

Camino*s* interculturales en la Región Caribe III

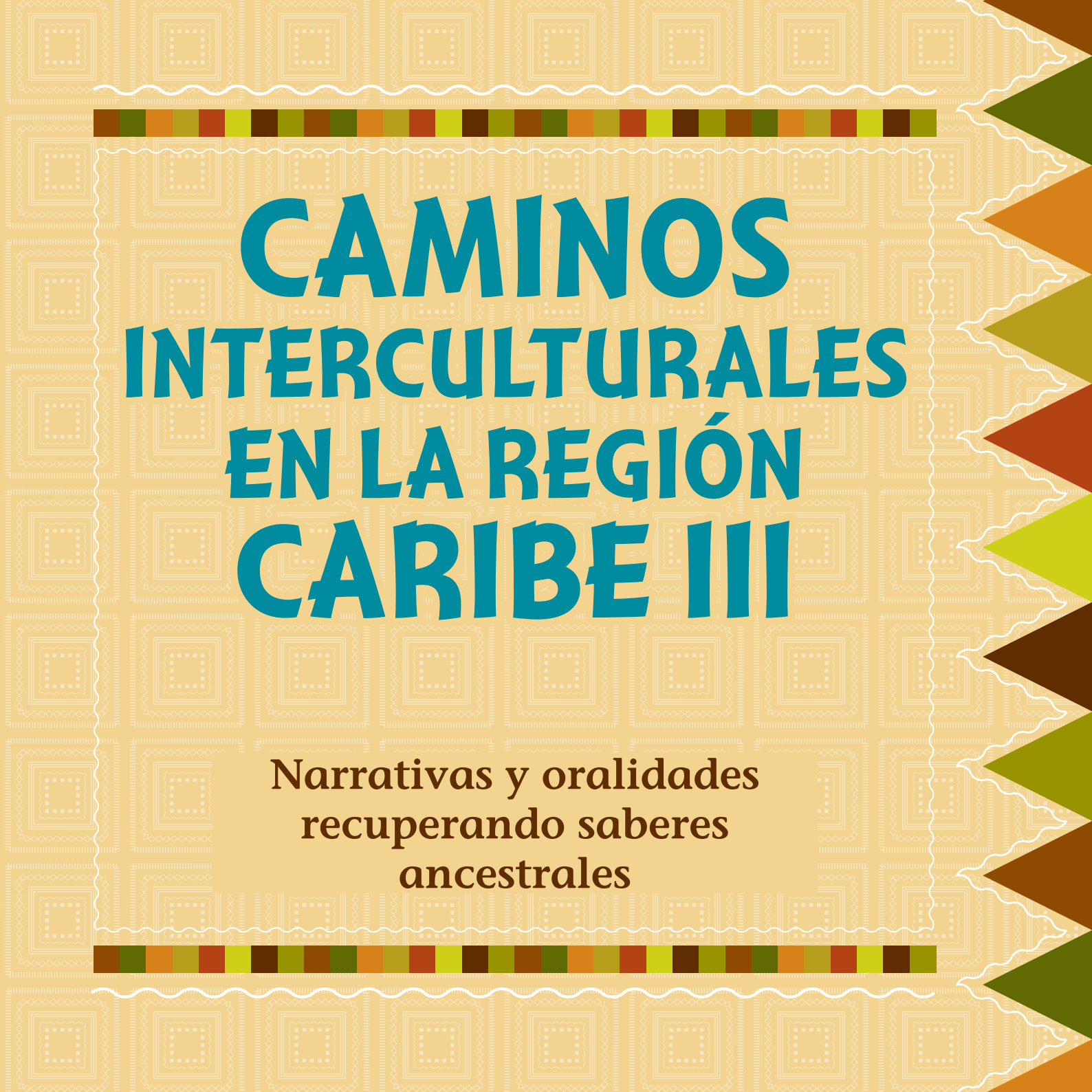
Memoria
Cultura

weeKii
wakua'ipa

Mente
Kutu

Shama
Kunshama





CAMINOS INTERCULTURALES EN LA REGIÓN CARIBE III

**Narrativas y oralidades
recuperando saberes
ancestrales**

CAMINOS INTERCULTURALES EN LA REGIÓN CARIBE III

Narrativas y oralidades recuperando saberes ancestrales

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

Eneris Molina

Jessica Vanessa Gómez Castillo

Sammy Palomino Garcés

Johassandy Ortega Susa

Roslin Carolina Puello Blanco

Jhon Deivis Pérez Miranda

Georgina Lisbeth Ucros Pushaina

Marta Cecilia Contreras Cantillo

Diosismel Mejía

Manuel Enrique Montaña

Franklin Nieves

José Agustín Malo

Fidelina Malo Alonso

Rogelio Alonso

Deiner Sierra

William Fragozo

María Beatriz Alvarado

Esneider Malo

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: 978-958-644-228-2

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

Oralidades y narrativas que combaten el racismo

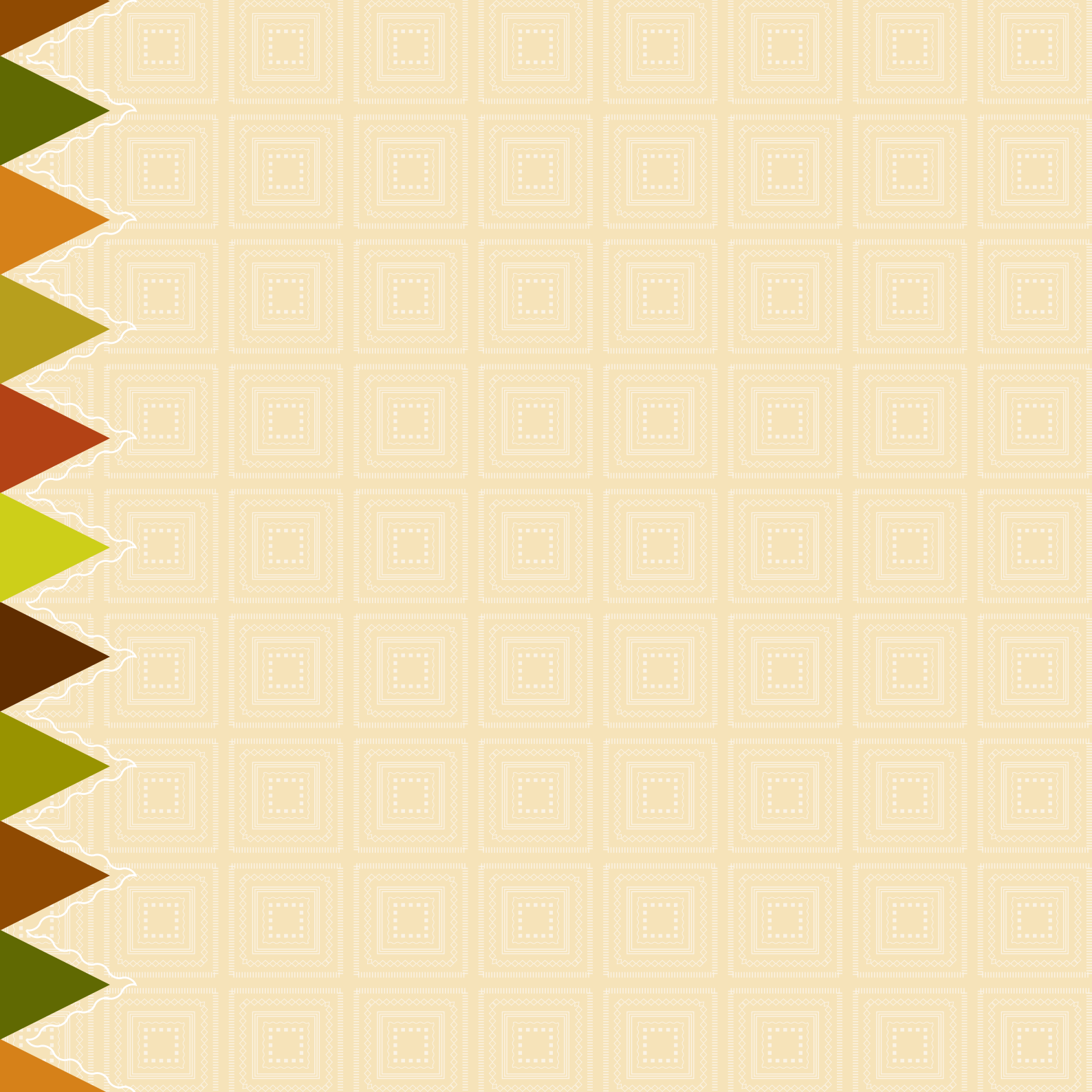
13

- **Somos roche, nuestro territorio en la memoria escolar** 14
- **¡Píntamela y yo te la coloreo!** 28
- **¡Venga le cuento un cuento!** 40
- **Cuéntame una Historia: oralidad como práctica de transmisión del conocimiento en la cultura wayúu** 52

Oralidades y narrativas en la recuperación de prácticas culturales y el autoreconocimiento

65

- **Historia de los músicos de Sabana Joaquina** 66
- **La música de los Montaña en la Comunidad de Piñoncito** 79
- **Gaita y Vallenato en la implementación de los procesos de lecto – escritura en los niños y las niñas** 91
- **Aves sagradas del pueblo Wiwa: Shihkua-magurra** 101
- **La tierra y las técnicas de producción en el pueblo Wiwa** 113



Presentación

La única historia crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos.

Hacen de una sola historia, la única historia.

Chimananda Adichie.

5

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.

Para esta versión de Caminos interculturales en la región Caribe III, se ha decidido organizar las sistematizaciones de los proyectos integrados de aula en dos apartados. El primero que se encontrará, se denomina “Oralidades y narrativas: combatiendo la discriminación y el racismo”, y el segundo se denomina “Oralidades y narrativas en la recuperación de prácticas culturales y el autoreconocimiento”. Cada uno de ellos contiene las sistematizaciones de los proyectos integrados de aula realizados por docentes de Cartagena, el Sur de La Guajira y la Sierra Nevada de Santa Marta.

En las experiencias aquí presentes, se plantean preguntas como: ¿Por qué en mi comunidad todos somos negros? ¿Cómo es una niña bonita? ¿Cuál es mi color de piel? ¿Por qué ya no se cuentan historias? ¿Por qué con el pasar del tiempo se ha perdido la costumbre o tradición de contar historias alrededor de un fogón? ¿De qué manera puede contribuir la escuela a mantener viva la tradición oral, la experiencia y el conocimiento de los mayores y sabedores de la comunidad? ¿Cómo se llamaron los intérpretes de la música propia? ¿De qué comunidad eran? ¿Todavía viven y tocan música o ya no existen?

Estas preguntas, formuladas por los niños, niñas y docentes, son el punto de partida de las reflexiones en las cuales se centraron las experiencias compiladas en este libro. En los dos apartados se organizan la selección de experiencias teniendo en cuenta la manera en la cual las y los docentes se preguntaron, usaron y reflexionaron alrededor de las narrativas en sus diferentes manifestaciones, y alrededor de la oralidad. En el primer apartado, el lector encontrará sistematizaciones que dan cuenta de procesos realizados encaminados a la utilización de cuentos, narraciones, historias propias -o no-, y oralidad, como herramientas para que niños y niñas reflexionen y se cuestionen por su pasado, por la discriminación racial y el autorreconocimiento.

El segundo apartado del libro, da cuenta de la recopilación de historias, narrativas y oralidades investigadas por parte de los niños, niñas y docentes, en torno a las prácticas y conocimientos tradicionales propios de cada comunidad. Estas narraciones, oralidades y conocimientos fueron centrales en las actividades realizadas por los y las docentes en los proyectos integrados de aula, ya que sirvieron para reconstruir historias de los territorios y comunidades, pero también para que niños y niñas se interesaran por conocer, valorar y practicar las tradiciones y prácticas culturales que se están transformando o perdiendo.

El primer apartado, “Oralidades y narrativas: combatiendo la discriminación y el racismo” presenta cuatro experiencias. Dos de ellas, fueron realizadas en la ciudad de Cartagena, en la Institución Educativa Villa María y en la Institución Educativa Juan José Nieto. Las otras dos experiencias, fueron realizadas en el Sur de la Guajira: una en el Centro Educativo Roche, en la comunidad de Roche, y la

otra en la Institución Etnoeducativa Montealvernia – Sede Cerrodero, Barrancas.

“Somos Roche”, fue una experiencia llevada a cabo en la Institución Educativa José Agustín Solano – Centro Educativo Roche, en el marco del programa de refuerzo escolar. Esta sistematización nos cuenta de las actividades realizadas en Roche Nuevo, reasentamiento llevado a cabo por la multinacional El Cerrejón, en la que docentes, niños y niñas reflexionaron del territorio, de la forma de vida, la memoria y las costumbres del Roche originario o Roche viejo. El proyecto, surge de la necesidad de enfrentar situaciones de discriminación racial que se han dado por la ausencia de conocimiento de la historia afrodescendiente del departamento, lo que ha dado como resultado la pérdida de costumbres y tradiciones por parte de los niños y niñas de la comunidad, además de un sentimiento de rechazo por aquello denominado como “lo negro”. Por otro lado, el proyecto surge también de la curiosidad y nostalgia por la vida en el antiguo Roche.

La memoria y el territorio, articulados con la pregunta por la discriminación racial y el autorreconocimiento fueron los ejes principales de reflexión en esta experiencia. Su objetivo se centró en que docentes, niños y niñas encontraran herramientas para autorreconocer, conocer de la comunidad y del territorio a partir de la memoria oral transmitida por mayores de la comunidad. Para ello, reflexionaron de la historia afro y de la identidad cultural mediante el trabajo de las historias de las comunidades negras de La Guajira. Además, reflexionaron del origen y las características culturales de la comunidad negra de Roche en el contexto de reasentamiento.

“Píntamela que yo te la coloreo” fue un proyecto integrado de aula que se llevó a cabo en la Institución

Educativa Villa María, en Cartagena. Su objetivo fue construir y compartir con docentes de otros lugares, estrategias para combatir el racismo en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, y en la escuela. Este objetivo partió de las siguientes preguntas: “¿De qué manera reproducimos el racismo en el aula? Y ¿Cómo una niña o un niño negro se puede reconocer e identificar como afrodescendiente o palenquero si lo que se le muestra de su historia, contada desde el aula, no lo motiva hacerlo?”

Fue así, que el proyecto buscó generar espacios de formación que permitiera a niños y niñas autoreconocerse como afrodescendientes, negros y palenqueros. Esto, teniendo en cuenta que en la realización de algunas actividades fueron identificadas miradas estereotipadas de las poblaciones afrodescendientes y palenqueras de Cartagena por parte de las y los niños. Por otro lado, se manifestó e identificó que las niñas y niños afrodescendiente se autodesprecian como resultado del racismo y la discriminación que han padecido a lo largo de su vida.

Siguiendo con lo anterior, de este proyecto se debe resaltar la utilización de literatura infantil afrodescendiente y la posterior representación de sus personajes para generar procesos de resignificación en los niños y niñas, a través de, por ejemplo, personajes como científicos, literatos, líderes, princesas y príncipes negros. Actividades como esta, ofrecieron referentes de identificación diferentes a los que la enseñanza de la historia ha ofrecido históricamente a los niños y niñas, centrados en una posición de esclavización.

En la Institución Educativa Juan José Nieto del barrio “El Educador” de Cartagena, se llevó a cabo el proyecto integrado de aula “Venga le cuento un cuento”. Su implementación tuvo como finalidad

que a través de la literatura étnica se pudiera disminuir o erradicar el racismo y la discriminación que los y las estudiantes experimentan en el salón de clase y en la escuela.

La problemática de racismo, según sus autores, es proveniente de tres puntos principales que son de los que parten para implementar las actividades. Primero, que los libros de contexto y texto de la escuela reproducen y reafirman estereotipos racializados; segundo, que hay una invisibilización de los aportes de los grupos étnicos en el área de la literatura manifiesta en la imposición del currículo; y, tercero, que existen agresiones físicas y verbales dirigidas a niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos quienes son marcados por los otros como “los diferentes”.

Al igual que el proyecto presentado anteriormente, éste parte del postulado que la literatura étnica es una estrategia para combatir el racismo y para generar procesos de autorreconocimiento en las y los estudiantes debido a que rescata la memoria de los grupos étnicos y evita que ésta sea borrada. Además, agrega una idea muy interesante que plantea que “hablar de literatura étnica supone reconocer que hay varias literaturas”, y que esto contradice el supuesto de la literatura universal y homogénea al plantear otros contextos y experiencias más localizadas. Éstas, son las que permitirán que los niños y niñas reflexionen acerca de la problemática del racismo.

“Cuéntame una historia: la oralidad como práctica de transmisión de la cultura wayúu” es la última experiencia del primer apartado del libro. Ésta, fue llevada a cabo en la Institución Etnoeducativa Montealvernia – Sede Cerrodero, en Barrancas, La Guajira. El proyecto parte diciendo que con el pasar de los años la tradición de contar historias alrededor del fogón se ha

perdido. Por ello, las docentes se preguntaron: ¿De qué manera puede contribuir la escuela a mantener viva la tradición oral, la experiencia y el conocimiento de los mayores y sabedores de la comunidad?

La transmisión de conocimiento por medio de la oralidad ha sido parte de la identidad wayúu a lo largo de su historia. Para esta comunidad, la palabra contiene un valor esencial debido que permite enseñar las tradiciones, y tiene implícita reglas del mundo social y cultural de la comunidad – cómo actuar, cómo organizarse y cómo pensar como pueblo-. Desafortunadamente, factores como la edad avanzada de los sabedores, la falta de espacios propicios para la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones, la migración de lo rural a lo urbano, y el bajo porcentaje de hablantes de wayuunaiki, han favorecido la pérdida de la práctica de la oralidad.

Así, para las actividades implementadas en este proyecto se tuvieron en cuenta dos aspectos: por un lado, tener como eje temático la identidad cultural, y por otro, centrarse en la utilización de la entrevista, las charlas con autoridades tradicionales y el círculo alrededor del fogón como metodologías para trabajar la oralidad y para rescatar la palabra de los mayores. La pregunta de la que se partió tuvo dos respuestas: primero, que se debe construir un puente entre la tradición oral y la escuela a través del relacionamiento de espacios y personas; y, segundo, que la promoción de relatos e historias permite que los niños, niñas y familias sientan interés y encanto por las mismas.

El segundo apartado, “Oralidades y narrativas en la recuperación de prácticas culturales” presenta cinco experiencias sistematizadas realizadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, en las siguientes instituciones educativas: Centro Etnoeducativo La Laguna – Sede

Sabana Joaquina, La Guajira; Centro Etnoeducativo La Laguna - Sede Piñoncito, Sur de La Guajira, dos experiencias del Centro Etnoeducativo Cherua y una experiencia de la Institución Etnoeducativa Técnica Agropecuaria Zharneka

“Historia de los músicos de Sabana Joaquina” fue un proyecto integrado de aula realizado en el Centro Etnoeducativo La Laguna - Sede Sabana Joaquina, en jurisdicción de San Juan del Cesar, La Guajira. La docente, partió de la una preocupación que se relaciona con el impacto de la tecnología en el baile, la escucha, la transmisión, la enseñanza y la ejecución de los instrumentos musicales de la música propia en la comunidad. El objetivo del proyecto fue reflexionar con las y los niños acerca de las prácticas musicales propias y del territorio. Sus actividades se centraron en la identificación de saberes y prácticas musicales en la comunidad a partir de la investigación de la vida de los músicos de la región, y a partir de actividades en las que músicos, saga, mamo, comisarios, entre otros, compartieron sus conocimientos y saberes al respecto.

En esta experiencia, se puede constatar que la música permite configurar una formación educativa integral y contribuye al fortalecimiento de la identidad cultural wiwa. Dentro de las actividades realizadas por los niños y niñas, se destacan el trabajo tradicional, la cartografía, la realización de biografías de músicos de la comunidad, la integración entre estudiantes de sedes diferentes y algunas visitas a mayores de la comunidad.

En el Centro Etnoeducativo La Laguna - Sede Piñoncito, Sur de la Guajira, se realizó el proyecto integrado de aula “La música de los Montaño en la Comunidad de Piñoncito”. Si bien la música propia se sigue practicando en la comunidad y aún hay

quienes saben tocar los instrumentos, la intensidad y fuerza con la que antes se practicaba ha ido disminuyendo, incluso, se ha venido perdiendo. Teniendo en cuenta que las y los niños bailan pero también se preguntan por la música de gaita, y que existe una riqueza musical importante en la comunidad, se decidió investigar del tema.

El docente trabajó dos ejes principales con los niños y niñas: los temas básicos de la música, y los elementos de la comunidad y su historia a través de la música. Algunas de las preguntas que se hicieron a lo largo del proceso fueron: ¿Quiénes tocaban y bailaban esa música? ¿Quiénes construían nuestros instrumentos? ¿Todavía se toca esa música? ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizan en la gaita? ¿De qué material se construyen los instrumentos? Éstas fueron siendo resueltas a lo largo del proceso con la ayuda de las y los mayores que interpretan música en la comunidad y mediante las siguientes actividades: representación de la música gaita tocada por sus integrantes, cartografía sobre el origen de la gaita, visitas a personas sabedoras del tema, recorrido por las comunidades de Potrerito y Piñoncito, e historia del origen de la comunidad de Piñoncito.

“Aves sagradas del pueblo wiwa: Shihkua-magurra”, es la última experiencia sistematizada presente en este documento. Fue realizada en el Centro Etnoeducativo Cherua - Sede Tezhumke, en jurisdicción de Valledupar, Cesar. Su objetivo fue dar a conocer la importancia de lo que representa la naturaleza para la cultura wiwa con las aves, las plantas y los lugares sagrados para las generaciones que están creciendo y las venideras. El tema escogido, las aves, fue una decisión tomada en conjunto por el docente, los niños y niñas con base en sus intereses.

La experiencia, muestra la representación que tienen los wiwa de las aves Shihkua y Magurra, en la que la primera representa al mamo y la segunda a la saga. Para el proyecto el docente y los estudiantes recolectaron historias contadas por ellos, que protagonizan estas aves y que el lector encontrará. Además, a lo largo del proyecto y por medio del tema escogido, se trabajaron diferentes áreas del conocimiento: ciencias naturales, ciencias sociales matemáticas y lengua materna. Es importante mencionar que el proyecto permitió integrar en la enseñanza en la escuela saberes y conocimientos ancestrales de las autoridades tradicionales como la saga, el mamo y su relación con las aves.

También se encuentra la sistematización de experiencias docentes realizado por el docente Franklin del Centro Etnoeducativo de Cherua sobre “La gaita y el vallenato en la implementación de procesos de lecto – escritura de niños y niñas” que buscó explorar con los niños y las niñas la importancia de la música tradicional, la gaita y el vallenato. Este proceso de aprendizaje se centró en identificar los instrumentos musicales, los ritmos del baile y las tradiciones que narran los mayores sobre la importancia de la música para el pueblo wiwa.

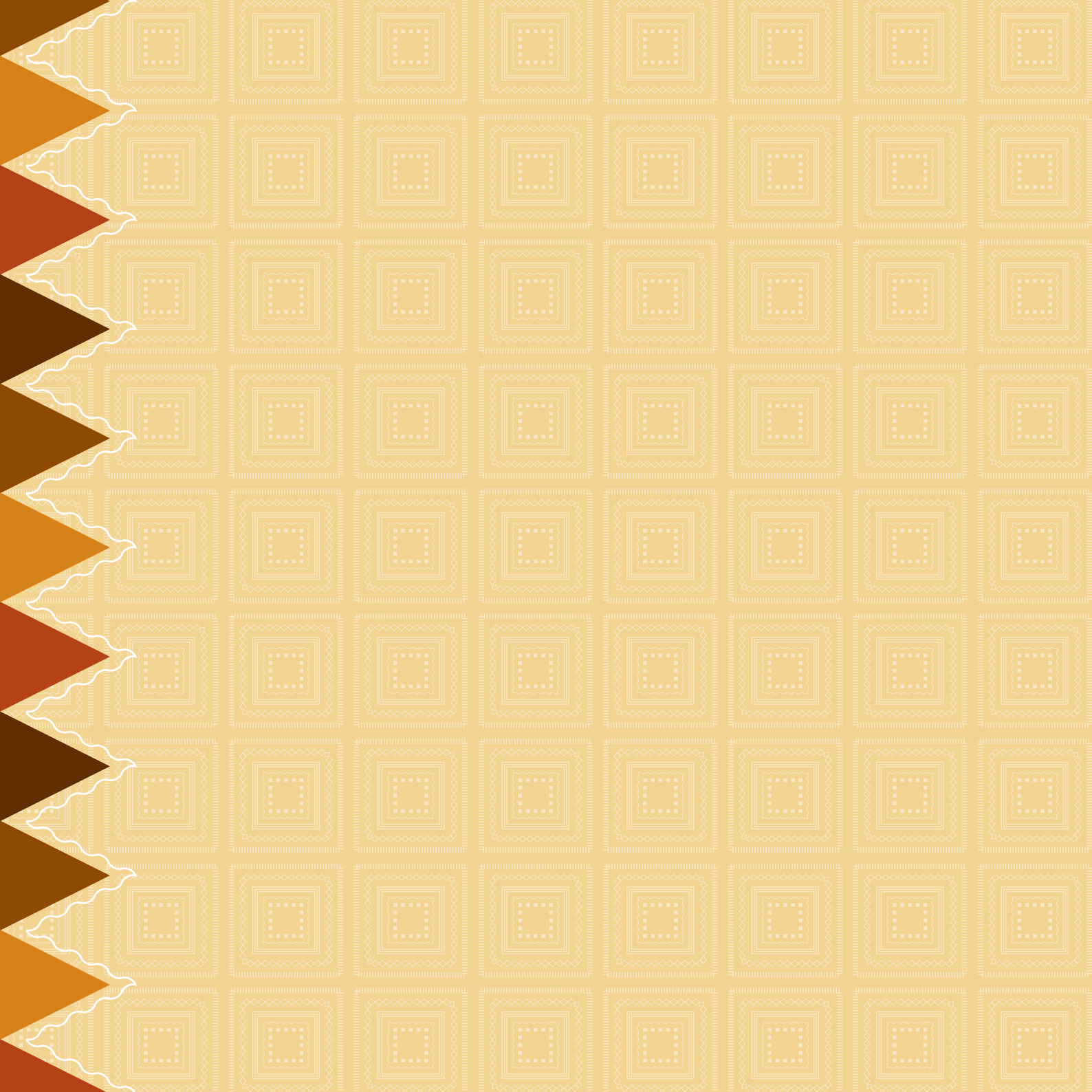
Mientras el proyecto “La tierra y las técnicas de producción en el pueblo wiwa” es una sistematización que recupera los saberes tradicionales en la recuperación de las prácticas tradicionales de la siembra, el cultivo y las técnicas de producción de alimentos que han ido cambiando a lo largo del tiempo y que se están perdiendo por la ausencia de la transmisión del conocimiento. En este sentido, ocupa un lugar relevante la reflexión relacionada con la importancia de la oralidad de los mayores en la transmisión de

los conocimientos ancestrales y en el mantenimiento de las prácticas agrícolas y pecuarias como pueblo wiwa, siguiendo las tradiciones espirituales para respetar los alimentos que brindan la madre naturaleza.

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 y las invitamos a leerlas, compartirlas, replicarlas y crear nuevas experiencias!



The background features a repeating pattern of squares, each containing a smaller square with a dotted border. A central rectangular area is framed by a thick, black and orange checkered border. To the right of this central area, there is a vertical strip of overlapping triangles in shades of orange and brown, with a white, wavy, scalloped border separating it from the main text area.

**ORALIDADES Y
NARRATIVAS
QUE COMBATEN
EL RACISMO**

Somos roche, nuestro territorio en la memoria escolar

Institución José Agustín Solano - Centro educativo Roche
Eneris Molina

La comunidad de Roche, la celosa guardiana del Cerrejón -llamada así por sus habitantes debido a su ubicación dentro de la zona de influencia de extracción minera de esta empresa, está ubicada en la zona rural del municipio de Barrancas, La Guajira. Anteriormente, esta comunidad afroguajira, descendiente de negros esclavos que huían del poder colonial y que conformaron la comunidad de las Tunas como su rochela o palenque, se encontraba situada en las estribaciones del río Ranchería, detrás del cerro “El Cerrejón”.

En el año 1975, llegó la compañía a la zona para realizar pruebas con el fin de saber si había presencia de carbón dentro del territorio. Fue entonces cuando empezó el calvario para los rocheros y las rocheras, quienes años después fueron desarraigados de su pueblo debido al inicio del proyecto extractivo de carbón. Unos se fueron a Venezuela y otros lugares del Caribe, y 25 familias fueron reasentadas sobre la carretera nacional en zona semiurbana del municipio. El reasentamiento fue realizado en condiciones precarias: en éste no poseen los privilegios de tener agua, alimentos, techo, crías de animales y maneras de trabajar, como lo poseían en el antiguo Roche.

En el 2011, la multinacional ordenó el traslado de las últimas familias de la comunidad de Roche al reasentamiento, pero quedando 8 familias que se resistieron a ser desplazadas. En febrero de 2016 fue desalojada forzosamente la última familia que quedaba en el territorio.

Aunque la estructura de las casas en el reasentamiento aparentemente es buena, el cambio de una vida en área rural a una vida en área

semiurbana implicó un cambio desfavorable para las y los rocheros, estas implicaciones son las que los mismos estudiantes identifican y ponen en evidencia en este proyecto.

► Nos preguntamos



En el marco de este contexto, durante el programa de refuerzo escolar en la escuela del reasentamiento de Roche, perteneciente a la Institución José Agustín Solano, surge el proyecto integrado de aula “Somos Roche”, que hace énfasis en la forma de vida, el territorio, las costumbres y las memorias del Roche originario o Roche viejo. Sin embargo, las actividades pedagógicas fueron llevadas a cabo en el Roche Nuevo, reasentamiento realizado por la multinacional El Cerrejón.

El proyecto parte de una pregunta hecha por los niños y niñas de la escuela: *¿por qué en mi comunidad todos somos negros?* Ésta emerge además con la intención de responder a situaciones de discriminación que se presentaron con algunos niños y niñas; situaciones que se dan por falta de conocimiento de la historia afro en su departamento y de la historia del origen de su comunidad. Como consecuencia, las y los niños experimentan la pérdida de sus costumbres y tradiciones, y el desconocimiento de elementos históricos y culturales de su propia identidad, pues decimos popularmente: “porque un pueblo sin costumbres y sin tradiciones es un pueblo sin existencia”.

La planeación del proyecto se realizó gracias a la inquietud de los niños y las niñas de la comunidad de Roche de cómo ésta se formó y por qué tiene ese nombre. Estas inquietudes de los estudiantes, me hicieron pensar que estaban interesados en conocer la historia de la comunidad de Roche, así que

empezamos a indagar sobre el tema con personas mayores de la comunidad.

La pregunta que realizaron las y los niños de ¿por qué en mi comunidad todos somos negros?, nos permitió explorar la historia afro y algunos elementos históricos y culturales de Roche. Teniendo en cuenta el contexto social de los estudiantes de Roche, la historia del departamento de La Guajira y la región, las inquietudes de los niños y niñas, su nostalgia por la vida comunitaria en el Roche viejo, y a la par, algunas actitudes y pensamientos de rechazo frente a lo que representa “lo negro”, se planeó e implementó el proyecto integrado de aula.

Durante las actividades realizadas, estuvieron presentes dos ejes principales de reflexión: la memoria y el territorio, entrelazados con preguntas por el autorreconocimiento y la discriminación racial. Estos ejes los definimos así:

Memoria: como ese lugar donde los seres humanos almacenamos todas las experiencias vividas y transcurridas a través de los años, ya sean agradables o desagradables, para luego transmitirlos de generación en generación. También podemos decir que es todo aquello que el ser humano puede almacenar, retener y recordar de aquellos hechos o imágenes ocurridas o vividas en el pasado que quedan en nuestras mente, las cuales pueden ser personales o colectivas, y que nos permiten narrar o contar el pasado y planificar el futuro

Territorio: como un lugar determinado en el que vivimos y compartimos con nuestros familiares, amigos y visitantes las experiencias, los sitios sagrados, recreativos donde se dan diferentes relaciones sociales y colectivas. Es en el territorio donde tenemos vivencias cotidianas y generamos apego del lugar, ya que gracias a éste, se conforman en nosotros huellas históricas

de los lugares donde tenemos todo, donde no nos hace falta nada, ya que es nuestra madre tierra.

Discriminación: como rechazo y marginación de un individuo o un grupo, haciéndolo sentir como un ser incapaz de realizar algo, impidiendo su progreso.

Autorreconocimiento: como la propia aceptación del ser tal como es, con sus defectos y virtudes. Es la manera como se quiere ser reconocido y como se reconoce a sí mismo.

Estos ejes se identificaron a lo largo del desarrollo del proyecto y permitieron responder a dos situaciones: la primera, es que los niños tenían muy presente el recuerdo de Roche, pero poco sabían de su origen, así que era necesario que se apropiaran de su historia teniendo en cuenta que la comunidad reasentada en su mayoría es afrodescendiente Y la segunda, hace referencia a que los niños se discriminan entre ellos por falta de conocimiento de su origen.

► Llegó el momento de trenzar



En el proyecto “Somos Roche” y en el recorrido a través de las diferentes actividades, las y los lectores, docentes y estudiantes encontrarán pasos y rutas que dinamizan y enriquecen las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella.



Estas rutas y pasos, para nuestro caso, se remontan al tejido social de la comunidad afrodescendiente de Roche y están relacionadas con los recuerdos de sitios importantes de la comunidad, sus anécdotas, juegos, fiestas religiosas y en general, actividades realizadas dentro del territorio.

Presentamos esta ruta con el objetivo de que este proyecto sea un aporte para que docentes y estudiantes de primaria encuentren herramientas necesarias para avanzar hacia su autorreconocimiento; para conocer su origen como comunidades y para abordar el tema del territorio recuperando la memoria oral de sus comunidades. Esperamos que esto a su vez sea una herramienta para que dejen de discriminarse unos a otros.

Al inicio del diseño del proyecto surgieron algunas preguntas, tanto de los estudiantes como de la docente para orientar y generar actividades. Estas preguntas las organizamos en dos ejes que dieron orden a la ruta metodológica: 1) Identidad cultural e histórica afro a partir de la historia de las comunidades negras en La Guajira; y, 2) Origen y características culturales de la comunidad negra de Roche teniendo en cuenta su situación de reasentamiento por la explotación minera.

Con estos dos ejes, la intención fue: primero, introducir el tema con ejercicios de sensibilización y reflexión sobre lo afro, y segundo, comprender elementos centrales de la historia de las comunidades negras en nuestro país, con el fin de que esto nos diera un marco y una contextualización para poder situar y ubicar allí la historia de Roche y sus características sociales y culturales principales.

En la siguiente matriz, se relacionan los dos ejes mencionados, las preguntas orientadoras que surgieron de la docente, de las y los estudiantes, y las actividades realizadas:

**porque un pueblo
sin costumbres
y sin tradiciones
es un pueblo
sin existencia**

Eje	Preguntas orientadoras	Actividades
Identidad cultural e histórica afro a partir de la historia de comunidades negras en La Guajira	¿Quiénes son/ fueron nuestros ancestros? ¿Qué aportes han hecho los negros en La Guajira? ¿Qué hacían donde se ubicaban?	Leer para identificarnos y autorreconocernos: Cuento “Niña bonita” Preguntándonos por el racismo: Video del muñequito blanco y negro Conociendo nuestra historia: Historieta de las comunidades afrodescendientes Comprender nuestra historia desde la literatura: Cuento “Mama avo”
Articulación entre los dos ejes		El viaje de nuestros ancestros: Cartografía Camino hacia Roche: cuento “Yema la negrita del pueblo”
Origen y características culturales de la comunidad negra de Roche teniendo en cuenta su situación de reasentamiento por la explotación minera	¿Cómo era Roche antes? ¿Cómo era el colegio? ¿Cómo era el centro de salud? ¿Dónde está ubicado el antiguo Roche? ¿Dónde estamos ubicados hoy?	¿Con que objeto de Roche te identificas? Palabrarochear ¿Qué nos ofrece el río de nuestra comunidad? Allá todo lo teníamos: Entrevista al señor Santo Díaz Recordando mi territorio: Charla con la Señora Veje y el Señor Enrique Molina.

Actividades implementadas

Un viaje por la memoria de nuestros ancestros hacia el recuerdo de nuestros mayores Rocheros

1. Leer para identificarnos y autor reconocernos: La lectura y reflexión del cuento “Niña bonita” tiene la intención de sensibilizar a los y las estudiantes sobre su identidad y reconocimiento, además de proporcionarles claves para aceptarse como son y dejar de discriminarse.

Para esta actividad, los niños iban leyendo el cuento y se les iban realizando preguntas sobre cómo creían que era la niña bonita. A ello, respondían que la Niña Bonita era blanca, de ojos azules, de pelo negro y liso. Sin embargo, a medida que iban leyendo el cuento y al ver las láminas del libro, se dieron cuenta que la niña bonita era una niña negra, y con ello fueron cambiando de opinión acerca de la belleza. Algunas niñas se identificaron con la niña bonita, y dieron ejemplo de los valores que ella poseía.

Antes de esta actividad, las niñas y niños tenían otro concepto sobre la palabra “bonita”, se dieron cuenta que bonita puede ser una persona de cualquier grupo étnico; que en nuestra etnia los negros también son bonitos y que poseen cualidades y características similares a ellos mismos, que los relaciona más con su identidad y su autorreconocimiento.

Esta actividad les permitió comprender, describir y diferenciar muchos aspectos relevantes

de su cultura, y reflexionar que así como hay personas que desean ser blancas también encontramos personas que quieren ser negras. Fue una actividad que hizo la clase muy amena y participativa, y en la que se concluyó que ellos son personas negras inteligentes y bellas.

2. Preguntándonos por el racismo: Video del muñequito blanco y negro. La intención de presentar este video fue saber qué tanto los niños y niñas conocían del racismo y entender por qué se discriminaban por su color de piel.

La metodología empleada fue la presentación del video. A lo largo de la actividad se les preguntó qué diferencias encontraban entre los dos muñequitos que protagonizaban el video; ellos contestaron que uno era negro y otro era blanco. Se les preguntó también



que cuál de los dos llegaría a ser profesional, a lo que respondieron que el blanco por su color de piel.

Las niñas y niños pensaban que al ser negro no se tiene oportunidad de ser un profesional porque son rechazados por la sociedad de manera marginal. Después de terminar el video se les explicó que ser negro no implica limitaciones para ser lo que se quiere ser, que los negros y negras somos tan inteligentes como cualquier otra persona, que uno es lo que quiere ser y como quiere que lo vean; que al igual que otras personas tenemos los mismos derechos y los mismos deberes, que en nuestra mente no debe existir la discriminación, y que debemos aceptar que somos negros con muchas capacidades y virtudes.

Este video les permitió a los niños y niñas generar una aceptación de su origen y color. A mí como docente, me permitió entrelazar el tema con mi proyecto integrado de aula e incidir en la minimización de la discriminación entre ellos y ellas.

3. Conociendo nuestra historia: Historieta de las comunidades afrocolombianas

Esta fue otra actividad realizada con la intención de sensibilizar a los niños y niñas. Estuvo más centrada en la explicación de la historia de nuestros ancestros ubicándolos en su origen, dejando ver las costumbres que poseen los negros y afro, y los importantes aportes que éstos nos dejaron como herencia.

La metodología usada fue la narración leída por las y los niños en la que cada uno interpretaba un papel modulando las voces. Este ejercicio fue muy divertido y participativo: los niños y niñas querían personificar la narración, les permitió a los estudiantes diferenciar tono y modulación de las voces, aprender

que nuestra etnia se dividía en varios grupos de diferentes lugares, de su origen africano, y del porqué de la utilización de la palabra “afro. Se dieron cuenta de cómo eran las costumbres de sus ancestros, a qué se dedicaban y qué heredamos de ellos. Para mí como docente fue muy significativo en la medida que los niños se autorreconocieron y comentaron con sus padres sobre su descendencia.

4. Comprender nuestra historia desde la literatura: Cuento “Mama avó”

Este cuento narra la historia de una niña afro y su abuela que entre poesías, cantos y relatos cuentan la historia de los afros, relacionando su astucia con su belleza y arte, para explicar la audacia que nuestros ancestros tuvieron para lograr la liberación de la esclavitud a la que estaban sometidos por los españoles y otros grupos.

En la metodología de la narración y reconstrucción del cuento “Mamá Avó” con los niños y las niñas, se les pidió que colorearan y reconstruyeran el cuento. Luego se les pidió que comentaran los diversos elementos que tiene cada página para comprender la importancia que tenemos los afro en nuestro contexto.

Este cuento además de ser una herramienta didáctica que recrea el pasado, es importante porque pertenece a nuestra identidad y porque define en cada página valores que identifican y caracterizan al afro dejando ver características de nuestra cultura como: las costumbres, la importancia del territorio, las creencias, la inteligencia, la cooperación y la creatividad. Así mismo, muestra la forma de vida y la unión familiar y comunitaria de nuestros ancestros; nos permite explorar géneros literarios, reconstruir nuestro pasado, comprender y darnos cuenta de

las problemáticas que nos aquejan en el territorio en el que fuimos reasentados.

Así, nos permite cuestionarnos por la vida cotidiana que hemos experimentado desde el reasentamiento de Roche Viejo a Nuevo Roche, donde se pensaba que íbamos a vivir en un lugar con condiciones iguales o mejores al anterior, situación que se manifestó al contrario.

5. El viaje de nuestros ancestros: Cartografía. La intención de esta actividad fue ubicar geográficamente el origen de nuestras comunidades.

Con base en el libro *Barbaros Hoscos* y teniendo en cuenta la descripción que en la historieta de las comunidades afrocolombianas se realiza sobre los grupos étnicos que llegaron a Colombia, se plasmó el recorrido en barco que realizaron nuestros ancestros desde África hasta La Guajira, y de allí hasta Roche. Con esta actividad aprendieron a diferenciar los continentes, países, departamentos y municipios. Fue una actividad que abarcó desde lo global hasta lo particular.

En su recorrido desde África, traídos por los españoles y portugueses esclavizadores, nuestros ancestros llegaron a la Alta Guajira, donde se averió el barco y gracias a lo cual empezaron a sublevarse para así tener la oportunidad de huir. Siguiendo la orilla del río, posteriormente se arrochelarón y conformaron Las Tunas, pueblo desde el cual surgieron los otros poblados afro.

En la actividad llevada a cabo, primero, dibujamos entre todos los continentes en papeles de colores para así distinguirlos; posteriormente, se recortaron y, con ellos a manera de rompecabezas, se reconstruyó sobre un pliego de cartulina blanca, el mapa del

mundo. Se hizo también un barco de papel para representar el barco en el que venían los afros. Después de ello se dibujó y marcó sobre esta cartografía el recorrido y las travesías que tuvieron que realizar nuestros ancestros para llegar a Las Tunas y después a Roche.

En esta actividad logré que los estudiantes reconocieran que su origen proviene de un grupo étnico afrodescendiente.

6. Camino hacia Roche: cuento “Yema, la negrita del pueblo”

Esta actividad se realizó a partir de la lectura del cuento “Yema, la negrita del pueblo”, escrita por la docente que desarrolló este proyecto integrado de aula, nacida y criada en Roche Origen. Esta actividad refleja la experiencia vivida por la autora.

La historia dice: “Hace tiempo una niña llamada Yema salió de su comunidad al pueblo de Barrancas a seguir sus estudios. Al llegar al pueblo, su abuela un día la mandó a vender a la calle queque y dulce, elaborados por ella. Un día, al pasar por el frente de una casa, una niña blanca empezó a gritarle a escondidas « negrita, negrita ». Yema enfadada, empezó a insultarla. Tiraba piedras pero la niña seguía gritándole « negrita, negrita ». Un día le dijo a su abuela lo que sucedió. La abuela muy orgullosa le dijo que no le hiciera caso, que ella era muy hermosa y que el ser negra no era tacha¹. Que negros eran sus familiares, que eran gentes fuertes, hoscas, y que no se dejaban

¹ TACHA es un término que utilizamos sobretodo en Roche para denotar que no sentimos vergüenza ante el uso de expresiones despectivas referidas a nuestra identidad afrodescendiente, por ejemplo, para mí no es ninguna vergüenza que me digan negra.

echar vaina de nadie. Por lo tanto, debía sentirse orgullosa de su color, que esa niña mal educada no sabía de dónde venía y por eso era que se portaba así. Luego, la abuela fue donde la mamá de la niña y le puso las quejas y desde entonces la niña dejó de gritarle a Yema, negrita. Yema siguió ayudando a su abuela a vender sus productos y desde entonces vive orgullosa de ser negra.”

Después de leer el cuento, se hizo un ejercicio de comprensión lectora con preguntas como: ¿Qué título le pondrían al cuento? ¿De dónde venía Yema? ¿Qué hacía la abuelita? ¿De qué comunidad creen ustedes que era Yema? ¿Qué le sucedía a Yema en la calle cuando salía a vender? Luego les pregunté: ¿Qué saben ustedes de los negros? ¿Será que en Roche somos negros? ¿Qué saben ustedes de las primeras personas que llegaron a Roche?

Los niños y niñas se mostraron interesados y muy entusiasmados al escuchar el cuento. A medida que íbamos respondiendo las preguntas, se fue explicando la palabra hoso; les expliqué también que en Roche somos negros porque nuestros primeros padres, los que fundaron Roche hace muchísimos años, eran negros esclavizados que venían de África.

Con este cuento me di cuenta que los niños tienen unos saberes propios que han escuchado de sus padres y he logrado que ellos tengan un acercamiento sobre su origen y del por qué somos rocheros.



Teniendo en cuenta los aportes del Diplomado en Educación Intercultural me han surgido inquietudes y una visión más clara sobre nuestro origen y descendencia.

7. ¿Con que objeto de Roche te identificas?: El propósito de esta actividad es rescatar la memoria histórica y la identidad de la comunidad de Roche en los niños y niñas de los grados 1° a 5° a partir de la realización de dibujos.

Durante esta actividad, los niños preguntaron: ¿por qué vamos a dibujar objetos del antiguo Roche, si ya no vivimos allí? Ante ello, respondí que era para

mantener viva la memoria del antiguo Roche, para que no se nos olvide.

Al momento de realizar la actividad de dibujo, todos irradiaban un sentimiento de nostalgia muy fuerte. En el momento de entregarlos, se les iba preguntando por qué ese objeto les recordaba a Roche, y algo muy impresionante y poco común sucedió. La mayoría de los participantes plasmaron en sus dibujos el molino, que era el artefacto en donde ellos y ellas conseguían agua para sus actividades diarias como: bañarse, cocinar, regar sus cultivos, etc. También recordaban los momentos alegres que tenían en el río, comentando que era su mayor diversión y era una de las cosas que más extrañaban en Roche nuevo.

Después de socializar los dibujos, empezamos a conversar con los niños y niñas sobre lo que representaron del Viejo Roche. Varios resaltaron elementos del sentido de comunidad que ahora no tienen, como: el disfrute de las fiestas comunitarias, poder ir a cazar animales sin que sea un riesgo de seguridad para ellos o, que la gente podía construir casa en donde estuviese el espacio disponible.

Uno de los niños señaló que ahora viven una pesadilla en el nuevo Roche porque hay muchos robos e inseguridad,

por ejemplo, hace poco colocaron una bomba en el puente. En estos aspectos además se refleja los cambios en la vida cotidiana de las personas que antes vivían en una zona rural y ahora viven en una zona semiurbana. La nostalgia por el viejo Roche que tienen los niños y niñas puede ser transformada a partir de su exploración de la historia de Roche, y la comprensión sobre las diferencias que tienen que vivir en zona rural de Barrancas y en zona urbana.

8. Palabra rocheando: Esta actividad se realizó con el objetivo de recopilar y guardar en nuestra memoria todo aquello que se quedó en Roche viejo y que solo podíamos traer en nuestra memoria, en nuestros recuerdos. Se realiza con todos los alumnos y alumnas, desde 1° a 11° y con algunos padres de familia que habitan hoy la comunidad de Roche Nuevo o reasentado.

Se les entregó a los participantes un pedazo de papel y lápiz, se les dijo que colocaran una palabra o frases que les identificaran o que les recordara a Roche Origen. Revisando la cajita donde depositaron las palabras me di cuenta de la importancia que tenía para la mayoría el territorio, los sitios sagrados y los lugares dispuestos



los niños tienen unos saberes propios que han escuchado de sus padres y he logrado que ellos tengan un acercamiento sobre su origen y del por qué somos rocheros

para la diversión y el esparcimiento como eran el río, el paso de las cabras, el sitio llamado potrerito, el juego de la cucurubaca, la semana santa, los bailes, el molino y muchas cosas más.

Como docente me pude dar cuenta de lo importante que era el territorio de Roche para los rocheros y rocheras; los conocimientos que ellos tenían sobre su territorio, y cómo desde una palabra o frase los niños y niñas construyen la historia que se encuentran dormidas en su memorias.

9. ¿Qué nos ofrece el río de mi comunidad, Roche viejo?: Esta actividad se realizó con el fin de plasmar, mediante una cartelera grupal, qué era aquello que el río en su debido momento, en “Roche origen”, le brindaba a la comunidad para su sustento alimenticio.

y olvidar el despojo que los aflige y piensan en cómo sería su vida si estuvieran en su pueblito viejo.

Los niños y niñas comentaban que en Roche cuando iban a pescar, traían bastante pescado, pero también traían mangos, iguana, ikotea y palomas; siempre venían con algo para comer. En cambio, acá están pasando trabajo con los alimentos.

10. Entrevista al señor Santo Díaz

Esta actividad tuvo tres objetivos: que los niños conocieran acerca de su territorio, que se fortaleciera su espíritu investigativo, y, que reconocieran a los mayores de su comunidad como fuente de saber y conocimiento.

Con las y los estudiantes fuimos a la casa de Santo Díaz, para realizarle una entrevista en la que indagamos y encontramos lo siguiente:

Al inicio de la actividad, se evidenció que la pesca era el sustento mayoritario para todas y cada una de las familias rocheras. En la cartelera grupal se demostró que el pescado era muy abundante en sus ríos, que cualquier persona podía pescar, que no tomaba mucho tiempo realizar esa actividad, y que además de contribuir a su alimentación, podían vender esos productos obtenidos para comprar otros objetos que necesitaban.

Se comentó que es difícil adaptarse a un espacio donde no hay nada de lo que en su pueblo anterior había; ellos quieren adaptarse

- ¿Cómo se sentía usted cuando vivía en Roche? El señor Santo, dice que no tenía necesidad de salir a ninguna parte para obtener su comida ya que tenía chivo, gallina, sembraba el guineo y yuca. La diferencia entre Roche Origen y Roche Nuevo, es que allá lo tenían todo y acá no tienen nada. Dijo que allá estaban tranquilos y que cuando se vinieron al pueblo empezaron a enfermarse. Sus enfermedades y pérdida de salud, dice, se dan a causa del desarraigo y desplazamiento que tuvieron debido al reasentamiento.

También, nos habló de cómo eran las casas en Roche y del material (barro) que se utilizaba anteriormente para su construcción. Nos describió la oficina del corregidor, el colegio y el puesto de salud.

- ¿Dónde sembraban? Alrededor del pueblito, cada quien tenía su pedazo de tierra y el que no tenía sembraba con alguno o alguna que sí tenía. Sembraban tanto hombres como mujeres. Se hizo evidente que el señor Santo Díaz se enorgulleció porque su conocimiento era utilizado para una actividad escolar.

Esta actividad nos permite tanto a los estudiantes como a la docente, acceder al conocimiento de



las personas sabedoras de la comunidad, y darles el valor y respeto que se merecen por sus conocimientos y aportes a la educación de sus hijos, nietos, sobrinos y demás. También permite a los estudiantes planear, elaborar preguntas, registrar lo escuchado y desarrollarles la capacidad de escucha y comprensión del tema que se está tratando. Así mismo, les permite distinguir las relaciones sociales, ambientales y culturales de su territorio.

A mí como docente, me pareció muy significativo el ejercicio ya que pude retroalimentar los temas abordados y entrelazar la información obtenida con el proyecto integrado de aula que estoy desarrollando.

11. Recordando mi territorio: Charla con la Señora Veje (Cristina María Arregocés) y el Señor Enrique Molina

Nos reunimos en la cancha de la comunidad con el Señor Enrique y la Señora Cristina, sabedores de la comunidad, para conversar con ellos sobre cómo era la vida en el Roche antiguo. El objetivo pedagógico de esta actividad fue que los niños y niñas comprendieran e identificaran las actividades, las costumbres,

las relaciones sociales y culturales, y los modos de vida que se daban en el territorio antiguo de Roche.

La Señora Cristina comenzó con la frase “lo que Roche era, hoy no es”, dando a entender que Roche era una comunidad rural, que se caracterizaba por ser unida, y que compartían todo lo que conseguían para su subsistencia. Nos habló de la forma de recrearse, entre ellas, mencionó algunas particularidades de los bailes y las tradiciones relacionadas con él.

Identificamos los personajes que le prestaban un servicio a la comunidad de Roche y a las comunidades vecinas como Chancleta, Patilla, Manantial y Tabaco, dando cuenta de las diferentes funciones y oficios que tanto mujeres como hombres de la comunidad desarrollaban. Entre los personajes y tareas principales que identificamos se encuentran: el sepulture-ro, quien hacía los huecos para enterrar a los muertos; la comadrona, encargada de recibir a los niños y niñas, y cuidar a las mujeres que parían; las lavanderas, que se encargaban de lavar la ropa a las recién paridas y a los jóvenes pretensiosos que querían andar con su ropa almidonada. Estaban también, la persona que realizaba cofres o ataúdes, la modista, el secreteamor, quien daba una oración a los cultivos o los animales que tenían gusanos; y, el embalsador, quien pasaba las



personas de una orilla a otra cuando estaba muy crecido el río.

La charla con ellos, nos permitió conocer las transformaciones territoriales: los cambios en las relaciones entre los miembros de la comunidad y las relaciones con comunidades vecinas, y los cambios en el acceso a los recursos y bienes comunes. Por ejemplo, “La Veje”, les comentó que ya no somos unidos, que las personas se han puesto muy egoístas, que ya no hay intercambios entre los habitantes de la comunidad.

Durante esta actividad, los y las estudiantes estaban muy entusiasmados, realizaron muchas preguntas y comentarios al sabedor y sabedora, y se interesaron en continuar conociendo sobre la historia de los personajes de la comunidad.

Al inicio del diseño de este proyecto y durante su implementación, planeamos con las asesoras de CINEP otras actividades que no pudieron ser desarrolladas durante el calendario escolar. Sin embargo, son actividades que se pretenden implementar próximamente y que las sugerimos para que sean adaptadas a otros contextos:

- Juego de palabras con grupos étnicos de África que llegaron al caribe, como: fang, lingala, bakongo, cabindos, carabalí y mina. En el tablero o en cartones, se deben ubicar las casillas precisas para estas palabras y en las casillas, se deben colocar pistas sobre cada grupo teniendo como referencia un mapa de África donde está ubicado cada grupo.
- Diagrama de relaciones que se establecieron en el histórico camino de Jerusalén, basados en el mapa del recorrido del camino de Jerusalem hasta Roche.
- Con una galería de objetos de la memoria, como fotografías de personajes antiguos de la comunidad, como: Isidro, Claudio, la abuela Dilia, la

difunta Chia, identificar elementos que caracterizaban la comunidad.

- Cartografía del antiguo Roche y del nuevo Roche.

► ¿Por dónde seguimos?



“Somos Roche”, fue un proyecto muy significativo porque permitió a los y las estudiantes desarrollar habilidades necesarias para crear, narrar, escribir, dibujar, indagar, hacer historia, conocer, diferenciar. Además, de manera muy importante, les permitió autorreconocerse, identificarse, conocer su origen y guardar en su memoria todo aquello que un día en su territorio fue y que hoy ya no es. En otras palabras, permitió construir memoria y territorio desde la escuela.

Como docente, me hicieron resignificar las prácticas pedagógicas para que las y los estudiantes tengan un fácil y mejor aprendizaje. La metodología propuesta con el proyecto integrado de aula facilitó mi quehacer como docente de escuela multigrado.

Inicialmente, con este proyecto no llevaba un orden específico por falta de una planeación escrita, sin embargo, con la orientación de CINEP me hicieron tomarle gusto al proyecto y me guiaron para saber por dónde debía ir. Pensaba que en la memoria debía almacenar todo, pero ahora me doy cuenta que además de escuchar se debe escribir y leer. Integré los intereses y capacidades de los niños y niñas en el desarrollo de las actividades teniendo en cuenta su contexto particular, el rol de los juegos, explorando y reflexionando sobre las relaciones entre jóvenes y mayores.

Es a partir del diplomado de Educación Intercultural dictado por CINEP en convenio con la Universidad de La Guajira, y el diálogo con la asesoría de CINEP que se coloca en evidencia la necesidad de cambiar la

manera de enseñar. El proceso de formación despertó a este grupo de docentes la inquietud por articular actividades con el contexto local, que permita brindar a instituciones educativas y a las y los estudiantes herramientas pedagógicas y metodológicas que colaboren en la búsqueda de explicaciones a diferentes problemáticas concretas.

La escuela, dependiendo de las metodologías utilizadas para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje, es un espacio donde se encuentran distintas generaciones. En este ejercicio de enseñanza y aprendizaje, la historia y la memoria oral es un medio apropiado para sensibilizar y cultivar en los estudiantes un espíritu investigativo que les permita el desarrollo

de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo frente a las problemáticas presentadas en su territorio. Lo son también, para contribuir en la construcción de su propia identidad, permitiéndoles conocer su origen, sus costumbres, tradiciones y la importancia del territorio, y con ello permite generar un espacio propio para la reflexión y la transformación.

Son estas experiencias las que queremos compartir con ustedes. Esperamos que sean útiles, que las lean, las repliquen y las adapten a su contexto... Sobre todo, esperamos que se contagien de las ganas de acompañar a las y los estudiantes a analizar el mundo en el que viven, y que encuentren en el aula una oportunidad para investigar y transformar realidades.



¡Píntamela y yo te la coloreo!

Institución Educativa Villa María

Jessica Gómez Castillo

Sammy Palomino Garcés

Johassandy Ortega Susa

En la actualidad, se tiene la percepción generalizada que temas como el racismo pertenecen al pasado; sin embargo, en nuestra vida cotidiana este problema sigue visible en diferentes instituciones sociales. Una de ellas es la escuela, en la cual el racismo se manifiesta tanto en el currículo como en las herramientas facilitadoras y pedagógicas que utilizan maestros y maestras para impartir los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la escuela también puede convertirse en un escenario de discriminación y autodesprecio para los y las estudiantes.

► Nos preguntamos



A partir de experiencias de la cotidianidad escolar que narramos a continuación, surgió la necesidad de trabajar el tema del racismo en la Institución Educativa Villa María, ubicada en la zona suroccidental de la ciudad de Cartagena, en el barrio Villa Grande de Indias 1. Ésta es una institución de carácter privado que imparte educación desde los grados primero a quinto de primaria, a niños y niñas de estrato 3. En esta institución se desarrolló el proyecto integrado de aula *¡Píntamela y yo te la coloreo!* Con el grado primero como una estrategia pedagógica para combatir el racismo en la escuela y en nuestras propias prácticas pedagógicas.

El autodesprecio de Greicy Mar

Ser Blanca Nieves, la Bella Durmiente, Cenicienta o Frozen, y vivir en un mundo de fantasía, es el deseo de muchas niñas cartageneras con infancias marcadas por el imperio de Walt Disney. Éste imperio representa a la

mujer hermosa como blanca y rubia, de cabello largo y lacio, con ojos azules o verdes. Una mujer indefensa que siempre espera ser rescatada por un príncipe azul, igualmente blanco.

Imágenes de personajes de Disney en la televisión, en las paredes de los colegios, en los cuadernos, en los rompecabezas, producen sufrimiento en las niñas afrodescendientes que permanentemente desean quitarse su *negrura* y ser tan blancas y ‘bellas’ como estas princesas. Ésta fue la experiencia de Greicy Mar, una niña negra de 6 años de edad.

En el año 2015, Greicy estudiaba en una escuela privada de la ciudad de Cartagena donde la mayoría de las niñas y niños eran mestizos. Esta gran mayoría discriminaba a Greicy por su color de piel; ella, era víctima de burlas y apodosos ofensivos, razón por la cual manifestaba poco interés en asistir a la escuela.

Un día, Greicy llegó a su casa con el deseo de quitarse la piel, expresándole a la mamá esta pregunta: *¿mamá, si me arranco la piel, abajo quedo blanca?* Pregunta que dejó a su mamá sin aliento y que evidenció que a la niña algo le estaba pasando en la escuela. La mamá se acercó a la institución y al no encontrar respuesta a su problema decidió retirarla. La niña se autodespreciaba por su color de piel debido a la discriminación a la cual era sometida por los otros niños y niñas.

Al momento de cursar primero de primaria, Greicy fue cambiada de colegio y se vincula a la Institución Educativa Villa María. En este ambiente escolar Greicy Mar tampoco encontró, inicialmente, referentes para combatir su autodesprecio. Villa María, pretende introducir a los y las estudiantes en un cuento de hadas: sus paredes están pintadas representando castillos donde están instaladas las ‘bellas’ princesas

y personajes de Disney. En ese sentido, esta escuela no contribuía a que Greicy resinificara el concepto que tenía sobre su color de piel y sus nociones de belleza.

De colores y estereotipos

En la Institución Villa María, la docente Johassandy se encontraba dando una clase de sociales sobre las comunidades; al mostrar unas imágenes sobre este tema y llegar a la lámina donde mostraba unas mujeres palanqueras reunidas, niños y niñas plantearon varios interrogantes. El primero de ellos fue *¿Por qué las palanqueras usan esos colores fuertes en la ropa?* A partir de allí comenzaron a surgir otras expresiones, tales como *“las palanqueras venden dulces”* y *“Ese es su trabajo para tener sus cositas”*.

En la mayoría de los comentarios los niños y niñas empleaban frases discriminatorias y racistas para referirse a las personas negras. Decían que éstas estaban obligadas a trabajar, que son *“malas”*, que *“solo sirven para trabajos pesados”* y *“para ser sirvientes”*. Frente a estos comentarios, la docente comenzó a indagar, cuestionando a los niños y niñas del porqué de sus comentarios. Ante esto, los niños y niñas no daban una respuesta concreta.

A partir de los interrogantes y las respuestas racializadas que los niños y niñas daban, identificamos que: en primer lugar, tienen unas miradas estereotipadas sobre las poblaciones afrodescendientes y palanqueras; y, en segundo lugar, los niños y las niñas afrodescendientes se autodesprecian como resultado del racismo y la discriminación que han sufrido.

Teniendo en cuenta las problemáticas identificadas en el aula y la cotidianidad de la escuela, optamos por construir el Proyecto Integrado de Aula *¡Píntamela y yo te la coloreo!*, que busca generar

espacios de formación que permitan a los niños y las niñas autorreconocerse como personas negras, afrodescendientes, palenqueras y romper con los estereotipos racistas que tienen sobre esta población.

Trabajar el racismo en la escuela

Las expresiones discriminatorias que emplean los niños y las niñas, imitando y repitiendo las prácticas racistas de los adultos, fue el detonante para realizar este proyecto de aula como un espacio adecuado donde se puede fortalecer el reconocimiento y autorreconocimiento desde las diferencias.

Todas las actividades realizadas han tenido como objetivo cambiar los estereotipos que han girado en torno a las personas negras y afrodescendientes en la escuela y motivar que los niños y niñas se autorreconozcan sin ser discriminados. El Proyecto ¡Píntamela y yo te la coloreo! Es una estrategia para combatir al racismo que produce estereotipos y discriminaciones que se manifiestan en el escenario escolar.

Un ejemplo para ello, fue la actividad de la representación del personaje “Niña Bonita” del cuento de Ana María Machado, interpretado por la estudiante Greicy Mar. Este ejercicio permitió que, al igual que sus compañeros mestizos, ella conociera y comprendiera la importancia y lo valioso de las personas negras, afrodescendientes y palenqueras. Actuar como la protagonista del cuento, le ayudó a vencer esos temores y prejuicios que tenía por ser una niña negra, incluso, no volvió a decir que su piel era fea; al contrario, la niña dijo: *“soy tan linda y hermosa como la niña bonita”*.

A través de la literatura infantil afrodescendiente y la representaciones de sus personajes, pretendimos desestabilizar los significados que los niños y niñas tenían frente a las personas negras apostándole a procesos de

resignificación a partir de otros personajes, imágenes y narraciones que muestran a estas personas, no desde el lugar de la esclavitud, sino como princesas y príncipes, literatos, científicos y como líderes políticos que han contribuido a la historia de la sociedad.

Entendemos también, que el significado de los colores ha sido una construcción social racializada y que ha operado desde la construcción del género, manifiesto, por ejemplo, en la idea de implementar los azules para los niños y los rosados para las niñas. En el caso del color negro, los niños y niñas aprenden que éste es feo, sucio y que representa energías negativas; por esta razón, se resisten a autorreconocerse y ser reconocidos como personas negras, afrodescendientes o palenqueras.

Con este proyecto le apostamos a resignificar los estereotipos que se manejan frente a los colores y promover procesos de autorreconocimiento que permita a los estudiantes tomar el reto de decir “¡Píntamela y yo te la coloreo!”. Como preguntas generadoras de actividades tuvimos: ¿Cómo es una niña bonita? ¿Cuál es mi color de piel? ¿Cómo es África?

► Llegó el momento de trenzar



Actividad 1: Niña Bonita

Decidimos leer el cuento “Niña bonita” de Ana María Machado para trabajar el autodesprecio que tienen por sí mismos los niños y niñas, quienes asocian lo negro con lo feo. Al mismo tiempo, nos propusimos desmitificar las ideas de belleza que tienen los y las estudiantes.

Un día antes de realizar la actividad, se les dejó un compromiso a los y las estudiantes que consistió

en dibujar una niña bonita; esto con el objetivo de tener una apreciación del concepto de belleza que manejaban. Éstos dibujaron a la niña con piel rosada, ojos azules, otros verdes y cabello liso. La escuela fue uno de los escenarios que contribuyeron a que los y las estudiantes crearan un concepto de belleza inspirado en los personajes de Disney plasmados en todas las paredes de la institución educativa.

Después de observar sus dibujos, se procedió a mostrarles la portada del cuento “Niña bonita”, cuyo personaje principal es una niña negra. Luego se les preguntó si ella les parecía bonita, a lo cual respondieron que les parecía “FEA”. Les preguntamos: “¿Por qué les parece fea?” y su respuesta fue, “*porque es negra y muy fea*”. Una vez conversamos sobre las preguntas y reflexiones de los niños y niñas, se procedió a la lectura del cuento. Al finalizar, se les preguntó: “¿Qué fue lo que más les gustó?”. La mayoría coincidió en decir: “*todo lo que hacía el conejo para ser tan negro y lindo como la niña bonita*”.

Al terminar esta socialización, se conformaron dos grupos mixtos a los cuales se les entregó dos siluetas hechas con papel kraft en las que debían representar una niña y un niño. Lo hicimos después de leer el cuento de Ana María Machado porque ella ofrece otros referentes de lo bello, desestabilizando las imágenes dominantes.



La mayoría de los niños y las niñas dibujaron la piel de la silueta de color negro y café; sin embargo, en uno de los grupos un estudiante negro, Jarith, dibujaba la pierna de la silueta con crayola de color rosado, contrario a lo que hacía el resto de sus compañeros y compañeras, manifestándose la tensión entre los viejos significados y los que nosotros estábamos promoviendo. Al momento de preguntarle por qué la pintaba de ese color la respuesta fue que no le gustaba el negro, que le parecía “FEO”. Inmediatamente

se le preguntó al curso si Jarith les parecía feo, sus compañeros y compañeras respondieron que no, que él era bonito. Le preguntamos cuál era el color de piel de su mamá y él respondió que negra ¿Y ella es fea? le preguntó Sammy, un docente del equipo, a lo que el niño respondió que no, “*mi mamá es bonita*”. Le dijimos al niño

que ser negro, afrodescendiente, palenquero o mestizo no significa ser feo; después de esto, el niño nos pidió más papel y dibujó otra silueta, plasmando la semejanza con su cuerpo.

Con esta actividad pudimos reflexionar sobre algunos puntos pertinentes: el primero, es que los niños manejan conceptos coloniales y racistas de la belleza debido, entre otras cosas, a las imágenes que aparecen en la escuela que no les ofrece referentes para identificarse y, de esta forma, contribuyen a su autodesprecio. Por otra parte, como docentes

como **docentes** reconocemos el lugar de **poder** que **ocupamos** en el aula y la **influencia** que tenemos sobre las y los **estudiantes** en estas **edades**, lo que nos pone en una **posición privilegiada** en los procesos de resignificación

reconocemos el lugar de poder que ocupamos en el aula y la influencia que tenemos sobre las y los estudiantes en estas edades, lo que nos pone en una posición privilegiada en los procesos de resignificación. No somos ingenuos frente a los cambios que mostraron los y las estudiantes en este ejercicio. En este caso en particular, usamos el poder del docente para darle un significado distinto a la belleza afirmando que lo negro es bello y utilizando para ello materiales educativos como el cuento de Machado, teniendo como resultado las nuevas siluetas coloreadas en negro, café y también rosado. De igual manera, hacemos pequeñas intervenciones a través de la pregunta, como lo hicimos en el caso de Jarith, cuestionando

los significados de los y las estudiantes acerca de lo negro.

No podemos asegurar que logramos cambiar el sentimiento de autodesprecio que sentía Jarith por su color de piel, pero sí revertimos un poco el concepto que tenía sobre las personas negras y la belleza. Es necesario que maestros y maestras revisen los conceptos que manejan con sus estudiantes, ya que tal vez de una manera inconsciente caemos en el error de reproducir discursos racistas que dificultan los procesos de autorreconocimiento y nos impiden reconocer las diferencias.

Actividad No. 2:

Dramatizado de "Niña bonita"

Esta actividad surge a partir de la necesidad de trabajar el problema de discriminación y racismo que estaba viviendo la estudiante Greicy Mar que nos llevó a preguntarnos: ¿Qué situación pudo haber vivido esta niña para que deseara arrancar su piel negra del cuerpo? Es evidente que la niña tiene un autodesprecio resultado del racismo que ha sufrido, por lo que se hizo necesario trabajar actividades para fortalecer su identidad y que comprendiera que ser negra no es sinónimo de fealdad, que en su piel hay una multiplicidad de historias, riquezas ancestrales, culturales, entre otras, y que no debe sentir vergüenza cuando alguna persona le diga negra, al contrario, debe sentir orgullo.

Por esta razón, se decidió hacer el dramatizado del cuento “Niña Bonita” para que ella, a través de la interpretación como protagonista principal, se identificara con el personaje, y al escuchar todo lo que hacía el conejo blanco para ser tan bonito como ella, comprendiera que su color de piel era hermoso, que no debía sentir complejos por ser negra. Greicy Mar se emocionó mucho porque sería el personaje central y estaba tan dispuesta que aprovechaba cada momento que tenía libre tanto en la escuela como en su casa para ensayar su personaje.

Se conversó con las familias para pedir su colaboración; es así como la maestra Johassandy habló con la mamá de la niña y se le pidió el consentimiento para que Greicy protagonizara la obra. Esto con el fin de que la madre se viera involucrada, así como la niña, en la reflexión sobre autodesprecio y autorreconocimiento. El equipo docente vinculó a las familias en todas las actividades, puesto que en los hogares también se reproduce este problema.

Los niños y niñas, al igual que sus familias, disfrutaron con la organización y presentación de la obra, cada uno de ellos interpretó su personaje; Greicy Mar, interpretando a la niña bonita se mostró alegre y muy entusiasta. La mamá manifestó mucha alegría de ver a su hija vestida de amarillo, ya que nunca antes le había comprado un vestido de ese color porque tenía el imaginario que no se le vería bien.

Con esta actividad comprobamos que debemos estar preparados para las diversas problemáticas de racismo y autodesprecio que se puedan presentar en el aula, y ante ello, estar prestos a implementar actividades lúdico-pedagógicas para combatirlo. Esto, debido a que situaciones como éstas, si no se manejan adecuadamente, pueden traer consecuencias

que afectan emocionalmente a las personas involucradas, como en los casos de Greicy Mar y Jarith. Teniendo en cuenta que los cambios no son inmediatos, consideramos que es necesario seguir realizando actividades para fortalecer la autoestima de los y las estudiantes y su identidad cultural.

Actividad No. 3: Cine Educativo: “La princesa Malaika”

En esta actividad, que denominamos CinEdu, se proyectó la película “La princesa Malaika”. A través de ésta se pretendió mostrar a los niños y niñas que existen príncipes y princesas negras y que, además, son bellas e inteligentes; esto para subvertir el significado que tienen niños y niñas, sobre las personas negras como esclavas.

Antes de iniciar la actividad que se tenía preparada, se realizó un pequeño juego con el fin de indagar qué imaginarios tenían los niños acerca del continente africano. Esta actividad consistió en realizar una pregunta: ¿Cómo se imaginan África? Luego, les entregamos una hoja de block doblada por la mitad



en la que en la parte superior se les escribió en letra para colorear: “¿Qué piensas de África?”. Con una flecha, se les indicó que dibujaran cómo se imaginaban África. En sus dibujos se mostraba un África exótica, con animales salvajes, árboles y casas en forma de chozas. Varios niños y niñas no representaron o identifican África como un continente sino como una ciudad, un país o como una selva. Estos fueron algunos de los comentarios realizados por los niños y niñas sobre el continente africano:

*Pienso que tiene casas y animales
Pienso que África puede ser muy bueno para viajar
Que es muy bonita esa ciudad
Es muy bonito, divertido y es feliz
Quiero ir para allá porque sí
Es muy bonito porque tiene muchos animalitos bonitos*

Al terminar de compartir los pre-saberes sobre África pasamos a proyectar la película. En el transcurso del video se mostraron muy atentos, en ningún momento hacían preguntas, como si se hubieran transportado en cada escena de la película. Al finalizar, realizaron algunas preguntas como: *¿Por qué el árbol crecía al revés? ¿Por qué el hombre estaba entre las flores del árbol?* Cargado de emoción y admiración de lo que se dio a conocer, el estudiante Camilo trasladó los valores ancestrales que se presentan en la historia de Malaika a su vida personal y nos habló de la muerte de su abuelo y su hermano. Él dijo: *“mi abuelo y mi hermano se murieron y yo los quería mucho, me hacen falta, pero ellos desde el cielo y desde mi memoria*

me cuidan y yo siempre oro por ellos”. Este comentario se generó al ver que el padre de Malaika muere y su madre le dice que las personas que fallecen van a la tierra de la memoria, de allí nunca se irán y siempre estarán presentes en nuestras vidas.

Los niños y niñas se mostraron muy activos y participativos durante la actividad, mostrando el respeto a las costumbres ancestrales africanas. Se aproximaron además a saberes, costumbres y tradiciones que persisten en pueblos afrodescendientes. De esta actividad nos surgió la idea de hacer una representación del cuento. Los niños y las niñas mostraron gran interés por esta iniciativa y cada uno de ellos eligió el personaje que interpretarían; unos querían ser el árbol, otros el padre de Malaika, una niña quería ser la madre y disfrazarse de elefante, Greicy Mar interpretaría a la princesa. Encontramos que niños y niñas se emocionan por representar personajes negros-afrodescendientes cuando ocupan lugares importantes en la historia.

Actividad No. 4: Maracas personalizadas

El objetivo de esta actividad fue desmitificar la idea de que existe un color piel, puesto que los y las estudiantes tenían como referente este ‘color’ como la forma como se debía representar la piel de las personas. Para realizar esta actividad, se hizo entrega a cada niño y niña de una botella transparente de 250 ml, y se les mostró una tempera de color negro, dando paso al siguiente interrogante: *¿Quién tiene este color de piel?* y la respuesta por parte de los estudiantes Jarith, Greicy Mar y Adrián David fue *¡yo soy negro!*

Posteriormente, hicimos una mezcla de color amarillo, rojo y negro para tratar de dar un tono de piel de acuerdo a cada estudiante, después agregaron a las botellas la mezcla que cada uno hizo,

permitiendo que el interior de la botella se fuera cubriendo con el color que más se asemejara a su piel. El recipiente se rellenó con piedras para producir sonidos o hacer la similitud a una maraca.

Al concluir la actividad los niños y las niñas reconocieron que hay diferentes tonos de piel y que el llamado ‘color piel’ no existe. De hecho, “no hay nada más racista que el color piel” como lo plantea la profesora Elizabeth Castillo, ya que ninguna persona es de color rosado o ‘piel’. De igual manera, se les explicó que existen diferentes etnias en Colombia, que entre ellas están los afrodescendientes y palenqueros.

Actividad No. 5: África

Esta actividad se llevó acabo en la semana cultural del colegio Villa María, con la intención de aprovechar el escenario para que los niños y niñas conocieran más sobre el continente africano, sus culturas, tradiciones ancestrales y personajes. Esta actividad se entrelazó con la anterior y estuvo dirigida a aportar elementos para transformar los imaginarios que se tienen en la comunidad educativa sobre este continente; se trató de llevar África a la escuela con imágenes distintas a las de la pobreza, la hambruna y la enfermedad.

Antes de representar a África en la semana cultural, enfatizamos en el aula que nuestro planeta tierra tiene cinco continentes; se explicó a los y las estudiantes que nosotros habitamos en uno de ellos, que su nombre es América y, que vivimos en un país que hace parte de éste llamado Colombia. Luego, le mostramos un mapa de África e indicamos que no es una ciudad, sino un continente que tiene 54 países gobernados, en su mayoría, por personas afrodescendientes. Al leer los países se le dio la libertad a cada estudiante de elegir el que quería representar, escogiendo los siguientes:

Algeria, Libia, Nigeria, Kenia, Madagascar, Somalia, Camerún, Angola, Sudan, Egipto y República de África Central. Curiosamente, del único que habían escuchado hablar era Madagascar, haciendo referencia a la película que lleva este nombre, pero sin identificarlo como un país africano.

Esta explicación inicial se hizo con la intención de que niños y niñas conocieran que las personas afrodescendientes también ocupan cargos de representación política y que reconocieran los distintos aportes históricos, culturales y políticos que ha hecho el continente africano al mundo. Por ejemplo, que supieran que el premio nobel de paz fue entregado al africano Nelson Mandela, que además fue el mejor presidente de Sudáfrica y su aporte hace parte de la historia de este continente y del mundo como un ícono de paz. Además, con estos ejemplos ofrecemos referentes positivos para los procesos de autorreconocimiento de niños y niñas como personas afrodescendientes.

Del país elegido, los niños y las niñas debían dar a conocer su gastronomía, cultura y un personaje que fuera representativo, que no debía estar únicamente relacionado con el deporte o el folclor, también debían incluirse áreas como la política, la academia, la ciencia, entre otras. Fue así como se escogieron literatos y líderes políticos que han dejado huellas con sus logros y han realizado aportes significativos a la transformación social.

Para la realización de esta actividad se vinculó a las familias. Con los niños y las niñas organizamos un baile africano llamado “El manduco” que representa la cotidianidad de las mujeres africanas lavando en el río e improvisando cantos mientras lo hacen. También resalta el papel de la mujer trabajadora en las tradiciones y memorias de esta cultura.

Los vestuarios del baile fueron decorados y pintados manualmente: las faldas de las niñas eran de color naranja en satén, con turbantes en la cabeza de color amarillo y, los niños lucían un tocado del mismo color. Todo fue realizado con material reciclado.

El día que se realizó la actividad, en compañía de las familias se organizó un stand con las comidas representativas de cada país y sus banderas. Los niños y niñas llevaron carteleros con la información del país que le correspondió a cada uno (ubicación geográfica, comida típica, prácticas culturales, personajes). Sin embargo, la escasez de tiempo hizo imposible dar a conocer a toda la comunidad educativa los personajes seleccionados; sabemos la importancia de realizarlo posteriormente para no reproducir las miradas folclorizadas de África y de la población afrodescendiente.

Al terminar la exposición, se procedió a la presentación del baile, los niños y niñas se mostraron animados y siguiendo la coreografía que se les había enseñado. Todos los cursos de la institución participaron de la semana cultural con actividades para representar un continente diferente. Hubo un concurso de stand que ganó el grado primero con la representación del continente africano.

Actividades como estas donde las familias y las maestras trabajan en equipo dejan satisfacciones y enseñanzas muy significativas. De igual forma, fue



un gran enlace con el proyecto “Píntamela que yo te lo coloreo”, realizando aportes para entender el significado de lo folclórico de las personas negras, mostrándolos como académicos, literatos y políticos de renombre y con un trabajo social significativo.

Cabe resaltar que se cumplieron satisfactoriamente todos los objetivos planteados en la actividad: escuchar a Greicy Mar y a Jarith decir “¡somos negros, valiosos e importantes!”, expresado cuando estuvimos mirando las fotos de los personajes que representarían, nos hace dar cuenta que estamos aportando a que los niños y niñas afrodescendientes se reconozcan. En este caso, la mamá de Greicy Mar nos manifestó que ya la niña empezaba a reconocerse como afrodescendiente sintiéndose bella y mucho más inteligente. Escuchar esto nos llena de alegría al comprobar que por medio de las actividades que se realizaron logramos los objetivos planteados, demostrando así que el trabajo por proyectos integrados es una buena estrategia para trabajar las diferentes problemáticas que se pueden generar en el aula de clases.

Actividad No. 6: Representación de la princesa Malaika

Por petición de los niños y niñas se organizó el drama de la princesa Malaika donde ellos escogieron el personaje que querían interpretar. Esta actividad se realiza como estrategia para afianzar en los estudiantes

debemos estar **preparados** para las diversas **problemáticas** de racismo y autodesprecio que se puedan **presentar** en el aula, y ante ello, estar **prestos** a **implementar** actividades lúdico-pedagógicas para **combatirlo**

lo representativo de su color de piel, su cultura y transformar los estereotipos que se manejan en la literatura infantil tradicional. A través del personaje de Malaika, mostramos que existen princesas negras, bellas, inteligentes, respetuosas de sus valores ancestrales. Para dicha actividad se creó un vestuario para los personajes acorde a las imágenes proyectadas en la película (elefantes, árboles, etc.), los cuales fueron elaborados con diferentes materiales de reciclaje.

Al llegar el momento de la dramatización, los niños y niñas pasaron al lugar donde iban a presentar la obra. Se procedió a la narración, a lo largo de la cual cada niño y niña interpretó su personaje. Durante la obra, el público estudiantil se mostró atento a la presentación, manifestaron su admiración por el desempeño de los niños y niñas, y los y las estudiantes lanzaron expresiones como “¡Somos los mejores!”. Frases como estas denotan la importancia que tiene para ellos y ellas recibir reconocimientos por su buen trabajo.

Con esta última actividad dimos por terminado el proyecto con los niños y las niñas del grado primero con la satisfacción de haber cumplido con cada uno de los objetivos. Trabajar por proyecto deja experiencias muy significativas, ya que éste surge desde las necesidades encontradas en el aula y de las experiencias familiares que se llevan a la escuela, por lo que implementar actividades desde el interés de los estudiantes hace aún más significativo el proceso. Las y los estudiantes y sus familias se mostraron motivados y entusiasmados a participar en las actividades, lo que fue clave para el fortalecimiento de los vínculos y la sensación de apoyo permanente hacia los estudiantes parte de las figuras de ambos contextos: de la escuela y de la casa. Es gratificante escuchar a las familias de los niños y niñas decir “*ya mi hijo se reconoce y no desea ya quitarse la piel*”.

► ¿Por dónde seguimos?



¿De qué manera los y las maestras contribuimos a reproducir el racismo en el aula?

Desde nuestra práctica docente no es común que nos preguntemos ¿De qué manera reproducimos el racismo en el aula? Esto se debe a que el maestro suele fijar su atención en alcanzar los logros curriculares que le exige la institución y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y muchas veces no se tiene en cuenta los mensajes racistas que se pueden transmitir con las ayudas facilitadoras que se implementan para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Varias son las prácticas racistas que operan en el aula y que influyen en la generación de sentimientos de autodresprecio siendo la ambientación una de ellas. Es común que en las escuelas, y más aún, en los salones de preescolar, prevalezcan decoraciones inspiradas en Disney. Éstas exponen ante niños y niñas, imágenes de belleza estereotipada y de perfil europeo, cuestión que puede encontrarse también en las muñecas, juegos didácticos, cuentos, cartillas y cuadernos, enviando mensajes de belleza desde una mirada muy lejana de lo que ellos y ellas encarnan en su propia piel.

Niños y niñas están sobreexpuestos a imágenes racistas encontradas en los textos escolares donde se inferiorizan a las personas afrodescendientes relacionándolas siempre con la pobreza y el trabajo pesado. ¿Cómo una niña o un niño negro se puede reconocer e identificar como afrodescendiente o palanquero si lo que se le muestra de su historia, contada desde el aula, no lo motiva hacerlo? Cabe señalar que en la biblioteca de la institución hay literatura afro, sin embargo estos libros permanecen empolvados en el



olvido y las maestras continúan narrando los cuentos de los hermanos Grimm y Disney.

Por otra parte, en nuestra práctica docente de forma inconsciente hacíamos actos de exclusión, discriminación y racismo, cuando de manera arbitraria seleccionábamos las crayolas de color negro y las apartábamos para que los niños y niñas no las utilizaran en las actividades, puesto que pensábamos que el uso de este color reflejaba violencia y tristeza. Además, tendemos a representar la historia desde el violentador, enfocándonos en el contexto Europeo y sin representar a África como un continente de princesas, príncipes y líderes sociales y políticos influyentes para el mundo.

Es necesario señalar que nosotros como maestros en formación no recibimos ninguna formación en educación intercultural, desconocíamos por completo la existencia de una Cátedra de Estudios Afrocolombianos y no nos habíamos relacionado con literatura afrodescendiente. En nuestra formación pedagógica cuando se abordó el tema de la inclusión se hizo desde las necesidades cognitivas; se nos enseñó a adquirir los conocimientos y habilidades para detectar estas dificultades en el aula y dar respuesta a los niños y niñas con necesidades educativas especiales,

restándole importancia a los grupos étnicos dentro de esta propuesta educativa.

Igualmente, nosotros de una u otra manera íbamos a caer en el mismo discurso excluyente al desconocer la existencia de estos temas, y al enfocar nuestra atención únicamente en procesos cognitivos y curriculares que invisibilizan la situación de los grupos étnicos. Fue hasta que iniciamos el Diplomado en Educación Intercultural, que comenzamos a conocer y a escuchar términos y conceptos que desde nuestra formación eran desconocidos. El racismo era un tema que habíamos naturalizado considerándolo ‘cosas de niños y niñas’, no se le daba la suficiente importancia ya que nuestro objetivo era detectar dificultades cognitivas.

En este momento comprendemos que el maestro no solo debe ser guía u orientador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes reproduciendo irreflexivamente el currículo, sino que debe detectar los dispositivos racistas que se encuentra en dichas propuestas curriculares. En nuestro caso, una actividad como lo fue el tema de las comunidades dio

la oportunidad de visibilizar las concepciones racistas que tenían los y las niñas sobre las personas afrodescendientes y palenqueras.

También nos cuestionamos por nuestros propios estereotipos al momento de enseñar, en una discusión que tuvimos con el grupo de docentes de diferentes instituciones educativas que hicieron parte del diplomado en Educación Intercultural, nos preguntamos si la imagen de las palenqueras que se presentó en el tema de las comunidades, y a partir de la cual identificamos esos estereotipos racistas en nuestros estudiantes, estaba en sí misma estereotipada. Fue esa discusión la que nos llevó a preguntarnos ¿De qué manera los y las maestras contribuimos a reproducir el racismo en la escuela?

Es necesario que maestros y maestras se reflexionen a sí mismos, conozcan a sus estudiantes y el contexto en el cual están inmersos. Leer el contexto nos permitirá adquirir habilidades para desarrollar un plan de estudio que dé respuesta a las necesidades e intereses de los y las estudiantes, evitando que desde la escuela se siga reproduciendo el racismo.



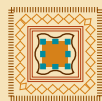
¡Venga le cuento un cuento!

Institución Educativa Juan José Nieto – Sede Cíbarco

Roslin Carolina Puello Blanco

Jhon Deivis Pérez Miranda

► Nos preguntamos



La Institución Educativa Juan José Nieto, Sede Cíbarco, se encuentra ubicada en el barrio “El Educador” en la zona Suroccidental de la ciudad de Cartagena. Este barrio se conformó a partir de la invasión de terrenos por parte de personas provenientes del Sur de Bolívar y otras partes del país, quienes se asentaron allí producto del desplazamiento generado por el conflicto armado en Colombia.

La mayoría de las familias que habitan este sector se sostienen económicamente de las ventas informales. Algunas mujeres afrodescendientes trabajan en las playas de la ciudad –ubicadas en la zona norte– tejendo trenzas y haciendo masajes, otras se dedican al trabajo doméstico y las ventas que instalan en sus propias casas o en espacios barriales. Por su parte, la mayoría de los hombres se dedican al mototaxismo y a oficios varios.

Encontramos que estas poblaciones se encuentran en posiciones laborales de subordinación y precariedad teniendo presente el cruce de la posición socio-económica, étnico-racial y de desplazamiento que ocupan. Éstas son personas de escasos recursos económicos, afrodescendientes, que han vivido y sufrido los efectos de la violencia en el país.

Este sector de la ciudad también es amenazado por pandillas, inseguridad y el olvido de las instituciones, lo que se refleja, entre otras cosas, en el incumplimiento en la pavimentación de calles y la mala prestación de servicios de agua potable y energía eléctrica. La exclusión, desigualdad y marginalidad que enfrenta este y otros sectores populares de la ciudad están racializadas. En Cartagena las poblaciones

afrodescendientes se exponen aún más a estas problemáticas y enfrentan estereotipos racistas a partir de los cuales se cree que las personas de estos sectores son inferiores a nivel académico, económico, político y social. Estas situaciones afectan de forma directa a la Institución Educativa.

Los estereotipos e imaginarios racistas también son visibles en la escuela, dificultando el autorreconocimiento de los y las estudiantes. En medio de este contexto se desarrolló el Proyecto Integrado de Aula ¡Venga le cuento un cuento! con estudiantes del grado tercero de primaria de la Institución Educativa Juan José Nieto. El proyecto buscó a través de la literatura étnica disminuir o erradicar la discriminación y el racismo que se viene presentando en el aula de clases.

La literatura étnica como una estrategia para combatir el racismo en la escuela

Durante la fase de diagnóstico se observó que el problema de discriminación y racismo se presentaba entre los y las estudiantes como resultado de: a) la reafirmación de estereotipos racializados que se reproducen mediante los libros de texto y el contexto de la escuela; b) la imposición del currículo que invisibiliza los aportes de los grupos étnicos en diversos campos como la literatura; y, c) el uso de agresiones verbales y físicas dirigidas hacia niños y niñas que pertenecen a otras etnias y/o son marcados como “los diferentes”.

Conforme a lo anteriormente expuesto, en este proyecto partimos del convencimiento de que el racismo existe en la escuela y que la literatura étnica es una de las estrategias para combatirlo y, al mismo tiempo, para generar procesos de autorreconocimiento. Hablar de literatura étnica supone reconocer que hay varias literaturas, que éste no es un campo homogéneo.

Compartimos con la docente Betty Osorio que la literatura étnica es una estrategia de resistencia cultural para rescatar la memoria de los grupos étnicos y evitar que éstas sean borradas (2015). Entendemos esta literatura como una producción situada que da cuenta de la relación que establecemos con nosotros mismos y con nuestra cultura; permite que los sujetos y los grupos étnicos se narren a sí mismos y no, que sean narrados por otros, como lo dice Osorio (2015). Esta literatura integra en su escritura la oralidad de los grupos étnicos y, de esta manera, cuestiona el imaginario escolar que plantea leer únicamente literatura en español. Este imaginario hace que, por ejemplo, niños y niñas provenientes de familias palenqueras, se expongan a burlas en el aula por su acento y su lengua.

► Llegó el momento de trenzar



Para el desarrollo del proyecto se diseñaron seis actividades:

- ¿De dónde vengo yo?
- Compartiendo mi lugar de origen
- Mama Avò
- Esta es mi historia
- La cultura y la etnia hacen parte de mi historia
- Las sonoridades de mis memorias

Actividad 1: ¿De dónde vengo yo?

La intención pedagógica de la actividad titulada *¿De dónde vengo yo?* fue generar interés en los y las estudiantes sobre sus lugares de procedencia para reconocer que existen diversas culturas y etnias en sus contextos cotidianos.



El nombre de la actividad se articuló con el título de la canción *“De donde vengo yo”*, del grupo colombiano afrodescendiente Chocquibtown. Se hizo una proyección audiovisual del video de la canción y se le preguntó a cada estudiante por su lugar de procedencia (barrio, ciudad, departamento y región). Después, se les entregó hojas de block para que realizaran la cartografía del territorio que ellos y ellas consideran que hace parte de su lugar de procedencia, sin necesidad de que identificaran con exactitud geográfica ese lugar de origen. La idea fue que plasmaran el lugar, su contexto y todo lo que éste representa para ellos y ellas. Una vez realizadas las cartografías de cada estudiante, se socializaron en el aula de clase los diversos lugares de origen y se compartieron los elementos que consideran más importantes de dichos lugares.

Este ejercicio nos permitió dar cuenta de que la utilización de la herramienta de la cartografía fue fundamental para identificar la exclusión que experimentan las y los estudiantes y sus familias; logramos que los y las estudiantes se interesaran por lo que compartían sus compañeros y compañeras; y, a nosotros

nos permitió identificar que muchos viven con sus abuelos, que otros han sido víctimas de desplazamientos y que existen casos de estudiantes que han abandonado su lugar de procedencia para buscar mejores oportunidades. Pudimos conocer que algunos provienen de ciudades y municipios como Montería, Loricá, Sincelejo, San Basilio de Palenque, Barranquilla, Cartagena y que un solo estudiante es proveniente de Venezuela.

Al llevar a cabo esta actividad tuvimos muchos aprendizajes: reconocimos los diversos lugares de donde provenían los y las estudiantes y entendimos sus opiniones cuando dicen que desean que su lugar de procedencia conserve todos esos espacios donde compartían con sus amigos y familiares. Así mismo, nos aproximamos a las vivencias y experiencias de niños y niñas cuando contaron cómo jugaban, cantaban y reían con sus amigos del barrio y los distintos tipos de juegos infantiles que aprendieron que hasta hoy hacen parte de su diario vivir.

A su vez, en las cartografías se hicieron visibles las representaciones que los estudiantes tienen de las ciudades. En lo concerniente a la ciudad de Cartagena, los estudiantes dibujaron playas, murallas, el monumento de la India Catalina y edificios situados en el centro y norte de la ciudad y que hacen parte de la imagen turística. Cartagena es una ciudad dividida por una frontera invisible que excluye a quienes hacen parte de la zona periférica, que no aparecen en esa representación. Encontramos que los estudiantes se dibujaron como parte de este sector de la ciudad, aunque realmente no habitan en él. Así mismo, se

da cuenta del privilegio que tienen algunos y la exclusión de las personas que hacen parte de los sectores marginalizados de la zona sur de la ciudad, como es el caso del barrio “El Educador” donde se encuentra ubicada la Institución Educativa donde fue implementado el proyecto.

Por otra parte, se observó en algunas cartografías espacios como chimeneas que es un claro reflejo de contextos europeos. Con esto podemos decir que los y las estudiantes plasman en sus dibujos todos esos escenarios que les ofrece la literatura impuesta por el currículo, dejando de lado la realidad de su contexto. Graficaron también iglesias católicas, lo que denota la fuerte presencia de esta religión en la vida de los y las estudiantes.

Finalmente, en el desarrollo de esta actividad se pudo tejer desde los intereses de los y las estudiantes por medio de las preguntas que ellos tenían, tales como: *¿De dónde vengo? ¿De dónde son mis padres? ¿Por qué a veces se discriminan a las personas que vienen de lugares distintos?* Cuando nosotros como docentes logramos tejer una relación



con los y las estudiantes desde relaciones de reconocimiento de sus intereses, sus inquietudes, sus necesidades y anhelos, se logran motivar los aprendizajes individuales y colectivos comprendiendo la diversidad de mundos, culturas y etnias que están presentes en el aula escolar y en la cotidianidad.

Actividad 2: Comparto mi lugar de origen

Con esta actividad se dio continuidad al ejercicio realizado anteriormente, pero en esta ocasión los y las

estudiantes dialogaron con sus familias sobre el lugar de procedencia. La actividad consistió en que tenían que realizar en una cartulina entera el croquis del mapa de Colombia en compañía de sus familiares y ubicar detalladamente su lugar de procedencia dentro de la geografía nacional. Después, se socializaron los trabajos permitiendo así el conocimiento de cada cultura y etnia a la que pertenecen los y las estudiantes.

Este fue un momento importante porque permitió crear y recrear su propio contexto, reflejando la creatividad y el valor que le tienen a sus regiones, departamentos o países. En esas cartulinas se evidencian todos los deseos, anhelos y ganas de conservar lo que tienen a su alrededor. Los y las estudiantes manifestaron su deseo

de practicar deportes como fútbol o béisbol, característicos de sus lugares de origen; de conservar sus espacios de recreación y quieren vivir en paz en su espacio o comunidad.

Los y las estudiantes mostraron interés en conocer más de cada uno de estos lugares que ellos y ellas presentaron. Tan significativa fue esta actividad que de forma individual ellos y ellas se colocaron

de pie y prometieron respetar y valorar a sus compañeros, sin importar su distinción étnica o cultural.

Otro aspecto que se destaca en esta actividad es el compromiso que hicieron los y las estudiantes entre ellos y ellas de reconocer el nombre de cada uno de sus compañeros y no apodarlos con palabras racistas. Estos apodos han sido utilizados para discriminar y aislar a algunos estudiantes, marcando estereotipos de color de piel y rasgos físicos que han generado malas relaciones en el aula de clase.

Esta segunda actividad dio paso a muchos aprendizajes significativos. Permitió conocer las culturas de algunos departamentos, regiones o países a partir de lo que narraron los y las estudiantes con sus propias familias, lo cual fue importante para el desarrollo social, afectivo y académico de los y las estudiantes. Este ejercicio también logró tener impacto en la vida de cada niño y niña porque les permitió aprender a valorar, reconocer e indagar sobre la importancia que tiene su procedencia y lo que implica reconocerse y reconocer al otro desde las diferencias.

Actividad 3: Mamá Avó

Esta actividad tuvo como objetivo que los y las estudiantes conocieran diferentes culturas, costumbres y etnias.

Como lo señala la misma autora, el cuento de *Mamá Avó* permite trabajar curricularmente dos aspectos: primero, reconocer la lucha por la libertad de los africanos esclavizados, para lo cual usa la figura de Benkos Bioho; y segundo, es un canto a la oralidad, forma literaria por excelencia de la estética afrocolombiana que pone en diálogo dos estéticas distintas, la oral y la escrita, dentro de un mismo género literario (Escobar, 2015, p. 4). Es por este motivo, que se les presentó a los estudiantes el texto *Mamá Avó*, en el que se reconoce la historia y la cultura del pueblo africano. Cabe resaltar que esta actividad nos interpeló porque uno de los docentes que desarrolló el proyecto es palenquero.

En el desarrollo de la actividad, se cantó el Himno de San Basilio de Palenque (Bolívar, Colombia). Este himno se utilizó como material educativo para acercarnos a la figura de Benkos Biohó, que comúnmente es utilizada entre los y las estudiantes como una forma

de insulto dirigido hacia los niños negros. Los y las estudiantes quedaron con ganas de saber más de la historia de Benkos y de cómo se llegó a fundar Palenque. Para ello se les contó algunas tradiciones que tienen los pueblos palenqueros, como los siguientes:

En los tiempos de la esclavitud cuando una pareja esclavizada tenía un hijo, era motivo de llanto ya que su destino era ser esclavizado, y cuando moría era motivo de celebración porque ya descasaría de la esclavitud. En la actualidad, cuando alguien se muere en Palenque, los familiares, amigos y conocidos del fallecido realizan un ritual llamado el Lumbalú. Éste es un ritual funerario de la cultura palenquera en Colombia, en la que intervienen danzas, cantos, música y actuaciones; al parecer es una tradición africana, principalmente de Angola, que fue llevada a Colombia por los esclavizados. Se desarrolla en comunidad durante las nueve noches siguientes a un fallecimiento para honrar el alma del difunto. Según la tradición palenquera, luego de morir, el fallecido regresa dos veces al día a su casa durante los nueve días siguientes del fallecimiento: a las 6:00 a.m. y a las 5:30 p.m., horas en que se reúne la comunidad en la casa del difunto para ofrecer el lumbalú.

Al terminar la narración de las tradiciones, se proyectó el cuento ilustrado *Mamá Avó* y se realizó una lectura en voz alta. Por cada página leída, se le formuló a los estudiantes el siguiente interrogante: *¿Qué les llama la atención de la lectura?* A raíz de este cuestionamiento, a los y las estudiantes se les despertó el interés por la lectura formulando preguntas como: *¿Por qué fueron esclavizados?*, *¿Qué significaban las trenzas en la cabeza de las mujeres?* *¿Por qué vestían con colores fuertes?* A medida que la lectura fue avanzando, los interrogantes de los estudiantes se fueron aclarando.

Al llegar a la página número 19 del cuento Mamà Avò, se encuentra una canción que se titula *Olelé moliba makasi*. En ese momento todos los estudiantes se pusieron de pie para que juntos la cantáramos a capela en la versión español, que dice:

*Olelé, olelé Moliba Makasi
Olelé, olelé Moliba Makasi
Cuando la noche soñaba
El rey de los cocodrilos huyó en una telaraña
Por la corriente del río
Ahora va por el campo con el colmillo partido
Olelé, olelé Moliba Makasi
Olelé, olelé Moliba Makasi*

La canción, además, está hecha en lingala, lengua originaria de la República Democrática del Congo, que tiene por título “*Uélé moliba makasi*”. Para esta actividad, apartamos las sillas e hicimos un círculo en el que los estudiantes bailaron y cantaron al ritmo de la canción. Se motivaron mucho puesto que el ritmo y melodía eran diferentes a los que ellos estaban acostumbrados a escuchar.

Estas historias les muestran a los estudiantes otro tipo de textos en el que los protagonistas son personajes negros y son reyes, princesas, luchadores, tiene su propia cultura, sus costumbres y, lo más importante, su propia lengua.

Cuando se terminó de leer Mamà Avò, se les explicó a los estudiantes las palabras que no entendía con la ayuda del diccionario de la lengua palenquera, *Rissionario ri lengua ri palenge*. Algunas de estas palabras fueron:

Kolaso: corazón

Chokoro: totumita, cosa vieja, trastes

Awe: Hoy

Aggun: algún

Ane: ellos – ellas

Musika: música

Esta actividad sirvió para tres aspectos principales: mostrar a los y las estudiantes la importancia de la cultura palenquera, de cómo este pueblo luchó por su libertad y, que actualmente sus costumbres, tradiciones, creencias están vigentes en un lugar llamado San Basilio de Palenque. Además, esta actividad funcionó como estrategia didáctica para cambiar el pensamiento de los y las estudiantes en torno a la discriminación que algunos ejercen sobre sus compañeros por su color de piel y región. Finalmente, fue muy importante poder dar a conocer los diferentes grupos étnicos que están en nuestro país.

Actividad 4: Esta es mi historia

Esta actividad tuvo como objetivo que los y las estudiantes produjeran un documento a partir de la escritura y la realización de dibujos que dieran cuenta de sus propias experiencias y su contexto. Para esto se les entregó libros hechos con cartulinas de diferentes colores, los cuales contenían cinco páginas en blanco para que plasmaran sus historias. Posteriormente, compartieron sus escritos frente a sus compañeros.

En la mayoría de los relatos se representó a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad constituida por papá, mamá e hijos. Esta representación

siempre apareció en un ambiente de armonía, pero de forma jerarquizada, siendo el padre el primero en aparecer. Es relevante mencionar que no apareció esa realidad donde muchas veces la familia está bajo ambientes de violencia, dolor, conflicto y bajo mandato patriarcal. Por otra parte, siempre se observa cómo niñas y niños dibujan la cancha de fútbol como un escenario propicio para la recreación y el establecimiento de relaciones interpersonales.

Encontramos también experiencias que marcan a los y las estudiantes. Un ejemplo de ello es el caso de Michell, quien recuerda con tristeza su pasado, y relata cómo vivía con su mamá, hermanos, tías y primos en Bogotá, ciudad donde dejó sus sueños.

Esta es mi historia, nace de la socialización de *Mamá Avó* como una literatura étnica que ofrece otro referente narrativo a partir de contextos cotidianos de los grupos afrodescendientes. Con este tipo de actividades pretendemos que los niños desarrollen la competencia escritural desde su yo como sujeto individual, y desde el entorno que los rodea.

Actividad 5: La cultura y la etnia hacen parte de mi historia

Esta actividad tuvo como objetivo reconocer los aportes que hacen los grupos étnicos al campo de la literatura. También se enfocó en el fortalecimiento del autorreconocimiento, para lo cual acudimos a la literatura étnica.

La actividad contempló los siguientes pasos:

1. Se hizo la presentación de tres obras literarias étnicas: *“La voz del margen”* (Manuel Zapata Olivella), *“Rotundamente Negra”* (Shirley Campbell Barr), y *“Los Ancestros”* (Ashanti Dinah Orozco Herrera).
2. Se mostró y explicó un libro hecho manualmente por nosotros, el cual estaba prácticamente vacío, ya que solo contenía un poema titulado *“El reflejo de mi ser”*. Éste fue creado por uno de los docentes del equipo, quien tiene y muestra sentido de valor y reconocimiento del cuerpo de la mujer. La intención que tuvo este libro fue que los estudiantes llenaran con sus creaciones las páginas vacías, reflejando ¿Cómo se sienten? ¿Cómo se ven? ¿Qué partes de su cuerpo son las que más les gusta? ¿Te sientes orgulloso de tu etnia y tus rasgos físicos? ¿Por qué? Todos estos interrogantes fueron los que movilizaron a los estudiantes a crear escritos como poemas, minicuentos, canciones, entre otros.
3. Se elaboró un lápiz en cartulina donde cada estudiante debía colocar su respectiva firma, y donde debía escribir una frase con la cual se identificara.



Al desarrollar esta actividad se leyó a los estudiantes cada una de las obras seleccionadas. A medida que se leían estos poemas, se les explicaba las palabras que les resultaban desconocidas. También se les orientó a que realizaran un poema, canción o minicuento, en los cuales se evidenció la forma como ellos se ven, qué los hace sentirse orgullosos y qué les gusta de su cuerpo; cada una de estas creaciones dio color, luz y vida al libro.

Los aprendizajes significativos que adquirimos como docentes en esta actividad fueron: conocer lo capaces que son los estudiantes de expresar y plasmar sus conformidades e inconformidades. Cuando dicen: “¡Soy orgullosamente negro y no importa si los demás me ven raro!”, se puede decir que ser diferente no conlleva a ser raro, al contrario nos da a entender que hacemos parte de un país pluricultural y multiétnico. Otros decían ¡No entiendo por qué hay problema entre blancos y negros si todos fuimos creados por Dios! Eran los mismos estudiantes quienes decían que si fueron creados por un ser supremo, que no tiene distinciones y diferencias, por qué entre los mismos hombres y mujeres sembramos estos estigmas. Todas estas frases y preguntas dan cuenta de la capacidad y los alcances que tienen los y las estudiantes; ellos necesitan ser orientados sin ser sumisos y sin callar ante las situaciones que los rodea. Los estudiantes quieren explorar e indagar su mundo y la escuela debe ser partícipe de ello.

Todos estos aprendizajes se pondrían en juego de manera particular por medio de actividades que contengan literatura étnica que permita pensar, crear y

Los estudiantes quieren explorar e indagar su mundo y la escuela debe ser partícipe de ello

diseñar desde las experiencias propias. Esta literatura permite generar transformaciones y cambios en los y las estudiantes al plantear reflexiones sobre sí mismos.

Tantas emociones y sorpresas nos dieron cuando leímos cada uno de esos escritos que hicieron los estudiantes, ya que en ellos descubrimos que en lo más interior de su ser guardan tanta felicidad, inquietudes, orgullos, tristezas y anhelos. En un caso particular, hubo una estudiante que escribió un poema hermoso que dice:

Soy negra
Tengo ojos cafés
Y no necesito tu aprobación
Me siento feliz
Y tengo mi cabello rizado
Tengo la nariz pequeña
La boca pequeña
Los ojos grandes
Y no necesito tu aprobación...

En esta actividad no se presentaron dificultades para su implementación, al contrario, todos los y las estudiantes se adentraron y todos se pusieron sobre sus pies, aplaudieron y dieron gracias con frases como las siguientes: ¡Gracias por hacernos caer en cuenta que la discriminación y el racismo no es aceptable! ¡Gracias por darnos a conocer otros tipos de literatura! ¡Gracias por hacernos caer en cuenta que mi color negro es hermoso! Por último, las culturas y las etnias no son para dividirnos, sino para entender que con las diferencias podemos convivir en una democracia social, política, espiritual, cultural y étnica.

Actividad 6: Las sonoridades de mi memoria

El objetivo de esta actividad es lograr que los y las estudiantes, por medio de la música, expresen y exploren lo aprendido durante las actividades anteriores teniendo en cuenta que la música hace parte de la literatura y en sus letras se refleja otras miradas, olores, culturas, vivencias y cuerpos. Las canciones seleccionadas para trabajar esta actividad fueron:

Que viva toda la raza - ronda infantil.

Joe Arroyo - Ulala Cartagena.

Chocquibtown - Somos Pacifico.

Carlos Vives, Fanny Lu, Fonseca, Maluma -

La Tierra del olvido.

Eddy Kenzo - Sitya Loss

Cuatro de los cantantes seleccionados son de distintas regiones del país y uno es de Masaka, Uganda. Con cada canción los y las estudiantes debían responder de forma oral las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintieron al escuchar esta canción?

- ¿Qué recuerdo les trajo esta canción?
- ¿Con cuál de estas canciones te sentiste identificado?

Los y las estudiantes participaron activamente y comentaron que las canciones los transportó a diferentes lugares en su vida con su padre, madre, abuelos y familiares en sus pueblos; con cada canción cantaban y bailaban. Para finalizar la actividad, los estudiantes plasmaron las ideas, pensamientos o recuerdos que les transmitieron las diferentes canciones en hojas de block. Algunos estudiantes se levantaron de sus sillas y agradecieron por llevar esta iniciativa a su salón. La niña Reinelys, de ocho años, agradeció porque con este proyecto aprendió a valorar su color de piel, aprendió a valorar su cabello crespo y reconocerse como una niña hermosa. Lastimosamente, en muchas instituciones de Colombia creemos que estos actos de discriminación y racismo son normales entre estudiantes y no buscamos estrategias y metodologías para frenar este fenómeno que cada día toma más fuerza.

► ¿Por dónde seguimos?



En el contexto de este proyecto nos preguntamos ¿Por qué la literatura étnica puede lograr erradicar o eliminar el racismo en la escuela? En Cartagena, aún después de tanto tiempo, seguimos creyendo que el racismo ha desaparecido y que forma parte del pasado, sin embargo sabemos que este fenómeno está en nuestra vida cotidiana. Compartimos con la socióloga Esther Pineda, quien hace una investigación sobre racismo y estigma de la población afrodescendiente en América Latina y el Caribe, que el racismo ha desarrollado mecanismos para manifestarse de maneras sutiles. En efecto, en nuestra ciudad el racismo está tan naturalizando que

no somos conscientes de cuándo somos víctimas de éste o cuándo comentemos actos racistas. Esto ocurre con los y las docentes cuando de forma directa o indirecta reproducimos el racismo en el currículo, en nuestras estrategias y prácticas pedagógicas, en nuestros discursos en el aula de clase y en las relaciones interpersonales que establecemos con los y las estudiantes.

En primer lugar, es preciso reconocer que el currículo es una herramienta de poder que define qué contenidos se enseñan y cuáles no, a quién se lee y a quién no. Específicamente, encontramos que en el campo de la literatura siempre se trabajan los textos europeos como referente impuesto y se invisibiliza la producción literaria de los diferentes grupos étnicos; esta invisibilización es un acto racista.

A las instituciones educativas está llegando material pedagógico producido por afrodescendientes e indígenas, pero permanecen guardados en los estantes del aula y no se les da la socialización pertinente. Los docentes tampoco han establecido una relación con estos textos porque no reconocen su valor, muchos consideran que están mal escritos y que no contribuyen a la formación escritural de los y las estudiantes. En ese sentido, la literatura que se enseña en la escuela no es coherente con el principio constitucional de que somos un país pluriétnico y multicultural; se tiene entonces, una visión folclorizada de estos principios que solo se manifiestan en los actos culturales donde hay muestras de danzas, comidas y dulces típicos de las diferentes regiones, pero no en los currículos escolares.



De igual manera, siempre se convoca a los niños y niñas negras para representar personajes como esclavos o para ocupar lugares de subordinación. Así mismo, se le quita el nombre a niños afrodescendientes e indígenas, apodándolo 'negrito', 'indio' o 'el chino'. Es importante considerar, tal como lo plantea Elizabeth Castillo, que el nombre es el mayor acto de dignidad (2016).

Por otra parte, en la educación superior para la formación de licenciados en lengua castellana no tuvimos la oportunidad de conocer qué es la literatura étnica ni de explorar sus diferentes campos. Se nos enseña que unas de las competencias que debe alcanzar el estudiante en la asignatura de Lengua Castellana es aprender a leer, escribir y hablar correctamente; estas metas por lo general invisibilizan la existencia de las lenguas de los diferentes grupos étnicos.

En contraste, la literatura étnica nos permite reconocer y visibilizar esos grupos étnicos que han sido marginalizados, llevando al aula los textos que han producido. De esta manera, la literatura étnica permite enfrentar el racismo que invalida al otro y su diferencia: valores, prácticas, creencias y religiosidad. La literatura que trabajamos narra otros contextos y experiencias más localizadas, desde lo individual y colectivo. Por eso, estamos de acuerdo con la literata Betty Osorio, cuando plantea que la "literatura nunca puede ser universal porque está ligada a las historias de cada pueblo, de tal manera que la literatura es radicalmente diferente" (2015).

La literatura étnica, además, nos permite ver otras imágenes, rostros, cuerpos, miradas y escenarios. Tal como lo mencionamos en las actividades

como docentes investigadores debemos arriesgarnos a relacionarnos con diferentes literaturas que generen en nuestra práctica docente un acercamiento con otros contextos y situaciones

implementadas, los niños plasman en sus dibujos escenarios que dan cuenta de contextos que no les son propios, lo que refleja las imágenes y las narrativas a las que constantemente están expuestos. En contraste, el cuento *Mamá Avó* contiene imágenes como ríos y prácticas de lavado de ropa en éste, peinadoras, peinados afros, tambores, danzas y platanales que dan cuenta de la vida cotidiana de algunos pueblos afrodescendientes.

La literatura étnica también contribuye a revertir el estereotipo de que las personas negras solo fueron esclavas y que no eran príncipes, princesas, reyes, ni líderes que promovieron estrategias de liberación. Esto crea en los niños una imagen positiva de sí mismos que les hace sentir capaces de ocupar cargos de dirección, desarrollarse intelectualmente y verse en espacios de liderazgo en cuanto a lo político, académico, económico, cultural y social.

De igual forma, este tipo de literatura permite que las personas hablen de sí mismas reafirmando su identidad; un ejemplo de ello es el poema de Shirley Campbell Bar, en el que habla de su propio cuerpo,



resignificándolo y atribuyéndole belleza y valor. Con esto se rompe todo tipo de estereotipo centrado en un concepto de belleza basado en el cabello lacio, la piel blanca y los ojos claros. Así, el estudiante afrodescendiente encuentra en este poema un referente para reafirmarse y dejar de autodespreciarse.

Es por todo esto, que como docentes investigadores debemos arriesgarnos a relacionarnos con diferentes literaturas que generen en nuestra práctica docente un acercamiento con otros contextos y situaciones. Para lograrlo, se requiere de un desapego de

los mismos textos que se han venido utilizando para dar la oportunidad a los estudiantes de sugerirnos literatura para buscar, teniendo en cuenta sus lugares de origen. Para este fin, pueden resultar muy útiles actividades como *“De dónde vengo yo”*. Con esto no solo se genera cambio en el estudiante, sino en la práctica y nuestro quehacer diario como formadores. Trabajar con la literatura étnica nos posibilita situarnos y situar al otro, a mi estudiante, y a mí en una relación de transformación mutua; es decir, docente-estudiante, estudiante-docente.



Cuéntame una Historia: oralidad como práctica de transmisión del conocimiento en la cultura Wayúu

Institución Etnoeducativa Montealvernia Sede Cerrodero

Georgina Ucros

Marta Contreras

El proyecto integrado de aula *Cuéntame una Historia* se realizó con estudiantes de los grados 2° y 3° de la Institución Etnoeducativa Montealvernia, sede Cerrodero, corregimiento de Pozo Hondo, municipio de Barrancas, departamento de La Guajira. La escuela está dentro del Resguardo Wayuu Cerrodero, en el que habitan aproximadamente 68 familias. La organización social y política de este resguardo cuenta con el cabildo gobernador, las autoridades tradicionales, representantes mayores de cada uno de los clanes familiares, sabedores como los Putchipü'ui y sabedoras como Ouutsü, quienes se caracterizan por ser depositarios de conocimiento a través de la oralidad.

Para el pueblo wayúu, la transmisión del conocimiento por medio de la oralidad hace parte de su identidad cultural. Es decir, hace parte de sus características sociales y culturales específicas como grupo étnico. Es a través de la oralidad que los wayúu transmiten vivencias y enseñanzas de sus experiencias en el pasado, además de principios y normas para actuar y pensar como individuos y como comunidad. La oralidad es parte fundamental de su cultura, pues no son simples historias las relatadas sino que son experiencias que vivieron los antepasados y se fueron transmitiendo de generación en generación.

Como pueblo indígena, los Wayúu transmiten oralmente su historia, su memoria como pueblo, los conocimientos sobre cómo trabajar, cultivar, labrar la tierra, tejer, así como también transmiten la visión sobre su territorio, y en general, su cosmovisión. De esta manera, para los Wayúu la palabra es de gran importancia, es el máximo valor para

ellos, y es a través de la palabra que en la comunidad se regulan las acciones de los miembros de la etnia: la palabra lleva implícita el objetivo de enseñar.

► Nos preguntamos



En una reunión de la comunidad de Cerro de Oro donde estábamos presentes docentes, estudiantes, madres y padres de familia, el sabedor Salomón, para explicar el tema del presupuesto del resguardo, contó una historia de sus antepasados para que las personas le pusieran atención y pudieran entender más fácilmente de lo que hablaba. Fue evidente el interés de los niños y las niñas quienes después manifestaron que les había gustado la historia pero que era la primera vez que la escuchaban. En esta ocasión y en otras cuantas, nos dimos cuenta que al interior de la comunidad indígena de Cerro de Oro, a muchos niños y niñas les interesa y les gusta escuchar las historias contadas por los mayores, sin embargo manifiestan que actualmente las escuchan poco.

Lo anterior nos llevó a generar una pregunta problematizadora *¿Por qué ya no se cuentan historias?* Con el pasar del tiempo se ha perdido la costumbre o tradición de contar historias alrededor de un fogón. Muchos son los factores que inciden de forma negativa en esta práctica., por ejemplo: la avanzada edad de los depositarios del conocimiento y la falta de espacios para la transmisión de sus conocimientos a las nuevas generaciones, la migración de los habitantes del resguardo hacia el casco urbano del municipio o hacia otras ciudades y, el hecho de que un porcentaje considerable de las familias del resguardo indígena poco practiquen la lengua propia porque se ha ido perdiendo a través del tiempo. Todo esto hace

que se dificulte la transferencia de sabiduría por parte de los depositarios del conocimiento quienes tradicionalmente cuentan las historias en su lengua materna, el wayuunaiki.

Como docentes, nos preguntamos por la manera en la que podríamos propiciar espacios pedagógicos para transmitir conocimiento a los estudiantes sobre la tradición oral del pueblo Wayúu y recuperar las enseñanzas que albergan dichas historias. La respuesta a este cuestionamiento, se dieron las diferentes actividades que se podían realizar con la integración de las áreas de conocimiento en el marco del proyecto integrado de aula.

El tema del proyecto pudo ser elegido por un encuentro intergeneracional que tuvo lugar en la escuela. A partir de éste, surgió la inquietud del porqué, para qué y cómo se podría conocer más a fondo sobre el tema de la tradición oral en la cultura Wayúu. Las preguntas realizadas por los estudiantes, su interés por las historias contadas por los mayores y su propia intención de construir breves relatos, fueron los indicadores para avanzar en este proyecto de aula sobre la tradición oral.

Los factores que nos motivaron a realizar este proyecto fueron: tratar la oralidad como práctica de transmisión cultural, teniendo en cuenta la necesidad que tenemos con nuestros estudiantes de recalcar los conocimientos que están en los contenidos de las historias contadas por los sabedores y mayores que hacen parte de su cultura como etnia wayúu. Otro factor que nos motivó a abordar este tema en la escuela, es que los niños y niñas tienen conocimientos de historias de otras regiones, pero las historias que son propias e identifican a su comunidad no las conocen o solo conocen algunos fragmentos

porque se las han contado en la comunidad o entre ellos mismos las relatan.

Además, es importante abordar este tema en la escuela porque con la falta de práctica de la oralidad en las comunidades Wayúu, se pierde el contenido sobre la forma de vida y el origen los primeros habitantes, de cómo fueron sus pensamientos y cómo con base en estos construyeron sus saberes prácticos basándose en experiencias. De igual manera, la oralidad como tema en la escuela, es un espacio propicio y oportuno para fortalecer habilidades y competencias en los niños y niñas.

La problemática abordada en este proyecto de aula se centra en dos aspectos relevantes y necesarios. El primero, tiene que ver con el eje temático que es la identidad cultural, y el segundo aspecto hace referencia al uso de la entrevista, el círculo alrededor del fogón y las charlas con autoridades tradicionales como herramientas metodológicas que tienen que ver con la palabra oral. El objetivo central de la utilización de estas herramientas es rescatar la voz de los mayores como actores centrales en la experiencia de la oralidad y en el acto de contar historias.

De acuerdo con lo anterior, para la sistematización de la presente experiencia optamos por elaborar la siguiente pregunta orientadora: *¿De qué manera puede contribuir la escuela a mantener viva la tradición oral, la experiencia y el conocimiento de los mayores y sabedores de la comunidad?*

Esta pregunta la elaboramos teniendo en cuenta los siguientes tres puntos centrales por los cuales creemos que es importante abordar *la oralidad como práctica de transmisión cultural* en la escuela:

1. En las historias transmitidas oralmente se encuentran las experiencias vividas por los antepasados del pueblo indígena Wayúu. Es decir, la importancia radica en que en esta práctica se recogen y cuentan las experiencias vividas como grupo étnico.



2. La oralidad es la transmisión del mundo social y cultural del pueblo; las historias hablan de cómo actuar, organizarse y pensar como pueblo.
3. Lo que está contado en la oralidad es tan importante como lo que está contado en los textos escritos.

► Llegó el momento de trenzar



Dentro de las primeras actividades realizadas, se llevó a cabo la exploración de saberes previos con los y las estudiantes de segundo y tercer grado, a partir de la intervención del señor Salomón Zarate, quien es figura líder de su clan familiar. Dado el interés que los niños y niñas mostraron por la historia y por la manera en que la autoridad la contaba en la reunión con sus familias, hicimos una indagación por historias preferidas por cada uno de los estudiantes. Después de esta actividad, que dio origen a nuestro proyecto de aula *Cuéntame una Historia*, comenzamos una serie de actividades para estimular y recolectar información de las historias del pueblo wayúu. Decidimos planear una serie de entrevistas y charlas secuenciales en diferentes contextos y con diferentes autoridades y sabedores de Cerrodeco.

Iniciamos con un conversatorio intergeneracional en el resguardo indígena Cerrodeco, comunidad Rodeo, donde invitamos grandes personalidades de la tradición oral wayúu. Las maestras, como figura líder de la escuela en compañía de las y los estudiantes, realizamos la invitación al cabildo gobernador Francisco Epiayú y a las autoridades tradicionales y poseedoras de conocimiento oral Wayúu. Salamon Zarate y Juan Epiayú, asistieron puntualmente al

encuentro; luego, nos dirigimos al kiosco comunitario con los estudiantes de todos los grados, desde preescolar hasta quinto, y contamos en esta oportunidad con el acompañamiento de CINEP.

Iniciamos el conversatorio realizando la presentación de quienes estábamos presentes y haciendo una ronda participativa con las preguntas: ¿Qué es la oralidad?, ¿Cómo se práctica la oralidad en nuestra comunidad?, ¿Quiénes la practican?, ¿Para qué sirve la oralidad? Los y las estudiantes respondieron a estas preguntas diciendo que la oralidad era contar sobre las cosas, hablar, charlar, contar historias y relatos, informar y escuchar. Uno de los estudiantes decía que en la oralidad hay quien participa hablando y hay quien participa escuchando. Otros estudiantes respondieron a la última pregunta diciendo que la oralidad sirve para saber más de las cosas y para aprender de las cosas que no sabían, para adquirir nuevas enseñanzas y conocer de cosas que han pasado o para conocer lo que nos rodea, nuestro entorno y nuestro territorio. Entre todos, identificaban a la abuela, la mamá y el papá como personajes de su familia relacionados con la práctica de la oralidad. Al preguntarles por los tiempos y lugares en los que la oralidad se practica en la comunidad, decían que era en la noche o en la madrugada, en sus casas o en los caminos. Sin embargo, otro estudiante decía que la oralidad se da las 24 horas.

Luego, dimos paso al conversatorio en el que el señor Salomón Zarate tomó la palabra e inició contando una historia de su vida. Contó de cómo era la vida de sus mayores, lo que hacían y cómo lo hacían; habló sobre la importancia de relatar la forma de actuar y las experiencias de nuestros antepasados teniendo en cuenta que llevan implícito aprendizajes



y enseñanzas de valores que llevan a las personas a convertirse en individuos que pueden vivir en comunidad. Este conversatorio fue realizado con el fin de que los niños y niñas conocieran y tuvieran claro las historias que dieron origen a las grandes familias que existieron y aquellas que aún hoy existen con ese gran depósito de conocimiento.

Por su parte, Juan Epiayú contó en su intervención cómo ha sido su vida y de qué forma le ha servido a él todo lo que sus mayores pudieron transmitirle para que hoy él también lo haga con sus hijos. Contaba la forma en la cual sus abuelos, cuando iban a pastorear a los chivos por los caminos, le enseñaron cómo debía pastorear, lo que significaba cuando una oveja

bajaba la cabeza y del por qué no las podía dejar ir muy lejos. También mencionaba la importancia de la *Kasha* -el tambor-, las melodías emitidas por ésta y los pasos que se hacían durante el baile. Todo ello dependía de cada ocasión o evento en la comunidad, por ejemplo: la salida de una niña del encierro, el ritual de un sueño o la sacada de unos restos de algún fallecido. En general, él nos contó sobre cómo hacer los trabajos, cómo sembrar y cuál era el modo de vida del wayúu.

El Cabildo Gobernador hizo una pequeña intervención donde explicó cómo está constituida la comunidad, cómo es su organización administrativa, cuál es su papel como representante de ésta, y cuáles

son sus funciones y las de las autoridades tradicionales quienes son figura líder del clan familiar al cual pertenecen. Por último explicó cómo funciona la comunicación en la comunidad, diciendo que en las reuniones realizadas por las autoridades tradicionales, la figura líder de cada clan es quien transmite la información en su momento a cada familia. También hizo referencia a la necesidad de educarse o educarnos encontrándonos con otras culturas.

El señor Salomón hizo nuevamente una intervención, esta vez con el *jayechi*, canto wayúu. A los niños y niñas se les despertó un interés especial, les llamó mucho la atención cómo la autoridad cantaba y el ritmo que le ponía, pero sobre todo lo que decía la letra de esa canción. Aunque él cantaba en wayuunaiki y no todos los estudiantes lo hablan, sí prestaban particular atención cuando la conversación era en wayuunaiki. Un niño preguntó: “¿por qué canta el señor?” Éste le respondió que cantaba porque estaba feliz por la vida y por todo lo que había podido aprender, y que gracias a toda esta experiencia obtenida, podía transmitirles conocimientos. Desde un

extremo, otro niño le preguntó a la autoridad: “¿Para qué canta? ¿A qué se le canta?” el señor Salomón con gran entusiasmo y con una sonrisa hermosa le contestó: “En la cultura wayúu, los hombres le cantamos a la vida, a la mujer, al amor, al trabajo, a las actividades cotidianas y a la naturaleza. Podemos sacar una canción para dar gracias a Dios por la tierra y la naturaleza que nos brinda todas las cosas necesarias para el sustento”. Les explicó que en los cantos que les compartió estaba hablando de cómo se hacía la mazamorra, del maíz, de las frutas silvestres que antes se consumían, de cómo se pangaba con una piedra y de la importancia del molino. Finalmente les cantó la historia en la que una señorita wayúu masca el maíz para hacer la mazamorra. El señor Salomón o Tío Salo como los niños lo llaman, nos explicó que esos cantos permiten que ellos tengan hoy un techo, un territorio, un cementerio y una lengua, ya que hacen parte fundamental de su identidad cultural.

Esta actividad se hizo con el fin de tener un encuentro intergeneracional para generar una transmisión de conocimientos de los mayores hacia las

**A través de la transmisión de estos
saberes, los y las estudiantes
adquirieron conocimientos y
reconocieron el valor de su cultura,
de su gente y de su territorio**

niñas y niños, quienes estuvieron atentos todo el tiempo haciendo preguntas e intervenciones. La actividad dio como resultado un encuentro significativo para los estudiantes y maestras, quienes desconocíamos toda la riqueza implícita en las historias tradicionales orales de la comunidad wayúu. A través de la transmisión de estos saberes, los y las estudiantes adquirieron conocimientos y reconocieron el valor de su cultura, de su gente y de su territorio.

Los tres participantes principales, coincidieron en la importancia de hablar y comprender la lengua wayuunaiki para mantener la práctica de la oralidad. Entre todos concluimos que a partir de lo vivido en esa charla pudimos darnos cuenta que la oralidad expresa el ser, lo que uno siente o sentimos como comunidad y lo que se piensa.

Estudiante Osbeimar Pushaina

Maestras: ¿Qué fue lo que más le gusto de la entrevista con el tío Salomón?

Osbeimar Pushaina: “Cuando mi tío contaba y nos dio consejos de que no olvidáramos nuestra cultura, pues ya no es como antes porque uno no se deja llevar de los mayores, que antes la vida era mejor, que ya no quieren bailar la yonna. Aquí aprendimos a redactar historias, que algunos a veces no lo hacen porque sienten miedo al dirigirse a los compañeros”.

Oralidad y cartografía

A partir de esta actividad con las autoridades tradicionales y sabedores de la comunidad, pudimos incluir en la planeación del proyecto integrado de aula otra serie de actividades. Estas implicaban el ejercicio de la oralidad y una actividad de cartografía por

grupos de estudiantes para identificar los lugares de la comunidad en los que aún se siguen contando historias, los lugares que son referentes en las historias propias y los actores clave en los relatos y en la transmisión de esas historias.

De tal manera, la cartografía fue la segunda actividad realizada y tuvo como objetivo que los y las estudiantes identificaran los espacios en los que se practica la oralidad como parte de la transmisión de saberes culturales y sociales wayúu en Cerrodeco. Al tiempo, se quería que ubicaran y pudieran graficar su propia comunidad, un ejercicio que antes no habían hecho en la escuela. La pregunta central para elaborar las cartografías fue: ¿Cuáles son los lugares de mi territorio donde se escuchan historias?

En la cartografía los estudiantes ubicaron la escuela, las lomas de Cerrodeco, sus casas, las casas de sus abuelas, las de sus tías y tíos, los caminos y la cueva, que hace parte de una historia de la comunidad. Varios estudiantes coincidieron en resaltar los diversos caminos que hay de la escuela a su casa, de su casa a la cueva, de su casa al arroyo y de su casa a los cultivos o lugares de pastoreo, como lugares fundamentales donde ellos siempre escuchan historias de sus amigos o

de algún familiar o mayor.

¿Qué son las narraciones?

Realizamos una tercera actividad que se inició reflexionando a partir de la pregunta: ¿qué son la narración, el cuento y la fábula? Luego de haber explicado

cada uno de ellos, dejamos a los niños como tarea la elaboración o investigación de un cuento propio o de su contexto. Los niños y niñas, muy juiciosos, indagaron a sus padres y madres en casa, donde escucharon las historias y procedieron a realizar sus dibujos sobre cartones, hojas de block y diferentes materiales, en los que representaron imágenes alusivas a su propia cultura y creencias regionales.

Al día siguiente, tuvimos una visita de las asesoras de CINEP para acompañar la actividad y retroalimentar las actividades contempladas en el proyecto integrado de aula. Con todos los estudiantes y las asesoras de CINEP, se inició la socialización de los cuentos. Cada estudiante compartía con sus demás compañeros y con nosotras, el cuento que había investigado, escrito y dibujado de manera creativa. Antes de iniciar a relatar el cuento, el o la estudiante, contaba cómo había elaborado su cuento y con quienes. Durante su participación encontramos diferentes historias propias, entre ellas, el tejido de la araña e incluso la historia de creación propia de sus padres y madres. También narraron cuentos regionales como “El hombre sin cabeza”, “La niña perdida” y “El hombre caimán”. Entre los cuentos nacionales se destacó el cuento de “La llorona”. Esta actividad se hizo con la intención de que los y las estudiantes de los grados 2° y 3° reconocieran los cuentos de su propia cultura. En ellos, diseñaron y dibujaron sus pequeñas viviendas, sus tejidos como el chinchorro, la mochila, tinajas de calabazas, totumas, guaireñas, vestimentas, etc.

La actividad también tuvo como fin fortalecer el intercambio entre los y las estudiantes, sus padres, madres y otros familiares; permitir que la imaginación se enriquezca, que se amplíe su experiencia y se desarrollen sus capacidades. A través de estos cuentos, se pudo observar que lograron un mejor aprendizaje: alcanzaron el dominio de sus dibujos, de



la narración y la expresión clara de sus ideas, despertando el interés por la lectura, la escritura y la narrativa. Además, se fomentó el intercambio de conocimientos entre los mismos estudiantes, el respeto entre los compañeros, se motivó la expresión en público en el aula, la fluidez verbal, el manejo de escenario y el trabajo en equipo.

Los resultados de los niños y niñas fueron óptimos porque esta actividad fue muy enriquecedora y significativa; se trabajó la imaginación, la escritura, la cultura, la creatividad y aprendieron a escribir cuentos y a identificar su estructura. A través de los cuentos pudieron descubrir sus costumbres y tradiciones como comunidad, al igual que percibieron elementos comunes y diferentes en la diversidad cultural que se pudo expresar en los diferentes cuentos propios, regionales y nacionales. Incluso, a razón de las narraciones de uno de sus compañeros quien es proveniente de Venezuela, se pudieron dar cuenta que habían cuentos comunes entre Colombia y el vecino país.

Entre las historias propias contaron:

- *La edad de mi mamá*, en la que una madre cuenta cómo fue su niñez, los juegos que hacía cuando tenía seis años, cómo fabricaba sus muñecas de barro y las casitas de hojas de árboles que estaban a su alrededor, y cómo cocinaban frutos del cardón.
- *La araña*, se basa en la costumbre ancestral que se lleva a cabo cuando la niña wayúu pasa a ser mujer; en ésta, la encierran para enseñarle



valores y principios de su cultura. En la historia contada, sucede algo especial: durante el encierro la mujer mira fijamente una extraña araña, la araña le habla y le dice que le quiere enseñar un arte para su vida. Así es como le enseña a tejer el chinchorro, las mochilas y todas las artesanías wayúu. Desde entonces las mujeres wayúu aprendieron a tejer esas bellas artesanías.

- *El patón*: cuenta la abuela que antes existían montañas oscuras, que habían bastantes aparatos con pelos y barbas, y un monstruo salvaje llamado el patón. Éste, estaba cubierto de puro pelo y sus pies los tenía al revés. Cuando las personas pasaban frente a él, corría y corría detrás de ellas, así que tenían que tirarle un zapato para que se quedara quieto; él intentaba ponérselo, pero no le

servía porque sus pies estaban al revés. Entonces, se comía a las personas que alcanzaba, las entraba a la cocina de noche, robaba lo que había y se comía gallinas, gatos, perros etc.

Entre los cuentos regionales o nacionales contaron:

- *El jinete sin cabeza*, se refiere a tiempos atrás en los que unos hombres soldados estaban peleando contra unos paramilitares. Aunque los soldados ganaron una batalla, cuando llegó la noche, los paramilitares fueron a atacar a los soldados y los mataron casi a todos, solo uno sobrevivió. El sobreviviente corrió al monte, pero los paramilitares lo atraparon y le cortaron la cabeza, mataron a su caballo y botaron a su perro.
- *Los campesinos y la llorona*, es una historia que se ha venido contando desde hace mucho tiempo de generación en generación. Aunque la llorona no hace daño, se escuchan sus gemidos y alaridos que son escalofrantes y producen mucho miedo. Esta historia en particular generó atención porque el título no solo era *La llorona*, como siempre suele ser, sino que le agregaron *los campesinos*. Los y las estudiantes decían que esta historia es universal, que así como se escucha en Colombia, se escucha en Venezuela; que en Venezuela la llorona sale a las 6:00 p.m. y que en la zona rural de La Guajira sale a la media noche.
- Entre otras historias que los estudiantes recitaron o expusieron, las cuales fueron contadas por sus abuelas, padres o madres, se encuentran las siguientes: *El mapurito y El diablo*, *El pato y El gato*, *El hombre caimán y El gallinazo y el conejo*.

En esta actividad la participación fue primordial, los y las estudiantes redactaron la narración y diseñaron y plasmaron los cuentos en cartones tal

como ellos mismos apreciaron la historia. Al momento de exponerlas, lo hicieron con motivación, entusiasmo y creatividad.

Mediante la realización de la actividad, se pudo dar un aprendizaje mutuo entre estudiantes y maestras, y se reforzaron aprendizajes relacionados con la observación, la comprensión y el análisis. Con sus dibujos mostraron la cultura wayúu, elementos de la naturaleza, cuentos de otras regiones del país y cuentos con secuencias de imágenes. A través de estas historias apreciamos en los niños interés por la narración escrita y oral. Algunos estuvieron encantados al escuchar historias mientras que otros las contaban, todos participaron muy atenta y entusiasmadamente. Aunque hay un niño que siempre se mantiene callado, en el momento de la narración comenzó a participar activamente con su cuento dando lo mejor de su forma expresiva.

La palabra alrededor del fogón

La última actividad implementada fue realizada alrededor del fogón. Hicimos una salida de campo con la intención de vivir en tiempo real los momentos de contar historias con una sabedora. Fuimos hasta la casa de la ouutsu María Santa, de aproximadamente 80 años, quien nos relató en wayunaiki historias de su vida espiritual y de su experiencia como mujer. Con esto, pretendía brindar a los estudiantes una catedra en valores comunitarios y logró que los niños y niñas expresaran de manera espontánea experiencias vividas con sus familias.

La ouutsu María inició la conversación con los estudiantes contando que en ese fogón que tenían prendido y alrededor del cual estaban reunidos, era el fogón en el que cocinaron su mamá y su abuela.

Luego, contó que allí cocinaban todo tipo de comida y hacían chicha. Habló sobre los productos centrales para la dieta del wayúu en Cerro deo como lo son la ahuyama, la patilla, el maíz y el frijol. Después contó en wayuunaiki la historia del fogón y la historia del entierro wayúu.

Todos los y las estudiantes tienen la particularidad de prestar mucha atención cuando un mayor está hablando en lengua propia. Sin embargo, debido a que hay niños que hablan wayuunaiki y otros que no, después de que la ouutsu María terminaba un relato o una historia, uno o una de las estudiantes hablantes de wayuunaiki le contaba a sus compañeros qué había dicho la ouutsu. Cuando María les preguntó por una historia, varios participaron contando sobre la cueva que hay en la comunidad. Ella también les habló de esa cueva, de lo antigua que es en el territorio y de los espíritus que habitan en ella. En general los y las estudiantes se sintieron en confianza y seguros, para ellos esta es una manera de aprendizaje dinámico porque además encuentran otras figuras de saber comunitario representado, en este caso, con la ouutsu. Además decían que lo que escuchaban en este tipo de ejercicios se les quedaba guardado en su memoria a largo plazo más fácilmente.

Entrevista a Keinis Pinto

Maestras: ¿Qué fue lo que te pareció más interesante en la salida de campo alrededor del fogón?

Estudiante: Cuando salimos de la escuela íbamos jugando, corriendo, a quien llegara primero a donde mi tía. Ya cuando llegamos el fogón estaba prendido. Nos reunimos todos los compañeros alrededor del fogón, mi tía María comenzó de hablar en wayuunaiki de diferentes cosas de nuestra comunidad muy importantes y después algunos compañeros participaron diciendo que la cueva misteriosa era algo asombroso, que salían espantos de noche, eso me dio mucho miedo porque yo no sabía de eso acá.



► ¿Por dónde seguimos?



Al responder a la pregunta guía de nuestra sistematización *¿De qué manera puede contribuir la escuela a mantener viva la tradición oral, la experiencia y el conocimiento de los mayores y sabedores de la comunidad?*, encontramos dos vías: la primera, tiene que ver con construir un puente entre la tradición oral, el conocimiento de los mayores y la escuela. Es decir, establecer una relación entre las y los mayores y sabedores, y los estudiantes y las maestras, mediante la intervención de los mayores en el aula o en los espacios escolares y en salidas de campo a las casas o lugares donde están las y los sabedores y mayores. La segunda vía, tiene que ver con la promoción del relato de las historias: que desde los niños y las niñas hasta las familias, sientan un encanto por las historias y encuentren en éstas medios para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje comunitarios. En la oralidad está inmerso el proceso de enseñanza y aprendizaje: hay quienes transmiten -generalmente mayores- enseñanzas comunitarias que vienen de generación en generación, y hay quienes aprenden -generalmente jóvenes o niños- de esas enseñanzas; aquellos que serán posteriormente los transmisores de eso que aprendieron.

Estas actividades fueron realizadas con la intención de abarcar temáticas contempladas en el plan de aula, como los cuentos y las partes del cuento, con la particularidad de que en esta ocasión el proyecto integrado de aula nos permitió contextualizar dicha temática a la cultura propia de los y las estudiantes. Las diferentes actividades realizadas promovieron que los niños y niñas fortalecieran su capacidad de escritura, practicaran buena redacción de párrafo y se motivaran a participar delante del público. Descubrimos estudiantes que generalmente no participaban y que, por ejemplo, a la hora presentar su cuento eran excelentes, sin si quiera tener que leerlo.



Al plantear este proyecto integrado de aula, tuvimos unas perspectivas que poco a poco fueron cambiando al entrar en contacto directo con los niños y niñas, y los sabedores (autoridades tradicionales wayúu). En este proceso de lectura y confrontación de diversas teorías, empezamos a vislumbrar realmente el significado de la oralidad para esta cultura, que va más allá de la simple comunicación oral, por lo que se constituye como el elemento fundamental de la organización social y política wayúu. Pudimos percibir también, que si bien no hay una discriminación o exclusión por razones de género frente a quien relata la historia o una enseñanza, si hay diferencias entre lo que transmite un hombre como el tío Salo y

una mujer como la ouutsu María. Tanto los sabedores como las sabedoras, tienen la posibilidad y el poder de ser transmisoras orales en la comunidad, pero por ejemplo, el tío Salo hablaba solo de las labores de los hombres mientras que la tía María hablaba tanto de las actividades de hombres como de las mujeres, de los espíritus, etc.

Con este proyecto de aula pudimos observar que los niños y niñas se motivaban más a participar porque lo que se realizaba no era el dictado o la escritura tradicional, sino que tenían libertad de elegir lo que querían contar, había un intercambio más cercano con sus padres, madres y su familia, y tenían la posibilidad de conocer su propio contexto.



**ORALIDADES Y
NARRATIVAS EN
LA RECUPERACIÓN
DE PRÁCTICAS
CULTURALES Y EL
AUTORECONOCIMIENTO**

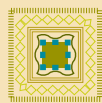
Historia de los músicos de Sabana Joaquina

Centro Etnoeducativo La Laguna - Sede Sabana Joaquina
Diosismel Mejia

Sabana Joaquina, es una comunidad wiwa ubicada en la Sierra Nevada de Santa Marta en la cuenca del río Marocazo, en jurisdicción del municipio de San Juan del Cesar, La Guajira; su escuela pertenece al Centro Educativo La Laguna. Sabana Joaquina, al igual que las comunidades alrededor de esta cuenca, fue afectada fuertemente por el conflicto armado en la década del 2000. Sin embargo, también se ha caracterizado por ser un territorio de gran riqueza natural y cultural. Este territorio ha sido espacio de encuentro de diferentes pueblos indígenas de la Sierra, pero en especial de wiwas y kankuamos, y también de campesinos. Es por esto que en este territorio, en diferentes épocas, se han dado intercambios musicales que han resultado en la formación de grandes músicos y músicas.

Como pueblo wiwa tenemos nuestra propia música tradicional. La música en la Sierra Nevada, es una melodía musical que tiene como objetivo armonizar el ambiente y ser el medio para comunicarnos con nuestros antepasados. La espiritualidad juega un papel importante en nuestra música al igual que la naturaleza, que nos sirve como fuente de inspiración para nuestras composiciones. El canto de las aguas y de las aves incitan y recrean nuestra imaginación para hacer de nuestra música notas armónicas que nos llenan de mucho entusiasmo.

► Nos preguntamos



Hemos notado como comunidades wiwa, que al pasar los días se ha perdido la práctica de nuestra música en relación con la escucha, el baile, la transmisión, la enseñanza y ejecución de instrumentos. El principal problema que ha ocasionado la pérdida de

nuestra música tradicional, es el alto impacto que ha tenido la aparición de la tecnología con los diferentes medios o artefactos, y los usos que se les ha dado.

Estos artefactos, a la vez, sirven para el almacenamiento de información para las personas. Dos ejemplos claros son las USB o memorias de los teléfonos de alta gama y los radios modernos que traen puertas para conectar las USB. Estos elementos mencionados son de vital importancia para los habitantes de nuestra comunidad, ya que en estos instrumentos están grabados los diferentes géneros musicales como vallenato, rancheras, corrido y otros.

Sin embargo, con la actualización y el manejo de estos objetos, nuestra música se ha visto reemplazada por estos géneros musicales, los cuales han reemplazado no solamente la música tradicional, sino que ha resultado en que nuestras nuevas generaciones no crezcan con las costumbres propias. Los padres de hoy han perdido el sentido de pertenencia hacia estas costumbres musicales porque se han dedicado a escuchar nuevos géneros o la música comercial.

Después de identificar el problema, reconocimos nuestro contexto y nuestro territorio como un espacio de historia musical. Como docente, rescaté y valoré el hecho de que por Sabana Joaquina y las comunidades aledañas, hayan pasado y vivan grandes personajes que han aportado y contribuido a la música del territorio. Personajes como: Felipe Armenta y Chema Mendoza Mindiola (Kankuamo), quienes trajeron la gaita a la zona, enseñaban en las comunidades e hicieron una escuela de música de donde salió Anasario Mejía, quien aún toca y canta gaita; Eugenio Armenta, quien toca carrizo; Cocho Mendoza, quien trajo la primera vitrola y con ella el vallenato; y, Carmela Mejía, quien toca la trompa,



instrumento que se toca en nuestro territorio solo por las mujeres y que no es originario del pueblo Wiwa como si lo es la Kumuna, instrumento que toca la saga de Sabana Joaquina.

A partir de lo anterior se optó por escoger la historia de los músicos de Sabana Joaquina como el tema para nuestro proyecto integrado de aula. Con este proyecto, se busca promover la reflexión del quehacer del estudiante acerca de prácticas musicales propias y de nuestro territorio, a partir de la investigación.



Además, que los y las estudiantes tomen conciencia de los problemas sociales de nuestro contexto y los valores que orientan nuestra comunidad.

Entre los objetivos que planteamos para orientar las diferentes actividades a realizar en el marco del proyecto se encuentran:

- Identificar saberes y prácticas musicales de la comunidad.
- Fomentar espacios de reflexión que contribuyan al fortalecimiento de nuestra identidad cultural fundamentada en la base de la formación integral.
- Compartir con los estudiantes conocimientos y saberes de los diferentes actores de nuestra

comunidad como: músicos, saga, mamó, comisarios, entre otros.

Las actividades realizadas que hicieron parte de la ruta metodológica de este proyecto integrado de aula las planeamos a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo se llamaron los intérpretes de la música propia? ¿De qué comunidad eran? ¿Todavía viven y tocan música o ya no existen?

Las actividades realizadas fueron las siguientes:

- Trabajo tradicional solicitando el permiso a los sitios sagrados para así poder hablar de la música propia.
- Integración de la sede Sabana Joaquina con la sede Siminke, en la que la música propia fue tema principal, y en la que el mayor les hablaría de la música propia y del contenido de la misma.
- Biografía de los músicos de Sabana de Joaquina: Anasario Mejía, Rafael Porfirio Villazón y Eugenio Armenta.
- Cartografía de la comunidad para ubicar el lugar de vivienda de los músicos
- Línea de tiempo con algunas fechas importantes de la historia de la música.
- Visita a Juana Francisca

► Llegó el momento de trenzar



Antes de iniciar: El Confieso

El día 18 de junio, la saga Mergelieta Molina, los padres y madres de familia, el docente y las y los niños, nos reunimos para realizar un trabajo tradicional. El objetivo fue pedir permiso a los padres ancestrales para poder hablar de la música propia. Fue para esto que se recolectaron

materiales como semillas de toda clase de árboles. Los niños y niñas y todos los asistentes, en todo momento se confesaron espiritualmente con Abu Joaquina y Guasalama, la saga lo había dicho. La saga, manifestó que después del confieso es que se puede confiar en la investigación de lo nuestro, por esta razón fue tan importante llevarla a cabo. La actividad terminó satisfactoriamente y se ordenó que se iniciara a hablar e investigar de la música propia.

Un encuentro en Siminke: salida de campo

La salida de campo de los estudiantes de la sede Sabana Joaquina a la comunidad de Siminke fue realizada para que ellos pudieran observar cómo se toca la música y cómo también se baila. Esta actividad se hizo para lograr que los niños y niñas se sintieran motivados a través de la observación y la ejecución de los instrumentos musicales tradicionales y los diferentes bailes típicos de esta comunidad. Estoy segura que a través de la música los niños mejoran en su formación integral puesto que están motivados y además, a través de la música pueden desarrollar diferentes capacidades. Adicionalmente, este tipo de actividades ayudan a despertar en los niños sentimientos de respeto con todos los miembros de la comunidad.



La comunidad de Sabana Joaquina está a 30 minutos a Siminke. Los niños, niñas y yo, salimos y subiendo, pasamos por muchos predios que son propiedad de Alcides Mejia, Ambrosio Conchanguí y Eloy Villazón. Encontramos muchos cultivos de maíz, yuca, caña, plátanos y sabanas con mucha vegetación. También, escuchamos el canto de diferentes aves y al llegar a Siminke, encontramos casas de baque con techo de pasto y de barro.

A lo largo de la actividad, surgieron algunas preguntas por parte de los estudiantes. Uno de ellos preguntó: “si mi comunidad esta tan cerca, ¿Por qué se ha perdido la música que aquí en Siminke viven tocando?”. Otro estudiante del grado cuarto de primaria preguntó también: ¿Cómo podemos hacer para tener los instrumentos musicales en Sabana Joaquina?

Los niños y niñas, al ver los instrumentos, los dibujaron. El mamo Eusebio Conchanguí les contó cómo y cuándo se debe tocar la música propia, y cómo ésta se ha venido debilitando. También les habló en dumuna de la pérdida de la música propia, manifestando que el vallenato ha sido uno de los factores principales para que esto suceda.

Comentaba que a la nueva generación le gusta escuchar la música vallenata, y que antes la única música que se escuchaba era la gaita y el chicote, tocado con

carrizo, tambor y maracas. Luego de la charla, los niños escucharon atentos la música y, de regreso a sus casas en Sabana Joaquina, buscaron las plantas de las cuales se hacen los materiales para hacer las maracas.

Visita al señor Rafael Porfirio Villazón

Con los niños de 2°, 3°, y 4° grado, fuimos a donde el señor Rafael Porfirio Villazón, un mayor de 97 años de edad, quien vive actualmente en la comunidad y quien era cantor de gaita. Su casa queda entre las montañas a 30 minutos de la escuela. Esta actividad se realizó con la intención de que los estudiantes le hicieran una

entrevista en la que escucharan parte de la historia de la música, y con la que después pudieran elaborar la biografía de él como músico de la comunidad.

En el conversatorio con el señor Rafael Porfirio Villazón, los estudiantes pudieron escuchar sus comentarios sobre cómo se inició la música, el porqué de ésta y su importancia para él y para la comunidad wiwa.

Después de escribir entre todos los estudiantes y el docente los apartes más importantes de la entrevista, los estudiantes de 3° grado se reunieron para realizar entre ellos la biografía del señor Porfirio Villazón.

Entrevista con don Porfirio

Hace siete décadas, la música tradicional era lo más común en todas las comunidades. Los eventos se realizaban con la música propia que era gaita y chicote. Un señor conocido como Chema Mindiola, llegó en ese momento de Atanquez a dar a conocer la música y enseñando a muchas gentes especialmente en Marocazo. Fue donde dejó al hijo Anasario Mejía.

Otras personas que interpretaban la música propia fueron: Anasario Mejía, Eugenio Armenta, Damian Armenta. Ellos eran de origen de Sabana Joaquina.

Lo que acabó la fiesta era el vallenato. La juventud en su momento dejó de escuchar la música propia. Fue así como un señor llamado Cocho Mindiola trajo el primer invento para escuchar música llamado vitrola.

Años después, la música ha quedado en las comunidades tradicionales. Cuando se interpreta la música

están en contacto con Abu Kunguma y Ade Serankua, y lo hacemos cuando se realiza trabajo de bautizo de casa que dura 2 días y se hace para que el sueño no llegue por la noche y para curar la comida. Al río se le canta y se le baila como las corrientes. Se le toca y canta a la lluvia. Con las salivas de los que tocan los instrumentos, recogemos en un algodón y realizamos pago para que llueva. Se le canta a todo el ser viviente de la Abu Kunguma.

El carrizo es una mata, y para utilizarlo primero dos mayores le realizan pago. Con la sepa de maguey la utilizamos para hacer el tambor y se le protegía con cuero de wima, venado y cuero de mono, bejucos y cabuya de maguey. La maraca se hace de totumo y dentro se le hecha semilla de Sena o Tanki, nombre tradicional para dar el sonido.



El señor Rafael Porfirio Villazón

Nacido en Sabana Joaquina, el 28 de abril del año 1919, Porfirio es hijo de José Francisco Villazon. Él manifiesta cómo era la música wiwa y dice que antes todas las fiestas eran con gaita.

Cuenta que en Marocazo, en la fecha del 13 de junio, se reunieron los músicos de muchos lugares para hacer presentaciones en una fiesta. Porfirio cuenta que a él le gusta cantar de todo.

Dice que él fue quien pudo con su canto, ganarse al señor Eugenio Armenta. Solo conoció la música propia de gaita, y fue así como más tarde, ya estando de 24 años, escuchó la música vallenata porque el señor Cochon Mendoza llevó una vitrola. Después de eso, era sólo vallenato, y fue así como la música wiwa quedó sólo en algunos lugares porque ya fue perdiendo valor en la nueva generación. Él señala que el uso y práctica más frecuente de la música wiwa está en Siminke y Guamaka, en la cuenca del río Ranchería. Él todavía canta y dice que la nueva generación es la que no conoce la música propia.

El mismo ejercicio que realizamos con Rafael Porfirio Villazón, lo hicimos con el señor Anasario Mejía y con el señor Ángel Eugenio, pero esta vez con los y las estudiantes de 4° grado. Esta actividad, además de permitirles conocer sobre los músicos de su territorio y sobre la historia de la música, les permitió hacer ejercicios de escritura y narración, ubicar fechas, identificar lugares del territorio de La Laguna, de Sabana Joaquina y de sus alrededores, identificar otros pueblos indígenas como el kankuamo, identificar otros géneros musicales como el vallenato, y distinguir comunidades wiwa de

municipios y de departamentos. Esto les permitió después, poder hacer distinciones entre las características de uno y otro pueblo.

El señor Anasario Mejía

Siendo hijo de Chema Mindiola, un músico Kankuamo de gaita, Anasario nació el 16 de septiembre de 1931 en la comunidad de Marocazo, en un lugar conocido como El Rincón. Anasario cuenta que desde muy pequeño su papá le enseñó música y que a la edad de 12 años ya interpretaba el carrizo, instrumento musical.

A medida que fue creciendo de tamaño y conocimiento de la música, se independizó de su papá y comenzó a defenderse solo, empezó a recorrer las comunidades de la Peña de los Indios, Piñoncito, entre otras. Con su canto alegre hizo y hace feliz a las personas de las comunidades wiwa.

Cuenta que fue así como él se encontró en una parranda con el señor Eugenio Armenta, músico de la comunidad de Sabana Joaquina, y lograron hacer música con más frecuencia. Ellos le cantaban a la naturaleza, al río, a la laguna, a las mujeres, etc. Muchas comunidades tomaron confianza con ellos y se presentaban en éstas cada 13 de junio en la fiesta patronal de San Antonio.

Manifiesta Anasario que él todavía interpreta con mucha confianza. Hoy ya tiene 79 años y le gusta enseñar música a quienes desean aprender. Actualmente se encuentra viviendo en la comunidad de Marocazo.

Realizada por Neiser Nieves y Edwin Villazon del Grado 4°.

El señor Ángel Eugenio

El señor Ángel, quien actualmente tiene 72 años de edad, nació en Sabana Joaquina el 16 de abril del año 1944. Sus padres eran José de La Cruz Maestre y Remigia del Rosario Armenta. Desde muy joven le gustó interpretar la música propia “gaita”. Él fue uno de los músicos que recorrió interpretando la música en las comunidades del Cesar y La Guajira. Participaba frecuentemente en la fiesta de San Antonio en la comunidad de Marocazo dando a conocer su talento ante los demás intérpretes de la música. Él le cantaba a las aves, a la naturaleza, al agua, al universo, etc.

Cuenta Eugenio, que todas las fiestas que se hacían eran con carrizo, tambor, y maracas. Aún, es uno de los intérpretes que continua a través de la música alegrando a muchas comunidades. Actualmente él se encuentra radicado en la comunidad de Piñoncito.

Estudiantes grado 4°.

Cartografía de Sabana Joaquina

Después de esta actividad, teniendo la información recopilada en las entrevistas realizadas a Rafael Villazón, Anasario Megía y Ángel Eugenio, teniendo en cuenta la experiencia de los estudiantes en su visita a Siminke y los diferentes recorridos realizados para poder hacer las entrevistas, se hizo la cartografía con los estudiantes de los grados 2°, 3° y 4°.

Los recorridos que se realizaron a Siminke y a las diferentes casas de los músicos les permitieron ubicarse espacialmente e identificar elementos clave del territorio, como los cerros, los cultivos y lugares

importantes para referenciar en una cartografía. Inicié por explicarles qué era la cartografía y para qué sirve. Después, por grupos, hicieron cartografías donde ubicaron varias comunidades (La Laguna, Siminke y Sabana Joaquina) y lugares clave como el centro de salud, la escuela, el río Marocazo y su división hacia el río Siminke.

También hicieron otras cartografías donde ubicaron los cerros, los cultivos de maíz, de yuca y de caña, y el río Siminke. En las diferentes cartografías ubicaron además dónde habían visto a la saga y a los músicos. Siminke lo referenciaron como una comunidad de música propia.

Línea de tiempo

El día 26 de septiembre, volvimos a la casa del señor Rafael Villazón porque queríamos que él nos contara cuál era la época en la que la música propia era frecuentemente escuchada y desde cuando se empezó a

perder. Para ello, les pedí a los niños y niñas que le pidieran fechas, ya fuera en meses o en años, para que ellos pudieran anotar los sucesos más importantes referidos a la música. Ellos tenían que identificar además en qué época o en qué años no tenían información al respecto y, además, con la ayuda del docente y de lo que les decía el señor Rafael, sacar porcentajes sobre la práctica de la música por años. En este ejercicio identificaron que en los años 1942, 1952 y 1962 no tenían mayor información, por lo que concluyeron que es hasta 1962 que la música se empieza a practicar con frecuencia.

Para la actividad, los estudiantes de primaria le preguntaron al señor Rafael Villazón: ¿Cómo eran las fiestas antes en la comunidad? ¿De dónde venían los músicos? ¿Dónde aprendió usted a cantar música propia? ¿Cuándo llegó el vallenato? ¿Por qué no siguieron interpretando nuestra música propia? Aunque antes pensaban que la música propia nunca



había existido en la comunidad, los niños en compañía de los docentes, lograron ver que antes sí había música y que hoy se ha perdido. El señor Rafael Porfirio Villazón, les sugirió a ellos como estudiantes y jóvenes que son, que aprendieran sobre el tema para que se implemente ese saber propio en la comunidad.

1932	Todos los eventos como son los matrimonios, trabajos tradicionales, bautizos de los cultivos de pancoger, etc., eran acompañados de la música. Sólo se escucha la música propia.
1942-1962	Se mantiene la práctica de la música propia en la mayoría de comunidades wiwa.
1968	Llega la vitrola a la comunidad, y en ésta se empieza a escuchar el vallenato.
1974	El 60% de las comunidades escuchan y bailan la música vallenata y el 40 % la música propia.
1984	En el 70% de las comunidades se escucha vallenato, ya sea en equipo de sonido, radio o grabadoras.
2010	En el 85% de las comunidades, aumenta la escucha y baile del vallenato con la llegada del celular y otros aparatos tecnológicos. La música propia se deja de escuchar a través de los músicos. Sin embargo, en algunas comunidades, como en Siminke, la música propia se sigue practicando y fortaleciendo.

Visita a Juana Francisca Armenta

Con los estudiantes de primer grado, hicimos una salida de campo por el camino hacia Marocazo para visitar a Juana Francisca Armenta, mujer wiwa bailarina. Salimos a las 8:10 de la mañana de la escuela con rumbo a la casa de la señora Juana Francisca. Pasamos por la parcela de Álvaro Vega, una estancia panelera, encontramos la parcela del señor Rafael Tomas Loperena, quien tiene yuca y maíz, y luego llegamos al río donde las niñas observaron muchos peces y preguntaron: “¿A qué edad los peces son adultos? ¿Por qué no los matan cuando crece el río? ¿Qué tiempo puede durar fuera del agua un pez?”.

Entre todos, dijimos que esas eran muy buenas preguntas para abordar en un próximo proyecto integrado de aula. Después, seguimos y pasamos por la parcela del señor Joaquín Manjarrez, luego encontramos la

cancha deportiva, en la que las niñas corrieron de un arco a otro apostando quien llegaba primero al otro lado de la portería de la cancha. Posteriormente, nos fuimos para donde la señora Juana Armenta.

Llegamos a las 9:00 de la mañana a la casa, donde la dueña nos recibió. Entre los estudiantes y el docente le contamos de qué se trataba nuestro proyecto y como docente, le pedí que nos contara sobre la música propia de la comunidad. Ella inició diciendo que cuando tenía 12 años se escuchaba en todas las comunidades la música de gaita y chicote. Nos contaba que le gustaba bailar la música propia porque en su juventud sólo se escuchaba la gaita y chicote, y era a través de la música que se reunían Eugenia Armenta, Rafael Porfirio Villazón y Anasario Mejía, entre otros.

En la actividad, la estudiante Yendris le preguntó: “¿Usted sabe bailar gaita? ¿Con que tocaban esa

música?” Ante estas preguntas, la señora Juana, mientras desgranaba maíz, le respondió muy atentamente que sí bailaba, pero que esta práctica se ha perdido un poco con el pasar del tiempo y que por eso le daba tristeza contar sobre cómo era antes. A pesar de su tristeza, les explicó a los y las estudiantes en qué consistía el baile, y de las diferencias del baile de gaita, el de chicote y el *shikakubi*. Contó también, que los instrumentos con los que se toca “gaita” son el tambor, el carrizo y las maracas. Por otro lado, les contó que los mismos músicos construían sus propios instrumentos musicales con materiales del medio, por lo cual les habló de los materiales de cada



nos hemos dado cuenta de que la música es un elemento fundamental para conocer de nuestra cultura, de nuestro pasado y de nuestras tradiciones

instrumento: dónde se conseguían y el procedimiento que se les debía hacer. Ella les explicó cómo eran esos instrumentos y los niños y niñas optaron por dibujarlos. Dibujaron las maracas, el tambor y el carrizo. Todos los dibujos los pegaron en la pared del colegio.

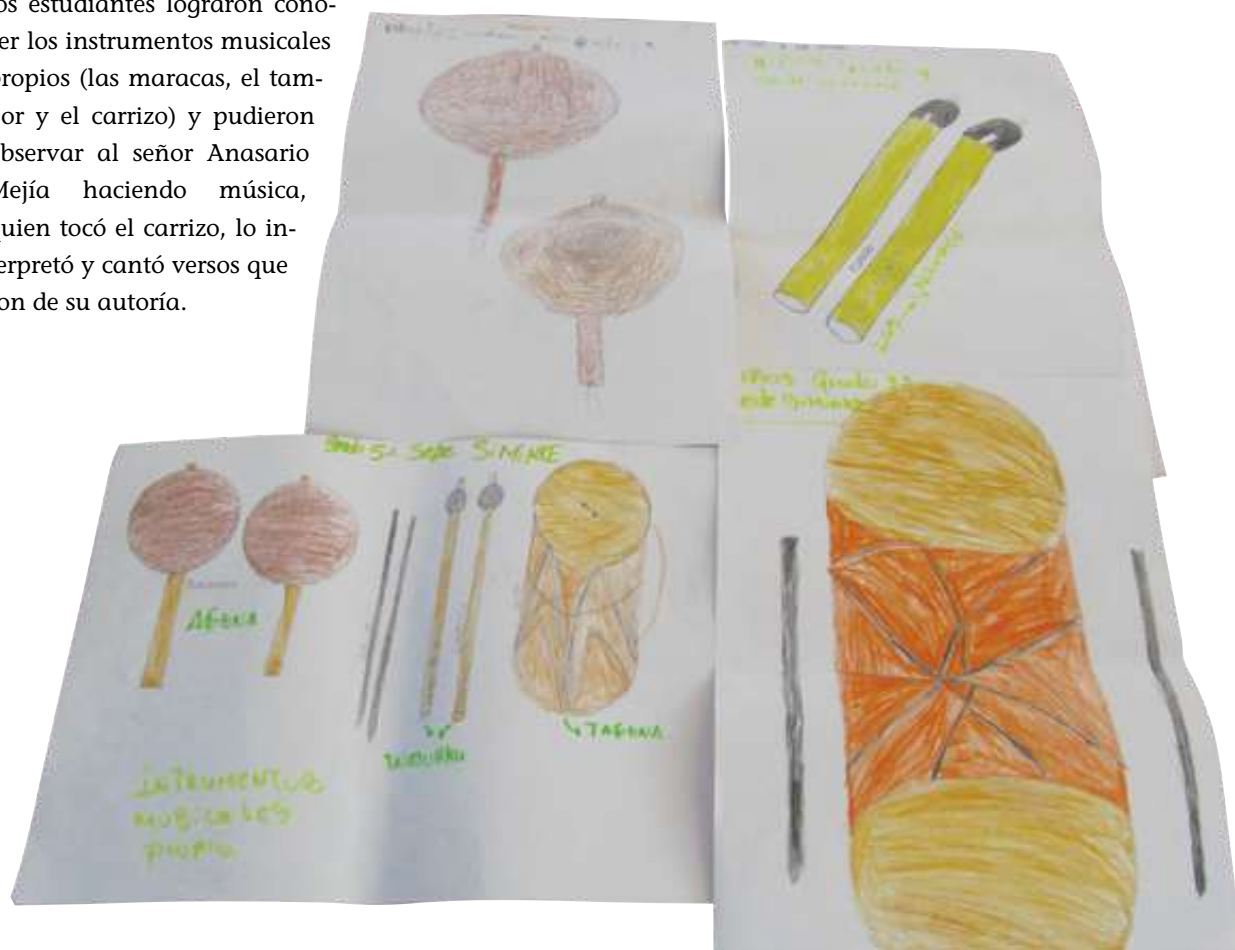
En cada visita que se hizo, se tomaron las fotos de cada personaje, del señor Rafael, de la saga y de Juana Francisca. Estas fotografías se imprimieron en un gran tamaño para pegarlas en las paredes de la escuela. A cada fotografía, los niños y niñas le escribieron el nombre de la persona, qué instrumento tocaba o qué papel desempeñaba para la música de la comunidad, y que

actividad o papel cumplía en la comunidad. Por ejemplo el señor Rafael aparte de ser músico es agricultor; Juana Francisca es ama de casa y baila; y, Mergelieta toca la *kumuna* y es la saga de la comunidad.

Visita a La Laguna

Con los estudiantes del grado 1°, 2°, 3° y 4° de primaria realizamos una actividad en La Laguna, la sede principal del Centro Etnoeducativo. Allí fue donde los estudiantes lograron conocer los instrumentos musicales propios (las maracas, el tambor y el carrizo) y pudieron observar al señor Anasario Mejía haciendo música, quien tocó el carrizo, lo interpretó y cantó versos que son de su autoría.

La actividad fue realizada por el Centro como parte de la semana cultural, teniendo en cuenta que todos los docentes del Centro en las diferentes sedes -Siminke, Marocazo, y Sabana Joaquina- estábamos trabajando la música como tema central en nuestros proyectos integrados de aula. En la actividad, estuvieron también otros músicos de la familia Armenta y Chimusquero, quienes son músicos y jóvenes. Los niños se motivaron tanto que bailaron gaita.



Los estudiantes Edwin Villazon, Beatriz Armenta y Nerser Nieves, hicieron la averiguación con el señor Anasario acerca de los materiales con que están hechos los instrumentos musicales, y él les respondió: “En la Sierra, hay una mata que se llama carizo parecido a la guacola, pero es más delgada y sólo los mamos le realizan pago para que se pueda utilizar para la fabricación de lo que llamamos carizo, para interpretar la música. El tambor esta hecho del tallo, que entonces se corta y se utiliza como el tambor, pero va acompañado del cuero de un animal que se llama mono, que no es doméstico. También tiene cabuya de fique”. Después de esta y las demás actividades, los estudiantes de la sede Sabana Joaquina se sintieron más comprometidos con el valor de la música propia.

Al regresar a la escuela los estudiantes del grado cuarto dibujaron todo el recorrido de Sabana Joaquina a La Laguna, pasando por la escuela, los ríos, el camino, el puente colgante en el río Ranchería y los cultivos que hay. Los estudiantes han exigido que los eventos que se realizan en Sabana de Joaquina se acompañen con la música propia para que así ellos no pierdan lo nuestro y, que con el tiempo, se vaya fortaleciendo la música propia a través de la escuela y la comunidad.

► ¿Por dónde seguimos?



Como docente, con de todo lo que se trabajó y se investigó sobre la música propia, me pude dar cuenta que fue muy bueno para los estudiantes tratar este tema ya que fueron ellos mismos quienes vivieron y trabajaron cada una de las actividades propuestas.

En la música propia, encontramos que la mujer wiwa antes era la que ayudaba a la representación de

la música. Ellas por medio de ésta, estaban presentes en todas las actividades que se desarrollaban en la comunidad. Sin embargo, hoy se ve poca participación de las mujeres wiwa porque todo lo hace el hombre.

Años atrás, la música era integral porque no sólo eran los músicos de Sabana Joaquina quienes interpretaban la música, sino que venían personas de otros pueblos indígenas. Los kankuamo, por ejemplo, se desplazaban de Ataques a las comunidades wiwa para divulgar la música de un pueblo conocido como Lagarta, y para intercambiar esos saberes propios. Hoy eso ya no se refleja por ningún lado.

Antes, también en Marocazo, cada 13 de junio se festejaba el día de San Antonio. En esa celebración venían personas que hacían música de todos los lugares para escuchar y ser escuchado.

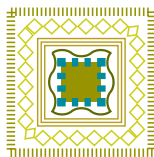
A lo largo de este proyecto integrado de aula, nos hemos dado cuenta que la música es un elemento fundamental para conocer de nuestra cultura, de nuestro pasado y de nuestras tradiciones. Por ello es importante potenciar su práctica y enseñanza para evitar que se pierda. En ella, están contenidos muchos conocimientos de nuestra cultura, conocimientos que tienen los mayores y de quienes podemos aprender. Por ello, la enseñanza de la interpretación de los diferentes instrumentos, pero también, de cómo se hacen y de dónde salen los materiales para su realización, son tan importantes.

También, pudimos valorar a los mayores como esas personas tan importantes para la comunidad, porque ellos y ellas nos cuentan de cómo ésta era antes, de sus historias y sus personajes, y del papel que cumplían los músicos y la interpretación de la música en la comunidad. Por ello, aprendimos a valorar y comprender la diferencia entre los distintos

tipos de música, como por ejemplo entre la gaita y el vallenato, y conocimos a lo que los músicos le cantan y el porqué.

La metodología fue útil para conocer el territorio de otras maneras, por medio de salidas, entrevistas, cartografías, entre otras. Además, ayudó a potenciar

el interés, la curiosidad y las capacidades de los niños y niñas para identificar y distinguir diferentes espacios, como también para conocer de sus historias relacionadas con la música. Esto, permitió que tanto niños y niñas como docentes, nos comprometiéramos con el valor de la música propia.



La música de los Montaño en la Comunidad de Piñoncito

Centro Etnoeducativo La Laguna - Sede Piñoncito
Manuel Enrique Montaño

79

El Centro Etnoeducativo La Laguna está ubicado en la comunidad de Piñoncito, una vereda del corregimiento de Caracolí, ubicada a orillas del río Ranchería. Es una comunidad de indígenas wiwa localizada en la parte baja de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el sur de La Guajira. Piñoncito, es una comunidad conformada por Wiwas, colonos y afrodescendientes, con aproximadamente 2060 familias, siendo indígenas Wiwa el 30% de la población. Allí se vive de la agricultura, de la ganadería y de la cría de animales menores como gallinas y cerdos.

Actualmente, la comunidad enfrenta problemas que han sido generados debido a que la represa El Cercado fue construida muy cerca de la comunidad de Piñoncito. Estos problemas son: el desequilibrio alimenticio, la pérdida de pesca, la reducción del nivel de producción y de cultivos como la yuca, el maíz, la ahuyama y el plátano, entre otros. Además, desde que ésta fue construida de manera irregular, su presencia ha ocasionado la generación de muchas enfermedades e incluso nuevamente, ha generado problemas de dengue en algunos habitantes de la zona.

Piñoncito, es también una comunidad que sufrió los estragos de la guerra en los años 70 debido al contexto de la bonanza marimbera. En esa época, muchos habitantes fueron masacrados y sus familiares tuvieron que abandonar el territorio. Después, en los años 90, llegaron grupos guerrilleros como el EPL, las FARC-EP y el ELN, y en el 2000, se dio con fuerza la presencia de los paramilitares. Este contexto generó una fuerte oleada de desplazamiento de familias hacia las cabeceras municipales de San Juan del Cesar, Fonseca, Valledupar y Riohacha.

A pesar de este contexto, hay que rescatar que la comunidad siempre se ha caracterizado por tener una riqueza musical bastante nutrida. Antes, se escuchaba con más frecuencia y casi que cotidianamente, la gaita tocada por músicos de la Sierrita, de Marocazo y de Potrerito. En la comunidad estaban quienes fabricaban los instrumentos, quienes interpretaban la música, quienes enseñaban a sus hijos o a quienes querían aprender, y quienes la disfrutaban en espacios sociales y culturales de encuentro de la comunidad.

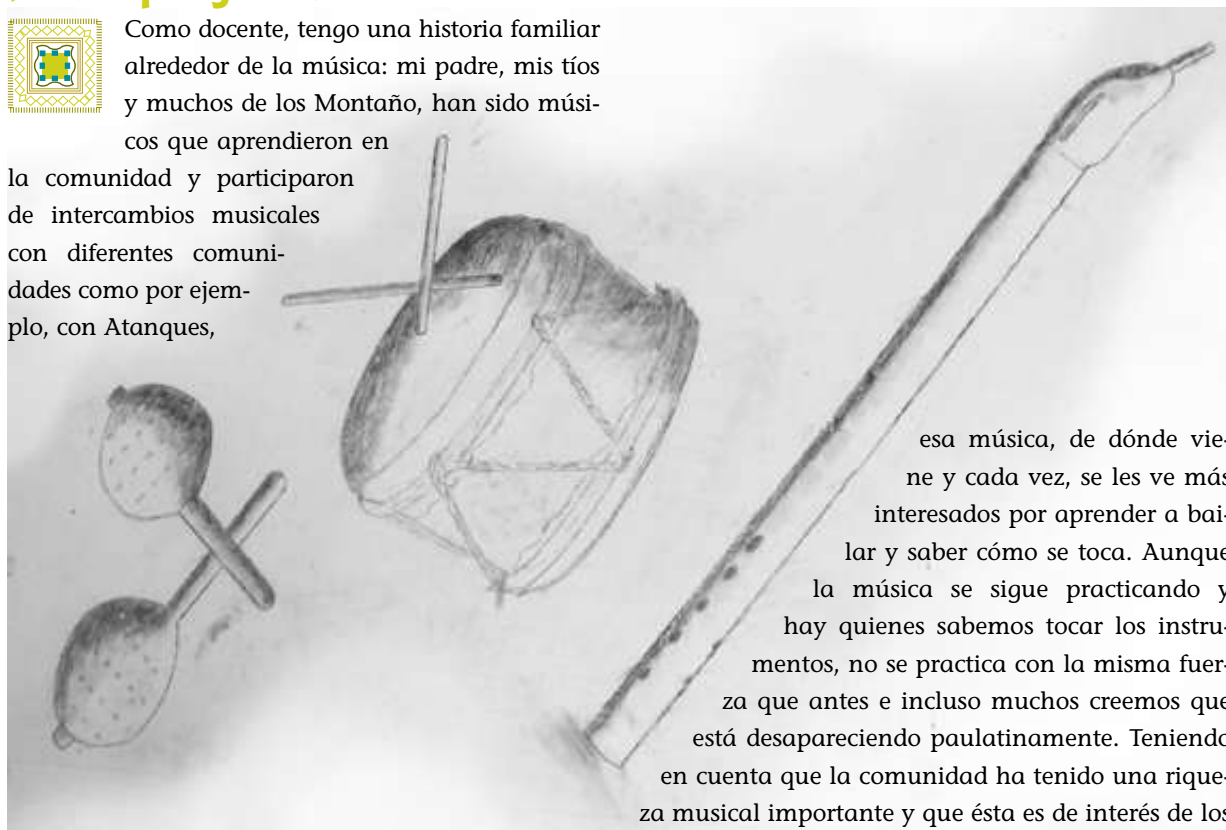
► Nos preguntamos



Como docente, tengo una historia familiar alrededor de la música: mi padre, mis tíos y muchos de los Montaña, han sido músicos que aprendieron en la comunidad y participaron de intercambios musicales con diferentes comunidades como por ejemplo, con Atanques,

comunidad Kankuama. Mi hermano y yo, docentes de la escuela de Piñoncito, tocamos la gaita y creemos que la música es una importante herramienta para el aprendizaje de los y las estudiantes, y un tema a través del cual pueden aprender de sus propias comunidades y de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada.

En la escuela, algunas veces los estudiantes bailan la gaita o realizan bailes como el de la culebra o el gallinazo, sin embargo no profundizamos en la historia y significado de nuestra música. Los niños y niñas de la comunidad, preguntan cómo se llama



esa música, de dónde viene y cada vez, se les ve más interesados por aprender a bailar y saber cómo se toca. Aunque la música se sigue practicando y hay quienes sabemos tocar los instrumentos, no se practica con la misma fuerza que antes e incluso muchos creemos que está desapareciendo paulatinamente. Teniendo en cuenta que la comunidad ha tenido una riqueza musical importante y que ésta es de interés de los



niños, decidí elegir la música como tema para este proyecto integrado de aula.

En la planeación de actividades optamos por dos enfoques: el primero, nos permitió trabajar las cosas elementales y básicas de la música con los niños de preescolar; y, el segundo, dio lugar a explorar elementos de la comunidad y su historia a través de la música. Para trabajar estos dos enfoques, se plantearon las siguientes preguntas que iban a ser resueltas a lo largo del proyecto y teniendo en cuenta el conocimiento de personas mayores de la comunidad que interpretan música:

- ¿Quiénes tocaban y bailaban esa música?
- ¿Quiénes construían nuestros instrumentos?
- ¿Todavía se toca esa música?
- ¿Está desapareciendo esa música? ¿Por qué?

- ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizan en la gaita?
 - ¿De qué material se construyen los instrumentos?
- Teniendo en cuenta lo anterior, las actividades planeadas antes y durante la implementación del proyecto fueron las siguientes:
- Representación de la música de gaita tocada por sus tres integrantes
 - Cartografía sobre el origen de la gaita
 - Visita a personas sabedora del tema
 - Recorrido por las comunidades de Potrerito y Piñoncito, ayer y hoy.
 - Origen de la comunidad de Piñoncito teniendo en cuenta su reubicación por no ser las tierras de sus primeros habitantes.

► Llegó el momento de trenzar



La Gaita en el aula

La primera actividad fue realizada en el aula de clases con los estudiantes de los diferentes grados, desde preescolar hasta cuarto grado. Los dos docentes de la escuela invitamos al tercer integrante del grupo para interpretar entre los tres la gaita. Yo como docente, suelo tocar en el aula de clases algún instrumento, pero en esta ocasión pretendía que los y las estudiantes vivieran la experiencia de la música con sus tres instrumentos tradicionales: carrizo, maraca y caja, interpretados por Juan Montaña, Álvaro Montaña, Pablo Montaña y mi persona, Manuel Montaña.

Primero, los niños y niñas sacaron las sillas del salón para que el aula cambiara su disposición y para que solo contaran con sus cuerpos dentro del aula. Empezamos por explicar que los tres músicos pertenecemos a la familia Montaña y les contamos sobre cómo aprendimos a tocar los instrumentos. Después, explicamos la función de cada instrumento, el nombre de cada instrumento, los materiales del carrizo, de la caja y de la maraca, y en seguida tocamos varias canciones. Luego de la tercera canción, interpretamos la canción de la culebra, y los niños y niñas de preescolar y primero hicieron su baile. Después volvimos a tocar gaita y los niños y niñas empezaron a bailar por parejas. Esta actividad consistió en escuchar, experimentar corporalmente la música e identificar los instrumentos y sus materiales.

Al terminar, algunos niños y niñas exploraron el sonido de los instrumentos. En seguida, los niños de preescolar y primero realizaron los dibujos del

carrizo, la caja y la maraca. Terminados los dibujos, pasamos a realizar algunos ejercicios de suma con dibujos de carrizos y de maracas, e identificar números según la cantidad de maracas o carrizos dibujados en el tablero. Este mismo ejercicio lo repetimos días después, cada uno en su hoja de block o en su cuaderno.

Cartografía Antiguo y Nuevo Piñoncito

Para poder ubicar los lugares donde se desarrolló la música de Piñoncito y su origen, se optó por realizar una cartografía del antiguo Piñoncito, el hoy llamado Potrerito, con el objetivo de que los niños y niñas tuvieran noción sobre el lugar que habitaron originariamente los habitantes de Piñoncito, es decir sus abuelos. En el cerro, al otro lado del río, quedaba ubicada la finca “Tolima” de los Mendoza, la cual fue dada a mi abuelo Montaña, quien la nombró Potrerito. Mi abuelo, compró otras tierras alrededor de la finca “Tolima” para poder construir el cementerio y habilitar tierras para que los habitantes de allí realizaran las actividades agrícolas necesarias.

Teniendo como punto de partida lo anterior, para realizar la cartografía realicé la base del croquis de Potrerito. Salimos con los estudiantes a un cerro desde el cual se ve lo que era antes Potrerito y que hoy en día es una finca que pertenece a otras personas. Desde el cerro, ellos también podían observar el pueblo de Piñoncito y de esta manera distinguir los dos territorios. Así fue como después, en el aula los niños y niñas ubicaron en el croquis de Potrerito el cementerio, el número de casas que había antes y el río. Luego dibujaron el nuevo Piñoncito, ubicando las casas, el colegio, la carretera y el río y, como puntos de referencia, ubicaron El Puente (cerca de Marocazo) y Caracolí. Al hacer la cartografía les conté que allá



en Potrerito teníamos un lugar especial para tocar la música, que durábamos hasta 8 días tocando solo caja y carrizo.

En esta actividad los niños se preguntaban por qué las tierras de Potrerito ya no son nuestras. Yo les expliqué, que eso se debía a que antes las tierras solo eran poseídas sin ningún título o norma que certificara la propiedad de cada quién o de toda la comunidad wiwa, y que después fuimos desplazados de allí por los nuevos dueños que sí gestionaron un título. De modo que quienes estábamos en Potrerito, migramos a lo que hoy es Piñoncito y con nuestra migración también migró nuestra música propia. También se preguntaron por las diferencias de los cementerios: mientras que en Potrerito el cementerio son puras piedras, en Caracolí el cementerio está hecho con bóvedas.

Otra cuestión que noté fue que ellos querían saber por qué éramos una comunidad diferente a la que habita en Caracolí. A partir de las charlas, los niños y niñas pudieron comprender que antes Potrerito era habitado por Wiwas y que después, en el proceso de migración hacia Caracolí, al otro lado del río al conformar lo

que hoy es Piñoncito, nos encontramos con colonos y afrodescendientes. A raíz de eso, se empezó incluso a hablar de los indios de Piñoncito, donde se practicaban actividades características de los wiwa como la agricultura, la música y el tejido de mochilas. Al trabajar esto, los niños comprendieron la importancia de hablar de Potrerito para entender nuestro origen indígena y que así mismo, hablábamos de la música propia como algo que nos caracteriza. Finalmente, una de las conclusiones de algunos niños fue que antes en Potrerito, se vivía una mejor vida porque allí tenían el espacio para la agricultura, para la cacería de animales y un espacio muy grande que ya no tienen en el nuevo Piñoncito.

Esta actividad nos llevó a trabajar la historia de Piñoncito en una clase del área de lenguaje. La historia la escribí yo con base en las investigaciones que había hecho con autoridades y mayores de la comunidad. Escribí y leí la historia a todos los estudiantes para que la conocieran, después dialogamos con base en ésta. En otra clase también de lenguaje, les hice una prueba de comprensión de lectura según esta historia, con preguntas

de selección múltiple como las siguientes: ¿Cuáles son los personajes principales de la historia? ¿Qué actividades se realizaban en Potrerito? ¿Por qué se caracterizaban Gerónimo y Luisa Montaña? ¿Quiénes eran Los Mendoza? ¿Dónde quedaba ubicado Potrerito? ¿Quién era Genaro Montero? ¿Qué productos se cultivaban?

Historia de piñoncito

En las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, en el sur de la Guajira, en una comunidad indígena wiwa llamada “La Peña de los indios”, nacieron dos hermanos: Gerónimo y Luisa Montaña, hijos de Cecilio Montaña y Candelaria. Ellos se terminaron de criar con su padre porque su mamá falleció en la Guerra de los Mil Días.

Los dos hijos aprendieron a curar como su padre. Cuando su padre desapareció, ellos ya tenían conocimiento de la medicina propia. Podían curar con base en las plantas de la Sierra. Las personas los buscaban para indagar sobre remedios para diferentes enfermedades.

Gerónimo se casó con una mujer arhuaca, y de ellos nació Cecilio Montaña. Gerónimo también tuvo otra hija (Martina Montaña) con Otilia y nació Segundo Montaña. Ellos se trasladaron de la Peña a un pueblo llamado “Caracolí Sabanas de Manuela” a orillas del río Ranchería. Ese pueblo, ocupado por colonos y afrodescendientes, es a donde ellos llegaron buscando un bienestar mejor.

En Caracolí Sabanas de Manuela, se hicieron amigos de una familia de apellido Mendoza, todos afrodescendientes. Con ellos encontraron apoyo; les prestaron una finca llamada “Tolima” que quedaba del otro lado del río, al sur del pueblo de Caracolí. Es allí donde construyen sus propias casas, y montaron un consultorio para atender a las personas que venían enfermas de otros pueblos y ciudades. Se hicieron muy famosos porque eran los médicos de la región con su conocimiento de las plantas.

Muchas familias llegaron de otras comunidades y construyeron sus casas formando la comunidad de “Potrerito” sin dejar de tener en cuenta que el que mandaba era Gerónimo Montaña con sus usos y costumbres wiwa.



En esa comunidad tenían sus sitios de pagos, y se vivía de la agricultura (su principal cultivo era el ñame) y de la pesca en el río Ranchería. Con el transcurrir del tiempo Gerónimo Montaña contrajo matrimonio con María Magdalena Mendoza y Cristina Melo Mindiola: ambas afrodescendientes.

Del hogar formado por: María Magdalena Mendoza Argote y Gerónimo Montaña

Tienen los hijos: Juan Bautista Montaña M., Andrés Casimiro Montaña M., Antonia Montaña M., Gerónimo Montaña M. y Leonor Montaña M.

Del hogar formado por: Cristina Melo Mindiola y Gerónimo Montaña

Tienen los hijos: Elodia Montaña M., María Montaña M., Gerónimo Montaña M., Luis Alfonso Montaña M. y Salomón Montaña M.

Sus hijos comenzaron a crecer y la comunidad también. Cada matrimonio era un hogar diferente y todos

vivían en armonía total. Esta comunidad era regida por los Montaña, y cuando Gerónimo murió, Cecilio Montaña tomó el poder siguiendo los pasos de su padre, tanto con la comunidad y como con el consultorio.

Un día, llegó un señor llamado Genaro Montero de una comunidad kankuama, quien buscaba remedio para una enfermedad que lo aquejaba. Se puso en tratamiento con Cecilio Montaña y se mejoró totalmente. Genaro le preguntó a Cecilio y a Segundo por un instrumento que observaba en el consultorio y que estaba olvidado allí. Cecilio respondió que era una caja que utilizaba su padre hacía muchos años atrás, pero que ya no se tocaba. Genaro Montero, con inquietud, la agarró y se puso a tocarla. Segundo y Cecilio, se motivaron al ver que Genaro sabía cantar, tocar caja y carrizo. Genaro prometió enseñarles antes de irse y fue cuando Segundo construyó, una caja, un carrizo y las maracas.

Cecilio se puso a practicar junto a Genaro por las noches y aprendieron a tocar los instrumentos. Se convirtió así en la música propia de esa comunidad, todo lo que se escuchaba de noche era gaita con sus palomas.

Cantaban:

Genaro: ya las vacas se acabaron, las que sabaneaba yo.

Cecilio: Encontré la restamenta donde el tigre se las comió.

Con esta paloma aprendieron a tocar lo que les enseñó Genaro Montero

Con el pasar del tiempo, ya no eran dos los que sabían interpretar, sino que eran casi la mayoría de sus hermanos.

Interpretaban carrizo y cantaban: Cecilio Montaña, Juan B. Montaña, Alfonso Montaña

Interpretaban caja: Andrés Montaña y Gerónimo Montaña

Interpretaban maraca: Segundo Montaña

En esa época, se convirtió esta música, interpretada por los Montaña, lo más famoso. Pero este grupo desapareció cuando la comunidad fue desalojada por los dueños de las tierras, los Mendoza. La mayoría

de sus habitantes se trasladaron a un barrio de Caracolí llamado "Piñoncito". Allí, cambiaron sus usos y costumbres ya que se encontraron con habitantes afro y colonos. Sus tradiciones fueron desapareciendo lentamente: ya no practicaban la gaita sino que comenzaron a escuchar vallenatos, rancheras, salsa, merengues, y su música desapareció.

Sintiendo rechazos de sus vecinos porque eran indígenas, sus hijos comenzaron a crecer con otra mentalidad. A nuestros padres les tocó trabajar a cambio de que los dejaran vivir. Trabajaron por productos agrícolas y por alimentos como ñame, yuca, maíz y frijol, porque no tenían donde trabajar y poder ganarse el pan de cada día. Por esto, les tocó emigrar a otras comunidades como "La Junta". Les tocaba a los hombres de esa época salir a trabajar a los pueblos como "Las palmas" y "Cascajalito", dejando a sus mujeres e hijos solos.

Pero el tiempo fue cambiando, cuando llegó la bonanza marimbera y lograron comprar sus terrenos en el pueblo de Caracolí, formando la comunidad de Piñoncito, todos nosotros, los hijos de ellos, no teníamos la información

Visita a persona sabedora del tema y que interpreta los instrumentos de la gaita

Salimos del salón de clase a visitar al señor Eugenio Armenta, de la comunidad de Sabana Joaquina. Él tocó con muchos de los músicos de Potrerito, prácticamente con la familia Montaña, y es de los pocos músicos que quedan en la zona. Además, es conocedor de la historia de Potrerito porque frecuentaba bastante la comunidad en los intercambios musicales que se hacían.

Fuimos a su residencia, él es una persona muy humilde que nos recibió con mucho agrado; junto con los

niños y niñas le pedimos que nos contara lo que sabía de la música de la gaita. Él nos dijo que él era músico de esa época y que sabía tocar los tres instrumentos de la gaita: la caja, el carrizo y la maraca. Tocó para nosotros los tres instrumentos y nos cantó, los niños estaban encantados de observar al señor en su actividad.

En la visita, nos habló de la música, luego, fue diciéndoles a los niños y niñas, instrumento por instrumento, de qué está hecho, cómo está hecho, qué sonido da, cómo se interpreta, a qué se le canta y quiénes hacen esos instrumentos musicales. Igualmente le

clara de dónde era nuestra descendencia. El tiempo ha pasado y nosotros crecimos con esa mentalidad que éramos indígenas wiwa.

En el año 1992 nace un grupo llamado “Los Quita Sueño”, liderado por Fener Montaña Mendoza, Álvaro Montaña Mendoza y Juan B. Montaña Loperena. Este grupo fue también muy famoso en esa época, pero fue destruido por la llegada de los grupos armados cuando la comunidad fue desplazada; sus integrantes se desplazaron para Riohacha y San Juan del Cesar. Solo Álvaro Montaña Mendoza y Juan Bautista Montaña viven en la comunidad.

Aunque esta comunidad no era reconocida por el resguardo, se han conservado unos usos y costumbres como: construcción de Mochilas, hicos, cabuyas, abanicos, cajas, carrizo y maracas. También perdura la cría de animales como: gallinas, cerdos, patos, piscos, chivos y vacas. En la agricultura se siembran muchos cultivos de yuca, frijol y maíz.

Cuando esta comunidad fue tenida en cuenta por la mesa directiva de la O.W.Y.B.T., apareció un comisario llamado Ángel Melquiades Lopera y un docente llamado

Manuel E. Montaña Lopera. La comunidad tomó más fuerza siendo una de las que tenía el mayor número de habitantes. Además, es una comunidad que tiene familias de otras comunidades como de: Olago, Marocazo, Cherua, Bernaka, Sabanas de Joaquina y Potrerito. En esta comunidad encontramos los apellidos: Nieves, Loperena, Gil, Armenta, Villazón, Montero, Solis, Malo, Calvo, Mindiola, Mendoza, Vásquez, Ramírez, Valderrama, Negrete, Cabrera, Amaya, Carrillo y Díaz. Pero el apellido que sobresale es de los Montaña.

En esta comunidad existió un hogar conformado por Juan Bautista Montaña Mendoza y Eugenia María Loperena. Ellos fueron muy queridos por el pueblo en general porque allí era en donde se encontraba una gallina, un cerdo, un chivo, una vaca, un pisco y comida para el sancocho. La gente no buscaba en otra parte sino que llegaban derecho donde la señora Peña. Estas costumbres se las dejaron a sus hijos, y es la hora que todavía mantenemos nuestra tradición de criar y cultivar para vender, y de comer y regalar sin mirar de donde viene la persona.

preguntamos sobre quienes interpretaban los instrumentos, él nos dijo los nombres de esas personas que ya no están. También referenció a Potrerito como el lugar donde más se tocaba esta música. En esta actividad puse a los niños y niñas a dibujar los instrumentos musicales y a identificar el nombre de cada uno de ellos.

El señor Eugenio nos contó que la familia Montaña tenía un modo de tocar particular, que aunque la caja y el carrizo se tocan en toda la Sierra, en Potrerito tenían un sonido y una forma de tocar diferente, él la definió como muy alegre. Nos contó que





la música era fundamental para los encuentros de la comunidad; al tiempo, se juntaba la gente alrededor de la comida, la conversación e iban a Potrerito personas de muchos lugares.

A los y las estudiantes les quedaron algunas preguntas sobre los materiales de los instrumentos. Por ejemplo, que si todos los calabazos servían, que si todos los palos y ceras servían para hacer los instrumentos; que por qué eran solo tres instrumentos y por qué se ha ido perdiendo la tradición musical. Algunas niñas se interesaron por tocar la caja, pero los niños respondían que eso era solo para los hombres, ante esto, yo como docente intenté integrar a las niñas para que experimentaran tocar la caja.

Recorrido por el territorio

En esta actividad salimos con los niños a visitar el lugar donde quedaba Potrerito anteriormente, y que hoy en día es una finca. Allí, no se veían señales de casas, solamente unos palos de mango donde vivía la señora Antonia Villazón y el cementerio que se reconocía por las piedras que le habían colocado a los difuntos.

Les comentaba yo como docente, que en ese lugar era donde se



bailaba la gaita, se cazaba animales de monte como conejos, cauqueros, guaras, zahinos, iguanas, etc. La agricultura era buenísima, producían yuca, ñame, batata, ahuyama, plátano, guineo y frijol, y se vivía de la pesca, todo era tan natural. Con esta actividad los puse a identificar los productos agrícolas de los que se vivía.

► ¿Por dónde seguimos?



Con todas esas actividades que se llevaron a cabo, pude notar que los y las estudiantes se relacionaron más entre ellos mismos, aprendieron más unos de otros y de nuestra cultura: de dónde venimos, quiénes somos, qué queremos, la importancia de la gaita en nuestra comunidad, y la historia del apellido más sobresaliente en esta comunidad. También conocieron de su comunidad aprendiendo de la agricultura y la pesca en el río Ranchería, ayer y de hoy.

Las áreas desarrolladas en el proyecto integrado de aula fueron diversas. Las ciencias naturales, aprendiendo de lo que se produce en mi comunidad y de los materiales de la naturaleza con las que se construyen los instrumentos; las ciencias sociales, conociendo mi comunidad por medio de la cartografía de nuestro territorio, en la que pudimos aprender de los lugares importantes, de las prácticas de ayer y de hoy. También desarrollamos las ciencias sociales mediante el aprendizaje de la historia de nuestro territorio; el español, llevando la práctica de la ortografía a las actividades de escritura; y, artística dibujando los instrumentos y apreciando todo lo de nuestra cultura.

A pesar de que el tema era tan pequeño y delimitado, desde el inicio se fue extendiendo a medida que fuimos conociendo de la comunidad. Con la investigación de los niños y la compañía de los mayores, fuimos conociendo la descendencia de las familias que

hoy en día habitan en la comunidad de Piñoncito. También, conocimos cómo fue creada esa comunidad, quiénes eran sus primeros habitantes, cómo se llamaban, de quien eran las tierras, de qué se vivía, y cómo intercambiaban unas cosas con otras. Aprendimos además, de sus usos y costumbres, de su forma de vivir y de lo que vivían; de su mayor fortaleza, de su música y en qué año fue creada; de por qué hoy en día la comunidad se llama Piñoncito, de por qué no está donde comenzaron sus primeros habitantes, y de por qué una familia surgió más que las otras.

Nos dimos cuenta que entre los wiwa de toda esa comunidad, siempre se ha mantenido una familia más numerosa que el resto a pesar de que existen colonos afro. Por otro lado, sus usos y costumbres se han mantenido de generación en generación como los dejaron nuestros antepasados, razón por la cual se ha mantenido su legado. Este legado se refleja en los conocimientos de las plantas, los secretos, los sobanderos, la música propia, las tradiciones de sus cultivos, la cría de animales y las fiestas patronales de los santos de su devoción.



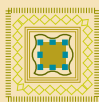
Gaita y Vallenato en la implementación de los procesos de lecto - escritura en los niños y las niñas

Centro Etnoeducativo Cherua
Franklin Nieves

91

El sistema educativo al que ha tenido acceso la población Wiwa nos ha permitido lograr diferentes aprendizajes desde la mirada del mundo de occidente, sin embargo, nosotros estamos en un proceso de recuperación de saberes y conocimiento propios que nos permitan recuperar y fortalecer nuestra identidad. En este sentido, para nosotros como pueblos wiwa es muy importante el papel que ha ocupado los líderes, los mayores y las autoridades que han representado nuestra identidad cultural y que nos lleva a nosotros como docentes la responsabilidad de enseñar en la escuela los conocimiento del occidental como los propios.

► Nos preguntamos



Actualmente los niños y niñas desde pequeños ingresan a la escuela hasta terminar la básica primaria; en la escuela aprenden diversos conocimientos que son importantes como la lecto-escritura y otras cosas del mundo occidental, sin embargo, simultáneamente los conocimientos propios y la formación cultural que se debe hacer en casa por los padres de familia cada vez disminuye.

Por lo anterior, considero que es importante para la formación de las nuevas generaciones fortalecer las raíces propias como pueblo wiwa contando con el apoyo del mayor, el mamo, la saga y los padres de familia que pueden brindar una orientación y visionar diferentes conocimientos y saberes que tienen sobre los saberes tradicionales y propios que nos permitan fortalecer nuestra identidad. Esto ha permitido que se venga

exigiendo a los docentes implementar estrategia que inviten a reflexionar los temas culturales en las aulas de clases, y que han sido transmitidos a través de la oralidad por nuestros abuelos y mayores.

Los conocimientos que se transmiten de los mayores, los mamos y las sagas tienen que ver con los ámbitos de nuestro contacto con la madre naturaleza, con nuestras memorias y las memorias de nuestros ancestros, con la identidad como Wiwa, el amor y el respeto a los diferentes seres que viven en la madre tierra. En este sentido, la música tradicional es una forma tradicional en que le damos respeto y mantenemos los saberes de los mayores como el canto a los animales, el agua, la lluvia, y los alimentos respetando los conocimientos y los tiempos de nuestra madre que nos da lo necesario para que todos podamos vivir

Por esta razón surge la necesidad de llevar la música al aula de clase, teniendo en cuenta ciertos lineamientos que estén al alcance de los niños y niñas de preescolar, con este enfoque permite fortalecer la identidad cultural, valores, las creencias y estimular el desarrollo sus habilidades en cuanto al proceso de aprendizaje de la lecto – escritura.

► Llegó el momento de trenzar



Para dar inicio se realizó un sondeo sobre la música Wiwa con los niños y las niñas, mostraron ciertos conocimientos y expresaron con sus propias palabras que identifican la música gaita y el shihkakubi, entonces les



pregunte ¿cómo se baila la gaita? Y ellos respondieron que lo bailaban dos persona un hombre y una mujer, y el ¿shihkakubi cómo se baila? Y respondieron que lo bailaban en ronda y fila. Con sus respuestas observe que conocen los dos tipos de danza, seguí preguntado ¿conocen con que se toca la gaita? Respondieron que conocen el carrizo, la caja y la maraca, y lo tenemos aquí en el salón, continúe preguntado ¿Quién les enseña los nombres del carrizo, la maraca y la caja? La repuesta que dieron fue mi papá, otro niño dice “yo vi tocando y pregunte como se llama”, el otro dice “yo escucho Tairona y tocan la gaita”. Con esta indagación se observó que los niños y las niñas tienen conocimientos previos sobre la música porque han visto a los mayores tocando y bailando, pero jamás habían tenido la oportunidad de tocar.

Después de la exploración con los niños y las niñas, decidí preguntarles si querían trabajar el proyecto de la música, y ellos dijeron que sí, entonces les pregunto ¿Qué actividades quieren que hagamos para aprender sobre la música? ¿Les gustaría conocer la historia de los instrumentos? ¿Les gustaría saber cuáles son los bailes tradicionales para nosotros? Las respuestas que iban dando los niños y las niñas nos fue arrojando el interés por hacer distintas actividades como:

- Hacer un discurso sobre los instrumentos musical, y los tipos de música que se toca.
- Hacer un conjunto de baile con los niños y niñas.
- Llevar al Mayor al salón de clase, para brindar orientación a los pequeños.
- Asociación entre sonidos de los instrumentos.

Imitar a los que tocan la música Wiwa

Los niños y niñas desde sus hogares tienen conocimientos previos sobre la música Wiwa y de los

instrumentos musicales a tocar y danzar, han visto a los Mayores realizando esta práctica en la comunidad y reuniones especiales, esto nos permitió realizar una actividad de roles donde imitaran a los mayores utilizando el carrizo, la caja y la maraca. El interés de los niños y niñas se mostró inmediatamente, y les pregunté ¿Quiénes quieren tocar el carrizo? y respondo José Francisco: yo, ¿Y quiénes son los acompañantes? Cristian dice: yo toco la caja, y finalmente a Jair le tocó la maraca. Entonces les pregunto a los niños y niñas de manera discreta “¿Qué van tocar?” Y ellos respondieron que la canción Hachita vieja.

Después de tocar la primera tanda como se le conoce en nuestras comunidades, insistieron seguir tocando y que las niñas bailaran. En este punto quiero contar que les hice una charla a los niños y las niñas, les pregunté ¿Qué conocían de la Kumana?, unos me contestaron que sí sabían. Y yo les pregunté, qué es eso, qué entiende usted por Kumana. Unos me respondieron, que es un tambor que solamente lo tocan las mujeres, y no todas las mujeres, eso lo tocan son las sagas, son las que tienen el conocimiento a quien se le toca. Se le toca a la madre naturaleza. Es una forma de comunicación de nosotros los Wiwa, y eso no se hace en todos los lugares.

Entonces una niña les dice a los compañeros que “la Kumana se toca por las sagas a las aves, a la tierra, que es la dueña de la vida de nosotros los indígenas, y eso cada canto, cada golpe tiene un conocimiento, tiene una comunicación”. Entonces ellos me decían así, y yo le preguntaba, a usted quién le enseño eso, eso me lo contó mi mamá, me lo contó mi papá, y otros me decían que no sabían. Entonces por medio de eso, de ver las preguntas que ellos me hicieron, yo en el tablero hice una saga, una mujer, y

le hice el tambor, y les mostraba por medio de dibujos en el tablero el significado de cada mujer.

Formas y figuras de los instrumentos musicales

Después de ensayar con los niños realizamos una mesa redonda para observar, la forma, figura, color del carrizo, la caja y la maraca. Para realizar esta actividad los niños y niñas ubicaron la caja en una mesa para observarla detenidamente, y curiosos estaban de mirar los materiales con que fueron contruidos los instrumentos.

Se dieron cuenta que la caja tiene color marrón, lleva alrededor pitas de color verde, el nudo y los cruces reflejan la figura de triángulos, y la maraca muestra la figura de un círculo. Como nosotros no teníamos el instrumento para tocar la Kumana, entonces les comenté que se fabrica de madera, cuero, que puede ser de animal, como el chivo, lo coge y lo raspan, les decía en el tablero, se le pone la cabuya del maguey, se corcha, se tapa aquí, se le pone este

hueco aquí, este hueco allá, no puede ir tapado porque es el que nos da sonido, aquí va un hueco, este hueco es para que dé el sonido, porque se puede agarrar aquí, porque él da un solo sonido, pero si usted le coge y le agarra del borde, y le pone el dedo aquí le hace esta forma así, ahí le va a diciendo el sonido para quién este cantando, si le está cantando a la madre naturaleza o si le está cantando a las aves o a algún pagamento.

Después de observar los diferentes instrumentos, todos los niños y las niñas dibujaron en sus cuadernos las formas de los instrumentos musicales y colorearon los dibujos de acuerdo a su imaginación porque para esas edades es importante fomentar en ellos y ellas el pensamiento y la habilidad de reconocer formas y colores.

Practicando las matemáticas

En esta actividad los niños y las niñas dan un paso adelante en la observación general de los instrumentos y se empieza hacer un análisis minucioso de los objetos para que identifiquen las características de cada instrumento, por ejemplo, donde se encuentran los orificios del carrizo y a que distancia esta cada hueco, y, otra cosa que se les ocurrió fue contar la cantidad de semillas que tienen las maracas.

En esta práctica logré que los niños aprendieran a contar en



la **música** tradicional es una forma en que le damos **respeto** y **mantenemos** los saberes de los **mayores** como el **canto** a los animales, el agua, la lluvia y los **alimentos**, **respetando** los conocimientos y los tiempos de **nuestra** madre que nos da lo **necesario** para que **todos** podamos vivir

distinta forma, utilizando objetos, dados, la lámina, cartulina para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Orientación sobre los Instrumento de tocar el shihkakubi

Para brindar esta orientación contamos con el apoyo de los libro de shihkakubi para realizar una explicación de manera minuciosa, este es otro tipo de baile y canto que solamente se toca con dos carrizo y la maraca, con esta música se le canta los animales, a las plantas y otros seres de la naturaleza. En

esta actividad los niños y niñas realizaron dibujos referentes al carrizo, la maraca, y no se les pudo pasar que la caja no había que dibujarla.

Visita del mamo en el salón de clase

Para profundizar el tema del shihkakubi se invitó al mamo al salón de clase para mostrar los instrumentos de tocar; en este escenario el mamo le explicó que con este instrumento se toca y canta a los animales, se enfocó más en las aves para que los niños y niñas pudieran entender el tema y les toco el son



de magurra, sibi y otros animales. Aprovechando la oportunidad los niños y niñas realizaron sus respectivos dibujos en lámina, tablero y cuaderno.

En este espacio los niños y niñas expresaron con nombre propio de algunas de aves que viven en la comunidad, y se logró explicar que viven en diferentes climas, en el clima frío y cálido, donde se tomó como referencia a la paloma (KOKUNA). Esta paloma baja al clima cálido, es decir se ve en la comunidad de Tezhumake en los meses de enero, donde los niños y niñas la han conocido a través de la orientación de los padres.

En cuanto los nombre de los instrumento el mamo les mostró y explicó, que para tocar el shihkakubi se utiliza dos carrizo y una maraca y su respectivo nombre.

- el carrizo macho tiene un solo orificio (hueco).
- el carrizo hembra tiene cinco orificios (hueco).

Para motivar a los niños y niñas se realizó una dinámica con los sonido del carrizo hembra y macho, donde los niños y niñas estaban completamente en silencio, y sonaba el carrizo macho para que los niños y niñas reconocieran el sonido, de igual forma se realizó con el carrizo hembra que tuvieron una buena interpretación en la asociación de sonido.

Lo que más llamó la atención en esta actividad fue que el acompañante del mamo es un niño a la edad de ellos tocando el carrizo y la maraca, esta práctica los llevó a realizar ensayos frecuente con los instrumento de tocar la gaita, son los instrumento con que contamos en el salón de clases.

Identificación y ubicación de las plantas con que se elabora los instrumentos

En esta actividad se realizó preguntas para analizar el conocimiento de los niños en cuanto la identificación

de las plantas para la fabricación de los instrumentos, para tener una repuesta de los niños y niñas pregunté ¿De qué está hecho el carrizo? La respuesta fue que no conocían la planta, la otra pregunta fue ¿De qué está hecho la maraca? La repuesta fue del totumo, para que la maraca suene ¿Qué tiene por dentro? La respuesta fue: Tiene pepas. Para profundizar el tema fue necesario hablar del totumo (taguna); esta planta se encuentra en la comunidad, los niños y niñas saben que se utiliza para fabricar la maraca, cuchara, totuma y pocillo de tomar café. En cuanto a la planta del KUAZHI fue necesario elaborar un mapa para su ubicación, el clima, y en qué comunidades la podamos encontrar.

En la cartografía dibujamos parte de la Sierra, los lugares donde habita la saga y el mamo, donde se toca la música. Dibujamos los cerros, las comunidades, las casas, les puse ejemplos; aquí en esta casita vive la saga, ella solamente puede vivir aquí, este es un patio, aquí es donde enseña a las niñas tocar y lo mismo hice con las casas de los mamos y los lugares donde se aprende a tocar los instrumentos tradicionales.

Entonces les decía a los niños y las niñas que la madera está ahí mismo, son maderas propias, son maderas que son adivinadas por las sagas y los mamos, cogen y adivinan el palo, el cuero, le hacen su trabajo, le hacen su pago a cada palo que ellos cortan, porque ellos dicen que cada palo tiene vida.

Esta actividad fue muy bonita por hicieron diversos dibujos y mapas en sus cuadernos de los lugares sagrados, de los lugares de la saga y del mamo, y, también hacían muchas preguntas sobre los lugares donde se encuentran las plantas para hacer los instrumentos y como están vivas las plantas, por eso en la siguiente clase decidimos hacer una actividad sobre las plantas.

Alimentación de las planta

Para los niños la planta la relaciona con ser vivo, porque nace, crece, da frutos y se seca, es más saben que cuando se seca la utilizamos para cocinar y preparar los alimentos; para que los niños aprendieran las parte de la planta y la forma de alimentarse, se llevó al salón de clases láminas, imágenes y se les explico de manera detallada

Esta actividad la hice en charla con ellos y después lo hicimos en práctica en cartulina. Les comentaba a ellos que el carrizo es una planta que se cultiva en tierra fría. Esa planta no puede estar en tierra caliente, o sea, no da, no produce. Y ella se corta cuando esta la luna gruesa, luna llena. Que está fuerte, que es cuando la madera está fuerte. Se corta, se pone a secar, dos, tres días, más si es posible, ocho días, para que ella se chupe, y luego si, como entrar a meter la medida del carrizo. Unos centímetros, y hacer el limpiado por dentro, sacarle lo que tiene por dentro, y hacerle los orificios. Luego se coge la cera de abeja, se va al monte, se caza las avispas, y esa miel se exprime, luego se pone la cera a secar para que eso coja el temple, entonces se coge una pluma de un ave, no toda ave sirve para eso. La pluma que por acá utilizamos, en la Sierra, es de un gallinazo. Le incrustan la pluma y eso es lo que va dando el sonido, va dando el sonido. Hasta que llega el punto que da el sonido, que es el que sabe cuándo se debe tocar. Eso es el carrizo, eso da en tierra fría, no da en tierra caliente. La maraca, igual, la maraca sí da en tierra caliente, el totumo que se da en tierra caliente. Se coge que esté hecho, que esté duro, fuerte, que no esté viche, y en luna llena también. Se le hacen los huequitos pequeños, la plantica que se le mete, una puntica

así como si fuera una fuentecita, también se produce en tierra fría y se toma una semillita parecida como al frijol, pero una panchita.

Lo mismo con el tambor, también se corta la madera en luna llena, se busca el palo que sea grueso, se le hace el mismo, el cuero puede ser de ovejo, de chivo, lo raspan bien, lo tiemplan bien templadito y lo cogen, lo limpian, lo lijan, y lo tiemplan. Lo ponen un bejuco en la parte del orificio y el cuero bien apretado, y luego le colocan la pita, la cabuya y le colocan otro, lo van tensando para que le de fuerza. Y le hace un huequito en la mitad para que le dé el sonido, y luego le colocan una cabuya con unas cuentas tradicionales para que le de sonido, y con esas cuentecitas también va lo espiritual, a lo que el mamo le hace el trabajo. El mamo le hace el trabajo a esos materiales para que, como son cosas para los niños, son cosas propias, eso tiene que ser un trabajo que cura.

Entonces con esas explicaciones los niños y las niñas van aprendiendo que cada parte del instrumento se hace con diferentes





plantas que son curadas y elaboradas según nuestra tradición con luna llena. Es importante que aprendan estos conocimientos propios porque aprenden a respetar las distintas plantas que nos da la madre naturaleza y la importancia que tienen para nosotros cuidarlas y respetarlas.

El vallenato en el territorio Wiwa

En este trabajo se hace referencia de la música Wiwa y la música vallenata, en primer lugar la música Wiwa está presente y la música vallenata ha incursionado en los territorio indígena y puede llevar a un desequilibrio cultural, es por eso que de este escenario educativo se les ha mostrado a los niños y las niñas la importancia de la cultura y como sobrellevar las dos corriente al mismo tiempo.

Para esta actividad se trabajó con periódico y lámina, se les mostró los instrumentos de tocar la música vallenata, se observó que los niños y niñas hicieron el respectivo análisis y mostraron interés por el tema.

Cuadro de comparación	
Instrumento musicales Wiwa	Instrumento musicales vallenato
Carrizo	Acordeón.
Maraca	Guacharaca.
Caja	Caja.

Con las ayuda de las imágenes se logró diferenciar que existen variedad de instrumentos, donde los niños y las niñas identificaron los instrumentos de tocar la música vallenata y la muisca Wiwa.

► ¿Por dónde seguimos?

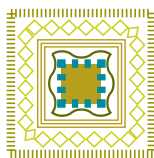


Es importante que en la escuela se pueda enseñar la música tradicional porque nosotros sabiendo que tenemos una música propia, tenemos los materiales en nuestro pueblo, los sabemos fabricar, los sabemos cantar, lo sabemos tocar, hay personas que enseñan cómo se toca. Hay personas que saben a quién se le toca, son los dueños de esas canciones, es importante porque si nosotros no le hacemos este trabajo con los niños y niñas desde la escuela, si no nos preocupamos por enseñarle eso a los niños y las niñas, solamente les enseñamos los libros que nos llegan de allá para acá, la cultura de nosotros se puede empezar a perder.

También es importante para nosotros recuperar nuestros saberes tradicionales y aprender a los

mamos, las sagas y los mayores, esos conocimientos que deben aprenderse y ponerse en práctica en la escuela, porque si no los ponemos en la práctica, tampoco vamos a preocuparnos por nuestra música tradicional. Tenemos un instrumento, tenemos un canto, tenemos un mamo que enseña, y a él le enseñó sus abuelos, por eso aprendió, entonces tenemos que preocuparnos de aprender del mamo y de las sagas. Los padres deben interesarse porque ese niño y niña aprendan de lo propio, porque eso hace parte de lo que somos como pueblo Wiwa.

Es importante trabajar lo propio, porque fue transmitido por nuestros abuelos por medio de la oralidad y ese conocimiento es valioso. Estar en contacto con la madre naturaleza, hoy todavía contamos con esa riqueza innata de nuestra cultura Wiwa. Debido a estas necesidades fue preciso utilizar en las aulas herramientas apropiadas para motivarlos a desarrollar sus habilidades teniendo en cuenta ciertos lineamientos que están al alcance de los niños: preescolar, primaria, y de segundo, que permiten lograr diferentes espacios con una formación integral en el campo de la educación. Es orientar a los niños y niñas desde pequeños para llevar el conocimiento para que puedan defender la herencia y valores culturales y de identidad cultural de la música Wiwa.



Aves sagradas del pueblo Wiwa: Shihkua-magurra

Centro Etnoeducativo Cherua - Sede Tezhumke

José Agustín Malo

101

Este proyecto estuvo dirigido a 18 estudiantes Wiwa de los grados 3°, 4° y 5 de la escuela rural indígena de Tezhumke, comunidad ubicada en la Sierra Nevada de Santa Marta en jurisdicción del municipio de Valledupar, departamento del Cesar. A diferencia de otras comunidades Wiwas ubicadas en la Sierra Nevada de Santa Marta, también organizadas con el Centro Etnoeducativo de Cherua, y que tienen acceso únicamente caminando o en mula, Tezhumke tiene acceso por carretera.

La comunidad de Tezhumke fue afectada por las consecuencias del conflicto armado en la década del 2000, lo que, entre otros aspectos, generó el debilitamiento de la lengua propia. A pesar de esto, hay algunos hablantes de dumuna y se mantienen las actividades culturales principales como los pagos, los bautizos, las reuniones con las autoridades y los mamos. Este proyecto de aula busca aportar a mantener esos saberes y conocimientos propios de nuestra cultura como es el conocimiento sobre las aves, apoyándonos en saberes de nuestros mayores.

► Nos preguntamos



A través de la implementación de este proyecto de aula queremos conocer y dar conocer lo que representa la naturaleza para nuestra cultura, que nuestra generación y las próximas conozcan el significado e importancia para nosotros como Wiwas de los lugares sagrados, de las aves, y de las plantas y que puedan comprender por qué éstos son sagrados.

Al iniciar el proyecto integrado de aula hicimos la exploración de saberes y de intereses de los niños y niñas en el que se les presentó varios temas a trabajar. Lo que más les llamo la atención fue el tema de las aves, por eso en este proyecto decidimos trabajar respetando los intereses de los estudiantes. Con respecto a este tema, conoceremos de dos aves que son la máxima representación del pueblo wiwa: *Shihkua* y *Magurra*. La primera representa al mamo y la segunda a la saga.

Este proyecto es una estrategia pedagógica-didáctica y lúdica que nos enseña desde lo propio para que las generaciones no desconozcan saberes y conocimientos que nos dan nuestra identidad, y que además permite comprender que no estamos organizados así por casualidad o por lógica, sino que la misma naturaleza lo hizo desde el principio, y que nosotros simplemente seguimos lo establecido y lo aplicamos en el presente.

Ruta metodológica utilizada:

1. Selección del tema con los y las estudiantes.
2. Investigación con los mayores.
3. Dar conocer con los estudiantes el tema concreto del proyecto de aula.
4. Planificación de las actividades.
5. Realización de cada actividad.
6. Sistematización del proyecto.
7. Reflexión acerca del aprendizaje y enseñanza.

Conocimientos y temas abordados por área

- **Lenguaje:** descripción, narración, creación de cuento, secuencia en cuento, relatos, fabulas, dialogo, debate, foro, entrevista, comparación.
- **Ciencias naturales:** característica de las aves estudiadas, estudio de los pisos térmicos, lugares

donde viven las aves, investigación de su comportamiento y de su tipo de alimentación.

- **Ciencias sociales:** impacto de la existencia de las aves sagradas en nuestra cultura e identidad.
- **Matemáticas:** realización de problemas matemáticos incluyendo el tema abordado a partir de: adición, sustracción, multiplicación, división, conjuntos, estadísticas y otros.
- **Lengua materna:** Palabras en dumuna, oraciones y otros.

Al pensarnos los conocimientos y temas para abordar por áreas, pudimos darnos cuenta que un tema lo podemos integrar con varias áreas y que lo podemos trabajar de maneras diferentes para una mayor comprensión y aprendizaje de los y las estudiantes. Por otro lado, lo mejor de enseñar lo propio es que tenemos la certeza de que los saberes que nos da nuestra identidad están siendo transmitidos a nuestras generaciones venideras.

► Llegó el momento de trenzar



Al principio, el proyecto abordaba todas las aves que habitan en nuestro territorio, pero a medida que fuimos haciendo las actividades, entre docente y estudiantes, nos dimos cuenta que era necesario profundizar solo en las dos aves más representativas para nuestro pueblo.

Entre las primeras actividades que hicimos hubo una salida de campo para identificar y reconocer todas las aves que hay en nuestro territorio, en Tezhumke. En esta salida, cada niño hizo un listado con los nombres de las aves que había encontrado en el recorrido; después cada uno de ellos realizó en



una hoja de block el dibujo de esas aves encontradas. Unos dibujaron 10, otros dibujaron 20 y otros dibujaron cerca de 50 aves. La socialización de sus dibujos estuvo orientada por las preguntas *¿Dónde vive? ¿Qué come? ¿Qué hace? ¿Qué piensa? ¿Qué sueña? ¿Qué mira?* En esta actividad, los niños contaban una historia sobre cada pájaro *Ima Suzhi*. Algunos decían los nombres de las aves en español y otros en dumuna: entre los relatos se encuentran: “*Dubunshi* está “guapo”, está comiendo papaya y sueña con un mango” y “*Siguiki* está triste porque se peleó con su mamá, le gusta comer pescado y sueña con volar”.

En otra clase, realizamos la actividad que llamamos “El ave en su contexto”. Ésta consistió en la realización de un cuadro en el tablero elaborado entre todos, en el que cada niño ubicó la información de una de las aves que había visto en el recorrido y que

había dibujado. La información que ubicaban era respecto al nombre, comida, color, número de aves visto y en qué momento había sido visto. A esta clase invitamos al mamo, quien revisó el cuadro en su contexto. En esa actividad, el mamo decidió hacer el canto a *Sibi*, porque fue de los primeros hijos que hizo *Seruanka*, después hizo a *Imun* (*búho*). Los niños bailaron mientras el mamo cantaba.

Después, trabajamos con el cuento del Pingüino en el cerro de *Siminini*, que es un cuento gráfico que consta de una secuencia de dibujos que hice como docente, y que tenemos pegado en las paredes del aula. Los y las estudiantes se aprendieron el cuento de tal modo que en ocasiones pasan a relatarlo. Cada estudiante lo relata a su manera, sin embargo todos mantienen lo central de la historia, que cuenta que hay unas personas que están perdidas en el polo sur, lugar donde vive

el pingüino. Estas personas están amenazadas por una persona mala, y Shikua los aconseja y les ayuda a salir del problema. De acuerdo a los consejos de Shikua, ellos toman una escalera desde el polo sur que mágicamente los traslada a la nevada ubicada en el cerro de Simini, en la Sierra Nevada de Santa Marta.

Luego de estas primeras actividades, volvimos a verificar los nombres de las aves y vimos que todas eran importantes dentro del territorio. Posteriormente, leímos una cartilla de aves que hay en el pueblo wiwa en la que los niños y niñas encontraron narraciones de aves sagradas. A ellos les encantaron estas narraciones que contaban de diversas aves, a partir de ellas identificamos las dos aves más representativas: Shikua y Magurra.

Salida de campo: en búsqueda de Shikua y Magurra

Una vez identificadas estas dos aves, volvimos a realizar una salida de campo para observar dónde habitan, qué comen, qué hacen, qué mensaje dan y dónde hacen sus nidos. Fue con esta salida que hallamos que esas dos aves se encuentran por todas partes. Usted va al Pacífico y allá encuentra un Magurra y un Shikua. Si usted va a La Guajira, allá en el último territorio encuentra una Magurra y un Shikua; Si va al pico nevado, bien arriba, ahí también habitan ellos. Entonces, nos dimos cuenta que las dos aves viven en todos los pisos térmicos.

Las y los estudiantes ya tenían una idea del mensaje que cada ave da, los dos tipos de canto que tienen y lo que cada uno significa. Sin embargo, en esta actividad lograron identificar a las aves con el mamo y la saga. Identificaron a Shikua con el mamo porque es la persona que guía a su gente, y dentro

de los pájaros es Shikua quien guía a nuestra gente también. Además, ellos aprendieron a identificar muy bien cuando el canto es positivo o es negativo. También comprobaron que la saga está para guiar a las niñas y el mamo está para guiar a los niños. Basados en eso, fueron al aula de clase y dibujaron a cada ave, lo que luego les permitió hacer escritos, cuentos y narraciones en el aula de clases.

Algunos estudiantes preguntaron: ¿Dónde quedan Siguima y otros pájaros que también son aves mensajeras? Ante esto reflexionamos que lo que sucede es que las otras aves son nocturnas y no diurnas, y que además Shikua y Magurra son la representación del mamo y la saga. Si bien hay otras aves que también son sagas, no son diurnas sino nocturnas. Por último, Shikua y Magurra son aves que constantemente cantan y dan algún mensaje, mientras que las otras aves lo hacen de vez en cuando.

Entre todos identificamos las siguientes características de Shikua y Magurra y su relación con el mamo y la saga:

Visita al mamo

La visita al mamo tuvo como objetivo que los y las estudiantes comprendieran que no solamente es el docente quien les puede dar la enseñanza, y que las orientaciones que se les da en el aula coinciden con las de nuestras autoridades tradicionales; éstas no son conocimientos que están en los libros sino en los saberes ancestrales de nuestro pueblo. El objetivo de esta actividad fue reconocer los saberes ancestrales a través de la figura del mamo, en este caso sobre las aves de nuestro territorio. A través de esta actividad realizamos un ejercicio de memoria para que nuestros saberes propios sobre la naturaleza no se pierdan, saberes que muchas

Shikua	Magurra
Es un ave de color marrón naranjado con pico amarillo, que se encuentra en todos los pisos térmicos. Se alimenta de semillas e insectos como: Martín Moreno, higuierón, mamoncillo, cocuyo, grillo, cucaracha, entre otros. Representa el género masculino y al “mamo”, sabio que representa el lado derecho y la primera autoridad en nuestra cultura. Por ellos debe pasar cualquier decisión personal, familiar o comunitaria. Su guía es Shihkua, ave que tiene dos cantos: uno positivo, tshihtshih, y uno negativo, ajajay. El mamo debe escuchar estos cantos a la hora de tomar decisiones. Si el canto es negativo, deberá replantear su decisión. La función del mamo es: hacer bautizos de niños, cosechas y casas, entre otros. También realiza la ceremonia de matrimonios y la de mortuoria cuando un ser querido parte. Con la comunidad recogen semillas e insectos para hacer pagos a la tierra y para agradecerle y para hacer peticiones como la lluvia. Siempre ayuda en el Confieso y toma decisiones. Su nombre español es: pájaro ardita	Es un ave carroñera, su color es negro, su pescuezo es rojizo y su pico amarillo Todas las mañanas recorre el territorio antes de que el sol salga. Si encuentra un animal muerto su función es curar. Cuando muere un animal Magurra es la primera en comerle los dos ojos, después los demás animales pueden comer y sin que les caiga mal el alimento. Representa al género femenino y a la “saga”, sabia que representa el lado izquierdo para que haya igualdad. Su función es: curar a la niña cuando el desarrollo y aconsejarla y le explica la nueva etapa que comienza, cuando la mujer está en gestación la saga la soba. Y dice cómo debe llevar su embarazo. También cuando el matrimonio la saga esta con mujer para guiarla y aconsejarla para que sea una buena esposa. Su nombre en español: cata neja



veces se encuentran en nuestras historias tradicionales pero de las que no hacemos el esfuerzo de mantenerlos o recuperarlos.

Aunque consultamos con cinco autoridades espirituales, con cinco mamos, solo dos de ellos tienen un vínculo y un trabajo tradicional permanente desde la escuela. Así es que contacté al mamo Hilario Villazón, quien nos esperó en su casa donde hicimos la conversación con él, luego de acordar el encuentro. El mamo nos empezó a contar de las aves y después nos contó sobre Shikua y su relación con esa ave. Nos contó las siguientes historias:

Mamo Shikua y saga Magurra



Cuando las aves eran personas, todos vivían en unidad y todos tenían una función de velar por el otro; si alguien tenía alguna dificultad en el hogar o en su región, se le daba la solución al problema de manera conjunta. Fue así que le dieron el poder a Shihkua de ser el sabio y a Magurra de ser la sabia en el género femenino.

En un tiempo, vivía una pareja conformada por Jitdusa y Wakamaian. A él le gustaba solo comer carne, entonces Jitdusa no hacía más que buscar y coger shebas en el río para él; esto lo hacía día tras día. En un momento, Yesa se dio cuenta que estaba quedando sin hijos, así que un día ella misma se acercó a Jitdusa, quien estaba cogiendo las shebas en el río y le dijo: “trae la taleja” y la llenó de shebas. Teniendo esta llena, se fueron a casa y Yesa le dijo: “entra esto y regresa de inmediato”. Al llegar a su casa, Wakamaia vio muy triste a Jitdusa, aunque ésta había recogido más shebas que cualquier día. Con su tristeza, se acostó en su chinchorro para descansar.

Cuando Jitdusa estaba en su descanso, llegaron los cabos mas bravos del lugar quienes la hicieron levantar de inmediato y la llevaron hasta la orilla del río. Allí, Yesa la esperaba. La tomó, la colgó en su espalda y la llevó hasta el fondo del pozo donde permaneció quince años desaparecida. Al ver que Jitdusa había desaparecido de la tierra, dieron aviso a todos sus amigos y familiares, quienes comenzaron a buscarla por todos los lugares de su territorio. Pasaron mucho tiempo en esta labor, sin embargo nadie daba razón de ella.

Entonces, llamaron a Shihkua para que adivinara si Jitdusa estaba con vida. Éste cantó tshihtshiht de manera positiva, sin embargo, no pudo decir dónde se encontraba: Magurra hacía falta para completar la búsqueda. Entonces convocaron un encuentro con Magurra y así pudieron encontrar a Jitdusa. Después de eso, Jitdusa y Wakamaian por fin pudieron vivir felices por siempre.



Shikua y Niulue

Fue desde el principio que Shikua era una persona. Él era Kuibi, aquel personaje que no come sangre, que solo come productos como frutas y semillas. Hoy sigue siendo como era antes, sigue el mismo consejo que sus padres le enseñaron y le indicaron, de cuándo podía caminar y qué oficio podía desempeñar en la sociedad.

A él le dijeron que fuera ave divina y que su función podía ser adivinador. Entonces, cuando le enseñaron que iba a tener dos cantos, uno positivo y otro negativo, fue cuando Niulue comenzó a jugar con los peces en el río. Éste no diferenciaba las shebas y los peces, ya que los cogía pequeños y grandes.

Un día Teymu fue al río a mirar quien era que estaba acabando con los seres acuáticos y encontró a Nuilue pescando en el río. Entonces dijo: “voy a ayudarte a secar este caño” y rápidamente fueron llegando unos y otros para ayudar. Los hacía hacer portillos para que el agua y los peces salieran.

Como Nuilue era sabio, dijo: “voy a escapar”. Al ver tres colirojos se subió en un árbol y se escondió allí. Al no verlo, todos se preguntaron dónde estaba Niulue, pues quedaron sorprendidos cuando de repente desapareció del lugar. Entonces sacaron al Pusi blanco y al negro y el de cola roja, pero nadie decía nada. Al ver esta situación, el colirojo les dijo que preguntaran a Shikua.

Al preguntarle, éste cantó Aja, es decir negativo. Entonces, comenzaron a buscarlo y de pronto lo vieron subido en un árbol, ante lo cual decidieron tumbar el árbol. Dijeron: “donde vaya Nuilue, vamos a comer”, pero Shikua seguía cantando negativo. Así,

varios tumbaron el árbol y Nuilue seguía vivo porque se había pasado a otro palo. Cuando quedaba solo un palo, Nuilue comenzó a pedir ayuda y mirando a todos lados para ver quién podía auxiliarlo. Cuando vio al Magurra que volaba en el cielo, mentalmente la trajo hasta él y le dijo: “ayúdame que estoy en peligro” y ella le manifestó: “pero no vas a pensar que tengo mal olor”; “no diré nada”, le respondió, “entonces súbete en mí”. Cuando cayó el último palo, ellos se levantaron rumbo al cielo y el árbol cayó completamente.

Teymu y su gente se comieron las conchas y hojas y entonces Shikua cantó Ajaa nuevamente. Luego, le preguntaron al pusi colirojo y les dijo: “miren donde yo estoy mirando, miren al cielo” y miraron, y allá en el cielo estaba sentado Nuilue, quien pensó: “estoy salvado”.

Shikua desde la tierra cantó Ajaa, entonces Niulue pensó buscar otras ayudas y allí ser salvado. Shikua en canto le dijo Tshi tshi. Entonces Teymu y sus gunamas comenzaron a buscar bejucos y palos para hacer una escalera y subir en ella hasta encontrar a Nuilue. Trabajaron día y noche, duraron semanas y meses y cuando ya estaban cerca, a pocos metros, Nuilue se preocupó y pensó: “ahora pediré ayuda a todos aquellos seres vivos que comen palo”, ellos son comején, chinchas, corcomas, carpinteros y roedores, así que pidió a ellos que picaran la escalera y ellos lo hicieron de esa manera. La escalera se desplomó y todos cayeron a la tierra, la mayoría sin vida. Entonces, Teymu y su gente adivinaron con Shukua y le preguntaron si podían seguir detrás de Niulue y este respondió Ajaa, entonces dijeron: “lo vamos a dejar quieto, así no nos causará más peligro”, entonces, el Shikua les cantó Tsih Tsihi.



Esta actividad y el mensaje que les dio el mamo les permitió a los estudiantes comprender que es importante que nuestros saberes no se acaben y que basado en esto, nosotros como pueblo Wiwa podemos permanecer y no perder nuestra lengua, nuestras costumbres y nuestras tradiciones. Que hay algunas culturas que desaparecen, tal vez, porque no hay esas historias ancestrales e historias propias, entonces, como eso se olvida, así mismo se pueden acabar con el habla y creencias que se tiene como pueblo. Los estudiantes además entendieron que no se puede destruir la naturaleza porque todo tiene su madre y que el mamo y la saga deben trabajar unidos.

Visita a la Saga

Nosotros los Wiwa, tenemos el ser masculino que está representado por el mamo en la kankurua, pero

también está la saga que es el ser femenino, y tiene el valor espiritual y tradicional. Es muy importante que nuestros niños y niñas entiendan que hay saga y mamo en nuestra población y que son ellos quienes representan la sabiduría Wiwa femenina y la sabiduría Wiwa masculina.

En la comunidad hay dos sagas. Nos dirigimos a la casa de la Saga Santa Gil, para que nos hablara de magueria y su relación con la saga. Esta ave es la que cura los alimentos para dárselos a la familia, y hoy, la mujer saga es la que cura y prepara los alimentos para los hijos. Allí está representada la parte del ser femenino como la persona representativa de la sabiduría. Durante nuestra visita, la saga habló algunas cosas de magurra y de cómo ella curaba los alimentos. Posteriormente, contó la historia de otra ave carroñera, que se describe a continuación:

Narración de la Saga

Cuando Duanabojo, hijo de Abu Kuang, era pequeño, empezaron a darle unos consejos. En ellos le decían que él sería el celador de los cerros y las lagunas para que otros seres vivos no maltrataran a las shebas y peces que viven dentro de ellas.

Cuando estaba recibiendo este mensaje, él y su mente se ocupaban de pensar otras cosas. Hoy en el territorio de tierra caliente y en su pensar decía: “como hay peces en el mar, en los ríos grandes tambien deben haber”. Mientras tanto, Abu Kuang le preguntó hasta dónde cuidaría este territorio, pero Duanabojo no contestó, estaba fuera de este pensamiento. Entonces, Abu Kuang, le dijo: “como no quieres estar ni vivir en este lugar, te daré toda la fuerza para que permanezcas en otro territorio. Y como te dije que cuidaras a los peces y has hecho lo contrario, entonces el mismo alimento, al consumirlo, te causará daño y te llevará a la muerte”.

Esta es la razón de porqué cuando hoy le dan un consejo no puede mirar en Duzhishikawa o Kamkega, porque le atrae todo el pensamiento y no aprende ningún consejo. Hoy Duanabojo sube a visitar a Abu Kuang, lo hace cuando esta hablando o por la noche, cuando esta tranquilo. Luego confiesa todo lo que hace en su territorio y si no confiesa bien, tendrá mucho peligro a su regreso, esto como castigo de Abu Kuang por no oír consejo desde el principio.

Este relato de la saga nos permitió comprender que cuando hacemos caza, debemos pagar a todo lo que cogemos, hay que bendecirlo porque eso es de la naturaleza y es necesario contribuir en la parte espiritual. Así, debemos hacer como magurra, que como come únicamente carne, para comerla tiene que curarla. De acuerdo a esto, si nosotros cogemos algo, todo eso hay que curarlo, y curarlo es bautizarlo. Bautizarlo es hacerle el trabajo ritual, ceremonial, para que eso siga produciendo y no se acabe.

ñas. Los y las estudiantes realizaron un relato de lo conversado con los sabios. Finalmente, preparamos un foro acerca de aves para ver que los estudiantes entendieron de la relación de las aves con los sabios de nuestra cultura.

Las preguntas del foro fueron las siguientes:

- ¿Quién es shihkua? ¿Quién es magurra?
- Descripción de cada una
- ¿Con quién se relaciona shihkua y porque? ¿Con quién se relaciona magurra y porqué?

Al finalizar los relatos, la saga le dijo a los niños: “si hubiera una casita yo me sentaba y les contaba todo esto”, y los niños decían, “sí verdad, sería bueno”. Ella decía: “si yo me acabo, yo me voy, y ya no va a quedar otra saga aquí que hable y cuente de todo esto”. Lo que nos hizo pensar que hacen falta más espacios para que la saga se pueda vincular a la escuela, que es mucho más fuerte la presencia del mamó en la escuela que la de la saga.

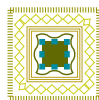
Actividades finales

A partir de las actividades anteriores, los estudiantes realizaron una historia con las dos aves propuestas y representaron con dibujos cada escena. También, invitamos a un mamó al aula para que aconsejara a los niños, y a la saga para que aconsejara a las niñas.

- ¿De qué se alimenta shihkua? ¿De qué se alimenta magurra?
- ¿Cuál es canto de shihkua de manera positiva? ¿Cuál es canto de shihkua de manera negativa?

Hice esta actividad para que nuestros saberes y conocimientos sean conocidos por las nuevas generaciones y para que ellos puedan valorarla, ya que estos saberes son los que nos hace diferentes, son nuestra identidad.

► ¿Por dónde seguimos?



Antes de trabajar con proyectos integrados de aula, y en la sistematización de nuestras experiencias para

construir cartillas y guías docentes elaboradas por nosotros mismos, no teníamos la facilidad de trabajar el conocimiento propio en la escuela. De ahí en adelante, comenzamos a aplicar los conocimientos que tenemos, es decir, cómo ir valorando y rescatando los saberes propios. Nos hemos dado cuenta que podemos elegir y trabajar nuestros propios



Con este **proyecto** de aula se pueden incluir nuestros **saberes** propios en las **enseñanzas** de la escuela, los saberes ancestrales y los **conocimientos** de las **autoridades** tradicionales como la saga y el **mamo**

temas como son: el territorio, el tejido, las plantas medicinales y el dumuna, que son áreas que están representadas en todas las cosas de acá, de nosotros, de nuestro territorio. Antes utilizábamos solo los libros de texto escolar que mandaba el Ministerio los cuales no tienen en cuenta las particularidades de nuestra cultura, de nuestro territorio. Con este proyecto de aula se pueden incluir nuestros saberes propios en las enseñanzas de la escuela, los saberes ancestrales y los conocimientos de las autoridades tradicionales como la saga y el mamo. El proyecto nos permitió además comprender una mirada integral de la naturaleza, del territorio, en la que tanto humanos como aves y todo lo que hay en la tierra, estamos íntimamente relacionados.

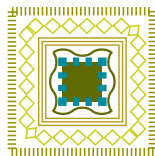
Reflexionando de otro tema, la interculturalidad debe llegar al punto en el que todo el trabajo que hacemos como pueblos indígenas en nuestras escuelas

deba estar ligado y formalizado tanto al interior de nuestras comunidades como afuera, en la sociedad colombiana. Además, debe realizarse en dos vías: con el conocimiento nuestro y con lo que viene de afuera. Los estudiantes deben estar preparados y formados como personas en su propia cultura y en un diálogo permanente que lleve al aprendizaje con otras culturas, para que en cualquier espacio que estén, sea en nuestras comunidades o allá afuera, puedan tener las capacidades de responder a cualquier situación y comprender la diferencia, respetar a los otros y reconocerse a sí mismos. Como persona conocerán y reconocerán todo lo que hay en el territorio, cómo funciona la naturaleza, nuestra función en el territorio y también cómo son otros territorios.

Estos proyecto integrados de aula, además de incluir dinámicas que hacen que los y las estudiantes participen más, permiten relacionar todas las

áreas del conocimiento en una sola actividad, lo que nos deja como docentes, guiar culturalmente a los y las estudiantes, porque ellos son el presente y el futuro de nuestra cultura. Además, es muy

importante trabajar lo nuestro, estos conocimientos nos llevarán a que nuestros saberes sean conocidos por personas externas a lo nuestro y también lo puedan comprender y respetar.



La tierra y las técnicas de producción en el pueblo Wiwa

Institución Etnoeducativa Técnica Agropecuaria Zharneka

Fidelina Malo, Rogelio Alonso,

Deiner Sierra, William Fragozo,

María Beatriz Alvarado, Esneider Malo

113

La Institución Etnoeducativa Zhanerka, antes llamada Centro Etnoeducativo Rural Internado Wiwa, se encuentra ubicada en la comunidad de Atshintujkua, conocida como la capital indígena del pueblo wiwa. Sus habitantes provienen de todas las vertientes de la Sierra Nevada de Santa Marta y las comunidades que conforman Atshintujkua pertenecen al municipio de San Juan del Cesar, La Guajira. La Institución Etnoeducativa Zhanerka fue construida por la necesidad de salvaguardar las prácticas ancestrales del pueblo Wiwa, y como respuesta a la inexistencia de un plantel educativo con la media básica. Los jóvenes eran obligados a desplazarse al casco urbano en donde se aislaban de los aspectos fundamentales de la cosmovisión indígena, como la relación espiritual con el territorio y la constante convivencia con la fauna y flora, el ejercicio de labrar la tierra y sus pagos espirituales.

Esta comunidad indígena esta ubicada entre los corregimientos de la Sierrita, El Hatico, el Placer, y las cabeceras del municipio de San Juan del Cesar, el Totumo y los Cardones. Estos corregimientos que son aledaños y rodean a Atshintujkua, están habitados en su mayoría por población campesina y familias procedentes del Machín. Hace aproximadamente 23 años se fundó Atshintujkua, y allí se construyó el primer centro etnoeducativo, antes internado Wiwa¹, ahora Institución Etnoeducativa, la cual cuenta con preescolar, primaria y secundaria, y

¹ Dado que la institución es un internado y es la única institución con secundaria para el pueblo wiwa, los estudiantes provienen de diferentes comunidades del pueblo



con un programa de estudios que tiene énfasis agrícola y contempla las asignaturas occidentales y las propias del pueblo Wiwa como Dumuna y Territorio, con el objetivo de fortalecer los conocimientos y las prácticas culturales.

Sin embargo, en Atshintujkua y en algunas de las comunidades Wiwas se ha perdido algunas prácticas ancestrales para el desarrollo de actividades sociales, culturales y económicas, tales como labrar la tierra debido a la influencia de occidente. Esta actividad es fundamental en el pueblo Wiwa y para el caso de Atshintujkua, debido a su ubicación geográfica, se da

un clima semitropical en la zona que resulta propicio para que se desarrolle la agricultura. Anteriormente se desarrollaba esta actividad con técnicas propias del pueblo Wiwa, y en la actualidad se han implementado técnicas que llamamos “modernas u occidentales” con el uso considerable de químicos, lo cual ha sido incidencia de instituciones locales de afuera y ha implicado cambios en el territorio. Teniendo en cuenta lo anterior, los intereses de los y las estudiantes y considerando el énfasis agrícola de la institución, los y las docentes de bachillerato de las áreas de dumuna, territorio, matemáticas, español e informática, decidimos de manera colectiva abordar el tema de la tierra y las técnicas de producción del pueblo Wiwa a través de un proyecto de aula que integraba las diferentes materias para y con los estudiantes de los grados 9 y 10.

wiwa que estan en los tres departamentos Cesar, La Guajira y Magdalena: Tezhumke, Durrungaga, Gonawinke, Atanquez, Atshintujkua, La Junta, El Machin, La peña de los indios, Pondorito, La Loma, Piloncito, Sabana Joaquina, Siminke, Ulago, Marocazo, La Laguna, Piñoncito, entre otras.

trabajar esta temática le permite al **estudiantado** determinar la importancia de las **técnicas propias** o “antiguas”, rescatarlas y **saber combinarlas** con las occidentales o **actuales** de forma que los resultados sean **óptimos y eficaces** para el beneficio de la **comunidad**, y que sean **técnicas de producción amigables** con el ambiente

► Nos preguntamos



Inicialmente teníamos pensado realizar como proyecto integrado de aula un Sendero de Plantas Medicinales, en el que participaran tanto los y las estudiantes de bachillerato como los y las estudiantes de primaria. Sin embargo, nos inquietaba la idea de profundizar en el tema del territorio e ir más allá del tema de las plantas medicinales con los y las estudiantes de bachillerato.

Esta inquietud coincidió con el interés y la preocupación de los y las estudiantes de noveno en una clase de matemáticas, cuando se abordaban los sistemas de medidas y el tema central eran las siembras de las comunidades. Con los estudiantes analizamos las formas que tenían las diferentes siembras, y ellos establecían que en la actualidad los terrenos son más grandes pero producen menos, siendo que antes en terrenos muy pequeños se obtenía una producción

mucho más abundante. De modo que, su preocupación central estaba relacionada con la baja producción, el manejo inadecuado de la tierra y el incremento del uso de herramientas, materiales y técnicas occidentales que no han resultado satisfactorias para la mayoría de la comunidad.

Esta preocupación de los y las estudiantes, fue analizada en grupo por los y las docentes que llevaríamos a cabo el proyecto integrado de aula, y entre todos identificamos como principales elementos asociados a esta temática los siguientes puntos: a) Se ha presentado una disminución en el nivel de producción agrícola en las comunidades Wiwa b) La calidad de los productos en la actualidad no es igual a la de antes c) Las comunidades se han visto afectadas por esto, ya que la agricultura es su principal actividad económica d) los jóvenes desconocen las técnicas propias para la preparación de la tierra, selección de semilla y sostenimiento del cultivo e) tanto los jóvenes como los docentes estamos preocupados por que en tiempos

pasados los abuelos no aplicaban químicos, sino que aplicaban la “química de la sabiduría”, pidiendo permiso a cada ser vivo que existe en la naturaleza y a sus padres espirituales, es decir actualmente hay una tendencia a dejar de realizar los pagos antes de sembrar, cultivar y cosechar.

Lo anterior, es importante comprenderlo y analizarlo en la escuela, teniendo en cuenta que son los y las estudiantes de noveno y décimo quienes próximamente salen a desempeñar diferentes actividades sociales, económicas y culturales en su comunidad, y precisamente la agricultura es una actividad central y fundamental para el sostenimiento del pueblo Wiwa. Además, trabajar esta temática le permite al estudiantado determinar la importancia de las técnicas

propias o “antiguas”, rescatarlas y saber combinarlas con las occidentales o actuales de forma que los resultados



sean óptimos y eficaces para el beneficio de la comunidad, y que sean técnicas de producción amigables con el ambiente. Por otra parte, es necesario que desde la escuela se analicen las problemáticas y los cambios en el contexto que como pueblo indígena se vive, y que cada día se hacen más evidentes en la interacción con la sociedad occidental, para así proponer soluciones en el marco de la comprensión que la cultura y el territorio viven de continuos cambios.

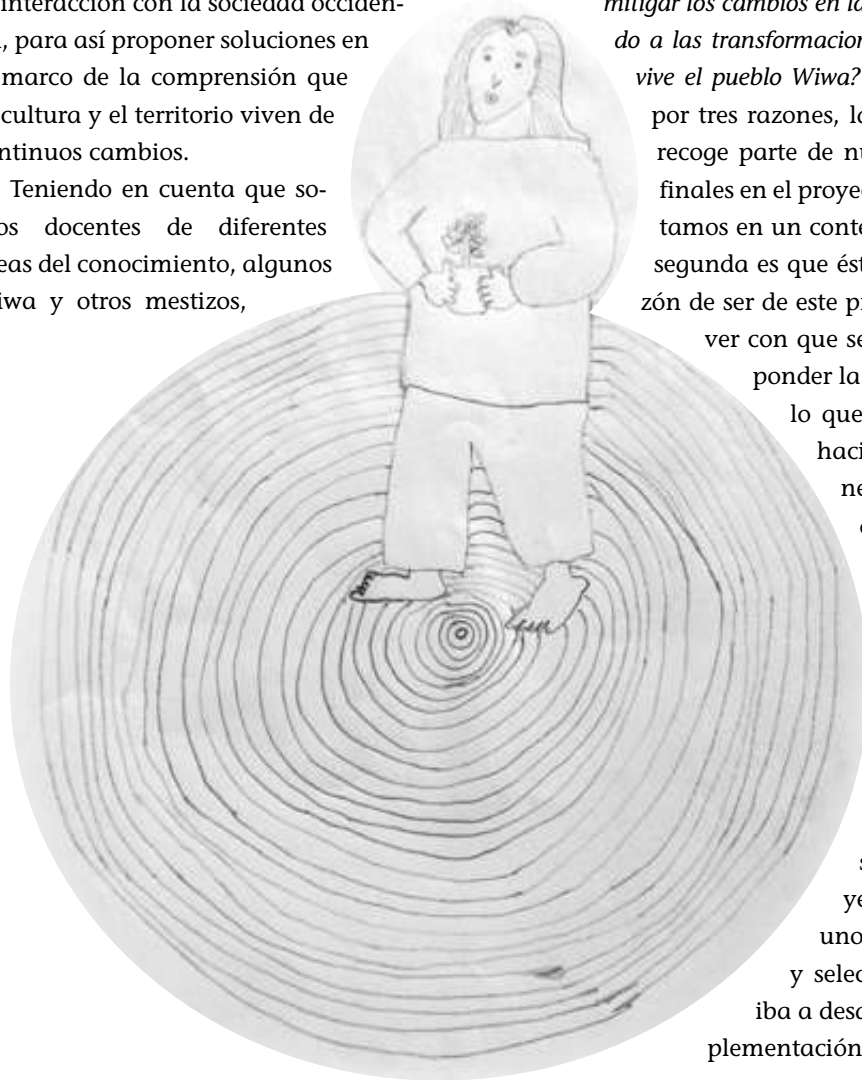
Teniendo en cuenta que somos docentes de diferentes áreas del conocimiento, algunos Wiwa y otros mestizos,

optamos por realizar una pregunta orientadora para llevar a cabo la sistematización de este proyecto integrado de aula, que si bien durante la sistematización buscamos responderla, es una pregunta que pretende ir más allá de esta experiencia: *¿Cómo la escuela puede promover prácticas de sostenibles propias para mitigar los cambios en la productividad de la tierra debido a las transformaciones territoriales y culturales que vive el pueblo Wiwa?* Esta pregunta la realizamos por tres razones, la primera es que la pregunta recoge parte de nuestras reflexiones iniciales y finales en el proyecto teniendo en cuenta que estamos en un contexto de cambios continuos, la segunda es que ésta da cuenta del sentido y razón de ser de este proyecto, y la tercera tiene que ver con que seguramente no podremos responder la pregunta en su totalidad, por lo que el propósito es que se sigan haciendo actividades y reflexiones desde la escuela alrededor de ésta temática.

► Llegó el momento de trenzar



Después de ponernos de acuerdo entre docentes sobre la temática para el proyecto integrado de aula, cada uno hizo el ejercicio de establecer y seleccionar las competencias que iba a desarrollar en su área para la implementación del proyecto. Entre todos, con



la asesoría pedagógica de Cinep, organizamos las actividades que íbamos a realizar en conjunto, de manera colectiva y en equipo y las que cada quién iba a realizar en el horario correspondiente a su clase. Para dar un orden y una secuencia al proyecto establecimos subtemas que iban a ser los ejes orientadores de las actividades que desarrolláramos. Seleccionamos estos subtemas con base a las preguntas que habían surgido de los y las estudiantes en una primera actividad exploratoria sobre el tema, según nuestras principales preocupaciones alrededor del tema y teniendo en cuenta que debíamos seguir un proceso para poder analizar los diferentes factores que tienen que ver con los cambios en las técnicas de producción de la tierra en el pueblo Wiwa. Los subtemas fueron los siguientes:

1. Historia del origen de la tierra y cosmovisión Wiwa sobre la tierra.
2. Técnicas tradicionales y propias de producción y técnicas modernas.
3. Tipos de productos que se cultivan y los que se producen actualmente en la zona.
4. Causas de los cambios de técnicas de producción.

Para el desarrollo de estos puntos se hicieron diferentes actividades: lluvias de ideas, salidas de campo, mapa lineal, radio, diálogos en dumuna, trabajos escritos e ilustrados, entrevistas a agricultores, charlas con los mayores, fotografías y pinturas, narraciones, entre otras.

Lluvia de ideas: Explorando el tema

Los docentes de todas las áreas implicadas en el proyecto nos encontramos con los estudiantes de 9° y 10° para saber lo que pensaban y lo que quería saber sobre el tema la tierra y las técnicas de producción del pueblo Wiwa. Este espacio inició con la pregunta ¿Qué piensas sobre el título del proyecto? Los y las estudiantes expresaron su punto de vista y algunas de las respuestas fueron: “para poder producir con cualquier técnica tiene que haber tierra; cosmológicamente para nosotros los Wiwas primero existió un sitio para organizarnos como cultura”



“teniendo en cuenta lo desarrollado en los trabajos y lo hablado por la tradición, la tierra es principal para la existencia del pueblo Wiwa y las formas de practicar la agricultura antes son diferentes a las de hoy en día” “el tema tiene que ver con nuestros antepasado, con la manera de sembrar de nuestros ancestros” “Se puede decir que la tierra es un panal, el seno y la placenta del pueblo wiwa.

Luego se formula otra pregunta: ¿Qué me gustaría saber, teniendo en cuenta el proyecto? Y las respuestas fueron múltiples:

1. ¿Cómo fueron las prácticas de nuestros ancestros antes del amanecer? Anteriormente todo estaba en pensamiento ¿Será que en eso momento se cultivaba la tierra?
2. ¿Para poder cultivar hay que pedir permiso a la madre tierra?
3. ¿Por qué para el pueblo Wiwa la tierra es considerada algo hermoso que está formada por nueve mujeres? ¿Cuáles son los padres espirituales de la tierra en su creación?
4. ¿Qué estamos haciendo para cuidar la madre tierra?
5. Conocer mucho más sobre las técnicas Wiwa de producción agrícola, la forma de labrar la tierra de nuestros ancestros, la forma de curar las enfermedades de los cultivos y las tierras que son consideradas las mejores para sembrar. ¿Con qué técnica se debe cuidar a la madre tierra para tener una buena producción?
6. Las formas de labrar la tierra ahora, la producción actual, las
7. ¿Cuáles son los alimentos que más cultivamos?
8. ¿Cómo se realizan los pagos a la madre tierra?
9. ¿Qué diferencias tienen las comunidades indígenas sobre la tierra? Y ¿Qué diferencia tienen las

personas occidentales con respecto a los Wiwas, sobre la concepción y manejo de la tierra?

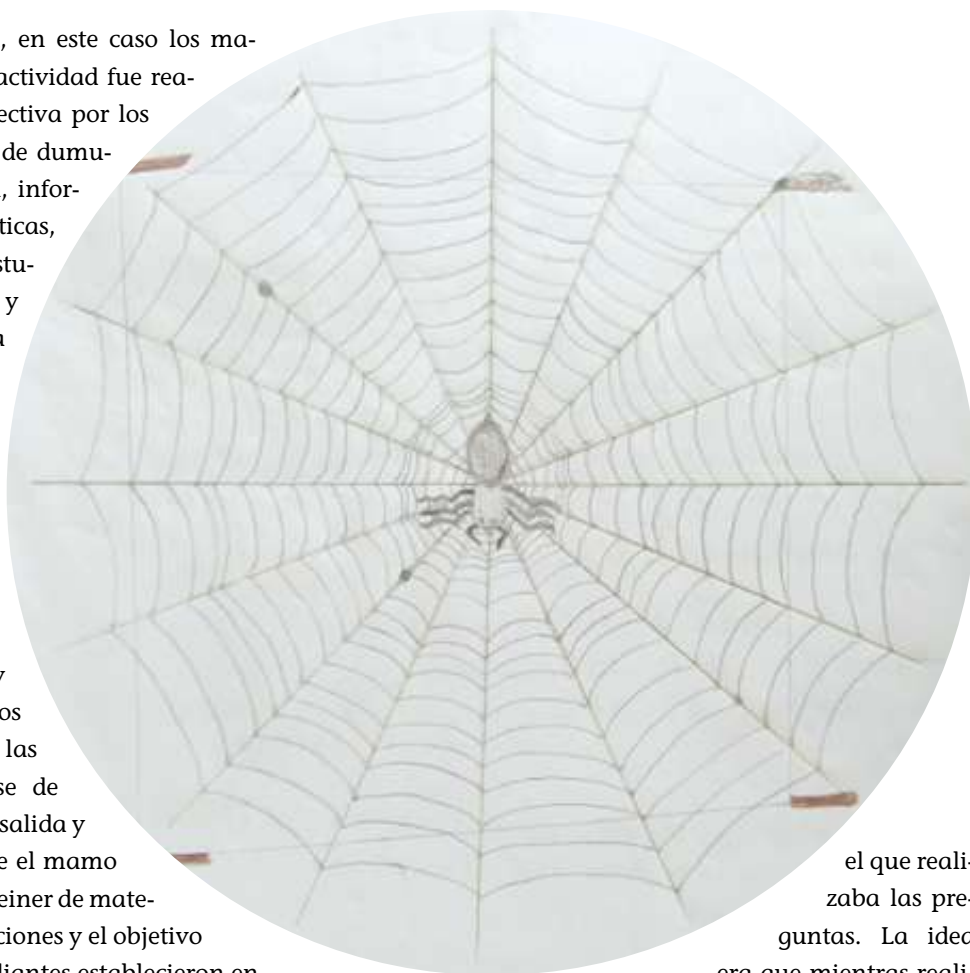
Finalmente se formuló una última pregunta: ¿Qué quiero lograr con este proyecto? Entre las respuestas de los y los estudiantes se encuentran las siguientes: “Quisiera lograr con este proyecto saber más acerca de mi cultura, y las maneras de labrar la tierra para implementarlas y ver con mis propios ojos la diferencia del ayer y el hoy” “Conocer más sobre la madre tierra para darle un buen uso, actualizar mis conocimientos culturales y poder transmitirlos a nuestras futuras generaciones” “Primordialmente tomar conciencia de lo que tenemos como pueblo indígena y el valor que tiene; poner en práctica todo, lo que pueda aprender en el proyecto para poder implementarlo en mis comunidades, conocer lo que no he podido investigar sobre el tema, hacer de mí un instrumento de apoyo sobre el tema de agropecuaria en mi comunidad y en su relación con el exterior”.

Teniendo en cuenta esta lluvia de ideas que propiciaron los y las estudiantes, establecimos los 4 subtemas que le dieron orden y forma a nuestra ruta metodológica, y aunque no todas las actividades fueron desarrolladas secuencialmente, una después de la otra, decidimos realizar la sistematización organizando las actividades por estos 4 ejes o subtemas que serán presentados a continuación.

Historia del origen de la tierra y cosmovisión Wiwa sobre la tierra

A partir de las inquietudes de los estudiantes con respecto a la historia de la madre tierra y origen de los primeros alimentos autóctonos del pueblo Wiwa, programamos una actividad en la que algunas de estas preguntas fuesen respondidas con la ayuda de

conocedores del tema, en este caso los mayores o mamos. Esta actividad fue realizada de manera colectiva por los docentes de las áreas de duma, territorio, español, informática y matemáticas, con todos los y las estudiantes de noveno y décimo. La mañana estaba soleada y hacía mucho calor y no querían trabajar en el salón. Cuando les comentamos que íbamos a salir se mostraron contentos, y cuando salimos los muchachos y muchachas sacaron los sombreros de paja de las bodegas para cubrirse de sol. Antes de iniciar la salida y dirigirnos hacia donde el mamo “Nacho”, el docente Deiner de matemáticas dio las indicaciones y el objetivo de la salida y los estudiantes establecieron entre ellos tres puntos a indagar: origen de la madre tierra, la importancia de la madre tierra y el valor de la madre tierra para la cosmovisión del pueblo Wiwa. Con base a estos puntos elaboraron unas preguntas precisas para luego dirigirnos hacia los mayores. A la par, se organizaron por grupos: los reptiles, las flores, las mariposas, las semillas y los acuáticos. Cada grupo se organizó por funciones: el de relatoría, el de fotografía, el de observación, el de registros de datos, y



el que realizaba las preguntas. La idea era que mientras realizábamos la salida, observarán y registrarán lo que iban encontrando en el recorrido por el territorio hasta llegar a donde el mamo Samuel Loperena que se encontraba en la roza del señor Manuel Loperena.

Uno de los estudiantes fue el guía hasta esta roza junto con el docente Rogelio del área de territorio. Al pasar la cerca, empezamos a caminar con más cuidado para no pisar o maltratar lo que estuviese

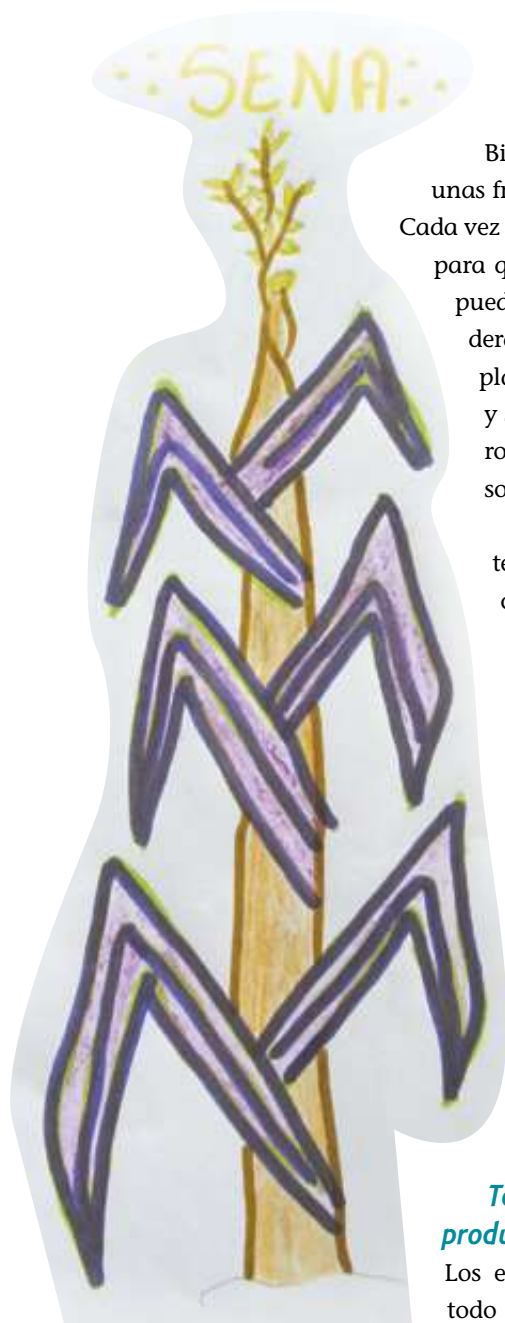
sembrado. En la entrada, encontramos una man-
guera de media pulgada, a unos metros más allá
encontramos un surtidor mucho más retirado, una
fumigadora de espalda plástica y más allá un tarro
plástico de embace que al parecer era un plaguicida
o herbicida. El docente William de informática y los
estudiantes encargados, tomaron fotografías a estos
elementos que encontramos.

Los estudiantes empezaron a realizarle las pre-
guntas que tenían al mamo, y estas preguntas fue-
ron el motor para que el empezará a contarnos la
historia de la creación de la tierra antes del amanecer
y los primeros alimentos que Ade Serankua creó an-
tes del amanecer. A continuación presentamos un
fragmento del relato del mamo:

Historia de La Tierra

Todo parte de un origen que transcurrió en unas fases. El origen fue idealizado por *Abu Munkua* (mukuhtshi- araña negra). Cuando colocó un punto de origen llamado *imashuku*, pasando por otro llamado *tashu- hkua* y luego los unió con un tercero llamado *shashkukua*. Por último, a estos tres puntos los relacionó con otro punto. A todos los puntos unidos, en forma de tela araña, los llamó *sherashuhkua*, que además es el padre de las herramientas. *Ade kunkuashihka* comenzó la formación de la tierra donde *Abu munkua* había comenzado a tejer en círculo en forma de un “chipire”. Luego *Ade Serankua* mando a *Siukukui* a evaluar el trabajo de *Mankua* y de *Jibikua*, que es el hermano menor de *Serankua*. Después de esto *Ade serankua* organiza la tierra y llevaba a *Jibikua* para fortalecer la corteza, la cual era la tela de araña que iba fortaleciendo para la armonía y fue convirtiendo a sus hermanas en tierra y dándoles diferentes colores. Empezó por el rosado, el marrón, el gris y luego hizo el rojo entonces comenzó la tinaja u olla de barro madre del desarrollo de la mujer. También hizo la tierra blanca, la cual no producía por sí misma, pero tiene un valor hasta nuestros días, y es barro, ésta fue traída desde *tashirrigua* hasta *gonkuashuhka*. Luego *Seinekuan* creció y fue la que le dio fertilidad a todos los alimentos propios y al pagamento bueno, productivo para el pueblo y armonía para la cultura.

Los primeros alimentos que se engendraron antes del amanecer fue-
ron ingia, bizha, sena, bukua, luego *kunogua* que se utiliza en el bautizo
de las plantas de los padres espirituales para que no les de hambre



La consulta con Ade Samuel, nos permitió, tanto a los docentes como a los y las estudiantes, identificar que desde el principio las semillas se dejaron para poder cosechar y sembrar.

Bizha “uno de los alimentos dejados antes del amanecer”, daba unas frutas, una especie de piña, que solo se encuentran en la sierra. Cada vez que se siembra cualquier producto se utiliza la sepa de esa piña para que la tierra no se enferme. Cuando se siembra la yuca, no se puede comer pollo, ni pescado, no puede sentarse en bancas de madera, no puede acostarse en chinchorro después de que la haya plantado, para que la yuca no se dañe, se hierve un vaso de agua y se lo toma para que dure bien. Cuando se hace la roza, primero se siembra las semillas de la yuca. Estos primeros alimentos son los jefes de las demás semillas, defensores de enfermedades.

A partir de esta charla con el mamo, los docentes y estudiantes realizaron diferentes actividades al regreso al internado. En el caso de la clase de la docente Fidelina de dumuna y del docente Rogelio de territorio, se realizaron dibujos ilustrativos en espiral donde se muestra la creación del mundo hasta la actualidad. Algunos estudiantes se centraron en ilustrar la araña negra y graficar la creación de la tierra en forma de telaraña. Así mismo, ilustraron uno por uno los cuatro alimentos plasmados antes del amanecer y se aprendieron sus nombres en dumuna, ubicándolos en la respectiva ilustración.

Para el caso del área de matemáticas, teniendo en cuenta la información que suministro el mamo en la historia y lo observado en el recorrido, los y las estudiantes identificaron los conceptos básicos de la estadística como población, datos, muestra, variable cuantitativa y cualitativa. Y en el área de informática realizaron historietas digitales que representaban partes de la historia del origen de la tierra.

Técnicas tradicionales y propias de producción y técnicas modernas

Los estudiantes del grado 9 y 10 mostraron interés en conocer todo tipo de técnicas que eran implementadas en la agricultura

tradicional y en la agricultura moderna del pueblo wiwa. Para ello se realizaron diferentes actividades con el objetivo de identificar las diferencias entre las técnicas usadas, la relación entre las diferentes técnicas que se usan en las comunidades actualmente y las que se usaban anteriormente, se han perdido o se usan menos. Primero, se llevaron a cabo reuniones grupales con diferentes personas de la comunidad, como los mamos y algunos agricultores, para conocer las técnicas que ellos implementan en la agricultura. Posteriormente los y las estudiantes graficaron cada una de las técnicas, hicieron diálogos en español y dumuna sobre estas técnicas, y en informática realizaron unos cuadros informativos en Word.

Para el área de territorio elaboraron un calendario con las estaciones de siembra y un listado de los sitios sagrados donde se realizan los pagos. Pero primero que todo, salimos con los muchachos a experimentar los espacios y encontramos la variedad de usos químicos. Cuando salimos a donde los vecinos, encontrábamos el suelo fumigado, ya no se hace la limpieza que antes se hacía. Consultábamos, con el señor Barro, y él nos comentaba que en la zona de Caracolí, era la mejor yuca de la



región, cuando no había llegado la fumigación, porque la fumigación con químicos ha hecho que el producto no sea igual. Se ha tenido que hacer otro tipo de producción para explotar el terreno. Además, en esa visita los estudiantes observaron la deforestación. Al deforestar, se cosecha

el maíz, se recoge, se hecha al pasto la fumigación para la maleza de hoja ancha y hace que la tierra vaya perdiendo esa fuerza de la naturaleza, no hay tanta boscodidad. Esa salida la hicimos en Atshintujkua y ellos comentaban que también eso pasaba en sus comunidades, que el mismo dueño quema su tierra. Los y las jóvenes empezaron a analizar que ya no se observa el tiempo de siembra completo.

Finalmente, en matemáticas se realizó un tipo de inventario de las técnicas, distinguiendo las variables cualitativas y las variables cuantitativas. Para esta actividad los estudiantes conformaron grupos según su comunidad de origen, y se organizaron por comunidades cercanas. El resultado se plasma en el siguiente cuadro:



Técnicas antiguas	Técnicas modernas	Variables cualitativas	Variables Cuantitativas
– Pagamentos – Fase de la luna – Arado con animales – Arado manual – Selección de semillas – Almacenamiento – de semillas – Semillas antiguas – Semilleros – Limpiezas manuales	– Descapote con – maquinaria – Maquinaria para el descapote – Semillas híbridas – Injertos – Sistema de regido gota – a gota – Sistema de fumigación – Abonos – químicos – Sistema de riego por – surtidores – Sistema de riego por – surcos.	Los pagosmentos Permitían pagarle a la madre tierra el uso de la tierra y la bendición de una producción sana y con calidad. Las fases de la luna permitían escoger las estaciones del año para poder realizar la socola y la siembra. El arado con animales permitía retirar levemente la superficie de la tierra sin eliminar los micros organismos de la misma. El arado manual permitía extraer la maleza con herramientas rudimentarias. La selección de semillas se hacía por las de mayor tamaño y calidad para prosperas siembras. El embasamiento de maíz en un recipiente después de haber sido seleccionado y a los granos se pasaban por humo del fogón para conservarlos.	En la región se siembran por cada persona o por cada agricultor un promedio de dos a cuatro etarias de un producto. En las técnicas tradicionales y modernas en las cuales muchas de ellas se han venido cambiando lo que han provocado el aumento de enfermedades contaminaciones y la extinción de ciertos productos agrícolas. En la siembra de granos se ha disminuido un 60% el sistema tradicional y se ha implementado la producción híbrida como por ejemplo el maíz amarillo, tomate, yuca blanca, sandias, café, plátano etc.
		Las semillas antiguas no se alteraban. Los semilleros se hacían en los terrenos con abonos propios y se colocaban en un recipiente con agua para que germinaran más rápido.	

Técnicas Tradicionales	Técnicas modernas
1. Descapote 2. Quema 3. Estaciones de cultivar 4. Selección de semillas 5. Estaciones de la luna 6. Siembra 7. Limpieza manual 8. Recolección y comercialización del producto	1. Mecanización de la tierra 2. Surcar la tierra 3. Siembra, injertos 4. Fumigación , abono, insecticidas

Tipos de productos que se cultivan y los que se producen actualmente en la zona

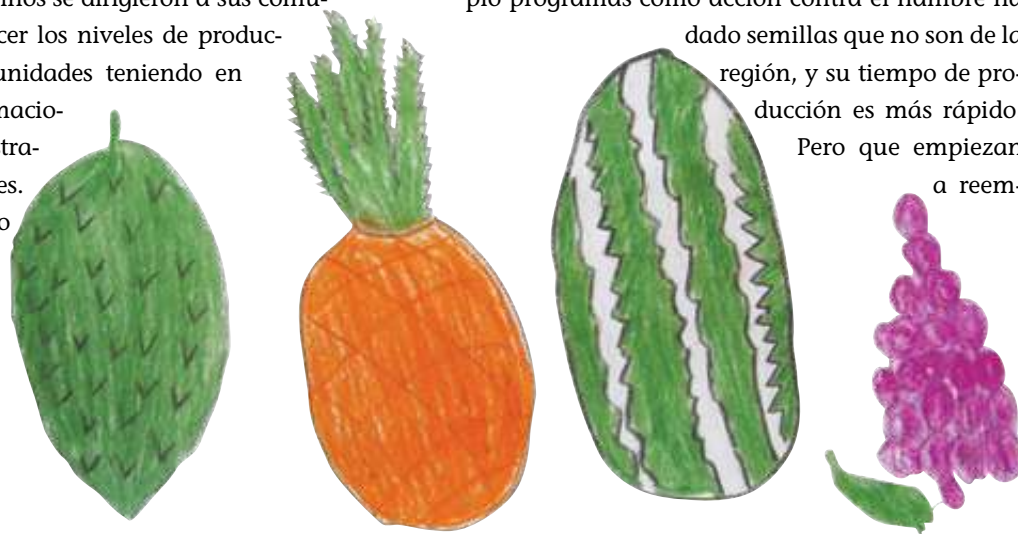
La actividad surgió por la necesidad de representar gráficamente las comunidades y los productos que se producen actualmente en ellas. Posteriormente se conformaron grupos de trabajo teniendo en cuenta las comunidades a las que pertenecían los alumnos. Luego se representan todas las comunidades en un diagrama con cada uno de sus productos, luego se realizó otro diagrama más detallado en donde los y las estudiantes plasmaran la altitud sobre el nivel del mar en que se encuentran sus comunidades, y además las rutas que las comunica entre si y sus recursos hídricos.

Luego los alumnos se dirigieron a sus comunidades a establecer los niveles de producción de sus comunidades teniendo en cuenta las informaciones que suministraban los agricultores. Una vez se obtuvo

la información se diseñó una tabla estadística para registrar la información estableciendo una media aritmética partiendo de un numero de clase de 5 años de producción. La tabla representa las comunidades, la altura en que se cultivan los productos, los productos que se cultivan, los niveles de producción que se obtuvieron y por último el valor en que se comercializan.

En el área de territorio nos centramos en el tema de la producción de alimentos propios de la comunidad, lo que se cultiva, lo que se cosecha, lo que está en alimentos propios, lo que se ha desaparecido, y que se estaba haciendo para que se vuelva a recuperar. Hay una fuerza de productos nuevos, por ejemplo programas como acción contra el hambre ha dado semillas que no son de la región, y su tiempo de producción es más rápido.

Pero que empiezan a reem-





plazar la variedad de productos propios, por ejemplo cada producto tiene diversidad, la shitete, maglezhi, muzhigua, zinkuiriri, son semillas de variedades de yuca. Cuando realizamos este trabajo, los muchachos nos hablaban de yuca blanquita, amarilla, la sabrosita, que son las que dan más rápido. Nosotros tenemos esas otras semillas, duran mucho más pero no se dañan. Mientras que las otras tienen un tiempo de producción. Se comercializa la yuca que sale rápido, la otra no. Igual que el plátano, dominico, kantanzhimaka, india, y esas semillas son las que ningún

estudiante mencionaba en sus trabajos iniciales. Son pocas las familias que tienen reservado esas semillas. Por ello decidimos realizar la actividad del mapa lineal para entender dónde se producen, dónde se comercializan los productos, que hacen con ellos, de donde se sacan.

Cada uno de los estudiantes para realizar el trabajo se ideó de donde sus familias sacaban los productos y la distancia recorrida de estos productos durante el proceso de comercialización. Para cada comunidad destacaron los productos más comerciales que ellos producen. Por ejemplo en Marozaco: plátano, yuca, malanga y café; Machin, más que todo el café; Limoncito también el café, en Potrerito y en Atshintujkua, maíz, yuca, patilla y frijol y así por cada comunidad.

El ejercicio permitió identificar los productos que producen en sus comunidades en la actualidad y la variedad del terreno, por ejemplo para Limoncito, Potrerito, Biurunganga, no es el mismo suelo que en Marozaco y Sabana Joaquina, es decir se identificaron los productos por espacio y tipo de suelo.

Datos estadísticos de producción

Estos datos fueron suministrados por cultivadores y comercializadores del producto partiendo desde antes de la construcción de la represa, el cercado y

después del llenado desde los meses de agosto y diciembre del año 2010 al 2016.

Productos	Antes	Ahora
Café	1000 tn	600 tn
Malanga	1600 tn	300 tn
Platano	50.000 cientos	25.000 cientos
Yuca	2112 tn	100 tn
Maiz	1500 tn	700 tn
Aguacate	1000 cientos	4000 cientos
Frijoles	30 tn	50 tn
Tomate	300.000 cajas	200.000 cajas
Aji	30 tn	25 tn
Ahuyama	100 tn	200 tn
Caña		

En el área de matemáticas se realizó una actividad con el objetivo de realizar un diagrama estadístico de las comunidades y sus principales productos. Partiendo de que los estudiantes pertenecen a dichas comunidades trabajaron en el diagrama los siguientes conceptos: comunidad, altitud, calidad, cantidad, producción, tablas etc. Primero hicieron el diagrama ubicando cada una de las comunidades y sus productos principales y después elaboraron las siguientes tablas como resultado de su investigación.

Producto	Comunidad	Cantidad/ton	Total/ton
patilla	gosthemke	29	67.5
	durrungaga	38.5	
caña	zhatumke	14.5	80.63
	ganawink	35.5	
	marocazo	3.5	
	La laguna	10.33	
	Sabana de joaquina	1.8	
	siminke	15	
frijol	durrungaga	19.5	55
	piloncito	11	
	La loma	24.5	
Yuca	atshintujkua	17	222.85
	piloncito	15	
	ganawink	29	
	La loma	22	
	piñoncito	29.85	
	caney	10	
	marocazo	4.2	
	La laguna	26	
	La Peña	10	
	Sabana de joaquina	16.5	
	siminke	17.5	
	ulago	2.8	
	tezhumake	23	



Producto	Comunidad	Cantidad/ ton	Total
maíz	atshintujkua	16	205.3
	durrungaga	32	
	piloncito	29	
	ganawink	26.5	
	La loma	23.5	
	piñoncito	19.5	
	El caney	8	
	La laguna	16	
	El machin	12	
	ulago	2.8	
	tezhumake	20	
tomate	piñoncito	450	450
ají	piñoncito	1.0	1.0
ahuyama	piñoncito	100	116.5
	El caney	7	
	La peña	9.5	
café	marocazo	8	86.4
	guamaka	20	
	El machin	19	
	Sabana de juaquina	15.4	
	siminke	19	
	ulago	5	
plátano	marocazo	50	363
	guamaka	100	
	siminke	213	
Papaya melona	piñoncito	50	50
malanga	Marocazo	60	246.4
	La laguna	33	
	guamaka	95	
	Sabana de joaquina	24.5	
	siminke	30.4	
	ulago	3.5	
aguacate	Guamaka	20.5	36
	siminke	15.5	

Cantidad de toneladas producidas por productos en todas las comunidades

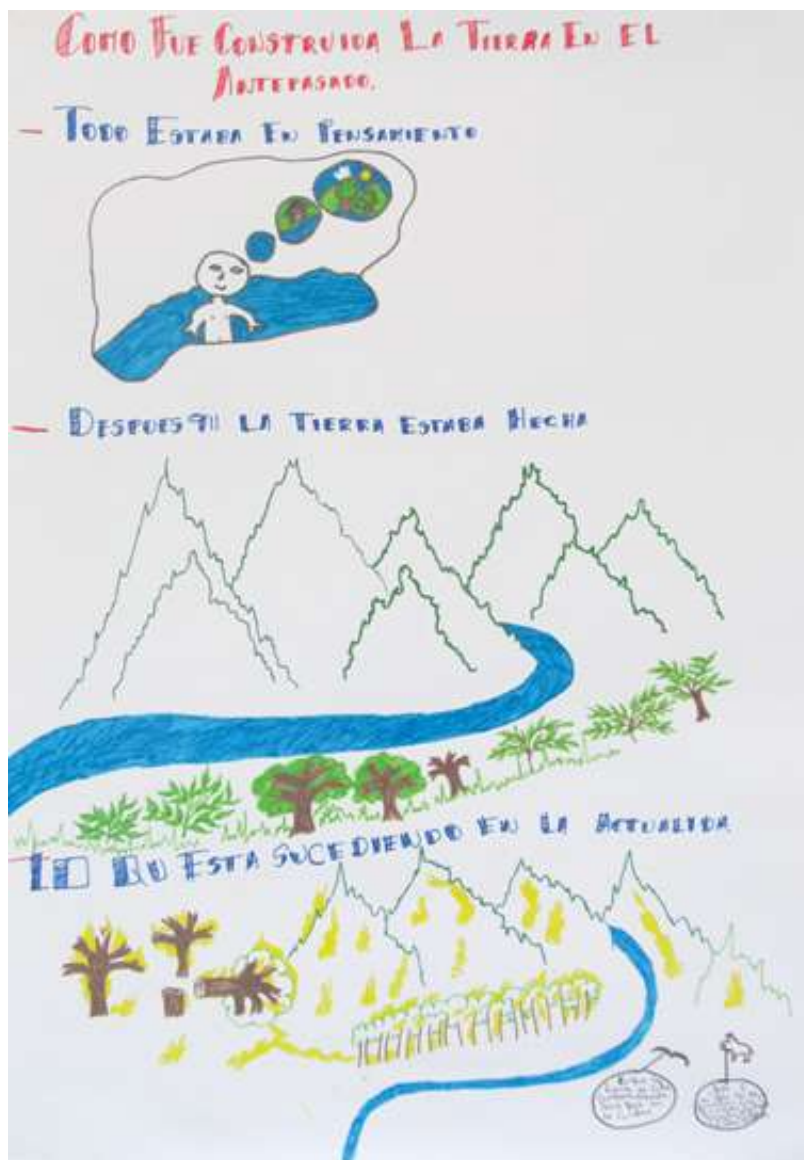
Producto	Cantidad / ton
Patilla	67.5
Caña	80.63
Frijol	55
Yuca	222.85
Maíz	205.3
Tomate	450
Ají	1.0
Ahuyama	116.5
Café	86.4
Plátano	363
Papaya melona	50
Malanga	246.4
aguacate	36

Los estudiantes planteaban cierta incertidumbre con los productos que se cultivaban en la actualidad en donde ellos comentaban que eran productos que no presentaban la misma calidad con los cultivados en el pasado. Con respecto a estas dudas se realizaron tablas comparativas con todos estos tipos de productos para conocer su relación:

Causas de los cambios de técnicas de producción

Se realizaron actividades con base en la recolección de datos obtenidos en las entrevistas a los mayores en donde los y las estudiantes mostraban su preocupación de cómo han ido decayendo estos productos y la agricultura en general del pueblo Wiwa, en donde ellos planteaban que unos de los factores ha sido la pérdida de identidad y la implementación de técnicas modernas que no han sido de gran ayuda para la comunidad con el uso de insecticidas y otros químicos.

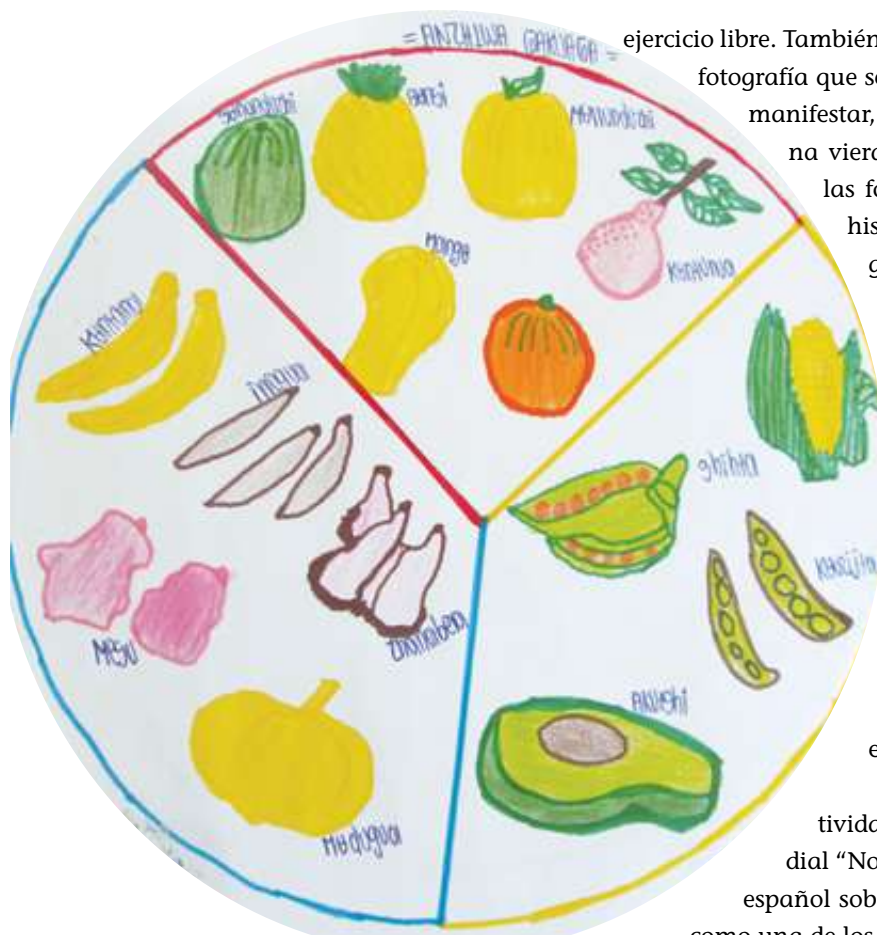
Esta actividad se realizó con los alumnos de 9° para establecer por comunidades cuales han sido los cambios en las técnicas de producción y que han afectado los niveles de productividad en sus cultivos.



Se realizaron grupos de trabajos en donde se fueron seleccionando las comunidades con las causas o factores que han incidido en la baja de producción y la calidad de sus productos. Una vez identificado estás causas por comunidades se registraron en una cartelera para después hacer un diagrama circular en donde se representan mediante un porcentaje cada una de ellas.

Durante este último eje, se realizaron dos actividades con las diferentes áreas integradas, y con el apoyo de uno de los administrativos del internado que hizo parte del proceso de comunicaciones del pueblo wiwa. La primera actividad consistió en el registro fotográfico de los cambios en las técnicas de producción. Primero los estudiantes se familiarizaron con los equipos y les surgió el interés por visibilizar la problemática de la tierra a través de la fotografía y el video. Por ello para el proceso de acercamiento a la fotografía, hicimos conversatorios presentando algunas técnicas, planos, encuadres, planos a deta-

llar, aspectos básicos de cómo hacer una entrevista, cómo hacer que el personaje se sienta en confianza cuando se le vaya a preguntar, de qué manera se le pregunta, el manejo de la cámara, algunas posiciones básicas, y ya después ellos mismos manejaban su cámara. Fue un



ejercicio libre. También se les explicó el sentido de cada fotografía que se tomaba, qué querían mostrar, manifestar, que querían cuando la persona viera la fotografía, y por medio de las fotografías como se puede crear historias. Imprimimos unas fotografías y se las llevé para que ellos organizaran unas historias por medio de la fotografía. Fotografía de algunas autoridades, de reuniones, de gente de la comunidad. Con 10 fotografías armaban una historia. Les llamó la atención que donde no hay mucha agua se debe desarrollar el sistema de riego, y por ello tomaron fotografías del difícil acceso al agua en Potrerito.

Posteriormente, se hizo una actividad final, que fue el Programa radial “NotiSierra Radio” en dumuna y en español sobre el tema del agua y la sequía como una de los principales factores o causas en los cambios de producción agrícola en el pueblo Wiwa.

Entrevistaron algunos personajes, ellos mismos redactaron su pregunta, cada quien tomo su rol, de fotógrafo/a, locutor/a, y entrevistado/a, y ellos mismos lo grabaron.

Finalmente, hicieron una dramatización que grabaron, representado al agricultor, su esposa, el mamo, y el comisario. El agricultor veía que la producción no estaba dando buenos resultados, él va a donde la autoridad le comenta que tiene algunos problemas familiares, le dice que tiene que ir a donde el mamo, para saber cómo están fallando como pareja, el mamo les explica las causas de sus problemas, porque no



están confesando bien, tienen que abstenerse de hacer algunas cosas. Después que el padre de familia hace todo ese proceso, la producción comienza a dar buenos resultados, su familia está feliz, y se da cuenta de la importancia del papel de la autoridad.

► ¿Por dónde seguimos?

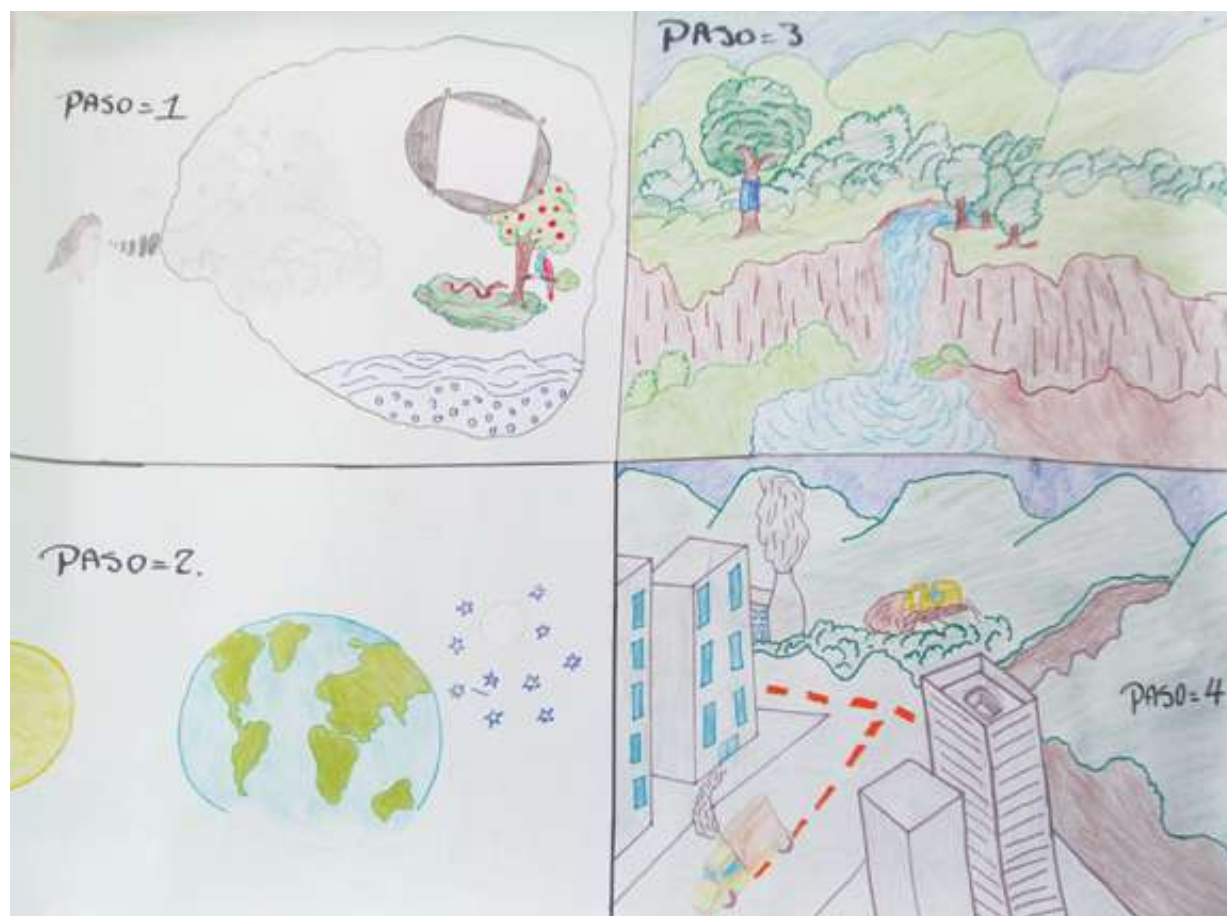


El proceso de formación en el diplomado de Educación Intercultural y la implementación de este proyecto integrado de aula

nos aportó el aprendizaje de realizar investigaciones como docentes de la mano de los y las estudiantes. Nos permitió además comprender el contexto general del problema de la tierra en el pueblo Wiwa, y que además es un problema común a las comunidades indígenas, afro y campesinas por el contexto que enfrentamos actualmente, el cual está relacionado con la amenaza del uso inadecuado de la tierra para la implementación de megaproyectos en la Sierra Nevada de Santa Marta. Comprendimos que

en la actividad de sembrar se encuentra la vida. La vida esta en la tierra y para que haya vida tenemos que realizar plantaciones y cultivos de manera adecuada para que haya vida y alimento no solamente para los Wiwas o los pueblos de la Sierra, sino a todo nivel y para todas las personas. Para ello tiene que haber un dialogo permanente y una interacción constructiva, no destructiva, entre lo universal y lo particular, entre lo global y lo local, entre occidente y lo propio como pueblo indígenas.

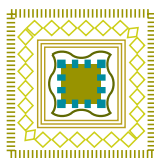
Los y las estudiantes analizaban que otras técnicas de producción son importantes sobre todo por la facilidad que ofrecen las herramientas modernas en el ejercicio de labrar la tierra, pero esto no significa que haya que dejar de lado la parte cultural, que los mismos estudiantes ven como prioridad. Por ejemplo ir al mamo, para saber dónde cultivar, donde pedir permiso etc. Además, este tipo de proyectos le permiten a los estudiantes reafirmar su identidad y ser, le cogieron más amor a lo que son. Y entendieron que

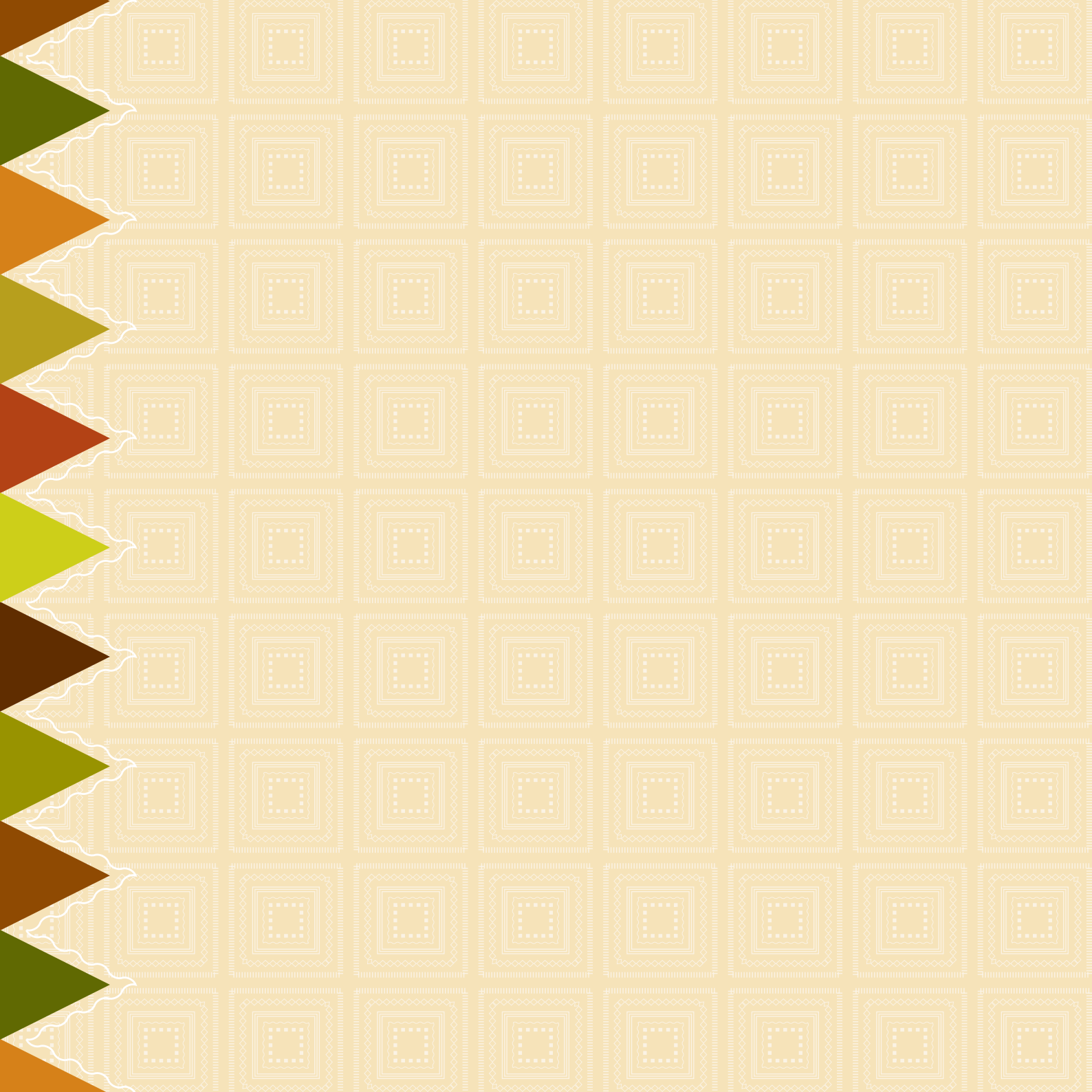




hay diferencias, que no les debe dar temor decir que son parte de un pueblo Wiwa.

Por otra parte, el proyecto nos permitió integrarnos entre docentes y entre los grados noveno y décimo, aprender de las ideas, iniciativas y experiencias de nuestros compañeros, e implementar otras herramientas en el aula que motiva más a los estudiantes a participar. Durante el proceso se descubrieron capacidades en los estudiantes en las diferentes áreas del conocimiento y ellos quedaron con el gran interés de compartir esta experiencia con otros espacios educativos y aprender de las experiencias de otras comunidades y pueblos sobre el tema de la tierra. Fue un intercambio entre estudiantes, entre docentes y con la comunidad que nos permitió acercarnos a la comprensión de nuestro contexto como comunidad indígena que valora y vive de la tierra.





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.

