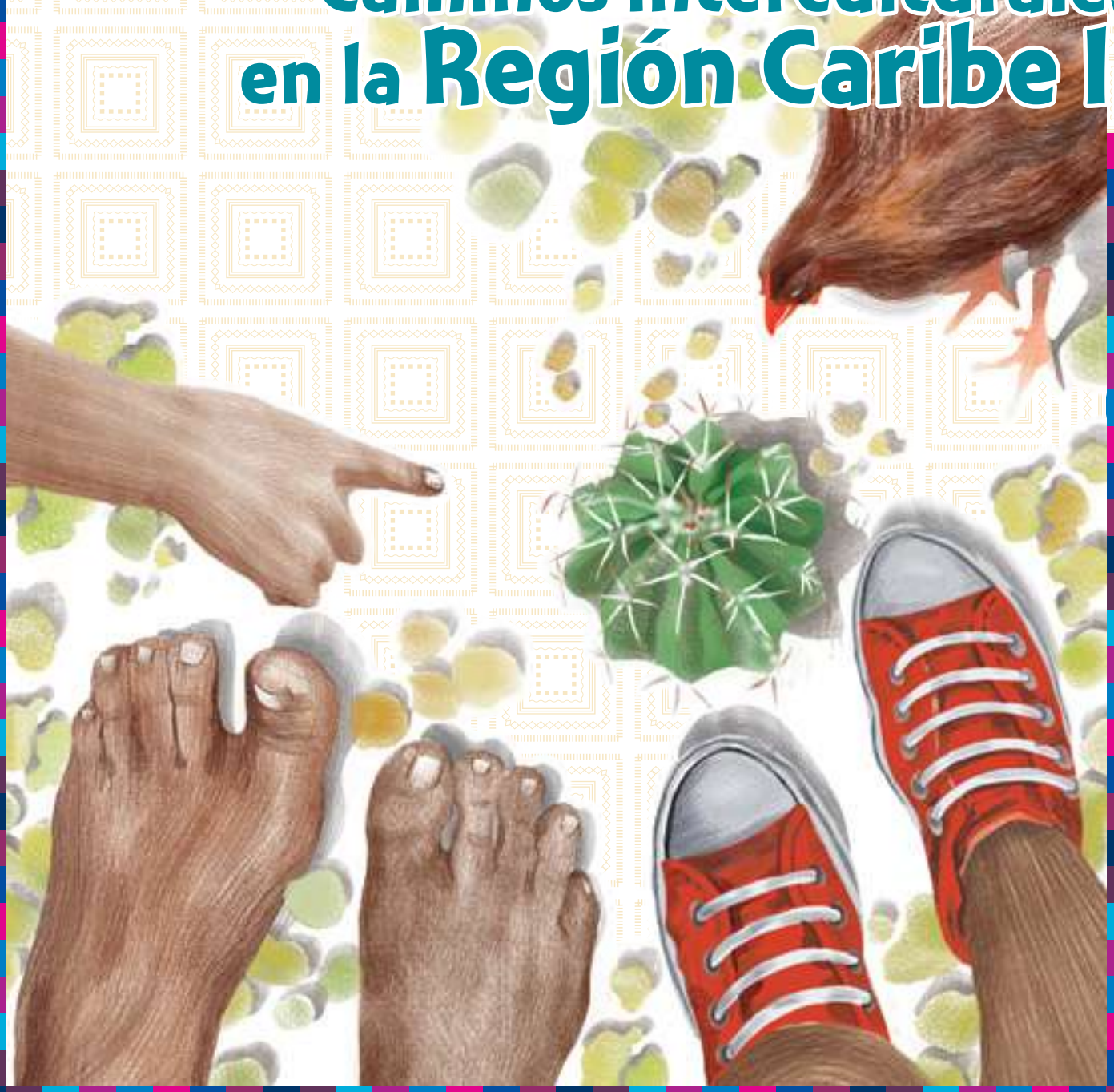
Caminos interculturales en la Región Caribe II



CAMINOS INTERCULTURALES EN LA REGIÓN CARIBE II

Reconociendo el territorio y los impactos ambientales desde la escuela

CAMINOS INTERCULTURALES EN LA REGIÓN CARIBE II
Reconociendo el territorio y los impactos ambientales desde la escuela

Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (Cinep/PPP)

Director General
Luis Guillermo Guerrero Guevara

Subdirector
Marco Fidel Vargas

Coordinadora del proyecto Interculturalidad
Jenny Paola Ortiz Fonseca

Equipo Interculturalidad
Luisa Fernanda Rodríguez Gaitán
Leidy Laura Perneth Pareja
María Carolina Matiz González

Organizaciones aliadas
Organización Wiwa Yugumaiun Bunkuanarrúa Tayrona (OWYBT)
Fuerza de Mujeres Wayuu (FMW)
Mesa de Defensa Territorial del Cerro de la Popa
Consejo Comunitario de negros ancestrales de Roche
Consejo Comunitario de negros ancestrales de Tabaco
Cabildo indígena del Resguardo provincial Cabildo indígena de la comunidad de Tamaquito

Compiladoras
Jenny Paola Ortiz Fonseca
Luisa Fernanda Rodríguez Gaitán
Leidy Laura Perneth Pareja

Autores
Aminta Peláez Guariyu
Yelenka Brito Martínez
Diana Sauna
Marly Acuña Santoya
Arcenín Castilla Castilla
Alex Javier Turizo España
Wilfrido Caicedo Rodríguez
Nathy Filomena Pérez Ayola
María Cecilia Gouriyu
Luz Darys Urariyu Epiayu
Juan Francisco Santamaría Colegial
Anaideliz Montero
Yoel Andrés Montero Alonao
Vicky Mildred Pajoy

Equipo de producción editorial

Coordinación editorial
Margareth Figueroa Garzón
María Alejandra Mouthon Garcés

Corrección de estilo
Carlos A. Morales

Ilustraciones
Maya Corredor

Diseño y diagramación
Juanita Giraldo Polanco

Impresión
Editorial Gente Nueva

Cinep/Programa por la Paz
Carrera 5 No. 33B-02
PBX: (57-1) 2456181
Bogotá, D.C., Colombia
www.cinep.org.co

Primera edición
ISBN: 978-958-644-227-5
Fecha: Marzo del 2018
Bogotá D.C., Colombia

La publicación de este documento es posible gracias al apoyo financiero del Gobierno Vasco y Alboan.

El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva del Cinep/Programa por la Paz y no refleja necesariamente la opinión del Gobierno Vasco y Alboan. Asimismo, el contenido de esta edición puede ser utilizado total o parcialmente siempre y cuando se notifique y se cite como fuente al Cinep/PPP.

Contenido

Presentación 5

Impactos ambientales en el territorio miradas críticas desde la escuela 13

- Mushaisha: afectaciones de la explotación del carbón en mi territorio 14
- El agua en Tamaquito II: ¿Por qué no hay agua en la comunidad de Tamaquito II? 30
- Cuidado y conservación del agua en la comunidad de Atshintujkua 46
- Yo soy manglar 63
- Reciclar es cuidar-nos 78

Reconociendo y aprendiendo del territorio 88

- Recursos que ofrece el medio para la elaboración de la cerámica 89
- Quiero saber por qué todo lo que hay en mi ecosistema es importante 105
- Agricultura orgánica, verduras y frutas 117
- Sendero Abutashi 128

Presentación

Fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética.
Paulo Freire

Este libro es el resultado de la sistematización de nueve experiencias pedagógicas realizadas por docentes de Cartagena, el sur de La Guajira y la Sierra Nevada de Santa Marta, quienes se formaron durante el año 2016 en el Diplomado de Educación Intercultural e hicieron uso de la metodología de proyectos integrados de aula para abordar la pregunta por la situación de los grupos étnicos en la escuela. Estas experiencias dan cuenta de los diversos caminos que se han construido sobre la educación intercultural en la región Caribe; en ellas se encuentran aproximaciones, tensiones y apropiaciones de un proceso que sigue su curso, abriendo diversos escenarios para repensar la educación desde el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos. La sistematización de estas vivencias fue un proceso de reconstrucción reflexiva y crítica de los aprendizajes pedagógicos obtenidos durante el quehacer docente, lo que implica entender la experiencia como un desarrollo complejo de relaciones, sujetos y prácticas que interpelan al docente, al currículo, a la escuela y al contexto.

La narración de los aprendizajes pedagógicos que resultan de la implementación de proyectos integrados de aula abre caminos y horizontes de sentido en la construcción de propuestas de educación intercultural, que en este caso en particular se ha situado en tres escenarios reflexivos:

– Una práctica formativa constante de los docentes sobre el quehacer pedagógico, es decir, preguntarse por los contenidos, las metodologías y las relaciones que se tejen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es común encontrar en las experiencias preguntas por el lugar que ocupa la escuela en el fortalecimiento de la identidad, en la recuperación de prácticas culturales y la transformación de los roles en la construcción de conocimiento.
– La producción de conocimientos, saberes y metodologías contextualizadas que reconocen a los múltiples actores y escenarios que se potencian en la formación de estudiantes, maestros y comunidades. Es importante resaltar que en el conjunto de las experiencias se presentan diversas metodologías participativas que involucran a los padres, madres, autoridades, sabedoras y mayores en el proceso de aprendizaje.
– La posibilidad de hacer múltiples lecturas del territorio, lo que permitió visibilizar en la implementación de los proyectos y su sistematización diversas tensiones frente a las prácticas culturales de las comunidades, a la construcción de las identidades, la defensa de los derechos de los grupos étnicos y las miradas críticas al impacto diferencial del modelo de desarrollo.

Estos tres escenarios reflexivos se articulan en las preguntas que hacen los docentes por el territorio y los impactos que ha tenido el modelo de desarrollo en las ruralidades y en los sectores urbanos donde viven los grupos étnicos y en el entorno escolar. También se sitúan desde el uso de metodologías que reconocen, rescatan y potencian las prácticas culturales que se relacionan con el territorio y las diversas formas en que los pueblos indígenas y afrodescendientes las conciben.

En cada experiencia sistematizada se presentan tres momentos: *Nos preguntamos*, que corresponde a las preguntas y problemas del contexto identificados por los docentes como parte de la elección de los temas de los proyectos integrados de aula; *Llegó el momento de trenzar,* que hace alusión a la ruta metodológica construida durante la implementación de cada proyecto; y ¿Por dónde seguimos?, que sitúa la reflexión pedagógica desde los aprendizajes de los docentes como apertura para continuar abriendo el cambio en la construcción de propuestas de educación intercultural.

Caminos interculturales en la región Caribe II ha sido dividido en dos secciones: "Impactos ambientales en el territorio miradas críticas desde la escuela" y "Reconociendo y aprendiendo del territorio". La agrupación de las experiencias docentes en estas dos secciones hace parte de su manifiesto construir caminos comunes que acerquen las múltiples miradas sobre la educación intercultural en los territorios de la región Caribe.

Al advertir que independientemente de su lugar de origen, las experiencias comparten preocupaciones e intereses similares relacionados con el reconocimiento del territorio y los impactos que ha tenido como efecto del modelo de desarrollo minero en el sur de La Guajira y turístico en Cartagena. En este sentido, la problematización de estos aspectos en el escenario escolar es central porque emerge de los interrogantes de los y las estudiantes sobre el entorno en el que viven y por qué se ven afectados sus territorios, y de la necesidad de articular dichos interrogantes en procesos pedagógicos que les permitan relacionar lo que se aprende en la escuela con lo que ocurre en su cotidianidad. En este sentido, los docentes decidieron que la mejor forma de organizar las

experiencias era unificarlas temáticamente para poner de manifiesto que estas, a pesar de componer y desarrollar proyectos distintos en lugares distintos, llaman a la reflexión intercultural y son problemáticas que afectan a todos.

En la primera sección, denominada "Impactos ambientales en el territorio miradas críticas desde la escuela", se presentan cinco experiencias. Dos de ellas fueron realizadas en la ciudad de Cartagena: una, por tres docentes de la Institución Educativa Santa María y la otra, por un docente de la Institución Educativa Bayunca. Otras dos experiencias se desarrollaron en el sur de La Guajira, por una docente del Centro Etnoeducativo Rural Provincial y en la Institución Luis Alfonso Brito, Sede Tamaquito II. La última se realizó en la Sierra Nevada, en el Centro Etnoeducativo Internado Atshintujkua.

En estos proyectos se plantean algunas preguntas como: ¿Cómo es el territorio? ¿Con qué recursos naturales cuenta nuestro territorio? ¿En qué estado se encuentra nuestro ecosistema? ¿Qué factores lo han afectado? ¿Cuáles son los recursos que están siendo explotados en nuestro territorio? ¿Cómo desde la escuela puedo promover el agua como bien natural y cultural en la comunidad de Tamaquito II? ¿Qué sucedería si el río Cesar se secará como ha ocurrido con ríos y arroyos en otros lugares de La Guajira?

En el proceso de dar respuesta a estas preguntas, los proyectos plantean tensiones que atraviesan cada experiencia y que surgen de los contextos en los que se desenvuelven. Estas tensiones en el sur de La Guajira y Cartagena tienen que ver, por un lado, con el papel de la escuela en la construcción de aprendizajes que reconozcan la importancia del territorio para los pueblos indígenas y afrodescendientes, y, por otro lado, con los contextos en los cuales existen las escuelas que han tenido afectaciones directas del modelo de desarrollo basado en la explotación minera y el turismo. En las experiencias realizadas por docentes en la Sierra Nevada de Santa Marta se encuentran tensiones entre enseñar y conocer lo propio en contraposición con enseñar y conocer lo occidental.

Al observar el conjunto de esta sección, si bien la tensión principal se relaciona con el papel de la escuela en el reconocimiento y la construcción de una mirada crítica frente a los impactos territoriales del turismo y la explotación de carbón, se pueden encontrar también tensiones referentes a la importancia de proteger al medio ambiente y la necesidad de mitigar la contaminación que producimos en su entorno.

En contextos rurales como la Sierra Nevada, la construcción de identidad y diferencia está íntimamente vinculada con la relación, la pertenencia y el sentido de vida en el territorio como pueblo wiwa. El reconocimiento del territorio es, entonces, un pilar fundamental en la enseñanza, la construcción de identidad y la preservación de los conocimientos tradicionales que históricamente han estado resistiendo a su extinción.

En "Mushaisha: afectaciones de la explotación del carbón en mi territorio", se plantea la tensión antes mencionada entre el reconocimiento de la importancia del territorio para el pueblo wayúu frente a los impactos que ha tenido la explotación de carbón en el territorio. Esta tensión se presenta a lo largo de la experiencia como una necesidad de las comunidades educativas e indígenas por comprender los diversos impactos que ha tenido la explotación del carbón en el territorio, e incluso de adoptar una mirada crítica frente a esta situación de contaminación, despojo y pérdida de los valores

culturales. En el transcurso de la experiencia se pone de manifiesto el interés de los niños y las niñas por aprender más sobre sus prácticas culturales, su territorio y las narrativas que hacen parte de su construcción de identidades y que se ven permanentemente relacionadas a lo largo del documento.

Este proyecto busca explorar el tema de los impactos mineros en la región y el contexto escolar con la intención de generar interés y aprendizaje sobre estas prácticas constantes que hacen parte del diario vivir de los niños y las niñas que conviven con la empresa, que defienden su territorio y que resisten a las consecuencias demoledoras de la extracción de carbón.

"El agua en Tamaquito II: ¿Por qué no hay agua en la comunidad de Tamaquito II?" es un proyecto integrado de aula que surge de la necesidad de los niños y las niñas de preguntarse por qué en el reasentamiento de su comunidad no hay agua y cómo afecta su ausencia las prácticas cotidianas de la comunidad. Esta preocupación que emerge en los y las estudiantes permitió la relacionar pasado y presente en las prácticas cotidianas de la comunidad y reconocer el impacto que ha tenido la explotación de carbón en el territorio.

Reflexionar con los niños y las niñas acerca de este tema implica reflexionar acerca de su territorio y de la importancia del conocimiento de los mayores. Por ello, las actividades planteadas por el docente tienen un desarrollo metodológico vinculado al reconocimiento del territorio desde: la cartografía, las narrativas orales, las salidas de campo y la observación del entorno. Estas metodologías permitieron articular las diversas áreas del conocimiento y contextualizar el problema que los niños y las niñas deseaban explorar identificando los cambios en el acceso y uso del agua en su comunidad.

"Cuidado y conservación del agua en la comunidad de Atshintujkua" también se plantea la preocupación por la preservación del agua en la comunidad frente a los impactos de la contaminación que está viviendo la comunidad y frente a la llegada del acueducto. El proyecto se centró en el fortalecimiento del conocimiento de la tradición para generar procesos de valoración del territorio en los niños y las niñas wiwa, pues ella contiene un conocimiento ancestral que permite la pervivencia de la comunidad en diversos niveles. Si bien esta preocupación por el cuidado del agua reconoce los saberes propios del pueblo wiwa, en esta experiencia se manifiesta un interés por explorar la situación del agua en otras comunidades indígenas que están siendo afectadas por el carbón.

La experiencia centra su atención en tres ejes: el significado y la importancia del agua para los wiwa, la situación del agua en Atshintujkua y el agua en otros lugares de La Guajira. Estos ejes permiten articular los conocimientos y las experiencias de los niños y las niñas desde una mirada que parte de lo propio y lo local, y problematiza las prácticas y la necesidad de preservar el agua en distintos contextos y como parte del pensamiento indígena en su relación con el territorio.

"Yo soy Manglar" es una experiencia pedagógica situada en Cartagena cuyo eje de trabajo es comprender con los y las estudiantes las transformaciones espaciales que ha tenido la ciudad con el modelo turístico que ha generado una segregación espacial de las comunidades afrodescendientes, así como el impacto ambiental que ha sufrido el manglar. Esta experiencia parte de la necesidad de articular las áreas de conocimiento de matemáticas, ciencias sociales y ética, lo que permitió construir una mirada amplia e

integradora en la producción de conocimiento escolar y en el reconocimiento de las prácticas culturales de los cartageneros previos al turismo.

La metodología de trabajo propuesta por los y las docentes propone la convergencia de diversas estrategias que permitan realizar múltiples lecturas del territorio: salidas de campo que permitieron reconocer el territorio y problematizar las situaciones que se viven en cada lugar; la elaboración de mapas, maquetas y la reconstrucción de historias como una manera de reconocer las memorias que se producen desde los lugares populares y barriales que hacen parte de la construcción de Cartagena; y, finalmente, talleres que buscaban problematizar las categorías y los elementos de análisis con los cuales los y las estudiantes realizaban sus investigaciones escolares y los imaginarios que se producen sobre el manglar y las comunidades que lo habitan.

En "Reciclar es cuidar-nos", el docente plantea la necesidad de realizar procesos reflexivos en los niños y las niñas de Cartagena a partir de la estrategia del reciclaje como práctica de sensibilización sobre la contaminación y el uso consciente de los productos que consumimos y generamos. La experiencia se sitúa en el escenario escolar, identificando las principales prácticas de contaminación que tienen lugar en la escuela y la necesidad de crear estrategias que potencien prácticas responsables de consumo. La metodología que propone el docente es vincular el uso de las matemáticas para calcular la cantidad de basura que se produce en su institución y la formación de niños y niñas que velarán por el uso adecuado y alternativo del medio ambiente. Este tipo de esfuerzos permiten generar conciencia desde la infancia sobre la necesidad de hacer el consumo responsable, mitigando el impacto en el medio ambiente.

La segunda sección, denominada "Reconociendo y aprendiendo del territorio", presenta cuatro experiencias realizadas por cuatro docentes del Centro Etnoeducativo Rural Ballena, en el sur de La Guajira, y tres experiencias pedagógicas de la Sierra Nevada realizadas por dos docentes del Centro Educativo Cherua, Sede Bernaka y Ahuyamal, y una docente del Centro Etnoeducativo Rural e Internado Atshintujkua.

Las preguntas que se hicieron estos docentes para la realización de sus proyectos integrados de aula fueron: ¿Qué recursos ofrece el territorio? ¿Qué recursos del territorio se requieren para la producción de cerámica? ¿Cuáles son las prácticas tradicionales para la producción agrícola en el territorio? ¿Por qué es importante recuperar las prácticas tradicionales de la medicina propia?

Estas preguntas surgieron en el contexto de un ejercicio reflexivo, cuyos temas y actividades se vinculan con una pregunta principal: ¿cómo desde la escuela se puede aportar en el aprendizaje y reconocimiento del territorio? Pregunta que interpela la subjetividad de cada docente desde dos perspectivas: desde su construcción como sujeto que compone la realidad sociocultural que vive y desde su labor como maestro. Por ello, esta reflexión, a su vez, generó otras preguntas. Se cuestionaron acerca de la forma y el contenido de lo que enseñan a los niños y las niñas de las escuelas en las que trabajan, entendiendo que en esta labor se manifiesta la subjetividad de cada uno; además, se cuestionaron por el papel de las instituciones educativas como escenarios claves para reconocer y valorar el territorio.

"Recursos que ofrece el medio para la elaboración de la cerámica", proyecto integrado de aula realizado en el Centro Etnoducativo Rural Ballena, nace de

los interrogantes de los niños y las niñas sobre la elaboración de la cerámica con los recursos que ofrece el territorio, precisamente al no contar con los elementos propios del territorio que se han visto afectados como resultado del impacto de la actividad de explotación de minera. Las metodologías empleadas por los docentes permitieron articular diversas áreas del conocimiento, para lo que fue central realizar recorridos de exploración del territorio, reconocer los saberes de los mayores en su práctica cotidiana de elaboración de productos con cerámica y realizar actividades manuales relacionadas con la producción de elementos artesanales que se emplean en el hogar.

Las actividades se enfocaron en permitir que los y las niñas profundizaran las competencias básicas y que mejoraran su capacidad de generar conocimiento de sus propios espacios. Por ello, investigaron y retomaron las reflexiones sobre el territorio, el tiempo y el espacio a través de cartografías, y sobre su entorno y la naturaleza que lo compone. Además, estas actividades contaron con la participación de padres y mayores.

La docente que trabajó el proyecto "Quiero saber por qué todo lo que hay en mi ecosistema es importante" parte de la preocupación del reconocimiento de los diversos seres que viven en el ecosistema y que tienen un lugar importante en la integralidad de la vida para el pueblo wiwa. Las metodologías utilizadas para llevar a cabo estas investigaciones se centraron en salir del aula y hablar con diferentes personas y mayores, comprendiendo que, además de los libros de texto, el territorio permite aprender sobre la realidad. Por otra parte, este ejercicio permitió cambiar la relación jerárquica existente entre el docente y el estudiante, convirtiéndolos a ambos en investigadores. Igualmente, permitió que la comunidad fuera partícipe del proceso de aprendizaje, comprometiéndola con la educación propia y, finalmente, llevó a reflexionar acerca de los cambios culturales y territoriales que vive la comunidad.

"Agricultura orgánica, verduras y frutas" tuvo como finalidad preservar las prácticas, tradiciones y costumbres de la comunidad wiwa en la siembra de productos agrícolas. Los y las estudiantes pudieron contrastar los alimentos que se cultivan tradicionalmente en el territorio y aquellos que se producen fuera de la comunidad y que hacen parte de la indagación sobre las maneras en que los wiwa cultivan.

Las actividades realizadas se centraron en buscar que los niños y las niñas dieran cuenta de esos cambios, vieran el funcionamiento de la siembra y reflexionaran acerca de cómo esta puede ser útil para el conocimiento del territorio y de su comunidad, recalcando la importancia de su aprendizaje para la producción de sus propios alimentos y valorando el conocimiento externo sin perder los conocimientos propios. Estas reflexiones surgen de algunas preocupaciones, como el que en el ámbito educativo externo y en el ámbito laboral la comunidad wiwa es discriminada a causa de su desconocimiento en el manejo de los recursos de occidente. Por eso, realizaron actividades que implicaran el reconocimiento de los diversos momentos en que siembra y se cultiva, que pasa por el reconocimiento de los saberes de los mayores pidiendo permiso a la madre tierra y aprovechando los elementos que ofrece el territorio.

"Sendero Abutashi" nos habla de la preocupación que ha surgido en la comunidad de Atshintujkua por recuperar el conocimiento tradicional sobre el manejo de las plantas y la medicina tradicional

para mantener el equilibrio ancestral en el territorio y prevenir las enfermedades en la comunidad wiwa. La profesora Vicky Pajoy plantea que esta necesidad responde a la problemática que se evidencia en la comunidad ante la pérdida de los conocimientos tradicionales en el campo de la medicina por causa de la entrada de la medicina occidental y de las prácticas del cuidado de la enfermedad. El objetivo de este proyecto fue fortalecer en los niños, niñas y jóvenes el significado, el valor y la importancia que tienen las plantas medicinales y su cultivo en el escenario escolar como una práctica que permita la pervivencia de las comunidades, la prevención y el cuidado de las enfermedades.

Esperamos que estas experiencias contribuyan a la reflexión y construcción de propuestas en educación intercultural que posicionen en el escenario escolar la necesidad de transformar el currículo y construir escuelas que interpelen las prácticas pedagógicas en perspectiva de crear horizontes interculturales.

¡Los invitamos a leerlas, compartirlas, replicarlas y crear nuevas experiencias!

IMPACTOS AMBIENTALES EN EL TERRITORIO MIRADAS CRÍTICAS DESDE LA ESCUELA

Mushaisha: afectaciones de la explotación del carbón en mi territorio

Aminta Peláez Guariyu
Centro Etnoeducativo Rural Provincial, Sede San Francisco

La comunidad indígena wayúu San Francisco está ubicada en las inmediaciones del área de explotación minera del Cerrejón, en el municipio de Barrancas. Sus habitantes provienen de zonas rurales cercanas a Villa Martín (Macho Bayo), corregimiento del municipio de Riohacha, desde donde se desplazaron años atrás por varios motivos, entre los que prima el surgimiento de un conflicto entre clanes. San Francisco, constituido como resguardo en el año 1986, limita con los resguardos Provincial y Trupio Gacho, el corregimiento de Papayal y con la empresa minera. En sus alrededores también hay varias fincas privadas donde actualmente se práctica la tala indiscriminada de árboles.

Hace más de veinte años, la comunidad indígena wayúu encontró en San Francisco un territorio rico en fauna y flora, donde había muchos animales para la caza y la cría; sin embargo, con la explotación de carbón a cielo abierto en sus alrededores, los animales silvestres que antes abundaban, como iguanas, conejos y venados, empezaron a extinguirse y a desplazarse a otros lugares.

▶ Nos preguntamos

El conocimiento y reconocimiento del territorio ancestral es uno de los aspectos fundamentales en la cosmovisión indígena: poder entender que más allá de la tierra hay una concepción y relación netamente espiritual con el territorio, que los recursos naturales no son más que facilitadores para que la vida continúe,

garantizando la pervivencia de los pueblos siempre que haya una protección de los mismos.

Las zonas de influencia minera en La Guajira son, en su mayoría, territorios indígenas que han denunciado en múltiples ocasiones las terribles afectaciones socioambientales de la explotación de carbón a cielo abierto. Es común observar que las aguas lluvias que los wayúu acostumbran a recolectar en tanques (y que consumen algunas personas y animales) tienen una coloración negruzca, producida por la carbonilla expulsada por las explotaciones. Igualmente, se presentan enfermedades pulmonares sin diagnósticos precisos, manchas en la piel, resequedad y polvillo de carbón en las hojas de las plantas. Es aún más preocupante la contaminación del río Ranchería, única fuente hídrica de la península Guajira y que atraviesa por el resguardo indígena.

En la comunidad de San Francisco, los y las estudiantes de los grados cuarto y quinto identificaron varios temas relacionados con la contaminación del medio ambiente, los factores que lo amenazan y las fatales consecuencias de la extracción de carbón a cielo abierto en las inmediaciones del resguardo indígena, y luego analizaron cómo otras comunidades en todo el planeta comparten las mismas problemáticas. Este marco regional y global del problema que atenta con la destrucción paulatina del medio ambiente aporta aprendizajes muy relevantes para los y las estudiantes y la comunidad.

La escuela se constituye en el espacio propicio para reafirmar el amor al territorio, que desde las comunidades es la defensa de los recursos naturales y su preservación aún en medio de una naturaleza maltratada y desgastada. En este sentido, el tema del presente proyecto integrado de aula surge del desarrollo de los temas relacionados al ecosistema y los recursos naturales en las áreas de etnociencias (ciencias naturales) y territorialidad (ciencias sociales).

Los y las estudiantes de cuarto y quinto encuentran en los textos escolares una serie de descripciones y características de los recursos naturales renovables y no renovables que no coinciden con la realidad actual de dichos recursos en el territorio indígena. Descubren, entonces, que estas definiciones generales distan mucho del medio en el que viven, ya que la minería de carbón a cielo abierto y otros factores han deteriorado los recursos naturales del resguardo San Francisco.

Llegó el momento de trenzar

La metodología para llegar al tema de la contaminación en el territorio consistió en un primer recorrido por los territorios cercanos a la escuela, donde los niños y las niñas identificaron la situación actual de su medio ambiente. Hay que destacar que no es lo mismo hacer una salida exclusiva para analizar detalladamente la naturaleza que transitar a diario por ella sin una percepción más objetiva del problema.

De esta primera exploración surgió una serie de interrogantes, las niñas y niños dejaron apreciar sus inquietudes acerca de las diversas temáticas que giran en torno a la comunidad indígena propia:

1. ¿Qué es el territorio? ¿Cuáles son los recursos del territorio? ¿Cuáles son las plantas comunes en el resguardo de San francisco? ¿Con qué recursos naturales cuenta nuestro territorio? ¿En qué estado se encentra nuestro ecosistema? ¿Nuestro ecosistema se parece a como lo describen los libros?
2. ¿Qué factores lo han afectado? ¿Qué es la contaminación? ¿De qué manera me afecta? ¿Cuáles son los recursos que están siendo explotados en nuestro territorio?
3. ¿Qué consecuencias tiene esa explotación del carbón en nuestro cuerpo? ¿Qué pasa con la carbonilla de la mina? ¿De dónde viene? ¿Cómo llega la carbonilla?

   ¿Qué estrategias proponen los y las estudiantes para dar solución o aminorar estos problemas?

El eje del proyecto está conformado por tres elementos: el territorio, sobre el cual se basaron las actividades para que los y las estudiantes lo comprendieran desde su propia cosmovisión e identidad

¿Cómo las transformaciones territoriales han marcado la identidad de las nuevas generaciones indígenas en la escuela?

cultural; la mirada sobre el ecosistema desde la perspectiva de la protección del medio ambiente, y el análisis crítico de la explotación de los recursos naturales, como el carbón. A partir de estos elementos, consideré que la pregunta que orienta toda la reflexión dentro de la sistematización de esta experiencia es la siguiente: ¿Cómo las transformaciones territoriales han marcado la identidad de las nuevas generaciones indígenas en la escuela?

Reconociendo mi territorio

En el área de territorialidad, que hace parte del modelo educativo propio, se trabajaron conceptos relacionados con la clasificación y descripción de diferentes actividades económicas en diversos sectores productivos y el reconocimiento del impacto de dichas actividades a las comunidades.

En este momento inicial se hicieron actividades que buscaban generar sensibilidad frente al tema, partiendo del territorio propio para luego ampliar las ideas y entender las situaciones de explotación de recursos naturales que se están viviendo en otras partes del mundo.

Primero, hicimos un recorrido por los alrededores de la escuela, con el fin de reconocer la fauna y la flora, y luego comparar cómo está nuestro ecosistema frente a las imágenes que se presentan en los libros. De este ejercicio surgió la reflexión sobre el aspecto histórico del resguardo, sobre cómo era antes y cómo está ahora respecto al suelo, el agua, la fauna y la flora, ya que la existencia de animales silvestres

en la zona es casi nula debido a que el territorio es mucho más árido que el resto de Barrancas y el sur de La Guajira.

Los niños y las niñas empezaron a preguntarse por qué no se podía sembrar allí y por qué tocaba sembrar en otros lugares, por qué teniendo un río no había un mejor acceso al uso del agua. Al respecto, contaban que en el 2015 tenían que madrugar hasta el corregimiento de Papayal para buscar el agua, pero actualmente los gobiernos departamental y municipal suministran el agua en carrotanques debido a la grave sequía que ha sufrido La Guajira en los últimos tiempos.

Durante el recorrido, les iba preguntando acerca de lo que observaban en nuestro entorno. Mencionaban los nombres de las plantas y algunos insectos, pero además vieron mucha basura en los lugares que recorrimos: bolsas plásticas, juguetes, botellas, papel, etc. Esto les llamó particularmente la atención, pues vieron que no solo el carbón contamina el territorio, sino también los habitantes del resguardo. Les pregunté: ¿Qué podemos hacer frente a esta situación?

Las propuestas que surgieron de los y las estudiantes en aquel momento fueron:

- Hacer una campaña de aseo en las zonas aledañas a la escuela y colocar letreros que inviten al cuidado del medio ambiente.
- Realizar charlas pedagógicas sobre la importancia de mantener y proteger la naturaleza.
- Organizar charlas con los padres de familia para concientizar sobre el manejo adecuado de las basuras.

Los niños y las niñas registraron conceptos, puntos de vista, respuestas, etc., en una "bitácora del estudiante", una especie de diario de campo utilizado en el transcurso del proyecto de aula que permitió identificar una serie de fortalezas y debilidades en las competencias lectoras y escriturales de cada estudiante. Es responsabilidad del etnoeducador observar y analizar a cada uno de sus estudiantes, sus aptitudes, actitudes, fortalezas y debilidades. Durante la expedición se pudo apreciar que los niños varones tienen mayor conocimiento de los caminos, nombres de árboles, zonas de pastoreo, características de los jagüeyes, entre otros aspectos que reflejan un rol de género muy enmarcado en la educación propia desde la primera infancia. Las funciones del hombre están más dirigidas a los trabajos de campo, los que exigen fuerza física, tales como cortar la leña, pastorear a los animales, cultivar la tierra o construir las casas.

Luego de este recorrido, hicieron una pequeña cartilla ilustrada donde representaron la fauna del

territorio, las aves, insectos y mamíferos propios del entorno. En el ejercicio no solo dibujaron, sino que a la vez fortalecieron la lectoescritura bilingüe, al escribir los nombres de los animales tanto en wayuunaiki como en español. Seguidamente, en sus respectivas bitácoras, establecieron un cuadro comparativo entre los animales domésticos comestibles y no comestibles y los animales silvestres. Este ejercicio sirvió, además, para generar conciencia sobre el cuidado de la fauna silvestre, ya que algunos niños y las niñas ubicaban en el cuadro de animales domésticos a los loros, pericos, cotorros, conejos y tortugas, y a partir de ello se hizo la reflexión de que estos animales no son domésticos y deben estar en su hábitat natural.

Una mirada global sobre la explotación de recursos naturales

Para una mejor comprensión de la temática que estábamos desarrollando, era necesario aprovechar las herramientas pedagógicas audiovisuales relacionadas con el proyecto. En este caso, a los y las estudiantes se les presentó una serie de videos documentales de la ONG LifeMosaic, que afortunadamente teníamos a la mano. El primer video que se proyectó fue "Beneficios del territorio", que muestra el significado del territorio para los pueblos indígenas, y a partir de esto se les preguntó qué significaba el territorio para ellos. La mayoría respondieron así en sus respectivas bitácoras:

– El territorio es muy bonito cuando está verde y tiene muchos animales.
– Es donde convivimos con las plantas, para que nos respetemos.

– Es como la madre, la que nos da de comer frutas, por eso tenemos que protegerlo.
– Mi tierra es toda mi vida porque ella es mi madre, es la madre de todo el mundo, es valiosa.
– Es el lugar donde vivimos.

En otro momento, se proyectó el video "Acaparamiento de tierras", en el que se muestran las formas en que las empresas extractivistas se acercan a las personas y los territorios a través de un pliego de estrategias y artimañas legales para explotar los recursos. En este sentido, abrimos un espacio de reflexión sobre cómo se desarrollan estas actividades en San Francisco. Los y las estudiantes recordaron con ayuda de la docente las diferentes ocasiones en que multinacionales se acercaron a la comunidad, como Cerrejón, que años atrás se reunió con la comunidad para socializar su proyecto de expansión minera, Pacific Rubiales, que hizo consulta previa para la exploración de hidrocarburos en la región, y la empresa CCX, que también venía con la firme intención de explotar carbón y no solo eso, sino además construir otra línea férrea en La Guajira.

Analizamos las formas en que participa la comunidad en la toma de decisiones transcendentales, como la explotación de recursos naturales en el territorio, y nos dimos cuenta de que quienes más acuden a estas reuniones son mujeres y niños, pero quien expresa su posición a la hora de decidir es el hombre, unas veces porque son líderes o figuran como autoridades tradicionales. Las mujeres muchas veces son sumisas y se limitan a tejer mientras transcurren las consultas.

Los y las estudiantes de cuarto y quinto grado son niños y las niñas y adolescentes que deben tener una mente más abierta frente a la realidad en la

que están inmersos y prepararse para los retos que se le avecinan en el bachillerato. Pensando en ello, después de ver estos videos les preguntamos: ¿Quiénes aparecen el video? ¿Dónde están ubicados? ¿Qué están denunciando?

Para dar respuesta a estos interrogantes, se organizaron en grupos para hacer un mapa de los continentes. Cada grupo se encargó de un continente y, luego de dibujarlo, ubicaron las regiones mencionadas en el video y qué recurso se explota en cada una; por ejemplo, la tala de árboles en Uganda y otras situaciones similares en zonas de América, Indonesia, etc.

Para complementar esta actividad, continuaron el trabajo en grupos y elaboraron un cuadro comparativo de cómo es la realidad que hoy viven en cuanto a recursos naturales y cómo es la vida que imaginan en un futuro. Todos plasmaron un futuro en que la tierra vuelve a ser la misma de antes de la minería, con muchos árboles y animales, y un río que corre limpio. Algunos lo titularon "Vida fea y vida bonita". Allí plasmaron su concepción sobre las realidades que sufre la tierra por la extracción minera, dibujaron los nuevos elementos del paisaje, como son las máquinas retroexcavadoras que operan en la mina, y dejaron volar sus sueños para imaginarse un mejor lugar, lleno de árboles frondosos donde viven multitudes de animales y el río corre limpio y cristalino.

Se aprovechó el interés de los niños y las niñas en el tema para proyectar el documental "Colombia, magia salvaje", video donde se observa la inmensa biodiversidad de nuestro país. Ellos estaban impresionados con la belleza de los recursos naturales que tiene Colombia, con las numerosas especies de fauna y flora. El video nos permitió conocer otros animales que antes nos eran desconocidos, la majestuosidad de los llanos orientales, la selva amazónica, los nevados y ríos.

Complementaria a estos materiales didácticos, se hizo lectura colectiva del texto "Allá vamos, otra vez", de Survival Internacional, que habla sobre los

> "Lo que vimos en el video se parece mucho a lo que vivimos aquí en San Francisco. Tenemos al diablo muy cerca y todos los días al mediodía lo escuchamos rugir"

conceptos del desarrollo de las grandes empresas basado en la explotación de los recursos naturales. A partir de este cuento, se reflexionó con los y las estudiantes sobre la idea de pobreza que se tiene sobre cómo viven los pueblos indígenas. Les preguntamos: ¿Qué piensan de vivir en una casa de barro? Si vives en una casa de bahareque y techos de cardón, ¿eres pobre? "¡Eso no es cierto, así vivimos los wayúu y no es pobreza!", dijo un niño. Aunque en San Francisco no hay muchas casas de barro, ya que con las políticas de vivienda gubernamentales no se permite a la población decidir sobre los materiales de la casa, sino que son impuestos los materiales de concreto por los programas de vivienda.

La palabra circula en espiral

El papel de los sabedores culturales es fundamental en la implementación de la educación propia en los contextos educativos indígenas, ya que en ellos reposa el rol de dinamizadores en temáticas relacionadas con la historia, mitología, cosmovisión, usos y costumbres. En esta estrategia pedagógica, establecida en el modelo etnoeducativo de la nación wayúu Anaa akua´ipa, se propician los espacios para que los abuelos compartan y transmitan saberes milenarios e impedir el olvido y la indiferencia de las nuevas generaciones frente a los temas culturales e identitarios del pueblo wayúu.

Para la visita invitamos a la sabedora Rebeca Jayariyu, conocedora de la cultura y quien además fue una de las primeras personas que llegaron hace aproximadamente treinta años a poblar la comunidad de San Francisco, justo en aquel tiempo en que la multinacional carbonífera, hoy Cerrejón, iniciaba su actividad extractivista en la región.

Salimos del aula muy temprano, antes de que el sol calentara más. Los niños y las niñas estaban felices porque iríamos al río Ranchería, que queda aproximadamente a unos 3 km de la escuela. En el camino íbamos conversando acerca de todo lo que veíamos alrededor, de la fauna, de la flora, del suelo, etc. Notamos que a medida que nos acercábamos al río la vegetación era cada vez más verde y que en sus laderas se explota la arena, por lo que muchas volquetas pasaban desde las fincas privadas transportándola hacia el pueblo. También advertimos que en estas fincas se derrama el agua que halan del río con turbina; algo paradójico, cuando solo unos meses atrás los habitantes del resguardo tenían que arrearla desde Papayal.

Al llegar al río, nos ubicamos en su orilla a apreciar el agua que por allí corría. Era muy bajita en realidad, los niños y las niñas podían caminar y mojarse solo hasta los tobillos. Formamos un circulo de la palabra para que interactuaran con la sabedora. Ella se sentó a hablarles acerca del río, decía que hoy está contaminado y ya no se puede consumir el agua como antes. Habló de los animales que existían en la comunidad, los cuales eran cazados por los abuelos para alimentarse hace unos treinta años atrás; también comento que antes abundaban el saíno, el venado, los conejos y otros animales silvestres que ya no existen porque se han ido lejos asustados por el ruido de la explotación minera. También había muchos árboles, por eso la gastronomía de los wayúu se basaba en frutos silvestres y de lo que cultivaban en las huertas, que generalmente se encontraban en cercanías del río.

Durante su recuento, la sabedora mencionaba lo siguiente:

Los wayúu se alimentaban muy bien de lo que se encontraba en la naturaleza, por eso éramos muy fuertes. Los wayúu de antes casi no se enfermaban porque no comían dulces ni otras comidas extrañas. Eso da parásitos, hace envejecer rápido y genera otras enfermedades. Comíamos sanamente, el guáimaro, el jobito, las aceitunas silvestres, la iguaraya, etc. Tampoco comíamos mucho la carne de chivo, eso lo teníamos para otros eventos, sino que cazaban el venado, el conejo, el armadillo, etc.

Una de las niñas preguntó quiénes fueron los primeros habitantes que llegaron a San Francisco. La sabedora empieza así:

Ahora hablemos un poco de quiénes llegaron primero a esta comunidad. Es importante que ustedes conozcan su generación, de dónde vienen, por qué estamos aquí y desde cuándo estamos aquí. El deber de las madres es contarles quiénes son sus abuelos, cómo se llamaban, eso es muy importante. Nosotros llegamos por distintos motivos, principalmente por que se desencadenó un conflicto entre núcleos familiares, allá en el territorio donde nacimos. Eso fue como en el año 1983. Muchos de los viejos que llegaron aquí ya no están, pero estamos nosotros para recordarlos y contar su historia. Nos vimos en la obligación de abandonar nuestros hogares y llegamos aquí. No había nada. Empezamos a habitar esta tierra. Era bueno para nosotros porque tendríamos el río cerca, el agua es la vida.

Llegar a una nueva tierra no significa olvidar nuestros orígenes. Aunque viviéramos muy cerca de los *alijunas*, seguíamos practicando nuestras costumbres, comiendo lo que comen los wayúu. Mis hijos nacieron aquí, no fui a parir a un hospital, para eso tenemos a los médicos tradicionales y nuestras propias

medicinas. Ustedes deben saber que los restos de alguien que está enterrado aquí en San Francisco deben volver al lugar donde nació. Eso se hace en el segundo velorio. Esta es nuestra tierra, nos ha criado, vivimos en ella, pero también somos de donde nacimos. San Francisco no es la misma que encontramos hace unos años atrás. Podíamos tomar el agua del río, ahora tenemos que arrear agua del pueblo porque la mina ha dañado el río, las explosiones de todos los días lo ensucian. Cuando eso sucedió, Morrison Knudsen fue la persona que llegó primero a explotar la mina, después fue Carbocol Intercor. Cambiaban de nombre, pero seguían haciendo lo mismo.

A medida que la sabedora contaba la historia, los niños y las niñas estaban atentos escuchando, haciendo preguntas y registrando en sus bitácoras algunas ideas. Terminada la charla, se bañaron. Estaban muy contentos a pesar de que no podían sumergirse.

¡La Guajira es una dama!

Antes de la realización del mapa de La Guajira, quisimos explorar otros aspectos relacionados con nuestra tierra y territorio ancestral. Fue así como llegamos a la canción vallenata del cantautor guajiro Hernando Marín, "La dama Guajira", cuyos primeros versos inician así:

> La guajira es una dama reclinada, bañada por las aguas del caribe inmenso,
> y lleva con orgullo en sus entrañas, su riqueza guardada, orgullo pa´mi pueblo.
> Majestuosa encabezando el mapa, cual pedestal representando un reino
> luciendo con soltura y elegancia una gigantesca manta y joyas de misterio.

Como parte del ejercicio, los niños y las niñas aprendieron y cantaron la canción. Identificaron los recursos naturales de La Guajira mencionados en ella, también su explotación por distintas empresas multinacionales, el carbón en Barrancas, la sal y el gas en Manaure, el parque eólico Jepirachi en Uribia, etc.

Al ser un proyecto integrado, cada aspecto referido en el proceso tiene relación con otras áreas. En todas las actividades se procuró desarrollar las habilidades de escritura creativa, que pudieran comprender los textos leídos y proponer a partir de su análisis. Así, entre preguntas y respuestas de comprensión del contenido de la canción, buscaron significados de palabras que les eran desconocidas para enriquecer su vocabulario. También integraron el área de expresión artística al ilustrar elementos de la canción de acuerdo a cómo se imaginaban esos recursos de la Guajira. La mayoría dibujó a la dama guajira como una mujer wayúu con una ancha manta y muchos collares de oro y cornalina, y cuyo enamorado era un extranjero.

Wajira es Woummain, nuestra tierra y territorio

También con anterioridad a la elaboración del mapa, hicimos varios ejercicios de aterrizaje y aproximación: Se estudió un poco sobre la división política y otros aspectos relevantes de nuestro departamento, haciendo énfasis en su principal fuente hídrica: el río Ranchería, su historia y economía. Los y las estudiantes hicieron un ejercicio ubicando los municipios por zonas y sus principales características geográficas, alta (semidesértico: cactus, cardonales), media (relieve plano y menos árido) y sur de la Guajira (más fresco, amplia vegetación y montañas).

Para la elaboración del mapa, los niños y las niñas recolectaron materiales reciclables (cartones, periódicos, revistas, etc.), estudiaron la división política de La Guajira, sus municipios y corregimientos, y luego invitamos a unos amigos titiriteros del colectivo colombofrancés *Sopa de piedras,* que junto con los niños y las niñas hicieron un mapa en altorrelieve con material reciclable. Primero se hizo un ejercicio matemático, consistente en tomar en metros y centímetros las medidas para lograr un trazo correcto del plano, y seguidamente se pasó el dibujo al cartón a gran escala.

Este momento se convirtió en uno de los más significativos para los niños y las niñas participantes,

en la medida en que se fueron apropiando del tema y se adentraron en La Guajira como seguramente no lo habían hecho antes. Cuando ellos mismos sugieren el ritmo en que se avanza en las actividades propuestas y las que fueron surgiendo en el camino, se van exteriorizando sus habilidades de liderazgo.

Nuestra historia contada desde otros lenguajes

Para el desarrollo integral de un proyecto de aula, el docente debe armarse de una serie de estrategias y herramientas que permitan explorar el tema en todos sus ámbitos y desde diversos lenguajes. Es por ello que fuimos en búsqueda de un material corto y creativo que ampliara las concepciones de los niños y las niñas sobre el problema de la explotación de recursos naturales y sus afectaciones en el contexto.

"Payada pa´Satán" fue el material audiovisual que los y las estudiantes apreciaron y con el cual se sintieron muy identificados por tratarse de la historia de una familia campesina invadida por la explotación minera y cómo esta actividad fue deteriorando el ecosistema, las personas y animales se fueron enfermando y muriendo, tal como sucede en el territorio guajiro.

Luego de observar el video, registraron en la bitácora sus comentarios y observaciones relacionadas con la realidad del territorio indígena de San Francisco. Una de las niñas escribió: "Lo que vimos en el video se parece mucho a lo que vivimos aquí en San Francisco.

Tenemos al diablo muy cerca y todos los días al mediodía lo escuchamos rugir".

Después de conversar sobre lo observado en la película, de ellos surgió la idea de elaborar muñecos de trapo y recrear una ranchería wayúu en miniatura para contar a los otros niños y las niñas de la institución las afectaciones de la minería en las comunidades a través una sencilla presentación teatral con títeres. Para ello, los y las estudiantes y su docente se encargaron de conseguir los materiales necesarios, tales como telas, algodón, siliconas, colbón de madera, cartón, carbón vegetal, cardón de cactus, etc. Terminados los muñecos, la casita de barro y un carrito de cartón, fue difícil organizar su presentación para los demás niños y las niñas pues ya saldríamos pronto de vacaciones. Así que, en conjunto, decidimos hacer una grabación para que después fuera más fácil compartir el material con los demás docentes y sedes educativas.

En el marco del proyecto de aula, se pudo apreciar que las niñas eran más expresivas y extensas a la hora de escribir, mientras que los niños y las niñas preferían colaborar en la elaboración manual de algunos elementos y en los ejercicios matemáticos. Es así que las niñas fueron las que se reunieron a imaginarse y escribir la historia que contarían: "La historia de las tres guajiritas", que, siguiendo el ejemplo visto en "Payada pa´Satán", cuenta experiencias propias de la comunidad de San Francisco y refleja situaciones de las comunidades que han sido obligadas al despojo y al reasentamiento para dar espacio a la expansión minera.

La historia de las tres guajiritas

Tres mujeres wayúu un día cualquiera se levantan muy temprano a realizar sus quehaceres domésticos. Una fue a la cocina a organizar el fogón y los alimentos, otra se dirigió al corral de los chivos a ordeñar, mientras que la tejedora se sentó a continuar el tejido de un chinchorro. Pronto se dieron cuenta de que hacía falta agua, por lo tanto, debían suspender sus labores y salir en busca del preciado líquido hasta el jagüey que quedaba lejos de la casa. Cuando llegan a su destino, se dan cuenta de que el agua está sucia, tiene carbonilla y no la pueden consumir.

Muy preocupadas, vuelven a casa. En su desespero por la sequía hacen rituales y danzan la yonna *para pedir que caiga la lluvia. Pero la falta de agua empezó a hacer estrago. No podían siquiera sembrar, los animales y las personas empezaron a morir. La empresa minera no demora en intervenir, sugiriendo con ello el reasentamiento de la comunidad. Y lo lograron: los sobrevivientes se fueron a otras tierras desconocidas para no dejarse morir ni que se los tragara la minería.*

El texto fue compartido con los demás compañeros y nos dirigimos al campo a realizar la grabación. Era la primera vez que las niñas manipulaban marionetas; la docente tampoco había experimentado estos ejercicios, así que todos aprendimos algo nuevo. Algunos niños y las niñas mostraron interés en el manejo de la cámara para grabar, se preocupaban por el escenario, donde hubiera luz y sombra. La edición del video estuvo a cargo de la docente. Para ello, se grabó el audio en wayuunaiki del cuento escrito por las niñas; una de ellas grabó su voz en wayuunaiki.

Mi cuerpo, mi territorio

Uno de los objetivos establecidos en el proyecto de aula era que los niños y las niñas wayúu conocieran las afectaciones de la explotación del carbón en el territorio, entendiendo que el concepto de territorio es tan amplio que nuestro cuerpo mismo es parte de esta naturaleza y de igual manera sufre impactos en la salud.

Para ello, buscamos la información disponible sobre qué es el carbón y para qué se utiliza. Luego, en un pliego de papel los y las estudiantes, con la guía de la docente, trazaron una línea de tiempo para registrar las fechas en que la hoy multinacional Cerrejón inició su aterrizaje y actividad extractivista en la Guajira, haciendo una breve reseña de su llegada hace más de treinta años.

El carbón, además de provocar daños ambientales irreversibles en el aire, el suelo y el agua, con la utilización de metales pesados y sustancias químicas para las explosiones subterráneas, también produce un perjuicio económico, social y cultural en las zonas de influencia minera. Para explotar el carbón se usa dinamita, que emana altas concentraciones de nitrato y monóxido de carbono (los niños y las niñas no sabían que eran todos estos términos tan nuevos y extraños) que, a su vez, pueden provocar en los habitantes más próximos vómito, asfixia e irritación del tejido pulmonar, entre otros.

Luego de profundizar en la explicación de los elementos que componen la dinamita, los y las estudiantes se distribuyeron en grupos encargados de cada sistema del cuerpo humano: sistema digestivo, respiratorio, locomotor, circulatorio, etc. La idea era que ellos mismos plasmaran a través de dibujos las afectaciones de la contaminación minera en los habitantes de la comunidad de San Francisco. Ilustraron manchas y resequedad en la piel, los pulmones tinturados por las carbonillas, tos, gripas que nunca sanan etc.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Como etnoeducadora, debo reconocer que mi participación en el Diplomado de Educación Intercultural no solo nutrió mis conocimientos personales, sino que amplió las posibilidades de un mejor desempeño en el ejercicio docente. Mal haría en ocultar mi enorme satisfacción en el momento en que mis estudiantes optaron por adentrarse en el tema territorial y, sobre todo, en las problemáticas sociales y ambientales, como lo es la explotación de carbón a cielo abierto en nuestro territorio, un Cerrejón gigante que a diario podemos contemplar desde la escuela. El tema seleccionado me apasiona, y el compartir este mismo sentir con las niñas y niños wayúu dobló mi motivación para el desarrollo de todas las actividades que se planearon en el marco del proyecto integrado de aula y aquellas que fueron naciendo en el camino. Pienso que esta experiencia culminó con los y las estudiantes de cuarto y quinto de aquel entonces, pero el proyecto continúa

en los próximos ciclos escolares. Cada día hay algo bueno y nuevo por hacer.

Tratar el tema minero en el contexto escolar hizo que la experiencia fuera significativa, en la medida en que los y las estudiantes se apropiaron del proyecto, lo hicieron suyo. Eso lo pude sentir. Fue un tema amplio que abrió puertas y ventanas hacia otros lenguajes, hacia el arte y la escritura, hacia otras regiones y hacia nosotros mismos. Fue un escenario que nos permitió reflexionar y preguntarnos: "¿Qué estoy haciendo yo por mi territorio, por mi planeta?". Esta experiencia sembró serios compromisos en cada uno de nosotros.

Pero el escenario que propició un verdadero compañerismo y trabajo en equipo fue el desarrollo del proyecto integrado de aula. Y me incluyo ya no como docente, éramos compañeros. Eso mejoró el ambiente de aula, la confianza, la cercanía y las manifestaciones de cariño, el cual es un aspecto que merece ser tratado en profundidad en los próximos años, porque nos han criado como mudos para la expresión de nuestros sentimientos y afectos.

El agua en Tamaquito II: ¿Por qué no hay agua en la comunidad de Tamaquito II?

Yelenka Brito
Institución Luis Alfonso Brito, Sede Tamaquito II

Este proyecto integrado de aula tiene como eje principal el agua. Se implementó con estudiantes de preescolar a quinto grado en la sede Tamaquito II, perteneciente a la Escuela Nueva Luis Alfonso Brito, en jurisdicción del municipio de Barrancas. Se consideró importante trabajar el agua porque la comunidad wayúu de Tamaquito II, que se ha esforzado día a día por tratar de rescatar sus tradiciones culturales y preservar su territorio, resalta la importancia del agua, que en palabras de ellos es su segunda madre tierra, es vida y sin ella no habría existencia.

Tamaquito II es una comunidad reasentada por la multinacional Cerrejón desde el 2013. Está ubicada en el municipio de Barrancas, zona directa de influencia minera, y a 30 km de Tamaquito, lugar originario de la comunidad. En las reuniones previas al reasentamiento, la empresa Cerrejón comunicaba sobre el nuevo lugar de asentamiento a la comunidad que, aunque no estaba de acuerdo con el traslado, pensaba que iba a tener una mejor vida en el nuevo Tamaquito e incluso creía que iba a tener mejores condiciones para el acceso al agua, a pesar de que en el territorio original había seis arroyos provenientes del río Limón en La Serranía del Perijá y dos ríos, el río Ranchería y el río Kaurina.

Al llegar a su reasentamiento encontraron que no tenían el servicio de agua potable, ni río, ni arroyos. El río más cercano es el Ranchería, que está a 45 minutos caminando. Otra fuente de agua es el arroyo Mamón, que solo se llena cuando llueve y se seca a los tres días. Al ver esta situación y lo que sucede en su comunidad y en las reuniones que

se hacen con Cerrejón por el derecho al agua y otras problemáticas, los y las estudiantes me preguntaron por qué no hay agua en la comunidad y por qué el Cerrejón los engañó.

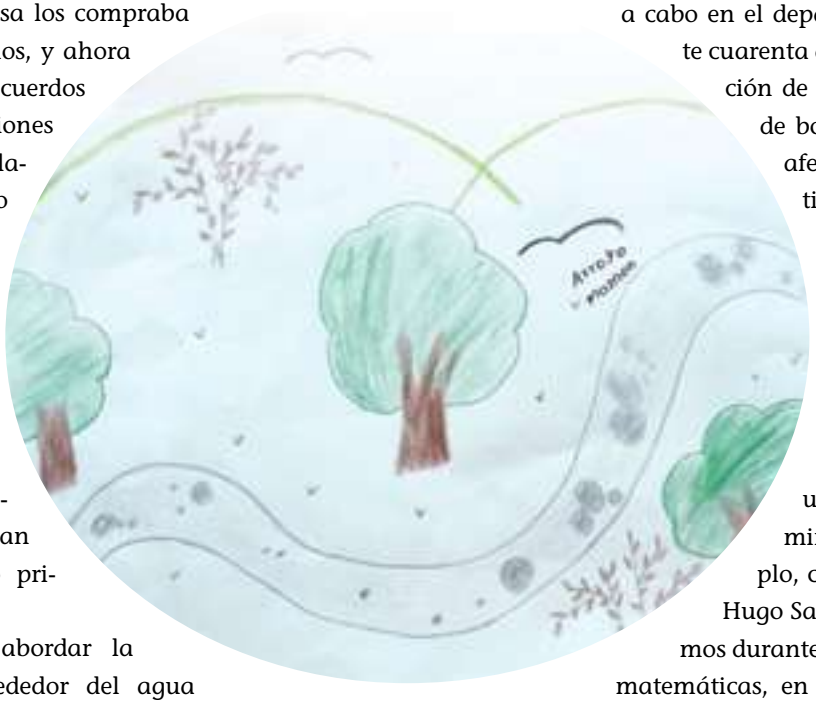
Después, en la clase de ciencias sociales, viendo el tema "comunidad", hicimos los dibujos del nuevo y el antiguo Tamaquito, respondiendo a la pregunta "¿cómo vivo yo en mi comunidad?". Pude notar que en sus dibujos lo que más se reflejaba del antiguo Tamaquito eran los arroyos, mientras que en los dibujos del nuevo lugar no se observaba agua. Les pregunté por qué no habían dibujado un arroyo en el nuevo territorio, y me respondieron que porque en el nuevo sitio no hay agua ni arroyo donde jugar, hacer los rituales, ni suplir las necesidades higiénicas. Además, sus papás no pueden cultivar porque el agua que llega por el acueducto es salada y el lugar es seco. Esto llevó a que eligiéramos el tema del agua y buscáramos responder entre todos, la pregunta "¿por qué no hay agua en mi comunidad?".

Tratar este problema en la escuela es necesario porque el agua es vital para el ser humano y todos los seres vivos, es la sustancia principal del mundo. Así se puede concientizar a los niños y las niñas para que la cuiden, para que no la contaminen. Además, a través del proyecto podrán comprender las razones por las que su comunidad no tiene agua y reflexionar sobre los impactos que esta situación genera en su vida personal y la de su comunidad.

▶ Nos preguntamos

Los niños y las niñas de Tamaquito II manifiestan que no hay agua en el lugar de reasentamiento de la comunidad. Esto afecta los aspectos culturales, sociales y económicos de su vida. De sus dudas, inquietudes y vivencias surge la necesidad de abordar la situación del agua,

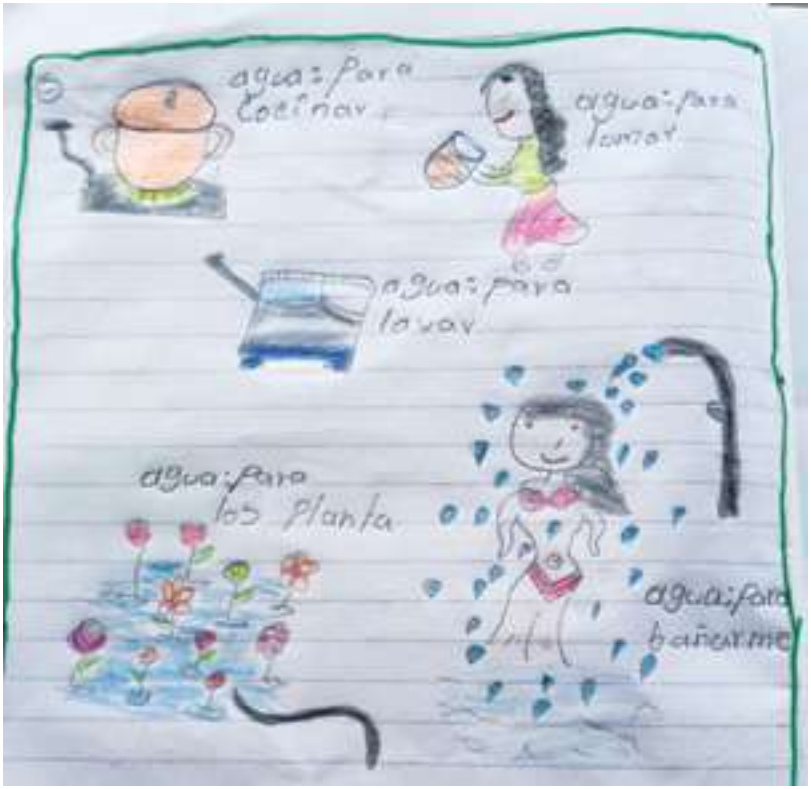
antes y después del reasentamiento. Los niños y las niñas tienen recuerdos gratos del pasado, asociados a la facilidad del acceso y disfrute del agua que tenían en el antiguo Tamaquito, mientras que en el presente identifican fácilmente el impacto que ha generado en la comunidad su desplazamiento a causa de la explotación minera y ven a la multinacional Cerrejón como su peor enemigo. En palabras de ellos, la empresa los compraba con dulces y regalos, y ahora solo quedan los recuerdos de esas motivaciones para que se trasladaran a su nuevo territorio, donde les ha tocado ver lo contrario del paraíso que les hicieron creer, mientras que en el lugar de origen sin comodidades lujosas lo tenían todo y tenían lo primordial, el agua.



Es necesario abordar la problemática alrededor del agua porque, por un lado, nos permite comprender los cambios que se han dado durante el reasentamiento en Tamaquito, y esto a su vez posibilita realizar ejercicios de memoria sobre lo que era el territorio, con base en los recuerdos que constantemente expresan los niños y las niñas y en el diálogo intergeneracional con sabedores y autoridades de la comunidad. Por otra parte, centrar el tema de este proyecto en el agua es una gran puerta para que los niños y las niñas comprendan lo que está pasando en su contexto y en su realidad inmediata, tanto en su comunidad como en el municipio y en todo el departamento de La Guajira.

Los problemas que vivimos en La Guajira alrededor de la falta de acceso al agua tienen que ver con la extracción minera que se ha llevado a cabo en el departamento durante cuarenta años. La preservación de fuentes hídricas y de bosques se ha visto afectada por esta actividad. Son varios los arroyos que han sido secados por la actividad minera, y a esto se le suma que es excesiva la cantidad de agua utilizada para la minería. Por ejemplo, con el matemático Hugo Sastoque analizábamos durante la sesión de etnomatemáticas, en el Diplomado de Educación Intercultural, que el agua utilizada por Cerrejón solo para regar las vías de transito del carbón serviría para que 340.000 personas del departamento tuvieran acceso al líquido.

Con la presencia y expansión de la minería en el departamento, se ha vulnerado el derecho a la libre circulación de las comunidades, se ha reducido el territorio de la comunidad de Tamaquito II, que para



ellos tiene un significado importante, tanto cultural y ancestral como social y político. El Estado colombiano ha otorgado a las empresas multinacionales los títulos mineros, llevando a la privatización de las tierras y los territorios para su beneficio y sus intereses, sin tener en cuenta los sentimientos y lo que significa para una comunidad el territorio donde viven y todo lo que engloba su cosmovisión, porque creen que el territorio solo es el pequeño terreno donde se encuentran las viviendas. Pero no, el territorio es todo para los wayúus. Todo lo que los rodea: agua, flora, fauna, es todo el cuerpo de existencia, su contexto espiritual, su elemento fundamental de vida que les ha regalado la madre tierra.

Las personas de la comunidad de Tamaquito sienten que se les ha violado su derecho al territorio, porque se les ha reducido el espacio al darles un nuevo lugar donde no tienen variedad de flora ni de fauna y no pueden desarrollar las actividades sociales, culturales y económicas que realizaban en el anterior territorio. Además, no tener acceso al agua ha sido de gran impacto para toda la comunidad, pues ha generado la pérdida paulatina y progresiva de su cultura. Desde que fueron reasentados, han tenido que optar por hacer otros tipos de trabajo; en el caso de los hombres, es común que les toque ser mototaxistas y en el caso de las mujeres, recurren a ser trabajadoras domésticas. Antes no tenían acceso a la televisión, pero en el reasentamiento sí, lo que de una u otra manera ha incidido en el aumento del embarazo adolescente. Anteriormente, podían cultivar en su propio territorio; ya no lo pueden hacer por falta de agua, por lo que les ha tocado trabajar en fincas ajenas. Las mujeres han dejado de elaborar chinchorros, mochilas y artesanías, pues el espacio natural que les ofrecía su anterior territorio era fuente fundamental de inspiración y ahora no encuentran estos recursos en el territorio.

El territorio y el agua son dos conceptos fundamentales en la cosmovisión e identidad cultural de las comunidades wayúu. Teniendo en cuenta esto y el contexto social, cultural y económico que viven

"Seño, ¿de dónde salió el agua en Tamaquito viejo y por qué allá hay bastante y acá no?"

las comunidades étnicas en Barrancas y los impactos sobre sus territorios por la actividad minera, para este proyecto de aula se establecieron como ejes principales de reflexión el derecho al territorio y el derecho al agua.

En los textos escolares tradicionales no se hace referencia a la concepción sobre el territorio y el agua que tienen las comunidades indígenas, solo se brindan concepciones científicas sobre el ciclo del agua desde los estudios que han hecho los *alijuna,* desconociendo su valor cultural. Por esto, es necesario incluir estos dos conceptos, territorio y agua, en las reflexiones y contenidos de los programas de estudio de nuestras escuelas, porque son dos ejes fundamentales en el desarrollo y vida de las comunidades indígenas. Esto no se puede hacer solo a través d el papel, sino que se necesita recurrir a otro tipo de herramientas metodológicas y de enseñanza, como charlas y entrevistas con las familias y con los mayores, que son los que tienen el conocimiento sobre el sentido cultural del agua para los wayúus.

La pregunta que orienta mi reflexión alrededor de este proyecto integrado de aula implementado en la escuela de la comunidad de Tamaquito II es la siguiente: ¿Cómo desde la escuela puedo promover el agua como bien natural y cultural en la comunidad de *Tamaquito II?*

▶ Llegó el momento de trenzar

La planeación inicial de este proyecto se hizo buscando responder la pregunta central de los y las estudiantes, ¿por qué en mi comunidad no hay agua?, entendiendo que el agua es un bien natural y cultural muy importante que está siendo afectado y debe ser cuidado tanto por las comunidades como por las instituciones estatales, empresas y el Estado en general.

Teniendo en cuenta que el proyecto se realizó en una escuela multigrado, se formularon las siguientes preguntas generadoras de actividades: ¿Qué es el agua? ¿Cuáles son los ciclos del agua? ¿Por qué no hay agua en Tamaquito II? ¿Qué pasa si no hay agua en mi comunidad? ¿Cómo empleamos y en qué utilizamos el agua? ¿Cómo debemos cuidarla?

Estas preguntas permitieron organizar la ruta a seguir para nuestras actividades de la siguiente manera: con las primeras actividades buscamos acercarnos al tema del agua para saber qué es y de dónde viene, desde la explicación que hay en los libros, pero sobre todo teniendo en cuenta la explicación espiritual y cultural que brindan los mayores y autoridades de la comunidad. Las siguientes actividades se realizaron para dar cuenta de los usos del agua, y finalmente se realizaron algunas actividades para comprender los cambios que se han dado en el acceso y uso del agua a partir del reasentamiento de la comunidad.

A lo largo de las actividades, las estrategias y herramientas pedagógicas más utilizadas fueron la cartografía, las narrativas orales, las salidas de campo y observación del territorio. Estas estrategias o herramientas nos permitieron trabajar las diferentes áreas del conocimiento (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales) con sus respectivos procesos de pensamiento.

El antiguo y el nuevo Tamaquito

En la clase de ciencias sociales, estábamos viendo el tema "comunidad". Les pedí a los y las estudiantes que dibujaran su comunidad teniendo presente la pregunta "¿cómo vivo yo en mi comunidad?", para que representaran el antiguo y el nuevo territorio. En la socialización de los dibujos, los niños y niñas manifestaron principalmente que la diferencia era que ya no había tantos árboles y no había arroyos en el nuevo Tamaquito. Esto impide que se hagan rituales, como el canto al agua, que sus padres cultiven y que se bañen y jueguen en el arroyo. A partir de estos comentarios, decidí hacer algunas entrevistas a los y las estudiantes sobre el antiguo Tamaquito. Las respuestas se enfocaron nuevamente en resaltar que el arroyo principal de Tamaquito servía para cultivar yuca, patilla, melón y pepino. El antiguo Tamaquito era un lugar más fresco, tanto por el agua que había como porque las casas eran de barro. Había muchos más árboles como los de aceituna, mango y caracolí.

Durante la entrevista los y las estudiantes, me hacían otras preguntas como: "¿Por qué hay agua en Tamaquito viejo y en el nuevo no?", "¿Por qué Roche está tan cerca y sí tiene agua?", "¿Cómo cultivamos si no hay agua?". No las respondimos inmediatamente, sino que a partir de ellas decidimos realizar otras actividades y continuar nuestro ejercicio de memoria y reflexión sobre el territorio.

Charla acerca del agua con sabedores de la comunidad de Tamaquito II

Esta actividad se realizó porque los y las estudiantes me preguntaban: "Seño, ¿de dónde salió el agua en Tamaquito viejo y por qué allá hay bastante y acá no?". Algunos estudiantes se preguntaban: "¿Será que a los que viven por aquí o vivían aquí no les interesa tener agua? Porque nosotros sí queremos agua". Esto me llevó a invitar a la escuela a sabedores de la comunidad y autoridades tradicionales para que ellos les explicarán mejor a los y las estudiantes la procedencia del agua , la importancia que tiene para los wayúu como comunidad indígena y por qué en su nuevo sitio no abunda el agua como en el antiguo Tamaquito.

Primero realizamos una charla con el Viejo López, sabedor de la comunidad, y después realizamos un encuentro a modo de entrevista con las autoridades Jairo Fuentes y Lenis Ipuana. El Viejo López fue a conversar con los y las estudiantes sobre el territorio y su problemática. Les contó lo siguiente:

La mayor parte de los habitantes de Tamaquito II somos wayúus, que se autorreconoce y tienen clara su identidad indígena. La comunidad está compuesta por treinta y nueve familias de los clanes Epiayú y Pushaina. Tamaquito II se encontraba situada en el corredor de la Serranía del Perijá, en límites del área rural de Barrancas y Hatonuevo, y cerca de la mina de El Cerrejón, donde no existían entes departamentales ni municipales. Era escaso el transporte, pero tenían la dicha de contar en el territorio con una gran cantidad de animales y árboles. También contaban con arroyos y nacederos para realizar sus rituales sagrados, actividades culturales y tener una medicina tradicional. Desarrollaban todas sus actividades económicas y productivas: cría de vacunos, equinos y avícolas, pastoreo de caprinos e implementación de piscicultura y porcicultura, así como la caza y la pesca.

Debido a la explotación de carbón y el acaparamiento de tierras que se realizó para la minería, el Cerrejón fue quitándole a Tamaquito y a otras comunidades wayúus los derechos sobre su territorio. Para reasentar a la comunidad en la zona rural del municipio de Barrancas, el gobierno no hizo una consulta previa adecuada; hoy en día los habitantes se sienten unos nómadas. Uno de los grandes problemas es que no tienen agua.

En el nuevo territorio no cuentan con los arroyos sino con una planta de agua a la que se le adecuaron unas mangueras para que llegara el agua a las casas. Además de que el agua es salada, la motobomba para extraerla se daña con frecuencia. Por todas estas razones, lo usual es que el agua llegue a la comunidad a través de carrotanques cada quince días. Por esta agua tienen que pagar y no alcanza para distribuirla en los cultivos, mientras que en el antiguo asentamiento tenían agua en abundancia y gratis porque era de nosotros.

Previamente, habíamos preparado en el aula de clases las preguntas con los y las estudiantes para que ellos mismos las realizaran a las autoridades tradiciones. En general, los niños y las niñas querían saber más sobre la historia oral de su pueblo y sobre el agua. Hacen preguntas generales como "¿de dónde nació el agua?". Nuestros dos invitados coincidieron en afirmar que *Mma,* "tierra", y *Juya,* "el gran espíritu creador" o "señor de la lluvia", se hicieron novios, se casaron y *Juya* fecundó a *Mma* dando origen al mar, el río, las lagunas, las acequias y los manantiales, etc. Debemos protegerlos porque son un regalo de la naturaleza que nos da vida a los seres humanos. Además, Lenis les explicó a los niños y las niñas lo siguiente:

> Ustedes saben el trabajo que estamos pasando acá en el nuevo reasentamiento por no tener agua. No hay ni un solo arroyo donde podamos rendirles tributo a nuestros espíritus. El único arroyo que hay está seco, miren que el carrotanque viene cada ocho días y el poquito que nos traen tenemos que ahorrarlo al máximo. En cambio, en el viejo Tamaquito teníamos agua de sobra, teníamos el arroyo Kaurina y el Silbador, también el pozo de Quichí y el Coruba, El Manantial, el pozo de Óscar y la Cortadera. Acá tenemos el arroyo Mamón que solo tiene piedra y arena y en el que tenemos que esperar a que llueva a ver si se llena.

Por su parte, Jairo les dijo a los niños y las niñas que debemos cuidar nuestra naturaleza, proteger y defender el agua:

> ¿Ustedes saben cómo vivíamos nosotros en nuestro antiguo territorio, "la buena vida" que teníamos? Ahora estamos aquí pasando necesidades para que

El Cerrejón pudiera expandir su explotación de carbón, pisoteándonos. Nos han destruido nuestro modo de vida y aquí en este nuevo territorio tenemos que conformarnos según ellos con lo que haya. Yo les prometo que como cabildo haré valer nuestros derechos y lo que nos prometieron. Tienen que cumplir con lo primordial, es decir con el agua, el agua es nuestra vida. Ya ni los espíritus quieren salir por la falta de agua; están tristes porque no tenemos donde hacerles sus rituales. Así que mientras cuidemos el poquito que está a nuestro alcance que pronto todo cambiará, no será igual a nuestro antiguo territorio, pero al menos estaremos tranquilos.

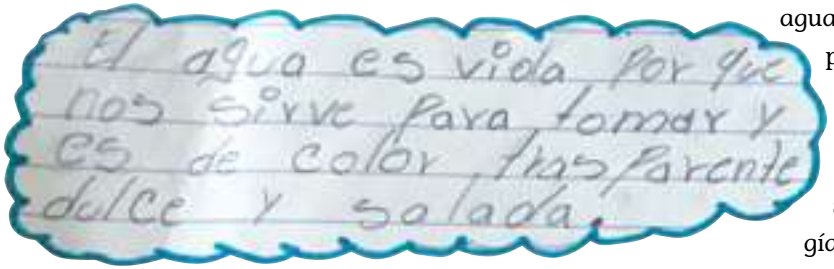
¿Qué es el agua?

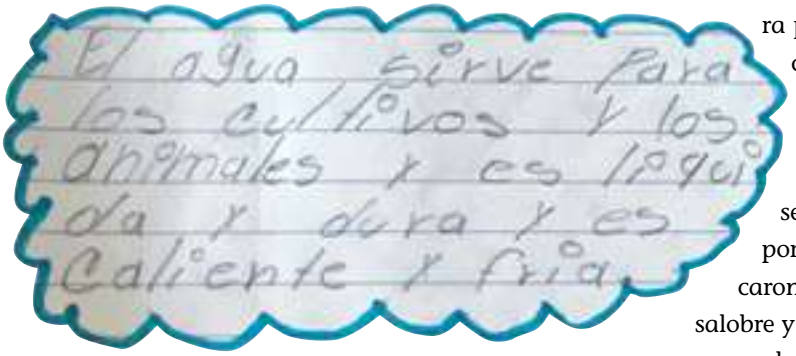
Comencé a preguntarle a cada uno por qué es importante el agua. Respondieron "porque quita la sed", "porque nos da energía", "porque sirve para cocinar, para lavar". Los y las estudiantes de quinto específicamente contestaron que porque de ella depende el

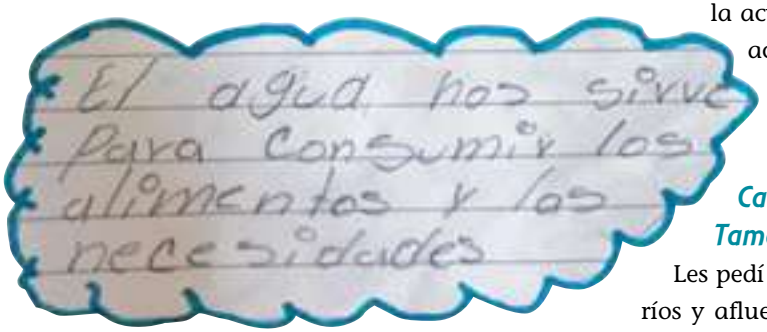
funcionamiento del cuerpo y da energía al metabolismo. Yo les expliqué que el agua está compuesta por H_2O, que estas son una molécula de hidrógeno y dos moléculas de oxígeno. Preguntaron de dónde viene el oxígeno, les expliqué que era el aire que respiraban. Dijeron "ajá, ¿y cómo va a respirar el agua si tiene oxígeno?", pero yo les expliqué que eso era un componente que tenía también el agua.

Después les dejé estas preguntas para hacer un taller en casa:

1. ¿Qué es el agua?
2. Pregunto a los mayores de dónde surgió el agua.
3. ¿Para qué sirve el agua?
4. ¿Por qué no hay agua en Tamaquito II?
5. ¿Cómo obtenemos el agua en Tamaquito II?







A la primera pregunta respondieron que el agua viene de La Sierra y que es vida y fuerza para todos, es esencial para la supervivencia de todos en de la comunidad, es una sustancia líquida, y además se puede transformar en sólida y gaseosa. A la segunda pregunta, respondían que surgía de la cabecera de la Serranía del Perijá, del río Kaurina, y de *Juya* que es lluvia. A la tercera pregunta contestaron que servía para cocinar, bañarse, los rituales, quitar la sed, para las plantas y para los animales. A la cuarta pregunta contestaron que porque el pozo no tiene agua, el arroyo está seco, el carrotanque no la había traído y porque no hay arroyos, y finalmente explicaron que el agua que hay en la comunidad es salobre y no se usa porque enferma a los seres humanos y daña a los árboles. Adicionalmente les dejé la actividad de realizar una lluvia de palabras acerca del agua, en la cual hicieron afirmaciones como que el agua es blanca, es dulce, es fría, es salada, es caliente.

Cartografía de los arroyos del antiguo Tamaquito y del arroyo de Tamaquito II

Les pedí a los niños y las niñas que dibujaran los ríos y afluentes tanto de Tamaquito viejo como del

Algunos **estudiantes** se preguntaban: "¿Será que a los que **viven** por **aquí** o vivían aquí no les **interesa** tener agua? Porque **nosotros** sí **queremos** agua"

nuevo. Se mostraron un poco nostálgicos recordando todos los arroyos y manantiales que había en el territorio original. Insistían en que querían "regresar para Tamaquito viejo, para tener agua de sobra y no esperar a que llegue el carrotanque". Les pregunté de dónde salía el agua que había en el territorio de origen y ellos respondieron que de la sierra, es decir, desde La Serranía del Perijá, en las inmediaciones de la frontera con Venezuela. De allí bajaban los ríos Kaurina y Limón hasta Tamaquito, donde formaban varios brazos que conformaban los arroyos y manantiales Koruba, Cortadera, Silbador, Óscar, etc. Hicieron mapas de estos arroyos y me indicaron que, además, muy cerca pasaba el río Ranchería. Los niños y las niñas intercambiaron anécdotas de las cosas que solían hacer en estos lugares.

¿Cómo llega el agua a la comunidad de Tamaquito II?

En el aula vimos con los y las estudiantes que el problema del agua en la comunidad de Tamaquito II no solo tiene que ver con la dificultad del acceso sino también con la calidad, pues no es apta para el consumo de las familias porque no cuenta con el tratamiento adecuado, ya que viene de un pozo de 113 metros de profundidad, presenta mucho calcio califonio y problema de dureza, lo que es perjudicial para la salud de la comunidad.

A partir de esta situación, la comunidad y la empresa Cerrejón determinaron hacer otro pozo, en el que se encontraron las mismas condiciones, por lo que tomaron la decisión de hacer unas pruebas de laboratorio, las cuales todavía están en curso porque

Los niños y niñas imaginaron su vida yendo al río todos los días y bañándose en arroyos con caudales abundantes

la planta de tratamiento no separaba bien los residuos dañinos para que el agua saliera purificada y la comunidad pudiera consumirla; eso generó en la comunidad problemas de salud, como brotes y manchas en la piel, y cálculos en los riñones.

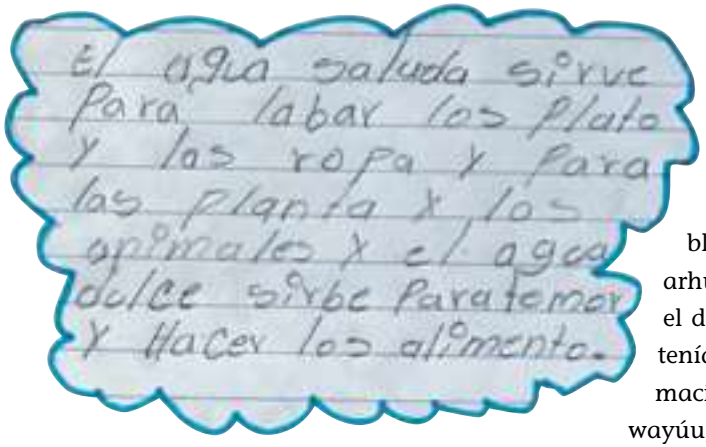
Esta situación se presentó en los primeros seis meses del reasentamiento. La comunidad y la empresa hicieron reuniones para buscar una solución al problema, para que Cerrejón pudiera garantizar que hubiese servicio de agua las 24 horas, de buena calidad y en suficiente cantidad. En ese momento la comunidad decidió suspender el consumo de esa agua hasta que no cambiarán la planta de tratamiento y al pozo le hicieran otras pruebas de laboratorio. Esto tenía que haberlo hecho la empresa antes de que la comunidad de Tamaquito ll se trasladará al nuevo sitio y no ahora, como lo están haciendo.

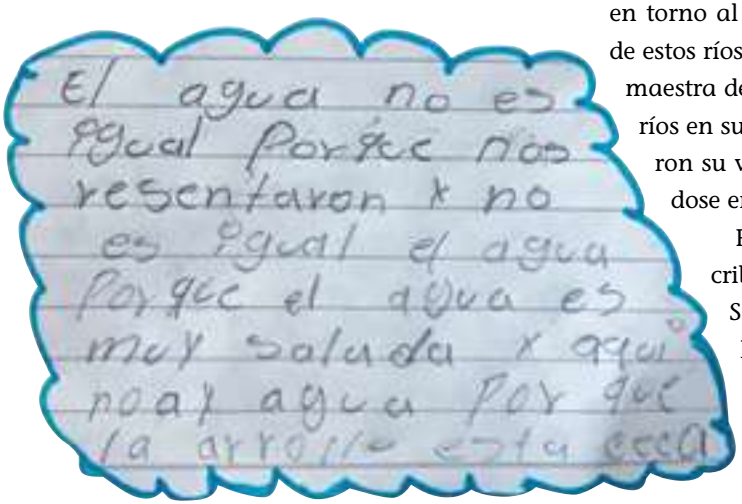
El plan de choque de la empresa fue colocar un carrotanque que entra a la comunidad cuatro veces al mes. Todos los miércoles surte unos tanques de 1000 litros a cada casa para el consumo y las actividades más necesarias. Cuando llueve fuerte y se llena el arroyo Mamón, se utiliza el agua de este caudal, pero esa agua se seca muy rápido por la falta de árboles.

Después de dialogar sobre esto, propuse a los y las estudiantes que hicieran un croquis o plano de cómo llegaba el agua a Tamaquito II y de los lugares donde se almacenaba. En él, dibujaron los tanques que hay en cada casa, el carrotanque y el trayecto que recorre para llegar y repartir el agua, también la planta eléctrica que era usada al principio para distribuirla a través de mangueras en las casas y los cultivos, así como el arroyo Mamón.

Las plantas, sus partes y el agua

Entre los usos del agua, los y las estudiantes siempre identificaron el riego de los cultivos y las plantas. Para comprender el proceso de crecimiento de la planta y de desarrollo de su vida gracias al agua, decidimos que en el patio de la escuela sembrarían unas plantas. Los y las estudiantes limpiaron el patio y sembraron unas plantas, a unas las regaron según lo que necesitaban, mientras las otras las dejaron sin regar. Fueron registrando día a día qué pasaba con estas y pudieron notar que las que se regaban diario crecían y estaban verdes, con flores, en cambio entre las que no regaron algunas no crecieron y otras estaban secas y cayéndose por debilidad. Uno de los y las estudiantes expresó: “Mira, esa mata está triste. Así como ellas, todos los seres vivos necesitamos agua para poder sobrevivir porque, si no, nos morimos y así ellas no nos pueden dar sombra ni podemos respirar mejor, no dan hermosas flores para dárselas a las novias (sonrieron) o frutos para que nosotros nos alimentemos”.





Cartas a los hermanitos wiwa

En la clase de español les pregunté si a ellos les gustaría conocer La Sierra. Preguntaron que si la del Perijá y les dije que la Sierra Nevada de Santa Marta; entonces preguntaron que si a conocer a los arhuacos, yo les dije que no, que a los wiwa. Después uno de los y las estudiantes dijo: "Seño, allá debe haber agua bastante porque el agua viene es de allá". Yo les expliqué que así era, que el río Ranchería nacía en el territorio de los indígenas wiwas, en la Sierra Nevada, para recorrer todo el sur y la media Guajira.

De inmediato los niños y las niñas se interesaron más por los habitantes de la Sierra Nevada. Les expliqué que eran cuatro pueblos indígenas, los wiwa, kankuamo, kogui y arhuaco. Les conté que ellos también luchan por el derecho al agua, con la diferencia de que allá tenían el agua permanentemente porque en el macizo nacían muchos ríos, y que al igual que los wayúu, en la Sierra Nevada realizan muchos rituales en torno al agua. Me preguntaron por los nombres de estos ríos, les nombré algunos y les conté que una maestra de los wiwa me explicó que había muchos ríos en su comunidad. Los niños y niñas imaginaron su vida yendo al río todos los días y bañándose en arroyos con caudales abundantes.

Fue entonces cuando les propuse que escribieran cartas a los niños y las niñas de la Sierra Nevada para que se conocieran, que les contaran cómo es el tema del agua aquí y les pidieran a los niños y las niñas wiwas que le dijeran a la madre agua que mandara algo de agua para la comunidad de Tamaquito II en La Guajira.

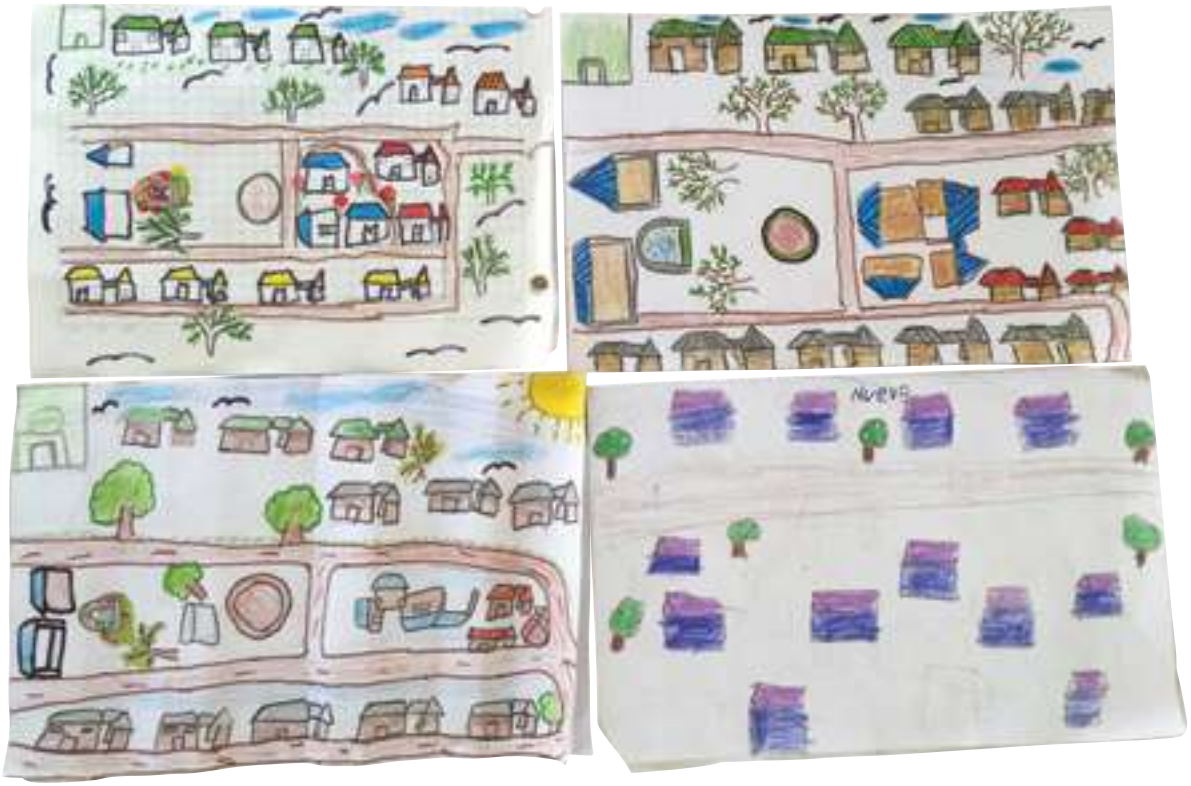
Con esto en mente, trabajamos lectoescritura, redacción y composición de oraciones en las cartas que escribieron los y las estudiantes. Enviamos las cartas a los y las estudiantes de primaria de la maestra Diana Sauna en el Internado de Atshintujkua, donde está el río Cesar. La profesora también realizó esta misma actividad con sus estudiantes, porque su proyecto de aula también era sobre el agua, por lo que hicimos un intercambio de cartas entre estudiantes wayúu y estudiantes wiwa. Los y las estudiantes

de Tamaquito quedaron muy entusiasmados con la posibilidad de conocer y les sorprendió que en un mismo departamento como es La Guajira haya diferentes pueblos indígenas y diferencias en la abundancia de agua en cada territorio.

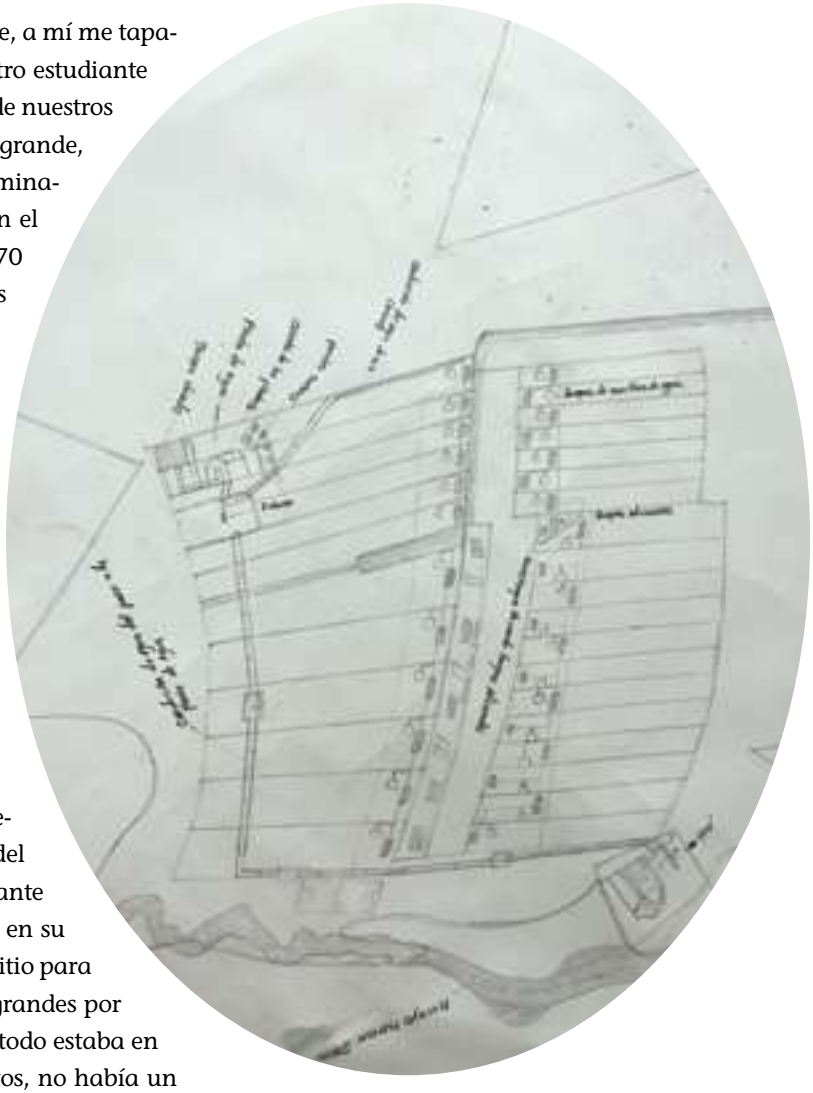
Salida al arroyo Mamón

El arroyo Mamón que hay en el nuevo sitio de Tamaquito ll depende de las lluvias y, por la sequía, permaneció seco desde el reasentamiento. Los niños y las niñas normalmente solo van allá a jugar en un columpio hecho con un bejuco, pues no pueden bañarse. Con el comienzo del invierno, por primera vez en tres años los habitantes de la comunidad de Tamaquito II vieron lleno el arroyo. Los niños y las niñas estaban muy felices, el primer día que se llenó el arroyo solo hablaban de ir a bañarse y jugar.

Atendiendo a su interés, nos fuimos de salida al arroyo. Antes de llegar ya hablaban del zumbido del paso del agua y tenían cada vez más expectativa. Se sorprendieron porque no imaginaron que ese arroyo que estaba tan seco y parecía tan triste con tan solo dos lluvias podía llenarse de esa manera. Antes de llegar creían que el agua les llegaría a las rodillas o si acaso a la cadera. Entraron de inmediato al arroyo y me dijeron que también me metiera, allí empezamos a medir la profundidad del agua según la altura de cada uno. A un estudiante con las manos estiradas



hacia arriba lo tapaba completamente, a mí me tapaba hasta la altura de los brazos y a otro estudiante le llegaba a mitad de pecho. A partir de nuestros tamaños, trabajamos medidas como grande, mediano y pequeño. Además, determinamos que la profundidad del arroyo en el sitio donde estábamos alcanzaba 1.70 m. Como tarea a la salida, los niños y las niñas se propusieron decirle al cabildo gobernador que llevara un sabedor para que rezara el arroyo, para que así el espíritu del agua se quedara en la comunidad.



Relato colectivo de cómo era el antiguo Tamaquito

En esta actividad los niños y las niñas contaron paso a paso, a través de dibujos y escritos cortos, su vida en el antiguo el nuevo Tamaquito, cómo eran sus casas, el lugar de reuniones y fiestas, las cuales se celebraban muy a menudo, el paisaje del lugar, sus ríos, lo que sembraban durante el año, etc. Ellos nunca vieron sequía en su lugar de origen y la llegada al nuevo sitio para ellos fue la tristeza y decepción más grandes por encontrar prácticamente un desierto: todo estaba en silencio, no se sentían ni los animalitos, no había un palito sembrado en donde poder descansar o "echarnos un sueñito, seño", no había agua, queríamos regresarnos al siguiente día, hasta los perros lloraban de tristeza, comentaban los niños y las niñas.

Este relato colectivo, dibujado y escrito, fue realizado entre todos en la clase de español, donde estábamos trabajando narración y descripción. Después de que terminaron los dibujos decían que hacía falta más historia, más hechos, y ahí entre todos se reunieron y distribuyeron lo que cada uno iba a escribir en su fragmento de la narración.

¿Por dónde seguimos?

Con este proyecto de aula nos dimos cuenta de la importancia de trabajar con los y las estudiantes su propio contexto desde lo que viven diariamente y desde su propia visión como comunidad indígena wayúu. Comprendimos como docente y estudiantes que debemos defender las cuencas de agua y proteger los ríos de cualquier amenaza, porque son bienes naturales que no se puede destruir. Comprendimos que debemos concientizar a la comunidad para que no contamine el poquito que queda de los arroyos y no tale árboles para que el agua se conserve y sea útil para el consumo, para que se puedan realizar los rituales y recuperar los arroyos que se han perdido.

Además, debemos denunciar a todo aquel que atente con la destrucción de las fuentes de agua, sea individuo de la comunidad o no, como las empresas o el mismo Estado. El agua es un elemento natural y cultural, es un elemento vivo, parte del territorio, ya sea para el cultivo, el consumo, la preservación de la flora y fauna o para los rituales culturales de la comunidad de Tamaquito ll, porque en las cuencas de agua los wayúu se concentran para invocar al Dios de las aguas, Juyaa, para que les de entendimiento o sabiduría y que ellos puedan transmitirla. También es importante trabajar la convivencia, que no se pierda la cultura, el sentido espiritual y social que les brinda el territorio a través de la unidad y así no pierdan sus raíces culturales y su conexión con la naturaleza.

Con la metodología utilizada, me di cuenta de que el docente debe ser un mediador y un guía dinámico, dejar que los niños y las niñas construyan su propio conocimiento y no se queden solo con el conocimiento que el docente les da. El rol que desempeñé como docente estuvo centrando en ser guía de los y las estudiantes en el proceso de aprendizaje y en ser coherente con lo que digo en mi salón de clase y fuera de él; en ser mediadora para ayudar al niño y a la niña a manejar conflictos sobre las problemáticas de su comunidad y entorno, y a buscar una solución, teniendo en cuenta las cualidades y dificultades de cada estudiante, sin discriminarlos.

Este proyecto permitió que los y las estudiantes por primera vez hablaran con los sabedores de la comunidad sobre la problemática que hay acerca del agua, y no como ellos hacen a menudo, que solo les hablan cuando les dan los saludos de cortesía. Con la actividad realizada, el encuentro fue más cercano y ahora les consultan muchas cosas sobre sus tareas escolares; se construyó un puente entre los niños y las niñas y los sabedores y autoridades. Fue importante que quien orientaba las actividades no solo era la docente, es decir, el conocimiento no solo estaba en la docente, sino que también se vincularon

autoridades y miembros de la comunidad para participar de las actividades y expresar sus saberes.

Los niños y las niñas manifestaron emociones de rabia, de tristeza, de alegría, al hablar de la situación inequitativa del acceso al agua, de tristeza al recordar su antiguo territorio y sus fuentes hídricas. De alegría, porque en cada actividad que realizaban podían participar activamente y entendían la importancia de cuidar el poco de agua que les está llegando a la comunidad.

Estas experiencias buscan que el niño desarrolle habilidades emotivas, con el conocimiento que tiene acerca de la naturaleza, para su aprovechamiento y conservación; crearle hábitos de cuidado propio y del ambiente. Yo como maestra motive al estudiante a través de problemas concretos de su comunidad, por métodos inductivos, como la observación, la comparación y la realización de experimentos sencillos para que se involucraran de forma activa en su comunidad.

Cuidado y conservación del agua en la comunidad de Atshintujkua

Diana Sauna
Centro Etnoeducativo Internado Atshintujkua

Esta experiencia se llevó a cabo en la comunidad de Atshintujkua con la participación de los grados preescolar, primero y segundo, y con el apoyo de la comunidad. Atshintujkua es la capital de los indígenas wiwas y se encuentra ubicada a orillas del río Cesar, en la parte baja de la Sierra Nevada de Santa Marta, en jurisdicción del municipio de San Juan del Cesar, La Guajira.

Los mamos cuentan que de este lugar se dispersaron todas las familias wiwa (los Alberto, Loperena, Sauna, Montaño, Gil). Desde Atshintujkua partieron a vivir a otros lugares de la Sierra, donde muchos actualmente viven, y quienes quedaban en Atshintujkua se tuvieron que desplazar hacia la parte alta de la Sierra, debido al proceso de colonización y en particular a causa del orfelinato que operaba en la Sierrita, lugar que está ubicado a media hora caminando desde donde hoy está el Internado wiwa. En el año 1996 el Incora compró las tierras para la ampliación del resguardo y nuevamente fue fundado el pueblo. Actualmente encontramos un pueblo con dos tipos de construcciones, la tradicional en paja y en barro, y la occidental con techos de zinc y paredes de cemento. Desde el 2004 funciona la escuela, y el internado desde el 2012. Ese mismo año se instaló el servicio de electricidad; posteriormente, en el año 2014, se inició la construcción del acueducto y en el 2015 la comunidad de Atshintujkua recibió el servicio de agua por gravedad.

Se hace necesario que la comunidad educativa (internado) y la población conozcan las consecuencias que traerá a largo plazo el desperdicio del agua cuando dejamos una llave abierta sin necesidad o cuando no

hay control en el riego. Desde la escuela, con esta experiencia se busca que los niños y las niñas de preescolar, primero y segundo del internado wiwa reconozcan el valor del agua, lleven a la práctica conocimientos sobre el tema y cambien de actitud frente a la conservación, cuidado y aprovechamiento del agua.

▶ Nos preguntamos

Inicialmente, como docente enfoqué el proyecto para sensibilizar a la comunidad y los y las estudiantes en el cuidado y conservación del agua; sin embargo, cuando empecé el desarrollo de las actividades y con las sugerencias dadas por CINEP me di cuenta de que más que sensibilizar, podía realizar un trabajo sobre el agua desde las diferentes áreas del conocimiento, sin que los y las estudiantes vieran eso como algo independiente de lo que ellos aprendían a diario.

El inadecuado uso del agua en Atshintujkua se da con el descuido del río Cesar y se incrementó con la instalación del acueducto. Además, la falta de conocimiento de algunos niños y las niñas sobre la concepción propia del wiwa acerca del agua y la situación de sequía de fuentes de agua en el departamento de La Guajira llevaron a que escogiéramos este tema y formuláramos la pregunta problemática: ¿Qué sucedería si el río Cesar se secará como ha ocurrido con ríos y arroyos en otros lugares de La Guajira?

Esta pregunta nos hizo revisar la concepción wiwa del agua, la situación del agua en nuestra comunidad y la situación del agua en otros lugares del departamento. Durante el proyecto y en el desarrollo de las diferentes actividades se buscó rescatar dos aspectos principales: 1) los saberes propios que se pueden utilizar en el aula de clase y pueden ser articulados con contenidos curriculares occidentales, y 2) a través de diferentes estrategias prácticas y nuevas metodologías dentro del aula se puede promover y facilitar la comprensión de la situación que vivimos como comunidad y que viven en otros lugares del departamento. Esto me llevó a la pregunta de sistematización: ¿Cómo desde la escuela se pueden proponer prácticas del cuidado y conservación *del agua en la comunidad de Atshintujkua?*

Teniendo en cuenta que uno de los principales problemas es que algunos de los niños y las niñas wiwa desconocen el valor cultural del agua, se

formularon las siguientes preguntas para orientar y generar actividades:

– ¿Cómo llega el agua a las casas? ¿Cómo puedo aprovechar el agua y no desperdiciarla?
– ¿Qué sucedería si llenamos el río de basura o se seca? ¿Cuál es la importancia del agua en la comunidad de Atshintujkua, su cuidado y conservación? ¿Qué sucedería si el río Cesar se secara?

Con estas preguntas buscaba rescatar la concepción propia que tiene el pueblo indígena wiwa referente el agua, pero los niños y las niñas que viven en áreas más cercanas al *suntalu* (no indígena) ya no conocen esta concepción. Es necesario promover el conocimiento de los beneficios que trae el uso adecuado del agua y a la vez informarlos sobre la situación de muchas comunidades en la misma región que tienen muy poca agua, pues se han secado por completo algunos arroyos. Este contraste permitirá reflexionar sobre las consecuencias que traerá a largo plazo la contaminación del río Cesar con la basura que es arrojada diariamente y la falta de conciencia en el uso del agua en nuestra comunidad.

La comunidad de Atshintujkua está asentada a orillas del río Cesar. Los niños, niñas y personas en general vamos al río sin ningún impedimento a bañarnos o lavar. Ahora que hay acueducto en la comunidad, el agua llega "abundante a las casas", entonces tenemos un mejor acceso al agua para poder realizar actividades diarias (cuidado de cultivos, aseo personal, cuidado de animales) pero por otro lado esto ha conllevado a que se haga un uso indiscriminado del agua y muchas veces se desperdicia.

A través de este proyecto de aula se busca que: a) los niños y las niñas conozcan el significado cultural transmitido por medio de los mamos y sagas en forma de historias y consejos referentes al agua, a su cuidado y respeto, que día a día va siendo reemplazado en las escuelas por relatos e historias que no tienen nada que ver con nuestra cultura; b) se integre en la escuela el conocimiento propio y vaya a la par con los conocimientos occidentales, y c) articular este saber en varias áreas del conocimiento: lenguaje, sociales, naturales y matemáticas.

▶ Llegó el momento de trenzar

En las salidas, a los y las estudiantes les causa más alegría ir al río que ir a otros lugares de la comunidad. Sentados en la orilla del río, una niña comentaba que cuando iba a bañarse al río le gustaba tirarse. Un niño le dijo: "Eso no se debe hacer porque mi papá que es mamo dice que el río es mujer y las mujeres no pueden tirarse en el río, los varones sí". Otra niña decía que ella va poco al río a bañarse porque en su casa hay agua, y luego preguntó: "¿Seño, y cómo es que llega el agua a la casa? ¿Cómo se mete en esos tubos?".

Un estudiante, al momento de irnos, echó al río una bolsa de galletas. Los y las estudiantes que lo vieron llamaron a la profesora para comentarle esto. Cuando le dije al niño que eso no estaba bien, él dijo que hacia eso porque "el río se lleva eso sucio y vuelve a quedar limpio". Les dije que pensaran qué sucedería si todas las personas que vivimos en Atshintujkua hiciéramos lo mismo de tirarle basura al río. Este tipo de situaciones y preguntas de los y las estudiantes

permitieron que al iniciar la planeación el proyecto integrado de aula, con el acompañamiento del CINEP, se estableciera la ruta del proyecto en tres momentos dados por los tres subtemas a trabajar a través de diferentes actividades: el primero se relacionó con el significado e importancia del agua para los wiwas, el segundo corresponde a la situación del agua en Atshintujkua, y finalmente se propuso analizar el agua en otros lugares de La Guajira.

Esta ruta fue ajustada y retroalimentada a lo largo del proceso a medida que se iban realizando las actividades, así fue que el proyecto se desarrolló de la siguiente manera:

"Entre todos en un día, si no se ahorra para todas las actividades (tomar, lavar, cocinar), nos gastaríamos como la alberca que hay en el colegio. Donde menos se gasta agua es en tomarla"

Tabla 1
Ruta del proyecto

El agua para los wiwas, su significado e importancia	Situación del agua en Atshintujkua	El agua en otros lugares de La Guajira
Tres visitas al mamo para escuchar la historia del agua. Dibujaron la historia, las lagunas y el recorrido del río. Redactaron la historia. Redactaron cuentos.	Visita a la Bocatoma. Desarrollaron el tema de los accidentes geográficos. Dibujaron el relieve en plastilina. Dibujaron el recorrido realizado desde la comunidad hasta la bocatoma. Identificaron sitios sagrados, que ellos llaman sitios de respeto. Antes los wiwas eran más inteligentes, construían esas cercas de piedras.	Cartas a los compañeros wayúu de Tamaquito II.
En ciencias naturales con el tema del medio ambiente vieron factores bióticos y abióticos.	Actividad con los padres de familia. Graficaron el acueducto. Dibujaron el lugar de nacimiento del río Cesar, que es en el cerro Kaliburrua. Diagrama de entradas y salidas. ¿Qué le doy al río y qué me da el río? Comparación en dibujos de los cambios ocurridos en la comunidad luego de la llegada del acueducto.	El video *Abuela Grillo*.
Cuento colectivo *Los amigos del agua*. Inventaron entre todo un cuento alusivo al cuidado del agua en un cuaderno colectivo.	Inventario sobre el uso del agua. Encuesta: ¿Quiénes gastan más agua en la comunidad? Medidas matemáticas de líquidos.	Mapa parlante: ¿Quién soy? ¿Hasta dónde llegan mis ríos? ¿Adónde se va el agua del río?

Visita al mamo Marcelino Limaco

El mamo para los wiwa es la máxima autoridad a nivel espiritual. Desde que somos niños y las niñas se nos enseña que el mamo es el depositario de relatos que explican el porqué del comportamiento de hombres, mujeres, animales, y además tiene explicación para los fenómenos naturales. En la actualidad la educación wiwa busca llevar a la escuela los conocimientos, no solo de los mamos, sino también de sagas (mujer sabia wiwa) para que las nuevas generaciones, a pesar de la gran influencia de la cultura occidental, no dejen de ser wiwas.

Con los y las estudiantes visitamos al mamo Marcelino para escuchar la historia del agua. El mamo les dijo que para escuchar la historia deberían sentarse los niños y las niñas en un lado y las niñas en otro. Ellos como estudiantes no iban a preguntar nada, solo a escuchar.

El mamo contó que el río es mujer, es una mujer sabia llamada *Dhimaku*. Los ríos nacen arriba en la Sierra, donde hay muchísimo frío y casi no hay plantas, en una laguna llamada *Dumena*. Les contó que la mayoría de los ríos de la Sierra llegan hasta el mar. Sí es verdad que las niñas no deben tirarse en el río porque el río es una mujer; tampoco se le debe echar basura porque el río tiene vida y también tiene mamá y papá, y si no lo cuidamos sus padres se

lo llevan y se seca. El mamo les dijo a los niños y las niñas que ellos deberían ir a escuchar la historia completa, hacer preguntas y recibir consejos dos veces más, porque son muy pequeños y con una sola vez no se les queda en la mente todo. También le comentó a la profesora que debía buscar una tuma de *Dzhirakuitshi* para hacerle pagamento al agua y así también los niños y las niñas y adultos la estamos cuidando.

Historia del agua contada por mamo Marcelino a niños y niñas de preescolar, primero y segundo

La madre del agua es Zhiriwa. Su padre y su madre son las lagunas Zhimaku y Dumena. De allá nace el río y se distribuye a todos los lados. Los occidentales le llaman el corazón del mundo. El río es muy sagrado, es una mujer. Ella fue una madre que dijo: "yo voy a sostener todo, yo voy a cuidar todo", por eso debe haber respeto hacia el río y los arroyos. Nos está cuidando, nosotros nos mantenemos por ella. El animal del monte, el animal de la casa, todos consumimos el agua. Por eso cuando va bajando, ella baja como a cumplir un compromiso y llega a la orilla del mar, qué se llama Abu Monsa. Cuando no llueve está sucia, cuando llueve se lava el vestido ella, se purifica y va bajando. Cuando ella va bajando se va confesando en cada sitio.

Duganabi es el hijo del río. Él fue analizando cómo bajaba su mamá confesando. Duganabi decía: "mi mamá baja a confesar, yo pensaba que mi mamá bajaba sin permiso, ella baja a cumplir un compromiso, con permiso". Duganabi dijo: "yo voy a llegar hasta dónde llega mi mamá". Cuando llegó la madre a Abu Monsa, el hijo se quedó atrás. Ahí había una posa, pero negra y burbujeaba y salía el humo hacia arriba. Ahí está un caldero que está cocinando. Duganabi se quedó atrás, le dio miedo meterse ahí. Comenzó a escuchar que estaba cantando la mamá. "Ya que mi mamá se metió ahí yo también voy a darme cuenta de dónde está mi mamá". Duganabi se metió a esa posa negra y cuando entró se dio cuenta que era una persona, una mujer. Vio que la mamá estaba cogiendo viaje otra vez y Duganabi le preguntó:

— ¿Pa dónde vai?

— Yo voy pa' el cielo.

— ¿Y cómo?, *¿a qué va?*

Su mamá le contestó:

— Si usted quiere darse cuenta, se va conmigo.

Duganabi dijo que sí, que él también iba. Entonces lo pusieron a confesar a él también, confesó de todo lo que fue encontrando en el camino. Se pusieron a darle consejo. Le dijeron que el río era intocable, una mujer no podía estar nadando en el río porque eso era como hacerle choque a ese río, solamente nadaban los varones. Uno no podía estar cogiendo agua, echándole al otro, como jugando, nada. Es prohibido. No podía escupir al río o beber u orinar o agarrar o echarse a la boca. No se puede echar en una botellita e inventar cosas de esa

agua. Duganabi decía: "me estoy equivocando, si esa madre me cuida no puedo hacer nada de eso".

Después de que recibió ese consejo, la mamá se volvió blanquita, por eso es que nosotros como indígenas tenemos un vestido blanco, como el río. Entonces le pusieron el vestido blanco a ese hijo. Dimaku iba subiendo pa' el cielo y Duganabi siguió atrás. "Voy a ver hasta dónde llega mi mamá". Resulta que cuando llueve, baja el río sucio, allá en el mar coge el vestido blanco, las nubes se cargan agua, vuelve y sube al cielo y revienta y llueve de nuevo.

Duganabi veía que su mamá era como una nube, blanquita iba subiendo, ya estaba cargada de agua, el pelito cargado de agua. Nosotros le decimos Dirakuishi (Zhirakuishi) a un cuarzo que se llama así. Para contar esta historia tiene que haber un permiso, esos Dirakuishi son blanquitos como agua. Entonces Duganabi vio que la mamá estaba cargada de esa piedra y le dijo:

— Mamá regáleme dos piedrecitas de esas, yo también quiero tener eso.

— Ojo, yo se la voy a regalar para que usted sea responsable.

La mamá le entregó dos cuarzos. Cuando ya vio Duganabi que reventó agua, comenzó a llover, las nubes se alejaron, quedó pura agua. Duganabi volvió a bajar otra vez. Cuando en el suelo vio que dos cositas estaban reventando. En verano no se ve, solo se ve cuando llueve y el suelo está mojado. Dijo: "aquí va a nacer semilla por caer esa lluvia". Duganabi recogió toda la semilla. La mamá le dijo: "usted recoja todas las semillas y las va a tener en su casa y las va a organizar". Él es el que cuida las semillas. Duganabi, después de que ya aprendió todo eso y escuchó todo ese consejo, volvió a llegar otra vez donde comenzó a bajar, dónde Dumena y Zhiriwa. Dimaku dijo: "yo me quedo aquí".

La madre del agua es una virgen que está adentro de la laguna, por eso es imposible llegar allá, por eso es muy sagrada. Por eso los indígenas peleamos con el gobierno, ellos ven plata y para nosotros es intocable. Se va secando la laguna y el agua se va secando por aquí también. Nos morimos de la sed porque la madre está dañada. Es sagrada la madre de arriba.

El río baja de un caño y otros arroyitos van bajando y se le van pegando, esos son los hijos. Si yo soy el papá de esos arroyos, los hijos deben pegarse a dónde yo voy bajando. Así el río va aumentando por donde va bajando hasta que se llena.

En el aula les pedí a los niños y las niñas de preescolar que dibujaran lo que el mamo les contó y les indiqué qué colores debían usar. Algunos preguntaron antes de aplicar los colores, otros no, sino que colorearon como quisieron. Como actividad en casa, debían contarles a sus padres la historia del mamo y que ellos la escribieran y les contaran por qué se debe cuidar el agua.

Hicimos dos visitas más al mamo porque él quería asegurarse de que retuvieran lo que les había contado y pensaran cómo aplicar lo aprendido. Insistió en que lo importante de la historia es que el agua es mujer, que hay que cuidarla. Su ciclo y el recorrido que realiza siempre va a ser el mismo. Si la cuidamos subirá a las nubes y volverá a bajar a la tierra para que así no nos vayamos a morir de sed y de hambre.

En la tercera visita dónde el mamo, los y las estudiantes estuvieron más animados. Algunos dijeron: "mamo, pregúntenos que ahora sí sabemos". El mamo les hizo varias preguntas y en su mayoría las respondieron. ¿Cómo se llama la tuma del agua? ¿Cuál es el nombre del lugar donde llega el río al mar? Les explicó cuál era la función de Dugunabi. Esta vez sí respondieron el nombre de las lagunas donde nacen los ríos.

Uno de los estudiantes de segundo le contó que cuando se reunieron junto con los padres en la "casona" un padre de familia, Pedro Gil, explicó que el río Cesar que pasa por la comunidad no nace en una laguna sino en el cerro Kaliburrua, que queda en Limoncito, y no llega hasta el mar sino hasta una laguna llamada Zapatosa. El mamo le dijo que así era, pero que la mayoría de los ríos grandes sí llegaban al mar. El mamo me pidió como profesora que contara la historia que él había narrado a los niños y las niñas. Mientras escuchaba fue corrigiendo lo que no coincidía con lo que él expresó. Me pidió que los niños y las niñas representaran la historia corregida por medio de un dibujo para que la comprendieran mejor. Después les propuse escribir la historia poco a poco. Esto nos serviría para analizarla y ver cuáles son los personajes, dónde se desarrolló, qué sucedió, cuál es el inicio, el nudo y el desenlace.

Cuento colectivo cuidado del agua

Los niños y las niñas de primero y segundo inventaron entre todos unos cuentos alusivos al cuidado del agua. Propusieron varios títulos: "La sardina y su casa, el agua", "Mi amiga el agua", "Los amigos del agua". Este último fue el escogido por la mayoría. En el cuaderno viajero, los y las estudiantes con ayuda de un adulto construirían el cuento, primero un niño, luego una niña y así sucesivamente. Se les dieron varias recomendaciones en cuanto a ortografía, redacción y las partes de un cuento.

Se reúnen varios pececitos, y se dan cuenta de que están tirando basura al río. Los amigos del agua son los mismos peces. Ellos decidieron que ellos iban a desviar el río para otro lugar donde no se contamine. A partir de ahí las personas empezaron a cuidarlo.

Cambio de estado de la materia y el ciclo del agua

Les pregunté a los niños y las niñas si el ciclo del agua tendría que ver con la historia que el mamo había narrado, si podíamos evidenciar el ciclo del agua y sus estados que son líquido, sólido y gaseoso. Algunos diferenciaron los tres estados o cambios del agua. Una estudiante dijo que no había caído en la cuenta de que en la historia contada por el mamo ocurría ese ciclo. Luego los y las estudiantes miraron el ciclo del agua de acuerdo al orden que el mamo lo contó en la historia: líquido (ríos, mares y lagunas), gaseoso (sube el agua a las nubes en forma de vapor) y sólido (el agua baja de las nubes en forma de granizo o nieve).

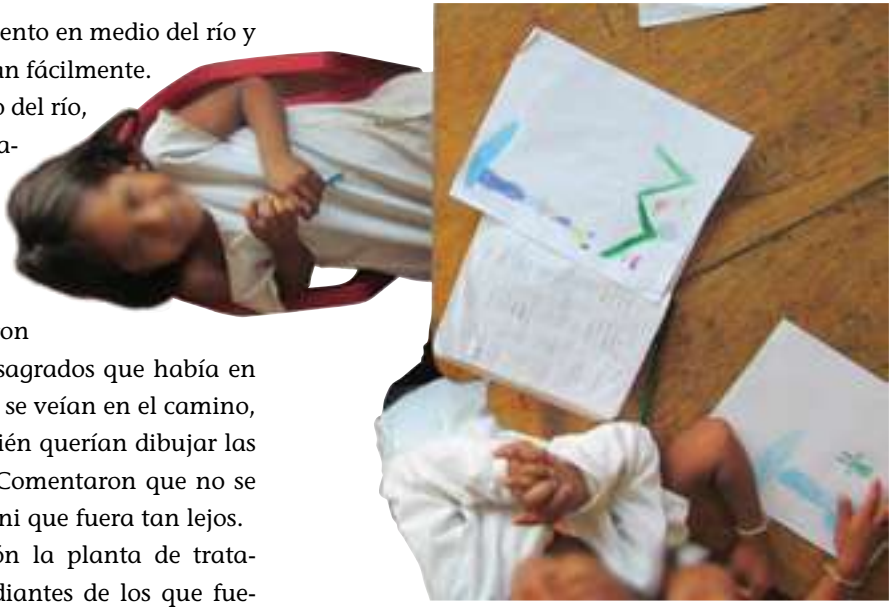
Visita a la bocatoma

Con los y las estudiantes de primero y segundo y algunos de preescolar, visitamos la bocatoma del acueducto de la comunidad, la cual queda distante de Atshintujkua, aproximadamente una una hora a pie. El propósito de esta actividad fue conocer cómo llega el agua a la comunidad y reflexionar sobre la importancia del agua y del río Cesar. Antes de la salida se indicó a los y las estudiantes que observaran con atención alrededor del camino por donde iban a pasar para que luego expresaran oralmente , por escrito y por dibujo todo lo que les causó impresión. Esta actividad fue acompañada por un padre de familia que es uno de los encargados del manejo del acueducto y les explicó a los y las estudiantes de manera general cómo funciona la bocatoma.

Todos los y las estudiantes querían ir, pero por lo lejos y el tipo de terreno empinado no los dejaron. Tuvimos que pasar cuatro veces el río. En el camino a la bocatoma se encuentran varias cercas de piedra. Los y las estudiantes preguntaron quién las había hecho. Les conté que esas murallas de piedra fueron hechas por wiwas en la época de los religiosos capuchinos; ellos vivieron en La Sierrita y la mano de obra eran niños y niñas wiwa que buscaban en las comunidades y traían a la fuerza a trabajar. Este orfelinato se acabó como en 1930.

Primero llegamos a la planta de tratamiento. El padre de familia acompañante les explicó la función de unos tanques en forma de cilindro, las llaves. Luego seguimos y encontramos una alberca que es el desarenador y les explicó su función. Escucharon con atención cuando el padre de familia les explicó algunas de las funciones de la planta de tratamiento. Por último, llegamos a la bocatoma, que es el lugar desde donde llega el agua a Atshintujkua. De ahí pasa al desarenador, luego a la planta de tratamiento y por los tubos que vieron en el camino llega el agua a cada casa y al internado. Preguntaron para

qué hicieron esa placa de cemento en medio del río y si los acueductos no se dañaban fácilmente. De regreso, en el segundo paso del río, los y las estudiantes se sentaron a realizar las actividades propuestas de preguntar, escribir y dibujar en el cuaderno de sociales lo que vimos en el recorrido. Se interesaron por los nombres de los sitios sagrados que había en el trayecto y por los tubos que se veían en el camino, si no los dañaría el sol. También querían dibujar las cercas de piedra que vieron. Comentaron que no se imaginaban el acueducto así ni que fuera tan lejos.



Les llamó más la atención la planta de tratamiento porque solo dos estudiantes de los que fueron conocían el planchón que hay en la bocatoma. Les expliqué que en los sitios de pagamento de los mamos siempre se encuentran objetos colocados por ellos (zhona, hoja de maíz, tumas) y que eso no se debe agarrar. Esta actividad fue muy importante porque a partir de ella pude explicar mejor en el aula de clases muchos temas, como los recursos naturales, los accidentes geográficos, los animales que viven en el agua y su importancia.

A partir de la salida a la bocatoma abordamos los accidentes geográficos. Los dibujaron y les expliqué que aquí mismo en La Guajira hay lugares donde no se ven cerros ni montañas. Entre los elementos del relieve que abordamos, incluimos la llanura, las montañas, los ríos, los mares, la costa, las cordilleras y el valle. Después, estudiamos los recursos naturales renovables: flora, fauna, aire, suelo y agua.

Al hablar del agua como recurso renovable, les reiteré a los niños y las niñas que hay agua dulce y salada, como lo había presentado el mamo en la historia que contó. Tanto el agua dulce (ríos, lagunas) como la salada (del mar) son muy importantes. Igualmente, relacionamos la contaminación de los ríos por basuras con el hecho de que se estén secando. Les propuse dibujar un río limpio y uno sucio, y todos concluyeron que sí podemos tener un río limpio si lo respetamos.

Inventario de usos del agua

Los y las estudiantes preguntaron a sus familiares adultos en qué usan el agua. Los de preescolar dibujaron mientras que los de primero y segundo identificaron y escribieron los siguientes usos: lavar la ropa, cocinar, bañarse, tomar agua, darles agua a los animales (en casa), regar matas, cepillarse. Algunos dijeron que sus papás la usaban para lavar el carro y para un pozo de pescado. La mayoría de niños y niñas coincidieron en el uso del agua.

Tabla 2
Usos del agua

	Lavar ropa	Regar sembrados en casa	Cepillarse	Bañarse	Dar de tomar a animales	Cocinar	Lavar el carro
Kati	X		X	X		X	
Enuar	X	X	X	X		X	
Kendri	X		X	X	X	X	
Breiner	X		X	X		X	
Eliana	X	X	X	X	X	X	
Laura	X	X	X	X	X	X	X
Danna	X	X	X	X	X	X	
Luis	X	X	X	X	X	X	
José	X		X	X	X	X	
Karen	X	X	X	X	X	X	
Olmer	X	X	X	X	X	X	
Jesús	X	X	X	X	X	X	
Luifer	X	X	X	X	X	X	X
Dallanna	X		X	X	X	X	
Damaris	X		X	x	X	x	

Para que los y las estudiantes se hicieran una idea del consumo del agua o de su mal uso, formulamos varios problemas utilizando como unidades botellas de litro. Al terminar, un estudiante dijo que en verdad se gastaba mucha agua porque en la comunidad vive mucha gente: "Entre todos en un día, si no se ahorra para todas las actividades (tomar, lavar, cocinar), nos gastaríamos como la alberca que hay en el colegio. Donde menos se gasta agua es en tomarla".

Les pedí que dibujaran cómo llega el agua a sus casas. Pintaron los tubos gruesos que se veían, los que estaban enterrados y los que llegan a sus casas, que son delgados y tienen llaves para abrir y cerrar. Hablamos sobre que esas llaves deben permanecer cerradas si no se está utilizando el agua. Ese día terminamos con la reflexión de Enuar, que recordó lo que dice el mamo: si no cuidamos el agua, se seca de hecho el río y nos morimos todos.

¿Quiénes gastan más el agua?

La encuesta se le hizo a *abu* (madre), *ade* (padre), *duga* (niño) y *soma* (niña). Establecimos unas convenciones:

Bañarnos	
Lavar la ropa	
Regar el patio	
Lavar el carro	
Tomar animales	
Cocinar	

Según la encuesta realizada a cada una de las familias, gastan más agua *abu* y *soma* (madre y niñas) porque son quienes realizan los oficios en los que se utiliza agua (lavar la ropa, cocinar, regar el patio). Expliqué que posiblemente no son las mujeres que gastaban más agua sino quienes más la usan; si los varones realizaran los oficios que hacen las mujeres en la casa, sería lo contrario. Luego surgió una pregunta: ¿qué pasaría si el río Cesar se secara y hubiera que ir a buscar al río Barcino? ¿Quiénes se verían más obligados u obligadas hacer esto y por qué? Los niños y las niñas respondieron que posiblemente les tocaría a las mamás, pero que los papás también irían porque les tocaría bañarse. A las mamás de por sí las acompañarían los niños y niñas, y les tocaría perder un día de clase.

Después de la encuesta llevamos al salón botellas de varios tamaños (de un litro, de 1,75 litros, de nueve mililitros, un gotero) para que ellos pudieran diferenciar las unidades de medida (litros y mililitros). Echamos diez mililitros de agua en un envase grueso y en uno delgado; la mayoría decía que había más en el envase delgado, pero luego medimos y se dieron cuenta de que era la misma cantidad.

A escribir cartas

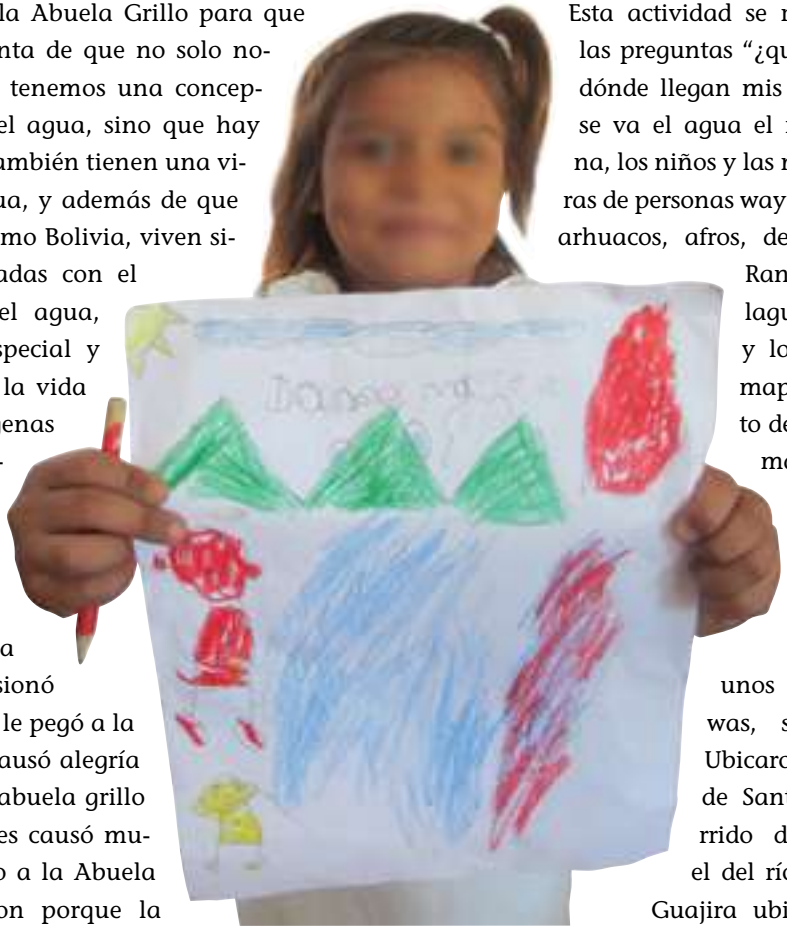
En el Diplomado en Educación Intercultural tuvimos la oportunidad de conocer e intercambiar ideas con docentes de otras comunidades del departamento de La Guajira. Fue así como los y las estudiantes de primero y segundo del internado wiwa intercambiaron cartas con estudiantes de Tamaquito II, del municipio de Barrancas, porque la docente de esa comunidad también está realizando una experiencia pedagógica sobre el agua. El objetivo del intercambio

Para mí la cuestión de género me marcó positivamente como docente, porque yo no consideraba importante si el estudiante es niño o niña; no contaba con la diferencia y la diversidad, con que podemos compartir entre ambos géneros en igualdad

de cartas fue que los y las estudiantes de ambas instituciones dieran a conocer su punto de vista sobre el agua y la experiencia que se estaba desarrollando en las escuelas. En las cartas los y las estudiantes de Tamaquito explicaban que no tenían agua, a diferencia de lo que pasa en Atshintujkua. Una de las cosas que expresaban era el deseo de conocerse personalmente, en eso coincidían los wiwas y los wayúu.

Video Abuela Grillo

Vimos el video de la Abuela Grillo para que ellos se dieran cuenta de que no solo nosotros como wiwas tenemos una concepción propia sobre el agua, sino que hay otros pueblos que también tienen una visión propia del agua, y además de que en otros lugares, como Bolivia, viven situaciones relacionadas con el uso inadecuado del agua, siendo esta tan especial y fundamental para la vida de los pueblos indígenas y de las comunidades en general. Los y las estudiantes tenían expectativa por ver el video. A la mayoría de ellos les impresionó cuando un hombre le pegó a la Abuela Grillo, les causó alegría ver que adonde la abuela grillo llegaba la lluvia, les causó mucha tristeza cuando a la Abuela Grillo la amarraron porque la obligaban a cantar para que lloviera. Al final del video dijeron que estaba bien hecho que se dañaran las máquinas de fabricar agua porque así no tenía la Abuela Grillo que sufrir y cantar, aunque no quisiera. Les pregunté cómo les había parecido el video, qué personajes no les gustaban y por qué, y todos coincidieron en que no les gustaban los hombres de negro porque eran malos.



Mapa parlante

Esta actividad se realizó a partir de las preguntas "¿quién soy?", "¿hasta dónde llegan mis ríos?" y "¿adónde se va el agua el río?". Con plastilina, los niños y las niñas hicieron figuras de personas wayúus, koguis, wiwas, arhuacos, afros, de los ríos Cesar y Ranchería, del mar, lagunas y montañas, y los ubicaron en un mapa del departamento de La Guajira del tamaño de un pliego. Nos distribuimos los grupos humanos que viven en el departamento, definiendo que unos eran wayúus, wiwas, suntalus y afros. Ubicaron la Sierra Nevada de Santa Marta, el recorrido del río Ranchería, el del río Cesar, en la alta Guajira ubicaron el cerro de

La Macuira y un jagüey. Ubicaron la comunidad de Tamaquito II, adonde mandaron las cartas, y dónde desemboca el río Cesar, que es la Laguna de la Zapatosa. Ubicamos también la mina del Cerrejón, el ferrocarril, dónde no hay ríos y las personas se abastecen con agua de lluvia o de jagüey. Los padres ayudaron a hacer figuras con plastilina. A los niños y las niñas les encantó saber dónde estamos ubicados, dónde viven los wiwas y conocer dónde están ubicados otros grupos étnicos. Hubiera sido mejor tener un mapa más grande.

A la par se trabajó el siguiente glosario en dumuna, relacionado con el agua:

Laguna: *akuzhiwa*
Río: *dukushui*
Arroyo: *dzira zhurra*
Mar: *abu dzibu*
Ade dzimaku
Abu dumena
Abu chiriwa: abu shizhiwa
Relámpago: *golguitshi*
Abu monsa
Agua: *dzira*
Lluvia: *dziwa*

¿Por dónde seguimos?

Al inicio, durante y al finalizar el proyecto, pude confirmar la pertinencia de que los niños y las niñas conozcan el significado cultural del agua transmitido por los mamos en forma de historias, consejos referentes al agua, su cuidado y respeto. En necesario aprovechar ese conocimiento que día a día va siendo reemplazado en las escuelas por relatos e historias que no tienen nada que ver con nuestra cultura. De igual manera, es importante que desde pequeños los niños y niñas comiencen a tener una nueva visión y perspectiva sobre su comportamiento en lo relacionado al agua.

Para mí, como docente, los siguientes aspectos fueron significativos durante la implementación del proyecto integrado de aula y mi práctica pedagógica:

- Poder traer al aula la concepción del wiwa sobre el agua.
- Un tema en el aula con actividades prácticas es más provechoso para los y las estudiantes porque a través de diferentes metodologías se puede promover y facilitar la comprensión de las situaciones y hechos.
- Actitud de compromiso de los padres en el proyecto de aula.
- Actitudes de los niños y las niñas frente al cuidado y conservación de agua.
- Los niños y las niñas vieron la realidad del departamento sobre el agua y pudieron identificar que no en todas partes la hay en iguales condiciones.

Lo más significativo fue darnos cuenta que se puede aprender de lo propio. Se pueden enseñar en la escuela los conocimientos propios del pueblo wiwa. En nuestra comunidad vamos a encontrar historias que se pueden integrar a las diferentes áreas del conocimiento sin que sea una imposición. Con este proyecto pudimos integrar a la comunidad en la escuela y trabajar con otros adultos por medio del diálogo.

Vimos que a los niños y las niñas hay que repetirles varias veces las historias, para que así comprendan todo. Tuvimos que ir tres veces a donde el mamo para que comprendieran, recordaran y aprendieran toda la historia. Con lo práctico, lo que pueden vivenciar, aprenden más rápido y no se les olvidan las cosas; por ejemplo, la ida a la bocatoma, el diagrama que realizaron junto a sus padres, el uso de la plastilina y el mapa parlante.

Es una ventaja trabajar en multigrado porque pueden participar todos los niños y las niñas en las diferentes actividades. Me hubiera gustado integrar a esta escuela con otras sedes. Para mí la cuestión de género me marcó positivamente como docente, porque yo no consideraba importante si el estudiante es niño o niña; no contaba con la diferencia y la diversidad, con que podemos compartir entre ambos géneros en igualdad. Del proyecto rescato que se le da más participación a la comunidad y se la integra con la escuela.

Durante este proceso, de principio a fin, se hizo la sistematización, que es muy importante para que otros docentes puedan leer mi experiencia y traten de implementar lo que pueda servirles en su quehacer pedagógico, y de la misma manera yo y otros docentes de Atshintujkua podamos conocer otras experiencias, aprender de ellas y mejorar cada día el oficio de enseñar y aprender.

Yo soy manglar

Marly Acuña Santoya
Arcenín Castilla Castilla
Alex Turizo
Institución Educativa Santa María

El proyecto de aula "Yo soy manglar" se desarrolló en la Institución Educativa Santa María, una escuela de carácter oficial localizada al noroccidente de Cartagena, específicamente en el barrio Santa María. Esta zona colinda con las faldas del Cerro de la Popa y con la zona norte de la ciudad (las playas de Crespo, Marbella y el Cabrero); además, este sector está muy cerca al centro histórico de Cartagena. Otra característica que lo hace un barrio muy particular es que se encuentra al lado del manglar, junto al caño Juan Angola, una especie de canal que divide al barrio Santa María, de estrato 1, del barrio Crespo y del aeropuerto Rafael Núñez, zonas que se ubican en los estratos 4, 5 y 6.

Es precisamente esta ubicación geográfica la que sitúa al barrio Santa María en una posición estratégica para la inversión de proyectos de desarrollo económico enfocados en la industria del turismo y de la construcción, puesto que han empezado a considerar las ventajas que ofrece este territorio de mangles y de ciénagas para un estilo de vida urbano en medio de ecosistemas amigables, ambientes campestres y la experiencia de vivir en una ciudad idílica, la ciudad soñada.

La industria turística busca invertir en sectores populares con el argumento del "progreso para todos" y la mejora de las condiciones de vida de sus pobladores; sin embargo, lo que se mantiene son las condiciones de pobreza, inseguridad, riesgo ambiental, exclusión racial, invisibilización y el desalojo de cientos de familias que no hacen parte de las construcciones exclusivas y productivas. Tal es el caso del proyecto Serena del Mar, que ofrece la oportunidad de satisfacer las necesidades básicas

de vivienda, salud, educación, trabajo y centros comerciales en una ciudadela diseñada para sectores privilegiados, pero que se vende como un proyecto incluyente para diferentes estratos sociales.

▶ Nos preguntamos

El modelo de desarrollo propone que Cartagena pase de la playa un turismo cultural histórico que desconoce los aportes de los sectores populares en la construcción de ciudad. De esta manera, se sitúa la historia de la ciudad en el centro y el norte, borrando la memoria colectiva de sus habitantes en la construcción de territorio y desconociendo el aporte de los barrios populares y periféricos a la historia cartagenera, que incluye segregaciones pero también resistencias.

En este sentido, el proyecto "Yo soy manglar" pretende que los y las estudiantes de grado séptimo la Institución Santa María reconozcan al manglar como un referente de construcción de identidad, historia, territorio y lucha frente al modelo de desarrollo turístico. Esto significa reconocer el manglar como un territorio que ha influenciado a generaciones enteras desde sus formas de vestir, de alimentarse, el tipo de viviendas y la utilización del tiempo libre, hasta las prácticas sociales y las dinámicas identitarias de sus moradores.

Pensar el manglar en clave cultural durante el proyecto permitió que los y las estudiantes comprendieran que los objetos históricos de Cartagena no solo son las murallas, sino también los barrios populares, con historias colectivas de luchas y resistencias herederas de los negros cimarrones. Estas reflexiones contribuyen a desarrollar diversos procesos de pensamiento contextualizados en la cotidianidad de los y las estudiantes y desde las diversas áreas del saber

para apropiarse de los conocimientos que les brindan las ciencias sociales, el castellano, las matemáticas, la biología, la informática, entre otras.

▶ Llegó el momento de trenzar

La estrategia implementada en "Yo soy manglar" se soportó en una pedagogía que invita a los y las estudiantes a hacer múltiples lecturas del territorio. Esto incluyó las siguientes actividades:

1. **Salidas de campo:** se hicieron recorridos por el manglar, ubicado en el caño Juan Angola, leyéndolo no solo como espacio físico sino como un referente cultural donde confluyen actividades lúdicas, recreativas, económicas y encuentros de la comunidad.
2. **Mapas, maquetas y reconstrucción de historias:** con estos ejercicios indagamos sobre las representaciones que tienen los y las estudiantes de la ciudad y las transformaciones del territorio frente a la tensión entre lo histórico y lo turístico.
3. **Talleres:** que apuntaron a procesos de reflexión y fortalecimiento de las identidades y el autorreconocimiento desde otros referentes identitarios, como Malaika o Kirikú.

Las actividades realizadas apuntaron a que nuestros estudiantes reconocieran el lugar que ocupan las memorias del manglar en la tradición oral de sus abuelos y abuelas, y a que en este aprendizaje los y las estudiantes se apropiaran de los conceptos de identidad y territorio articulados a su vida cotidiana. En este sentido, leer con los y las estudiantes el territorio y reconstruir memorias del manglar nos permitió apropiarnos del territorio (colegio, barrio) y pensar la identidad desde nuestro devenir histórico, es decir, conocer los cimientos desde los cuales se construyeron nuestros imaginarios colectivos.

Salidas de campo

En las salidas de campo nos propusimos que los y las estudiantes reconocieran al manglar como un territorio donde confluyen barrios, generaciones, ecosistemas y memorias colectivas desde una mirada crítica y no como habitantes desprevenidos.

En la primera salida, fueron a observar el manglar, partiendo de la Institución Educativa Santa María hasta el límite demarcado por el caño Juan Angola. Se hizo un recorrido entre los barrios de estratos 1 y 2 y aquellos ubicados en los estratos 4, 5 y 6, teniendo una mirada comparativa de este mismo espacio a la luz de las diferencias socioeconómicas.

La salida fue abordada desde las áreas de biología, ciencias sociales y matemáticas, desde las cuales se explicó la conformación de los distintos tipos de mangles y cómo estos ayudaban en las actividades económicas de la comunidad, no solo en el presente, sino también en el pasado. Surgieron algunas preguntas: ¿Cómo se utilizó el manglar por parte de

pretendimos visibilizar el vínculo entre escuela y comunidad como parte de un mismo espacio, así como reflexionar en torno al manglar, cómo es y cómo ha sido

sus antepasados? ¿Cómo se encuentra el manglar en la actualidad? ¿Por qué está así? ¿Siempre ha estado como se observa ahora?

El recorrido se hizo en sentido sur-norte. Al llegar al Caño Juan Angola, fue posible cruzar al barrio Crespo (que tiene sectores de estratos 4, 5 y 6) a través de un puente que divide las dos zonas, para que los y las estudiantes también tuvieran la experiencia sensorial (ver, oler, escuchar, tocar) desde el otro lado. Se les invitó a tener sus sentidos abiertos para la lectura del territorio a través de preguntas como: ¿A qué huele el manglar? ¿Cómo ves la zona del manglar en tu barrio y qué diferencias hay con otros barrios que comparten este espacio?

Los y las estudiantes realizaron lecturas muy interesantes. La primera fue que desde el lado de Santa María se lee el manglar como un lugar "para arrojar basuras y para que los fumadores de marihuana se pongan ahí y los ladrones también". Esta afirmación de Rober, un estudiante de 7-02, nos dio luces para reconocer la distancia que tienen los y las estudiantes frente a situar el manglar como un lugar de construcción cultural. Paradójicamente, desde el lado de Crespo la lectura que se tiene del manglar es de limpieza, aseo, productividad, seguridad y recreación en el parque del Cangrejo.

Para continuar con este ejercicio, se hizo un recorrido interno de "ambientes saludables" por la institución educativa y las zonas aledañas con el fin de leer la escuela como parte del territorio. Se elaboró una encuesta dirigida a los familiares y vecinos de los y las estudiantes para indagar las percepciones que tienen del manglar y se realizó un tour desde la Calle de la Vida del barrio Daniel Lemaitre, donde

está ubicada nuestra institución, hasta recorrer cada rincón de la sede principal teniendo en cuenta varias preguntas:

- ¿A qué te huelen tu institución educativa y sus alrededores?
- ¿Como ves tu institución educativa y sus alrededores?
- ¿Qué se dice y qué escuchas en tu institución educativa?

Los y las estudiantes, en términos generales, manifestaron mediante un ensayo los siguientes aspectos:

1. La institución se encuentra ubicada en un callejón no residencial que anteriormente se llamaba Calle de la Muerte. Se le dio este nombre debido a fenómenos sociales que se presentaban constantemente aquí, como venta de drogas, atracos y guerra entre pandillas, lo que ocasionaba la muerte de muchos jóvenes. Sin embargo, por la iniciativa de algunos estudiantes, líderes locales y moradores del sector se le cambio el nombre a Calle de la Vida porque la denominación anterior constituía una estigmatización y una condena para los jóvenes.
2. La Calle de la Vida huele a alcantarilla y animales en estado de descomposición.
3. El inmueble donde funciona la sede principal fue construido en los años cincuenta para el funcionamiento de la cárcel de mujeres del Buen Pastor. Esta infraestructura carcelaria se ha conservado y no se han realizado las adecuaciones pertinentes para tener ambientes de aprendizajes coherentes con las necesidades educativas de los y las estudiantes.

4. La infraestructura de la institución no ha sido intervenida, los baños de los y las estudiantes tienen mal olor, al igual que la entrada y la cancha. Se han caído partes de algunas paredes en salones de clase y el suelo del segundo piso se encuentra en mal estado. Los circuitos eléctricos se encuentran expuestos en varias partes, lo cual representa un peligro inminente. La cancha está rodeada por canales tapados por sedimentos que son focos de bacterias, mosquitos y malos olores. Además, no tiene mallas, pisos ni arquerías en buen estado para las prácticas deportivas.
5. En la escuela, los canales de evacuación de aguas servidas están tapados por sedimentos y resultan insuficientes durante la temporada invernal.
6. Algunos lugares del colegio huelen muy bien (sala de profesores, oficinas y biblioteca), los cuales están habitados por personal docente, administrativo y directivo, por lo que se les hace un constante aseo. Esto contrasta con los lugares habitados por los y las estudiantes, que se encuentran sucios y malolientes.

Estas aproximaciones permitieron que los y las estudiantes evaluaran el estado de la institución entendiéndola como parte de un territorio aledaño al manglar. Se buscó que reflexionarán de forma crítica sobre cómo se ha construido la ciudad en las zonas que habitan, como sus barrios y el colegio. Leer el espacio escolar ofrece un punto de referencia para entender las dinámicas de olvido y exclusión que viven algunos sectores populares e instituciones educativas que se encuentran en esos sectores.

Estas dos primeras aproximaciones al territorio aportaron a la reflexión sobre cómo se encuentran los espacios donde los y las estudiantes desarrollan

sus vidas, pasando de la institución educativa hasta el lugar donde confluyen gran parte de las actividades recreativas que ellos realizan, como el manglar. De esta forma, pretendimos visibilizar el vínculo entre escuela y comunidad como parte de un mismo espacio, así como reflexionar en torno al manglar, cómo es y cómo ha sido.

Para los y las estudiantes, la lectura sobre el manglar es negativa, como lo explicaban ellos mismos al decir:

> En el caño jugaba mi papá a bolita caucho. Hoy en día no nos dejan ir mucho a la cancha porque eso es muy peligroso, pero yo a veces voy y juego futbol; inclusive algunos van y se bañan en el caño, sin importarles que huela mal.

La tercera salida tuvo lugar en una zona más amplia del manglar, cercana al centro histórico de la ciudad, con el fin de continuar con las lecturas de contraste desde el punto de vista socioeconómico. La pregunta reflexiva que orientó este recorrido fue: ¿Cómo ha sido la construcción de los barrios alrededor del manglar en esta zona de Cartagena? El recorrido partió del parque El Espíritu del Manglar[1] y luego recorrimos las inmediaciones del caño Juan Angola.

[1] *Inaugurado por la Gobernación de Bolívar en el año 2015, después de intervenir esta zona de mangles para el consumo*

Con este recorrido, los y las estudiantes desnaturalizaron la idea de que el manglar es, en sí mismo, un lugar de "perdición", de peligro, donde los jóvenes consumen drogas y cometen delitos, o un lugar adonde se arrojan basuras y las aguas son malolientes. Al observar esta otra cara del manglar, pudieron contrastar que mientras este se encuentre en la geografía del turismo, aquellos lugares visitados por extranjeros, se despliegan acciones de seguridad, limpiezas y embellecimiento para volverlo objeto de consumo; en tanto que se prioriza lo estético no importa talar los mangles, sin considerar las consecuencias que esto trae para la temporada invernal. De cualquier forma, la zona de mangles que se expone en este parque contrasta con las condiciones en las que se encuentra el caño Juan Angola que rodea a la institución educativa.

Gracias a estas actividades pudimos contextualizar a los y las estudiantes frente a la zona de manglar en Cartagena, comprendiéndolo como un macroecosistema en cuyos alrededores se ubican sectores distintos en términos socioeconómicos y étnicorraciales. Situamos a los y las estudiantes como parte de esta zona tan importante de nuestra ciudad. Con el ejercicio retrospectivo, nos concentramos en el segundo grupo de estrategias que buscaban trasladar la pregunta del presente al pasado desde la reconstrucción de la memoria de sus territorios.

En una ciudad como Cartagena, donde todo parece girar en torno a lo turístico, no se tienen en cuenta un sinnúmero de acontecimientos muy importantes que, sin lugar a dudas, van en detrimento de las personas que la componen, como el desplazamiento, la segregación y la discriminación racial. El rescate de nuestra memoria, permitió que los y las estudiantes fueran sensibles a los procesos citados anteriormente, que operan a partir de violencias simbólicas e invisibles (diferentes a nuestro conflicto armado), en servicio de un "desarrollo", de un "progreso", quitándoles las tierras, el lugar que representa nuestro hogar, que representa nuestras costumbres y, en últimas, nuestra identidad.

A través de las actividades realizadas, los y las estudiantes observaron cómo han sido las transformaciones del territorio en el que ellos habitan actualmente, observaron el hilo que relaciona algunos acontecimientos del pasado con el actual desarrollo de sus barrios, que componen la zona del manglar. Esto fue determinante al momento de entender que están siendo desplazados sistemáticamente de unas zonas con fuerte vocación turística hacia sectores periféricos de la ciudad.

---

turístico. Sin embargo, un gran porcentaje fue talado, afectando la fauna y la flora.

Elaboración de mapas. La Cartagena visible y la invisibilizada

En el primer momento, desde el área de matemáticas, se les solicitó dibujar el mapa de Cartagena teniendo en cuenta sus características básicas: puntos cardinales, escala, ubicación de las avenidas principales y barrios. Los y las estudiantes graficaron sus mapas en octavos de cartulina y recurrieron a internet, y mediante los buscadores descargaron mapas de Cartagena en los que solo aparecía en norte de la ciudad hasta Chambacú y el Cerro de San Felipe. En el aula de clases se les solicitó que trazaran la ruta utilizada por ellos para visitar a sus familiares en épocas de vacaciones y encontraron que no podían trazarla porque algunos de sus parientes viven en el sur de Cartagena y estos barrios no aparecían en los mapas elaborados. Hecho esto, se les suministraron nuevas fuentes, como la oficina de Agustín Codazzi, la Biblioteca Bartolomé Calvo e Instrumentos Públicos; entonces, encontraron mapas más actualizados de Cartagena, pero aún en estos algunos barrios no aparecían. En estos nuevos mapas, se hizo el ejercicio grupal de trazar las rutas que utilizan para visitar a sus familiares, muchos de los cuales anteriormente vivían en el sector del Cerro de la Popa y se trasladaron hacia el sur de la ciudad por la asignación de viviendas de interés social o reubicaciones.

Los y las estudiantes hicieron reflexiones en las cuales afirmaban que la única cara que se mostraba de Cartagena ante el mundo era "la Ciudad Antigua" y que muchos sectores populares parecían ser invisibles ante buscadores reconocidos, como Google Maps. Es decir, que en perspectiva turística la ciudad periférica no existe y, por ende, sus historias tampoco son reconocidas.

Estas reflexiones fueron comunicadas al área de ciencias sociales y se hizo un segundo ejercicio de este tipo, que consistió en hacer un mapa tanto de sus barrios como del centro histórico. Con ello se buscaba contrastar la panificación que existe en el centro y la configuración urbana que tienen sus barrios. Los y las estudiantes conocían los recorridos del colegio hasta su casa y los graficaron en los mapas, este ejercicio evidenció los "laberintos" que tenían que transitar. Algunos decían: "las calles parecen una culebra, pero las del centro no, son rectas y organizadas, como que primero las dibujaron y luego las hicieron".

A partir de los comentarios de los y las estudiantes, decidimos abordar temas urbanísticos frente a la ciudad turística. Analizamos cómo los barrios en Cartagena surgen a través de invasiones o asentamientos ilegales debido a las necesidades de las personas y el desplazamiento interno y de otros municipios; estas construcciones se dan sin ningún tipo de planificación previa ni intervención del Estado. También se reflexionó sobre cómo el manglar definía

el tipo de asentamiento u organización de los espacios habitados por ellos, pues los barrios donde viven nuestros estudiantes nacieron, entre tantas cosas, por necesidades económicas de sus habitantes que buscaban la cercanía con el manglar para vivir de la pesca. Esto permanece vigente en las familias de algunos estudiantes que viven en la Vía Perimetral y que aún se sostienen de la pesca en la Ciénaga de la Virgen, que se encuentra muy contaminada.

El rastreo en estos mapas se hizo como un ejercicio de cartografía histórica, ubicando algunos de barrios en lugares que, posteriormente, fueron llamados sitios turísticos y comerciales. Tal fue el caso de Chambacú. Esto llevó a los y las estudiantes a pensar que vivían en una tensión entre lo que representaba lo turístico y los lugares donde ellos habitan.

Teniendo en cuenta sus respuestas, se realizó un conversatorio sobre los sitios visitados por ellos en las vacaciones. Todos respondieron que solo visitaron familiares en el sur de Cartagena o que se divirtieron en canchas y lugares aledaños al manglar donde elevan cometas y barriletes. Los y las estudiantes aseguran que, aunque pueden desplazarse fácilmente hacia a los sitios turísticos y comerciales en el centro amurallado por su cercanía geográfica, se les dificulta pagar el ingreso y además son tratados "como bicho raro", queriendo decir con ello que son objeto de discriminación. Con frecuencia, son sutilmente perseguidos en los centros comerciales, sugiriendo que van a hurtar a otros clientes, puesto que ellos no tienen ese estatus debido a su posición económica y racial, manifiesta en sus rasgos físicos; aquí se cruza la discriminación desde lo étnico y lo estético.

Otra aseveración que hacen es que en el centro histórico ellos son los extraños, es decir, no visualizan estos sitios como parte de su historia sino como algo hecho para ser visitado por los turistas adinerados; en ese sentido, los y las estudiantes sienten que no tienen derecho a esa parte de la ciudad. Reflexionaron también sobre la violencia en el espacio público

los sectores populares han hecho resistencia frente a esos fenómenos de desplazamiento interno, a la discriminación y al racismo producto del modelo que se impone en Cartagena

ejercida por funcionarios contra los vendedores ambulantes y estacionarios cartageneros (que muchas veces resultan ser sus vecinos o conocidos), mientras que los restaurantes y hoteles ampliaban su espacio tomándose calles y plazas ante la mirada cómplice de las autoridades competentes. Decían: "la ley solo para los pobres, para ellos no hay ley".

Reconstrucción de historias

Partimos de la reconstrucción de la historia de las calles del centro histórico de la ciudad. Para los y las estudiantes fue todo un descubrimiento saber que en el centro vivían personas que se dedicaban a la pesca, como lo hicieron muchos de sus abuelos; algunos nombres de las calles representan vivencias de estas personas, como la Calle Tripita y Media que hace alusión a una pescadora dedicada a extraer las vísceras de los pescados. Conocer las historias sobre las calles contrastaba con la idea que tenían del centro, como un lugar solo habitado por personas adineradas y al que nunca han pertenecido los sectores populares.

Al conocer estas historias, ellos se preguntaron: ¿y por qué ya no se vive ahí? Esta pregunta fue reveladora y de interés para nosotros porque fue el perfecto pretexto para mostrar el desplazamiento que han vivido los sectores populares frente a la industria turística, es decir, hace parte de la historia del poblamiento de los barrios del Cerro de la Popa. Este punto conllevó a los y las estudiantes a la reflexión sobre la conexión existente entre los oficios que se desarrollaban en estos sectores y su relación directa e indirectamente con el manglar.

El segundo momento se realizó en el marco del cumpleaños de Cartagena. Se les pidió a los y las estudiantes que realizaran maquetas con lugares que representan la historia de la ciudad. Todos los y las estudiantes seleccionaron sitios históricos y turísticos, por ejemplo, las Murallas y el Castillo San Felipe, entre otros. Esta situación fue la excusa para hablar de otros espacios a los que, aunque no fueran turísticos, podíamos darle una connotación de históricos: sus barrios, el manglar. Y son históricos porque, sin duda, en ellos se dieron procesos que configuraron la sociedad que hoy tenemos, significativos en el desarrollo de la historia local; por

ejemplo, los barrios populares Lemaitre y Torices, que quedan en el manglar.

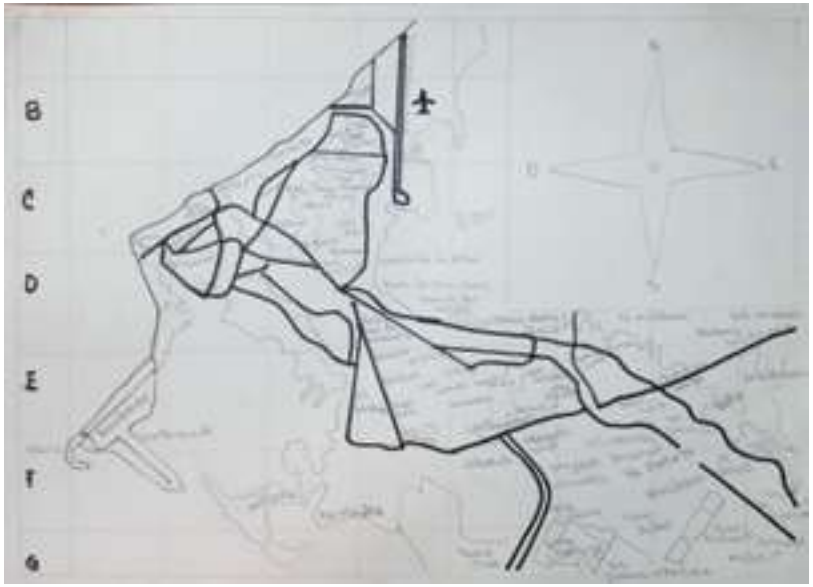
Con esta información, desde las ciencias sociales se desarrollaron unas fichas donde, a través de preguntas y a partir del diálogo con líderes y lideresas locales, dieron cuenta de la historia de sus barrios, cómo se habían formado y quiénes habían participado en este desarrollo. Este ejercicio fue de vital importancia para trabajar el fortalecimiento de la identidad, descubriendo sus orígenes y habilidades para producir historias a partir de sus propias experiencias de vida, que involucran sus propios contextos barriales.

De esta manera, le aportamos a construir con ellos otro mundo simbólico que amplíe el abanico de la historia, contrario a lo que hace la ciudad, que nombra como histórico solo aquello que pueda ser explotado turísticamente. Un punto de igual importancia giró en torno a cómo se han excluido sus barrios de esa historia de Cartagena, relegándolos a ser sitios peligrosos que tienen que ser intervenidos.

Talleres de reflexión. Otros referentes identitarios

En el desarrollo de este conjunto de estrategias que hemos llamado talleres, fue importante trabajar con los y las estudiantes la construcción de algunos conceptos que son referentes clave en nuestro proyecto. Esta actividad permitió que los niños y las niñas que tenían un desconocimiento de lo que significaban conceptos como multiculturalismo, pluralidad, identidad, reconocimiento, territorio, oralidad, grupos étnicos, afrocolombiano, entre otros, se fueran acercando a ellos para poder tener una idea más clara de lo que se estábamos buscando con el proyecto.

En la primera actividad, que denominamos "Ideas previas", pudimos evidenciar que todos estos conceptos claves eran asociados a grupos indígenas y a bailes típicos de cada región. Esto puso de relieve una situación problemática, la cual tiene que ver con su propia identidad que como se sabe es producto de la herencia recibida por parte de grupos indígenas, negros provenientes



de África y blancos procedentes en su mayoría de España.

No menos importante fue la reflexión sobre lo que significa el territorio en la configuración de la identidad, como un espacio de lucha y resistencia que sus abuelos y padres vienen teniendo desde hace mucho tiempo. Es claro que la ayuda tecnológica (internet), los diccionarios y la orientación del docente contribuyeron a clarificar y conectar la realidad de los y las estudiantes con la conceptualización del proyecto y lo que se pretende con esta puesta en el aula de

unas ideas que buscan salvaguardar la historia y la importancia de los sectores populares de la ciudad.

Por último, desarrollamos talleres en los que reflexionamos sobre las identidades que están construyendo los y las estudiantes y, al mismo tiempo, promovimos procesos de autorreconocimiento que permitan combatir el racismo. De igual forma, con estos talleres intentamos cuestionar los estereotipos frente a la población afrodescendientes, asociada comúnmente a la fuerza física, la violencia y la poca inteligencia.

Se proyectó la película titulada "Kirikú y la bruja", que narra la historia de un niño nacido en una aldea africana que sortea de forma erudita y con un toque de astucia, fuerza, sabiduría y mucho amor, un sinnúmero de obstáculos para ayudar a la aldea a liberarse de una bruja que maltrataba a la tribu devorándose a los hombres. Posterior a la película, se realizaron preguntas que llevaron a los y las estudiantes a reflexionar: ¿Te identificas con Kirikú? ¿Qué características tienes de Kirikú? Frente a esto, algunos respondieron: "no pensé que Kiriku fuera tan fuerte", refiriéndose a la astucia con la que venció a la bruja, a pesar de su estatura y corta edad.

El desarrollo de todas las actividades antes descritas contribuyó a pensar la relación con el territorio y que los y las estudiantes no solo se aproximaran a comprender el manglar sino a resignificar su conciencia frente a la vida y su participación en la construcción de la ciudad. Lograron conectar la reflexión del territorio con los procesos de desplazamiento y discriminación que han tenido en Cartagena y, sobre todo, la necesidad de rehacer la historia a través de un proceso de reconstrucción de nuestras memorias colectivas.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Despojar a las personas que conforman el pueblo de la memoria de su territorio ha sido un proceso sistemático por parte de las élites locales y nacionales. Sin embargo, los sectores populares han hecho resistencia frente a esos fenómenos de desplazamiento interno, a la discriminación y al racismo producto del modelo que se impone en Cartagena.

En este orden de ideas, el proyecto "Yo Soy Manglar", permitió la reflexión en torno a la relación que tiene el pasado y el presente de nuestros estudiantes. Sin duda, ellos poseen el presente, ya que viven

en él, pero fueron desposeídos de su pasado; para nosotros, la identidad pasa por la relación presente-pasado. Llenar de significado el territorio, partiendo de las luchas, resistencias y disputas que pesan sobre él, ayuda al fortalecimiento de esta identidad, construyendo ciudadanos críticos y propositivos capaces de aportar a una idea de nación más incluyente.

En el desarrollo de este proyecto integrado de aula hemos identificado que una de las formas más efectivas para que el proyecto turístico económico capitalista sea exitoso en el tiempo es el olvido de la memoria colectiva y del significado histórico que tiene el territorio. Si nuestros estudiantes no encuentran un sentido frente al lugar donde viven, con mucha facilidad salen de él, haciendo rupturas con sus modos de vida en ese territorio y renunciado a la posibilidad de hacer resistencia al proyecto económico basado en el turismo y la industria de la construcción que despoja, desplaza y segrega.

"Yo soy manglar" buscó, entre tantas cosas, poner sobre la mesa de discusión, no solo de los adultos sino también de nuestros niños y las niñas, las realidades que estamos viviendo como sectores populares. Nuestros estudiantes, a través de las actividades realizadas, se aproximaron a las construcciones culturales y sociales que se han hecho del territorio que viven y cómo dichas construcciones se relacionan con la historia de su ciudad, de la cual han sido excluidos.

¿Qué historia necesita el turismo y qué historia rescata el proyecto "Yo soy manglar" a través de la memoria colectiva? ¿Cómo hacer resistencia desde la escuela al proyecto de desarrollo excluyente y segregador, sustentado en el turismo, a partir de la reconstrucción de memoria local? Estos interrogantes interpelan políticamente a la escuela y le exigen asumir una postura frente a los megaproyectos que se están desarrollando en el Cerro de la Popa. Por ejemplo, hacer consciencia del traslado de nuestros estudiantes a otras instituciones educativas por la reubicación o asignación de viviendas de interés social para sus familias en la zona sur de la ciudad (es decir, muy distantes del centro y el norte) debe ser leído por la escuela como parte de ese megaproyecto que empieza a tomar fuerza y desaloja a la población a partir de estas estrategias sutiles.

Lo anterior exige que la escuela se entienda como parte de un territorio, que se territorialice y

se comprometa políticamente. Esto muchas veces se ignora porque creemos que los contenidos que enseñamos están desprovistos de los contextos particulares y obedecen a directrices difíciles de transformar. Necesitamos una escuela activa, propositiva, formadora de ciudadanos capaces de defender y preservar lo que les pertenece como un derecho adquirido, no solo legal, sino históricamente.

Esto supone también transformaciones de orden curricular porque la escuela es cómplice del olvido que produce este proyecto económico en lo que decide enseñar o no. La escuela está llamada a formar para la resistencia y puede hacerlo reconstruyendo memorias del territorio mediante la incorporación al currículo de escritores que narran la ciudad en clave de resistencia y desde la perspectiva del subalterno como Zapata Olivella, Jorge Artel, entre otros.

Finalmente, el proyecto "Yo soy manglar" brindó la oportunidad de elevar la voz de los y las estudiantes, no como "resentidos" que buscan ganar privilegios económicos o se resisten al "desarrollo", sino como sujetos de derechos, los cuales están siendo vulnerados metódicamente. La escuela, entonces, es el espacio político que tienen los ciudadanos en formación para reflexionar, cuestionar, convirtiéndose de esta manera en sujetos críticos capacidades de asumir una posición política frente a lo que les sucede.

Reciclar es cuidar-nos

Wilfrido Caicedo Rodríguez
Institución Educativa Bayunca

Al iniciar el Diplomado en Educación Intercultural, era un docente provisional en la Institución Educativa Antonia Santos, sede Juan Salvador Gaviota, la cual se encuentra ubicada en la zona noroccidental de la ciudad de Cartagena, justo en la falda del Cerro de la Popa. Desde las ventanas de esta institución se pueden observar la Popa y las casas incrustadas en este cerro; alrededor de las viviendas se visualiza una gran cantidad de árboles, pero también muchas basuras acumuladas.

Cuando llueve, las basuras son arrastradas por las corrientes de aguas hasta las avenidas aledañas al cerro, la gran mayoría llegan al caño Juan Angola. Este caño era un canal de aguas oxigenadas por la bahía de Cartagena que servía para la pesca y una gran cantidad de flora y fauna que deleitaba a los moradores de estos alrededores. En la actualidad, este caño se encuentra sedimentado por la gran cantidad de basura y ya no es fuente de alimento para las comunidades aledañas. Este deterioro también ha sido causado por el urbanismo indiscriminado y la gran cantidad de edificaciones en el sector, que ha provocado la muerte del manglar en beneficio de las empresas constructoras.

El problema de las basuras me tocaba particularmente como docente y como habitante del barrio Torices, ubicado cerca de las faldas de la Popa. Por esta razón, propuse trabajar con mis estudiantes un proyecto integrado de aula que permitiera abordar este problema desde la escuela.

Sin embargo, después de un tiempo y cuando me encontraba en el diseño del proyecto, se me notificó el trasladado para la Institución

Educativa de Bayunca, ubicada en el corregimiento de Cartagena que lleva el mismo nombre. Las familias de este corregimiento pertenecen a los estratos 1 y 2, y gran parte de ellas se dedican a la agricultura y el trabajo doméstico en la zona urbana de Cartagena. Los habitantes de Bayunca cuentan con todos los servicios, incluyendo el de recolección de basuras.

▶ Nos preguntamos

Al llegar a la Institución de Bayunca, fue necesario leer el contexto en el cual iniciaría mi labor como docente. Esta vez trabajaría con niños y niñas de grado primero, en edades aproximadas de 6 años. En esta lectura encontré diversas problemáticas, entre las cuales estaban las basuras. Identifiqué que esto no se presenta solo en el Cerro de la Popa, sino que es una constante en muchas zonas de la ciudad de Cartagena, sobre todo en sectores populares. En muchas de estas zonas excluidas y marginalizadas, varios de los servicios públicos llegaron de forma tardía; para dar respuestas a sus necesidades, las personas construyeron sus propias estrategias. En los lugares donde no llegaba el servicio de recolección de basuras, las personas arrojaban los desechos en las esquinas y en campos abiertos en cualquier día de la semana; algunas acudían a la quema.

Cuando el servicio llega a estas comunidades exige nuevas prácticas, por ejemplo sacar la basura en días, horas y lugares específicos; asímismo, exigía que estas estuvieran almacenadas en recipientes o bolsas cerradas. Sin embargo, todavía existen personas que permanecen en sus prácticas cotidianas anteriores al servicio. Encontramos también que, como muchas de estas zonas no se encuentran en el escenario del turismo, el distrito tampoco realiza muchos esfuerzos para mantenerlas limpias.

En lo que se refiere a las basuras, encontramos que este problema, tanto en la institución como en la comunidad de Bayunca, implica, por un lado, que una vez las personas consumen ciertos productos, lo que queda de ellos (como empaques, residuos y recipientes) pierde valor, convirtiendo en basura elementos que pueden ser reutilizados, reciclados y reducidos. Culturalmente, tendemos a convertir en desechos elementos que pueden seguir siendo útiles.

Se cree que los actos cotidianos de producción de basuras no causan ningún daño; no se consideran las responsabilidades que cada uno tiene en el deterioro y el cuidado ambiental. Las personas solemos pensar que si arrojamos una botella de plástico en la esquina o un papel en la calle es normal; pensamos

que ese pequeño detalle no tendrá grandes repercusiones, pero, ¿cuántos pequeños detalles se convierten en un gran problema? Esto está relacionado también con el modelo económico en el cual los productos tienen corta vida y se promueve el consumo inmediato e irresponsable.

Por otra parte, encontramos que en las instituciones educativas el problema de las basuras es abordado como una cuestión de embellecimiento del entorno escolar, pero no se forma a los y las estudiantes para que consideren las implicaciones, presentes y futuras, de convertir todo en basura y no reciclar, reutilizar y reducir. En consecuencia, la escuela no forma personas responsables que contribuyan a sostener un ambiente adecuado.

Llegó el momento de trenzar

Por lo anteriormente expuesto, en este proyecto propuse el reciclaje como una estrategia que permite promover prácticas de cuidado ambiental, lo que significa cuidarlo de nosotros mismos. En el desarrollo del proyecto, descubrimos que la práctica del reciclaje en la escuela permite hacer conciencia no solo de la producción irresponsable de basuras sino de lo que consumimos los miembros de la comunidad educativa y reflexionar sobre los efectos de estos productos en nuestro cuerpo.

Para efectos de la sistematización de experiencias pedagógicas me pregunté: *¿Cómo formar desde la escuela ciudadanos capaces de cuidar de sí mismos, de los otros y de las comunidades que habitan a través de la práctica del reciclaje?*

Como preguntas generadoras en la implementación del proyecto se plantearon las siguientes:

- ¿Cuántas toneladas de basura se produce a diario en el colegio?
- ¿Qué tipo de basura se produce? ¿Qué tipo de basura produzco yo?
- ¿Cuál es el manejo que se le da a las basuras?
- ¿Adónde van estas basuras?

¿Cuánta basura producimos?

La actividad titulada "¿Cuánta basura producimos?" tuvo como objetivo que los niños y las niñas, con el acompañamiento del docente, indagaran sobre la cantidad y los tipos de basuras que se produce a diario en la escuela.

Lo primero que hicimos fue escoger tres espacios clave de la institución para hacer nuestra indagación durante una semana. Estos espacios fueron el comedor, los salones y el patio. En el caso del comedor, revisamos los tanques donde se depositan los sobrantes de los alimentos en dos horarios: después del desayuno (8:30 a. m.) y después del almuerzo (1:00p. m.). En el caso de los salones y del patio, revisamos las canecas después del descanso en ambas jornadas (a. m. y p. m.), cuando las empleadas del aseo terminaban su labor.

Las basuras revisadas se clasificaron en cuatro tipos: 1) desechos de comidas, 2)

Me llamó la atención que un estudiante preguntara: "Si tiro una botella de vidrio en el patio de mi casa, ¿mis hijos se pueden cortar con ella?". Eso quiere decir que hicieron un análisis de tiempo usando como referente el ejemplo de las generaciones; esta pregunta refleja que comprendieron lo explicado

residuos plásticos, 3) papel y cartón, y 4) otros residuos. A partir de la clasificación y los hallazgos, empecé a calcular el peso aproximado de las basuras mientras los niños y las niñas sumaban las cantidades de los distintos tipos de basuras producidos al día. Esta información se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 3
Peso de la basura producida semanalmente (expresado en kg)

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Total
Comidas	24	30	27	26	31	138
Plásticos	8	5	6	10	10	39
Papel y cartón	7	8	9	9	6	39
Otros residuos	10	7	9	10	7	43

Esta cantidad de basuras es producida por una población de 570 estudiantes (332 corresponden a la jornada de la mañana y 238 a la jornada de la tarde), 28 docentes, 3 vigilantes, 6 empleadas de la cocina

y 4 de servicios generales. Se hace la aclaración de que solo desayunan 332 niños y las niñas en la primera jornada y se les sirve almuerzo a 543 niños y las niñas de ambas jornadas; refrigerio (pan y lechita) solo se ofrece a 159 niños y las niñas.

Esta actividad nos permitió identificar los alimentos menos consumidos por los y las estudiantes y cuyos residuos se convierten en basuras. Igualmente, confirmamos que hay días que se desperdician más alimentos, de acuerdo a la minuta, pues cada día tiene su menú específico y este se repite semanalmente. Encontramos que los alimentos que a los niños y las niñas más les gustan son carne, pollo y huevo (lo que culturalmente se conoce como la liga) y los granos (fríjoles y lentejas); los días que se preparan estos alimentos hay pocos residuos de estas proteínas porque los niños y las niñas los consumen en su totalidad.

Los alimentos que menos se consumen son verduras y arroz; cuando estos se preparan, se nota una gran cantidad de desechos en los tanques de almacenamiento. Cuando se incluyen en el menú alimentos que traen cáscaras (como plátanos, huevos

y papas) se nota gran cantidad de desperdicios. Anteriormente, tres trabajadoras del área de cocina estaban siendo formadas por un estudiante del Sena para convertir este material que se desperdiciaba en compostaje, pero hace aproximadamente un año el estudiante dejó de estar vinculado a la institución y, en consecuencia, el proyecto terminó. Sin embargo, con los residuos de alimentos que dejan los niños y las niñas se tiene una buena práctica: regalarlos a una porqueriza para la alimentación de los cerdos.

En cuanto a las meriendas, los niños y las niñas se dieron cuenta de que consumen, en su mayoría, bebidas gaseosas como Ponny y jugos con colorantes y conservantes artificiales. También consumen mecatos y las frutas de temporada que son cultivadas alrededor del pueblo, como mango, ciruela y mamón; estas son las únicas frutas a las que los niños y niñas tienen alcance. Estas meriendas producen basuras, como botellas plásticas y papel aluminio, es decir, materiales que no son biodegradables.

Cuando se revisaron las canecas encontramos que no se discriminaban las basuras; los desechos plásticos, papeles, botellas y otros llegaban a un solo lugar. Propusimos a la escuela tener varias canecas de distintos colores para almacenar y discriminar los diferentes tipos de basuras. Fue entonces cuando lanzamos la iniciativa de los "Guardianes de la basura", que consistía en tener por cada salón dos niños que se encargaran de mantener y vigilar que se cumpliera los reglamentos de limpieza: no tirar basuras al suelo y utilizar las canecas adecuadamente.

Para el lanzamiento de la iniciativa los "Guardianes de la basura" con toda la comunidad educativa, se escogieron cuatro niños que representaban el tipo de basura que debían depositarse en cada caneca, cada uno iba vestido del color de la caneca respectiva. Gracias a la labor de los y las estudiantes, se logró que no arrojaran los desechos al suelo y los clasificaran adecuadamente; incluso, algunos docentes recibieron llamados de atención de los guardianes de la basura. Esto nos ayudó porque comprometimos a toda la comunidad con el buen uso de las canecas.

Cuando hicimos el ejercicio de medir la cantidad de basura producida, los niños y las niñas se sorprendieron, sobre todo porque ellos también hacían parte de esta producción y lanzaron una pregunta que me llamó la atención: si ellos no traían las merienda, ¿entonces qué comían? Al identificar que consumen bebidas gaseosas y jugos con colorantes y muchos mecatos, reflexionamos que estos productos generan muchas basuras no biodegradables y que, además, tienen poco valor nutritivo, aportan poco a su salud y podían ser remplazados por otros productos que estaban al alcance. También conversamos en la clase que las buenas prácticas en el hogar podían ayudar a minimizar las basuras y, a la vez, mejorarían los hábitos alimenticios. Analizamos que con las botellas se pueden hacer masetas para adornar la escuela, puesto que la intención es que nada se vuelva basura.

La historia de los productos

Para el desarrollo de esta actividad, titulada "La historia de los productos", se proyectó el video "La historia de la bolsa de plástico", en el cual se muestra el origen de este material (plástico), cómo llega al supermercado convertido en bolsa, la utilidad que le da el consumidor y, posteriormente, cómo se convierte en basura arrojada al suelo llegando al mar y afectando la fauna. Con esta proyección nos propusimos concientizar a los niños y niñas de los daños

que ocasiona el uso del plástico y la importancia de reciclar para darles un nuevo uso a los productos que previamente hemos utilizado.

Lo que más sorprendió a los niños y las niñas al ver el video fue la muerte de una tortuga al consumir el plástico que una familia arrojó al suelo y llegó al mar, confundiéndolo con un alimento. Les llamó la atención cómo algo que fue consumido tan lejos del mar terminó en ese lugar, matando a este animal. Esto quiere decir que los niños y las niñas no consideraban las implicaciones que puede tener el arrojar basuras en lugares inadecuados, puesto que nos parece que es algo trivial.

Les pareció interesante cuando hablamos sobre reciclaje porque ellos no sabían que a lo que nosotros desechamos, si se clasifican adecuadamente, otras personas le pueden dar un nuevo uso, es decir, reutilizarlo. Hicimos énfasis en formas de reutilizar materiales plásticos; por ejemplo, tomamos el caso de las chichas de maíz que se venden en las tiendas del barrio en botellas plásticas reutilizadas, por supuesto, esto requiere de un proceso de lavado y desinfección. De igual forma, hicimos la lectura del espacio escolar y los y las estudiantes se dieron cuenta de que las botellas plásticas son reutilizadas como materas. También utilizamos como ejemplo de una buena práctica el caso de algunos estudiantes que usan botellas plásticas como termo para llevar agua o jugos. De esta manera, los y las estudiantes fueron identificando ellos mismos ejemplos de reutilización de materiales plásticos en sus propias casas, como es el caso de las botellas que se utilizan para almacenar agua en la nevera. La intención fue hacernos conscientes de prácticas de reciclaje en la familia y la comunidad que muchas veces se hacen sin darse cuenta.

Los y las estudiantes comentaban que en sus casas no discriminaban las basuras y después de esta actividad algunos les propusieron a sus familias que tuvieran dos tanques para así poder separar las distintas clases de basura que en sus hogares producían: una para desechos de alimentos y una para otros materiales. Esta actividad fue útil porque los y las estudiantes desde su punto de vista comprendieron los beneficios de separar las basuras y no tirar todo al suelo. Con esta actividad se les demostró que cualquier basura, por pequeña que sea, se puede convertir en un gran problema para todos los seres vivos, no solo los humanos.

¿En cuánto tiempo desaparecerá este producto?

El objetivo de esta actividad fue que los niños y las niñas supieran el tiempo de degradación que tienen materiales como el plástico, el vidrio, el cartón, el papel y los desechos orgánicos (alimentos). Esto con la intención de generar conciencia del impacto ambiental de nuestros consumos diarios.

Para el desarrollo de esta actividad, en primer lugar, miramos videos de reciclaje que indicaban la clasificación adecuada de los desechos. Luego, mostramos un ejemplo de cada producto para que los y las estudiantes lograran identificarlos: en el caso

del plástico y del vidrio llevamos una botella de cada material, en el caso del papel aluminio usamos una bolsa de mecato, para el caso del papel y el cartón mostramos un cuaderno, para lo que se refiere a materiales orgánicos utilizamos unas conchas de plátanos y papas del restaurante escolar.

Posteriormente, les expliqué el tiempo que dura cada uno de estos materiales en degradarse. Fue necesario explicarles que los productos biodegradables se descomponen más fácilmente y en menor tiempo (cuatro semanas) por la acción de plantas y animales; estos elementos orgánicos pueden ser usados como abono. En cuanto a los demás productos, les presentamos el tiempo de degradación:

Tabla 4
Tiempo de degradación de diversos materiales

Material	Tiempo de degradación
Biodegradable	Cuatro semanas
Papel y cartón	Un año
Aluminio	Diez años
Plástico	Entre cien y mil años
Vidrio	Cuatro mil años

Para que los niños y las niñas se hicieran una idea del tiempo de degradación, se les demostró por medio de las edades de sus padres y abuelos en orden cronológico, es decir, a través de las distintas generaciones. Les sorprendió mucho que, por ejemplo, el vidrio durara tanto tiempo en degradarse porque parece ser un material muy frágil. Ellos tienden a pensar que la vida de un producto se acaba cuando terminan

Las escuelas deben darles herramientas a los y las estudiantes para que luchen contra esas ideas que no benefician a la población y que, además, no son responsables ambientalmente

de usarlo. Me llamó la atención que un estudiante preguntara: "Si tiro una botella de vidrio en el patio de mi casa, ¿mis hijos se pueden cortar con ella?". Eso quiere decir que hicieron un análisis de tiempo usando como referente el ejemplo de las generaciones; esta pregunta refleja que comprendieron lo explicado. La actividad nos permitió seguir promoviendo la cultura del reciclaje en la escuela.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Es importante cuestionar cómo la escuela entiende los proyectos ambientales solamente como embellecimiento momentáneo de los espacios escolares. Por esta razón, cuando se insiste en no arrojar basura y reciclar es para ver la institución limpia y "bella". En contraste, en este proyecto entendemos el reciclaje como un compromiso ciudadano y no como un asunto de hermosura. A través del proyecto tomamos conciencia de lo que estamos consumiendo y cómo nos afecta a corto y largo plazo a nosotros, a los demás y a las comunidades que habitamos.

Como se anotó en la ruta metodológica, los niños y las niñas consumen en sus meriendas muchos mecatos, bebidas saborizadas y gaseosas que no aportan nutricionalmente. Las familias acuden a este tipo de insumos por ser accesibles económicamente y por ahorro de tiempo, dado el acelerado ritmo de vida y los compromisos laborales. Cambiar esta situación implica responsabilidades tanto para las escuelas como para las familias.

Desde las asignaturas como ciencias naturales, biología o educación física, por ejemplo, es importante analizar el contenido de estos productos y las implicaciones en la relación beneficio-daño que tiene para nuestros cuerpos. Por lo general, aprendemos de nuestro cuerpo y los consumos que le afectan cuando este se enferma y a partir del diagnóstico de un médico, pero no desarrollamos prácticas de autocuidado preventivas. Es importante aprender a identificar qué nos hace daño y qué debemos consumir para tomar posturas más críticas frente a lo que nos ofrece el mercado.

Ahora bien, frente a lo que consumimos es importante analizar las concepciones sobre quién alimenta a los niños y las niñas en los hogares. Se considera que quien alimenta es el culpable de la mala o buena alimentación y, por lo general, esta función la asumen las mujeres. Al principio de este proyecto pensé que las culpables de lo que consumían los niños y niñas eran las madres, pero profundizando e indagando en las discusiones mi postura cambió, ya que en muchos hogares los hombres pueden tener esta labor. Además, muchos de los niños son cuidados por tías, tíos, abuelas y otros parientes cercanos. Cabe resaltar que no solo las mujeres deben encargarse de estas funciones, esto debería ser tratado en las escuelas para familias.

La discusión sobre lo que consumimos está relacionada con los materiales que traen estos productos (plástico, aluminio, cartón, vidrio). Es importante que el estudiante aprenda a leer la información nutricional de cada producto y los materiales implicados para que tome decisiones responsables para consigo mismo y el ambiente. Para esto es importante que los y las estudiantes tengan claro el tiempo que tardan estos productos en degradarse.

Por otro lado, hacer proyectos en la línea ambiental implica tres cuestiones importantes frente al territorio:

– *Conocerlo,* que implica conocer la geografía, los recursos naturales con los que cuenta, el valor social, económico y cultural de estos recursos.

– *Apropiarlo,* se concibe uno como parte de ese territorio y esos recursos, haciéndolo parte de nuestra identidad colectiva, es decir: ¡Yo soy mi pueblo!
– *Defenderlo,* porque una vez conozco el territorio y lo apropio puedo defenderlo, protegerlo; no lo daño y no dejo que otros lo dañen.

En este último aspecto, es importante reflexionar sobre el proyecto de construcción del nuevo aeropuerto de la ciudad de Cartagena. Según nos ha informado la Mesa Territorial por la Defensa del Cerro de la Popa, este aeropuerto "contará con 600 hectáreas para su desarrollo y estará ubicado a 22 km del centro de Cartagena y dentro del perímetro urbano de la ciudad, por la vía a Bayunca". Esto implicaría devastar una gran extensión de árboles y afectar el cultivo de muchas familias de esta área rural, puesto que este número de hectáreas abarca una gran parte de la zona.

Los proyectos ambientales que se desarrollan en las instituciones educativas carecen de una lectura del territorio en el que se encuentran inmersas. La Institución Educativa de Bayunca, que está focalizada como etnoeducativa, debe trabajar lo ambiental como un derecho de los grupos étnicos y los derechos ganados en la Ley 70, que les permita a los y las estudiantes cuestionarse y cuestionar este tipo de proyectos y sus implicaciones para el territorio que habitan.

Una situación como la construcción del aeropuerto en Bayunca y las hectáreas que abarca debe convertirse en contenido de asignaturas. Por ejemplo, las matemáticas, discutiendo la cantidad de terreno que será utilizado, cuánto dinero implica y la distribución desigual de la riqueza. Este contenido lo comparte con las ciencias sociales, asignatura desde la cual debe trabajarse también cómo se transformará el territorio de Bayunca de manera radical.

Debemos comenzar a replantear con los y las estudiantes y las familias la idea de desarrollo con implicaciones nefastas a nivel social, económico, ambiental y cultural. Ese desarrollo turístico es para conveniencia de unos pocos, pero afecta una gran cantidad de población afrodescendiente, raizal, palenquera e indígena. Las escuelas deben darles herramientas a los y las estudiantes para que luchen contra esas ideas que no benefician a la población y que, además, no son responsables ambientalmente.

RECONOCIENDO Y APRENDIENDO DEL TERRITORIO

Recursos que ofrece el medio para la elaboración de la cerámica

Nathy Filomena Pérez Ayola
María Cecilia Gouriyu
Luz Darys Urariyu Epiayu
Juan Francisco Santamaría Colegial
Centro Etnoeducativo Rural Ballena

El proyecto "Recursos que ofrece el medio para la elaboración de la cerámica" se llevó a cabo en el Centro Etnoeducativo Rural Ballena, ubicado en la Comunidad Ballena Resguardo Indígena de Trupío Gacho, corregimiento de Papayal, municipio de Barrancas-La Guajira. Se trabajó con los grados quinto, sexto y séptimo, con población indígena wayúu. En una clase de artesanía wayúu, los niños del grado sexto, junto a la docente María Gouriyú, se interesaron por los objetos de cerámica wayúu como tema de investigación. Los y las estudiantes de séptimo observaron cómo los compañeritos de grado sexto amasaban arcilla y se preguntaron: ¿por qué hacen estas figuras?

A partir de esta pregunta los docentes Nathy Pérez, Luz Dary Urariyú, Juan Francisco Santamaría y el director del centro etnoeducativo decidimos acompañarlos. Pensamos que era interesante que los y las estudiantes tuvieran contacto con las sensaciones que el barro mojado y otros materiales del territorio sugieren a la sensibilidad de los niños y niñas. También consideramos que son importantes los recursos del territorio o *Mma*, porque desde la concepción tradicional es el que le da todo al wayúu para tener una buena vida. Entonces, los niños y niñas con entusiasmo dijeron: "¡Esto sí es chévere!".

Los y las estudiantes quisieron saber qué tipo de objetos todavía estaban vigentes. Algunos pensaron que no los habían visto nunca, otros dijeron que sus abuelas los tenían pero que no los iban a prestar, pero al

final realizaron una pesquisa en sus casas en busca de estos preciados objetos en cerámica. Esta iniciativa también surgió debido a la falta de interés por parte de la comunidad en saber o seguir el legado de realización de cerámicas, no solo para el sustento diario o como práctica económica, sino más bien para seguir inculcando saberes y enseñarles a los niños y las niñas el amor por el arte, el cuidado de la naturaleza, el conservar y utilizar los recursos que posee su comunidad, los diferentes usos que pueden darles y los cambios que estos pueden tener, considerando que el conocimiento cultural es dinámico.

El sabedor les explicó a los y las estudiantes que el material no modelaba bien porque no era el más adecuado y les aconsejó que debían buscar un mejor material que permitiera moldear la cerámica. Fue así como emprendimos esta búsqueda

▶ Nos preguntamos

Durante una clase de artesanías, los y las estudiantes sintieron la necesidad de elaborar cerámica con un material de mejor calidad porque el que se utilizaba en el momento no era el más adecuado, es decir, el material no permitía ser moldeado fácilmente, se rajaba rápidamente, aún estando húmedo, poseía demasiadas piedras, la arena era muy gruesa y al final el modelado no quedaba igual a la muestra.

El sabedor les explicó a los y las estudiantes que el material no modelaba bien porque no era el más adecuado y les aconsejó que debían buscar un mejor material que permitiera moldear la cerámica. Fue así como emprendimos esta búsqueda. Durante una clase de artesanía, cuyo tema era la alfarería wayúu, se despertó el interés de los y las estudiantes, dado que ellos vieron que esto no se estaba realizando en nuestras comunidades como hacían los antepasados o abuelitos.

A partir de este ejercicio surgieron en los y las estudiantes las siguientes preguntas generadoras de

actividades: ¿Con cuántos recursos naturales cuenta la comunidad de Trupiogacho para fabricar la cerámica? ¿Para qué se utilizan estos materiales? ¿Qué otros usos tienen? ¿Son medicinales o artísticos? ¿Se pueden consumir o no? ¿Por qué no se sabía de su existencia en la comunidad? ¿Qué otro material se puede utilizar para elaborar cerámicas? ¿Con qué recursos contamos en nuestra comunidad para la elaboración de la cerámica? ¿Quiénes nos transmiten esos conocimientos y saberes prácticos? ¿Quiénes pueden elaborar las cerámicas? ¿Por qué ya no se utiliza la cerámica en el contexto de hoy?

▶ Llegó el momento de trenzar

Este proyecto sobre la cerámica lo hemos planteando para ser incluido dentro del Proyecto Educativo Comunitario —PEC— porque queremos fortalecer el tema de la cerámica, ya que se viene perdiendo la *identidad cultural* en las comunidades wayúus dado que ya no se práctica su elaboración. Entre los factores que inicialmente se encontraron como causas del abandono de la fabricación y uso de la cerámica fueron:

1. En la comunidad la mayoría de las familias no practican la fabricación de cerámica.
2. El material adecuado para la fabricación de la cerámica no se encuentra en el territorio. El material que se está usando se toma del último jagüey, pero el adecuado está en Uribia.
3. Ya no utilizamos utensilios hechos en cerámica, sino otros utensilios que son producidos con tecnología avanzada y con materiales foráneos.

A partir de la identificación de estos problemas, decidimos realizar diversas actividades que

fortalecieran la identidad cultural de los niños y las niñas a partir del reconocimiento del territorio y la fabricación de cerámica. También buscamos que con las actividades se vincularan los padres y madres de familia al aprendizaje de sus hijos y que se aprendiera de los mayores sobre la fabricación de la cerámica, valorando esos conocimientos propios como pueblo wayúu.

Fabricación de cerámica con barro blanco

El objetivo de la actividad fue que los niños y las niñas conocieran los diferentes tipos de cerámica, dónde se puede conseguir la arcilla adecuada para su elaboración y en qué parte de la comunidad la podemos encontrar.

Iniciamos la clase preguntándole a los niños y las niñas de sexto grado qué sabían sobre la cerámica, qué objetos de cerámica aún utilizaban en sus casas y si todavía en su familia se dedicaban a elaborarlos o conocían a algún miembro de la comunidad que se dedicara a ello. Me llevé la gran sorpresa de que ninguno tenía conocimiento de cómo se moldeaba una cerámica y que lo que sabían se debía a que el sabedor les había contado mitos y relatos vivenciales de la comunidad. Por ejemplo, aprendieron que para cocinar alimentos como el frijol, el maíz o la sopa, se usaba un tipo de olla de barro conocida como *wushu* (que funciona como la olla a presión de los *alijuna*); también supieron que estas ollas de cerámica eran apropiadas para la cocción de plantas medicinales para la preparación de baños curativos.

Las preguntas que realizaron los y las estudiantes acerca de los lugares de donde se puede sacar la arcilla para la fabricación de la cerámica hizo que planeáramos varias salidas a los territorios para buscar el mejor material, acompañados con las explicaciones del mayor de la comunidad.

Primera salida al jagüey

Para conocer un poco más de los lugares de donde se extrae la arcilla, nos surge la necesidad de visitar el sitio en donde se encuentra con más facilidad dentro de la comunidad Trupío Gacho. El señor Alberto Iguarán, el sabedor tradicional vinculado al centro etnoeducativo, les contó a los y las estudiantes de quinto, sexto y séptimo que anteriormente la arcilla se traía de Fonseca y se extraía de las orillas del río Ranchería, a 60 cm del suelo, por considerarse de mejor calidad. Además, para obtenerla se debía recorrer un largo camino desde la comunidad de Ballenas hasta el municipio de Fonseca.

En esta primera salida de campo, el señor sabedor mostró a los y las estudiantes los caminos hacia los jagüeyes que poseen una arcilla similar a la utilizada para realizar las cerámicas, que, aunque no es de igual calidad, es apta para la práctica de la fabricación de la misma. Los y las estudiantes encontraron tres tipos de arcilla, con tonalidades y texturas diferentes, y le consultaron al sabedor las propiedades de las arcillas encontradas.

A continuación, describimos los tipos de arcilla encontrados:

Primer Jawey	La arcilla de este lugar no es buena para amasar, se aja y contiene muchas piedras, es blanca. En la búsqueda en mitad del camino encontramos Arcilla Roja, en la orilla de la vía hacia la meseta, reconocida fácilmente por su color.
Segundo Jawey	Es más pequeño, la arcilla se tornaba más amarillenta, pero aún con demasiadas piedras, arenoso lo cual sirve para que no se aje la cerámica. Se encuentra cerca al arrollo junto a vía.
Tercer Jawey	La arcilla amarilla se encuentra allí con mayor abundancia en la orilla de jawey. Se consigue wu>lisha piedra rojiza que sirve para pintar la cerámica aún húmeda.

El impacto de esta experiencia de campo para los y las estudiantes fue descubrir que muchos no conocían el territorio y tampoco sabían que la cerámica tiene una importancia cultural para los pobladores wayúu. Los niños y las niñas pudieron compartir en unión entre diferentes grados, y a nivel colectivo se logró fomentar en los y las estudiantes el interés por conocer mejor su territorio.

Cuando íbamos hacia los jagüeyes, los niños y las niñas comenzaron a atacar los potros, pues les gusta por la miel que se come del panal. En ese momento, el sabedor les contó el mito de la avispa, para que dejaran de atacarlos. Los niños y las niñas escribieron el mito, el cual les gustó bastante, y se sorprendieron porque era algo impresionante: sobre cómo una mujer se transformaba por pena. Los niños y las niñas escribieron de tres maneras diferentes la historia contada por el mayor: un primer grupo escribió y dibujó la historia como la narró el sabedor; otro grupo le asignó nombres al mito, describieron los personajes y lo qué hacían, y el tercer grupo volvió el mito una historia de ciencia ficción y al estilo de novela pasional.

Segunda salida al jagüey

Junto con mis compañeros de trabajo Nathy Pérez, Luz Darys Urariyu, Juan Francisco Santamaría y el director del Centro Etnoeducativo, el licenciado Ángel Uriana, planeamos el desarrollo de una salida de campo por el territorio, teniendo en cuenta que los materiales arcillosos de interés para la fabricación de la cerámica se encuentran en el territorio del resguardo indígena. De esta manera, invitamos a los y las estudiantes de los grados quinto, sexto y séptimo a realizar una salida por los alrededores del centro etnoeducativo. Por sugerencia del señor Alberto Iguarán, el sabedor tradicional, visitamos el área donde se encuentran tres jagüeyes a lo largo del camino que conduce hacia el sector de La Meseta.

Para los wayúu, los puntos de acceso al agua son clave en los territorios porque siempre el agua permite acceder a otros recursos que están a su alrededor, como las plantas y los animales, algunos minerales e incluso seres espirituales asociados a este entorno.

Durante la salida de campo, cada uno de los docentes se enfocó en el acompañamiento de las indagaciones de los y las estudiantes según las áreas curriculares trabajadas durante el año escolar.

Como docentes nos dimos cuenta de que no siempre es el profesor quien tiene que estar hablando. A veces son los niños y las niñas quienes enseñan más sobre la comunidad y el resguardo, estando fuera del salón de clases y no dentro del aula

Respondieran desde la observación y la vivencia del territorio los interrogantes de los y las estudiantes de la siguiente manera:

Desde las ciencias naturales

En el área de ciencias naturales, los y las estudiantes tenían que observar el entorno natural. En el primer jagüey, se dieron cuenta de que no había tantos árboles cerca y eran arbustos los que crecían alrededor; casi no había agua ni animales.

El segundo jagüey estaba seco, sin embargo, había mucha vegetación. Debido a ello por parte de los niños y las niñas surgieron preguntas como: ¿por qué, si este juagüey no tenía agua, tenía más vegetación que el primero? ¿Por qué los árboles eran más grandes? ¿Por qué era más fresco? La respuesta que les dimos en el momento fue que hacía mucho tiempo ese jagüey tenía

agua, que se empezó a secar, pero que tal vez debajo de la tierra había agua todavía y así se alimentaban las plantas. El sabedor contó que no había agua en el segundo jagüey porque de él sacaron un caimán que era su protector y desde entonces se secó; es por esto que el jagüey no se llena, aunque llueva. En el entorno encontramos plantas medicinales, orégano, trupío, pringamoza y tuatúa. El sabedor solo les explicó a los y las estudiantes que eran plantas medicinales que existen en ese sector.

En el tercer jagüey los niños y las niñas probaron el agua y se dieron cuenta de que era salada. Ellos preguntaron por qué el agua era salada y nosotros no sabíamos cómo responder. Yo no sabía que ese jagüey existía y mucho menos que el agua era salada.

Por medio de esta salida pude conocer más sobre mi territorio. Me gustó bastante y me di cuenta de que en tantas clases que di sobre las algas siempre hablaba del fondo del mar, pero sin saber que tenía un ejemplo cerca: en ese jagüey se encontraban algas. Ese mismo día, el sabedor nos explicó que a pesar de que ese jagüey estaba ahí no se utilizaba porque casi se ahogan un niño y un padre de familia. Es un jagüey que solo se utiliza para los animales; además, el sabedor decía que tenía encanto.

Los niños y las niñas se pintaron entre ellos con el *wu>lisha*. El sabedor contó que es una piedra que se encuentra más en zahino y viene dentro de una ostra. Luego del jagüey, nos fuimos al arroyo que está seco porque solamente tiene agua cuando llueve. Finalmente bajamos a un ojo de agua.

Cuando regresamos al colegio los puse a escribir sobre todo lo que encontraron, sobre los diferentes jagüeyes. Hice un cuadro comparativo de la vegetación y los animales que se encontraron en la salida y vimos las diferencias de vegetación. A los y las estudiantes les gustó mucho la salida y dijeron que querían volverlo hacer porque era diferente vivenciar las cosas que verlas en el aula.

Como docentes nos dimos cuenta de que no siempre es el profesor quien tiene que estar hablando. A veces son los niños y las niñas quienes enseñan más sobre la comunidad y el resguardo, estando fuera del salón de clases y no dentro del aula.

Desde las matemáticas

La tarea para la salida de campo era medir el jagüey. Los niños y las niñas propusieron medirlo con los pasos porque se dieron cuenta de que cuando estiraban la pierna equivalía a un metro. A esta

forma de medición los y las estudiantes llamaron la medida paso a paso. Midieron el largo del jagüey, el ancho y la profundidad: midieron desde la orilla hasta donde creían que llegaba el agua porque estaba completamente seco. Les sorprendió el hecho que esté seco y yo les pregunté ¿por qué creen que el jagüey se secó? Algunas de las respuestas de los y las estudiantes fueron que se debía a que no estaba lloviendo porque había verano.

Encontraron piedras curiosas alrededor del jagüey y el rector licenciado Ángel decía que esas piedras eran tecnología para los wayuu. El rector nos explicó que en esas piedras podían encontrar escrituras que parecían mensajes de los mayores. Cada quien encontró una figura diferente, diferencia de colores, texturas. Después de tomar las medidas los niños y las niñas cayeron en cuenta que había una figura geométrica diferente en cada Jagüey. La del primer jagüey era rectangular y la del segundo era media circunferencia. Lo compararon con una manzana por la mitad, una media luna. Los y las estudiantes se les hizo mucho más difícil la medida porque tenían que medir en forma circular y no podían medir la mitad del jagüey.

En lo que concierne a la descripción del entorno, los y las estudiantes comentaron que el agua era más amarilla, había menos piedras, la mayoría de las plantas eran como maleza con más variedad que la del primer jagüey. El camino del segundo al tercer jagüey era más largo y muchos de los niños y las niñas se enredaron contando. Se dedicaron más a observar las piedras por qué eran más grandes, porque nos acercábamos al arroyo. Observaron que el tercer jagüey era más grande y tenía muchas más plantas. En dicho jagüey se encontraron las piedras de la wu>lisha, los y las estudiantes observaron que en ese jagüey ya no iban a encontrar unas figuras rectangulares ni circular, sino que esta era más ovalada y se les dificultó medir lo más profundo.

En esta salida los y las estudiantes tuvieron una forma más rápida de aprendizaje porque iban trabajando y aprendiendo al mismo tiempo y se sentían más libres. Aprendían más fácil por medio de la observación para hacer las cosas. Ellos decidieron, cuando llegamos al jagüey, cómo iban a medir allá. Además, a veces nosotros desconocíamos una planta y ellos daban los nombres y nos guiaban porque conocían el territorio.

Inventario del jagüey

En el área de matemáticas los niños y las niñas describieron todo lo que habíamos hecho y visto durante el recorrido por el territorio. Lo primero que surgió fueron las medidas en las que iban comparando el largo, el ancho y la profundidad de cada jagüey. Ellos convirtieron la medida de pasos en centímetros, compararon estas medidas y se dieron cuenta de que había uno más grande que el otro, que por su forma de comparación con las figuras geométricas no les permitía a todos medirlos de la misma forma.

El primero era rectangular; el segundo, en forma de media luna y el último, ovalado. Un elemento sorprendente para los y las estudiantes fueron todos los centímetros que había que caminar. No creían que se debían caminar tantos pasos del colegio a los jagüeyes. Observaron que, mientras más cerca estaban del colegio, las piedras eran más claras por el tipo de barro y, a medida que se iban acercando al tercer jagüey, eran más oscuras y tenían texturas diferentes porque se acercaba al arroyo.

Para comparar las medidas de las distancias del colegio a los jagüeyes hicimos un cuadro que buscaba responder la pregunta "¿qué distancia hay del colegio al primer jagüey?". Se utilizó el siguiente esquema como ejemplo para el desarrollo de los ejercicios:

Reconocimiento del territorio

Con base en las salidas de campo, decidimos hacer una cartografía del territorio que presentara una relación entre el pasado y presente para identificar con los y las estudiantes los diferentes tipos de arcilla apropiados para la elaboración de diferentes vasijas, muñecos u otros objetos.

Tabla 5
Esquema para comparar el tamaño de los jagüeyes

Jagüey	Pasos	Metros	Centímetros
Jaguëy 1			
Jagüey 2			
Jagüey 3			

Con las plantas medicinales que observaron en el camino hicieron también un inventario:

Tabla 6
Plantas medicinales y sus usos

Nombre en allijunaiki	Nombre en wayuunaiki	Usos de la planta	Arbusto, árbol o planta
Orégano	Orekana	Baños para la gripa y toma para la diarrea.	Arbusto y lo comen los chivos.
Pringamoza	Yawá	Toma diurética.	Arbusto ponzoñoso.
Trupillo	Aipia	Para vendar fracturas, para que las chivas boten la placenta cuando paren. Su fruto es alimento para los semovientes.	Árbol con fruto en forma de vaina.
Túa túa	Aichua	Sus raíces sirven en toma diurética.	Planta,
Hongo arbóreo	Mashukwa	Con sebo de chivo, se impregnan las esporas sobre el rostro de la mujer que pastorea o que camina bajo el sol ardiente del territorio wayúu para protegerse del sol.	Este hongo crece sobre los troncos de los árboles.
Paruluwain	Cactus meloncito	Sus raíces se utilizan en toma diurética.	Es una planta espinosa, redonda como un melón.

Durante esta actividad se invitó a que los niños, niñas y jóvenes identificaran su territorio, ubicándose con ayuda de los caminos, el sol, las piedras, los arroyos, los jagüeyes, las plantas medicinales y los animales. Es decir, todo lo que les permitiera recordar e identificar para trasladarse de un lado a otro y plasmarlo por medio de figuras o trazos con la ayuda del computador. Se les mostró la cartografía que habíamos hecho en el diplomado contando la historia del recorrido de la arcilla desde Fonseca hasta Ballena. Muchos no conocen Fonseca, por lo que era difícil describir la distancia hasta allá. Entonces se les pidió que identificaran qué camino recorrieron para llegar a los diferentes jagüeyes.

En la clase de tecnología e informática, los niños y las niñas hicieron dibujos con ayuda del programa Paint y ubicaron los caminos para llegar a los diferentes jagüeyes, tomando como punto de orientación al sol. Uno de ellos expresaba que para llegar al primer jagüey tomaba el camino donde muere el sol *Wopumüin* (oeste) y para regresar, el camino donde sale el sol *Wuinpüna* (este); de esta manera se hace uso de los puntos cardinales, facilitando la ubicación de las comunidades aledañas al colegio y jagüeyes. La mayoría de los niños y las niñas se guiaron por las casas vecinas que encontraban a medida que se recorrían los caminos, las piedras de los arroyos que se atravesaban en los mismo, y las subidas que se formaban al querer llegar a su destino.

Elaboración de wayunkerras y maqueta "Mi territorio"

Con el propósito de realizar esta actividad, fuimos a buscar el barro al tercer jagüey, donde sabemos que la arcilla es buena, por lo que nos contó el sabedor y pudimos vivenciar en la segunda salida. Esta vez, las niñas lideraron porque ya conocían el espacio y, mientras tanto, los niños y las niñas ayudaron a sacar el barro. Ellos lo sacaban y ellas seleccionaban el que no tenía piedras. En el mismo lugar, algunos niños y las niñas se pusieron a moldear animalitos.

Las niñas aprendieron a hacer wayunkerras porque es trabajo de niñas y los niños y las niñas intentaron hacer una maqueta del territorio que hicimos en la cartografía con la profesora Nathy. Se decidió hacer la maqueta porque los niños y las niñas sintieron curiosidad de ver cómo las niñas estaban haciendo las wayunkerras y decían que debería haber algo que los niños y las niñas también hagan en barro, entonces se realizó una maqueta del territorio donde logramos plasmar el suelo, los caminos y el jagüey.

Inventario doméstico y comparativo de utensilios

Luego de compartir el contacto directo con la arcilla en el colegio, modelando vasijas y objetos como las wayuunkerras (figuras femeninas de barro), los y las estudiantes fortalecieron sus habilidades de trabajo en equipo y se preguntaron por qué la cerámica ha dejado de utilizarse en las actividades diarias. En ese momento concertamos que cada uno buscaría en su casa los objetos de cerámica que aún se encontraran en poder de las familias.

Este ejercicio se desarrolló principalmente en los territorios de Iparú, Las Palmitas, Ballena, La Palma y La Meseta, los cuales hacen parte del Resguardo Indígena Trupiogacho y es el entorno en el cual se encuentra el centro etnoeducativo.

A continuación, presentamos apartes de los principales hallazgos de los y las estudiantes:

El joven Alexander Ipuana dialoga con su abuela y su mamá en torno a una tinaja redondeada que posee la familia. Recordaron que el agua para el consumo diario se traía del arroyo El Guanábano y se reposaba en esta vasija. Reconocen que la cualidad del recipiente es el de mantener el agua fresca y con buen sabor, sin importar si el día ha sido demasiado caluroso. Esta explicación se realiza comparando la tinaja con la nevera que se encuentra en la vivienda.

Los jóvenes Yuleimis Urariyuu y Rafael Uriana, en la comunidad de La Palma, entrevistan a sus abuelos, la señora Cecilia Urariyú y el señor Alberto Iguarán. Con ellos dialogan acerca de la importancia que tienen las vasijas de cerámica en los procesos terapéuticos tradicionales, en los que el material de la cerámica y sus adornos en pintura roja mineral representan la fuerza de la madre tierra para sanar, para restablecer y proteger la salud de las personas y mantener el buen vivir.

Otro grupo de jóvenes de la comunidad Las Palmitas, encabezados por Wilmer Epieyuu, indagan sobre la transición del uso del menaje para servir y comer los alimentos. Pensaron cómo hace cientos de años la cerámica era fundamental para guardar y servir la yuca en diferentes presentaciones, pero luego pensaron que hoy esto no era así y que luego de la cerámica los indígenas usaron partes de algunas

plantas para hacer recipientes. De este modo, buscaron varias cocas o totumas en las cuales se sirve desde café en los más pequeños hasta mazamorra de maíz con leche en las medianas. Utensilios como las cucharas de acero o aluminio que usamos en la actualidad podrían ser reemplazados por cucharas hechas con los mismos calabazos de los recipientes, pero también existen bateas para amasar arepas y bollos de maíz que se tallan de los troncos de algunos árboles.

Con esta indagación, los y las estudiantes identificaron que sus actividades cotidianas para servir y consumir los alimentos estaban relacionadas con objetos de diferente procedencia, ya fuera de los recursos vegetales de la región o por medio de la compra y reciclaje de recipientes plásticos y metálicos.

▶ ¿Por dónde seguimos?

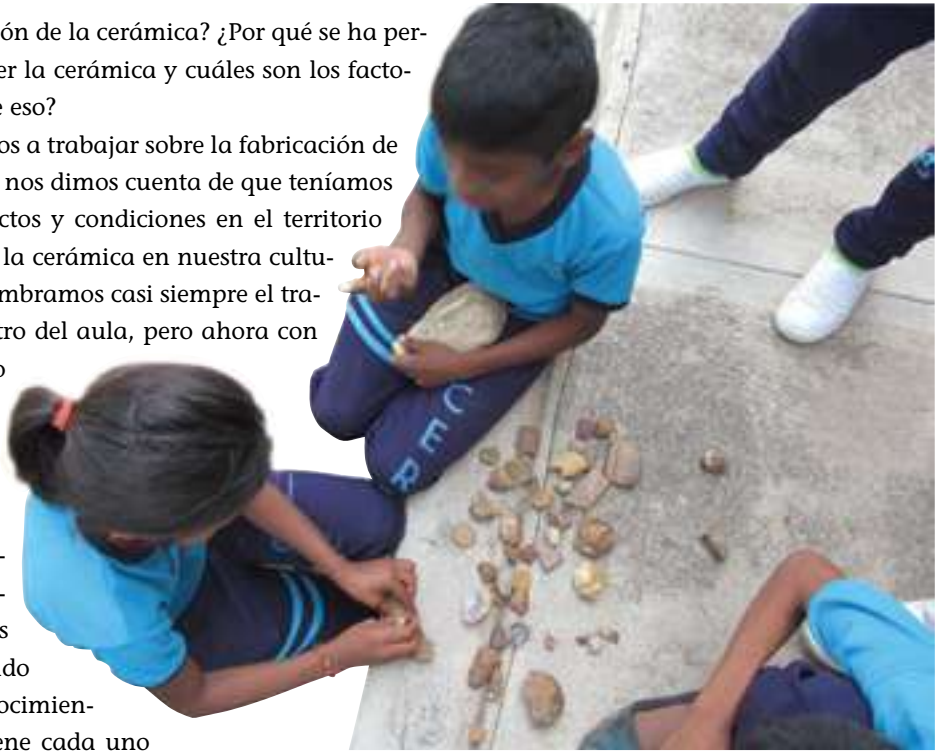
El interés de los docentes del Centro Etnoeducativo Ballena por la fabricación de la cerámica surgió porque la cerámica no está catalogada hoy en la mayor parte de instituciones y centros etnoeducativos como una actividad artesanal wayúu actual, sino como un remanente del pasado indígena. Solo se enseña que la artesanía es el tejido de los chinchorros, las mochilas y el calzado conocido como guaireña, y no se tenían en cuenta que la alfarería es una actividad artesanal importante, aunque con franca tendencia al desuso.

Sobre las actividades artesanales del pueblo wayúu, los aprendizajes propios se orientan principalmente hacia los tejidos como práctica artesanal, dejando a un lado la importancia de la utilidad que le podríamos dar a las cerámicas y permitiendo que la tecnología se imponga sobre su uso cotidiano. Quedan pocas personas que aún saben cómo hacerlas, lo que creemos que dificulta un poco trasmitir el conocimiento a las nuevas generaciones, no por celo de las alfareras por trasmitir su conocimiento, sino más bien por falta de interés y el desconocimiento.

Cuando nos dimos cuenta de que no sabíamos cómo hacerla, decidimos investigar más sobre por qué ya no se hace la cerámica y qué nos llevó a dejar de hacerlas. Al no tener la respuesta a estas preguntas, fuimos a ver al sabedor y él nos contó que antes se traía el barro desde Fonseca para fabricar la cerámica, pero aquí, en nuestro territorio, también se podía encontrar. De la conversación con el sabedor surgieron estas dos preguntas para orientar nuestro proyecto: ¿Cuáles son los recursos del

territorio para la fabricación de la cerámica? ¿Por qué se ha perdido la costumbre de hacer la cerámica y cuáles son los factores que han influido sobre eso?

Al principio solo íbamos a trabajar sobre la fabricación de la cerámica, pero después nos dimos cuenta de que teníamos que investigar otros aspectos y condiciones en el territorio para entender el lugar de la cerámica en nuestra cultura. Como docentes acostumbramos casi siempre el trabajar nuestras clases dentro del aula, pero ahora con el proyecto vimos que no solo debemos quedarnos en el salón, que enseñando en campo es mejor, los niños y las niñas captan más rápido explorando y se pueden desarrollar diversos procesos de pensamiento articulando las todas las áreas del conocimiento con los saberes que tiene cada uno de los y las estudiantes.



Quiero saber por qué todo lo que hay en mi ecosistema es importante

Ana Ideliz Montero
Centro Educativo Cherua, Sede Bernaka

Este proyecto se desarrolló en la comunidad indígena wiwa de Bernaka, que se encuentra en el departamento del Cesar y pertenece al municipio de Valledupar. La comunidad se encuentra en la cuenca del río Badillo, tiene un clima de bosque seco, cuenta con pequeños cerros altos con pastos y rastrojos, donde encontramos diversidad de seres vivos y no-vivos, pequeños arroyos que valoramos y cuidamos para que nos sigan manteniendo con vida. Al lugar se llega a pie o en mula. Hay aproximadamente 22 familias, que tienen pequeños cultivos de caña, guineo, yuca, guandú, maíz, ñame, etc. Hay una escuela con treinta niños y las niñas y dos docentes, y un hogar infantil con doce niños y las niñas y una madre comunitaria. La empresa Dusakawi IPS presta su servicio de salud en esta comunidad mediante un auxiliar de enfermería.

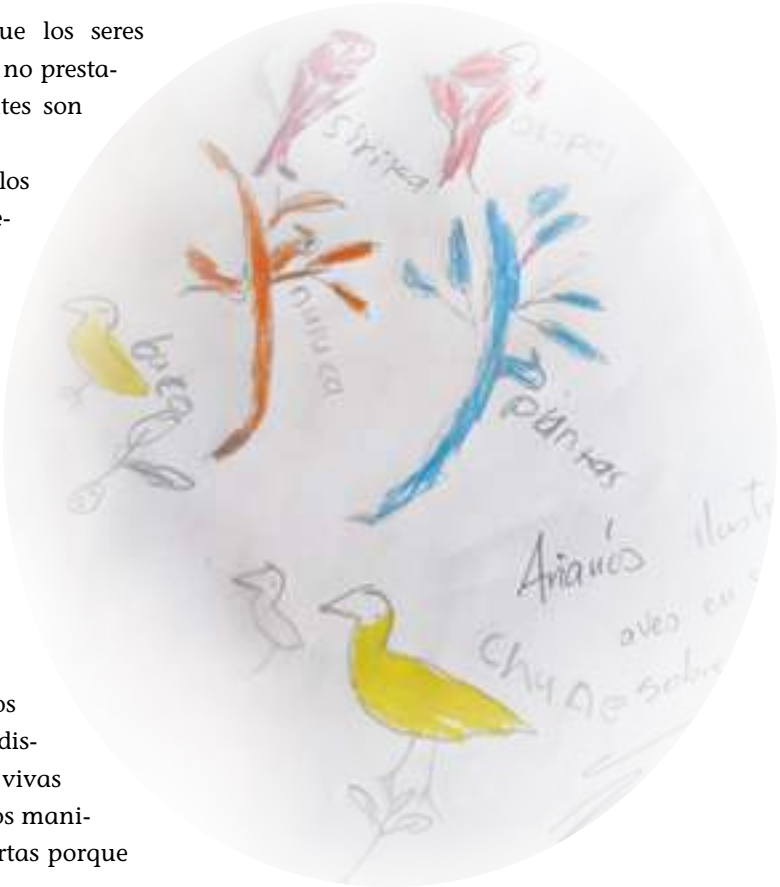
Pertenecemos a la etnia wiwa. Nuestro pensamiento y actuar están encaminados a cuidar la madre naturaleza y todo lo que en ella existe, desde lo más insignificante hasta lo infinito, porque necesitamos de su ayuda para vivir. Por lo anterior, se abordó este tema, para que no se pierda la visión que como pueblo tenemos de la naturaleza, y porque los niños y las niñas tienden a desconocer la diversidad de seres vivos y, especialmente, de los no-vivos, y al desconocerlos no los valoran y no los protegen. Es necesario que ellos, más que nadie, comprendan el verdadero significado de cada ser que existe y la manera en que nos contribuyen en la vida.

La elección del tema se hizo porque los niños y las niñas mostraban interés en saber cuáles eran realmente los seres vivos y cuales los no-vivos. Los seres vivos eran muy importantes para ellos y decían

identificarlos, mientras que creían que los seres no-vivos no tenían gran importancia y no prestaban servicios importantes. Los siguientes son ejemplos de ese desconocimiento:

– Todos los lunes, al llegar a la escuela los niños y las niñas realizan el aseo alrededor de ella y recogen todo lo que hay, no dejan ningún residuo y luego los queman. Sin embargo, nosotros les explicamos que a las hojas secas no es necesario quemarlas, tal vez recogerlas y echarlas a los cultivos. Los niños y las niñas protestan porque dicen que es basura, lo mismo dicen sobre las piedras, que les molestan cuando corren y por eso las tiran a otros lugares.
– En otra ocasión, viendo el tema de las plantas en ciencias naturales, los niños y las niñas de grado tercero discutían sobre si las plantas estaban vivas o no. Durante la discusión entre ellos manifestaron que las plantas están muertas porque no se mueven.
– Camino a la escuela, muchos de ellos encontraron un animal muerto que tenía un olor desagradable y vieron algunos animales alimentándose de este. Se preguntaron por qué se lo comen y a qué les podría saber ese animal muerto, y decían que eran puercos.

A partir de lo anterior, consideramos con los y las estudiantes que era importante explorar, investigar y aprender sobre todos los seres que habitan y conforman el ecosistema.



▶ Nos preguntamos

Algunos niños y las niñas consideran que en la naturaleza hay seres que no tienen importancia y por eso no hay que cuidarlos ni protegerlos. Para los niños y las niñas de la escuela de Bernaka, los seres vivos, como los animales, son importantes, pero las plantas son muertas porque no caminan, el agua está viva porque tiene movimiento y "camina", las piedras no son importantes

y los animales muertos no sirven para nada; conocen de las funciones del aire y de la luz solar pero no saben cómo cuidarlos.

El tema se selecciona entonces para hacer una investigación conjunta entre niños y las niñas, padres y madres de familia, y docentes sobre la importancia de todos los seres que habitan el ecosistema. Es pertinente abordar este tema en la escuela para que los niños y las niñas expresen sus dudas y aporten sus conocimientos como comunidad indígena respecto a lo que sabemos sobre los seres que se encuentran en la naturaleza. Además, se realizará un estudio específico a cada uno los diferentes elementos del ecosistema, de manera que los niños y las niñas puedan entender por qué son importantes todos estos elementos (plantas, animales, agua, piedras y tierra) para la vida de cada ser.

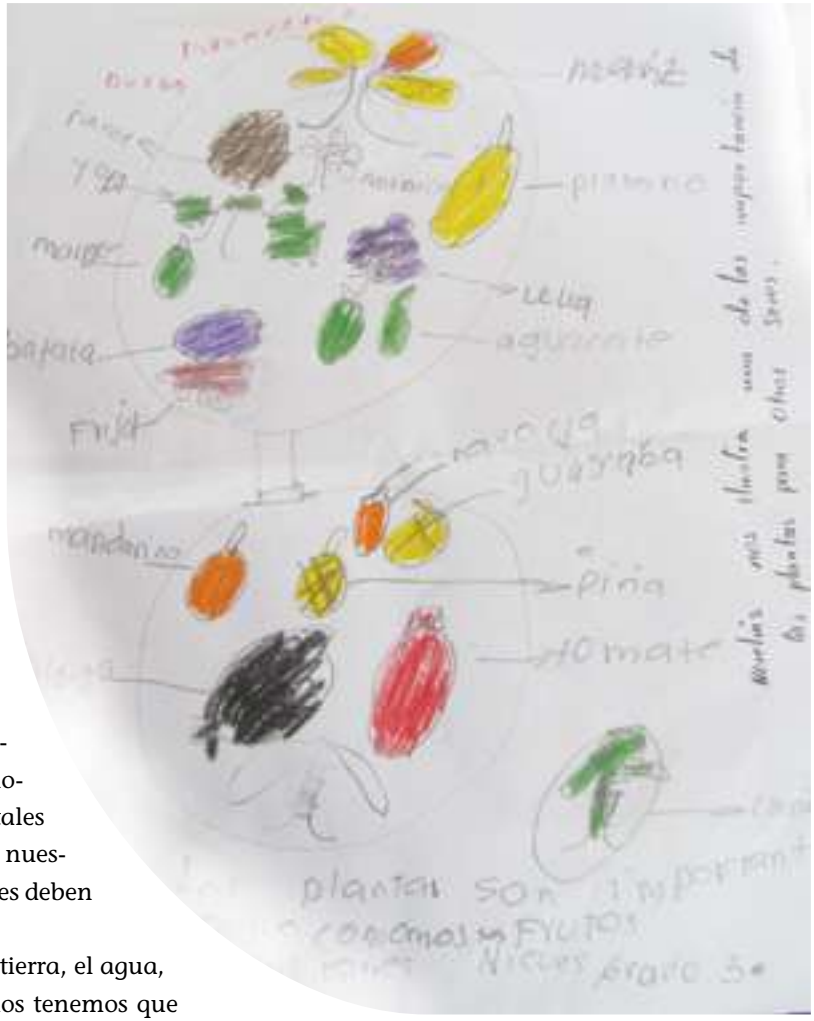
De la misma manera, se busca abordar la visión nuestra como pueblo indígena, que es distinta de la mirada occidental porque para nosotros no existen los seres no-vivos; todos viven, debemos cuidarlos y no causarles ningún daño porque nos traería malas consecuencias a todos. En la tierra, todos somos valiosos, todos cumplimos una función. En especial, a los seres humanos nos dejaron la tarea de cuidar todo lo que existe, porque la madre tierra nos genera todo conocimiento y debemos actuar por el bien de ella y no destruirla. Este conocimiento deben conocerlo y aprenderlo los niños y las niñas. En este sentido, algunas expectativas respecto a su aprendizaje en el proceso del proyecto fueron las siguientes:

- Que los niños y las niñas puedan expresarse de manera autónoma sobre la forma como ellos observan la realidad de la madre tierra y de esta manera se formen pensadores en el futuro del ecosistema.
- Que puedan cumplir su función de respetar los seres vivos y muertos que hay a su alrededor.
- Que puedan proponer estrategias para el buen trato de los seres que hay dentro de la madre tierra.
- Que los niños y las niñas se identifiquen como un ser vivo que comparte entorno con otros seres.

¿Cómo desde la escuela podemos realizar actividades que inviten a valorar y proteger el ecosistema?

A partir de lo anterior, la pregunta central para orientar esta sistematización es ¿Cómo desde la escuela podemos realizar actividades que inviten a valorar y proteger el ecosistema?

Durante el desarrollo del proyecto se hicieron visibles dos ejes. Primero, el territorio, lo que para nosotros como indígenas wiwa es todo lo que debemos valorar y cuidar para poder seguir existiendo; el territorio estuvo presente en cada una de las actividades realizadas. El otro eje que estuvo presente o se resaltó fue la concepción y pensamiento wiwa sobre el ecosistema, desde el que se plasmó lo que para nosotros es y significa cada ser que existe en la madre tierra. Este eje nos permite hacer reflexiones sobre lo que piensan los occidentales del ecosistema, que es algo opuesto a nuestro pensamiento, y los y las estudiantes deben tener claras estas dos concepciones.



Para nosotros todo es sagrado: la tierra, el agua, los árboles, las piedras, y para usarlos tenemos que pedirles permiso a ellos mismos, a cada uno de esos elementos. Pero los occidentales no piensan de la misma forma, piensan que la tierra está llena de recursos y pueden usarla y acabar esos recursos, y no piensan en la consecuencia de acabar con ellos.

Dentro de nuestra cultura no hay una clasificación o división entre seres vivos y no-vivos, para nosotros tienen la misma importancia los seres vivos y los no-vivos. Esta clasificación es de afuera, la utilizan en las ciencias naturales desde el tercer grado. Uno cree como docente que esos conceptos se tienen que aprender, pero investigando dentro de nuestra cultura a través de las *shama* nos dábamos cuenta de que todo tiene un significado y una importancia cultural porque representa el motor y el equilibrio en la vida nuestra y del territorio.

▶ Llegó el momento de trenzar

Se utilizó una metodología que buscó y permitió a los niños y las niñas observar su ecosistema y reconocer los distintos seres que lo habitan mediante el uso de las salidas de campo y la visita al mamo y a las autoridades de la comunidad (que nos fueron explicando el origen de los distintos seres que habitan el ecosistema), y, sobre todo, de la vivencia de los y las estudiantes sobre el territorio que habitan y comparten con los otros seres.

Salida de campo

Esta actividad se realizó en los alrededores de la escuela. Antes de iniciar se les pidió a los niños y las niñas que observaran con mucha atención todo lo que hay por allí. Siendo las ocho de la mañana, se inició el recorrido con todos los y las estudiantes de la escuela hacia el arroyo Camilo, donde se les explicó la importancia que tiene el agua del arroyo. Ellos también expresaban que utilizan el agua todos los días, bañándose, lavando la ropa y para cocinar la comida. Ellos se mostraban muy atentos, corrían, tomaban agua, se lavaban la cara, decían conocer los árboles que había a los alrededores del arroyo y los animales que circulan dentro y fuera del agua.

Luego, partimos hacia la huerta escolar, el lugar donde los niños y las niñas realizan otras actividades de su vida diaria. Reconocían la diversidad de plantas alimenticias, señalaban que había cantidades de piedras, insectos, luz solar y calor. Los docentes queríamos que ellos profundizaran más sobre el ecosistema, pero ellos eran muy específicos, sus respuestas eran sencillas. Pensamos entonces que necesitábamos profundizar sobre el tema para dar cuenta de su importancia y nuestro deber hacia el ecosistema, además de nuestra forma de entenderlo y cuidarlo.

A las diez y media, regresamos nuevamente a la escuela para continuar con otras actividades. Los niños y las niñas se mostraron muy motivados para conocer más sobre el ecosistema. En el salón de clases, realizaron un listado de los seres que observaron, luego los representaron en dibujos, investigaron sobre cada uno de ellos, elaboraron historietas y se escribieron cuentos. Se elaboraron llaveros de aprendizajes, se realizaron investigaciones de las historias propias de algunos de ellos, representaron en ilustraciones la casa de diferentes seres vivos, representaron el ecosistema en cartulinas, ilustraron y escribieron la función de hombres y mujeres dentro del ecosistema.

Saberes previos de los niños y las niñas en el salón

Cada estudiante en el salón de clases realizó un listado de seres vivos y no-vivos que observó durante

el recorrido. Al grado de preescolar pertenecen tres niños y las niñas (Rubén Enrique Loperena, Luifer José Loperena, Luis José Montero) y cuatro niñas (Luz Karina Torres, Yesenia Maestre, Yoleidys Villazon, Yuris Alberto). Teniendo en cuenta que los niños y las niñas en esta etapa entienden las cosas de una manera diferente, es decir, que si ellos ven algo que no conocen le ponen un nombre y luego no lo olvidan, la palabra *ecosistema* para ellos no quiere decir nada, no porque no sepan nada, sino porque no la utilizamos en nuestro diario vivir. Entonces tuve que buscar la forma para que ellos pudieran entender esta palabra; comencé a investigar mucho y encontré que esta palabra tiene otros significados como:

Ecosistema: casa-hogar. Es decir, el ecosistema es la casa de los seres vivos y no vivos.

A partir de esta idea, inicié actividades con ellos preguntándoles: ¿Dónde viven? ¿Qué hay cerca de ustedes? ¿Conocen animales? ¿Qué comen las piedras? Quise que respondieran mediante una imagen que les dibujé en una cartulina, un circulo dentro del que dibujarían con plastilina lo que querían expresar. Esta Imagen nos muestra a la Tierra y dentro de ella una casita de paja, niños y las niñas jugando, agua, peces, piedras, un árbol, frutos, aves, una gallina y sus pollitos. Para ellos, esa imagen presentaba la Tierra, el lugar donde viven, su casita de paja y ellos jugando, en su casa tienen gallinas y pollitos que aprenden a cuidar, dibujan pajas que los animales comen y también utilizan para hacer sus casas. Hay un arroyo grande de donde ellos toman el agua para bañarse, lavar y comer. Además, en el arroyo hay peces que también nos alimentan. Cerca de mi casa hay un árbol que echó mango; los pájaros comen y después se van volando. Pude darme cuenta de que saben, conocen su ambiente y entienden muchos procesos que suceden en el territorio, y que ellos también hacen parte del ecosistema, de la Tierra que es su casa: la casa de todos.

Luego de expresar sus conceptos previos, los y las estudiantes del grado tercero plasmaron su pensamiento con una ilustración en la que representaron el ecosistema como el territorio donde viven, la madre naturaleza, la madre de todos, el lugar que ellos cuidan. Ilustraron las nubes, los cerros, las aves, sus casas, el lugar donde sus padres cultivan, los animales que cuidan, el agua, el recurso más relevante para ellos en la comunidad, y la luz solar, esencial para todo.

Trabajamos también el tema del agua. Les conté una pequeña historia tradicional de nosotros sobre lo que significa el agua, por qué no debemos jugar mucho en el arroyo y por qué tampoco debemos jugar con los animalitos que hay en él. No es bueno jugar en el arroyo porque el agua está viva, así como nosotros, y es una mujer que se puede cansar de que jueguen con ella y se los puede llevar. Ellos entendían con lo que yo les relataba por qué no deben jugar con el agua, y les gustaba mucho que yo les contara esas historias que les dejan una enseñanza y un aprendizaje.

En general, quedé muy satisfecha con la actividad realizada; se mostraron felices y con entusiasmo de seguir aprendiendo nuevas cosas. Por ejemplo, los y las estudiantes me comentaban que estudiando ese tema se daban cuenta de que muchos animales, tantos seres vivos como no-vivos, tenían su casa y que la casa de los peces era el agua y ellos debían respetar ese lugar porque uno tiene su casa, como ser humano hace su casa, y a uno no le gusta que vengan a molestar ese lugar.

Cuento: "Si no hubiera Tierra"

Inicialmente cada niño elaboraría un cuento para luego ilustrarlo, pero tomaron la iniciativa de construir uno solo, al que cada uno hizo su aporte. Fue una experiencia muy bonita porque ellos escogieron un tema que les parecía importante y fueron construyendo el cuento, en el que incluyeron la Tierra, los animales, el agua, las plantas y el aire. La actividad la realizamos porque a los niños y las niñas les gusta mucho crear historias y producir textos, y porque leer lo que ellos escriben es satisfactorio para mí como docente y enriquecedor para ellos.

Si no hubiera Tierra

Si no hubiera tierra, el sapo no conocería a las piedras, ni el sol daría luz a las plantas, las plantas no curarían enfermedades, tampoco habría aire para los animales y mucho menos habría agua en el Río Badillo.

¡Pero no es así!: Existe la Tierra, la casa de todos, donde el sapo le habla a la piedra y le dice:

—Piedra, tú pesas mucho, pero yo quiero que me acompañes a mi casa.

La piedra le contestó:

—Yo te acompañaré, pero no me gusta caminar, y duermo todo el tiempo.

El sapo siguió su camino y encontró muchas plantas. Sintió hambre al verlas y les pregunto:

—¿Ustedes qué *comen?*

Las plantas, a su vez, respondieron:

—Comemos agua, el sol nos da energía que nos hace crecer y muchas hojas secas también nos alimentan.

El sapo, muy feliz, dijo:

—Sabroso estar ahí en un solo lugar y que otros te alimenten. Quiero ser una planta.

Estando allí, descansando, dijo el sapo:

—¡Ay, ay, qué dolor de cabeza!

Una planta, al oírlo, le dijo:

—Te regalaré mi hoja para que te la pongas en la cabeza y mejores pronto.

Así fue que el sapo se quedó dormido hasta que lo despertó una brisa muy fresca. Se levantó y justo estaba cerca del Río Badillo, donde fluían aires limpios. El Río estaba rodeado de muchos animales que tomaban su agua, otros vivían dentro de él.

El sapo observando todo allí pensó: "Quiero que se vaya la luz para poder comer mis insectos favoritos. He aprendido mucho hoy. Si la Tierra existe, existo YO. Menos mal existe la Tierra".

Ecosistema: casa-hogar. Es decir, el ecosistema es la casa de los seres vivos y no vivos.

Esta actividad se realizó en el área de castellano. Todos hicieron su aporte a la construcción del cuento y cada uno participó para armar la historia. Fue una actividad muy productiva y demostraron que son capaces de lograr pequeños objetivos juntos y que tienen ideas claras sobre los temas que se ponen a trabajar.

Historia de las piedras

Inicialmente se investigó con el mayor sobre la historia de las piedras, luego se comentó en el salón de clases lo escuchado. Se les explicó a los niños y las niñas el sentido de la historia, los niños y las niñas expresaron que sus padres les aconsejaban no tirar las piedras, pero ellos no hacían caso y conociendo la historia de las piedras lo comprendieron. Esta actividad se realizó con la intención de que los niños y las niñas aprendieran a dar un buen trato a las piedras y a conocer que ellas tienen vida y maltratarlas nos trae consecuencias y a veces no sabemos por qué.

Historia de las piedras

Antes no había piedras. Las personas vivían muchos años, 100, 200, 300 años y tenían muchos hijos. Cuando ya estaban viejitos, que no conocían nada ni a nadie, los llevaban a bañarse a una laguna, los dejaban cerca de la laguna y las personas tenían que esconderse en algún lugar. Ellos solo sentían el ruido de la laguna como si estuviera bañando a la persona y después de eso podían regresar a buscar a la persona viejita y encontraban que era un niño.

Con el baño de la laguna se volvían niños y las niñas, después de eso seguían su vida normal, crecían y no conocían la muerte. Pero la laguna desapareció porque una persona que estaba viejita pero todavía veía y conocía, pidió que la llevaran a la laguna, la llevaron y la pusieron en el lugar. Como todavía veía, cuando vio lo que salió de la laguna entonces gritó y la laguna se la comió y se enfureció tanto que nadie más pudo acercarse a ella. Por ese motivo, después de esto, las personas sufrieron mucho, por muchos años, porque tenían que convertirse en piedras, ya que no podían acercarse a la laguna. Se convertían en piedras desde los pies hasta la cabeza y ahí fueron quedando las piedras.

Esta pequeña historia fue investigada por los y las estudiantes a los mayores de la comunidad. Fue muy curioso conocer sobre nuestra forma de ver a nuestra madre tierra, donde todo tiene vida; además, fue importante aprender que las enseñanzas que nos da el mamo debemos ponerlas en práctica. Comentaban

que sus padres siempre les dicen que no deben marcar sobre las piedras, ni jugar con ellas, porque es malo y no más. Aquí aprendieron el por qué no deben hacer eso y dijeron que ellos a veces ruedan las piedras, en los caminos.

Los y las estudiantes aprendieron que, para nosotros los wiwas, las piedras tienen vida, por eso no debemos marcarlas, partirlas, ni tirarlas, pues ellas antes eran personas y hoy nos cuidan. Son vivas porque nunca mueren, siempre están allí. Hay piedras que son largas; esas piedras no se pueden ni tocar porque le pueden salir granos a uno o a veces la persona se puede enfermar; son piedras sagradas que eran como personas sabias.

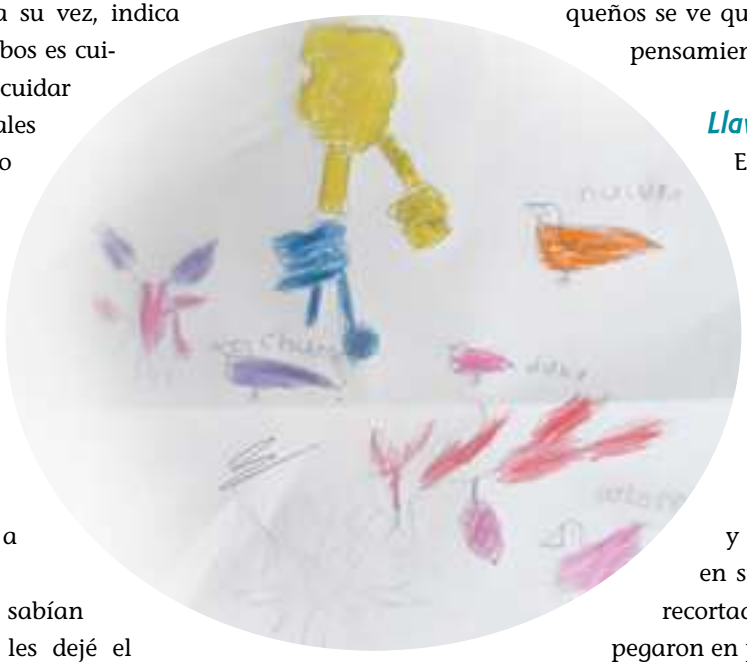
Para esta misma actividad, los niños y las niñas del grado preescolar recortaron figuras representando a las piedras. Decían que las piedras tienen diferentes colores (amarillas, negras, marrones, blancas), diferentes tamaños (grandes, pequeñas, medianas, chiquitas) y diferentes formas (redondas, anchas, cuadradas, planas, etc.). Luego de recortar, pegaron en una cartulina lo que expresaron y, debajo de la figura, el siguiente mensaje: "La piedra está viva por eso tenemos que cuidarla", en castellano y en dumuna.

Función de hombres y mujeres dentro del ecosistema

Tanto niños y las niñas como niñas escogieron un elemento del ecosistema con el que se identificaban y que consideraban muy importante para sus vidas. Luego de escoger, cada uno debía hacer su respectivo informe y representarlo en cartulina, donde concluyeron que tanto hombres como mujeres debían cuidar el planeta. Hicimos la actividad para saber si ellos en realidad eran conscientes de que viven rodeados de otros seres que debemos cuidar y para identificar las diferencias que hay entre hombres y mujeres en su relación con el ecosistema.

¿Cuál es la función del hombre y la mujer dentro del ecosistema? Esta pregunta se les planteó a los

niños y las niñas del grado tercero para que dieran su opinión al respecto. Argemiro Nieves respondió que él cumple con la función de cuidar a los animales porque son importantes para el mundo y porque nos prestan muchos servicios. Laura Daniela Loperena considera que es fundamental cumplir esta función de cuidar la Tierra porque no podríamos vivir sin ella. Melisa Liney Nieves manifiesta que ella como mujer cumple con cuidar a las plantas porque nos dan su comida cada día de nuestra vida y también a los animales. Leonel Maestre, a su vez, indica que la función de ambos es cuidar nuestro planeta, cuidar el agua, a los animales que son útiles cuando viajamos, y que cuidemos los árboles. Norelvis Torres responde que debemos cumplir una función muy importante y es cuidar la luz solar, que nos da energía a todos, a las plantas y a los animales.



Al principio no sabían qué responder, pero les dejé el tiempo necesario y esas fueron sus respuestas y expresaron que cada ser es importante porque ayuda a cuidar al ecosistema y la madre tierra.

En la relación de hombres y mujeres con el ecosistema y la función que cumple cada quien, se identificó que existen muchas diferencias. Por ejemplo, las mujeres representan la Tierra, y a veces el hombre es el que más se dedica a labores relacionadas con ella, como el cultivo. Pero en sí, la mujer es la que, de pronto, le da esa fuerza y genera condiciones para que él pueda realizar esa labor. Pero a veces no se valora eso. Los niños y las niñas consideran que ellos son los encargados de cuidar la Tierra cuando cultivan, porque ellos aprenden eso desde pequeños, mientras las mujeres se dedican a otras cosas, a tejer, a hacer los quehaceres en la casa. Desde pequeños se ve que ellos ya llevan ese pensamiento.

Llaveros aprendizajes

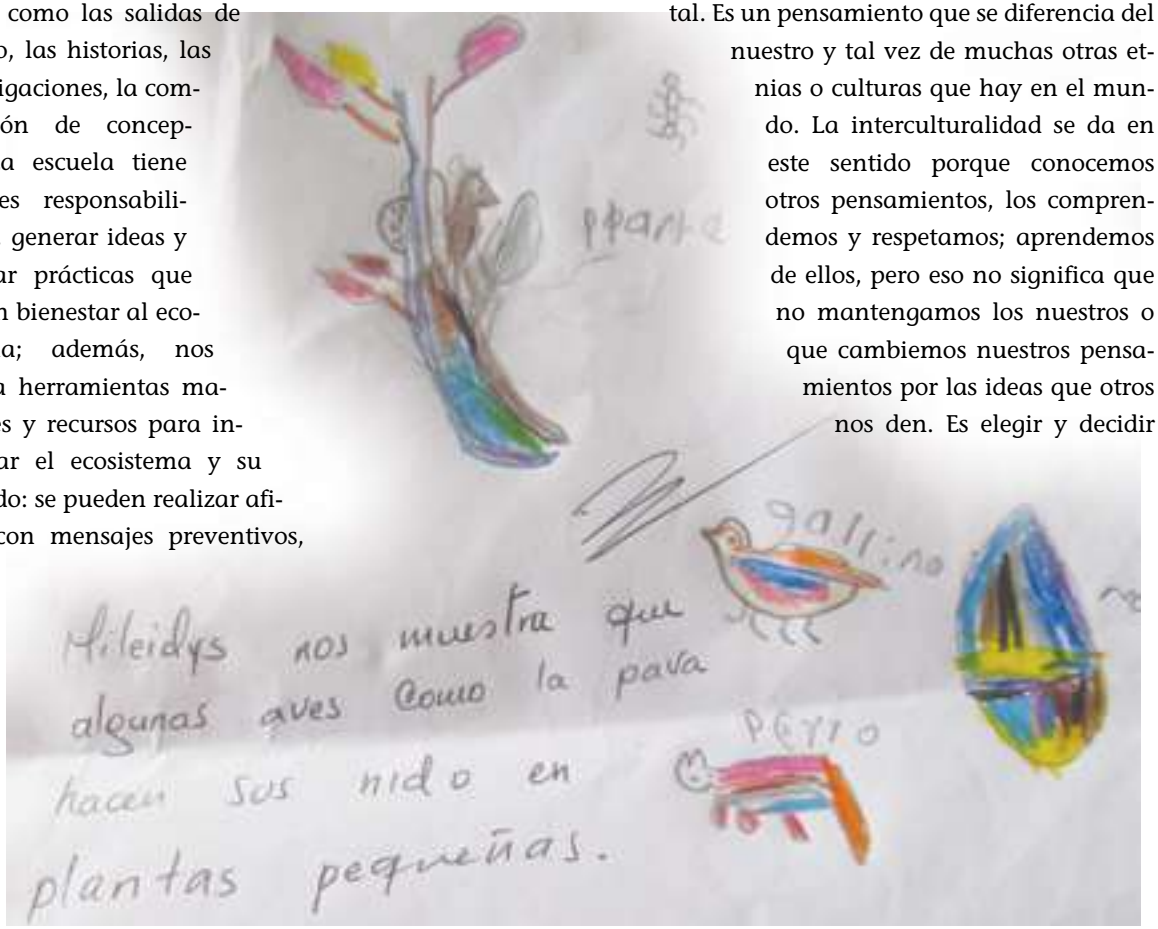
Esta actividad se realizó principalmente para los grados preescolar y primero. Dibujé y recorté imágenes relacionadas con el ecosistema, especialmente muchas que los niños y las niñas conocen en su entorno. Luego de recortadas, las imágenes se pegaron en pequeñas cartulinas; debajo de ellas, la letra con que inicia el nombre de la imagen en nuestra lengua d~~u~~u~~u~~na. Realicé esta actividad porque la lectura de imágenes es indispensable para que los niños y las niñas aprendan a identificar y expresar lo que observan, los motiva y les gusta mucho.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Este tipo de experiencias hace que sea significativa la motivación de los y las estudiantes al querer saber más sobre algo y por el fácil manejo que se le da por parte de los docentes. Se demostró que en la práctica los niños y las niñas generan nuevos conocimientos y un constante interés por profundizar en los temas.

Desde la escuela se pueden realizar diversas actividades que inviten a valorar y proteger el ecosistema, como las salidas de campo, las historias, las investigaciones, la comprensión de conceptos. La escuela tiene grandes responsabilidades, generar ideas y realizar prácticas que causen bienestar al ecosistema; además, nos brinda herramientas materiales y recursos para investigar el ecosistema y su cuidado: se pueden realizar afiches con mensajes preventivos, realizar integraciones con los padres y madres de familia y los y las estudiantes, integración con mayores miembros de la comunidad para aprender cómo cuidan el ecosistema, recopilar sus prácticas y reflexionar sobre ello; se pueden realizar actividades de reciclar plásticos y reutilizarlos, etc.

El tema de la interculturalidad en mi proyecto se dio cuando entramos a estudiar los diferentes pensamientos que hay y las diferentes posiciones, cuando estudiamos el tema del ecosistema desde lo occidental. Es un pensamiento que se diferencia del nuestro y tal vez de muchas otras etnias o culturas que hay en el mundo. La interculturalidad se da en este sentido porque conocemos otros pensamientos, los comprendemos y respetamos; aprendemos de ellos, pero eso no significa que no mantengamos los nuestros o que cambiemos nuestros pensamientos por las ideas que otros nos den. Es elegir y decidir



qué podemos compartir y poner en práctica de esos otros pensamientos. Por ejemplo, en occidente se hacen muchas campañas sobre el cuidado del medio ambiente; nosotros los indígenas no hacemos ese tipo de actividades y de pronto uno podría copiarse eso, hacer una campaña para limpiar el arroyo. Es importante que los niños y las niñas reconozcan e identifiquen otras formas de pensar y otras prácticas y maneras de hacer, y que reconozcan nuestro propio pensamiento y lo pongan en práctica.

Como conclusión, el aprendizaje que los niños y niñas tuvieron fue muy valioso y han puesto en práctica muchas ideas que aprendieron. Muchos padres también quedaron contentos porque es un tema del que los niños y las niñas se apropiaron, y además estaban en el medio, conociendo de cerca la realidad, no solo a través de libros. Trabajamos un tema que a veces no creemos muy importante, pero cuando lo estudiamos y vemos las cosas positivas y negativas que están sucediendo, los padres nos apoyan para llevar a cabo ese tipo de proyectos en la escuela. No solamente lo hicimos durante el proyecto, sino que después de eso hemos seguido aplicando las diferentes estrategias que hemos aprendido y ampliando ese conocimiento más, porque este año de pronto los niños y las niñas están en otro grado mayor y siempre uno les está ampliando los conocimientos relacionados con el ecosistema, y porque hoy en día también a nivel mundial se habla sobre eso. Se están preocupando más sobre el cuidado del planeta y nosotros siempre lo hemos hecho, pero nunca lo tomamos muy en serio.

Es bueno aplicar estos proyectos en las escuelas porque los niños y las niñas se motivan, se emocionan, les gustan las técnicas que uno utiliza, diferentes herramientas didácticas que hemos aplicado y a veces me preguntan cuándo vamos a trabajar otro tema, cuándo vamos a hacer otro proyecto. A ellos les gusta cuando salimos, les tomaba fotos o ellos exponían sobre lo que investigaban y uno ve la motivación que tienen cuando trabajamos estos temas que son investigativos.

Agricultura orgánica, verduras y frutas

Yoel Andrés Montero Alonso
Centro Etnoeducativo Cherua, Sede Ahuyamal

Este proyecto se realizó en la comunidad de Ahuyamal, que se encuentra localizada en la Sierra Nevada por la cuenca del río Badillo, dentro del pueblo wiwa. La comunidad se caracteriza porque aún conserva las tradiciones y costumbres que nos dejaron los mayores y que día a día la vamos transmitiendo de generación en generación. Esta comunidad también se destaca por sus productos agrícolas.

▶ Nos preguntamos

Cuando seleccionamos el tema de manera colectiva y participativa, los y las estudiantes y los padres de familia escogieron varios temas como el agua, el medio ambiente, el dumuna, la hortaliza, las frutas, entre otros. Yo les pedí que eligieran dos temas nada más, entonces ellos escogieron la huerta y las frutas. Les pregunté por qué, y un estudiante de tercero me respondió: “porque yo veo que en el colegio vienen unas verduras y frutas diferentes a las que nosotros cultivamos aquí”. Otro estudiante de cuarto dijo: “además, desconocemos cómo se siembran, crecen y se reproduce cada una y se nos hace difícil identificar y diferenciar algunos productos de la finca con los de la huerta”. Otro, del grado quinto, agregó que las verduras y frutas que nosotros cultivamos acá en Ahuyamal son más pequeñas y tienen diferentes formas. Un padre pregunto por qué no los diferenciaban, y una estudiante de cuarto grado respondió: “porque aquí todo se siembra en una roza. Por ejemplo: papá tiene en la roza yuca, plátano, frijol, naranja, mango,

cilantro, tomate y maíz; cuando yo hacía segundo el profesor nos habló de la hortaliza y nos decía que en las hortalizas se siembra el tomate, ají, cebollín, cilantro, entre otros. Pero no se podía sembrar plátano, yuca guinea, porque estos se siembran en las fincas".

Con este diálogo que se dio entre estudiantes y padres, decidimos elegir el tema de la huerta y las frutas. Teníamos la intención de lograr que los y las estudiantes reconozcan y aprendan a diferenciar los diferentes productos que hay dentro y fuera del territorio, contando con el apoyo de los mamos, sagas, mayores, padres, madres y estudiantes de la escuela.

▶ Llegó el momento de trenzar

Al explorar los conocimientos previos respecto al tema identificamos lo siguiente: los y las estudiantes identifican algunos términos en ~~dumu~~una para referirse al trabajo en la huerta, reconocen algunas semillas, conocen los materiales y herramientas que se utilizan para trabajar en la huerta e identifican algunas clases de frutas que hay dentro y fuera de la comunidad.

Agricultura orgánica

Como docente, indagué por el concepto de agricultura orgánica, porque tenía la intuición de que ese término representaba desde afuera la manera en que nosotros como indígenas trabajamos la agricultura, a diferencia de la agricultura comercial o industrial. Cuando realizamos esta actividad contamos con la ayuda de un mamo, Rafael Francisco Daza, que nos explicó el significado de agricultura orgánica en términos propios. Él nos contó que acá en nuestro territorio la mayor parte de los productos que cultivamos son orgánicos. ¿Cómo orgánico? Que se cultiva aquí y es propio de nosotros y no tememos necesidad de estar echándole productos químicos ¿Qué es un producto químico? Un producto químico son líquidos que preparan los *sentalu* para echarle a las plantas para que crezcan pronto, no les caigan plagas y produzcan rápido. ¿Cómo sabes que la gente del pueblo hace eso? El mayor les contó que cuando él estaba más pequeño trabajaba con los *sentalu* y los veía que les hacían así a lo que cultivaban. ¿Aquí no les echan productos químicos a los cultivos?, preguntaron los y las estudiantes. No porque aquí les hacemos trabajos tradicionales a la tierra, a las semillas antes y después de sembradas para que haya una buena cosecha y para que no les caigan plagas.

Entrevista al mamo Rafael Francisco Daza de Ahuyamal sobre el término "orgánico"

Estudiantes: ¿Qué es lo orgánico?

Mayor: Orgánico es cuando hablamos de algo que se cultiva dentro del territorio y es propio de nosotros.

Estudiante Lorena Beatriz (4°): ¿Cómo así propio de nosotros?

Mayor: Que es de nuestro territorio, de acá de nuestra tierra, que lo producimos solamente aquí.

Estudiante: ¿Qué se cultiva propio de acá?

Mayor: Caña, café, maíz, frijol, guineo, ñame, yuca, plátano, ahuyama, batata entre otros.

Docente: ¿Qué es la agricultura?

Estudiantes: Agricultura es lo que sembramos en la roza.

Docente: ¿Qué sembramos en la roza?

Estudiantes: Sembramos ñame, yuca, filo, ahuyama, batata, maíz, plátano, naranja, mango, limón, caña, café entre otros.

Docente: ¿Para qué sembramos?

Estudiantes: Para comer, vender, cambiar y regalar.

Docente: ¿Por qué lo vendemos?

Estudiantes: Lo vendemos para comprarnos otras cosas, como zapatos, ropa, sombreros dudu, mochilas.

Docente: ¿Por qué lo cambiamos?

Estudiantes: Por carne, arroz, sal, pescado, panela, azúcar, iguana entre otros.

Docente: ¿A quién lo regalamos?

Estudiantes: Al primo, compañero, mi mamá, mi tía, tío, abuelo y a otras familias.

Después de que el mamo nos contó sobre la agricultura propia, les expliqué qué significan los términos "orgánico" e "inorgánico" en lo occidental. Después les pregunté si habían aprendido sobre el tema, ellos respondieron que el mamo les dijo que agricultura orgánica es cuando *abu* y *ade* siembran yuca, plátano, maíz, ñame, malanga, pero que sean propias de nosotros, y también que inorgánico significa para el occidente que es algo que existe pero que no tiene vida como el agua y el aire entre otros.

Otro día invitamos a una saga para que nos comentara los pasos que debemos tener en cuenta para trabajar en la agricultura. Ella nos decía que antes de hacer una finca, roza u hortaliza debemos tener en cuenta a *Kanguma* (madre tierra) para pedirle permiso. Nos dijo que los pasos para trabajar en la agricultura son: hacer trabajo antes de socolar, antes de quemar, antes de sembrar, después de sembrar; además, debemos tener en cuenta *kunzhakui,* que es labrar el terreno antes de sembrar, *zhazhikanduna,* que es seleccionar las semillas antes de sembrarlas, y finalmente *zhazhishi*, que es sembrar.

Kunzhakui: labrar. Antes de labrar un terreno en el pueblo wiwa, se le pide permiso a la madre naturaleza para poder hacer una finca, huertas y hortalizas.

Zhazhikanduna: seleccionar semillas. Los y las estudiantes identifican algunas semillas en la huerta como: ají *(newa),* tomate, cebolla, cebollín, cilantro, col *(culi)*.

Decían: "debemos tener en cuenta lo que nos dijo la saga: primero debemos picar el terreno (labrar)". Entonces empezaron a picar la tierra. Cuando terminaron, dijeron: "ahora tenemos que medir las distancias para hacer unas filas o columnas para sembrar cada semilla en una fila y poder diferenciarlas".

Zhazhishi: sembrar. Los mayores de la comunidad dicen que sembrar es una forma de conservar la agricultura propia de nuestro territorio. Para entender ese término es necesario tener un conocimiento sobre *Kanguma,* que es la madre tierra, a la cual hay que pedirle permiso antes de sembrar y a *Zhamanduna* también se le pide permiso antes de sembrar la semilla. Para los y las estudiantes, sembrar significa conservar nuestros productos para que no se acabe la agricultura.

La hortaliza

Primero les conté el cuento sobre los animales y la agricultura, que dice lo siguiente:

Los animales y la agricultura

Cierto día, el conejo y el mono se dijeron vamos a hacer una finca. El conejo, como siempre era más vivo, se aprovechaba del mono, así que le dijo: "Mono, tú tumba el monte y yo hago el gualdarayo". Entonces el mono fue, tumbó el monte y cuando estaba seco fue a decirle al conejo que qué pasaba con la gualdarayo. El conejo le dijo: "No, hombre, estoy ocupado, no puedo. Tú haz la gualdarayas y yo las quemo". El mono hizo el gualdarayo y cuando terminó se lo dijo al conejo. Este le pidió que la quemara y él sembraría. Todos los pasos de la roza los terminó haciendo el mono. También estuvieron involucrados otros animales. Finalmente, el conejo se hizo una casa en la finca.

Les conté el cuento, hicimos dibujos y preguntas de selección múltiple. Les conté esa historia porque estábamos hablando de las semillas de las huertas y de las fincas. La historia nos enseña muchas cosas. Por ejemplo, el conejo es muy aprovechado, se aprovecha del mono y de otros animales. El mono nunca se dio por vencido, siempre luchó por su finca. Además, el cuento nos enseña y muestra todos los pasos de la roza.

Este tema lo pasamos a la práctica. Un lunes invitamos al mamo para que le hiciera trabajo al terreno donde íbamos a hacer la hortaliza. El mamo hizo unos pagamentos, luego me dijo: "ahora sí pueden hacer la hortaliza, ya la tierra esta curada para cultivar". Al día siguiente le dije a los y las estudiantes: "hoy vamos a hacer la huerta". Ellos, muy entusiasmados, cogieron las palas, picos, cavadores y fuimos al terreno. Decían: "debemos tener en cuenta lo que nos dijo la saga: primero debemos picar el terreno (labrar)". Entonces empezaron a picar la tierra. Cuando terminaron, dijeron: "ahora tenemos que medir las distancias para hacer unas filas o columnas para sembrar cada semilla en una fila y poder diferenciarlas". Yo pregunté por el paso que seguía y una estudiante dijo: "tenemos que mojar el terreno, seleccionar las semillas y luego sembrarlas". Entonces un estudiante se encargó de mojar la tierra mientras que los demás empezaron a seleccionar las semillas para sembrarlas. Cada grado se encargó de sembrar una semilla diferente. Cuando iban sembrando, decían: "mira, así es que nacen las verduras"; otro estudiante decía: "yo pensaba que eran unos árboles grandes". Después de que terminaron de sembrar, fuimos al salón.

Sembramos tomate, ají, zanahoria, remolacha, cilantrillo, cebollín y col. Teníamos que tener en cuenta la luna y la lluvia. La huerta la empezamos hacer en el mes de mayo, en la época lluviosa, que era luna

menguante. Si se siembra en luna nueva, puede que eche la zanahoria, pero muy pequeña. Había algunas verduras que no conocían porque son de afuera, como el pepino y la remolacha; incluso cuando la sembramos llevamos la semilla.

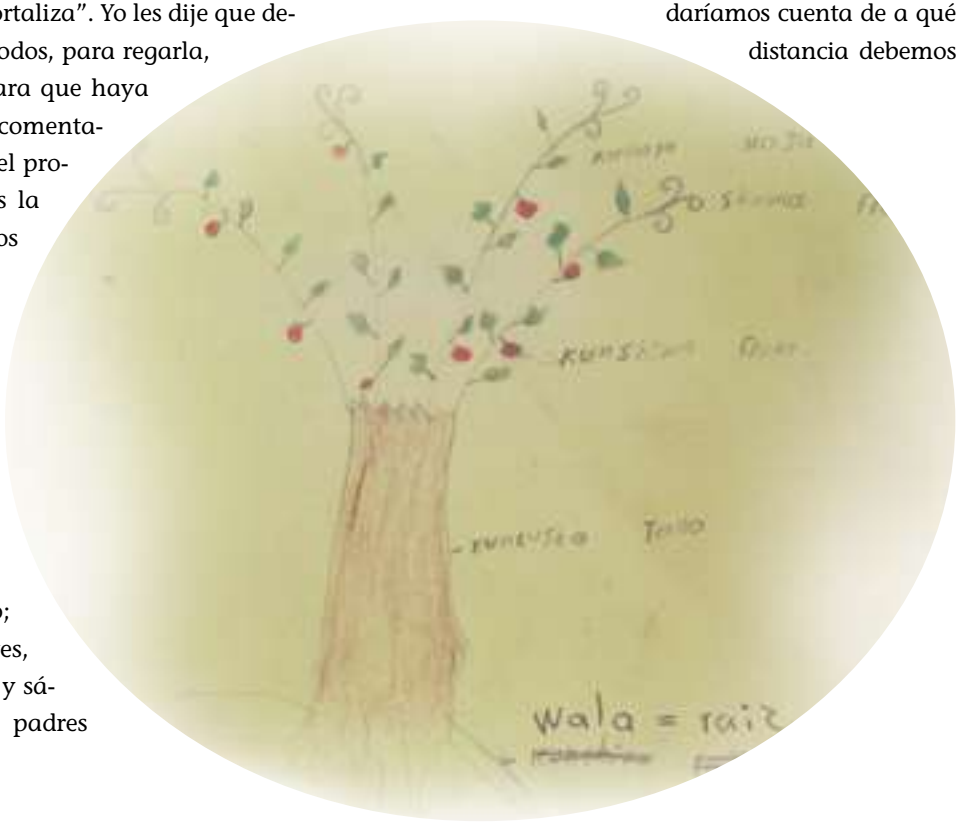
Cuando fuimos al salón les pregunté si les había gustado lo que hicieron. Ellos me comentaban que les había gustado porque aprendieron a labrar un terreno, medir, seleccionar e identificar las semillas, sembrar y, sobre todo, cómo se hace una hortaliza.

Después les dije que dibujaran todo lo que habíamos hecho en la huerta. Ellos, muy contentos, empezaron a dibujar y colorear. Luego, pegamos los dibujos en el salón. Ellos me comentaban: "profe, ¿quién va a cuidar la hortaliza". Yo les dije que debíamos cuidarla entre todos, para regarla, matarle las plagas y para que haya un buen cultivo. Ellos comentaban entre si y decían: "el profe tiene razón, nosotros la hicimos y ahora tenemos que cuidarla. Tenemos que hacer un horario para cuidar la hortaliza, para cuidarla de los insectos y regarla todos los días". El horario quedó de la siguiente manera: lunes, preescolar y primero; martes, segundo; miércoles, tercero; jueves, cuarto; viernes, quinto, y sábados y domingos, los padres de familia.

A medida que iban creciendo las plantas sembradas en la hortaliza, yo les preguntaba: "¿cómo va la hortaliza?". Ellos decían: "ya están floreciendo"; luego, a la otra semana: "ya está cosechando": a la siguiente semana me dijeron: "ya están buenas para comer". Yo les dije que antes de comerlas tememos que curarlas con el mamo, y así lo hicimos. Luego se trajo a la escuela para comer en guisos, sopas, ensaladas y jugos.

Cartografía de la huerta y la finca

Cuando los y las estudiantes hicieron la huerta, medimos el terreno para saber qué cantidad de terreno ocuparía. Ellos preguntaban que para qué hacían eso, y yo les expliqué que era necesario medirlo, pues así nos daríamos cuenta de a qué distancia debemos



sembrar cada semilla para diferenciarlas. Ellos decían: "es verdad, así podemos sembrar cada semilla en cada fila y las pueden diferenciar las personas".

Después de que sembramos todo, un día trabajamos sistemas de medida en cada parte del terreno. Medimos la distancia que tiene la huerta con los metros de la comunidad. Medimos las distancias que había entre las semillas, el tamaño de cada plata; veíamos que existen grandes diferencias entre los tamaños de cada una: las que tienen hojas y las que no, unas echan sus productos abajo otras afuera, colores, formas (redondas, largas), etc. La mayoría las utilizamos para el guiso y la sopa, y yo les expliqué que acá abajo el uso era diferente: en ensaladas, en dulces. Después, en la escuela hacían ensalada y yo les explicaba que esa era la ensalada.

El reto de mis estudiantes era hacer una cartografía de la finca y otra de la hortaliza. Para hacer esta actividad formamos dos grupos de la siguiente manera: el primer grupo, conformado por los grados preescolar, tercero y quinto, se encargó de la cartografía de la hortaliza; el segundo, formado por los grados primero, segundo y cuarto, se encargó de la cartografía de la finca. Ellos, muy entusiasmados, empezaron a dibujar y comentaban entre sí: "nosotros, los más grandes, dibujamos y los más pequeños van pintando". Mientras dibujaban, decía una estudiante: "yo el otro día fui a la roza a buscar comida y vi muchos animales en la roza. Yo pienso que también debemos dibujarlos". "Es verdad". dijo otro estudiante. También decían: "yo el otro día vi una culebra chuano y una ñeque, esos animales se comen lo que uno siembra".

El otro grupo comentaba y decía: "vamos a hacer la cartografía como la hicimos cuando la sembramos. Primero dibujamos la tierra labrada, después

dibujamos la siembra y le hacemos las medidas". Otro estudiante decía: "yo, el otro día, cuando estaba regando la hortaliza vi unos avechuchos (plagas) que se les comían las hojas a las plantas que sembramos en la hortaliza". Otro decía: "yo voy a dibujar unas plagas encima de las hojas".

En la cartografía de la finca se tuvo en cuenta cuáles eran los productos de afuera (abajo) y los propios. Utilizaron convenciones para identificarlos: un cuadrito para señalar los productos de afuera, una cruz era afuera, una flecha para los frutos y el caracol para la huertica dentro de la finca. Después de cuatro horas, terminó el grupo de la hortaliza y le decía al otro grupo: "¡ganamos!", mientras los otros

estudiantes respondían que la cartografía de ellos era más difícil porque tiene más productos que la hortaliza y dibujaron animales que se comen la comida. Después de media hora, terminó el otro grupo y así terminamos con las cartografías. Se trató de una especie de concurso: nos repartimos por grados mezclados en dos grupos, y al final comparamos entre los productos que encontraban en la cartografía de la huerta y la cartografía de la finca (la roza). Los y las estudiantes se veían motivados; ellos aprenden cuando dibujan y realizan las actividades ellos mismos.

Diferencias y semejanzas entre la roza y la huerta

Después de visitar varias rozas (fincas) de cultivo, hicimos una mesa redonda en la cual los y las estudiantes debatieron la diferencia y semejanzas entre la finca y la huerta. Obtuvimos los siguientes resultados.

Diferencias:

- Las fincas son más grandes que la huerta.
- Los productos de las fincas duran más que los de las huertas.
- Los productos de la huerta se consumen más rápido y más frecuentemente que los de la finca.
- Los productos de la huerta son más pequeños.

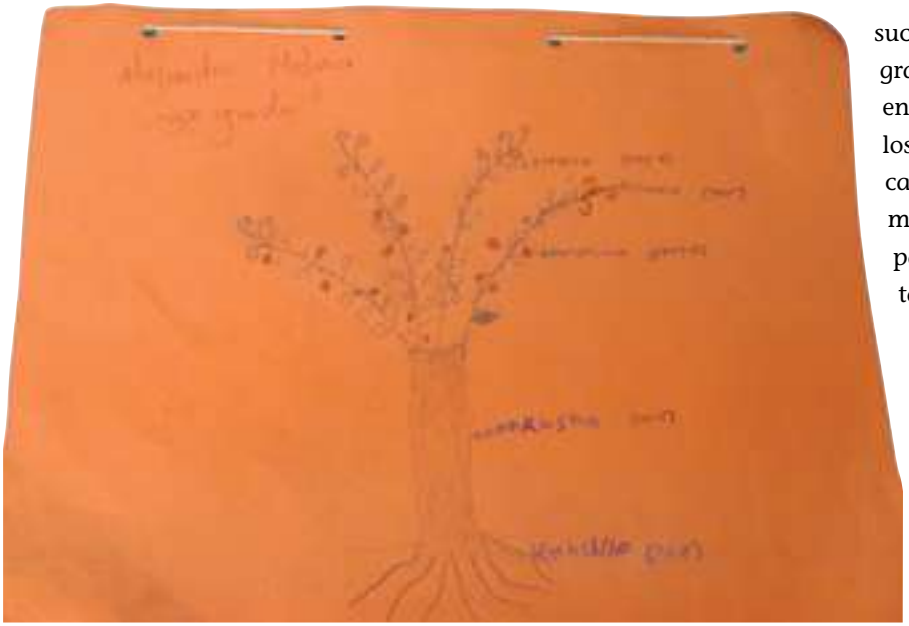
Semejanzas:

- Algunos productos se producen bajo tierra, como la yuca, el ñame, la batata, la zanahoria y la remolacha.
- Otros se producen fuera de la tierra, como el plátano, la ahuyama, el maíz, el ají, el tomate, el cebollín, entre otros.
- Todos se consumen.

Las frutas (kunzhiwa)

Hicimos una salida de campo y visitamos algunos árboles frutales, como mango, guayaba, guanábana, maracuyá, piña, naranja, entre otros. Los y las estudiantes comentaban: "allá en mi casa también hay algunos árboles que tienen fruta", otros decían: "en la roza de mi papá también hay frutas, pero el pájaro se la come y la hormiga también se les come las hojas". Yo les pregunté cuál es la fruta que más les gusta. Ellos decían que les gustaba el mango, la guanaba, la piña, la naranja y la guayaba. Entonces les dije: "mañana traen unas frutas cultivadas aquí para compararlas con las que vienen en los alimentos que llegan a la escuela". Al día siguiente trajeron algunas frutas, como limón, guanábana, maracuyá, guayaba, papaya, mango, lulo y naranja. Entre ellos comentaban: "mira, en los alimentos del colegio hay unas frutas que no conocemos". Les pregunté cuáles, y ellos decían: "esa morada, la naranjada, la verde grande, el verde larguito y ese que parece un tomate". Les dije el nombre de cada una: "esa es una zanahoria, esa es remolacha, ese es pepino, este es un tomate de árbol y esa es una patilla".

Mientras íbamos visitando los árboles frutales, les entregué una hoja de bloc para que dibujaran un árbol y luego identificaran sus partes. Algunos estudiantes dibujaron un palo de mango, otros dibujaron un palo de guayaba, naranja, guanábana, entre otros. Luego entramos al salón y le pedí a una estudiante que dibujara un árbol en el tablero; les pregunte a lo demás cuáles son las partes de la planta. Ellos decían que la raíz (*wala*), el tallo (*kunkusha*), la hoja (*kunata*), la fruta (*kunzhiwa*), la semilla (*zhanduna*) y la flor (*shoma*). Mientras ellos decían las partes, la estudiante iba escribiendo en el



tablero. Después de que escribimos sus partes, dimos la definición de cada una.

Hicimos un juego con las frutas. Cada uno tenía que decir su nombre, cuál era su fruta favorita y por qué. Otro día dejé la tarea de que hicieran una encuesta en su casa sobre cuál era la fruta preferida de las personas con las que vivían. Hicimos ejercicios en el tablero: escribir las frutas, cuál era la que más se repetía, cuál era la favorita. Mirábamos las diferencias que hay entre los productos que hay acá abajo y los de afuera; por ejemplo, el tomate propio no se siembra en huerta, sino que se echa en la roza y él nace. También encontramos que el tomate de acá es más grande y hay que estarlo regando o si no se riega. El cilantro acá es un palito y arriba es una hoja. Mirábamos la diferencia entre el pepino que tiene espinas y el de acá abajo, que es más grande. Con la mayoría de lo que se siembra en la huerta sucede que acá abajo es más grande. Cuando trabajamos en dumuna, para averiguar los nombres de cada fruto, de cada verdura, siempre invitamos a un mayor o una saga para que nos vinieran a contar cómo se llama cada fruta.

La huertica

Esta actividad la hicimos para entender de dónde provino cada semilla que se sembró en la huerta y qué pasa con las verduras y las frutas. Para eso se hizo la historia de vida de las verduras y de las frutas. Se dibujó el tallo, la siembra, la cosecha, la recolección, la verdura, y el fogón donde se hace la comida.

También se hizo la historia de vida de las frutas teniendo en cuenta que, en la salida que hicimos, a medida que íbamos visitando los árboles frutales les dije a los y las estudiantes que observaran cómo son las frutas desde que nacen hasta que mueren. Después, cuando entramos al salón les dejé como tarea dibujar la historia de vida de las frutas; al día siguiente trajeron los dibujos en sus cuadernos, luego los dibujamos en hojas de block y les escribimos el proceso que cumple cada una desde la semilla hasta donde muere, como en los jugos.

Calendario

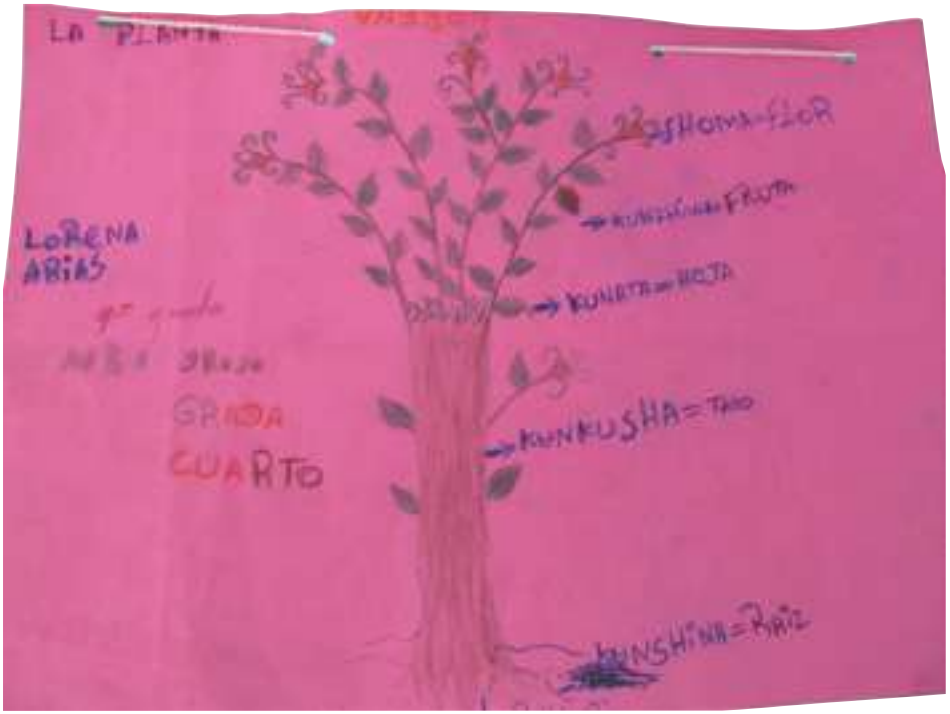
Después de las actividades de la huerta y las cartografías, les expliqué sobre el calendario agrícola.

Ellos me comentaban que veían a sus padres hacer las rozas (fincas) en algunas épocas del año y que para trabajar en la roza se tiene en cuenta la luna, la lluvia, los meses, entre otras cosas. Entonces les dejé como tarea investigar con un mayor lo siguiente: las épocas de sembrar, los trabajos tradicionales, las fechas para hacer socolas, la luna para sembrar, y las épocas de lluvia, cosecha, recolección y limpia. Al día siguiente trajeron un listado. Les pregunte quién les había dicho eso, y me comentaron que sus padres. Entonces hicimos el calendario agrícola en el cual tuvimos en cuenta lo siguiente:

- Mes de siembra
- Época de lluvia
- Trabajos tradicionales
- Tiempo de luna para sembrar
- Cosecha
- Recolección
- Época de limpiar la cosecha

Primero tuvimos en cuenta los meses, los escribimos en dumuna y en español. Antes de empezar a hacer la socola, se hace un trabajo con el mamo: hay que pedirle permiso a la madre tierra. Después de que está hecha la socola, hay que pedirle permiso para poder quemarla. Cada vez que por acá se trabaja se tienen en cuenta los tiempos de luna. Si la luna está nueva, no se puede sembrar; si no está ni tan llena ni tan nueva, es decir, en menguante se puede sembrar. No en todos los meses se puede sembrar: de marzo a mayo se pueden sembrar algunos productos, como la yuca, el maíz y el plátano; si voy a sembrar caña, hay que hacerlo en mayo cuando la luna esté nueva. La caña sí se puede sembrar cuando la luna esta nueva, mientras que hay algunos productos que duran año y medio, como el plátano y el guineo.

Cuando la roza está sucia, hay que limpiarla para que los productos crezcan. En relación con los tiempos de cosecha, el maíz es el que más rápido se da; si uno lo siembra en el mes de marzo, en el mes de junio ya hay



maíz, mientras que hay unos productos que duran todo un año como la yuca y el ñame.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Del proyecto, lo que más me gusto fue que logramos, desde la escuela, atraer a la comunidad, porque cuando ellos se dan cuenta de que las escuelas tienen interés sobre algunas cosas que estamos perdiendo se acercan a ver qué aportan al proyecto que se está realizando. Ellos pueden ver que tenemos grandes debilidades, pero también muchos conocimientos sobre el territorio.

Las actividades y la experiencia que normalmente tengo como docente estaban marcadas por los libros de textos, mientras que con el proyecto realizamos salidas de campo, investigamos y nos dimos cuenta de que los niños y las niñas podían tener más participación, se motivaban, se sentían más libres de expresar lo que veían, lo que hacíamos, les contaban a sus padres, e incluso los padres y madres llegaban a la escuela.

Con el proyecto nos dimos cuenta de que es necesario conocer y fortalecer lo propio para que podamos hacer un intercambio en condiciones iguales con los de afuera, para que ellos puedan conocer nuestra cultura y nuestras prácticas saludables y respetuosas con la naturaleza, como lo es nuestra manera de trabajar la agricultura.

Sendero Abutashi

Vicky Mildred Pajoy
Centro Etnoeducativo Rural e Internado Atshintujkua

El Centro Etnoeducativo y Rural Internado Wiwa Atshintujkua se encuentra ubicado en la comunidad de Atshintujkua, sitio sagrado y capital del pueblo wiwa, perteneciente al municipio de San Juan del Cesar, La Guajira, en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Es una zona agradable, bañada por el río Cesar, donde prima el respeto por la madre tierra y los principios culturales. La base primordial de nuestra comunidad es el aspecto espiritual, regido por la Ley de Origen "*shembuda*", transmitida por los mamos y autoridades tradicionales. El Centro Etnoeducativo Rural e Internado Wiwa es una institución que ofrece un servicio de calidad en los diferentes niveles de manera integral. Esto se refleja en el desarrollo de todas las dimensiones humanas con un enfoque diferencial, ya que está dirigida al servicio de la comunidad en el fortalecimiento, empoderamiento y pervivencia de la cultura del pueblo wiwa.

En los últimos tiempos se ha producido un importante brote de interés por la preparación y uso de remedios caseros a base de plantas, con el propósito de recuperar la confianza de los niños y niñas en la medicina natural y que vean la ciencia moderna como un complemento. La necesidad de llamar la atención sobre la importancia de las plantas medicinales involucra a la comunidad educativa en los secretos curativos de nuestros ancestros y nos lleva a proponer acciones prácticas comprometidas con la salud de nuestra niñez.

El presente trabajo muestra el tejido de conocimiento y sabiduría en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes de los

grados tercero, cuarto y quinto, reconociendo que desde su entorno se adquieren conocimientos sobre las plantas como aporte a los procesos educativos que nos ha permitido una amplia participación reflexiva en cada uno de los espacios, identificando alternativas y acciones a desarrollar.

El mamo Andrés Nolativa nos explicaba:

> En el territorio esta la vida de nosotros y todos los seres vivos. Como ya dejamos de trabajar en muchos sitios sagrados, tenemos tantos problemas. No sabemos pagar, pero como *gunama* tenemos la precaución de que es así para mantener.

A partir de estas enseñanzas del mamo, consideré importante realizar el proyecto integrado de aula "Sendero Abutashi", porque nos permite recuperar los conocimientos que existen en la comunidad sobre las plantas y que los niños y niñas aprendan sobre su importancia para nuestra cultura.

▶ Nos preguntamos

Hablar acerca de las plantas medicinales es complejo y extenso. Su conocimiento y manejo son una condición específica, cuyos poseedores son fundamentalmente los mamos o personas autorizadas por ellos. Esto requiere de un compromiso espiritual de quien aprende, lo que nos ha motivado a desarrollar estrategias orientadas a la conservación de las plantas medicinales y los conocimientos ancestrales de las comunidades, fortaleciendo así la identidad cultural y las tradiciones, y contribuyendo con el mejoramiento de la salud comunitaria.

El mamo Rumaldo Gil nos explicaba que "cualquier actividad que se haga no va a tener fuerza si no se pone cada cosa en su puesto, si no se recupera el orden ancestral". Es decir

¿Para qué sirven y qué tan importante son las plantas medicinales para el ser wiwa? ¿Por qué en mi comunidad ya no se encuentran algunas de estas plantas?

que hacer un proyecto sobre las plantas debe tener un acompañamiento de las autoridades, que se debe hacer pagamiento e ir aprendiendo poco a poco con los niños y las niñas sobre la importancia de las plantas.

Como objetivo central de este proyecto establecimos el de fortalecer y ampliar la identidad cultural y los saberes propios mediante la investigación y el intercambio de saberes. Como objetivos transversales propusimos: a) lograr que los maestros, estudiantes y personas de la comunidad se integren a este proyecto y lo lleven a la práctica cotidiana, y b) mantener y preservar el conocimiento de las plantas medicinales aprendiendo desde pequeños la importancia que tienen para el pueblo wiwa.

▶ Llegó el momento de trenzar

Consideramos que mediante este proyecto podíamos fortalecer y difundir desde la institución educativa el conocimiento sobre la siembra, utilidad, y preparación de las plantas medicinales que se encuentran en nuestra región. El principal propósito es darle la importancia al conocimiento de las plantas para disminuir el uso de medicamentos occidentales.

Se llevaron a cabo diferentes actividades, como salidas de campo, investigaciones con personas de la comunidad, juegos, y reconocimiento de plantas en nuestro entorno. Con ellas, empezamos a conocer sus posibilidades de uso y para qué enfermedad nos sirve

cada una, con el fin de desarrollar la actividad central del proyecto: el sendero de plantas medicinales dentro de la institución educativa.

Este proyecto inicia después de haber vivido en el internado una crisis de enfermedades. Según la cultura wiwa, la enfermedad se da a causa de la desobediencia al respeto a los sitios sagrados. Cuentan los mayores que, cuando hay desobediencia e incumplimiento a la ley de origen, la madre tierra cobra. Teniendo en cuenta lo anterior, iniciamos este proceso con nuestra espiritualidad, pidiendo permiso a nuestros padres espirituales para este proyecto, dirigiéndonos al sitio sagrado La Loma (que queda dentro del internado).

Iniciamos con un conversatorio previo con mis estudiantes, del cual surgieron los siguientes interrogantes que orientaron las actividades: ¿Para qué sirven y qué tan importante son las plantas medicinales para el ser wiwa? ¿Por qué en mi comunidad ya no se encuentran algunas de estas plantas?

Cartografía de las plantas de mi comunidad

Los y las estudiantes de las diferentes comunidades (Potrerito, El Machín, Atshintujkua) se reunieron por equipos de trabajo para hacer la cartografía de su comunidad y reconocer las plantas que hay en ella y en las de sus compañeros. Se hizo esta actividad para reconocer las diferentes plantas medicinales existentes en las comunidades y en el entorno de cada niño. En un inicio, lo hicieron en el aula con el conocimiento previo de ellos, con lo que ellos escuchan de sus mayores. Después, cada grupo fue exponiendo en

el aula y respondiendo a la pregunta "¿qué plantas medicinales encuentro en mi comunidad?".

Cuando empezaban a contar sobre los dibujos de sus comunidades, los niños y las niñas decían "mi comunidad Potrerito queda ubicada por allá en la montaña" o "mi comunidad Machín queda por allá en un hueco, y yo me caigo cuando voy subiendo con el burro". Con sus propias palabras iban contando la ubicación de su comunidad. Con este ejercicio descubrí que unos niños y unas niñas son muy tímidos al hablar, pero esta actividad sirvió para que perdieran su timidez al dirigirse a los demás compañeros de su salón.

Los puntos de referencia para realizar la cartografía son puntos clave del territorio, como los sitios sagrados, las casas de las familias que quedan en el camino o de actores centrales, como el docente, el mamo o la saga. Con esta actividad descubrí que los niños y las niñas tenían un conocimiento previo sobre las plantas, cómo se llaman y dónde están ubicadas. Descubrimos entre todos que las plantas

Los puntos de referencia para realizar la cartografía son puntos clave del territorio, como los sitios sagrados, las casas de las familias que quedan en el camino o de actores centrales, como el docente, el mamo o la saga

medicinales se encuentran en las propias casas de los y las estudiantes y que hay diferencias entre las comunidades; por ejemplo, en Atshintujkua casi no hay, mientras que en Potrerito solo hay en la escuela y son de uso comunitario.

El saber que tienen los y las estudiantes sobre las plantas es transmitido por padres, madres, abuelos y abuelas que les van enseñando el tipo de planta y para que sirve. Esto también se debe a que en la comunidad hay la costumbre de sembrarlas y de mantenerlas, porque es importante para la salud, la tradición y la cultura del pueblo wiwa.

Investigando aprendo

Se formaron equipos de trabajo para investigar e indagar sobre las plantas medicinales más comunes o más utilizadas y las enfermedades más constantes en las comunidades del pueblo wiwa. La intención de la actividad era que los y las estudiantes investigaran con las personas con quienes conviven en el colegio: padres de familia, el tutor Fabio Plata, a la coordinadora de alimentos Carmen Pastor y el mamo. Fue un trabajo de equipo libre; ellos se fueron solitos, organizados por grupos, a preguntarle a la persona elegida tres preguntas claves:

a. ¿Qué saben de las plantas?
b. ¿Para qué enfermedad la utilizan?
c. ¿Cómo la preparan?

Los y las estudiantes eligieron, por ejemplo, a la coordinadora de cocina por ser una persona mayor y porque asocian el uso de la planta con la preparación de alimentos, y al mamo por ser el padre espiritual de la institución. Tuvieron un diálogo con estas personas para que les dieran respuesta a las tres preguntas planteadas, y dibujaron las plantas. Estas personas les brindaron conocimientos sobre las plantas de los distintos lugares a los que pertenecen, de La Loma, Tezhumke, El Machin y Atshintukua. Por su parte, el mamo les contó la historia de por qué nace y existe la enfermedad:

> *Hace muchos años había una viejita sabia. Cierto día dijo a los jóvenes que iba a venir la enfermedad, pero a ella nadie le creía. Dijo que iba a venir algo muy fuerte, pero los jóvenes y toda la comunidad decían que eso era mentira. Lo que ella decía que iba a venir era la enfermedad. Llegaron la diarrea, el dolor de cabeza, el vómito y muchas otras enfermedades, pero principalmente esas tres: la diarrea, el dolor de cabeza y el vómito, que acabaron con todos los ancianos. Algunos jóvenes quedaron y así se pudieron reproducir y poblar de nuevo.*

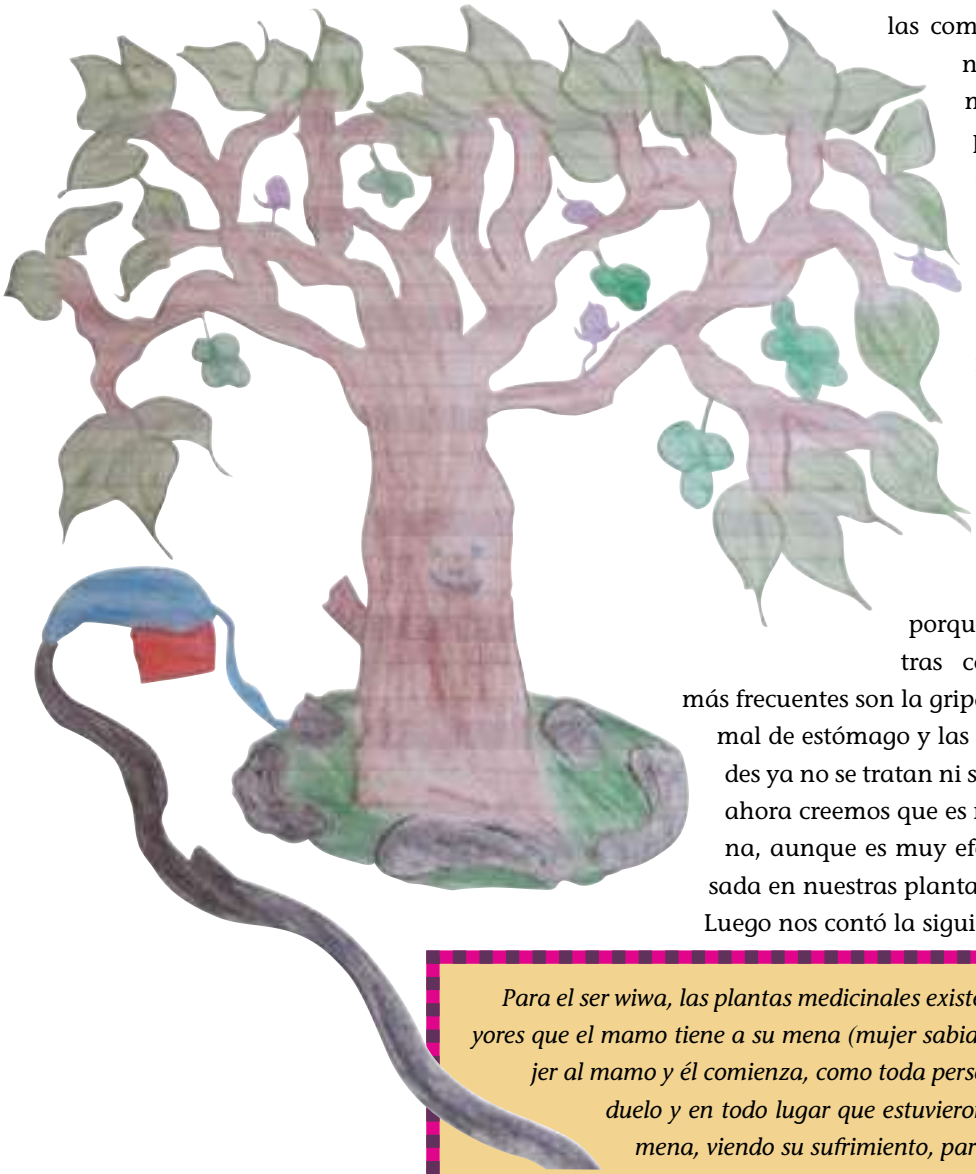
Terminada la primera parte de la actividad, cada grupo expuso la información recopilada, ya que es muy importante darle el lugar que se merece al conocimiento que los y las estudiantes obtienen de sus propias investigaciones. Ubicaron sus productos en una gran cartelera que hoy hace parte de nuestra aula.

De esta actividad, fue interesante identificar que en el proceso educativo no solo el maestro es el principal actor, nosotros solamente somos herramientas o guías para ayudarles a los y las estudiantes a descubrir la educación. Ellos solitos se fueron a investigar, ellos solitos preguntaron, ellos solitos salieron con un trabajo, y ellos solos expusieron. Además, pude comprender que otras personas, como el portero, la cocinera y la tutora también tienen un conocimiento que se lleva al aula. En esta segunda actividad, ellos descubrieron nuevas plantas, descubrieron cómo se preparaban y para qué enfermedad o dolor del cuerpo sirve cada planta. Y con el mamo aprendieron sobre las primeras enfermedades que llegaron al pueblo wiwa.

Salida de campo: Recorriendo mi comunidad de Atshintujkua y experimentando mi espíritu investigativo sobre mis plantas medicinales

Preguntamos en la comunidad a quién podríamos preguntarle acerca de las plantas medicinales. Todos los habitantes de Atshintujkua sugirieron al señor Luis Camilo Loperena porque él conoce de plantas medicinales y de preparación de tomas, ya que él estudio medicina tradicional y tiene el jardín botánico en el patio de su casa. Nos contó la historia de por qué las plantas son femeninas, de sexo femenino, que ya actualmente hay injertos y también aprendimos que las plantas son femeninas porque siempre dan fruto, que los árboles machos no dan fruto.

En la visita a la casa del señor Luis Camilo Loperena, nos enteramos de su pensamiento y conocimientos acerca de las plantas medicinales de su patio. En su charla con los niños y niñas nos dijo que en



las comunidades de nuestro pueblo ya no están sembrando las plantas medicinales, se desconocen y se pierde su valor, y se le está dando más importancia a la medicina de occidente. Por eso se dice que es muy importante la relación escuela-comunidad para los procesos de formación de nuestros hijos.

Nos explicó la importancia que tiene el curarnos con las plantas. Así como afuera existen analgésicos y antibióticos, en las plantas también los encontramos, y son beneficiosos porque ellas son sanas. Aquí en nuestras comunidades las enfermedades más frecuentes son la gripa, la fiebre, el dolor de cabeza, el mal de estómago y las inflamaciones. Estas enfermedades ya no se tratan ni se curan con las plantas, sino que ahora creemos que es más poderosa la medicina externa, aunque es muy efectiva y valiosa la medicina basada en nuestras plantas.

Luego nos contó la siguiente historia:

Para el ser wiwa, las plantas medicinales existen en la Sierra. Cuentan los mayores que el mamo tiene a su mena (mujer sabia). Cierto día se le muere la mujer al mamo y él comienza, como toda persona, a sufrir su muerte, tiene su duelo y en todo lugar que estuvieron juntos sufre y la recuerda. La mena, viendo su sufrimiento, para hacerlo sentir bien se convierte en planta medicinal, permitiendo que cada planta curara una enfermedad y dé un beneficio. Por eso para el ser wiwa las plantas y la madre tierra representan el sexo femenino.

Después de la visita, los niños y las niñas reflexionaron que las plantas son nuestra vida, nos ayudan a permanecer con nuestro cuerpo sano, y las tenemos que mantener y sobre todo recuperar porque ya no se encuentran en todas las casas ni en todas las comunidades.

Desde siempre el uso de plantas medicinales ha cumplido un papel fundamental en la medicina tradicional de nuestros pueblos indígenas. Por ello, emplearemos estos conocimientos que se encuentran actualmente en los mayores, mamos y sagas, con el fin de prevenir y disminuir enfermedades de nuestro cuerpo en las comunidades wiwa.

El mayor Luis nos comentó que para él es muy importante recibir la visita de los y las estudiantes en su casa. No había experimentado antes este tipo de visitas educativas y resalta lo valioso que es que nosotros como docentes tengamos en cuenta el conocimiento de ellos, es muy importante que lo tengamos en cuenta como parte de los contenidos que se enseñan en el aula.

Jugando con las plantas

Después de identificar lo fundamental sobre las plantas medicinales, su ubicación, sus usos y su preparación, se hicieron cuentos y declamaron poesías sobre lo visto. Posteriormente, por grupos dibujaron los órganos del cuerpo, sus enfermedades y la planta que sirve para cada órgano. Una vez tenían sus dibujos realizados, se dividieron por equipos y cada equipo fue un hospital en el que se cura una enfermedad específica; ellos buscaban la manera de vender su fórmula y hacer famoso su hospital. Ganaba el que más pacientes tuviera. Entonces hicimos ese experimento, invitamos a varios estudiantes y estaban muy pendientes, empezaron a llevar hojitas normales que simulaban la planta y con eso jugaron. Había un niño que hacía de ambulancia y jugamos bastante con las plantas.

Elaboración del sendero Abutashi: sabiduría de las plantas

Esta actividad surge a partir de una crisis de fiebre, diarrea y malestar estomacal en el internado. Las mujeres, entre ellas la auxiliar de enfermería, recomendaron hacer una toma de hoja de limoncillos

y fueron a buscarlas, pero no había nada. Esta situación permitió que nos diéramos cuenta de que en el internado no había ninguna planta medicinal, así que con algunos docentes consideramos que era importante y necesario sembrar plantas medicinales en el internado, teniendo en cuenta que allí viven permanentemente muchos niños, niñas y jóvenes de diferentes comunidades del Magdalena, Cesar y La Guajira.

Los siguientes fueron los pasos que planeamos con los y las estudiantes para la elaboración del sendero Abutashi:

- Permiso espiritual: fuimos a donde el mamo para pedirle permiso a la madre tierra para poder sembrar.
- Los y las estudiantes hacen la escogencia del lugar del sendero: alistamos el terreno, limpiamos, quitamos las piedras y empezamos a picar.
- Preparación del terreno: fuimos al río a traer abono y tierra negra.
- Siembra de nuestras plantas: se hicieron las ceritas para sembrar.

▶ ¿Por dónde seguimos?

Esta práctica nos permitió vivir una experiencia metodológica diferente, aplicable en nuestro entorno, articulando las diferentes áreas fundamentales propias, como el dumuna (los nombres de las plantas estaban en castellano y en dumuna), territorio y cosmovisión, que es el contacto que tenemos con el mamo y todas sus enseñanzas sobre la espiritualidad. Ha sido muy importante que se haya transmitido este conocimiento a la comunidad educativa.

El conocimiento sobre el uso de las plantas medicinales constituye una herencia transmitida por nuestras autoridades tradicionales, mamos y sagas, pero fundamentalmente por las menas, destacando el papel de la madre en lo que respecta al cuidado de la familia. El saber tradicional sobre el uso de las plantas medicinales es una costumbre de nuestros mayores que estamos recuperando para que se transmita de generación en generación, partiendo de una necesidad por volver hacia lo natural y fortalecer así nuestra identidad como indígenas.

Con esta experiencia pude apreciar como docente el espíritu investigativo y la curiosidad por aprender que tienen los y las estudiantes. Potenciar esto a

través de las diferentes actividades les facilitó mucho el aprendizaje. Este proyecto les facilitó leer, comprender y dar respuesta a sus mismas preguntas. Además, en esta experiencia lo central es nuestro propio contexto, nuestro propio entorno.

Es mejor utilizar la metodología que uno encuentra relacionada con el entorno, como las salidas de campo, la observación, el diálogo con personas y sabedores de la comunidad, que quizá lo que uno encuentra en un material dentro del aula de clase, porque allí se encuentran libros, lapiceros, marcadores, un tablero, y un borrador, pero en el territorio hay tantas cosas de las que se puede aprender, hasta de una piedrecita, de una hoja, de un palo; con cada una de estas cosas se tiene tema para trabajar tal vez el resto del año.

Este libro es el resultado de la sistematización de diez experiencias pedagógicas realizadas por docentes de Cartagena, el sur de La Guajira y la Sierra Nevada de Santa Marta, quienes se formaron durante el año 2016 en el Diplomado de Educación Intercultural e hicieron uso de la metodología de proyectos integrados de aula para abordar la pregunta por la situación de los grupos étnicos en la escuela. Estas experiencias dan cuenta de los diversos caminos que se han construido, sobre la educación intercultural en la región Caribe; en ellas se encuentran aproximaciones, tensiones y apropiaciones de un proceso que sigue su curso, abriendo diversos escenarios para repensar la educación desde el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos. La sistematización de estas vivencias fue un proceso de reconstrucción reflexiva y crítica de los aprendizajes pedagógicos obtenidos durante el quehacer docente, lo que implica entender la experiencia como un desarrollo complejo de relaciones, sujetos y prácticas que interpelan al docente, al currículo, a la escuela y al contexto.