a su Instituto Departamental para la Educación Indígena –INDEI- Dicha información la ayudé a compilar como Asesora Pedagógica durante varios períodos de mi trayectoria laboral.

En el año 2014, recibí el aval por parte de Aída Petrona Suárez Santos, actual presidenta de la OIA y el de Guzmán Cáisamo Isarama, actual rector del INDEI, para realizar este ensayo académico utilizando la información oficial sistematizada.

## Precisión metodológica

Escogí la Epistemología de la consciencia histórica sustentada por el maestro Hugo Zemelman y presentada por mi primera asesora Marta Inés Cardona López, quienes le dan relevancia a la experiencia como sustentadora de la teoría. Se parte de un lugar de afectación: asesorar la educación indígena con los parámetros de la educación occidentalizada, lo que generó tensiones en mí, que me llevaron a preguntarme por mi que-hacer como reproductora de un modelo colonialista y “evangelizador” que no daba lugar al propio pensamiento indígena.

Cambié mi ángulo de lectura, exigencia que hace Zemelman, para leer procesos sociales que no pueden estar exentos de subjetividad. Es su método el que legitima mi colocación de sujeto frente a las realidades de los acontecimientos educativos de las comunidades Embera y me permite moverme en la construcción de sentidos posibles y múltiples. También su apuesta epistemológica me permite hablar en primera persona, porque yo estuve ahí, en las prácticas y en las acciones inherentes al movimiento indígena colombiano.

Situarme en mi historia y re-crearme en las visiones de mundo de los y las indígenas que compartieron mis talleres, con los y las líderes que pensaron conmigo las formas de rescatar en el mito las cosmogonías del *hacer crecer bien* a los niños y a las niñas indígenas, enunciado que define la educación Embera dóbida, me ha llevado a preguntarme desde la otra, desde el otro, sobre lo que tendría occidente qué aprender de estas formas, aún menospreciadas, de vivir en armonía con los espíritus de la Madre Tierra.

Me pregunté sobre todo qué debía aprender yo como historiadora, como reproductora de una educación dualista y excluyente. De ahí que mi mirada sea decolonial, en la medida de lo posible y que recurra a la hermenéutica para hacer interpretación de textos, discursos y leyendas. Dichas leyendas fueron contrastadas con sus modos de vida, de pensamiento y de acción dentro de su movimiento social como indígenas.

En lo que respecta a otras teorías este ensayo puede entrar en diálogo con las producciones de los siguientes autores:

*Una epistemología del sur* de Boaventura de Sousa Santos para sustentar académicamente lo relevante, urgente y pertinente de dar voz a otras narrativas contadas por personas nacidas o compenetradas con los procesos de pensamiento de América Latina, con el afán de criticar y superar el eurocentrismo en las concepciones de los mundos y de los procesos sociales. Incluyendo su concepto de *ecología de saberes* en el que la experiencia de la constitución boliviana y de otros movimientos indígenas latinoamericanos pueden agruparse. Este ejercicio de escritura aporta también en esta dirección.

Arturo Escobar en lo que respecta a sus planteamientos sobre las sociedades en transición hacia nuevas formas de pensar, sentir y relacionarse. El texto publicado recientemente (2014) *Sentipensar con la Madre Tierra* es fundamental para acompañar las voces indígenas de esta narrativa propuesta, así como sus análisis sobre los territorios y las diferencias.

Paulo Freire es un autor que ha influenciado a los pensadores indígenas en sus propuestas sobre educar para la libertad y la felicidad de los seres humanos, sobre todo a aquellos líderes que fueron permeados por la llamada teología de la liberación. De sus teorías, el movimiento indígena nacional ha bebido y ha construido la propuesta del buen vivir o del vivir bien en comunidad. Es entonces, un pedagogo que sustenta y complementa este ejercicio interpretativo.

Y Moacir Gadotti quien en su *Pedagogía de la Tierra* propone una educación para un futuro que se piense en términos no de globalización sino de Planetariedad y, en ese sentido, funde nuevas esperanzas.

A estos autores les reconozco sus aportes, conceptos, puntos en tensión y si sus teorías no aparecen plenamente desplegadas en este texto, no es por descuido, ni por impertinencia, es porque elegí como método y, por ende, como posición política, darle más fuerza al pensamiento Embera, sustentado por personas que se autodenominan como tales.

Es una manera de participar en esa consciencia histórica de nuestros pueblos indígenas, reconociéndolos desde su cultura, cosmovisión y pensamiento.

Sin embargo, los y las lectoras de esta propuesta, hallarán hilos conectores con dichos pensadores latinoamericanos, pues el pensamiento indígena Embera se circunscribe justo ahí, en las fronteras, en las transiciones y, sobre todo, en los diálogos.

## **Resumen**

En este documento se interpretan algunos aportes que la educación propia de las comunidades Embera le aporta a la educación no indígena. Cuando se habla de educación propia se establecen conexiones con los referentes culturales de dicha población y con algunas de sus narraciones mitológicas.

Esta propuesta implicó decolonizar la mirada de la historiadora que la escribe, quien compartió algunos períodos de su existencia con comunidades que han buscado, entre otras cosas, el reconocimiento de una perspectiva propia de educación.

El texto se organiza en cuatro capítulos: en el primero se plantea el contexto con la problematización de la temática educativa Embera. El segundo capítulo se acerca a algunas formas de enseñar y aprender en las comunidades Embera: formas relacionadas con la defensa de la madre tierra, el cuerpo y la sensibilidad en los procesos de socialización con todo lo que les rodea, y la perspectiva de reivindicación de derechos en los que la educación es fundamental. En el tercero se realizan interpretaciones de algunos mitos que señalan comprensiones de la cosmogonía que aportan para ser pensados, reflexionados e incluidos en la educación no indígena.

En el cuarto capítulo se esboza una propuesta para implementar una Cátedra Indígena reconociendo en ella los aspectos susceptibles de ser asumidos por la educación, expuestos en los capítulos anteriores.

## TABLA DE CONTENIDO

|   |    |
|---|----|
| Introducción .....  | 1  |
| Capítulo 1 .....  | 2  |
| 1.1.    Prolegómenos a la cultura indígena.....   | 2  |
| 1.2    De la experiencia a la Cátedra Indígena.....   | 8  |
| 1.3    Contexto .....   | 11 |
| Capítulo 2.....   | 16 |
| Formas de enseñar y de aprender en comunidades Embera de Antioquia: eyábida, chamí y dóbida             | 16 |
| 2.1    Enseñar y aprender: la lógica de las sensaciones .....   | 28 |
| 2.2    Enseñar y aprender: en defensa de la Madre Tierra .....  | 30 |
| 2.3    ¿Qué nos enseña y qué se aprende de la madre tierra?.....  | 36 |
| 2.4    Enseñar y aprender: reivindicación de derechos .....   | 38 |
| Capítulo 3.....   | 47 |
| Análisis mítico: algunos elementos cosmogónicos de las comunidades Embera de Antioquia.....             | 47 |
| 3.1    Ordenamiento de los mundos, según la cosmovisión Embera .....                                    | 48 |
| 3.2    Resolución de conflictos según la cosmovisión embera .....                                       | 52 |
| 3.3    El Jaibaná .....   | 55 |
| 3.4    Los colores y las pinturas faciales.....   | 60 |
| Capítulo 4.....   | 70 |
| Esbozo de una Cátedra Indígena inspirada en la educación propia Embera de comunidades de Antioquia..... | 70 |
| 4.1    Contexto Latinoamericano que sustenta la Cátedra Indígena .....                                  | 71 |
| 4.2    Posibles contenidos de la cátedra indígena .....   | 75 |
| 4.3    Los aportes de la educación y de la cosmovisión Embera .....                                     | 78 |
| 4.4    Propuesta educativa fundada en valores éticos .....  | 80 |
| Comentarios Finales.....  | 83 |
| Referencias bibliográficas .....  | 84 |
| Referencias generales.....  | 88 |

## Lista de imágenes

|  |    |
|--|----|
| Imagen 1: Artesanía Embera Chamí .....                           | 12 |
| Imagen 2: Tambo eyábida (Dabeiba) .....                          | 18 |
| Imagen 3: Bastón ceremonial Embera .....                         | 20 |
| Imagen 4: Canasto Embera .....                                   | 22 |
| Imagen 5: Escuela Mutatá.....                                    | 41 |
| Imagen 6: Escuela Surrumbay-Municipio de Mutatá.....             | 41 |
| Imagen 7: El espíritu del agua.....                              | 50 |
| Imagen 8: Jenzerá.....   | 50 |
| Imagen 9: El árbol Jenené. Mito sobre el origen del agua .....   | 55 |
| Imagen 10: La Iguana o Opaga yó .....                            | 62 |
| Imagen 11: Oyorro yo (camaleón) .....                            | 63 |
| Imagen 12: Jamantu yó .....                                      | 63 |
| Imagen 13: La siembra del maíz .....                             | 63 |
| Imagen 14: Las habilidades del sapo para atraer las lluvias..... | 64 |
| Imagen 15: Sambú yó.....   | 64 |
| Imagen 16: Krincha yó.....                                       | 64 |

## Introducción

En Colombia existen alrededor de 80 etnias indígenas, aunque los pronósticos, con relación a su permanencia, sean cada vez más desalentadores. En Antioquia uno de los grupos numéricamente mayores son los Embera.

Desde mi trabajo como asesora pedagógica de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), en varios períodos entre el 2005 y el 2014, participé en las discusiones, las asambleas comunitarias, los microcentros de docentes, los congresos y las negociaciones con el estado nacional en la defensa de una educación propia. Participé en la construcción de sus proyectos educativos comunitarios PEC y en sus propuestas pedagógicas para consolidar una educación acorde con sus referentes culturales.

De esta experiencia habla este ensayo, en su primer capítulo, así como de las formas de enseñar y de aprender en las comunidades Embera, presentadas en el segundo capítulo, la ley de origen que el mito sustenta mostrando otras maneras de concebir los mundos y sus circunstancias a través de los postulados de Unidad y de Armonía con todos los seres de la tierra, humanos y no humanos, sintetizadas en el tercer capítulo.

Y por último, el cuarto capítulo retoma, de las particularidades del ser indígena en las concepciones de sus mundos, perspectivas que leo como aportes que la educación Embera haría a nuestro sistema educativo oficial una vez que estos se consideren como referentes importantes en la construcción de una Cátedra Indígena que conceda espacios para que la cosmogonía indígena dialogue con la nuestra.

Cabe resaltar que dicha propuesta será enviada a instancias universitarias, así como al Ministerio de Educación Nacional para que sea evaluada su pertinencia.

En momentos en los que se invita a reevaluar las concepciones dualistas de occidente frente a otros pensamientos y epistemologías no duales, como son las indígenas, entre otras, se hace necesario crear nuevas rutas para continuar reivindicando el derecho a una educación que integre al ser humano a su planeta, a la tierra que lo sustenta y a la sensibilidad que lo hace erguirse siempre frente a lo desconocido.

## Capítulo 1

### 1.1. Prolegómenos a la cultura indígena

*Si el agua es lo que te preocupa, vuélvete agua.*

Mito Embera.

Durante los años 2001 a 2004, la Universidad Nacional de Colombia —sede Medellín— recibió en sus aulas taller del Grupo Ábaco,<sup>1</sup> a estudiantes indígenas del departamento de Antioquia. Los gestores educativos prestábamos nuestros servicios como facilitadores del proceso en la comprensión de las matemáticas, la física y la química utilizando el juego, la lúdica y las expresiones artísticas para desmitificar la dureza de estas tres áreas del aprendizaje, pilares del sistema educativo hegemónico nacional.

Cuando estas personas indígenas llegaron a los talleres hubo una situación que nos movió a pensar las formas de interacción con ellos y ellas. La mayoría conservaba su lengua materna, así que los conceptos de estas áreas tendrían que ser expresados de maneras muy distintas a las que utilizábamos con estudiantes de colegios oficiales y el personal docente que se capacitaba en las aulas-taller. ¿Otras lenguas?, otras maneras de pensar. Otras lógicas incomprensibles para nuestro limitado mundo académico.

¿Cuáles son sus lógicas?, todos y todas tenían una mirada nueva. De sorpresa. Eran maestros y maestras en ejercicio haciendo una licenciatura en etnoeducación bajo un convenio firmado entre la Universidad Pontificia Bolivariana y la Organización Indígena de Antioquia.

¿Cuáles son nuestras lógicas?, nosotros/as teníamos una mirada también de sorpresa. Nos habían enseñado el aspecto folclórico de las comunidades indígenas a algunos. En mi caso, como estudiante de historia, tenía otros datos sobre la existencia de

---

<sup>1</sup> El grupo Ábaco tenía como misión, implementar formas recreativas para la enseñanza de las matemáticas, la física y la química, transmitiendo el conocimiento científico de una manera amena y cautivadora, desde la infancia hasta la adultez.

estas culturas que antropólogos y etnógrafos habían estudiado en el siglo XIX y sobre todo, en la primera mitad del siglo XX. Pero los datos y las teorías son siempre reduccionistas, frente a personas vivas y reales como las que teníamos en frente.

Nosotros/as, desde nuestra labor, explicábamos, nos extendíamos en palabras, en lenguajes técnicos; mientras que ellos y ellas se miraban entre sí y se reían. ¿De quién? De nosotros/as. Solo un año después, me di cuenta, con absoluta certeza, de que esa risa sincera, esa burla, frente a nuestros devaneos discursivos era completamente merecida. En las traducciones que algunos maestros hacían, decían en dos frases lo que un *capunía* (persona no indígena) decía en media hora. Es que la fuerza de la palabra era, igualmente, dirigida de distinta manera.

No coincidíamos en los conceptos, ni en los tiempos. Nos juntaba el desconocimiento de los unos por los otros, de las unas por las otras. Nos acercaban los objetivos que la licenciatura en etnoeducación quería que se lograra. ¿Cómo hacer de este un diálogo de saberes equilibrado? No conocíamos su lengua, no sabíamos cuáles eran sus búsquedas, o cuáles sus intereses, al margen de lo que el papel del contrato interinstitucional fundaba entre nosotros.

Nos dedicamos a pensar en algunas reuniones, otras formas de enseñar que fueran solidarias con sus formas de aprender. Nos dimos cuenta que su mundo es un mundo práctico, un mundo en el que la palabra es energía, espíritu (*jai*), todo tiene espíritu que se vincula con el todo. Ellos y ellas tenían un pensamiento que para nosotros era holístico, no separado como el occidental.

¿Cómo enseñar la ley de la gravedad a un grupo de personas que se complacen escuchando la caída de las hojas de los árboles? Las hojas caen sin que la ley se conozca. ¿Cómo enseñar a medir la velocidad cuando hacía siglos conocían las distancias de sus territorios sin necesidad del concepto *número*?, ¿Cómo calcular la densidad de las aguas, cuando hacía milenios, solo con la mirada experta, sabían de la situación de sus ríos, navegables o no, abordables o no?, ¿Cómo asimilar las operaciones con fracciones cuando ellos y ellas viven un territorio sin linderos, sin reparticiones, sin fraccionarios?

¿Cómo hacer de la geometría un enlace de puntos, líneas y operaciones cuando ellos y ellas tienen una idea cósmica de los espacios y de los territorios existenciales? ¿Cómo

conciliar la armonía de un río fluyendo, de unos indígenas navegando en este, con la mecánica occidental de los fluidos?

Debíamos, entonces, aprender de ellos y ellas para luego reconciliar los dos modelos o perspectivas que estaban confrontados; debíamos tener apertura para conocer el aspecto mágico de los números, del tiempo, de las distancias, y de las leyes que regían su naturaleza propia, distinta a la nuestra; o en el mejor de los casos, perdida en nuestra consciencia cultural hace siglos.

Necesitamos que ellos y ellas fueran nuestros asesores. Tal vez la Universidad y su grupo detentaba un poder; sin embargo, ellos y ellas detentaban una sabiduría que existía antes de que la academia los colonizara. Así que empezaron a mostrar en representaciones teatrales, en diseños artesanales y en experimentos gráficos sus formas de concebir el cielo y las estrellas, el agua y las piedras de sus caminos. La proximidad y la lejanía.

Nos dimos cuenta que tienen sus propias maneras de llevar sus cuentas de días y noches, de los tiempos para sembrar y cosechar, del tiempo atmosférico y el de sus leyes de origen. Lo primero que me enseñaron fue a flexibilizar mi manera de pensar, a hacer síntesis prácticas de lo que los libros extendían alrededor de una o dos ideas máximo. Me enseñaron a jugar y a reírme de las circunstancias. Esa fue su primera forma de descolonizarme.

Más adelante, en el año 2005, fui contratada como asesora pedagógica de la Organización Indígena de Antioquia para la sistematización de la experiencia educativa de los indígenas Embera, en un proyecto financiado por la Unión Europea. Mi primer viaje a una comunidad fue al municipio de Vigía del Fuerte. Preparé un plan de trabajo para tres días en los que esperaba recoger información sobre el estado de la implementación de las herramientas educativas de la educación indígena, según el marco lógico del proyecto al que representaba.

Fuertes vientos mecían la avioneta bimotor que me trasladó hasta el municipio. Fuertes aguas se mecían bajo la *panga* que me llevaba al tambo en el que haría mi taller. Estaba convencida de que mi viaje era importante porque tenía objetivos muy claros; una metodología bien preparada para varios días; unos materiales propicios para dar cuenta a los interventores del proyecto de sus buenos resultados; y, todo aquello que la mente de una profesional, ingenuamente recién egresada, proyecta.

En la comunidad me esperaban puntuales. Me presentaron los líderes principales. Algunos tenían pintura facial que no había conocido en el grupo de la universidad. Había una mujer, líder, con una presencia muy particular. Toda ella irradiaba fortaleza. Parecía un roble. Su nombre era, justamente, Roquelina.

Esperé que la audiencia hiciera silencio para comenzar mi taller. El que tenía en mi cabeza. Pero la palabra la tomó el gobernador indígena de la zona y comenzó a desplegar su propio plan, según las problemáticas de su comunidad y de las comunidades vecinas.

Él hablaba, los demás escuchaban. Luego se convirtió el espacio en una asamblea comunitaria en la que varias personas iban interviniendo y se iban aclarando asuntos de la situación actual. Nada, al parecer, se correspondía con los objetivos trazados ni con la metodología de mi cabeza.

Durante tres días: participé de la asamblea; escuché el ritmo de una lengua muy bella; leí gestos, miradas, posturas; interpreté preocupaciones, problemáticas, soluciones; e intuí que mi presencia no era necesaria. Que mis formatos estaban de más en un contexto en el que el conflicto armado, tan negado por el gobierno de la época (Álvaro Uribe Vélez), era el pan cotidiano para los Embera.

De esta manera, mi primera visita a una comunidad indígena me enseñó que era equivocado de mi parte e irrespetuoso, además, haber pensado en un plan de trabajo que solo respondiera a los objetivos de un proyecto; que en la comunidad la vida estaba en constante movimiento y que si quería participar de sus procesos, primero debía concertar con los líderes el tipo de asesoría que requerían en determinado momento, si es que la requerían. Entendí que la comunidad indígena no es una cantera para ir a poner y a quitar aquello que nosotros los que nos formamos en academias occidentales creemos que es lo mejor para ellos y ellas.

Llegar a Medellín con las hojas en blanco fue embarazoso para mí y para el coordinador del proyecto, pero sirvió para ampliar el espectro de mi comprensión. Para entender que, si bien las comunidades reciben dineros de las cooperaciones internacionales para llevar a cabo actividades que occidente cree que son propicias para la “mejora” de su mundo, “dignificar” sus formas de vida e “invertir” en el afianzamiento de sus técnicas productivas, las comunidades viven unas dinámicas propias insensibles a los indicadores y

a las cuadrículas con las que la cooperación construye un mundo empobrecido a favor de intereses políticos y económicos propios de los países cooperantes, europeos en su mayoría.

Esa fue la segunda forma como las comunidades Embera me descolonizaron: ningún marco lógico abarca la realidad de una comunidad en su lucha por sobrevivir en medio de un conflicto nacional. Una vez aprendida la lección de coordinar con los y las líderes las actividades a efectuarse en las comunidades, estuve en un taller en Frontino, también con comunidades Embera, allí una mujer se acercó para decirme al oído: “usted es *capunía*, pero es como nosotros.”

Busqué en mí el sentido de sus palabras y, en efecto, me sentía comunidad, me sentía unida a la madre tierra y a sus espíritus. Sentí que despertaba en mí un interés nuevo por la forma en la que los Embera practicaban su medicina: “dígame usted: ¿Dónde estuvo, con quién y qué dijo?; tres factores que influyen en la desarmonía que se llama enfermedad según su cosmogonía.

En ese *nosotros*, dicho por una mujer de otra cultura, logré encontrar caminos diferentes de ser, sentir y de pensarme. No tengo rasgos indígenas, tal vez en mi mestizaje la herencia africana es más evidente. Sin embargo, he dado un rumbo a mi vida que me acerca al ser indígena que ancestralmente todos llevamos dentro.

Estuve varios años por fuera de la Organización Indígena enseñando, en mi práctica docente, en la Universidad Eafit, lo que había aprendido en el universo cultural del grupo Embera; y, cuando retorné, en el año 2012 me encontré nuevamente con Roquelina. Aquella mujer olvidó su distancia con una *capunía* y me sorprendió con un beso en la mejilla. Sentí el aire del que estaba hecha. Ese día entendí de que está hecho el mundo Embera: es un mundo sin límites, ni contornos, difícil de etiquetar, difícil de explicar.

Se vuelve agua, si ese es el problema. ¿Quién osaría después dar cuenta de su fluidez? Por ello recorreré el mito Embera, cercano a su esencia (aunque haya sido traducido al español por religiosos y antropólogos mestizos), para dar cuenta de sus concepciones sobre hacer crecer bien: término que utiliza esta cultura para referenciar lo que nosotros llamamos educar.

En el mito, la gente Embera vuelve a llevarme a su mundo y me descoloniza. Tal fue el impacto de la historia que contaré, de manera resumida y parafraseada a continuación:

Karagabí, el dios del mundo de todos los colores, reina en el mundo de arriba. Él tiene el poder para crear hombres y mujeres mortales, que no saben reír, ni jugar. Tutruika, dios de las tierras oscuras reina en los mundos de abajo en donde todo es gris y sólo hay hombres sin orificios para el placer pero poseedores del don de la inmortalidad, capaces de reír y de jugar. La luna Jedeko le contó a Tutruika que arriba había mujeres hermosas. Éste se dispuso a salir al mundo del color para buscar mujeres y empezó a raptarlas. Karagabí viajó al mundo gris y enfrentó a Tutruika: ¿Por qué tomas lo que no es tuyo? —le inquirió—. Tutruika le dijo que en su mundo no había mujeres y que podía tomarlas porque él era dios. Como Karagabí también era un dios, finalmente se retaron a pasar cuatro pruebas: de fuerza, de resistencia, de astucia y de perfección. En la prueba de fuerza, ambos dioses usaron un lazo para halar al otro y arrastrarlo hacia su propio mundo, pero ninguno pudo mover al otro. La fuerza es un atributo de los dioses.

En la prueba de resistencia los dioses se sometieron durante nueve lunas a estar en cocción en una vasija de barro. Quedaron maltrechos pero vivos. Luego se dispusieron a la prueba de la astucia o de la sabiduría. Karagabí diseñó una canoa de Jenené, el árbol más pesado que existía en su mundo, y encerró a Tutruika en ella. Después lo lanzó al mar. En el mar Tutruika intentó liberarse por todos los medios: se convirtió en un inmenso pez, pero siguió atrapado, luego en un minúsculo grano de arena pero no logró zafarse de su extraña prisión. Casi rendido pensó: “si el agua es lo que te preocupa, vuélvete agua” y se convirtió en un hilillo de agua en el mar y así salió de su cautiverio. Karagabí se sorprendió muchísimo del logro de Tutruika. Cuando le tocó la prueba luchó hasta encontrar la misma solución de su contrincante.

En la prueba de la perfección se retaron a crear hombres y mujeres perfectos. La perfección contenía los atributos de movimiento, palabra, belleza, saber reír y jugar, tener orificios de placer, poder soñar y ser inmortales.

Hicieron hombres y mujeres de piedra, demasiado rígidos y pesados.

Hicieron hombres y mujeres de madera, con movimiento, con palabra, con belleza pero sin los demás atributos requeridos.

Hicieron hombres y mujeres de agua y tierra pero sólo poseían los atributos propios de cada creador.

Karagabí y Tutruica se dieron por vencidos: eran igual de fuertes, resistentes, astutos y sabios pero ninguno de los dos tenía el don de la perfección. Decidieron hacer juntos hombres y mujeres con atributos del mundo de todos los colores y atributos de las tierras oscuras. Pactaron también que cada uno gobernaría su mundo por aparte, sin meterse en los destinos de cada quien. (Leyendas indígenas, 1997, pp. 27-32).

Por eso, dicen los Embera: ni los dioses, ni los humanos, somos perfectos. Con la imperfección que me da mi carácter humano haré el ejercicio lúdico y meditativo de volverme agua... para darle lugar, en la academia occidental, a las propuestas de los Embera sobre la educación.

En conclusión, los Embera han cambiado mi mundo. Me han descolonizado, han descubierto tierras nuevas en mí y doy gracias porque a cambio de banderas le han donado alas a mi existencia.

Este trabajo es mi forma de agradecer. Y si alguno, alguna, me lee y no se siente representado/a, quiero asegurar, con toda humildad, que todos los espejos en los que nos reflejamos tienen sus propias sombras.

## **1.2 De la experiencia a la Cátedra Indígena**

*A todas las voces que aún se juntan*

Los y las indígenas de Antioquia han estado sometidos durante siglos, a una educación hegemónica, racista y excluyente. Largos períodos de evangelización, desde la colonización en el siglo XV hasta la segunda mitad del siglo XX, han descartado las cosmovisiones y cosmogonías indígenas hasta reducirlas, apenas, a mínimas expresiones folclóricas —en algunos casos— o hasta desaparecerlas, en otros. Es solo a partir de la

constitución de 1991 que en Colombia se comienza a construir otra propuesta para la educación de los indígenas, por primera vez reconocidos como sujetos de derechos civiles y políticos en la carta magna.

Para esta época se construyeron discursos sobre la etnoeducación en un despliegue ético-político en el que era importante fortalecer la lengua propia y las manifestaciones de cada grupo étnico. Sin embargo, las formas, los métodos y los contenidos de la llamada etnoeducación continuaron la línea de la educación mayoritaria, en tanto que el Ministerio de Educación Nacional seguía rigiendo y evaluando a la educación indígena con los mismos parámetros con los que regula la educación del resto del país.

Los y las indígenas que comenzaban a ejercer en sus comunidades como docentes se enfrentaron a la obligatoriedad de nueve áreas de las que poco, o casi nada, sabían, puesto que a duras penas lograron su título como bachilleres, y a un sin número de diligencias de formatos, sistematizaciones, evaluaciones y construcciones curriculares que no se comprendían; en primera instancia, porque no eran hablantes de la lengua castellana; y, en segunda, porque los referentes conceptuales de estos materiales no eran traducibles a sus lenguas propias.

Esta propuesta estatal no tardó en entrar en crisis y que pervive aún en el presente, cuando la etnoeducación se ha reducido a ser un modelo educativo a señalar en un cuadro de matrículas, para justificar, entre otros ítems, el costo por cada estudiante matriculado/a en el sistema. De esta manera, los cinco grupos indígenas de Antioquia: Embera Eyabida, Embera Chamí, Embera Dóbida, Gunadule y Senú empezaron a reclamar una educación propia, bilingüe e intercultural que les permitiera construir materiales pedagógicos acordes con sus contextos culturales, incluso llegaron a reclamar un sistema educativo propio paralelo al estatal. Sistema en tanto que sea convalidado e igualmente reconocido por el gobierno colombiano.

En el gobierno de Juan Manuel Santos, los y las indígenas de Colombia, a través de sus organizaciones, lograron la expedición de un decreto transitorio (2500 de julio de 2010) para entregar la administración de la educación a los cabildos y/o a sus asociaciones y organizaciones con miras a legitimar el Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP- que se ha venido construyendo años antes de que se lograra la firma de este decreto.

Es así como la Minga Nacional Indígena realizada en el mes de octubre de 2013, le reclamó al Estado avances en la implementación de esta reglamentación y exigió que se firmara un decreto autónomo de carácter institucional que obligara al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación Departamental a apoyar la construcción y aplicación del SEIP. Este decreto autónomo fue firmado por el presidente Santos y por el Ministro del Interior Juan Fernando Cristo en octubre del 2014, previa negociación preelectoral con los representantes políticos de los grupos indígenas colombianos.

Aunque líderes y representantes de las organizaciones indígenas nacionales y departamentales han discutido la pertinencia de llamar a este requerimiento Sistema Educativo Indígena Propio, se llegó al acuerdo de hacerle juego a la denominación que el Ministerio de Educación le confiere a la educación mayoritaria. Es notorio que para algunas negociaciones y reivindicaciones de los sectores sociales históricamente excluidos, éstos utilicen el lenguaje colonialista que les ha permeado y que al mismo tiempo, combaten.

No obstante la denominación, este sistema propone unas perspectivas pedagógicas pertinentes y propias de las comunidades indígenas del departamento de Antioquia.

Partiendo de análisis teóricos, realizados por líderes y académicos indígenas y no indígenas, de discusiones en torno a la educación que las comunidades indígenas desean para sus hijos e hijas se puede visibilizar un enfoque educativo que no sólo es susceptible de aplicarse con población indígena, sino que es la educación que, de alguna manera, todas las personas necesitan: una educación que enfatice en el cuidado de la madre tierra, en la defensa de los derechos humanos, en la búsqueda de la equidad de género y en la expresión de la espiritualidad en la que la otra, el otro, tiene sentido en un todo de configuraciones y deseos.

Las lecturas e interpretaciones derivadas de las realidades educativas indígenas de estos grupos, decolonizarán el pensamiento indígena y el pensamiento mestizo en torno al hacer educativo permitiendo que emerjan –y sean validadas- formas (no utilitaristas, no cuantitativas, no medibles con escalas limitadas) de concebir los vínculos entre orientadores/as y orientados/as, entre la Madre Tierra y lo que de *facto* enseña y ayuda a transformar en todos los seres vivientes que requerimos mundos ajenos a la fragmentación; mundos constelados. De ahí que el principal propósito de este ensayo sea mostrar cuáles

son los aportes que la educación propia Embera de comunidades de Antioquia hace a la sociedad no indígena.

### 1.3 Contexto

A escala global las culturas primigenias, o mejor; las culturas que son fronteras entre las formas del mundo capitalista y las formas del mundo no capitalista, han manifestado la urgencia de pensar y construir pensamiento desde otros lugares epistémicos, lugares en los que se resalta la conectividad entre los distintos órdenes de la naturaleza y de la sociedad. En estas posturas, sobresale el llamado a aprender y enseñar desde la sabiduría de la Madre Tierra, de la Pacha Mama, de Pacoré Wandra, entre otras maneras de nombrarla.

En la construcción del pensamiento latinoamericano, también las culturas indígenas alzan sus voces para reclamar espacios de socialización menos nocivos para sus comunidades, y toman posturas frente al calentamiento global, a la construcción de paz mundial, alimentan teórica y activamente posturas ecosóficas centradas en el cuidado de la naturaleza que aún queda en el globo terráqueo y se la juegan, práctica y discursivamente, por hacer de la vida un tejido entre seres humanos de corazón bueno (*Embera zombia*), a la par que sustentan propuestas de economías propias que creen condiciones necesarias para el buen vivir (culturas ecuatorianas, guatemaltecas, bolivianas, entre otras) o para vivir bien como lo nombran algunas culturas colombianas.

En el contexto regional y local uno de los grupos que más se ha destacado por su lucha en favor de una educación diferente son los Embera, los cuales se escinden en tres ramas: Eyabida, Chamí y Dóbida, tal como lo señala la Organización Indígena de Antioquia:

Eyabida significa habitante de montaña. Los Eyabida en Antioquia constituyen el 59% de la población indígena del Departamento y habitan en la subregión de Urabá en los municipios de Turbo, Apartadó, Chigorodó, Mutatá y Murindó; en el occidente en los municipios de Dabeiba, Uramita y Frontino; en el suroeste en el municipio de Urao, en el norte en el

municipio de Ituango, en el Bajo Cauca en los municipios de Tarazá, Zaragoza y Nechí y en el Valle de Aburrá en el municipio de Medellín.

Los Embera Chami (provenientes del departamento de Risaralda) representan el 12,35% de la población indígena del Departamento. Se encuentran en la subregión del suroeste en los municipios de Valparaíso, Támesis, Pueblo Rico, Ciudad Bolívar, Andes y Jardín; en el Urabá en los municipios de Apartadó y Chigorodó, en el nordeste en los municipios de Vegachí, Remedios y Segovia, en el norte en Anorí, en el Magdalena Medio en Puerto Berrío, en el Bajo Cauca en el municipio de El Bagre y en el Valle de Aburrá. La mayoría de las familias Embera Chamí se han ubicado cerca a cabeceras municipales llegando a compartir con la cultura occidental algunas de sus formas de vivir y de relacionarse. Sin embargo, construyen cada día estrategias para conservar su lengua y no perder, del todo, sus referentes identitarios como grupo indígena, reconocido y resguardado. Se les puede reconocer, entre otras manifestaciones, por las hermosas artesanías que elaboran con chaquira, a las cuales les confieren significados e historias que se cuentan al tejerse y llevarse en algunas partes del cuerpo.



*Imagen 1: Artesanía Embera Chamí*

Fuente: [http://plataformadescaruanda.blogspot.com.co/2014/05/blog-post\\_30.html?view=sidebar](http://plataformadescaruanda.blogspot.com.co/2014/05/blog-post_30.html?view=sidebar)

Los Embera Dóbida (habitante de río) representan el 2,67% de la población indígena del departamento. Se encuentran en el Atrato Medio en la subregión de Urabá, en el municipio de Vigía del Fuerte. Este pueblo ha conservado la mayoría de los elementos culturales, como la cestería, pintura facial y pintura corporal, la lengua materna y la práctica de la medicina tradicional en la figura del jaibaná. A estas familias dóbida se les puede encontrar interactuando con las comunidades afro en los territorios que comparten o en aquellos que delimitan. (Organización Indígena de Antioquia, ver [www.oia.org.co](http://www.oia.org.co)).

Políticamente los Embera han sobresalido por su fuerza a la hora de reclamar sus derechos frente al estado. Pensar los derechos humanos implica preguntarnos por las posibilidades que culturalmente hemos construido para aceptar a otros y otras, también para comprender los mundos distintos que nos rodean y, sobre todo, considerarlos válidos. Pensar la educación implica deconstruir aquellos mecanismos por medio de los cuales nos insertan en unas realidades que niegan, la mayoría de las veces, otras construcciones de éstas.

Las comunidades indígenas, aún en la actualidad, son desconocidas en su riqueza de pensamiento y en sus concepciones sobre los mundos visibles e invisibles, en unidad con la Naturaleza. Se les ignora aún más en sus perspectivas de enseñar y aprender, en la creación de espacios como *La casa de todos y todas, (de ara dé)* en los que, quien orienta aprende y quien aprende orienta.

Es el momento de sumar sus voces a las de quienes, desde distintas disciplinas de los conocimientos, reconocemos necesarias rutas nuevas para pensarnos en el mundo y en el planeta tierra. Es propicio, en este ejercicio interpretativo, trazar líneas de fuga para encontrar unas epistemologías en transición que permitirán aproximarnos a lo que el profesor Arturo Escobar, en diálogo con otros autores y con comunidades afrodescendientes, ha dado en llamar *Sentipensar con la madre Tierra*.

El continente latinoamericano está viviendo, a partir aproximadamente de la segunda mitad del siglo XX, un afán de decolonizar pensamientos, conocimientos, saberes y construcciones de realidades múltiples. Los y las indígenas dan un paso adelante en esa

misma dirección no obstante la opresión de la hegemonía católica, y ahora, protestante, en que se han mimetizado algunas de sus prácticas más profundamente humanas: la concepción de la vida y de la muerte, los ritos y mitos que articulan realidades y construyen o resignifican valores y éticas; las prácticas de habitar, de sanar, de vincularse entre sí y con otras personas no pertenecientes a su pueblo y desconocedoras, en su mayoría, de las trayectorias históricas que les han hecho posible su permanencia.

Mirar y profundizar en el universo indígena Embera, “ver lo que hay debajo del iceberg”, siguiendo la propuesta de Zemelman, desde una postura no indígena, castellanizada, regida por cuadrículas estrechas, por libertades de pensamiento también estrechas, implica un juego de estar adentro y de estar afuera, también en los límites, también en las fronteras, con el propósito entusiasta de aprender a “romper estereotipos” allí, a partir de lo cual, el conocimiento occidental leyó: *barbarie, incivilidad, obstáculo para el progreso* y, finalmente *oscurantismo*.

Ahora, en circunstancias históricas de graves crisis, y también de grandes transformaciones, les tocará a ellos y a ellas-casi siempre excluidos, excluidas, enseñarnos a des-aprender, a des-educar, a des-nudar nuestra piel tatuada de “civilización” inquietante; tal vez de esta manera, la educación comience a concebirse como invitación, reconocimiento y cuidado (Krichesky, 2014) del ser humano y de la madre tierra.

Para llevar a cabo la escritura de este ensayo fue muy importante conocer la propuesta de la Epistemología de la consciencia histórica sustentada por el maestro Hugo Zemelman en la cual me ubicaré “a la altura de las circunstancias” con relación a lo vivido con el pueblo indígena Embera de Antioquia y en relación con una mirada de historiadora que se interroga por otro derecho humano fundamental: el derecho a la decolonialidad. Así mismo, el paradigma de la construcción de sentido, tendrá como enfoque la hermenéutica, desde una posición de sujeto que mira e interactúa con las comunidades indígenas Emberas. Se realizará un tejido de comprensiones e interpretaciones del quehacer educativo propio de los y las Emberas. Se parte de un lugar de afectación: asesorar la educación indígena con los parámetros de la educación occidentalizada, lo que generó tensiones en mí, que me llevaron a preguntarme por mí que-hacer como reproductora de un modelo colonialista y “evangelizador” que no daba lugar al propio pensamiento indígena.

Situarme en mi historia y re-crearme en las visiones de mundo de los y las indígenas que compartieron mis talleres, con los y las líderes que pensaron conmigo las formas de rescatar en el mito las cosmogonías del *hacer crecer bien* a los niños y a las niñas indígenas, enunciado que define la educación Embera dóbida, me ha llevado a preguntarme desde la otra, desde el otro, sobre lo que tendría occidente qué aprender de estas formas, aún menospreciadas, de vivir en armonía con los espíritus de la Madre Tierra.

El lector y la lectora encontrarán aquí un análisis sustentado a partir de fuentes primarias y oficiales en la reconstrucción de diálogos con líderes indígenas, talleres, trabajos de campo con maestras y maestros indígenas y textos referidos al mundo Embera y a su concepción educativa, sustentada en el propósito de “seguir el camino de los ancestros”, “seguir sus huellas”. Producción escrita principalmente por personas pertenecientes a las comunidades Embera que se han propuesto mostrar a la sociedad mayoritaria que sus concepciones tienen significaciones relevantes para todos los seres humanos; entre otros.

El principal referente de pensamiento para este ejercicio académico es el de autores indígenas como: Guzmán Cáisamo Isarama, (líder Embera dóbida), y un colectivo de educadores y educadoras embera que están construyendo preguntas en torno a la educación propia para sus comunidades. Teorías a las que aún occidente no les concede lugar y que mucho menos integra en sus epistemologías. Una de estas teorías afirma que la madre tierra es pedagoga por excelencia.

Para el análisis de mitos me centraré en las recopilaciones que se han hecho de la tradición oral embera, especialmente por personas que han vivido en sus comunidades como Kisaerubi, antropólogo, asumido por una familia embera como miembro de su grupo. Su obra *leyendas embera. Los guerreros de las cuatro edades* del año 1997, es una fuente importante en este ensayo.

## Capítulo 2

### **Formas de enseñar y de aprender en comunidades Embera de Antioquia: eyábida, chamí y dóbida**

*A mi hija Sofía, gestada en el universo indígena*

Podría comenzar este capítulo de mil maneras; podría describirle a mi hija lo que juntas compartimos. Ella en su ser semilla y yo en la vivencia hermosa de mi maternidad. Tal vez ella tenga más qué contarme a mí de la forma en que se movió en mi vientre durante las asambleas indígenas, en los trayectos y encuentros, en la gama de colores y olores propios de la gente de río, de la gente de selva y de montaña, de la gente cercana a las cabeceras municipales. Ella que escuchó la lengua Embera y su musicalidad desde la capa nítida del líquido amniótico y que luego, recién nacida, se sobresaltaba escuchando la voz cadenciosa de Guzmán Cáisamo Isarama, mi maestro en el acontecer Embera.

Contado desde la perspectiva de mi hija, podría ser este capítulo un mágico espacio parecido a la alegría, extensivo como el Río Atrato, inmenso como la vida misma en las comunidades. Pero por asuntos metodológicos elijo contar esta historia situándome en la perspectiva de las epistemologías del sur y en diálogo con mi maestro Guzmán y con otras personas que recorrieron conmigo este camino, por tanto este es el comienzo.

Amada Sofía,

Hay un sur que muy pocos conocen en Colombia; un sur pleno de epistemologías nuevas y al mismo tiempo ancestrales. Nuevas por sus escasos asomos a la academia occidental, ancestrales porque corren por la sangre mestiza de todas las personas que pueblan las geografías colombianas.

Se trata de un sur conformado por pueblos aborígenes. Pueblos que han vivido durante más de quinientos años en comunidad para protegerse de los avatares del cambio,

de la esclavitud, del despojo, de la evangelización y de la avanzada de la llamada “civilización” que tanto los ha destruido en sus vidas y en sus identidades.

Estos pueblos perviven en medio de distintos contextos: los Embera eyábida (habitante de montaña), los Embera Chamí (provenientes del departamento de Risaralda) Los Embera Dóbida (habitante de río), según información sistematizada por la Organización Indígena de Antioquia –OIA- (2012-2014).

Las tres ramas del pueblo Embera se diferencian por algunas variaciones en sus dialectos, por los contextos en los que habitan y por las afectaciones que han recibido de occidente. De tal manera que aunque no son grupos con rasgos fenotípicos muy diferentes y aunque posean un tronco lingüístico y cultural común suelen presentarse como pueblos hermanos con identidades y representaciones políticas diferentes.

Sin embargo, las formas de asentamiento, la configuración de familia y las actividades productivas son similares. Políticamente están configurados alrededor de una autoridad indígena hombre o mujer, considerados gobernadores, secretario/a, tesorero/a, los cuales se apoyan en los ancianos y ancianas para determinar sus maneras de guiar a la comunidad hacia un buen crecimiento, en el sentido formativo y de valores culturales.

En general, encontrarse frente a un hombre o a una mujer Embera es encontrar un colorido y una alegría manifiestos. Predominan los colores amarillo, rojo, verde, naranja. Así mismo se encuentran en los *okamás* (collares) los siete colores resplandecientes del arco iris, entidad con la que ancestralmente tenían un vínculo sagrado-que algunos miembros de la comunidad conservan.

Es también encontrarse con una fuerza especial, con un silencio que lo abarca todo, pues un/a Embera siempre escucha atentamente, en primera medida, para intentar encontrar referentes de tu lengua en la suya; y en segunda, para relacionar coherentemente tus gestos corporales con aquello de lo que estás hablando. Si uno de sus interlocutores no es sincero, un Embera siempre lo pondrá en evidencia, con su mirada, con esa forma que tienen de hacérselo saber.

Dentro de sus prácticas más conservadas se encuentra la del *jaibanismo*, que es una forma de ejercer la medicina ancestral a partir del conocimiento de un hombre de la comunidad que haya sido educado en la práctica de comunicación con los *jai* o espíritus.

Según la cosmovisión Embera todo en la naturaleza y en el ser humano es portador de *jai*: plantas, animales, minerales y todo aquello que se relacione con el ser y que sea parte de la tierra o “del mundo de arriba” equivalente a lo celestial para la cultura no indígena. En general para los y las Embera, el lugar que habitan, su *de ara dé* (espacio de sabiduría) es fundamental como cosmovisión. En ella se representan la forma de situarse frente a los demás mundos:



*Imagen 2: Tambo eyábida (Dabeiba)*

Fuente: [http://es.klear.com/profile/Maria\\_Coral7](http://es.klear.com/profile/Maria_Coral7), sept 2015

En este espacio conocido como tambo, sucede la socialización de los niños y las niñas. Una socialización en la que se dan los fundamentos ético- culturales para ser *Embera zobia* (gente de buen corazón).

Con la llegada de la evangelización, la escuela y de la llamada educación indígena por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la mayoría de las prácticas socializantes y de formación del ser y de la espiritualidad se desdibujan en lineamientos curriculares, en diligencias de formatos que poco atienden las urgentes necesidades epistémicas de las comunidades. Estas formas evangelizadoras y colonialistas han dejado de lado la ley de origen recogida en la mitología Embera.

La sociedad no indígena lleva más de cinco siglos pensando y decidiendo por nosotros sobre cómo es que debemos educarnos y qué es lo que debemos aprender desde este sistema educativo. Obviamente su modelo educativo escolar es integracionista y desconoce la diversidad de pensamiento y las realidades particulares de cada grupo étnico (Proyecto Educativo Comunitario Regional, 2012, p. 5)<sup>2</sup>.

En la socialización primera del mundo Embera se transmite el sistema de valores y los referentes míticos y culturales condensados en saberes ancestrales: la lengua propia y su universo de significados, el cuidado de la naturaleza, la cosecha orgánica, y el cuidado de sí basado en la relación armónica con los distintos reinos: lo divino, humano, animal, vegetal y mineral.

Se trata de una concepción de educación integral que recoge las voces de nuestros mayores y sus formas de enseñar y aprender en espacios existenciales como: el tambo, el entorno, las actividades productivas y lúdicas, en los que hemos aprendido a ser indígenas con buen corazón y con sentido de comunidad. En esta concepción integral resaltamos el papel de nuestras mujeres en la transmisión de valores, enseñanzas, definición de roles y de oficios dentro de nuestros modos de vida (PEC regional, 2012, p.16).

En esta concepción integral de educación, subyace una forma de enseñar y aprender siguiendo las huellas dejadas por los ancestros. Por ejemplo, cuando se trata de reconocer cada territorio, los abuelos y abuelas contienen el mapa histórico y mental de la llegada a los lugares sagrados que sirvieron de referencia a la construcción de la vivienda que funda el establecimiento de las familias Embera en un espacio específico. Esta información y la forma de construir la casa es fundamental a la hora del asentamiento. De esta manera, afirman los Embera que “la educación propia se erige en forma espiral recogiendo los

---

<sup>2</sup> En adelante PEC regional.

saberes y conocimientos del pasado y presente para tejer la vida y los sueños de la futura generación. (Cáisamo, 2012, p. 380)



*Imagen 3:* Bastón ceremonial Embera

Fuente: <https://coleccionetnograficaicanh.wordpress.com/2014/10/10/baston-ceremonial-Embera-chami/>

Cuando un Embera le confiere importancia y le da valor a la voz de sus mayores, lo que nos muestra es un modelo distinto al que se ha impuesto en occidente en el que las nuevas generaciones son instruidas para superar, competir o combatir los conocimientos impartidos por las generaciones antecesoras.

El carácter fuertemente evangelizador de la educación de occidente trazó una flecha de tiempo hacia el futuro considerado como meta a la cual llegar en términos de raciocinios, planteamientos y métodos de científicidad, mientras los pueblos indígenas Embera miran al pasado para construir los pasos siguientes. Así la educación propiamente Embera “exige conocimiento de la cultura, estar cimentados en los usos y costumbres y en la reconstrucción de nuestras historias” (PEC OIA, 2012, p.12).

En este contar historias, en forma oral principalmente y en forma escrita —ahora que algunas personas y líderes importantes han bebido de occidente— aparece la pregunta

situada en quién soy yo como Embera y cuál es mi lugar dentro de mi comunidad. ¿Cuándo soy comunidad y cuándo me individualizo en intereses particularmente míos? ¿Qué espero aprender y enseñar desde mi propia cosmovisión?

Una de las respuestas sobre la educación propia a las que las comunidades Embera han llegado a través de sus líderes, maestros y maestras, padres y madres ha sido sintetizada en la demanda realizada al gobierno nacional en el año 2012:

(La Educación Propia) La entendemos desde una dimensión política en tanto la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que queremos. Es construir nuestra educación desde el sentir de nuestro corazón, desde el gusto por lo nuestro y la alegría que nos da participar en nuestros rituales pero también aprender en el encuentro con los demás. Es mejorar nuestra vida identificando nuestras necesidades y problemas y construyendo nuevos conocimientos y nuevas luces para pensar (ONIC, 2012, p.3).

Con este referente de educación propia se instala lo que en las comunidades se defiende como una educación desde la cultura. Dicha cultura Embera es una fuente inagotable de conocimientos, saberes y prácticas que se articulan a todas las esferas de relacionamiento entre las familias y entre las comunidades.

Es una educación que parte del saber observar, escuchar y rastrear los propios referentes culturales. Así lo expresa uno de los pensadores más fecundos de la educación Embera:

Para los pueblos indígenas educar desde la cultura es remitir a los conocimientos y saberes ancestrales y de los procesos históricos que se tejen en el caminar de la vida, es decir, es adentrarnos en el corazón de nuestra madre tierra y descubrir su origen de vida y fuente de conocimiento. Desde este espacio y en este lugar que pisamos que se llama tierra y territorio dialogamos sobre los conocimientos y saberes con los niños y niñas, los jóvenes y los adultos. Muchos de nosotros quienes de alguna manera tuvimos la oportunidad de vivir y alimentamos de esta fuente de

conocimientos y saberes, podemos afirmar que los pueblos indígenas tenemos nuestros propios espacios y lugares de conocer y aprender desde la escucha, observación, acompañamiento, la práctica y de la vivencia cotidiana.

Saber escuchar y observar es un acto pedagógico que nos enseñan nuestros sabios y sabias. Estos maestros son sabios y sabias porque saben escuchar voces de todos los seres vivientes de la naturaleza y saben observar porque la madre tierra les enseñó a mirar con múltiples colores al universo y a ella misma. En tal sentido, todo acto de convivencia, trabajo comunitario, los espacios de convivencia, los escenarios de la ritualidad, la celebración de fiestas comunitarias, entre otros, son escenarios pedagógicos donde se aprende a tejer los conocimientos y los saberes propios que son constitutivos de nuestra identidad cultural (Cáisamo, 2012, p. 263).



*Imagen 4: Canasto Embera*

Fuente: <https://coleccionetnograficaicanh.wordpress.com/2014/09/25/canasto-Embera-2/>

En estos actos se expresa el ser, el sentir y el pensar a partir de la lengua Embera, lengua madre que nos permite acercarnos a los sonidos primeros de la historia Embera en todos sus trasegares. De encuentros y desencuentros con otras culturas indígenas, hasta los acercamientos y mestizajes con el mundo no indígena. Evangelizadores que intentaron

comprender, es decir, desmenuzar la lengua Embera para hallar su lógica en las combinaciones de sonidos, de palabras y de expresiones al parecer, según algunos sabios indígenas lo afirman, no la comprendieron del todo, porque para poder hacerlo necesitarían entrar en el espacio sagrado de sus cosmovisiones de las cuales la lengua Embera es su expresión simbólica y directa. “Nuestra lengua cuenta la historia de nuestras formas de permanencia, de nuestros cambios y trashumancias. Si la dejamos de hablar perdemos nuestra identidad y nuestros vínculos con el pueblo en el que hemos nacido” (PEC regional, 2012).

La educación propiamente Embera contiene las trazas de su acontecer intercultural. Para las comunidades de las familias eyábida, Chamí y dóbida es un hecho que nunca han vivido aislados del mundo que les rodea, aun cuando dicho mundo esté lejano en coordenadas geográficas o tan cercanas que los intercepta.

Si bien, la llamada interculturalidad ha sido política y epistemológicamente reevaluada sobre todo por autoras como Catherine Walsh, en los planes de vida del pueblo Embera aún se establecen parámetros de relacionamiento intercultural entendido como:

El compromiso de precisar los ámbitos de poder bajo los cuales se dan las relaciones con otras culturas, sin desmeritar la propia, sin idealismos sobre el deber ser y evitando sobre todo caer en un discurso sensible a ser vulnerado por las prácticas. Es decir, que buscamos una inter-culturalidad que no sólo despliegue la bandera del respeto, del reconocimiento, de la valoración patrimonial, del diálogo permanente sino que se ajuste a la invención de una cotidianidad en la que la inclusión sea un hecho: *Yo te incluyo y te reconozco en mi sistema cultural como un interlocutor válido... tú me incluyes y me reconoces en tu sistema cultural sin intentar cambiar mi sistema de creencias* (PEC regional, 2012, p. 65).

Con estos límites de relacionamiento, con la necesidad evidente de la inclusión y del reconocimiento de la diferencia, los pueblos Embera y algunos de sus descendientes que han sido educados en instituciones mestizas, afirman que esta educación intentó por siglos cercenar, incluso con medidas violentas como las ejercidas en internados, conventos, seminarios y escuelas rurales y urbanas, las formas de pensamiento propias, y sin embargo,

cada vez más se afianzaron a sus creencias para sobrevivir al “mundo salvaje de la civilización”. Los procesos vividos por niñas y niños Embera en sus primeros años de vida y de socialización en su cultura, fueron fundamentales para imprimir una herencia imborrable, recibida en los arrullos de las abuelas y en las expresiones de afecto de sus familiares. La interculturalidad es, para los Embera, una apuesta política:

Desde luego la interculturalidad para nosotros los indígenas constituye toda una acción de pensamiento emancipativo, porque somos diferentes mas no iguales, ni mucho menos inferiores por lo tanto nos movilizamos de acuerdo a la directriz de las leyes ancestrales y los orígenes de pensamiento de nuestro pueblo (Cáisamo, 2012, p.364).

En los planes de vida de los pueblos Embera se establece el diálogo de saberes y de conocimientos de otras culturas como parte enriquecedora del universo indígena. Mientras que como aprendizaje propio, se cuenta con la concepción protectora de la naturaleza en donde el Embera es sólo una parte integral de ésta, y el buen vivir o el vivir bien en armonía con todo lo que rodea al ser sea humano o no humano a través del camino intercultural, retoma aspectos importantes de occidente como la lengua castellana y las formas de establecer intercambios mercantiles en pequeña escala y, sobre todo, para la subsistencia de las familias.

Además dichos planes “construyen autonomía para generar un verdadero control del cambio social y cultural y orienta a nuestros gobiernos indígenas en las acciones e iniciativas comunitaria, ordenamiento territorial y gobernabilidad bajo jurisdicción propia (OIA, Resistencia y Vida, 2008, p.6). En los caminos interculturales, líderes y lideresas, maestras y maestros indígenas han sido permeados por las filosofías de la educación impartidas por Paulo Freire.

Con propuestas de cambio, de reconocimiento de la otredad, de educación para la libertad y de concienciación de los seres humanos como la de Paulo Freire (2011), comenzaron algunas ONG y algunas organizaciones indígenas y asociaciones de cabildos en los años 60s y 70s a creer que la educación indígena podía hacerse de otra manera. Y no fue romanticismo lo que movió y con-movió a los y las líderes indígenas de muchos pueblos latinoamericanos a luchar por su reconocimiento como sujetos políticos con

derechos; fue el ansia de encontrar un lugar para que sus voces fueran escuchadas y para que se construyera un diálogo de saberes con la cultura no indígena.

En dicho diálogo de saberes pretendido –y logrado en algunos pocos aspectos– hacen eco las palabras de Freire sobre las responsabilidades sociales y políticas implicadas en todo cambio, en toda decisión. Así como la necesidad de que la epistemología preponderante hiciera un acto de humildad con las sabidurías milenarias. La sociedad mayoritaria no lo sabe todo, ni abarca dentro de sí todas las lógicas existentes en cada uno de sus grupos culturales.

Uno de los primeros cambios que las comunidades indígenas comenzaron a experimentar, fue el enfrentamiento entre saberes y prácticas de las nuevas generaciones con relación a las generaciones anteriores a éstas. Las mujeres y los hombres indígenas jóvenes no parecían tener arraigo a su cultura: hablaban castellano, comprendían el mundo no indígena y deseaban vivir en él, no construían identidades con relación a su cultura puesto que habían abandonado sus creencias, sus prácticas y sus formas de hacer las cosas y de vivir en comunidad. La consciencia del cambio hizo reaccionar a aquellos gobiernos indígenas que continuaban direccionando el destino político, económico y cultural de su pueblo.

¿Por qué en un contexto democrático los y las indígenas perdían cada vez más su identidad?, no tardaron las abuelas y abuelos indígenas en identificar la educación recibida como un arma en contra de su esencia cultural.

La necesidad de restablecer valores culturales perdidos, ha requerido de maestras y maestros indígenas en la línea de las virtudes propuestas por Freire (2011, p.82): maestras y maestros con sentido crítico y no ingenuos ante una realidad que es construida justamente para lograr su extinción o en el mejor de los casos, su mestizaje. Maestros y maestras coherentes con su práctica y con lo que ésta implica: reivindicar los derechos de los pueblos a permanecer en un buen vivir distinto a las prácticas de intercambios capitalistas y retomar valores culturales, éticos y espirituales que van más allá de los dispositivos de poder y de control de occidente justamente porque no son comprendidos por éstos.

Un ejemplo muy claro es la forma de sanar y de ser sanado en las cosmogonías indígenas: mundos minerales, vegetales, animales, humanos y divinos que se entrecruzan,

que inciden en las relaciones, en la convivencia y en el sustento mismo de lo que es una comunidad.

Lo anterior implica vivir y enseñar sin miedo. Sin miedo a ser desaparecido por diferente, sin miedo a ser desvalorizado por las praxis, por los pensamientos, por la existencia de sociedades que, se quiera o no, coexisten con la cultura hegemónica, y en la mayoría de los casos poseen una sabiduría capaz de cuestionarla con sentido crítico.

Una de las críticas más relevantes de las comunidades indígenas con relación a la cultura hegemónica es su deshumanización, realidad ya cuestionada y nombrada por Freire desde la segunda mitad del siglo XX. La industrialización reduce al ser humano, comprime sus emociones, aniquila su capacidad de pensarse en libertad. Las comunidades Emberas no se han industrializado, en su mayoría, conciben el tiempo y el espacio de una manera diametralmente opuesta a la fábrica, a la producción en serie de objetos, de vidas y de personas.

No obstante, las comunidades Emberas enfrentan problemáticas que también socavan sus potencialidades: la escasez de tierras productivas, la falta de proteína animal resultado de la tala de bosques nativos, el conflicto armado que instauró en sus territorios una lucha abierta y en confrontación constante con éstas, con el Estado y con organismos paraestatales. Tal como lo muestra Rosembert Ariza, los pueblos indígenas mediante manifestaciones han solicitado:

- 1) a los grupos armados legales e ilegales, abandonar sus territorios, 2) a las empresas transnacionales, no más explotación de sus recursos naturales y 3) al Estado colombiano, el cumplimiento de sus deberes para el respeto, protección y garantía de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas (2013, p.20).

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos también hace un reporte de cómo se ha vulnerado la vida de los pueblos indígenas y la de sus territorios, hasta el punto de exponer una alerta con relación a su extinción en caso de que el estado colombiano no cumpla con los acuerdos solicitados (ver Ariza, 2013, p. 64).

Aun así, las comunidades indígenas no pierden la esperanza en la educación propia como una estrategia política de supervivencia, tal como lo expresan en el Plan de

Salvaguarda Embera realizado en el año 2010. En este informe para el gobierno colombiano, se establece el diagnóstico y las alternativas de solución que las comunidades encuentran para sus problemáticas, prima la exigencia por el respeto de una vida digna y justa, y así se establece desde la metodología que se implementó en la elaboración de éste: la Investigación Acción Participación en la que profesionales indígenas, tanto hombres como mujeres construyeron oponiéndose a las soluciones asistencialistas y propias de los Planes de Desarrollo que hasta ese momento les estaban siendo ofrecidas. En este sentido, se contó con personas que no eran neutrales ante las realidades de sus comunidades de origen y que por tanto, podían presentar panoramas más profundos, menos ingenuos, menos mágicos, del acontecer socioeconómico de los pueblos Embera de Antioquia.

Todavía se puede constatar la pertinencia, la vigencia, la relevancia del pensamiento Freiriano para los pueblos Embera, pues la esperanza es un posible para su pervivencia, aunque muchas personas en Antioquia y Colombia aún no sepan que existen en su mismo referente geopolítico, en su mismo espacio vital.

Uno de los conceptos que los pueblos indígenas Embera toman de las relaciones interculturales es el de escuela, entendida como *espacios de sabiduría*. La escuela que conciben es aquella que según Cáisamo:

Sea capaz de escuchar y tenga miradas diversas de las distintas culturas del mundo, de manera horizontal y respetuosa; que sea capaz de formar nuevas generaciones con pensamiento integral y crítico. Queremos una escuela donde nos enseñen a respetar y a valorar al otro, a la otra y no a odiar, a desprestigiar y discriminar a quien está a nuestro lado. Queremos una escuela donde nos enseñen a confrontar de manera constructiva la diversidad de pensamiento y a no imponer una ideología dominante. Finalmente, queremos una escuela donde podamos dialogar e interactuar con la diversidad cultural, para pensar el mundo que queremos, donde todos y todas podamos mirar nuestro propio mundo y el universo de distinta forma y reconocernos en las historias de cada pueblo y de la humanidad (2012, p.7).

Continúa Cáisamo (2012, p. 8) “Las escuelas que queremos construir deben ser escuelas para resistir e innovar, para crear nuevas posibilidades de vida de acuerdo con nuestras realidades culturales; esta resistencia debe ser creativa y constructiva”.

## **2.1 Enseñar y aprender: la lógica de las sensaciones<sup>3</sup>**

Para estos espacios de sabiduría los pueblos Embera experimentan unas pedagogías que valoran la sensibilidad y la experiencia de cada miembro de la comunidad. Una niña, un niño Embera, desde su socialización hasta su adultez se expresa completamente en su corporeidad, aprendiendo del camino de sus sensaciones. Cuando la niñez indígena está bien alimentada, sanamente nutrida, irradia alegría. Se es feliz a la manera de las pompas de jabón que corren el riesgo de romperse ante el menor contacto. La arenilla que se desliza entre los dedos, la jagua, el achiote, sus líquidos coloridos son motivo de fiesta, de llevar el color en la piel, en el rostro para seducir, para enamorar y también para mostrar en qué rol o situación social se encuentra cada uno, cada una.

Con la pintura facial, por ejemplo; los Embera juegan a desaparecer, a transformarse para tornar jaguar o grillo, tigre o mariposa. Posibilidades del despliegue: no sólo sentir con las cosas y volverse cosa sensible sino desafiar cualquier límite lenguerial o maquínico. En los pueblos Embera no se erigen estatuas, todos los espacios son vivientes, todos los dibujos son habitables.

En el espacio viviente del ritual, del baile, del juego, las sabidurías Embera rompen los límites de la tridimensionalidad y se encuentran mil formas de estar en los mundos. Cinco mundos superpuestos en los que no hay número, ni simetrías, todo fluye sin dejarse atrapar y se instala el instante del devenir. Es el comienzo del caos, es el reino de la sensación. La piel se llena de labios, tiene tímpanos por todas partes, toda realidad se desmenuza, se rompe, se quiebra.

El entorno Embera es construido por la sensación misma de las prácticas y ritualidades. Sin duda, están en juego los instintos, temperamentos, movimientos vitales como los de la siembra que se reproducen en la danza, los de la caza que se reactualizan en

---

<sup>3</sup> Sensación entendida aquí como experiencia corporal.

las pinturas corporales y en los símbolos que el *jaibaná* se dibuja en su cuerpo para protegerse y proteger a sus ayudantes, el conocimiento de señas, simbologías y voces de la naturaleza. En estas formas de socializar, el entorno es indisoluble de las personas que interactúan en él y de las sensaciones que van construyendo experiencias, huellas que se tejen en la memoria Embera.

La sensación no es más que el espacio abigarrado donde el rol se pierde, es un movimiento de intensidades sin linealidad. Siempre zigzagueando de un punto a otro. Es todo aquello que se transmite directamente, evitando el rodeo o el aburrimiento de una historia que contar. Porque en la sensación, todos los límites están desbordados y se exceden en múltiples direcciones: sabor, tacto, olor, ruido, que se intercomunican en la existencia. De ahí que la vida Embera esté llena de ritmos, de vibraciones, de resonancias.

En la enseñanza de un juego, de un mito, de un ritual indígena, de una danza, de un tejido, la sensación no es cualitativa ni cualificada, no tiene sino una realidad de intensidad que ya no determina en ella datos representativos, sino variaciones, tal como Valery nombró el cuerpo sin órganos, pletórico en la sensación, en el aprendizaje vital.

En los aprendizajes y enseñanzas a partir del juego, los rituales, las danzas y las pinturas corporales, la sensación está viva hasta lo indecible: lo que le devuelve el estatuto a la seducción plena sin moral, lo que libera los cuerpos indígenas de las fronteras en las que occidente ha encerrado la corporeidad, lo que conlleva, finalmente, a una comunidad, a vivir de los afectos.

En los afectos manifestados y sentidos y en los dispositivos simbólicos de los Embera las manos tejen, pintan y construyen, tienen una relevancia insoslayable. Ver a una mujer indígena tejiendo, nos hace recordar el elogio que el filósofo Focillón le hace a las manos.

Entre la mano y la herramienta comienza una amistad que no tendrá fin. La una comunica a la otra su calor de vida y la forma a perpetuidad. Como es nueva la herramienta no está ‘hecha’; es necesario que se establezca entre ella y los dedos que la sostienen ese acuerdo nacido de una posesión progresiva, de gestos ligeros y combinados, de hábitos mutuos y hasta de cierto deterioro. Entonces el instrumento inerte se convierte en una cosa viviente. (Focillón, 2006, p 27).

De las experiencias tejidas, de las formas de interactuar en las comunidades, se construyen pedagogías vivenciales. Guzmán Cáisamo, lo enuncia de la siguiente manera:

Formar pedagógicamente implica trascender las acciones académicas hacia la vivencia y la cotidianidad, es decir, lo conceptual, lo teórico se articule desde la práctica a las acciones de vida, a los planes y proyectos de vida que su pueblo viene desarrollando en su comunidad y territorio. En ese sentido lo pedagógico debe ser un acto de hacer día a día desde la vivencia mediando entre el discurso y la práctica; en otra palabra, es aprender haciendo de modo simétrico (2012, p. 308).

## **2.2 Enseñar y aprender: en defensa de la Madre Tierra**

En una carta del abuelo Toro Sentado, guerrero Sioux de los Estados Unidos, al presidente Franklin Pierce (1855), se puede evidenciar la permanente insistencia de los pueblos indígenas, en general, sobre el cuidado de la madre tierra y su negativa a que ésta sea parte de los procesos de compra y venta que subyace en el capitalismo. Las palabras suyas hacen eco con acciones y propuestas de las comunidades Embera en Antioquia: “palabras inmutables como las estrellas”.

¿Cómo podéis comprar o vender el cielo, el calor de la tierra? Esta idea nos parece extraña. No somos dueños de la frescura del aire ni del centelleo del agua. ¿Cómo podríais comprarlos a nosotros? Lo decimos oportunamente. Habéis de saber que cada partícula de esta tierra es sagrada para mi pueblo. Cada hoja resplandeciente, cada playa arenosa, cada neblina en el oscuro bosque, cada claro y cada insecto con su zumbido son sagrados en la memoria y la experiencia de mi pueblo. La savia que circula en los árboles porta las memorias del hombre de piel roja.

Los muertos del hombre blanco se olvidan de su tierra natal cuando se van a caminar por entre las estrellas. Nuestros muertos jamás olvidan esta hermosa tierra porque ella es la madre del hombre de piel roja. Somos parte

de la tierra y ella es parte de nosotros. Las fragantes flores son nuestras hermanas; el venado, el caballo, el águila majestuosa son nuestros hermanos. Las praderas, el calor corporal del potrillo y el hombre, todos pertenecen a la misma familia.

[...] estas tierras son sagradas para nosotros. El agua centelleante que corre por los ríos y esteros no es meramente agua sino la sangre de nuestros antepasados. Si os vendemos estas tierras, tendréis que recordar que ellas son sagradas y deberéis enseñar a vuestros hijos que lo son y que cada reflejo fantasmal en las aguas claras de los lagos habla de acontecimientos y recuerdos de la vida de mi pueblo. El murmullo del agua es la voz del padre de mi padre.

Los ríos son nuestros hermanos, ellos calman nuestra sed. Los ríos llevan nuestras canoas y alimentan a nuestros hijos. Si os vendemos nuestras tierras, deberéis recordar y enseñar a vuestros hijos que los ríos son nuestros hermanos y hermanos de vosotros; deberéis en adelante dar a los ríos el trato bondadoso que daréis a cualquier hermano.

Sabemos que el hombre blanco no comprende nuestra manera de ser. Le da lo mismo un pedazo de tierra que el otro porque él es un extraño que llega en la noche a sacar de la tierra lo que necesita. La tierra no es su hermano sino su enemigo. Cuando la ha conquistado la abandona y sigue su camino. Deja detrás de él las sepulturas de sus padres sin que le importe. Despoja de la tierra a sus hijos sin que le importe. Olvida la sepultura de su padre y los derechos de sus hijos. Trata a su madre, la tierra, y a su hermano el cielo, como si fuesen cosas que se pueden comprar, saquear y vender, como si fuesen corderos y cuentas de vidrio. Su insaciable apetito devorará la tierra y dejará tras sí sólo un desierto.

Los indios preferimos el suave sonido del viento que acaricia la cala del lago y el olor del mismo viento purificado por la lluvia del mediodía o perfumado por la fragancia de los pinos.

El aire es algo precioso para el hombre de piel roja porque todas las cosas comparten el mismo aliento: el animal, el árbol y el hombre. El

hombre blanco parece no sentir el aire que respira. Al igual que un hombre muchos días agonizante, se ha vuelto insensible al hedor.

[...] pondré una condición: que el hombre blanco deberá tratar a los animales de estas tierras como hermanos.

¿Qué es el hombre sin los animales? Si todos los animales hubiesen desaparecido, el hombre moriría de una gran soledad de espíritu. Porque todo lo que ocurre a los animales pronto habrá de ocurrir también al hombre. Todas las cosas están relacionadas entre sí.

Vosotros debéis enseñar a vuestros hijos que el suelo bajo sus pies es la ceniza de sus abuelos. Para que respeten la tierra, debéis decir a vuestros hijos que la tierra está plena de vida de nuestros antepasados. Debéis enseñar a vuestros hijos lo que nosotros hemos enseñados a los nuestros: que la tierra es nuestra madre. Todo lo que afecta a la tierra afecta a los hijos de la tierra. Cuando los hombres escupen el suelo se escupen a sí mismos.

Esto lo sabemos: la tierra no pertenece al hombre, sino que el hombre pertenece a la tierra. El hombre no ha tejido la red de la vida: es sólo una hebra de ella. Todo lo que haga a la red se lo hará a sí mismo. Lo que ocurre a la tierra ocurrirá a los hijos de la tierra. Lo sabemos. Todas las cosas están relacionadas como la sangre que une a una familia.

Si contamináis vuestra cama, moriréis alguna noche sofocados por vuestros propios desperdicios.

No comprendemos lo que será cuando los búfalos hayan sido exterminados, cuando los caballos salvajes hayan sido domados, cuando los recónditos rincones de los bosques exhale el olor a muchos hombres y cuando la vista hacia las verdes colinas esté cerrada por un enjambre de alambres parlantes. ¿Dónde está el espeso bosque? Desapareció. ¿Dónde está el águila? Desapareció. Así termina la vida y comienza la supervivencia... (Toro Sentado, 1855, p. 3).

Así mismo para los Embera eyabida, Chamí y dóbida, la tierra es la madre, la maestra, es:

La fuerza dadora de frutos y de vida, es guía en nuestro camino para vivir y morir bien. De su fuerza persistente y titánica, los pueblos indígenas alimentamos nuestro plan de vida en el tiempo. Su gravidez y prodigiosidad alienta nuestras luchas cotidianas por eso es el centro de nuestra pedagogía desde hace más de 15 años (PEC regional, 2012, 102).

La tierra como eje de la pedagogía, aparece en todos los espacios de sabiduría o *de ara dé*, también es defendida por niñas y niños que hacen su manifiesto en contra de la minería que actualmente se desarrolla en sus territorios.

En el año 2012, niñas y niños Embera de Frontino (Escuela el Chuscal de Murrí), se arriesgan a escribir en su lengua un no rotundo a la minería<sup>4</sup>.

Dayira zhuburia baya druada arinara, maukarea gagaea arinaira

Dayirada kazhakuara samauba araaira nee baya.

Mawudru druara akikara.

(Viviremos sufriendo si dañamos la tierra. Por eso no queremos dañar la tierra. Si la dañamos no podemos hallar medicinas en nuestra madre tierra).

Ne urucha druadeba tuedaira kagaea dabaira, nauda odara daira zhuburia becha, maukara zoidua kagadeea drua arinaira.

(No queremos que nos saquen la mina de nuestra tierra, desde la profundidad de nuestro ser no queremos que nos dañen la tierra).

Daibara kakaea neta uruya tuedaira druadera ariburudera.

Emberara, neduburura suburia ebarada beya. Mau berabari-eamarea. Kagadaea drua tudaira.

(Nosotros no queremos que nos saquen la mina, cuando dañamos la tierra, la gente y los animales nos quedamos desprotegidos. Antes de que ocurra eso no queremos que nos saquen mina de nuestra tierra).

Drua dera arikuda egorora dayi papa, dayira babara baibara drua kirichara, kapuriara idu tubidaea dazhira druara. Daubara netataba karebaibara dazhira druara joma.

---

<sup>4</sup> Traducción realizada por Leonardo Domicó, embera eyabida.

(La tierra de verdad es nuestra madre. Con nosotros deben permanecer sus enseñanzas. No permitiremos a los *capunias* destruir nuestra tierra, protegeremos toda la tierra con el espíritu de los sabios -médicos ancestrales. (Manifiesto Infantil, OIA, 2012, p. 1-6).

Esta postura es, pues, parte fundamental de las enseñanzas propias del pueblo Embera, la valoración de los sitios sagrados, la toma de consciencia de la unidad con todo lo que la naturaleza ofrece, es la escuela más vital que se puede encontrar en la cosmogonía Embera, que se amplía a la cosmogonía de todos los pueblos originarios de la tierra.

Nos formamos para defender nuestro territorio, nos vamos a formar para cuidar, proteger la madre naturaleza, concebida la madre naturaleza como un ser vivo que nos nutre, que nos aporta, que nos protege y nos facilita la posibilidad de seguir siendo indígenas; es decir, nos posibilita esa pervivencia hoy, mañana y hacia el futuro, entonces si se concibe así nuestro territorio, como un ser vivo que tiene que ver directamente con la vida de nosotros y nosotros hacemos parte de esa vida, de la Madre Tierra, por lo tanto tenemos que prepararnos políticamente, pero también académicamente para la defensa de esa Madre Tierra (Cáisamo y Gómez, Entrevista, 2012, p.3).

En esta concepción, se refuerzan tres de los valores culturales que han hecho parte del pensamiento indígena de los Andes: la reciprocidad con todos los seres vivos y no vivos, la comunitariedad en la que todo lo que la tierra produce es de todos en iguales proporciones y la ley del intercambio, trueque o don.

Sobre estos tres valores culturales, el pensamiento indígena es potente y precursor de una sabiduría, despreciada en gran parte en los procesos de colonización, conquista, sometimiento e imposición del pensamiento religioso judeocristiano que arrasó con la mayoría de las cosmogonías y cosmovisiones originarias.

Concebir la Tierra como un escenario de vital importancia para los pueblos indígenas es una apuesta que no sólo pasa por el discurso sino que se vuelve práctica en la medida en la que se reconozca que ese es el punto de

partida de la vida y los vínculos sociales de los territorios indígenas. Es una medida de salvaguarda, retomar “el cordón umbilical” que se había roto con la madre tierra (PEC regional, 2012, p, 86).

La recuperación de dicho cordón umbilical implica la conexión con la espiritualidad:

La espiritualidad entendida como la recuperación de todos los mitos, todas las creencias, todas las prácticas ancestrales, en la salud, en la relación padre-madre, todos esos mitos fundantes que ancestralmente nos direccionaba nuestra vida cultural, social y política. (Cáisamo y Gómez. Entrevista, 2012, p, 2).

Esta postura ha sido tan fuerte y tan cabalmente defendida, que desde el año 2007 se empezó a gestar la posibilidad de extender este legado pedagógico a la instauración de un pregrado en la universidad pública.

Es así como se establecen acuerdos políticos y académicos con la Universidad de Antioquia para multiplicar los saberes de los pueblos indígenas, no sólo los Embera, y comenzar a decolonizar los pensamientos y cuadrículas fundadas en la cientificidad única del método científico, en el pensamiento europeo como único con validez para explicar un solo mundo verdadero —también europeo, parecido o asimilado por él—y unas lógicas y formas de pensamiento que excluían todo conocimiento raro, distinto, “primitivo”, “salvaje”.

Surge el pregrado conocido como Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, convenido por la Organización Indígena de Antioquia y el grupo Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como un crisol en el que se funden la sabiduría ancestral indígena con nuevas formas, revolucionarias formas, de hacer educación en nuestra contemporaneidad:

Con enfoque de pedagogía de la madre tierra, crítica, creativa y decolonial, soñamos con formar nuevas generaciones con pensamiento integral y autónomo para que sean capaces de articular el mundo de afuera

con el suyo, transformar la realidad y ayudar a mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas de hoy.

La Pedagogía de la Madre Tierra es una mirada profunda de nuestros pueblos hacia la vida misma desde su realidad y de la humanidad que compartimos y vivimos en este planeta tierra; es un reto y desafío para replantear nuestras miradas, intereses y el uso que le estamos dando a los recursos de la madre tierra y todo lo que en ella existe como parte de nuestra vida y de todos los seres vivos. Mi invitación es realmente cómo la cuidamos y protegemos para que no se acabe su capacidad de seguir garantizando la pervivencia de la humanidad y de la nueva generación en el futuro. (Cáisamo, 2012, p 320.)

### **2.3 ¿Qué nos enseña y qué se aprende de la madre tierra?**

Es una de las preguntas que el líder Embera Guzmán Cáisamo Isaramá, interlocutor en este texto, realizó en su tesis de doctorado en Educación Intercultural. Una síntesis de la respuesta está aquí, para continuar ampliando el panorama en el que el saber indígena se aprende y se enseña a partir del contacto directo con la realidad que el territorio natural ofrece en el que son fundamentales las sensaciones. Una sabiduría centrada en las sensaciones y en la corporeidad.

En un principio en el origen de la vida, los ríos, los árboles, las plantas, y los animales fueron quienes nos enseñaron a conocer, a pensar y a construir los conocimientos; nos enseñaron a desarrollar los oídos, los ojos, destrezas y habilidades, pero sobre todo la capacidad de pensar, de hacer y sentir la vida. Entonces aprendimos a distinguir y a diferenciar los sonidos y los conciertos naturales que nos ofrecen los pájaros, los vientos y los animales; desarrollamos nuestra capacidad de observar y diferenciar la diversidad biológica de la naturaleza y los múltiples colores del universo, aprendimos a hacer obras importantes con nuestras manos y desarrollamos las artes y manualidades para adornar nuestro entorno.

Aprendimos a producir y desarrollamos sistemas de cultivos que nos permitió y ha permitido la conservación de nuestra naturaleza y territorio. Desarrollamos nuestra inteligencia, nuestro sentimiento y sobre todo nuestra capacidad de relacionarnos de manera respetuosa con la naturaleza y la interacción con las demás culturas. Esta es la razón por la que concebimos que la madre tierra sea nuestra gran maestra, nuestra gran pedagoga, porque ella es la fuente de nuestro conocimiento, de nuestros saberes y que nuestros viejos y las abuelas nos han transmitido de generación en generación.

La concebimos como uno de los espacios educativos fundamentales, después de la casa y la familia, es decir, es la universidad, es la biblioteca, donde podemos investigar para conocer nuestra historia y la historia de nuestros antepasados, para mirar el presente, y pensar el futuro. Por eso particularmente considero que nuestra propuesta educativa debe fundamentarse en los conocimientos y saberes de nuestros maestros y maestras ancestrales, de nuestra madre tierra y alimentarnos permanentemente de estas fuentes de sabiduría pero también de los conocimientos y saberes que ofrecen los distintos grupos humanos del mundo si queremos que ella sea la estrategia para fortalecer la identidad cultural de nuestros pueblos (Cáisamo, 2012, p. 345).

Así mismo, los y las docentes, en el evento regional realizado los días 28, 29 y 30 de julio del año 2014, proponen que las siguientes actividades sean constatadas en los proyectos pedagógicos para contribuir al cuidado de la Madre Tierra:

En la Familia: “Autoformarme y enseñarle a mis hijos leyes sobre cómo cuidar y defender nuestro territorio como indígenas, además la importancia de la tierra para la supervivencia del ser humano” (docentes Embera Chamí).

En la Escuela: “Enseñar a los estudiantes sobre manejo del territorio, porque el territorio es como una casa; saber todo lo que está alrededor de nuestro medio para saber vivir” (docentes Embera eyabida).

En la Comunidad: “Hacer un plan de ordenamiento territorial comunitario en donde plasmemos compromisos con cada familia sobre no contaminar el ambiente con químicos,

no talar y quemar el bosque, no contaminar los nacimientos de agua, reforestar en vez de tumar; realizar varias capacitaciones sobre manejo y cuidado del medio ambiente, sancionar a todos los que incumplan este reglamento y decir siempre NO a la explotación minera de las empresas” (docentes Embera dóbida).

## **2.4 Enseñar y aprender: reivindicación de derechos<sup>5</sup>**

La lucha de los pueblos indígenas reflejada en los mandatos constitucionales. Los pueblos Embera e indígenas de Colombia, han luchado por el derecho a la educación propia. El artículo 67 de la constitución política de Colombia (1991) afirma que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (p.4).

Además en este mismo artículo, se expone la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica en las instituciones del Estado y se afirma que:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Este artículo se ve complementado por la sentencia C-376/10 de la Corte Constitucional de Colombia que establece que, según acuerdos nacionales e internacionales el “derecho a la educación comprende cuatro dimensiones de contenido prestacional” a saber:

---

<sup>5</sup> Parte de este debate se llevó a cabo frente al Ministerio de Educación Nacional, en el año 2014, en el marco de un proyecto con la OIA.

(i) la asequibilidad o disponibilidad del servicio, que puede resumirse en la obligación del Estado de crear y financiar suficientes instituciones educativas a disposición de todos aquellos que demandan su ingreso al sistema educativo, abstenerse de impedir a los particulares fundar instituciones educativas e invertir en infraestructura para la prestación del servicio, entre otras; (ii) la accesibilidad, que implica la obligación del Estado de garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad al sistema aludido, la eliminación de todo tipo de discriminación en el mismo, y facilidades para acceder al servicio desde el punto de vista geográfico y económico; (iii) la adaptabilidad, que se refiere a la necesidad de que la educación se adapte a las necesidades y demandas de los educandos y que se garantice continuidad en la prestación del servicio, y (iv) la aceptabilidad, la cual hace alusión a la calidad de la educación que debe impartirse (Corte Constitucional, 2010).

Luego de ser aprobada la constitución política de 1991, en la que se resalta además en el artículo 68 que reza “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”; se aprueba la Ley 115 de 1994, regulatoria de la Educación en Colombia que establece la etnoeducación como modelo para las comunidades indígenas.

Artículo 55. Definición de etnoeducación: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (citado en Molina Betancur, 2012, p. 265)

Si bien, el derecho a la educación es de carácter constitucional para todos los colombianos, los pueblos indígenas que habitan en el departamento de Antioquia aún se movilizan para reclamarlo frente a los estamentos gubernamentales como sucedió en la Minga Nacional Indígena realizada en el mes de octubre del 2013.

Los diálogos de concertación con el Estado también se han llevado a cabo a través de encuentros y desencuentros con los funcionarios de la Secretaría de Educación Departamental con la que se ha evaluado la precariedad de la llamada etnoeducación en cuanto a métodos y en cuanto a calidad y pertinencia según formas de pensar, conocer y hacer para las comunidades.

Uno de los puntos gruesos en la discusión ha sido la contradicción entre los discursos sobre la etnoeducación y las prácticas de ésta. Si bien cuenta con una nominación dentro de los modelos educativos existentes, la forma de implementarse en los municipios ha sido que maestras y maestros indígenas se sujeten a los formatos ya establecidos por el modelo educativo hegemónico en el país. Hasta tal punto que los pocos adelantos que la etnoeducación ha hecho en materia de construcción curricular no se han implementado aún en ninguno de los pueblos indígenas. La evaluación docente, el calendario escolar, las nueve áreas obligatorias que mandata el Ministerio de Educación Nacional para todo el territorio Colombiano sigue siendo hoy, la ruta en materia educativa para las comunidades indígenas.

Lo anterior sumado a las dificultades que niños y niñas tienen para acceder a la educación en regiones selváticas, la falta de infraestructura adecuada (tal como se visualiza en las fotos) el desinterés de los gobiernos locales para evaluar y aprobar los proyectos de inversión que los cabildos están obligados a presentarles, muestra una realidad de desescolarización y analfabetismo alarmante en los cinco pueblos indígenas del departamento: Embera eyabida, dóbida, Chamí, senú y gunadule.



*Imagen 5:* Escuela Mutatá.

Fuente: Archivo OIA, 2012



*Imagen 6:* Escuela Surrumbay-Municipio de Mutatá

Fuente: Archivo OIA, 2012

Para finales del año 2013, el reporte que el Instituto Departamental para la Educación Indígena-INDEI presentó a la gobernación de Antioquia exigía la atención inmediata a casi 3.000 indígenas entre niños, niñas y jóvenes que se encontraban por fuera del sistema educativo (Documento interno OIA-2013, p. 3). Sólo para el pueblo Embera de Antioquia que presentó su plan de salvaguarda, de acuerdo con la sentencia T-025 de 2004 de la Corte Constitucional, “Se puede calcular que el 40% de la población estaría en el grupo de los que requieren servicios educativos básicos” (p.72).

La medida asumida para el acceso de las comunidades a este derecho, fue disponer una partida presupuestal por cobertura educativa que cubriera la atención a sólo 1.300 estudiantes, dejando a los y las demás por fuera, pues según una de las funcionarias entrevistadas “si nos ponemos a contar todos los niños y niñas que están por fuera del sistema educativo en todos los municipios de Antioquia nos quedaríamos maniatados. No hay recursos para tanta gente” (OIA. Documento interno, 2013, p.5).

En este juego de recursos y estadísticas para cumplir o no cumplir con el derecho a la educación de los pueblos indígenas, se puede poner en evidencia otra de las formas en la que se vulnera el artículo 67 y el 68 de la constitución política de 1991: se trata de una educación que no puede entenderse como “acceso a los valores culturales” puesto que aún para el año 2014 se ha entregado la prestación del servicio educativo en Antioquia a entidades de carácter confesional católico como la Pía Diócesis de Apartadó y COREDI,

adscrita a la Diócesis de Rionegro, no obstante haber realizado acuerdos con el Estado desde los primeros movimientos indígenas de los años 70's y 80's para descontinuar la avanzada de la evangelización católica en los pueblos que reclamaban para sí el derecho a mantener sus propias construcciones cosmogónicas tal como lo presenta el plan de Salvaguarda Embera Capítulo Antioquia (2012, p. 88).

El líder Embera dóbida Guzmán Cáisamo Isarama lo expresa de la siguiente manera:

La educación escolarizada, tal como la conocemos en la actualidad, ha sido una de las principales estrategias de colonización para nuestros pueblos indígenas, a través de ésta se han impuesto valores culturales, sociales, económicos que no hacen parte de nuestros conocimientos ancestrales ni tampoco de nuestras realidades, intereses, necesidades, contextos; en su mayoría los currículos de los centros e instituciones educativas indígenas responden a los lineamientos curriculares nacionales los cuales están basados en modelos pedagógicos occidentales poco interculturales que perpetúan relaciones de poder asimétricas, implantan valores culturales que vulneran nuestras identidades indígenas y han influido de manera fundamental en la pérdida de nuestras lenguas maternas (2012, p. 4).

Según lo anterior puede verse que las cuatro dimensiones de contenido prestacional en la educación no se cumplen para las comunidades indígenas en tanto que no hay asequibilidad porque no se cuentan con instituciones suficientes creadas y financiadas por el Estado, falta por acceder un alto porcentaje de niños, niñas y jóvenes, las instituciones existentes no se han adaptado a las necesidades y demandas de los educandos sino que han implantado en las comunidades indígenas el modelo nacional hegemónico y la aceptabilidad, materializada en la evaluación de la calidad educativa, puede inferirse de las palabras antes citadas del líder Embera dóbida.

Surge también la demanda al Estado Colombiano de considerar “la educación como un Derecho Fundamental y no como un servicio” (ONIC, 2013, p. 6). Para avanzar hasta esta propuesta los pueblos indígenas de Antioquia y de Colombia presentaron en el año

2014 una propuesta de Decreto Autónomo para operativizar un Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP- que funcione en forma paralela al Sistema de Educación Nacional y tenga incidencia en tres instancias fundamentales: política, pedagógica y administrativa (a través del decreto transitorio 2500 que faculta a las asociaciones de cabildos para administrar los recursos de educación derivados del Sistema General de Participaciones (SGP).

El Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP para Antioquia, es considerado para algunos investigadores como el profesor Carlos Mario Molina Betancur (2012), un sistema con dificultades, que producirá problemas a estos pueblos para ejercer de una manera fáctica la autonomía educativa. Sobre todo por la ambigüedad en la ley en la constitución de territorios indígenas:

Desafortunadamente, los territorios indígenas siguen sin constituirse y por ello no cuentan con las mismas competencias que la ley le brinda a todos los entes territoriales, caso particular el del autogobierno para decidir sobre sus destinos. Las participaciones presupuestales del Estado llegan a los indígenas a través de los municipios que tienen resguardos, que deben reportar el número de individuos con el que cuentan y su extensión territorial. Por ello muchas agrupaciones indígenas que habitan fuera de los resguardos siguen sin contar con esta participación y se encuentran alejados [...] con problemas graves de desnutrición y de alfabetización (p.269).

En conclusión, el cumplimiento del derecho a la educación para los pueblos indígenas sigue siendo un tema actual de debate en espacios académicos, políticos y organizativos. Cabe esperar que mientras se decidan las formas, los rubros necesarios, las estrategias y las metodologías para garantizarse, los niños, las niñas y los jóvenes indígenas que se encuentran desescolarizados puedan contar aún con sus formas propias de socialización tempranas en las que abuelas, madres y demás mujeres de la comunidad transmiten la lengua propia y con ella sus valores culturales, sus cantos y arrullos, sus visiones sobre la madre tierra y los cuidados que les brinda. Formas éstas de ir tejiendo historias para esta “aventura democrática” que al decir de Lefort (1986) es necesario volver a pensar en nuestra filosofía.

Con este contexto político nacional, los pueblos indígenas, entre ellos los Embera, reafirman su tendencia pedagógica a favor de la defensa de los derechos humanos y de los derechos de la madre tierra.

Los pueblos indígenas, a pesar de la carta magna de 1991, no hemos sido reconocidos como sujetos de derecho plenamente, por tanto en la política de Cultura y Educación, materializada en el SEIP, nuestros planes de estudio reflejan un interés marcado en el reclamo por nuestros derechos fundamentales. Los niños y las niñas indígenas, desde sus primeros años, requieren conocer las diferencias de nuestros contextos como pueblos con historia particular para entender así los orígenes, la cultura y construir las identidades de las nuevas generaciones (PEC regional, 2012, p. 45).

Para llevar a cabo esta línea pedagógica, los pueblos han constituido una comunidad política por excelencia:

Definida como colectivo de autoridades, líderes, entre otros, que participan para la generación de directrices y la acción de toma de decisiones democráticas.

Este es un ejercicio que construye y moviliza una acción de conciencia política y la construcción de estrategias. De alguna manera el proceso de educar con visión integral desde la participación, es precisamente cómo generar una acción de movilización de conciencia de la comunidad quien posee la información y la memoria colectiva para reclamar sus derechos.

En cierta medida estoy planteando que la acción pedagógica con visión política conlleva de modo explícito una acción de transformación de conciencia, de despertar ante su propia realidad, es verse a sí mismo, sus problemáticas y sus realidades. Una comunidad situada en determinado lugar de alguna manera expresa la realidad de su cultura; su vivencia, su cotidianidad, su proceso social y construye ciertos patrones culturales, es decir, expresa su sentimiento, sus propias vivencias, su acción comunitaria y finalmente sabe para dónde debe caminar (Cáisamo, 2012, p. 350).

Con una educación propia fundamentada en la Madre Tierra, en el aprendizaje a partir de las sensaciones y en la defensa de los derechos humanos, los pueblos Embera nos presentan su *de ara de* en todo su esplendor formativo del ser humano. Es así como lo describen en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) del pueblo Eyabida (Microcentro Urabá Sur, OIA, 2012), como un espacio que trasciende el espacio físico y se extiende a todo lo comunitario. En todos los lugares se enseña y se aprende.

El “*De ara de*” (Casa de aprendizaje o casa de todos). Es el espacio privilegiado, porque los principios que la constituyen le dan sentido y razón de ser, en nuestra sociedad indígena que requiere orientación y formación para la vida. (...) el “*De ara de*” es un espacio donde nuestro “ser”, “estar”, “hacer”, y “tener” se manifiestan:

La esencia *De ara de* es formar para la vida; por medio de la educación se pretende transmitir y construir conocimiento, sin dejar de lado la labor social, de continuar la formación en valores, principios y actitudes promovidas desde la familia, los sabios y sabias, autoridades, líderes, maestros, maestras porque es la manera de construir caminos para que el ser humano desarrolle su potencial (PEC, Microcentro Urabá Sur, 2012, p. 7).

La vida misma, las enseñanzas desde la familia indígena, son los puntos de partida y de llegada de esta forma de hacer educación propia en las comunidades Embera. Cuando un líder, una lideresa o un miembro de la comunidad llega a su etapa adulta, vuelve sobre la huella de sus ancestros, siempre para retomar los valores aprendidos y las formas de ver el mundo heredadas de su grupo.

La fundamentación de la educación Embera parte de la cosmovisión y la cosmogonía de la metáfora del *De ara de*, la verdadera casa, porque es aquí en este lugar donde se enseñan las primeras ideas de la vida desde la palabra de la familia, abuelas y abuelos, hermanos y hermanas, madre y padre, y de todo lo que le rodea allí. Porque la educación que concebimos está representada en la estructura de *De ara de* es el universo de nuestra visión sobre la educación propia que milenariamente se ha transmitido bajo esa mirada como la verdadera casa, ese es el resumen del universo Embera y el

proceso de enseñanza. Es decir, así como está organizada la casa, nuestra forma de educar a niños y niñas debe ser lo mismo, donde se comparte, convive y se aprende comunitariamente. (Cáisamo, 2012, p. 352).

Con esta propuesta, los pueblos Embera nos muestran una forma de educación que trasciende las perspectivas de la educación occidental mestiza centrada en enfoques, herramientas y métodos en los que estudiantes son sujetados a unas formas específicas de comprender y de instrumentalizar, incluso el mismo ser humano, a favor de la competitividad y el individualismo, lo que llama el destacado médico y educador Jorge Vega Bravo, “la epidemia del egoísmo”: “El vencedor moderno no es el que se autocultiva; es el que tiene más, el que ostenta más, el que tiene más poder, el que logra descalificar a otros” (2015, p.8).

Educar no es sólo transmitir conocimientos de modo instrumental, del profesor a estudiante, o simplemente establecer relación de proceso de enseñanza y aprendizaje de modo vertical donde el estudiante es un objeto de aprendizaje más no un sujeto que trae conocimientos y saberes para compartir con los compañeros de clase y el profesor. No se debe reducir la tarea de educar a un sólo escenario sino ampliarlo a varios escenarios donde el proceso de aprendizaje se recrea y se innovan nuevos conocimientos que sirvan para la vida personal, colectiva y para fortalecer lo cultural (Cáisamo, 2012, p.262).

Tres perspectivas pedagógicas concretan la enseñanza y el aprendizaje del pueblo Embera, según el Proyecto Educativo construido con maestros y maestras Emberas en el período 2010-2012, que forma parte de mi experiencia directa con las comunidades: la lógica de las sensaciones, la pedagogía de la madre tierra y la educación en clave de derechos.

Estas perspectivas están arraigadas en la ley de origen y derecho mayor que estarán presentes en el mito. Es desde su espacio literario, susceptible de ser reinterpretado, que haré en el próximo capítulo, otra historia para contarle a mi hija Sofía.

### Capítulo 3

## Análisis mítico: algunos elementos cosmogónicos de las comunidades Embera de Antioquia

*A María Odila Echeverri Botero*

*Maestra y compañera que vio en el mito la máxima expresión del pensamiento Embera*

Desde el primer día de mi vinculación con la Organización Indígena de Antioquia (OIA), el 21 de febrero del año 2005, escuché a Guillermo Tascón, un Embera Chamí, diciéndome que la Educación de los pueblos indígenas estaba sustentada en las concepciones de la ley de origen, derecho natural de los pueblos o derecho mayor. Enunciados que sonaban muy bien y de los cuales no comprendía su sentido. Fue la maestra María Odila Echeverri, quien llevaba más de 20 años construyendo caminos formativos y formadores con maestras y maestros Embera y de otras etnias, fue quien me explicó que dichas leyes se encontraban en la mitología de los pueblos Embera.

Me dediqué desde ese entonces, a indagar los referentes míticos de unas leyes que, como sus nombres lo indican, rigen el pensamiento Embera y sus construcciones de la realidad. Fue así como comencé a leer mitología y a construir material pedagógico enfocado en las historias de origen del pueblo Embera.

Para el año 2012, en medio de la construcción de la propuesta pedagógica para la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP- llegó a mis manos, proveniente del centro de documentación de la OIA, la fotocopia de un texto cuyo título me llamó la atención, se trata de *Leyendas Embera. Los guerreros de las cuatro edades*, un texto de 1997, cuyo nombre de autor no aparece de forma relevante, aunque sí se autodenomina como un académico que estuvo inmerso y “adoptado” por el mundo Embera y posteriormente nombrado en lengua Embera como Kisaerubi (“una planta buena”, o “el que lo tiñe todo”) (p. 9). Es a partir de esta recopilación que parafraseo o cito la información que necesito para dar relieve a mi propósito. No está por demás reconocer que

el mito embera no ha sido plenamente estudiado, ni compilado. Se encuentran algunas historias recogidas en páginas de internet haciendo parte de compilaciones latinoamericanas, sin ningún análisis en particular.

Con la lectura detallada de este texto he vuelto a revivir los momentos en los que mi abuela Lola, mujer dadora de palabras y de historias, nos relataba leyendas alrededor del fuego. Este capítulo, es también, una remembranza de mis ancestros que hicieron posible, que tejieron en mí ser este gusto insospechado por las narraciones orales en las que aún transito. Si bien accedo a las leyendas a partir de la escritura de cuyas potencialidades políticas no reniego, me he dejado llevar por esa cadencia en las frases, en la que es fácil descubrir el tono, los silencios, las repeticiones y redundancias de una voz que cuenta la historia. Luego Kisaerubi, lo tiñe todo con sus trazos en castellano, lengua que a su vez, me acogió en un seno del que es, históricamente, imposible soltarme.

Eulalia Yagari, una lideresa y cantora del pueblo Embera Chamí, con quien compartí algunos espacios, le da contenido a las leyendas narradas. En este sentido, volver al mito Embera, es acercarme a seres humanos con los cuales transcurrió un período fundamental en mi vida, en este camino hacia mi propia descolonización.

También resalto las tardes en las que escuché a mi maestro Guzmán Cáisamo Isarama retomar sus mitos para enseñarme o darme a entender un conocimiento propio de su cultura.

Las citas textuales las tomaré de dicha compilación, recuperando el nombre del mito y la página en la que aparece en el documento que reposa en el Centro de Documentación de la Organización Indígena de Antioquia.

### **3.1 Ordenamiento de los mundos, según la cosmovisión Embera**

Uno de los aspectos a resaltar en la cosmovisión Embera y que aparece en la mayoría de los mitos y leyendas que se han recopilado, es la concepción no de un mundo único, sino de nueve mundos que interactúan entre sí. El llamado mundo de arriba o mundo celeste está conformado por cuatro mundos, así mismo el mundo de abajo, tiene cuatro mundos en los que los colores van del blanco, al negro, y finalmente, al gris. El mundo del

centro o Egoró es el mundo humano, este mundo posee todos los colores, mientras que el de arriba va cambiando de tonalidades hasta llegar al azul que es el que representa lo celestial.

Según las leyendas compiladas, los dioses principales de la cosmogonía Embera son tres: Ankoré o el mismo Dachi-Zeze de cuya saliva se crean dos dioses con igualdad de fuerza y conocimientos: Karagabí quien gobierna los cuatro mundos de arriba y Tuitruicá, señor de los mundos de abajo. Ambos poseen atributos especiales que quisieron, en primer momento, poner por encima el uno del otro y sin embargo, a través de varias pruebas en las que se retaron a muerte, aceptaron que necesitaban construir una alianza. En esta alianza los dos construyeron seres humanos con pretensiones de perfección.

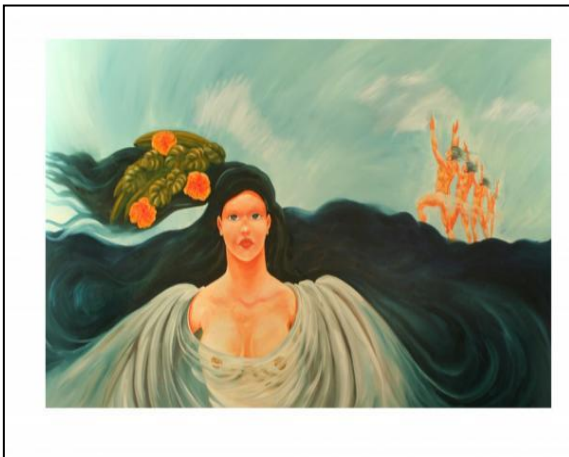
Cuenta también el mito, que los seres de la tierra fueron creados a partir de la confluencia de una “totumita de oro” en la que los dioses vertieron una gota de agua mezclada con tierra. Hombre y mujer nacieron al mismo tiempo, por ello, la cosmovisión Embera no parte de la superioridad de uno sobre la otra, formas de interacción que se fueron permeando en su cultura como prácticas heredadas de la colonia. De la Totumita de oro y residuos húmedos salieron los seres humanos por grupos, los más lejos de esta totumita fueron los kapunía (no indígenas), “por esto es que el hombre blanco está alejado de la vida” (*Sambuí la vagina dorada*, 1997, p. 26). En la mayoría de los mitos Embera, el hombre blanco aparece como el demolidor de sus nueve mundos. Un ser humano no ombligado a la tierra.

La perfección que Karagabí el ordenador y Tuitruicá, el dios de los mundos grises (Armukurá) deseaban para el hombre y la mujer, se sustentó en las cualidades que, según su poder, cada uno podía donar a sus creaturas: movimiento, palabra, belleza, saber reír y jugar, tener orificios y atributos de placer, poder soñar y ser inmortal (*La prueba de la perfección*, 1997, p. 32). Prima la cualidad del movimiento porque igual que los nueve mundos no son estáticos e interactúan entre sí, los seres humanos son parte integral de esos mundos y siempre están en confluencia con el cosmos.

Después de que Karagabí ordenó los mundos originados por Ankoré, “le dio nombre y valor a todas las cosas sólo con mirarlas por eso en el universo nada vale más ni nada vale menos. Todo en esencia es igual” (*La tierra y el Universo*, 1997, p. 25). Ley que despertó molestias entre algunos de los dioses (*La gran asamblea celeste*, 1997, p. 92). De esta ley de

origen sustentada en la mirada y no en la palabra-verbo encarnado- que hace parte de la concepción judeo-cristiana surgen formas de pensar, hacer, estar sano, estar enfermo, alimentarse y vivir de otras maneras posibles, impensables, hasta hace poco, para la epistemología occidental. La cosmovisión Embera se centra en el hacer, en concretar las interacciones con los mundos: “Entre hablar y hacer, prefiero el hacer, porque así sabremos realmente quiénes somos (*Sambuí*, la vagina dorada, 1997, p. 26).

Derecho mayor que sigue vigente en sus diálogos con las personas e instituciones que les rodeamos, y hasta intervenimos o asistimos sus espacios vitales. Cada que un asesor o asesora les alcanza con un buen discurso sobre cómo deberían ser sus prácticas, sus comportamientos, sus formas de relacionarse entre hombres y mujeres, entre mayores y jóvenes e infantes, nos cruzaban con sus miradas-que le ponen valor a las cosas- y se alzaban de hombros diciendo con una sonrisa: “ustedes los Kapunía son boquita nada más” (;y habrá que ver, lo certeros que siguen siendo!).



*Imagen 7: El espíritu del agua*

Fuente: [http://elpretexto.obolog.es/libro-alabanzas-al-espíritu-agua-r-fanny-munoz-reyesfestipalagua-2010-](http://elpretexto.obolog.es/libro-alabanzas-al-espíritu-agua-r-fanny-munoz-reyesfestipalagua-2010-864104)

864104



*Imagen 8: Jenzerá*

Fuente: <http://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/embera/caragabi.html>

Cabe resaltar, también, que estos dioses no son radicalmente opuestos, ni crean la dualidad en la que estamos insertos quienes hacemos parte de otras cosmogonías. Al contrario, al participar en igualdad de condiciones en la creación se reconocen como seres

con limitaciones tales que necesitan del otro para estar y trasegar por los diferentes mundos establecidos. Cuando discutieron en asamblea celestial la posibilidad de conceder la inmortalidad a la *gente* (Embera en lengua indígena), la decisión final, contando con las voces de otros dioses y diosas fue a favor de la muerte, pues la reconocieron como parte fundamental del ciclo de la vida (La gran asamblea Celeste, 1997, pp. 91-100).

El hombre conocerá la muerte como conoce la vida. La tierra mantendrá todos los colores, porque los colores son la vida. El hombre gozará del trabajo como goza la abeja de la miel. Disfrutará de los bienes de la tierra, como disfruta el niño el seno de la madre, sin dañarlo. (La gran asamblea celeste, 1997, p. 98).

Luego de que los dioses principales y secundarios: Bomboná (pájaro luna, Diosa de la música), Dobeiba (diosa de las artes y los oficios), Bá (dios del trueno), Pakoré (dios del sueño) Zeber (el guerrero del Alba) y otros héroes dejan establecidas las leyes de funcionamiento de los mundos, deciden que su incidencia en los seres humanos la realizarán a través del contacto con la naturaleza. El ser humano “no levantará templos ni esculpirá imágenes porque la naturaleza será su templo sagrado y nuestra imagen. No dirá rezo, ni elevará cánticos ni plegarias porque el alma justa y los justos actos son el mejor rezo y la mejor plegaria” (La gran asamblea Celeste, 1997, p. 98).

Se puede ver cómo la imagen de los dioses está en la naturaleza mientras que el occidente judeo-cristiano y católico estableció al hombre como centro de todo lo creado y además en situación de dominación y sometimiento de todo lo existente. Recordemos las palabras del Génesis, primer libro de la Biblia, documento sagrado para la mayor parte de occidente:

Y dijo Dios:

–Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza; que ellos dominen los peces del mar, las aves del cielo, los animales domésticos y todos los reptiles. Y creó Dios al hombre a su imagen; a imagen de Dios lo creó; varón y mujer los creó. Y los bendijo Dios y les dijo: –Sean fecundos, multiplíquense, llenen la tierra y sométanla; dominen a los peces del mar, a las aves del cielo y a todos los animales que se mueven sobre la tierra. Y

dijo Dios: –Miren, les entrego todas las hierbas que engendran semilla sobre la tierra; y todos los árboles frutales que engendran semilla les servirán de alimento; y a todos los animales de la tierra, a todas las aves del cielo, a todos los reptiles de la tierra –a todo ser que respira–, la hierba verde les servirá de alimento. Y así fue. Y vio Dios todo lo que había hecho: y era muy bueno. Pasó una tarde, pasó una mañana: éste fue el día sexto. (Biblia, El Génesis).

### **3.2 Resolución de conflictos según la cosmovisión embera**

En la cosmogonía Embera Fueron los dioses y héroes constructores de los mundos quienes establecieron la asamblea como encuentro fundante para la toma de decisiones, según ellos siguiendo el ejemplo de los hombres:

Eran los primeros tiempos y al igual que hacen los hombres, los dioses acostumbraban decidir las cosas importantes en acuerdo general. La divina asamblea se reunía en Néntre, mundo azul, morada de los dioses, para discutir sobre la obra de Karagabí en la tierra, sobre la continuidad o no de apoyo divino a los humanos y decidir acerca de la inmortalidad. (La gran asamblea celeste, 1997, p. 91).

Ellos y ellas tejieron vínculos cara a cara con sus creaturas y resolvían las dificultades de las comunidades a través de diálogos que empezaban en el día y podían durar varios amaneceres. Todos y todas tenían la palabra, todos y todas discernían cuáles serían las mejores acciones para llevar a cabo un propósito en beneficio de la comunidad. Dioses y diosas de la mitología Embera no marcan, en ninguna instancia, su superioridad frente a lo creado. Establecen que todo lo creado tiene energía (jai) y que esta energía es igual para todo lo existente, incluso en lo que atañe a las divinidades. “Jai tiene la planta, jai tiene la piedra, jai tiene el hombre y el universo, ¿qué jai es más que el otro?” (La gran asamblea celeste, 1997, p. 96).

Todo es igual y todo es diferente –dijo Waco, el pájaro adivino- mi canto cerca de las casas de los hombres anuncia el nacimiento, el sexo y

muerte de los niños. El nacimiento iguala al hombre y a la mujer y durante la vida, el sexo y otros sentimientos hacen la diferencia, pero en la muerte vuelven a ser iguales. El nacer y el morir es igual para todos los seres. Hay algo que también los hace iguales, su jai: energía, esencia vital y elemental de todos los seres vivos. Entonces Bá, no creas que tú tronar bullicioso es más que el mínimo silencio. Sólo que cada cual se hace necesario o no, en su punto y su justa medida. Todo en esencia es igual, somos los seres los que atribuimos diferencia. (Leyendas Embera, p. 95).

Así mismo, la ley de origen de los pueblos Embera, traducida de su lengua a la nuestra, resalta no sólo el diálogo y la asamblea sino el trabajo colectivo, la Minga, el Convite. Cuando las guerras con otras gentes como los Jurá y los Karautas eran inminentes, todos y todas tenían una misión que cumplir. Cuando alguna mujer se perdía o se la llevaba algún espíritu de “las tierras oscuras” (Armukurá, el mundo de las tierras oscuras, 1997, p.27), ni siquiera se preguntaban de qué familia era o qué vínculo se tenía con ella, nadie era indiferente a su desaparición. Toda la comunidad emprendía acciones concretas para encontrarla o comprender qué había pasado con su existencia. Para todos y todas era importante. En la vida comunitaria Embera no había cabida al mal de la indiferencia, concebido por Mèlich, como “el peor de los males porque es el más indetectable” (Seminario sobre Filosofía de la Educación, septiembre, 2015)

La siembra y los cultivos fueron también decretos en comunidad:

Ella (Kunbarrá, la dueña de las semillas), con paciencia les indicaba que las semillas había que seleccionarlas... que las semillas había que depositarlas en buena tierra...que a las plantas había que cuidarles, hablarles, cantarles... que las semillas esto y lo otro, pero los hombres se burlaban de sus indicaciones y arrojaban las pepas por allí y esperaban impacientes los frutos que nunca llegaban (Kumbarrá la dueña de las semillas, 1997, p. 55).

Cuando los seres de Egoró, el mundo de todos los colores, aprendieron a creer en las enseñanzas de Kunbarrá, vieron sorprendidos que toda la tierra se aprestaba para la

reproducción de la vida y que para ésta, desde sus orígenes, el agua era la gran portadora. “Los primeros hombres que conocieron la muerte, la conocieron por sed. Entonces supieron antes de morir, que sin agua no hay vida” (Jenené el árbol sagrado del agua, 1997, p. 33).

El mito de Jenené, el árbol sagrado del agua, reúne varias de las leyes de origen principales en el pensamiento Embera: el agua había sido robada por Gentzerá espíritu que la ocultó en el tronco del Jenené, conocido como el árbol piedra. Hasta allí fueron los dioses, humanos y animales en equipo a rescatar el agua, fuente de la existencia, pues la saliva de Ankoré, dios originario, representa también a este maravilloso fluido. Con medios prácticos, con sacrificios, con la fuerza del hacha persistieron hasta encontrar la forma de recuperar el agua. Animales pequeños, considerado tal vez, menos hábiles que otros, fueron quienes ayudaron a toda la comunidad a recuperar el agua: el colibrí (imbisú) y la ardilla (Chidima) mostrando así la grandeza de lo pequeño, paradoja que es recurrente en las concepciones de mundos Embera.

El inmenso árbol sagrado del agua se estrelló contra la tierra partiéndose en infinitos pedazos y toda la tierra se cubrió de agua. Las aguas se dividieron según las partes del árbol; el tronco fue al mar de blancas espumas y grandes olas; las ramas mayores los ríos majestuosos que surcan la tierra, las ramas menores se transformaron en quebradas y riachuelos; las hojas en ciénagas, lagos y lagunas; los cogollitos y demás pedacitos formaron pozas y charcos que hay por allí (Leyendas Embera, 1997, p. 37).



*Imagen 9:* El árbol Jenené. Mito sobre el origen del agua

Fuente:<http://pueblosoriginarios.com/sur/caribe/embera/caragabi.html>

Esa unión indisoluble entre dioses, seres humanos, plantas, animales y minerales consolida un derecho mayor imprescindible en los mundos Embera: la unidad de todo lo viviente. Esta unidad se expresa en el mito a través de rituales de nacimiento que ombligan al ser humano con los demás seres de la tierra. Las primeras prácticas las recibieron de Karagabí, con relación a la protección para sus guerreros humanos.

Karagabí ombligó a Zeber, untándole polvos de los ojos de Beroará, la guartinaja. Así Zeber pudo ver en la oscuridad con la misma nitidez con que se ve en el día, cubrió su ombligo con polvos del Iri-Iri, el tigrillo, para que su cuerpo tuviera gran agilidad. Untó su ombligo con polvos de venado y de oso negro, para que fuera ligero en la carrera y fuerte en el combate (Zeber, el guerrero del alba, 1997, p. 44).

### **3.3 El Jaibaná**

Estas mismas prácticas las ha heredado el Jaibaná, médico Embera que recibe las enseñanzas de un mayor, o de una abuela, que haya conocido a su vez de sus ancestros las formas de comunicación con todos los seres de la tierra y de los diferentes mundos, para ser aconsejado por los espíritus (jai). Como todas las cosas tienen espíritu, la comunicación implica el discernimiento entre la intención de dicho jai, en el sentido de ayuda, sanación o

liberación, o en el sentido de bloqueo, malestar o invasión. Pakoré el dios del sueño, que vive entre las montañas, es el intermediario en estos cruces de caminos. Es él quien da voz a los sueños del Jaibaná, además de imágenes que pueden llegar a este dormido o en estados de vigilia. Para alcanzar la lucidez necesaria para llegar al canto del jai (ritual de limpieza, purificación, sanación o captación de jai) los dioses enseñaron el consumo sagrado de dos plantas: el Ibagá, planta de la sabiduría y el Pildé, planta de la adivinación.

Pakoré, dios del sueño, energía de estar ahí, voz que no habla pero se hace entender, no es masculino ni femenino y guía al iniciado a jaibaná en el conocimiento de los secretos de la naturaleza, de la vida y de la muerte. Por esto el sueño es el camino de conocimiento. (Leyendas Embera, 1997, p. 98).

La expresión que se utiliza para dar crédito a un Jaibaná es “el sueño se hizo voz para Jaibaná y así habló”, por tanto la palabra de un Jaibaná es mediadora, es sagrada y como lo ha expresado la investigadora Esperanza Gómez Hernández y su grupo, se agencia un poder y una potencia particulares, en la búsqueda de la armonización:

Para estos pueblos, el mantenimiento de la armonía entre el cuerpo, la naturaleza, los espíritus y la comunidad depende de un conjunto complejo de prácticas relacionadas con los valores y las representaciones dejadas por los antiguos, en las cuales el ser humano es parte integral e indivisible del resto del universo, siendo a la vez objeto de la acción de la naturaleza y sus espíritus, como agente del cambio en procura del buen vivir de la comunidad.

El mantenimiento de dicha armonía, se establece con prácticas no sólo curativas, sino también preventivas, relacionadas con actitudes frente a la vida y lo comunitario, con palabras de poder y de consejo, las cuales poseen una agencialidad transformadora propia y son pronunciadas con objetivos específicos sobre todo por sabios y sabias de las tradiciones (Gómez Hernández, 2015, p. 49).

El Jaibaná, en sus principios, nació como hermano de los guerreros. Se puede inferir, según las leyes de origen Embera que la fuerza de sanación y de unidad fue derivada de la acuciante necesidad de defensa y de protección de unos mundos constantemente atacados por otros que se auto-conciben como diferentes, y por tanto, amenazantes.

Mientras sus hermanos se preparaban para los combates, Jaibaná se la pasaba observando las plantas y la naturaleza. Se entretenía tallando objetos que según su padre y sus hermanos no tenían ninguna utilidad para la guerra. Elaboraba hermosas figurinas de hombres, de pájaros, animales y de todos los seres que veía en la selva. (Leyendas Embera, 1997, p. 45).

Jaibaná, hijo de Zeber, era ya un avanzado en el conocimiento de plantas y productos naturales. Pasaba largas horas sentado frente al río, con la vista siempre hacia donde muere el sol, lugar por donde salen los espíritus que invaden la noche. Aprendía soñando, guiado por Pankoré el dios del sueño, que vive en el interior de las montañas (Bukumía la gente de la noche, 1997, p. 51).

Aunque los relatos Embera consideran la guerra como una realidad que ha marcado sus mundos, establecen con claridad la condición terrible de vencer frente a la vida de los demás seres y se interrogan constantemente sobre el sentido de los conflictos que se llevan a cabo a través de las armas y de discursos destructivos de la otredad, de concepciones que la vulneran: “No siempre se debe responder con las mismas armas y argumentos que nos dañan, porque eso, nos puede llevar a cometer los mismos errores de los otros” (Leyendas Embera, 1997, p.34). Así lo expresa Jinú-potó-warrá, guerrero que salvó a hombres y mujeres de Jé, la serpiente madre, a quien no se le siente el orgullo que da una victoria:

Muerto estás ante los hombres, aunque no lo estés ante los dioses. ¿De qué se ufana el vencedor, si su grito de victoria está manchado de la sangre de los vencidos? La gloria siempre estará parada sobre el dolor y la humillación de los caídos. La armonía entre los seres, da la verdadera gloria. (Leyendas Embera, 1997, p. 96).

El hijo de Abí, reafirma lo anterior centrando su aporte en relación con la palabra justa, la cual define como “palabra que no viene de la sangre del combate” (leyendas Embera, 1997, p. 97). Es esta ley la que han aplicado los Embera y otras etnias para resistir frente al conflicto armado colombiano. Los pueblos Embera de selva han sido víctimas de hombres y mujeres armados, pertenecientes a distintos frentes militares, políticos y económicos, en estricto sentido, una guerra epistémica que ha diezmado sus formas de estar en los mundos y en sus “sociedades en movimiento” como lo leemos en el mito y como lo nombra el profesor Arturo Escobar (2015) y sus colegas en sus últimos aportes sobre las formas alternativas al desarrollo, en las que las comunidades Embera han participado desde hace siglos y de las cuales tenemos mucho para aprender.

“Contra el fusil la palabra” fue la campaña que salvó infinitas vidas de casi todas las etnias indígenas que se han negado, como estrategia política, a alzar las armas para ocupar un lugar digno en sus territorios. Como ley celestial aparece en múltiples narraciones el concepto *conversar*, derivada de las disputas entre los dioses Karagabí y Tuitruicá. En medio de sus trifulcas, “Se sentaron extenuados a dialogar” (La prueba de fuerza, 1997, p. 29); atravesados por sus ansias de poder “los dioses se miraron resignados, convencidos de sus limitaciones. Entonces decidieron hacer alianza” (Leyendas embera, 1997, p. 32). Ante la dificultad de derribar con hachas al árbol Jenené “dejaron hachas y se congregaron a discutir cómo resolver el problema” (Jenené el árbol sagrado del agua, 1997, p.35).

Poseer la palabra justa, es un atributo de credibilidad que las personas Embera destacan en sus vidas cotidianas. Las palabras de los mayores y de las sabias ancianas han sido trasegadas durante milenios en los espacios comunitarios. Lo expresa el mito también, que le concede autoridad y mayorazgo a la voz de la experiencia: “nadie se atrevió a poner en duda las palabras de la anciana, considerada por todos como la mujer que mejor conocía las antiguas historias” (Gosté la encantadora de hombres, 1997, p. 74). A toda la comunidad humana y no humana se le exigía “asistir al consejo de los hombre y de las mujeres” (Je la del vientre sin tiempo, 1997, p. 77).

En estas consejerías, asambleas y encuentros de palabra justa, ni siquiera Ankoré el dios principal tenía el voto supremo: “Ankoré podía resolver de inmediato tales dilemas pero iría en contra de la ley celeste, que establece que donde hay más de un ser, toda

decisión que los atañe, debe ser compartida” (Leyendas Embera, 1997, p. 92). “El hombre<sup>6</sup> ha hablado y su palabra cuenta, son los hombres quienes habitan la tierra y deben ser ellos quienes tengan la última palabra, (La gran asamblea celeste, 1997, p. 94).

Incluso los animales tenían posibilidad de compartir sus decisiones: Bidó un hombre que no pudo aprender el arte de la cacería, tuvo la oportunidad de convertirse en presa, al ser transformado por la diosa Pakoré Wera (diosa de la selva) en un manao, (animal de selva), ella lo envió al mundo de Egoró a hablar con las demás personas para que no se excedieran en la muerte de los animales:

Ve donde los tuyos y diles que los animales tienen tantos derechos como los hombres. Diles también, que por lo menos aquellos que tienen en sus casas deben comer bien.

—No vale la pena —dijo Bidó—no me oirán.

—Bien. Entonces no podrás volver a vivir nunca más entre los tuyos.

—Los conozco y es mejor no volver- dijo Bidó muy triste.

—Tú eres bueno y es por eso que no puedes cazar. Tú no puedes dañar a ningún animal. (Bidó el hombre que no podía cazar, 1997, p. 89).

Diálogo que podría sustentar la defensa de los derechos de los animales y de los derechos de la madre tierra que está siendo vigente en estos momentos a escala planetaria. Las comunidades Embera, llamadas también pueblos originarios, lo han tenido en sus leyes fundamentales desde hace siglos, sólo que no los hemos sabido escuchar. Es este mismo debate el que se ha dado frente a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y a favor de la defensa de la naturaleza en momentos de crisis y de cambios climáticos. Hay sectores sociales, grandes infraestructuras que aún no reconocen el llamado a la disminución de consumos, a nuevas prácticas económicas y a la protección de los medios ambientes. Pablo Solón y Cormac Cullinan, (2015) lo analizan de esta manera:

La causa subyacente es la creencia de que los seres humanos estamos separados de y somos superiores a la naturaleza, y que más es mejor. Estas creencias han alimentado los intentos erróneos y condenados al fracaso de

---

<sup>6</sup> Léase en el sentido de lo humano.

las sociedades industrializadas, basadas en el consumo, de lograr el bienestar humano duradero, mediante la explotación y desgaste de la Tierra. La propuesta de Bolivia por los Derechos de la Madre Tierra apunta, por lo tanto, a hacerle frente a estas cuestiones fundamentales subyacentes. Durante siglos, los pueblos indígenas han advertido que si las comunidades humanas han de seguir siendo parte de la comunidad terrestre, deben comportarse como miembros respetuosos de ésta. Llamamos a nuestro planeta Pachamama, Madre Tierra, porque sabemos que no podemos vivir sin ella. Esta comprensión es respaldada no sólo por antiguas tradiciones espirituales, sino también por la ciencia contemporánea, que sigue revelando la compleja interdependencia de la vida en la tierra. Estas perspectivas están confluyendo en lo que se conoce como "la jurisprudencia de la Tierra".

En esta misma línea las constituciones de Bolivia y Ecuador avanzan en la reglamentación de un vivir bien en armonía con todo lo que rodea la existencia y que la hace posible.

¿A qué podrían parecerse los derechos de la naturaleza? Una de las implicaciones más importantes es que permitirían que los sistemas jurídicos mantengan un balance ecológico vital, al equilibrar los derechos humanos frente a los derechos de los demás miembros de la comunidad de la Tierra. En la actualidad, muchas actividades humanas perjudiciales al medio ambiente (incluyendo las que causan el cambio climático) son plenamente legales. Solón y Cormac Cullinan, (2015).

### **3.4 Los colores y las pinturas faciales**

Hay personas de nuestra cultura que aún no reconocen en el ser Embera o en los grupos étnicos o raizales, condiciones de humanidad. Algunas personas adultas de nuestra sociedad, juzgaron mi trabajo en comunidades indígenas con acentos despectivos y sobre todo, con gran desconocimiento de las otras y otros. A veces el uso de los colores fuertes me determinaba como aprendiendo del "colorinche de los indios". Es relevante que los

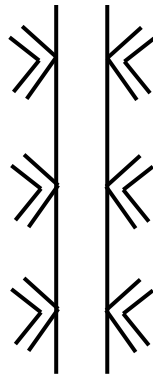
colores hacen parte de los mundos Embera, todos clasificados según el color, sin embargo, se corresponden con otras cosmogonías no occidentales como la India, China y Japón para quienes el color es parte de la vida, como una condición inherente. Los Embera en su medicina, en su concepción de la naturaleza establecen el color como parte de la salud y de la alegría. La música para los Embera es color, las pinturas faciales transmiten no sólo por las formas sino por las tinturas utilizadas. Tanto el Achiote como la Jagua y otros tiñes de plantas y flores, han sido plantas reinas para la expresión de emociones y estados. Así lo expresa Jaibaná, hijo de Zeber:

Sin colores estaré limitado para curar. No podré utilizar la tierra roja o la tierra blanca para cubrir el cuerpo de los enfermos, ni sacar el frío de los huesos. No podré utilizar el negro que lo absorbe todo para extraer el mal de las mordeduras de las serpientes. Sin el azul para qué festejar jemené, la fiesta de la vida y de la pubertad de nuestras doncellas, porque azul es Néntre, como azul es el origen, [...] azul es la fecundidad y la vida.

¿Qué sería de la madre selva sin el verde? Ni siquiera Damá, la astuta serpiente, podría cazar, porque ella como muchos animales se ampara del color para vivir. Sin colores el mundo sería triste al alma de los hombres. Sin color es mejor que no exista el hombre. (Leyendas Embera, 1997, p. 94.)

Así se expresan las leyes de origen, que se encarnan en las pieles de los y las Embera. Maruja Molina Majoré, Embera eyábida nacida en Mutatá, recogió durante años las narraciones de los y las mayores alrededor de los sentidos múltiples de las pinturas faciales. Actualmente su trabajo se encuentra publicado por la Organización Indígena de Antioquia, 2015. Para la construcción del Proyecto Educativo Comunitario de la etnia eyabida, la maestra Maruja compartió parte de sus conocimientos con su gente. Es de esta fuente, no publicada aún, que tomaré los aportes para mostrar cómo la cosmogonía y cosmovisión Embera no se haya sólo y exclusivamente en las traducciones de los mitos y leyendas. La piel, mucho más expedita, mucho más expuesta y que escapa a los sentidos de interpretación academicistas, logra dejarse leer.

La Iguana o Opaga yó, aporta a los y las Embera las formas de resistir al dolor



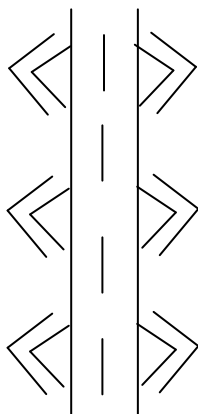
*Imagen 10: La Iguana o Opaga yó*

Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013.

Cuentan las mayores que la iguana es un Embera convertido en tal por una broma de sus compañeros. “también usaban para medicina, para curar a los hijos con la lengua de las iguanas, se quema la lengua de una niña y de un niño para que no sea habladora o hablador, para eso se hacía curación a todos los hijos (Molina Majoré, 2013, p. 23). Muchas personas interpretan el silencio de los y las Embera como timidez o miedo, sin embargo, se encuentra en las narraciones, anteriormente señalado, que el silencio es señal de sabiduría, prudencia, recogimiento y como lo muestra la pintura, es señal de resistencia. La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que nació de un convenio interinstitucional firmado con la Organización Indígena de Antioquia, 2005) hace de esta manifestación Embera e indígena en general, un principio pedagógico:

El silencio como posibilidad de escucharnos y de escuchar. Lo que conocemos como “occidente” hace demasiado ruido, la academia está llena de palabras, de verdades. El silencio como categoría pedagógica invita a mirar para dentro, invita a conocer de otro modo y reconocer que a través del silencio consciente han pervivido conocimientos y pueblos ancestrales. El silencio, es una construcción permanente y hace parte de la forma de conocer en la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.(<http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>, noviembre, 2015).

Oyorro yo (camaleón) significa resistencia a la natación.

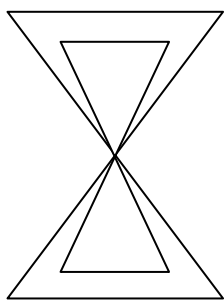


*Imagen 11: Oyorro yo (camaleón)*

Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013

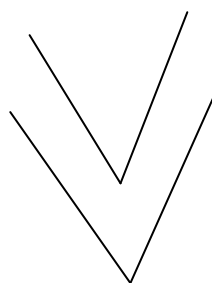
Con estos trazos en el cuerpo, además con el consumo de partes del Camaleón y de otros animales como el sapo, la anguila, la hormiga. La habilidad de trepar y de nadar hacen parte de las donaciones que hacen los animales a favor de los humanos. “Por eso un Embera nunca le temía al agua” cuenta la maestra Maruja en sus recopilaciones.

Otras pinturas faciales que recuerdan que las concepciones de mundos tatúan las pieles de los y las indígenas es el Jamantu yó que representa la unidad y el trabajo comunitario:



*Imagen 12: Jamantu yó*

Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013



*Imagen 13: La siembra del maíz*

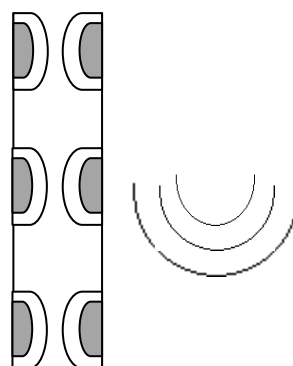
Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré,  
2013

Sambú yó, que representa la producción de chicha (bebida fermentada de maíz)



*Imagen 14:* Las habilidades del sapo para atraer las  
lluvias

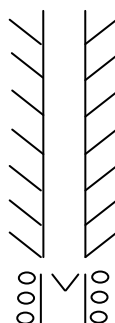
Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013



*Imagen 15:* Sambú yó

Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013

Y el Krincha yó que representa la pérdida de un ser querido.



*Imagen 16:* Krincha yó

Fuente: Pintura de Maruja Molina Majoré, 2013

Además de las pinturas faciales como muestra de la inscripción de la cosmovisión Embera, se cuenta con conceptos sobre el cosmos, resultado de un encuentro en el año 2013 con maestros y maestras Embera de Murindó, que nos permite constatar que aún las leyes de origen siguen enrutando el pensamiento Embera y sus formas de transmisión a las nuevas generaciones.

A partir de la construcción de herramientas pedagógicas que ampliaran la escritura del Proyecto Educativo Comunitario de los Embera eyabida, les solicité a las maestras y maestros que se aproximaran a definir los conceptos: cosmovisión, cosmogonía, astros, universo, plantas, animales, cerros o sitios sagrados, jaibaná, agua, entre otros. En los aportes que compilamos podemos ver cómo las leyes de origen, el derecho mayor o ley

natural de estos pueblos siguen vigentes, a pesar de las intervenciones, mezclas o mestizajes con otras culturas que los circundan.

Nosotros los eyabidas tenemos las siguientes concepciones<sup>7</sup>: Cosmovisión: DAYI DRUA= universo, mundo, la forma cómo está ordenado el mundo. Cosmogonía: CREENCIA, ESPIRITUALIDAD=mitos, cuentos, sitios sagrados.

Para los Embera del río Murindó y desde la historia ancestral, dios existe en el cielo que manda el mundo, fuera de eso también le decían dios al sol, a la luna, a los arboles gigantes, a los ríos porque a ellos los viejos y las viejas le rogaban o le invocaban para el bien de toda la humanidad, y esto hacia parte del respeto a ella. En general, dios es todos los espíritus de cada animal, plantas y objetos existentes en la naturaleza.

En nuestra organización del mundo son muy importantes para nuestra cultura, los dioses como el aire, el río, y los espíritus de la naturaleza.

**Astros:** para nosotros los eyabidas son el sol que nos da la iluminación del día, la luna es una mujer, es significado de vida, donde le da a saber la menstruación de la mujer teniendo en cuenta las fases lunares, la estrella es (bacobata), si la estrella pequeña en el firmamento se acerca a la luna significa matrimonio, para el pueblo Eyábida, y para el pueblo Embera Dóbida esto mismo anuncia que alguien va a morir.

También son astros el aire, el trueno y el arco iris.

**Universo:** significa nuestra madre tierra, porque sin ella no hay vida. Es humanidad, aire, superficie terrestre, espacio, paisaje natural, valles, plantas.

**Plantas:** son espíritus que sirven para curar las enfermedades, y algunas son alimenticias. Las plantas para los Embera son medicina tradicional, a través de ellas purificamos a nuestros hijos, jóvenes y adultos, con las plantas se pueden hacer los rituales para ser médico tradicional, son para nosotros seres vivos porque nos comunicamos con ellas a través de sus espíritus.

**Animales:** el espíritu de los animales sirve para curar enfermedades y su carne es alimento, algunos son enemigos de la humanidad, otros sirven

---

<sup>7</sup> Aportes realizados por participantes Microcentro Murindó, mayo de 2013.

como vacuna para la purificación, otros nos sirven para comunicarnos espiritual y físicamente.

***Cerros o Sitios Sagrados:*** son lugares donde los jaibanás guardan los espíritus de la naturaleza, por lo tanto deben ser respetados, no se puede entrar sin guía espiritual. Allí nacen nuestras fuentes de aguas, la casa de nuestros animales terrenales y espirituales, es la farmacia natural de los Embera, es el lugar que el jaibaná visita a través de los sueños para comunicarse con los espíritus y poder curar a los enfermos. Allí Dios dejó guardadas las piedras finas.

***Agua:*** el agua es la sangre de los cuerpos y de la madre tierra. Es nuestro alimento principal y con ella las familias desarrollan muchas actividades, es la vena, el corazón de los seres del universo.

***Jaibana:*** es un médico tradicional que cura enfermedades, sueña con los espíritus, canta en su ritual de curación, mantiene el poder espiritual en su bastón, tiene conocimiento de lo bueno y de lo malo, se comunica con otro mundo. Hace cirugía a los enfermos con la orientación de los espíritus a través de los sueños.

Estas creencias vienen transmitiéndose a las nuevas generaciones mezcladas con concepciones religiosas permeadas por el catolicismo dominante en nuestra cultura eyabida pues hemos recibido educación desde hace más de 500 años en clave católica y cristiana.

En síntesis, cada parte de nuestro cuerpo habla de la tierra, de la sangre que corre por nuestras venas, vitaliza la vida para que la relación del hombre, la mujer, la sociedad y la naturaleza sea armónica. Las comunidades indígenas son semillas que alimentan las raíces de la tierra para llegar a reconocer el espíritu de nuestros abuelos y abuelas.

También decimos que la tierra es desarrollo, desarrollo entendido como mirar, pensar, sentir el pasado para responder con mayor precisión a los problemas que están sucediendo y a los que sucederán. (PEC eyabida, OIA, 2013, p. 45).

La vida cotidiana Embera es también un referente vivido de las cosmogonías propias. En la vida cotidiana las mujeres Embera se encargan de transmitir a sus hijos e hijas los referentes simbólicos de su etnia. Lo que logran a través de canciones de cuna, de creencias, rituales y participación en las asambleas comunitarias. Las mujeres privilegian las enseñanzas con relación a las artes, tejidos, juegos y lúdicas. Los hombres Embera enseñan a sus hijos las formas de cazar, cultivar y proteger a su familia en caso de que ellos falten por las contingencias de la existencia.

Las narraciones cosmogónicas están sujetas a constantes recreaciones de las sabias y sabios y de los jaibaná en sus ámbitos de interacción que casi siempre fundan lenguajes propios de lo cotidiano, como dispositivos simbólicos que cohesionan los miembros de un grupo. Tal como lo presenté en mi tesis como historiadora:

El lenguaje de la vida cotidiana clasifica la experiencia, dispone sentidos, significaciones y proporciona objetivaciones, representaciones y visiones diferentes de la realidad. Marca coordenadas de la vida en comunidad y la llena de objetos significativos y representativos. El lenguaje establece una realidad que no requiere verificación, que está ahí como facticidad evidente, imperiosa. Objetos, creencias, obras de la mano, espacios de socialización fundan unas realidades y aseguran la pertenencia a una cultura determinada (Gómez Sosa, Universidad Nacional, 2004, p, 36).

Si bien, las evidencias de que las narraciones míticas están vigentes en el pueblo Embera y que hacen parte de la cotidianidad las he ido desplegando, quiero traer a este diálogo al doctor en epistemología de las ciencias sociales Luis Alberto Galdames Rosas, quien elaboró su tesis sobre el pensamiento mítico en los Andes (Santiago de Chile, 2004). Galdames muestra lo universal que ha sido en las culturas humanas construir cosmogonías y cosmovisiones como realidades que se transmiten oralmente.

En aras de los cambios que nuestras academias han ido haciendo, de la mano de los estudios críticos y de los estudios culturales, ya no tendría yo que enfrascarme en una discusión sobre la veracidad o no de los mitos y sobre su vigencia hermenéutica con relación a la lecturabilidad de los mundos posibles. “Contemporáneamente y aunque no lo advirtamos con nitidez, continúa siendo un tipo de discurso utilizado abundantemente, pero

ahora al interior de sociedades modernas y globalizadas”—afirma Galdames Rosas (2004). Incluso habla del “poderoso imán del logos que teje el pensamiento mítico” reuniendo dos categorías que fueron radicalmente separadas en la cosmovisión científicista: logos y mitos.

Nunca la oralidad opera como pura abstracción; siempre se trata de versiones múltiples según se desprende del carácter individual de cada sujeto. Sin embargo, y pese a las eventuales diferencias, en cada una y en todas ellas late un saber comunitario, un ethos aprendido por generaciones que tejen un mismo discurso (Galdames Rosas, 2004).

Ese particular modo de construir un ethos colectivo, es una de las donaciones más potentes que los pueblos Embera y en general los pueblos indígenas le hacen a estas sociedades que se pensaron superiores, “civilizadas”, en línea recta hacia el “progreso” y hacia la superación de toda superstición religiosa o folclórica.

En la verosimilitud del mito, descansan las formas más prácticas de concebir la existencia, y en él, merced al atributo envolvente de la palabra que se vincula a las virtudes del oído, el cosmos se percibiría holísticamente. El quiebre cualitativo vendría con la escritura que apela a la vista, sentido básicamente analítico que separa lo que antes se percibía unido “cuando se trata del pensamiento mítico, resulta pertinente recordar y tener presente que los relatos orales míticos no fueron hechos para ser leídos sino para ser vividos y, por medio de la palabra, instauran su sentido” (Gadalmes, 2004, p.8).

En las culturas andinas, se pueden identificar rasgos comunes en la cosmogonía que parten de esa visión holística, hasta la noción de reciprocidad, redistribución y solidaridad, configurando así una ética que vela por los principios de relacionamiento entre todos los seres de la tierra. Formas de pensamiento, que a pesar de su potencia y de su fuerte coherencia con la vida, siguen apareciendo como discursos marginales.

Tras bambalinas quizás se deje entrever la cara oscura de occidente, que suele atribuirse todo el peso de la sabiduría y que, acaso por ello, no tiene el menor interés en dejar crecer en su interior una potencial capacidad empática frente a realidades que trascienden su existencia y el horizonte de su mirada (Gadalmes Rosas, 2004, p. 9).

El pueblo Embera y los demás pueblos indígenas de los Andes y de otras latitudes, nos hacen un llamado constante a conectarnos con la vida. Para ello las palabras del profesor Mèlich nos dan una profunda recomendación, que de alguna manera, este capítulo acoge:

No tener miedo de las paradojas. Dejar de pensar en categorías y hacerlo en escenas, en imágenes, en metáforas, en relatos. Un pensamiento fragmentario, abierto, no sistemático, un pensamiento contrario a la lógica metafísica, una lógica que siempre tiene respuestas para todo y que, por eso mismo, nos aleja de la vida. (Mèlich, 2015, p.11).

## **Capítulo 4.**

### **Esbozo de una Cátedra Indígena inspirada en la educación propia Embera de comunidades de Antioquia**

*Aunque no te conozca, tú y yo somos una sola,  
igual que dos ángeles con una sola ala.*  
(Aracely Benavides, indígena Awa, 2015)

Los seres humanos estamos hechos de ideales y al mismo tiempo de proyecciones y de esperanzas. Mis siete años de vida vividos en entornos indígenas cambiaron tanto mi ser, mi sentir y mi pensar, que logré vislumbrar aportes fundamentales para nuestro sistema educativo nacional.

Tal como lo mostré en capítulos anteriores, hay una potencia en sus formas de pensamiento y en sus cosmogonías que ampliarían, una vez implementados en nuestras instituciones educativas, nuestras maneras de comprender los mundos, y por tanto, de comprendernos a nosotros mismos como parte de una Naturaleza que se materializa en todos nuestros ambientes visibles e invisibles, así como también la innegable realidad de hacer parte de un cosmos que es, en muchos aspectos, aún incomprensible por la inteligencia humana.

Hice parte de un modelo educativo nacional, llevado a cabo, desde el preescolar, la escuela, el colegio hasta la universidad, por el sector público. De ahí obtuve aprendizajes, que luego se materializaron en enfoques para leer y pensar la educación, tal como lo presento en el texto Cuadrículas del modelo pedagógico de las décadas ochenta y noventa impartido en la educación pública. Una experiencia personal. (Gómez Sosa, Unaula, 2015). No obstante, está la cosmovisión Embera, e indígena en general, gritando desde hace siglos, otras maneras de pensar la educación.

Con estas otras maneras de pensar y hacer la educación, esta propuesta se dirige a la implementación de una cátedra indígena, centrada en la defensa de los derechos humanos.

Propósitos:

1. Enseñar las cosmovisiones de los pueblos indígenas
2. Descolonizar la información con relación a los pueblos originarios desde el siglo XV hasta hoy.
3. Reconocer las potencialidades de la cosmovisión indígena para la construcción y la implementación de una educación planetaria
4. Hacia una educación con enfoque de derechos humanos

Dirigida a: Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad Nacional de Colombia-sede Medellín, Universidad de Antioquia-Programa de Educación Indígena, Ministerio de Educación Nacional.

#### **4.1 Contexto Latinoamericano que sustenta la Cátedra Indígena**

Para América Latina y el Caribe se cuenta con la declaratoria, producto del foro evaluativo *Educación para todos en las Américas*, realizada en Santo Domingo en el año 2000. Allí se anota con claridad que el punto de partida para pensar y debatir la educación es bajo su precepto de derecho universal. Una educación con calidad que comience desde la primera infancia y abarque la integralidad del desarrollo humano de mujeres y hombres en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, se asiste hoy a unas paradojas que obligan a repensar la relación Educación-Derechos Humanos, pues pareciera que en el devenir de la privatización estatal, en la tercerización de los modos de producción, se estuviera asistiendo a una negación de la educación como derecho a garantizar por los estados.

La Educación en Colombia y América Latina ha estado regida por mandatos, conferencias y declaratorias que, realizadas por organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras, ponderan lo que cada Estado debe prevalecer en el campo educativo. A esto se le suma el modelo categórico de desarrollo impuesto por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo BID, y las medidas

de evaluación al desempeño escolar de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) con su Programa Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PISA) (Bonal, 2002).

A partir de los conceptos de educación, institucionalizados en dichas normativas, el llamado “Mundo en desarrollo” se suma a los retos, propósitos y logros que se determinan, casi siempre, sin un análisis de contexto adecuado a las realidades de cada región o localidad en la que instauran.

Se asiste así, a una traspolación de problemáticas que van tornándose en búsquedas de un ideal educativo que subsane el caos existencial en el que la mayoría de los seres humanos están implicados, sobre todo, actualmente, con los nuevos retos que exigen la alta tecnologización de las sociedades.

Las declaraciones internacionales abogan por una educación que cambie el futuro de la infancia, la juventud y la adultez de millones de personas que necesitan disponer sus vidas para la productividad, la competitividad y la utilidad capitalista. No obstante, conservando sus dignidades en instancias tanto públicas como privadas.

Que se debe preservar el medio ambiente, a pesar de las avanzadas de los gobiernos democráticos en seguir explotando los recursos de la naturaleza y en mantener políticas de construcción de infraestructuras que, a la larga, vulneran la función de la naturaleza de seguir produciendo oxígeno y nitrógeno para las nuevas generaciones.

Que se debe reducir o minimizar la inequidad existente entre las mujeres y los hombres en medio de situaciones que impiden que este dicho ideal se logre, tales como las desigualdades aún existentes en el acceso a la escolaridad básica y secundaria de mujeres que siguen perpetuando su rol de madres y de sostenedoras de la familia: transmisoras de las tradiciones culturales y, por tanto, de la identidad.

No obstante, resulta más sospechosa la exigencia de las políticas educativas internacionales que reconocen el déficit de los recursos que cada gobierno destina a la educación de sus gentes. Y se continúa hablando de disminución de las desigualdades y de la educación como bandera política para acabar con la pobreza.

Por ello se hace un llamado explícito, a que en la educación intervenga el sector privado y civil de los estados y de los organismos internacionales para que la educación sea

responsabilidad de todos. Obviamente el sector privado responde y el sector oficial se siente convocado a delegar algunas de sus misiones a otros.

De ahí, que en América Latina predomine una apuesta curricular sujeta a las demandas del sector industrial y bancario, predominando la pregunta por el número, los indicadores y los trámites burocráticos, finalmente, el valor asignado per cápita, determina los intereses de la educación. Tal como lo expresan Aristizábal y otros en su texto *Aproximación crítica al concepto de currículo* (2005) “el problema de la enseñanza y del aprendizaje está siendo sometido a un criterio de productividad que entiende al ciudadano como consumidor” (p. 24).

Nótese que se habla de la búsqueda de la educación para el saber hacer, para el desarrollo de habilidades concretas que reviertan en la inclusión a una sociedad que se piensa en términos de empleo, salario y producción.

Sólo en la propuesta, casi marginal, de la construcción de un currículo crítico comienza a perfilarse una intención más o menos clara de apuesta por el ser humano. Los movimientos sociales con sus luchas reclaman ante los estados las posibilidades de emerger como sujetos políticos con derechos. Uno de esos derechos es el de delimitar los avances de las políticas de estado hegemónicas que no reconocen la diversidad, aunque la proclaman en sus consignas, que no reconocen otros saberes distintos a los avalados por las élites intelectuales o académicas, aunque en su discurso se valgan de un supuesto reconocimiento a otras cosmogonías y a cosmologías étnicas o raizales. Otras culturas con las cuales probar la permanencia de prácticas dominantes.

Son entonces, los movimientos sociales, los que conjugan voluntad y determinación para encontrar cambios en las continuidades gubernamentales, como lo exponen Quiroz Posada y Arango Mesa en su texto *La educación para las nuevas ciudadanías* (2006):

Es así como los movimientos sociales reflejan la lucha por el respeto a la singularidad, a la elección diferente, se exige la consideración de prácticas sociales y culturales que muestran a un sujeto en comunicación con la sociedad. Esta idea en plural de nuevas ciudadanías no abandona la idea de igualdad ante la ley, sino que la enriquece al incorporar el derecho a hacer valer las múltiples demandas, intereses y valores de los distintos grupos sociales y personales; se habla por tanto de una ciudadanía política, una

ciudadanía civil, una ciudadanía social, una ciudadanía económica, una ciudadanía intercultural y una ciudadanía cosmopolita (citado 2005, p. 621).

Tal es el caso de las comunidades indígenas que, a mi modo de ver, constituyen una línea de fuga, en su concepción de la educación como “una de las formas de volverse a ombligar con la madre tierra para recibir de ella toda la sabiduría que ofrece para el buen vivir de una comunidad” en palabras del líder Embera dóbida Guzmán Caisamo Isarama (OIA, 2014, p. 87).

Concepto que también aplica para algunas formas de educar en el mundo no indígena en el que se ha reconocido que la herencia cultural de nuestros ancestros parte de la no conversión de la naturaleza en sistemas de explotación mercantil. Algunas personas pensarán que fue falta de iniciativa o de tecnificación. Tal vez se reduzca este legado a una evidencia de las formas de “barbarie”, tan en boga en los discursos políticos decimonónicos. Sin embargo aportan pilares fundamentales para la construcción de un currículo crítico.

En la búsqueda de una educación diferencial para los pueblos indígenas de Colombia<sup>8</sup> y de América Latina, se han logrado incluir en el currículo propio algunos puntos que podrían llegar a “sanar, reparar y transformar el mundo” (Paredes, 2014) tal como se ha definido la deriva crítica impulsada por Michel Apple, Henry Giroux y Freire.

- a). Reivindicar la educación como un derecho y no como un servicio
- b). Posicionar la Unidad del universo como vertiente pedagógica: somos una, uno con los demás reinos de la naturaleza.
- c). Hacer del silencio una pedagogía para reducir los ruidos epistémicos que ensordecen e imposibilitan el encuentro con la otredad.
- d). Tejer en comunidad entre mujeres y hombres procesos que cuestionen el “desarrollo” de occidente, cuyas teorías perpetúan la dependencia y por tanto no propician la autonomía (Aristizábal, 2005); frente al plan de vida de un pueblo minoritario.

---

<sup>8</sup> Ver propuestas de la Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, y de la Organización Indígena de Antioquia-OIA con relación a la creación del Sistema Educativo Indígena Propio 2010-2014.

Este currículo no se desplegará en aulas encerradas, impuestas por el modelo colonizador, sino en *de ara de*-espacios de aprendizaje- que se encuentran en todos los territorios existenciales de los indígenas. Espacios en los que se enseña y se aprende al ritmo del acontecer cotidiano.

Concepción de educación a la que Marguerite Yourcenar también aporta lo suyo:

He reflexionado con frecuencia acerca de lo que podría ser la educación del niño. Pienso que se necesitarían estudios básicos, muy simples, en los que el niño aprendería que vive, en el seno del universo, sobre un planeta cuyos recursos deberá cuidar más tarde, que depende del aire, del agua, de todos los seres vivientes y que al menor error o la menor violencia, pueden destruirlo todo. (2008, p.210).

Puntos críticos que aún permanecen sin validez, sin aceptación total de los estados, incluyendo aquellos que, como Ecuador y Bolivia, se designan plurinacionales. Sin embargo, los movimientos sociales continuarán reclamando mecanismos de acción e inclusión al mismo tiempo que nos muestran a las grandes comunidades mestizas, la posibilidad de pensarnos en torno a unos objetivos comunes como cultura.

#### **4.2 Posibles contenidos de la cátedra indígena**

Para el propósito uno, se estudiará las cosmovisiones de los pueblos indígenas de Antioquia, Colombia y América Latina. Partiendo del mito, tal como se señaló en el capítulo tres de este ensayo.

Para el propósito dos, la actividad principal sería realizar análisis de discurso a obras políticas, literarias, fílmicas, televisivas, además de discursos presidenciales en los que el ser indígena es reducido en su condición de humanidad, desenmascarando las razones socio políticas que acataban la discriminación y el rechazo, utilizando por ejemplo, los recursos analíticos que presenté en mi tesis para optar al título de historiadora bajo la dirección de la profesora Diana Luz Ceballos Gómez, Doctora en Estudios de la Cultura, del Ludwig-Uhland-Institut fuer empirische Kulturwissenschaft, Alemania. (Gómez Sosa, 2004).

Una de las obras analizadas en dicha tesis fue *Lejos del nido* de Juan José Botero. En esta novela su autor muestra al ser indígena con todos los estigmas propios del discurso político del siglo XIX y XX, tal como se describe a continuación:

*Lejos del nido* estigmatiza la relación indígena–sociedad. Un matrimonio indígena roba una niña blanca, hija de ricos hacendados de El Retiro. Este es el motivo del inflamado discurso de la novela contra el indígena. Es también la primera condición del desprecio, pues el robo que se le atribuye a la “naturaleza” de tales seres, es la disculpa para desarrollar una visión, a través de la escritura, de una “raza degenerada”. Muchos de los rasgos con los que se describen permanecen (Gómez Sosa, 2004, p.125)

Es importante entonces, desenmascarar un discurso que ha tenido eco durante siglos, en una clasificación social y racial que aún no se ha superado en América Latina:

“Lejos del nido” estaban los indígenas en esta narrativa que los estigmatiza, que los compara, sin ninguna máscara de por medio, con una cultura llamada *civilizada*, que contrasta sus rasgos, costumbres, con los hombres blancos de la época, herederos de privilegios económicos y por consiguiente, políticos. La insistencia de la novela por clasificarlos del lado de lo diabólico los describe muriendo también en medio de revuelcos, gruñidos, sofocos, miradas feroces, reconvenciones, (Botero, 1954, p. 109) arrepentimientos por haber dado un falso nombre, una falsa identidad a aquella niña que, a pesar del ambiente en el que le tocó crecer, no desmintió nunca las sospechas de que de india “no tenía ni un pelo”. Razón de peso para mostrar la imponencia de la sangre, la preponderancia de la alta cuna (Gómez Sosa, 2004, p. 130).

La situación política, el sin lugar de los seres no occidentalizados, también puede leerse en la novela *Manuela* de Eugenio Díaz, novela en la que se reconoce la posición humillante en que estaban estos pueblos en Colombia.

Este reconocimiento del despojamiento de los indígenas, tiene ecos incluso en la vida bogotana. El episodio sucede en una hacienda en Bogotá. Las cegadoras de trigo, algunas de ellas indígenas, son observadas por dos hijas

del terrateniente. Al observar el aspecto triste de alguna de ellas, dice una de las ‘blancas’: “más triste se pusiera si llegara a entender que esa tierra que revuelve con las manos era de sus mayores, y que por la conquista de los reyes y la usurpación de los republicanos ha pasado a manos de los blancos” (Díaz, 1985, p. 98). Nombrar el problema no implica una posición política en contra de esa realidad, incluso suena irónico que la voz que nombra haga parte del grupo de los “usurpadores”. Situación muy distinta cuando quien habla es una campesina y no una ‘blanca’: al hallar mujeres indígenas trabajando en las tabaquerías de Ambalema, se vuelve a escuchar el lamento por los desposeídos: “¡Pobre indiecita! (...) más rica era cuando vestía su ruanita y su manta poseyendo sus tierras de Coyaima, que vestida de lino y seda! (Díaz, 1985, p. 185). Alusión a una memoria histórica en la que se añora el paraíso perdido. Es pues la lástima, el sentimiento expresado, pero que en última instancia, pone al otro, en situación de inferioridad. (Gómez Sosa, 2004, p.132).

Y así, sucesivamente.

Para el propósito tres, se resaltarán los aportes de las comunidades Embera y de otras comunidades a la educación no indígena. Este aparte está en completa consonancia con el capítulo anterior sobre la cosmogonía Embera y con la tesis de doctorado elaborada por Hilda Llanquino Trabol, indígena Mapuche que lee en los valores tradicionales de su pueblo, aportes para el sistema educativo chileno. (Universidad de Barcelona, 2009).

Aportes principales: la sabiduría como experiencia vivenciada, la socialización e incorporación al trabajo comunitario, el silencio como potencialidad pedagógica, la dimensión ética de la naturaleza, planes de vida versus planes de desarrollo, respeto a la diversidad, formas de concebir y realizar la Interculturalidad, la tierra: la vida como un todo, la lengua propia como estrategia política, la ancianidad-sabiduría, la solidaridad familiar, la relación con la divinidad, formas de resolver conflictos, formas de buscar la paz, los postulados del buen vivir, la planetariedad, la globalización y comunitariedad.

Para el propósito cuatro se hará énfasis en las apuestas indígenas en defensa de una educación propia y del reconocimiento de sus derechos como seres de la tierra, siempre en

resistencia a la dominación de otros grupos que se conciben así mismos como superiores o, salvajemente, civilizados.

Las personas capacitadas para llevar a cabo esta cátedra, ojalá fueran, en su mayoría, indígenas.

### **4.3 Los aportes de la educación y de la cosmovisión Embera**

Hay un gran sentido en la socialización de los niños y las niñas indígenas con relación al vínculo con comunidad en la que han nacido y a su entorno: el ejercicio práctico-ancestral, de ombligar a los infantes con la madre naturaleza. Ese ritual que indica a cada ser humano su lugar, su misión como unido a la tierra, a los animales, a todos los seres vivos y no vivos, implica una concepción diferente de todo lo que les rodea. Tal como se explicó en el capítulo dos de este ensayo.

Partiendo de esta unión, el pueblo Embera y en general, los pueblos indígenas latinoamericanos, proponen que el ser humano se sitúe en la construcción del buen vivir o del vivir bien. Aunque estos conceptos son vistos, por ciertos sectores conservadores y/o académicos como algo banal (Gudynas, 2011) y a veces romántico y desprovisto de formas prácticas u operables, desde el ámbito político y económico, son conceptos potentes en relación con las tradiciones de los pueblos indígenas.

En el caso Embera de las comunidades de Antioquia, se ha transitado al buen vivir desde la construcción de planes de vida que se oponen a los planes de desarrollo en la diferencia de enfoque y de finalidad. Un plan de vida como su nombre lo indica, centra la pregunta en la vida presente de las comunidades Embera. ¿Cuáles son las posibilidades de seguir vivos, vivas? ¿Con qué recursos naturales cuenta la comunidad para mantener con vida a sus descendientes? ¿Qué se tiene en el presente para la alimentación, la conservación de la salud, la conservación del territorio? ¿Cuáles son los acuerdos oficiales con los que la comunidad cuenta para continuar habitando la tierra que mora?

Preguntas de primer orden. No necesariamente es un plan que no piense en la tecnología que ya ha llegado a las comunidades; tampoco es un plan que se resiste a otras formas de subsistencia de la población, para salir de los ámbitos de la escases, ni de la pobreza (que se manifiesta en desnutrición infantil y senil sobre todo), pero sí es un plan

que mantiene la unión intrínseca con el medio natural. No se encuentran planes de vida Emberas enfatizados en la extracción de minerales, en el trazo de carreteras por los resguardos, en la construcción de embalses para llevar electricidad a los tambos. Situaciones que pueden ser consideradas “atrasos” para el modelo capitalista imperante.

En este buen vivir buscado por las comunidades Embera, mantener una educación acorde con sus cosmovisiones es fundamental, sobre todo porque se garantiza la pervivencia de la lengua propia y la sensibilidad Embera en relación con los espíritus de las gentes y de las cosas. Esta conexión con los mundos suprasensibles hace especiales las formas de educar y enseñar en dichos contextos. Formas que en nuestras escuelas occidentales sólo podrían ser equiparables con experiencias pedagógicas alternativas como las de las escuelas de orientación antroposófica, nacidas en Alemania y luego irradiadas a los demás continentes (Quiroga Uceda, 2014).

Son los *de ara de* Embera espacios abiertos, en los que niños y niñas desarrollan las voluntades, los sentidos y los pensamientos en actividades diversas directamente experienciales. La imitación es un aprendizaje importante, así se aprenden los diferentes roles de quienes hacen parte de una familia extendida. Esto explica, el éxito que algunas actividades formativas han tenido con personas Embera. El socio-drama o sico-drama, herramientas metodológicas de la Educación Popular, logran apuntar directamente a la expresión Embera, sumadas a la expresión musical, a la danza, el tejido, la siembra, la elaboración artesanal y el juego libre.

Y si se busca “lo abstracto”, “lo intelectual”, “el pensamiento complejo” en los mundos Emberas, lo encontraremos en sus formas de concebir las realidades, en sus maneras de interactuar y ejercer los caminos espirituales. Allí sí que hay complejidad en un canto de jai, en un ritual para despedir a un ser querido, en la invocación para atraer las lluvias, en la limpieza para habitar un nuevo tambo, en el canto a la semilla para que obedezca y de buenos frutos. ¿Algún no Embera se ha acercado a una explicación racional del asunto?, ni que lo intente, porque sólo hallará viejas fórmulas antropológicas del siglo XIX, con aproximaciones al mito, a la eficacia simbólica, a la magia, a la brujería, para desembocar en los tratados de alquimia de la antigüedad y del mundo medieval.

La conexión entre la materia y el espíritu en la cosmogonía Embera no está mediada por dualidades, como sí lo ha sido para los no indígenas, o para quienes se les han

desdibujado los caminos de sus ancestros. Y es justamente la educación basada en lo sensible, en el juego, el movimiento, la que aporta el desarrollo de la percepción suprasensible. En palabras del educador Rudolf Steiner creador de la pedagogía Waldorf, el proceso de intelectualización de niños y niñas en su primer y segundo septenio, es decir de 0 a 7 años y de 7 años hasta los 14, bloquea en su ser las capacidades para percibir otros órdenes de la vida, de la energía y del cosmos. (Crottogini, 2015, p. 37). El desarrollo de esa cualidad anímica del sentir (Quiroga Uceda, 2014) logra seres autónomos y compasivos con el ser humano y el planeta.

Uno de los aportes que estas maneras de enseñar y educar le hacen al sistema educativo nacional, es despertar el interés por conocer otras cosmogonías distintas a las que han fundado los destinos de hombres y de mujeres considerados modernos. Así lo han señalado niñas y niños de cuarto de primaria del Colegio Soleira, una propuesta de educación alternativa basada en el desarrollo espontáneo de intereses por el conocimiento y los saberes.

#### **4.4 Propuesta educativa fundada en valores éticos**

El 15 de septiembre de 2015 fui invitada a presenciar una obra de teatro en el Colegio Soleira, institución de la que hago parte con mi hija Sofía. El escenario estaba dispuesto y antes de él, expuesto al público, un maestro indígena de la etnia Awa, proveniente del departamento de Nariño, nos habló en su lengua. Parecía que cantaba, que oraba, que invocaba a sus dioses para luego traducirnos en español lo que en su propia lengua había pronunciado.

Este maestro convocó a todo el público a elevar una plegaria en favor de nuestra Madre Tierra que se encuentra enferma desde hace años, una situación que ya alarma a organismos mundiales como la ONU. Luego él les dio la entrada a nuestras hijas e hijos que estaban prestos a presentarnos su obra, en la que habían invertido horas en la creación del libreto, en los ensayos y en la investigación de los datos históricos que serían el centro de su escenificación. Obra construida y dirigida por la maestra Sandra María Calle.

Me sorprendió gratamente ver en escena a exploradores y exploradoras del mundo no indígena, viajando por todo el país, en busca de las culturas ancestrales que aún

perviven. Niñas y niños adiestrados en un universo tecnológico, cuyos lenguajes mecanizan incluso las formas de expresión de los afectos y de las cercanías entre los seres humanos, fueron a buscar en las “montañas mágicas” de Colombia a otros seres diferentes: visitaron comunidades Wayuu, Embera, Nasa, Arahucos, Nukak Maku y Muiscas, y de cada mundo, recibieron un valor que se ha perdido en el universo tecnológico de las nuevas generaciones.

En medio de rituales, festividades, labores productivas como el cultivo de abejas y la construcción detallada de artesanías, son recibidas las personas no indígenas por representantes de cada etnia que además de compartir sus momentos cotidianos, invitan a quienes vienen del otro lado de la montaña a recordar lo que se ha perdido en el corazón de los seres humanos.

Los Nasa comienzan recordándonos que hay que *Cuidar la casa* ese espacio vital en el que los pueblos indígenas ven a un ser vivo que protege y le da sentido a la existencia. A partir del tejido de las mujeres Wayuu, retoman el valor de la *Lealtad*, como aquel principio de convivencia que es fundamental a la hora de hacer valer nuestra palabra y nuestros vínculos con otros y otras. Más adelante con los Muiscas encuentran el valor de *Compartir*, fundante en la construcción y fortalecimiento de la amistad.

Entran a continuación en escena los Nukak Maku, presentando su forma de supervivencia a partir del *Trabajo en Equipo* en el que todas y todos aportan para conseguir el sustento de la comunidad; le siguen los Arahucos que tejen en sus mochilas las historias de hombres y mujeres que luchan por preservar su medio natural y que le donan al resto de la humanidad la *valoración de las tradiciones*, capaces de edificar la historia y con los Embera, recibieron los valores de la *Tolerancia* y el *Diálogo* para resolver conflictos (Colegio Soleira, Exploradores de valores, 2015, p. 6-23).

Mi mayor sorpresa fue ver en escena, esta tesis que llevo reflexionando desde que me inscribí en la Maestría en Educación y Derechos Humanos: niñas y niños del Colegio Soleira mostraron que en principio las comunidades indígenas tienen mucho que enseñarnos a quienes no pertenecemos a su cosmovisión ni a su cultura.

Más adelante encontré una carta que mi hija, de 10 años, les escribía en marzo 10 del 2015:

Señores indígenas:

Hoy quiero decirles que estoy impresionada por su sabiduría y su respeto a la naturaleza. Agradezco por enseñarnos a cuidar la TIERRA aunque algunas personas no los hayan escuchado. Quiero que me digan su secreto de abandonar los miedos para correr como el viento. Los admiro mucho y quiero que sepan que hay alguien que siempre los va a tener en cuenta. Sean Felices. (Sofía Sylva Gómez, grado cuarto. Proyecto Indígena, Colegio Soleira, 2015).

Otra evidencia más que le da validez a este texto, a esta propuesta, aún más teniendo en cuenta mis propios referentes educativos, en los que, si estudiamos la existencia de cosmovisiones diferentes fue sólo desde el punto de vista de los “vencidos”, desde la muy criticada “historia de los de abajo”, o de las ahora llamadas “narrativas orales”.

Hemos sido generaciones atravesadas por formas de enseñar sujetas a una sola forma de ver el mundo, tal como lo he narrado, acercándome a las cuadrículas del modelo pedagógico de las décadas de los ochenta y los noventa impartidos en la educación pública.

Ahora, saltando del teatro a esta otra realidad que es la vida académica, propongo que los aportes del mundo Embera, expuestos en los capítulos precedentes y vistos en funcionamiento en un escenario escolar real, se consoliden en la conformación de una Cátedra Indígena a implementar en Escuelas, Colegios y Universidades.

## Comentarios Finales

El problema principal que este ensayo planteó desde sus comienzos, fue la necesidad de decolonizar las formas de ver y concebir el mundo indígena por una profesional que llega, con ideas centroeuropeas, heredadas de su propia educación, a querer “enseñar” pedagogía a comunidades que hacía milenios venían enseñando y aprendiendo en su cotidianidad aquellos aspectos fundamentales para pervivir y mantenerse. Comunidades que mantienen pactos inquebrantables con todo lo que las habita.

En uno de esos pactos, se encuentra la constante defensa que se hace de los lugares sagrados que para estas comunidades son las cuencas de los ríos, las selvas, las llanuras, los valles, los animales y los minerales que sustentan la existencia del ser humano sobre la tierra. Aspectos que han sido resaltados en diferentes documentales, historias, narrativas, cinematografías, pero que no han sido realmente asimiladas por nuestras generaciones presentes.

Tal vez ahora, en momentos de crisis planetaria, en medio de alertas por los fenómenos climáticos, por las sequías y la escases de alimentos básicos, el pacto de ombligarnos con la naturaleza, a la manera embera, se reactualice.

Tal vez ahora, el mito vuelva a tener sentido, no sólo como narración cosmogónica sino como un Derecho Mayor (nominación indígena) al que todos y todas necesitamos acogernos.

Es importante resaltar que los contenidos y docentes de la Maestría en Educación y Derechos Humanos nutrieron esta propuesta desde el principio hasta el final de las clases y asesorías; ahora esta propuesta entrará a ser parte de las reflexiones presentes sobre la otredad, los derechos de los pueblos indígenas y otras maneras de educar, temáticas inherentes a la maestría. No fue difícil aplicar en este proceso uno de los principios básicos de la comunitariedad indígena: dar, recibir y devolver.

Entrego, aquí, lo que he recibido.

Gracias.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, J. (Compilador) (1989). Educación Indígena. Transmisión de valores, bilingüismo e interculturalidad hoy. *Colección 500 años*. Quito, Ecuador. Abya-Yala.
- Aristizabal, M. et al (2005) Aproximación crítica al concepto de currículo. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org/v1n2/pdf/maristizabal.pdf> .
- Ariza Santamaría, Rosembert (2013). *Pueblos indígenas de Colombia ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario – Fundación Konrad Adenauer.
- Benavides, A. (2015), *Carta a Sofía Sylva Gómez*. Resguardo Sandé, Nariño.
- Biblia, capítulo del Génesis. Recuperado de <http://www.bibleclaret.org/bibles/lbnp/AT/01Gen.pdf>.
- Bolaños, G. & Ipia, R. (1998, septiembre). Educación comunitaria: una fuerza que da sentido a la vida de los pueblos indígenas del Cauca. *Nómadas* (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114273013.pdf>.
- Bonal, X. (2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. España: Universidad de Barcelona.
- Cáisamo, G. (2012). Entrevista con Gómez Sosa María Yanet. *Sistematización Escuela de Gobierno y Administración Indígena y Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. (Archivo Digital).
- Cáisamo, G. (2012). *Kirincia bio o kuitá (“Pensar bien el camino de la sabiduría”)*. Tesis de doctorado. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewarticle/6645#sthash.pygpd1le.dpuf>
- Cáisamo, G. et al (2012). Caminando hacia un Sistema Educativo Indígena Propio en defensa de la madre tierra. Propuesta pedagógica, política y administrativa de los

- pueblos indígenas de Antioquia. *Revista Kalujai. Pensamiento y cultura indígena*. (7), p.4-10.
- Colectivo Docente del Microcentro Urabá Sur (2012). PEC Eyabida. Documento en construcción.
- Colegio Soleira (2015), Exploradores de valores, documento, p. 6-23.
- Colussi, M. (2009). Entrevista a Carlos Aldana, pedagogo de Guatemala: *La educación sola, por sí misma, no es fuente de desarrollo*. Recuperado de <http://www.argenpress.info/2009/02/entrevista-carlos-aldanapedagogo-de.html>
- Constitución Política de Colombia (1991), p.4.
- Corte Constitucional. Sentencia C-376/10. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/C-376-10.htm> Consultada marzo 2014.
- Crottogini, R. (2015). *La Tierra como escuela. La biografía humana: proyección terrena de un acontecer cósmico*. Argentina: Antroposófica.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones Unaula.
- Escobar, A. (Agosto, 2014). Sentipensar con la Tierra. *La dimensión ontológica de las epistemologías del sur*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Autónoma Latinoamericana, Medellín, Colombia.
- Focillón, H. (2006). *Elogio de la mano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (2011). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Galdames, L. (2004). *Pensamiento mítico en los Andes: el manuscrito de Huarochirí. Un análisis epistemológico*. Tesis de doctorado. Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/galdames\\_1/sources/galdames\\_1.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/galdames_1/sources/galdames_1.pdf)
- Garzón, P. (2013). Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 10 (22), 1-29.
- Gómez, et al. (2015). *Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín*. Medellín: Pulso y Letra editores.

- Gómez, M. (2004). *Entre historia y literatura. Ficciones políticas en Colombia*. Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Gómez, M. (2014). Notas personales del módulo desarrollado por Diana Melisa Paredes: Lo curricular en los proyectos educativos. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Gómez, M. (2015). Cuadrículas del modelo pedagógico de las décadas ochenta y noventa impartido en la educación pública. Una experiencia personal. En Revista Pluriverso, Ediciones Unaula, Medellín.
- Gómez, M. (Septiembre, 2015). Notas del Seminario sobre *Filosofía de la Educación* con el profesor Mèlich Joan-Carles. Medellín: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Gudynas E. (2011, febrero, 28). Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. Recuperado de <http://www.globalizacion.org/analisis/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>.
- Leyendas Embera (1997). *Los guerreros de las cuatro edades*. Córdoba.
- Llanquinao, H. (2009). *Los Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado En [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2356/HLLT\\_TESIS.pdf;jsessionid=EC726E8A627612900D98065C28EB96A8.tdx1?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2356/HLLT_TESIS.pdf;jsessionid=EC726E8A627612900D98065C28EB96A8.tdx1?sequence=1)
- Mèlich, J. (2015). *La lectura como plegaria*. Barcelona: Fragmenta Editorial
- Ministerio del Interior y ASOREWA (2013). *Plan de Salvaguarda Pueblo Embera*. Documento unificado, planes regionales. p. 72.
- Ministerio del Interior y OIA (2012). *Plan de Salvaguarda Embera Capítulo Antioquia*. Línea de Cultura y Educación, p. 88-131.
- Molina, M. (2015). *Zorara bedea crinchade. Palabras y pensamientos de los mayores*. Puntotres, Medellín.
- Molina-Betancur, C. (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*, 124 Vniversitas, 261-292.

- ONU-Hábitat. (2010). *V Foro Urbano Mundial*. Río de Janeiro, 25 de marzo, 2010
- Universidad de Antioquia. (2015). Programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Recuperado de <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node/32>.
- Organización Indígena de Antioquia (2007). *Política Organizativa de los pueblos Indígenas de Antioquia*. Volver a recorrer el camino. Medellín- Colombia.
- Organización Indígena de Antioquia (2012). *Manifiesto Infantil*. Escuela Chuscal de Murri.
- Organización Indígena de Antioquia (2013). *Acta de reunión con SEDUCA-Cobertura Educativa*. Documento interno INDEI.
- Organización Indígena de Antioquia (2013). *Propuesta educativa para la SEDUCA*. Documento interno INDEI.
- Organización Indígena de Antioquia (2013). *Proyecto Educativo Comunitario del pueblo eyabida*.
- Organización Indígena de Antioquia (2014). Notas personales sobre educación indígena.
- Organización Indígena de Antioquia (2014). *Presentación del Decreto Autónomo de los pueblos indígenas de Antioquia*.
- Organización Indígena de Antioquia y Cooperación (2014). *Participación Política de la Mujer Indígena*. Documento evaluativo.
- Organización Indígena de Antioquia 2012-2014. Quiénes somos. Reseña histórica, recuperado de: (<http://www.oia.org.co/index.php/quienes-somos/resena-historica>)
- Organización Nacional Indígena de Colombia (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. Reunión de construcción de Sistema Educativo Propio Indígena SEIP, Bodega Alta, octubre 2001.
- Organización Nacional Indígena de Colombia (2013). *Pliego de peticiones resultado de la Minga Nacional Indígena*.
- Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC (2002, diciembre, 11). *SOS por los pueblos indígenas de Colombia*. Consultado en: [http://www.nodo50.org/pazamazon/cspi\\_col\\_onic1.htm](http://www.nodo50.org/pazamazon/cspi_col_onic1.htm).
- Quiroga, P. (2014). *La pedagogía Waldorf: origen, consolidación y principios educativos*. Recuperado de [http://www.academia.edu/9873182/La\\_pedagog%C3%ADa\\_Waldorf\\_origen\\_consolidaci%C3%B3n\\_y\\_principios\\_educativos](http://www.academia.edu/9873182/La_pedagog%C3%ADa_Waldorf_origen_consolidaci%C3%B3n_y_principios_educativos).

- Ribeiro, G. & Escobar, A. (2008). *Antropologías del mundo. Transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*. Recuperado en: [http://www.ramwan.net/documents/06\\_documents/antropologias\\_del\\_mundo.pdf](http://www.ramwan.net/documents/06_documents/antropologias_del_mundo.pdf)
- Solón, P. & Cormac, C. (2010). Derechos de la tierra en la agenda de la ONU. *América latina en Movimiento*, (54). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/galdames\\_1/sources/galdames\\_1.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/galdames_1/sources/galdames_1.pdf)
- Sylva, S. (2015). *Carta a los señores indígenas*. Proyecto grado cuarto, Colegio Soleira.
- Vega, B.J. (2015, agosto, 20). La epidemia del egoísmo. *Vivir en el poblado*. Recuperado de <http://www.vivirenel poblado.com/opini%C3%B3n/columnistas/jorge-alberto-vega-bravo/13910-la-epidemia-del-egoismo>
- Yourcenar, M. (2008) *Con los ojos abiertos*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de totalidad*. México: Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

### Referencias generales

- Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI, pp. 47-87.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI editores.
- Grupo Educación Rio+20 (2012) *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Recuperado de <http://rio20.net/propuestas/la-educacion-que-precisamos-para-el-mundo-que-queremos/>
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula*. Santiago, Chile. Unesco /Orealc.
- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento educativo*, 22. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>

- Martínez, A. (2003). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1LGZ5S06-BV1GZ1-1L0>
- Massimo, A. & D'Emilio, A. (compiladores) (1990). *Recopilación de materiales didácticos en Educación Indígena*. Santiago de Chile: UNESCO /OREALC.
- Mesa, A. & Quiroz, R. (2011) Currículo Crítico en la formación ciudadana. *Revista Educere*, 15(52). Septiembre, pp. 621-628. Recuperado de Currículo Crítico en la formación ciudadana.
- Parra, F., Parra. R. & Lozano, M. (2008). *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela. Movimientos Pedagógicos en América Latina*.
- Rodríguez, A. (2002). *El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. Compilado por: Hernán Suárez en: Veinte años del movimiento pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Romero-Medina, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 167-182.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great ideological*. Unites States of America: Boston College.
- Suárez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, Año 33, 21 (1). Instituto Tecnológico de Costa Rica, pp. 16-24. Recuperado de <http://tecdigital.tec.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/viewFile/810/724>
- Tenti Fanfani, E. (2008). *Mirar la escuela desde afuera*. En Nuevos temas en la agenda de política educativa. Compilado por Emilio Tenti Fanfani, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Torres, R. (2000). El molde de la reforma educativa. *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires, Paidós, pp. 37-41.

- Torres, R. (2000). ¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación? *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires, Paidós, pp. 338- 343.
- UNESCO (2000). *Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe*. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_accion\\_americas.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf)
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (2000). *Educación para todos en las Américas: Marco de acción regional. Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América latina y el Caribe*. Recuperado de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_accion\\_americas.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_accion_americas.pdf)
- UNESCO (2007). El agua y los pueblos Indígenas. Recuperado de <http://portal.unesco.org/science/es/files/5809/11883043131W/W>
- De Sousa, B. (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI editores.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, no 54.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del tercer mundo*. Recuperado en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/mas%20alla%20del%20tercer%20mundo-impreso.pdf>
- Escobar, A. (2012). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo. *Revista Walekeru*, (2). Recuperado de <http://edu-library.com/es/walekeru>
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El Sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El Conocimiento como desafío posible*. Colección: Conversaciones didácticas. Tercera edición. México: Instituto politécnico nacional, Instituto pensamiento y cultura en América Latina.

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (sin año). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.  
Recuperado en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>