

**DAU MISSI  
MIRADAS Y REFLEXIONES A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA  
COMUNIDAD EMBERA**

**Elaborado por:  
Oscar Santiago Zamudio Meneses**

**Trabajo de grado para optar por el título de:  
Licenciado en Artes Visuales**

**Director de trabajo de grado:  
Paulo Alexander Martínez Merchán**

**Modalidad: Práctica reflexiva.  
Línea de investigación: Cultura visual.**

**Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes  
Licenciatura en Artes visuales  
Bogotá, Colombia  
2024**

## **AGRADECIMIENTOS**

¡Gracias!

A mi familia, por el apoyo incondicional.

A cada profesor que me apoyó con sus enseñanzas.

A los niños de la escuela sede Dichardí: Lineisi, Keylin, Gilberto, Yaser, Gaby, Samirka, Josue, Karol, Sirley, Lisaida, Leiner, Reinaldo, Laurina y Víctor.

A Silvino Chiripua, docente indígena.

A Benjamín Chivirico, autoridad indígena.

A toda la comunidad de Punto Caimito, que me acogió como una familia.

Y por último, a la vida, que me dio esta oportunidad.

## **DAU MISSI. MIRADAS Y REFLEXIONES A PARTIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN UNA COMUNIDAD EMBERA**

Es importante que usted como lector pueda entender y acercarse a lo que verá en unos instantes, comprendiendo desde un primer momento la intención existente a lo largo de este documento. Por esto mismo, es importante reconocer cuáles y qué motivos dieron forma al título de este trabajo de grado. A primera vista puede observar cómo hay dos palabras que no hacen parte de la lengua castellana, ya que pertenecen a la lengua de la comunidad embera Dobidá. Estas son Dau, la cual significa *ojo* u *ojos* y Missi, que traduce *Gato*. La relevancia que tienen estas dos palabras para este trabajo de grado se encuentra, no solo en un marco de afectos emocionales, sino en la capacidad de desglosar y configurar su significado a través de un proceso lógico que entenderá a continuación.

La historia de cómo llegaron estas palabras a mí, tiene lugar en el transcurrir de la primera semana de convivencia al interior del resguardo indígena en Juradó. Todo surge de una conversación con Santiago y Camila, compañeros que al igual que yo, llegaban como docentes voluntarios del programa Viva la escuela, y con Arcesio, docente indígena de una comunidad aledaña. La conversación se dirigió a enunciar cuál es el color de mis ojos, cuestionando si eran de color azul o verde; mis compañeros tuvieron opiniones divididas, por lo que le preguntan al profesor Arcesio de qué color veía mis ojos; a lo que él respondió: "con todo respeto profe, usted tiene puros ojos de gato". Desde ese momento se me atribuyó el apodo de "profe gato" o también "profe Missi". El hecho de otorgar un "apodo" como este, fue de las primeras acciones que jugaron un papel importante en cuanto a la acogida que tuve por parte de la comunidad, pues se me atribuyó una identidad que, al ser nombrada, conllevó un valor de presencia y reconocimiento.

Entonces bien, la palabra Dau, con su traducción textual sabemos que es *ojo* u *ojos*, pero aquí la llevaremos un poco más allá para ponerla en el marco de lo dicente, entendiendo que es importante poner en juego y cuestionar los significados de esta palabra. El ojo, biológicamente, es una herramienta que tiene como principal función ver; en el ámbito de la cultura visual lo que se puede entender por *ver* tiene diversos abordajes, siendo un ejercicio que no solo se realiza con los ojos, pues va más allá de un simple acto biológico encerrado en lo anatómicamente objetivo. Y es que "Ver no es creer, sino interpretar" (Mirzoeff, 2003, p. 34). En esta pequeña frase se encuentran diferentes puntos de análisis sobre lo que quiero dar

a entender: como primera medida, al hablar de creer e interpretar, entramos en situación con lo subjetivo, al ser acciones que parten de una lógica creada por quién las realiza, dejando claro que la cultura visual es variante por la complejidad del ser. Por otro lado, lo que quiere decir esta frase es que lo que creemos estar viendo, no es netamente como lo estamos viendo, encontrándose fuertemente alterada nuestra percepción de lo real, por sensaciones que pasan desde lo ocular, lo sensitivo, lo háptico, lo contextual, lo territorial, entre muchas otras sensaciones. Para ampliar esto, y retomando al autor ya mencionado: “En esta espiral de imaginaria, ver es más importante que creer. No es una mera parte de la vida cotidiana, sino la vida cotidiana en sí misma” (p. 17). Con ello, destaca las diversas formas en que el entorno afecta nuestra mirada, desde la interpretación, percepción o comprensión de nuestro entorno más inmediato y/o próximo, dejando como resultado una mirada única y subjetiva.

Con esto claro, realicemos la conexión con la palabra *Missi*, que recordemos traduce *gato* al español. Aquí no nos centraremos en el animal, sino en la relación que tuvo la palabra con mi interacción e identidad dentro de este lugar; identidad que está fuertemente ligada a mi rol como docente en artes visuales. Teniendo esto presente, cuando lea esta palabra en el documento, comprenda que se refiere a mí, como sujeto autor de este trabajo de grado, con unas particulares miradas que observará instaladas en el texto.

## ÍNDICE

<b>1. DESCRIPCIÓN</b>	<b>6</b>
1.1 Resumen.	6
1.2 Palabras clave	6
<b>2. INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>3. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA</b>	<b>9</b>
3.1 Análisis del contexto	9
3.2 Marco metodológico	10
3.2.1 Construcción de metodología.	10
3.2.2 Práctica reflexiva	12
3.2.3 Diario de campo	14
3.3 Diseño de la intervención o reconstrucción de la experiencia	16
3.4 Análisis y Reflexión pedagógica	26
3.4.1 Miradas e imagen colectiva.	27
3.4.2 Cuerpo.	46
3.4.3 Espacio/territorio.	70
<b>4. CONCLUSIONES.</b>	<b>87</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA.</b>	<b>91</b>
<b>6. ANEXOS.</b>	<b>95</b>

## 1. DESCRIPCIÓN

### 1.1 Resumen:

La relación entre arte, educación y cultura ofrece posibilidades ilimitadas de aprendizaje. Este trabajo expone, mediante descripción, cuestionamiento y reflexión, una práctica pedagógica realizada con un aula multigrado en una comunidad Embera ubicada en Juradó, Chocó. Además, es importante mencionar la participación esporádica de diversos miembros de la comunidad en los espacios de creación artística visual implementados. Durante más de dos meses, habité inmerso en la comunidad Punto Caimito, perteneciente al cabildo indígena de Juradó, lo que me permitió comprender y aprender las dinámicas culturales y contextuales del lugar. Como docente, utilicé la educación artística visual como herramienta transversal, evidenciando procesos de reflexión sensible sobre la identidad y la perspectiva con la cual coexiste la comunidad Embera.

Este trabajo aborda desde la mirada e imagen colectiva, el cuerpo y el espacio, cómo se problematizan diversas situaciones surgidas a partir de las actividades realizadas en el territorio. Añadido a esto, se analizan los aspectos que fortalecieron y dificultaron el desarrollo de esta práctica, entendiendo que actuar sobre la marcha fue crucial para una mejor implementación pedagógica, atendiendo así a las necesidades y objetivos de la población en este territorio.

**1.2 Palabras clave:** Mirada, cuerpo, educación indígena, educación artística visual y práctica docente.

## 2. INTRODUCCIÓN

*“Agradecerles por su conocimiento,  
su aprendizaje que ha quedado en nosotros,  
en nuestro corazón.”*  
(Benjamín Chivirico, 2023)

Es conmovedor presenciar cómo las acciones concluyen y se verbalizan al final de un proceso educativo. La cita inicial, pronunciada por Benjamín, gobernador de la comunidad de Punto Caimito, refleja el cierre de una experiencia fructífera y enriquecedora. Este testimonio fue expresado un día antes de mi regreso a Bogotá, Colombia, tras finalizar mi práctica en dicho territorio.

Este trabajo de grado documenta mi experiencia como docente de Artes Visuales en una comunidad Embera, situada en la selva del Darién. A través de la descripción, la imagen y la reflexión, se explorará la práctica pedagógica desde tres puntos específicos: la mirada e imagen colectiva, el cuerpo y el espacio/territorio. Dentro de este documento se presentarán definiciones académicas, narraciones, anécdotas, actividades didácticas, fotografías, anotaciones y, sobre todo, reflexión sobre la acción.

La práctica pedagógica se llevó a cabo durante aproximadamente dos meses en Juradó, Chocó, en el resguardo indígena de la comunidad Punto Caimito, perteneciente a la cultura embera dobidá. Aunque se trabajó con toda la comunidad, el enfoque se centró en la sede de básica primaria Dichardí, perteneciente a la Institución Educativa Indígena Armando Achito Lubiasa de Nussi Purrú. Esta sede, de carácter Multigrado, alberga estudiantes desde grado cero hasta quinto grado, con un total de 13 estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 3 en grado cero, 1 en primero, 3 en segundo, 0 en tercero, 4 en cuarto y 2 en quinto. Además de estos estudiantes, el trabajo se extendió a alumnos de bachillerato, padres de familia, entre otros integrantes de la comunidad.

Los lugares donde encontramos potencialidades para trabajar, en concordancia con los tres grandes puntos mencionados, incluyen temas como la identidad embera en el contexto educativo, el uso de la lengua materna en la comunidad, los signos y representaciones culturales, la corporalidad, el juego y la teatralidad, la danza y la práctica pictórica en el cuerpo, las materialidades relacionadas con la selva y la intervención de espacios, entre otros.

Para apoyar y trabajar estas características mencionadas, desde las artes abordé estos aspectos culturales y sensibles. En este trabajo se mostrará cómo, a través de la educación artística, implementé estrategias e impartí clases destinadas a explorar y fortalecer principalmente el lado sensible y estético, tanto a nivel individual como colectivo, llegando a productos tangibles y reflexiones expresadas de diversas maneras.

### 3. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA

#### 3.1 Análisis del contexto:

- **Problema:** Identificar, reconocer y reflexionar acerca de la práctica docente de artes visuales en la comunidad Embera dobidá, ubicada en Juradó, Chocó. Abordando la necesidad de contribuir al archivo de prácticas pedagógicas artísticas en contextos rurales y con población indígena en Colombia.
- **Pregunta de investigación:** ¿Cómo es la experiencia pedagógica docente en artes visuales, centrada desde la investigación en la sede Dichardí de la comunidad Embera dobidá, Punto Caimito, perteneciente al resguardo indígena de Juradó en el departamento del Chocó?
- **Objetivo general:** Reflexionar pedagógicamente acerca de la experiencia docente de artes visuales en un aula multigrado, dentro de la comunidad de Punto Caimito, perteneciente al resguardo indígena de Juradó en el departamento del Chocó. Esto visto y enfocado desde la mirada/ imagen colectiva, el cuerpo y el espacio/territorio.
- **Objetivos específicos:**
  - Comprender las influencias, retos y fortalezas de implementar la educación artística visual en un espacio y/o territorio rural dentro de una comunidad embera.
  - Explorar como se mueve la imagen colectiva y la mirada indígena embera, en la implementación de una educación desde las artes visuales.
  - Considerar como es el uso del cuerpo dentro de las diversas prácticas educativas y artísticas, situadas en un contexto de ruralidad al interior de una comunidad embera.
- **Justificación:** El presente trabajo de grado se basa en el interés de reflexionar pedagógicamente sobre mi experiencia como docente en formación de la licenciatura en Artes Visuales, como artista y como individuo, en la comunidad embera de Punto Caimito, perteneciente al resguardo de Juradó, Chocó. Esta experiencia fue significativa tanto para la comunidad como para mi desarrollo personal y profesional.

Es importante destacar que este proyecto se enmarca en el contexto del programa "Viva la Escuela" del Ministerio de Educación Nacional, siendo la primera vez que se implementó en este territorio indígena. Como resultado, tuve el privilegio de ser el primer docente en artes visuales en compartir con esta comunidad.

Esta iniciativa representó una oportunidad única para explorar y comprender las dinámicas educativas y culturales en un contexto indígena. El análisis y la reflexión sobre esta experiencia proporcionarán percepciones valiosas no solo para mi desarrollo profesional como futuro docente, sino también para difundir prácticas educativas inclusivas y culturalmente sensibles en contextos similares. Además, permitirá documentar y compartir aprendizajes y desafíos encontrados, que aportarán y guiarán a otros educadores interesados en trabajar en comunidades indígenas. La importancia de difundir las reflexiones extraídas como fruto de esta práctica radica en situar estos elementos como primordiales en un contexto colombiano donde la población indígena tiene una relevancia significativa. Así mismo, es fundamental difundir cómo desde las artes visuales se puede construir y coexistir con estas comunidades, dejando importantes aprendizajes y reflexiones.

En resumen, este trabajo de grado representa un esfuerzo por dar voz a una experiencia única y significativa en el ámbito de la educación artística visual en contextos indígenas, difundiendo así el conocimiento y la lectura del contexto educativo cultural que obtuve de este trabajo inmersivo.

## **3.2 Marco metodológico:**

### ***3.2.1 Construcción de la Metodología:***

Ahora es momento de exponer, cómo será la construcción de ese cuerpo investigativo que buscará dar solución a la pregunta problema mencionada párrafos atrás. Basados, además, en la sintética afirmación de que la modalidad de este trabajo de grado es la práctica pedagógica docente reflexiva; Práctica que se realizó con un conjunto de personas llenas de subjetividades que son de gran pertinencia apropiar al momento de realizar este trabajo de grado.

Siguiendo esta idea, la modalidad metodológica de este trabajo, es la investigación cualitativa con un enfoque artístico. Esto buscando alejar la idea de que querer cuantificar las relaciones humanas y de aprendizaje que se dan al interior de ejercicios pedagógicos,

contextuales y culturales. Como menciona (Martínez, 1998) respecto a la metodología cualitativa:

La metodología cualitativa no reduce la explicación del comportamiento humano a la visión positivista, que considera los hechos sociales como "cosas" que ejercen una influencia externa y causal sobre el hombre, sino que valora también, y, sobre todo, la importancia de la realidad como es vivida y percibida por él: sus ideas, sentimientos y motivaciones. (p. 8)

Esto es importante ya que, para mis intereses como licenciado en artes visuales, es fundamental tener presente las miradas y nociones que tienen los sujetos dentro de su misma cotidianidad, teniendo claro sus múltiples apreciaciones e interpretaciones, las cuales no pretendo convertir en un algo objetivo haciendo un símil a lo irrefutable y/o científico.

Entendiendo este primer elemento, en esta metodología hablamos sobre la relación que veremos con un enfoque artístico, pues recordemos que este proyecto de grado se anuncia desde lo pedagógico artístico visual. Con esto traigo a colación lo dicho por (Viadel, 2011):

La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a verse ya no solo como complementarias sino también como equivalentes en cuanto a los logros cognoscitivos que pueden alcanzarse con unas y otras. (p. 225)

Viendo esta unión de ideas entre el potencial que tienen los procesos artísticos y las actividades relacionadas con las ciencias humanas y sociales me queda claro cómo es una propuesta acertada para lo que es el objetivo de este documento.

Finalizando esta primera parte, es importante mencionar como al interior de esta metodología hay unos métodos que la componen. Estos métodos son la práctica reflexiva y el diario de campo; cada uno con sus debidos enfoques y procesos, los cuales se explicarán a continuación.

### ***3.2.2 Práctica docente reflexiva:***

Como este trabajo parte de una práctica, es adecuado caracterizar de qué manera será evaluada y enfocada. Para esto y en mi rol de docente, opto por pensar en esta experiencia como una práctica docente reflexiva: Siguiendo lo dicho por (Domingo y Gómez, 2014)

En el caso de los profesores, la reflexión es una de sus herramientas profesionales básicas. Lo es para cualquier profesional, pero en nuestro caso, con un valor aún mayor. Al final, la enseñanza se sustancia en una permanente toma de decisiones. Decisiones que deben estar bien fundamentadas y orientadas, es decir sabiendo el por qué y el para qué de cada una de ellas. (p. 11)

Es implícito que la reflexión debe ir siempre de la mano con la práctica, ya que es la manera más natural de crear nuevos conocimientos utilizando lo empírico como dato. Complementando, las autoras ya enunciadas, comentan:

La competencia reflexiva subyace en esta idea de aprender en y a través de la propia práctica como movilización de los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación, siendo su activación holística y globalizadora, al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (p. 83)

Para acercar más a este método, se mencionará a continuación unos enfoques los cuales también serán entendidos como procesos al interior de este:

- **Enfoque pedagógico:**

El presente trabajo aborda un aspecto esencial que se relaciona directamente con el ámbito educativo y pedagógico. Esta conexión se justifica por las complejas implicaciones inherentes a la labor docente, que conlleva la responsabilidad de guiar a un grupo de individuos dentro de un contexto específico con el propósito primordial de fomentar el desarrollo del aprendizaje para fortalecer los conocimientos. Por consiguiente, se presta especial atención a este enfoque, que engloba conceptos tales como la didáctica, los procedimientos, los recursos materiales y las actividades que intervienen en estos procesos educativos. Asimismo, se toman en cuenta las condiciones en las que se desarrolla esta práctica educativa, las cuales presentan desafíos y fortalezas inherentes al entorno.

Para profundizar en este punto, se recurre a las palabras expresadas por Bisquerra (2004):

Pero la relevancia de los problemas y, por lo tanto, el valor del conocimiento pedagógico aportado desde la investigación no puede quedarse al margen de los desafíos pendientes que las actuales coordenadas sociales y políticas plantean a la empresa educativa a través de nuevas y emergentes prioridades temáticas. (p. 41)

Tomando en consideración lo anterior, es imperativo destacar que estos desafíos no constituyen únicamente aspectos negativos, sino que también deben ser considerados como características dinámicas del mismo entorno en el que nos desenvolvemos. Además, se subraya cómo este conocimiento debe abordar y responder a las nuevas y emergentes prioridades temáticas que surgen en el contexto social y político del territorio.

Con esta premisa clara, el enfoque pedagógico dentro de este documento se centra en fortalecer y abordar estos desafíos y aspectos encontrados en el ejercicio docente en la comunidad indígena. Para ello, se toman en cuenta los procesos educativos tradicionales, así como sus implementaciones y transformaciones. También se consideran las diferencias encontradas entre la educación impartida en Bogotá, una ciudad capital, y la educación rural propia de una comunidad indígena.

- **Enfoque etnográfico:**

Lo referente a la etnografía, es muy asertivo para el método ya mencionado, pues por su amplitud de nociones, le aporta diversas herramientas de análisis y reflexión. Como señala (Martínez, 1998)

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van materializando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y de grupo en forma adecuada. En efecto, los miembros de un grupo étnico, cultural o situacional comparten una estructura lógica o de razonamiento que, por lo general, no es explícita, pero que se manifiesta en diferentes aspectos de su vida. (p. 30)

Teniendo esto claro, al encontrarse este trabajo de grado enfocado directamente con una comunidad indígena, es conveniente aplicar este tipo de enfoque, donde caracterizo y ahondó

en situaciones particulares, al coexistir inmerso en esta comunidad, desde mi rol como docente. La aplicación de este enfoque esta tanto en las clases impartidas al momento de la práctica, como al interior de este documento, teniendo como premisa la incidencia de este grupo cultural en los procesos pedagógicos y de reflexión.

### ***3.2.3 Diario de campo:***

Como principal técnica de recolección de datos me centraré en el diario de campo, ya que me da vía a obtener información de diferentes medios los cuales usé, mientras estaba viviendo y habitando desde mi oficio docente. Bien lo menciona (Guber, 2004)

Esta concepción ha incidido en varios aspectos de la operación por excelencia de obtención de información: el registro de datos [...] es un medio por el cual se duplica el campo de las notas (registro escrito), en imágenes (fotografía y cine) y en sonidos (registro magnetofónico). Así, el investigador "recolecta lo real tal cual es", esto es, "recoge datos". (p.166)

Por esto mismo, es importante para la reflexión pedagógica este diario de campo, aportando las herramientas para sustentar algunas de las afirmaciones que haré en este escrito. Otro tema que cuestionar es como mantuve esta relación con mi diario de campo; ya que el hecho de dedicarle el trabajo suficiente es lo que da frutos a diversas reacciones, las cuales se abstraen como datos y culminan en reflexiones. "Un aspecto desde el cual se reformula el lugar del registro de campo es la incidencia del investigador en el recorte de lo revelado." (Guber, 2004, p. 166).

Al enfrentarme a revisar cuál sería la información y dinámicas que me interesaron para plasmar en ese diario de campo, tuve que pensar en que datos realmente me aportarían en un futuro; cuestión que en ese momento era una idea lejana y confusa. Idea que ahora se fundamenta en las sensaciones y apropiaciones contenidas al momento de redactar y coleccionar estas imágenes tanto visuales, textuales y sonoras. Bien recalcan (Alzate, Puerta, Morales, 2008)

Cuando el conocimiento declarativo se escribe en el diario, toma cuerpo, una forma particular se hace singular para quién lo registra, pues en ello intervienen las estrategias

de aprendizaje que pone en juego para apropiarlo, esto es, para hacerle un lugar en su estructura cognitiva. (p. 2)

Para comprender de manera efectiva este diario de campo, tendremos claros los siguientes procedimientos que se verán implícitos a lo largo de este documento.

- **Fotografía.**

Uno de los medios más importantes dentro de este trabajo será el uso de la fotografía, basado en la afirmación de que, es una herramienta la cual deja como producto una imagen visual; imagen la cual tiene múltiples interpretaciones y posibilidades a la hora de crear y dar significados. Para reafirmar esto me remito a (Mirzoeff, 2003) citado por (Bonetto, 2016, p. 72):

En efecto, en la actualidad las imágenes tienen el poder de construir miradas sobre el mundo, organizar nuestras percepciones y nuestros sistemas de conocimiento. En otras palabras, la nueva cultura visual se caracteriza precisamente por centrarse en la imagen como un lugar donde se crean y discuten los significados. (p. 72)

Además, no debemos pasar por alto que el uso de la fotografía en la actualidad está ampliamente extendido, siendo ya una práctica común en la gran mayoría de lugares con acceso a esta tecnología. “Entonces, la fotografía comienza a hacerse presente en la vida cotidiana de las personas, y a masificarse como medio de representación de la realidad.” (Bonetto, 2016, p. 72).

Otro aspecto a considerar es su función como archivo de memoria, dado que su producción implica necesariamente la existencia de un momento específico en un lugar determinado y con individuos concretos. Esto nos permite ahondar en las perspectivas tanto de los fotógrafos como de los sujetos retratados en la imagen.

Precisamente, en esta práctica, el uso de la fotografía resultó esencial, ya que constituye una de las herramientas que más empleé como archivo. Es importante destacar que no solo fui yo quien capturó momentos, sino también los estudiantes u otros individuos externos a la escuela, con el propósito de preservar esas vivencias. En estas fotografías no solo se plasman aspectos relacionados con la creación pedagógica y plástica, sino también rostros, miradas y expresiones propias de la comunidad embera.

- **Bitácora.**

Antes de adentrarnos a este procedimiento, es importante destacar que lo que llamo aquí bitácora es diferente a lo ya expresado como diario de campo; puesto que el diario de campo es el método amplio de recolección de información tanto visual, escrita, sonora, etc. Mientras que la bitácora hace referencia al texto escrito y representativo el cual fui alimentando con el tiempo de manera cronológica.

La bitácora es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En él, se incluyen con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. Se puede ver como un instrumento cuya aplicación sigue un orden cronológico de acuerdo al avance del proyecto. (Universidad de las Américas Puebla, s.f. p. 1)

Durante mi estancia en la comunidad implementé una bitácora personal, la cual me ayudó a preservar memorias y datos específicos de momentos particulares. A diario, dedicaba entre 10 y 20 minutos a la escritura y representación de los eventos relevantes del día.

Este ejercicio implicó reflexionar sobre qué elementos debía registrar en mi bitácora, así como el tipo de escritura que debería emplear y otros aspectos relevantes. En este sentido, me enfoqué no solo en documentar aspectos pedagógicos o sucesos ocurridos dentro del aula de clases, sino también en aquellas experiencias significativas que marcaron mi estadía en este territorio. Esto incluyó actividades como caminatas, juegos, degustación de comidas exóticas, adquisición de nuevos conocimientos, interacciones con individuos específicos, participación en festividades, entre otras. Todos estos elementos resultan fundamentales para comprender los comportamientos y las perspectivas de los miembros de la comunidad, contribuyendo a una comprensión más profunda de su visión del mundo.

### **3.3 Diseño de la intervención o reconstrucción de la experiencia:**

En este apartado, deseo exponer el proceso de preparación e implementación de un plan pedagógico, considerando el objetivo del programa que me condujo a este contexto. Analizando y problematizando los procesos educativos que se llevaron a cabo en este territorio

indígena. No dejando de lado que la implementación y el uso de la educación artística visual estará de manera transversal para cumplir dicho objetivo.

A principios del año 2023, recibí en mi correo universitario una convocatoria para el nuevo programa promovido por el Ministerio de Educación Nacional, denominado "**VIVA LA ESCUELA**". "Este programa busca establecer colaboraciones entre instituciones de educación superior y escuelas rurales, representando una iniciativa prometedora y ambiciosa, especialmente en áreas de Colombia donde la educación enfrenta desafíos significativos" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023).

El programa "VIVA LA ESCUELA" surge como respuesta a las dificultades educativas agravadas por la pandemia del año 2020 y sus repercusiones subsiguientes. Según el MEN (2023):

Esta crisis nos invita a tomar medidas audaces y de choque para reducir los rezagos y brechas de aprendizaje, convocando la solidaridad de todos los sectores de la sociedad en una gran movilización social por la Escuela. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional diseña e implementa el presente programa que busca movilizar a miles de estudiantes universitarios y normalistas superiores de último año para que, de manera voluntaria, apoyen los procesos educativos en las Escuelas y Entidades Territoriales Certificadas (p. 2).

Este enfoque resalta la importancia de reconocer a la Escuela, no solo como un espacio de instrucción académica, sino también como un agente catalizador de cambios sociales y culturales, reafirmando su papel vital en el desarrollo integral de la comunidad.

Este programa tiene como enfoque pedagógico el **aprendizaje dialógico**, enunciado así:

Se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos. (p. 2).

El aprendizaje dialógico integra diversas corrientes teóricas, principalmente la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984) y la teoría de la acción dialógica de Freire (1970). Todas estas corrientes convergen hacia la

noción de que la construcción genuina del conocimiento se sustenta en la interacción social con otros individuos. Esta concepción, que no considero equivocada, destaca para mí la importancia vital de que los sujetos siempre estamos contextualizados en un entorno con condiciones y características particulares. Estas condiciones se comparten con otros individuos con los que interactuamos en diferentes grados durante nuestra vida, participando en constantes interacciones, eventos y actos que configuran cómo concebimos y comprendemos el mundo que habitamos.

Este enfoque pedagógico se fundamenta en siete principios, a saber: Diálogo igualitario, orientado a promover la validez de un comentario por su argumento y fundamentación, más que por el rol y/o cargo que tenga el integrante dentro del aula, dejando atrás los juegos de poder que suelen manifestarse inconscientemente al interactuar en sociedad; Inteligencia cultural, basada en la comprensión de que no solo el conocimiento adquirido mediante la academia o educación formal es válido a la hora de argumentar, reconociendo la existencia de un aprendizaje pragmático esencial en vivir y dialogar con el entorno a lo largo de la vida. Por lo tanto, podemos afirmar que todos poseen un saber intrínseco con el cual respaldar un diálogo en pro del aprendizaje; Transformación, enfocada en asegurar que el conocimiento y aprendizaje resultantes del diálogo no se limiten a ello, sino que dan lugar a cambios positivos tanto a nivel individual como colectivo. Para ello, es fundamental generar interacciones dentro y fuera del aula con un alcance mucho más amplio; Principio de solidaridad, centrado en un valor de vital importancia al impartir una educación completa. El acto de enseñar debe ser solidario, proporcionando enseñanzas de calidad y una educación sin distinciones económicas, de poder, físicas, etc., asegurando una buena educación para todos y cada uno de los estudiantes; Creación de sentido, que se manifiesta cuando se otorga valor e importancia a los apuntes y aprendizajes de los estudiantes, resaltando la importancia de lo que están interiorizando y fortaleciendo así su entusiasmo y deseo de continuar aprendiendo. Además, al aprender desde sí mismos, los estudiantes se auto-reconocen y refuerzan su propia identidad cultural, así como la construcción de una visión a futuro; Dimensión instrumental, donde la clave radica en proporcionar herramientas óptimas para cada individuo, permitiéndole defenderse en cualquier contexto social con medios básicos como la escritura, la lectura, las matemáticas, la historia, entre otras áreas. Finalmente, la Igualdad de diferencias busca ofrecer la mejor educación para todos, prescindiendo de su raza, cultura, religión y demás características. Esto contribuye a romper con la homogeneización del conocimiento, abriendo

paso a la búsqueda de resultados iguales basados en oportunidades de diálogo y comunicación entre diversos actores.

Una vez claros estos principios, los cuales son transversales en cualquier momento del aprendizaje, abordaremos las actividades específicas propuestas por el programa para su ejecución, teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades al llevarlas a cabo en el contexto de esta práctica. Asimismo, se mencionarán los problemas que deben tenerse presentes al comprender este tránsito entre lo planificado y su ejecución.

En mi labor como docente en una comunidad embera, descubrí la existencia de un modelo educativo propio en esta región, resultado de su condición como entidad territorial en Colombia, dimensión que conlleva importantes implicaciones en el ámbito educativo.

Para explicar este modelo me remito al Decreto 2500 de Julio 12 del 2010:

Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SETIP. (p. 1)

Actualmente, el instrumento educativo utilizado es el PECTI (Proyecto Educativo Cultural Territorial Indígena), que actualmente rige la educación en este territorio. No obstante, este modelo presenta deficiencias al estar aún vinculado al modelo de educación tradicional colombiano, colocando en desventaja el nivel educativo del territorio, cuando se compara con el estándar nacional.

Basándose en estas consideraciones, durante el gobierno de Manuel Santos se emitió el Decreto 1953 de octubre 7 de 2014:

Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. (p. 1)

Este decreto reconoce al territorio indígena como una entidad territorial, otorgándole autonomía para tener un modelo educativo propio que no responde al estándar del gobierno colombiano. En este contexto, se encuentra en construcción desde hace algunos años el SETIP

(Sistema Educativo Territorial Indígena Propio), que ha evolucionado de ser un proyecto para constituirse en un sistema independiente.

Esta información fue contextualizada y socializada con nosotros, los voluntarios, durante un encuentro pedagógico llevado a cabo los días 15, 16 y 17 de mayo de 2023. En dicho evento participaron los docentes y el cuerpo administrativo del Colegio Armando Achito Lubiasa de Nussi Purru, así como algunos representantes de la zona del Bajo Baudó, Chocó.

Una vez que hemos contextualizado esta situación, es crucial reflexionar sobre las implicaciones que conlleva la implementación de un plan pedagógico diseñado por una institución no indígena en un contexto en el que la identidad como territorio embera debe ser primordial. Con plena conciencia de este factor, en nuestro rol como docentes, adoptamos y nos capacitamos en este modelo bajo la tutela del docente a cargo, Silvino Chiripua, con el propósito de llevar a cabo una educación que respete y refleje los intereses y aprendizajes propios de la cultura embera.

Para comprender de manera más profunda estos conocimientos, participamos activamente en clases dedicadas exclusivamente al desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes. Estas clases eran las materias de cosmovisión y lengua materna, donde, adoptábamos una posición similar a la de un estudiante más en el aula. (En secciones posteriores se abordará de manera más extensa sobre estas dos materias).

Un elemento que debemos tener presente y no pasar por alto al encontrarnos en este contexto de escuela rural es precisar cuáles son las repercusiones que conlleva trabajar en un aula multigrado. González, Ramírez y León (2023) enuncian que:

Reconoce al multigrado como una modalidad en la que se ofrece educación, dentro de un mismo grupo, a estudiantes de diferentes grados académicos, niveles de desarrollo y conocimientos, en centros educativos localizados en zonas de alta y muy alta marginación. (p. 14)

Vemos cómo esta afirmación es precisa y pertinente, ya que denota particularidades que comprobé y vivencié en el marco de esta práctica pedagógica. Efectivamente se observa cómo hay diferencias notorias y relevantes entre estudiantes que comparten una misma aula; esto puede deberse a su edad, nivel educativo, experiencias previas, origen de procedencia, entre otros factores.

En un aula multigrado, los retos y las formas de implementar la educación deben transformarse por sus condiciones, entre las que suele ser constante la dirección de un solo docente, ocasionando retos específicos al impartir una educación de calidad. Para ello, el uso de estrategias didácticas como acompañamiento en grupo, trabajos en clase, organización adecuada de los espacios y comunicación efectiva, entre otros, son elementos vitales para su buen desarrollo. Los autores previamente mencionados (2023) recalcan que:

En este ámbito es necesario procurar la interdisciplinariedad, que resulta eficaz para lograr un mejor manejo del tiempo, la distribución de los contenidos o temas que se abordan y la diversificación de materiales. (p. 23)

Una interdisciplinariedad que se presenta y apoya, teniendo en cuenta que el docente tiene conocimiento de lo que se está abordando para cada área de trabajo. De la misma manera, saberes como los del arte, la escritura y los materiales visuales, pueden abordarse efectivamente en diversos espacios, partiendo de la idea de que son un mismo material. Para finalizar esta contextualización y hablando de la materialidad, es pertinente contemplar que existen dificultades latentes en este aspecto. Siguiendo con los autores ya mencionados (2023), se apoya la idea de que:

Con relación a la infraestructura tecnológica, que supone contar con computadoras e internet, se menciona que entre las escuelas urbanas y rurales existe una gran brecha en la disponibilidad de internet; esto depende de muchos factores, entre ellos, la energía eléctrica, el espacio físico necesario y el pago del servicio. (p. 18)

El acceso a estas tecnologías ha sido un acierto en el buen desarrollo académico al interior de la escuela. Por lo tanto, al encontrarnos en un territorio donde no existen estas herramientas, se debe transformar e innovar de diferentes maneras para mantener esa buena calidad académica. Para concluir y recoger lo que implica ser docente en un aula multigrado, en una zona rural, es importante ser consciente de que existen retos y variaciones propias del contexto, así como la diversidad en el grupo de estudiantes dentro de un mismo espacio, además de las limitaciones que impone el olvido estatal y la escasez de material pedagógico para el desarrollo académico.

Habiendo contextualizado algunos aspectos y dinámicas de esta práctica, es relevante comentar la lectura de contexto que realicé. Esta lectura se contrastó con todas mis experiencias previas, siendo la mayoría en contextos urbanos. Como primer elemento, fue importante

reconocer los valores culturales de la comunidad embera, viendo en ellos posibilidades de creación y reflexión para el ejercicio pedagógico. Esto incluyó tanto su cosmovisión y tradiciones, como su relación con el entorno en el cual habitan. Esta comprensión permitió adherir nuevos elementos que no son comunes en una práctica pedagógica urbana, ampliando mi perspectiva hacia nuevas herramientas, estrategias y recursos a implementar desde lo artístico visual. Elementos contextuales como el río, la identidad indígena, la diversidad de fauna y flora, la lengua materna, las asociaciones simbólicas de ciertos elementos, la comida, entre otros.

Contrariamente, también pude evidenciar dificultades prácticas para la implementación de mi ejercicio docente. Esta situación me llevó a reconfigurar el trabajo a realizar, efectuando nuevas propuestas orientadas a disminuir y solucionar los inconvenientes encontrados. Ejemplos de estas dificultades incluyen la falta de acceso a materiales, la lejanía del casco urbano, la inexistente conexión a internet y señal telefónica, la proliferación de plagas como hormigas y mosquitos, el desconocimiento de las reglas del lugar, así como de su sistema académico, entre otros desafíos.

Entrando en las actividades específicas propuestas por el programa y contrastándolas con su implementación en el campo, nos encontramos con diversos eventos y desafíos que motivaron la realización de modificaciones con el fin de mejorar el cumplimiento de los objetivos establecidos.

Así mismo hago énfasis y enunciación de cómo el factor artístico fue vital dentro de estas estrategias. A continuación, se explicará y ahondará concretamente en cada una de estas:

**Tertulia dialógica:** Este ejercicio tiene el propósito de fortalecer y consolidar las habilidades en lectoescritura de los niños. La propuesta inicial era utilizar material de la literatura universal, actividad en la que los niños deben leerlo antes y, posteriormente, en clase, compartir sus aprendizajes y reflexiones derivadas de la lectura, bajo la orientación de preguntas planificadas por el docente a cargo.

Una vez adentrados en las complejidades del contexto, nos enfrentamos a diversos desafíos en relación con este ejercicio, principalmente por que dichos textos de literatura universal están alejados de los saberes y la cotidianidad de la comunidad, lo que complejiza mucho más la comprensión de estos. Por consiguiente, un cambio significativo que implementamos fue la sustitución de los textos de literatura universal por aquellos más

apropiados y pertinentes para la comunidad indígena que nos recibía. Esto condujo al uso de cuentos, imágenes, películas y revistas ilustradas, entre otros recursos, permitiendo así diversas perspectivas desde distintos materiales para la reflexión.

En segundo lugar, identificamos dificultades en la lectura y en la comprensión de textos, por lo que, antes de asignar material de lectura para el hogar, decidimos realizar ejercicios y actividades en clase destinados a fortalecer estas capacidades. Ejercicios puntuales como dictados, lectura en voz alta, entonación de palabras, lectura grupal, etc.

Una vez que estos aspectos fueron afianzados, opté por utilizar la producción artística como herramienta de evaluación, enfocando los procesos lógicos que los niños realizaban a partir de la lectura hacia resultados tangibles y observables, como producciones en plastilina, dibujos, pinturas, escritos, entre otras manifestaciones que se dieron allí.

En conclusión, esta estrategia fortaleció y consolidó los aspectos de lectura y comprensión de textos, evidenciándose cambios significativos en la mayoría de los niños y su disposición a continuar con este tipo de actividades tanto dentro como fuera del aula. Estos cambios se pudieron observar en acciones concretas donde los estudiantes apropiaron conceptos que trabajamos en clase. Un ejemplo de esto es el reconocimiento de las vocales y algunas consonantes por parte de los estudiantes más pequeños del grupo, quienes apenas están iniciando su etapa escolar. Asimismo, en los alumnos más grandes se notó una mayor fluidez en cuanto a la lectura, lo que afianzó conjuntamente su ortografía y uso de conectores al momento de escribir. Específicamente en la creación artística, se evidenció cómo al plasmar lo comprendido en una imagen, ayudó a capturar la atención y fortalecer la capacidad de argumentación acerca de lo que allí plasmaban.

**Grupos interactivos:** La principal razón o argumento en este ejercicio partía en cuanto a la integración de diferentes tipos de sujetos, con sus respectivos saberes individuales, tanto académicos como empíricos. Aquí se articula al proceso educativo a integrantes de la comunidad quienes normalmente no se encuentran adscritos a la escuela; ejemplo de esto son los padres de familia, abuelos, hermanos mayores, etc. De esta misma manera los niños independientemente de su grado se apoyaban entre sí y trabajaban conjuntamente.

Ya en terreno, realizamos diversos cambios y tomamos decisiones respecto a esta actividad, puesto que vimos nuevas posibilidades haciendo adecuaciones en donde no solo los niños de básica primaria aprenderían, sino también los integrantes de la comunidad en general;

planteamos actividades en las cuales todos podrían participar con el acompañamiento ya mencionado. Dichas actividades fueron enunciadas como clases de arte, las cuales lideré en horas de la tarde, cuando la jornada académica ya había finalizado. Este horario pensado en la mayor participación y disponibilidad del tiempo de todos, especialmente de los estudiantes de bachillerato quienes tienen que desplazarse hasta una comunidad aledaña para ver sus clases.

Un elemento importante y que funcionó según lo planeado, fue el trabajo en grupo conformado de manera heterogénea, ya que, posibilitó el encuentro de saberes y la producción de conocimientos a la hora de evidenciar los resultados esperados y/o propuestos en clase. Esto se demostró cuando los niños más pequeños preguntaban a los mayores cómo podrían realizar un ejercicio determinado; un ejemplo de esto fueron algunas clases de origami, donde los chicos de primer, segundo y tercer grado tenían a su lado a alguien mayor que les apoyaría durante el proceso del ejercicio. Como resultado, todos lograron completar su figura en origami. Lo mismo ocurrió con actividades de dibujo, pintura y otras que se verán más adelante en el documento.

Continuando con esta idea, es importante mencionar que para las personas que son externas a la escuela en su vida cotidiana, estos momentos fueron tanto de creación artística como de encuentro cercano con los niños y el ambiente escolar. Esta situación fue bien recibida por los participantes, quienes agradecieron en diversas ocasiones estos espacios extracurriculares.

**Extensión del tiempo de aprendizaje:** Para comprender esta actividad, es primordial destacar que su propósito fundamental es consolidar los conocimientos y temáticas previamente abordados durante las sesiones de clase regulares. Es importante tener en cuenta que, aunque los estudiantes experimentan procesos de aprendizaje similares, sus habilidades y facilidad para asimilar una temática pueden variar.

En relación con esta práctica, en la mayoría de los casos se realiza un trabajo individual, dedicando un tiempo variable de entre 30 minutos y una hora, dependiendo de la naturaleza del trabajo asignado por el respectivo docente.

En términos generales, esta dinámica ha demostrado ser efectiva, ya que se observa una mayor disposición por parte de los estudiantes para participar y consolidar sus aprendizajes. Esta actitud favorece la continuidad de esta actividad, entendiendo la receptividad por parte de los estudiantes.

Una situación percibida, radica en la eventual ausencia de algunos estudiantes, derivada de las dinámicas del entorno, por la necesidad de desempeñar otras responsabilidades familiares; tales como su participación en actividades agrícolas, el apoyo en la recolección de alimentos para el sustento diario, la pesca y la obtención de otros recursos para la comunidad. Además, se observa una ocupación recurrente en el cuidado de hermanos menores, especialmente cuando los padres no están disponibles, debiendo asumir la responsabilidad constante de cuidar de ellos.

Para concluir este apartado, la dificultad de mayor relevancia radica en que, al ser un programa nacional, la preparación e inducción a nosotros los docentes del programa, fueron generalizados, sin considerar el territorio y las dificultades particulares que puedan surgir en él. En otras palabras, nos capacitaron de la misma manera y en la misma medida, tanto a quienes realizaron su práctica en Bolívar, Boyacá, Chocó, etc., como a quienes trabajaron con comunidades campesinas, indígenas u otras. Esto implicó dejar de lado temas concretos como la situación política, la violencia, el acceso a recursos vitales, servicios como acueducto, internet, material pedagógico, etc. Esta situación nos enfrentó a retos importantes en la ejecución de esta práctica. Retos que ahondaremos transversalmente en este trabajo de grado.

### **3.4 Análisis y Reflexión pedagógica:**

### 3.4.1 Miradas e imagen colectiva

Figura 1. La mirada de Keylin.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Aquí resulta crucial comprender y estructurar una lógica en torno a lo que definiremos como "imagen" y su conexión con el acto del "mirar". Este acto trasciende lo meramente óptico, llevando consigo una manera de habitar y coexistir con el mundo, construido desde las prácticas y experiencias cotidianas.

En primer lugar, el concepto y uso del término "imagen" poseen múltiples formas de interpretación. Para este trabajo, al adentrarnos en su relación inherente con la cultura visual, delimitaremos gradualmente lo que esta palabra transmitirá en este texto. Entonces, entenderemos la imagen como una impresión mental de lo real; es decir, un espacio al cual se le otorgan un lugar y unas propiedades por aquellos que, como agentes externos e internos, la perciben y la denominan. Apoyando esta idea, Mirzoeff (2003), citado en Bonnetto (2016), afirma que:

En efecto, en la actualidad las imágenes tienen el poder de construir miradas sobre el mundo, organizar nuestras percepciones y nuestros sistemas de conocimiento. En otras palabras, la nueva cultura visual se caracteriza precisamente por centrarse en la imagen como un lugar donde se crean y discuten los significados. (p. 72)

Esta cita es relevante al hablar de la imagen como un lugar de creación, respaldando la noción de que las imágenes se crean a partir de diferentes perspectivas, y de la misma manera, la construcción de miradas da origen a nuevas imágenes, convirtiéndose en elementos de lo real. La imagen es un recurso para nombrar y otorgar valor a algo, así como para situar una interpretación mental del objeto en cuestión. Añadiendo elementos a este concepto, Berger (1972) sostiene que:

Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se fue comprendiendo que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y por implicación como lo habían visto otras personas. Posteriormente se reconoció que la visión específica del hacedor de imágenes formaba parte también de lo registrado. Y así, una imagen se convirtió en un registro del modo en que X había visto a Y. Esto fue el resultado de una creciente conciencia de la individualidad, acompañada de una creciente conciencia de la historia. (p. 6)

Así pues, la cultura visual no solo implica una acción momentánea, sino que es un elemento que concibe la imagen como un constructo temporal, evidenciando como la imagen y la perspectiva sobre un algo son productos de diversos elementos abordados a lo largo del tiempo.

Teniendo claro estos elementos, pondremos en reflexión lo que conllevó el ejercicio de esta práctica con una comunidad embera dobidá, relacionando sus maneras de vivir y mirar el mundo, así como esa imagen expuesta tanto por ellos como por mí, como sujeto proveniente de otro lugar. Es válido mencionar que esta imagen del indígena autóctono tiene bastantes vertientes y puntos de análisis, pues, aun cuando coexistimos en un mismo territorio como lo es Colombia, hay unas diferencias notorias como lo son su lengua materna, agricultura, estamento político, creencias, cosmovisión, entre muchas otras, que jugaron un papel fundamental a la hora de situarnos en un salón e impartir una clase.

Y es que estas cuestiones de la imagen deben ser primordiales cuando queremos impartir y desarrollar un ejercicio con una población en específico, puesto que no debemos desconocer que esa imagen particular será la que dé pie e influya en la creación de sentido al interior de cada actividad. Con esto, García (2002) menciona que:

Cada cultura particular no sólo es digna de respeto, sino que se cometería una grave injusticia si se juzgaran sus peculiares manifestaciones utilizando criterios de valoración pertenecientes a otra cultura. Dicho de otro modo, no es justo enjuiciar una cultura desde fuera de ella misma, y mucho menos, imponer por la fuerza formas culturales ajenas o impedir el desarrollo de las propias: sería considerado un acto de “colonialismo cultural” (p. 101)

Con este enunciado, es claro el mensaje de respeto y reconocimiento por la cultura del otro, entendiendo la validez e importancia del escenario educativo al cual me enfrenté. Para continuar con esta noción de la imagen del indígena embera, hay que identificar los arquetipos socialmente construidos que en ocasiones se acercan a la realidad, como en otras se distancian. Para esto, Restrepo (2014), citando a Caicedo (2013), comenta que:

Alhena Caicedo (2013) ha desagregado las distintas estereotipaciones que constituyen las representaciones de la indianidad en los imaginarios sociales. Entre estas estereotipaciones, objeto de las más sugerentes performances y yuxtaposiciones, Caicedo identifica el indio-brujo, el indio western trasnacional, el indio-salvaje, indio-

histórico, el indio-patrimonio, el indio-cósmico, el indio-nativo ecológico y el indio sujeto de alternativa y esperanza. (p. 23)

Todos estos imaginarios constituidos a lo largo de la historia desde una cultura visual colonial influyeron en el desarrollo de aprendizaje que tuve para comprender quiénes son los embera dobidá, con quienes estuve compartiendo y habitando esta experiencia.

En la comunidad de Punto Caimito, que me acogió y resguardó durante ese periodo en mi ejercicio docente, traeré a colación una narración de Carlos Conquista, padre de familia en la comunidad. En dicha narración, nos relata desde sus memorias y sentires un fragmento de la historia de esta comunidad en dicho territorio. Este relato tuvo lugar en un espacio creado con la intención de reunir a la comunidad y narrar cuentos, mitos, historias, etc., con el propósito de compartir y preservar la tradición de la narración oral, la cual es primordial en la cultura embera.

*Bueno.*

*Resulta que esta comunidad era donde está la comunidad de la victoria,  
Esta comunidad  
Los que están en la victoria eran compañeros de nosotros, ósea conviviámos juntos  
Entonces por medio de la violencia cuando hubo la toma guerrillera en Juradó en el 98  
Pues las FARC quedo como el ejército, como la policía.  
Entonces ya las FARC comenzó a trajinar por todo este río, lo que es río Patato, Juradó  
Ellos eran los que mandaban aquí en el municipio prácticamente  
Y entonces en vista de eso, la comunidad de Santa Marta que es ahora Dichardí wounnan  
Esa comunidad le decían Santa Marta y Caimito como tal se llamaba Caimito  
Y la comunidad de Dos Bocas, la que está aquí abajo, Dos Bocas.  
Entonces esas tres comunidades se reunieron para conformar una sola comunidad las tres.  
Caimito, Dos Bocas y Santa Marta.  
Pero resulta que solo se unieron las dos comunidades. Caimito y Santa Marta.  
Bueno, la otra comunidad Dos Bocas no quiso hacer parte.  
Aquí se centraron, aquí conformaron la comunidad, donde estamos.  
Entonces se creó la comunidad con el nombre Dichardí  
Se conformo en el 2001 la comunidad  
Los tiempos fueron corriendo, corriendo...  
En el 2007 se escuchaban los rumores de los wounnan que no, que como pueblo wounnan tenían que estar en  
su comunidad aparte  
Como wounnan  
Y los embera también aparte.  
Ósea como el wounnan habla un idioma diferente y el embera habla diferente al wounnan  
Entonces ya en el 2008 ya nuevamente los wounnan se desplazan a su lugar  
Quedamos solamente los que estamos aquí, la comunidad Dichardí  
Entonces los compañeros de la Victoria quedaron conviviendo aquí junto  
Pero con la idea de que los wounnan querían conformar una organización independiente.  
No sé si ustedes recuerdan que salió el decreto Auto 004  
Entonces por que el gobierno decreta leyes para que los pueblos indígenas manejen sus propios recursos, sus  
propios programas  
Entonces eso fue lo que ellos buscaron  
Entonces por momento ellos son una organización independiente, a partir de esa fecha.*

*Seguimos conviviendo, conviviendo*

*En el 2015 fue la polémica de nuevamente con los compañeros aquí, ósea internamente de la comunidad*  
*Con los compañeros que están allá arriba*  
*Bueno, allá entro más que todo el tema de...*

*Por qué los compañeros que están allá arriba hablándolo así vulgarmente pues ellos querían en temas de los*  
*cargos, de los puestos pues*  
*Querían que fuera todo ellos sí, ósea la familia quería que su familia cogiera los puestos como el cargo de*  
*maestro...*

*Entonces, pero nosotros también éramos una familia que tenían sus docentes y ellos solamente querían los de*  
*ellos, si me entiende.*

*Y en esos momentos también entro la política, usted sabe que las políticas electorales de los alcaldes*  
*Ahí es donde más se forman los desórdenes,*  
*Entonces en 2014 teníamos una profesora que era Liliana*  
*2015 entro Guatingue... (Risas) Felipe, Felipe cierto?*

*Entonces él estaba en el mandato como docente y los mismos hermanos, no querían que el fuera docente.*  
*Entonces quería que fuera los familiares una prima de él, que fuera docente*  
*Entonces no se dio, porque ellos querían buscar como ubicar su personal.*  
*Entonces en el 2016 era docente Jaime Francisco*

*También se dio esa polémica porque ellos querían el cargo y no se lo dieron, se lo gano el compañero.*  
*En el 2016 ellos se desplazan, ósea conforman su comunidad allá, en abril*  
*Desde ese momento ellos conformaron su comunidad, ya están conviviendo allá*  
*Y de ahí ya, quedamos nosotros viviendo aquí.*  
*(Conquista, 2023)*

Esta narración constituye un elemento para la evaluación y la reflexión, abordando aspectos que contribuyen a la construcción de la imagen del indígena en Colombia, y más específicamente en este territorio. Respaldo esta idea, Ross (2014) sostiene que "En consecuencia, la relación entre comportamiento, habla, emoción y violencia tiene consecuencias manifiestas en la distribución espacial de las personas; espacio, lenguaje y emoción están constituidos y siguen constituyéndose de manera recíproca" (p. 9).

En cuanto a estas reflexiones, podemos enumerarlas y profundizar de la siguiente manera:

- **Impacto de la violencia:** El relato evidencia el impacto histórico de la violencia en este territorio, lo cual ha resultado en el desplazamiento de las comunidades Emberas al interior de la selva del Darién. La influencia de estas dinámicas violentas en el territorio se manifiesta en las recomendaciones que se nos brindó en repetidas ocasiones, donde se destacaba la importancia de evitar discutir temas políticos en ciertos espacios, así como la precaución necesaria al transitar por el territorio sin la compañía de un miembro de la comunidad, debido al riesgo de encontrarnos con algún grupo armado. Estas situaciones y encuentros con estos grupos están normalizados, siendo actos que lamentablemente han formado parte de las implicaciones de habitar en este territorio.

Esto da lugar a dinámicas de prevención para mantener seguro su hábitat. Dinámicas que consisten en tener uno o más miembros por comunidad, como parte de la guardia indígena, quienes se encargan de enfrentar y representar la posición del cabildo ante estos grupos armados. Es importante destacar que buscan mantener una posición neutral, donde no apoyan ningún tipo de violencia armada. Además, es importante añadir que no hay colaboración de ningún tipo con cualquiera de los bandos que forman parte del conflicto colombiano. Se evidencia aquí un valor formativo importante, ya que educar para la paz en un territorio de conflicto es un reto que se ve afectado de manera directa por su forma de vivir y ver el mundo.

- **Formación y separación de una comunidad:** Las comunidades indígenas han experimentado cambios y transformaciones como resultado de los diversos conflictos. Esto refleja la identidad y la solidaridad entre los miembros que habitan esta entidad territorial. Esta idea se manifiesta en la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad, donde la palabra "comunidad" y el concepto de "comuni3n" adquieren un valor especial, priorizando el bienestar colectivo sobre el individual. Ejemplos de ello son los almuerzos comunitarios, la recolecci3n de leña o la realizaci3n de actividades agr3colas, que reflejan este sentido de uni3n. Estas dinámicas tienen un punto adicional, ya que en esta comuni3n se refuerza un sentido de pertenencia por lo propio. Constituye una conexi3n directa con los lazos sociales entre los miembros de la comunidad, y al mismo tiempo, fortalece su capacidad de resoluci3n de conflictos cuando estos ocurren.

Figura 2. Trabajo comunitario.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

- **Conflictos internos y política:** Al igual que en cualquier otro territorio y grupo de personas, existen diferencias e intereses que moldean las realidades de los grupos sociales. En la narración se mencionan conflictos de intereses pasados, lo que demuestra que, si bien existe un valor en lo comunitario, no se debe idealizar este aspecto como si fuera un grupo utópico donde todo funciona de manera perfecta. La manera de abordar estos conflictos suele ser mediante diálogos, donde se convoca a la comunidad en general, adoptando una posición diplomática en la que se busca conversar y llegar a acuerdos con los cuales la comunidad quede satisfecha. Este ejercicio tiene un carácter formativo en cuanto al valor del diálogo y lo comunitario al enfrentar un conflicto, ya que enseña que existen procesos correctos que se deben seguir, especialmente cuando se vive en comunidad.

Dejando de lado lo acontecido por la narración de Carlos, y continuando con esta idea de la imagen, es fundamental tener en cuenta la cosmovisión de los grupos indígenas, ya que contribuye a una comprensión más completa de la vida social dentro de la comunidad.

Este aprendizaje sobre la identidad y apropiación como indígena embera surgió de conversaciones y encuentros en espacios informales, como cenas o interacciones con los

abuelos mayores. Sin embargo, durante los procesos de enseñanza formal surgieron diversos aspectos que exploraremos desde una perspectiva pedagógica y artística visual para fortalecer la idea generada a partir del trabajo conjunto con esta comunidad:

- **Doodle con relación a la lengua materna:** Esta actividad se llevó a cabo con estudiantes de segundo, cuarto y quinto grado, siendo un total de seis participantes, acompañados por el profesor Silvino y bajo mi dirección. El objetivo de esta actividad era fortalecer tanto la expresión artística como el dominio del idioma y su conexión con el territorio. Para ello, se propuso la realización de un "Doodle"; un ejercicio que consiste en dibujar garabatos e imágenes sin un orden específico, llenando al final todo el espacio en blanco del formato utilizado. Usamos un pliego de cartulina, colores, lápices y algunas imágenes de referencia disponibles en el salón o en los cuadernos de los estudiantes. Una vez completado el dibujo y llenado el espacio, entre todos nombramos cada garabato en su lengua materna, embera dobidá. El resultado de esta obra colectiva se muestra en la siguiente imagen:



protege los derechos lingüísticos de la comunidad. Apoyando esta idea Rodríguez (1995) citado en Mendoza (2010) en un trabajo investigativo centrado en la comunidad Wayúu expone que:

La realidad sociocultural wayúu radica en que la educación tradicional, se ejercita por aprendizaje en contextos y situaciones prácticas y cotidianas, en donde la observación y comunicación son las fuentes que desencadenan los procesos de enseñanza y asimilación del universo indígena y encierra los lazos entre la palabra y el vivir. (p. 168)

Esto refuerza la premisa en la que el educador debe ponerse en situación con el contexto y las necesidades implícitas de este, siendo en este caso el uso de la lengua materna como generador de aprendizajes esenciales para quienes habitan el territorio.

En cuanto a la búsqueda de elementos para plasmar, se observó un reconocimiento de los elementos más comunes en su entorno diario, como flores, plátanos, peces, hojas y animales. Además, al momento de nombrar estos elementos, los estudiantes mayores ayudaron a sus compañeros más pequeños con la pronunciación y escritura de las palabras, demostrando tanto un aprendizaje previo como una actitud solidaria y de apoyo entre ellos. En estas interacciones entre compañeros, se evidencia lo formativo que es esa mezcla de edades y experiencias en torno a un tema como la lengua materna. Aunque la diferencia de edad no sea considerable, se nota un respaldo y acompañamiento de saberes de los mayores a sus compañeros menores. Finalizando este punto, es importante destacar como este aprendizaje es fruto de los constructos sociales creados a partir de la interacción, siendo en este caso formada entre compañeros quienes tienen sus diferentes experiencias con el uso y conocimiento acerca de la lengua materna propia de los Embera dobidá.

- **Taller sobre los signos de la Jagua:** En este punto, abordaremos una práctica esencial e importante para la cultura embera: la pintura corporal con Jagua, conocida en su lengua como *Kiphara pha*. Entendemos que esta práctica forma parte de su identidad y cosmovisión, otorgando significados específicos sobre su territorio y simbología en la imagen representada. En esta etapa, nos enfocaremos exclusivamente en la relación entre el signo y su significado intrínseco; más adelante, en el apartado centrado en el cuerpo, se encontrará más información acerca de esta práctica y su implementación.

Es relevante reconocer, como punto de partida, que cada cultura, territorio o contexto tiene sus propias formas de vivir y comprender el mundo, lo que provoca variaciones en sus signos y medios de representación, ya sea en un formato visual, lingüístico, sonoro, gestual,

entre otros. Esto se menciona con la intención de señalar que algo no necesariamente es lo que parece ser. Apoyando este punto, Mirzoeff (2003) afirma:

La semiótica obtenía su fuerza negando cualquier relación necesaria o causal entre las dos partes del signo. El dibujo de un árbol se hace para dar a entender lo que es un árbol, no porque en cierto modo sea realmente como un árbol, sino porque el público que lo observa lo acepta como la representación de un árbol. (p. 34)

En mi experiencia dentro de la comunidad, pude evidenciar y conocer muchos de estos signos y representaciones. Esto me cuestionó y causó curiosidad desde el primer momento; como resultado de estas inquietudes, decidí anotar y representar meticulosamente los signos que fui aprendiendo con el tiempo, lo que me llevó a adquirir un amplio conocimiento sobre ellos y las diversas formas en que podían manifestarse en la piel o en el contexto. A continuación, presento algunas de las anotaciones que realicé en mi archivo de investigación durante mi experiencia en este lugar:

*Figura 4. Pintado del venado.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio*

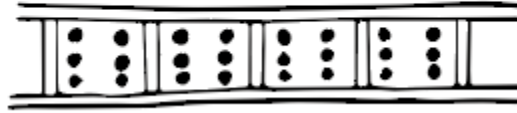
*Figura 5. Pintado de la culebra.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

Figura 6. Pintado del tigre.

Imama phā



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 7. Pintado de la boa.

Dama phā



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 8. Pintado de la loma.

Eya phā



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 9. Pintado del Caracol.

Korogo phā



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 10. Pintado de flor.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 11. Pintado del trapiche.



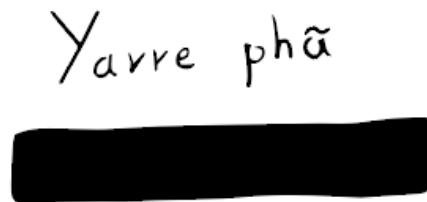
Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 12. Pintado de tortuga.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 13. Pintado de mono.



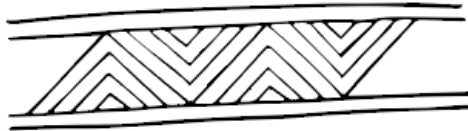
Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 14. Pintado de hoja.



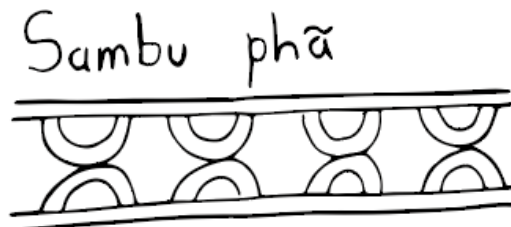
Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 15. Pintado de costilla.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 16. Pintado de totuma.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 17. Pintado de murciélagó.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 18. Zonas usuales de los pintados.



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

Como puede observar, se repite la utilización de signos que aluden a animales los cuales se encuentran en el territorio, como las culebras, el mono, el tigre, la mariposa, entre otros. De igual manera, encontramos referencias a objetos y elementos que hacen parte de las dinámicas presentes allí; ejemplos de esto son las lomas, el trapiche, el totumo, las flores, entre otros. En la figura 18, se muestran en negro las zonas más usuales para realizar estos signos en el cuerpo, ya sea en hombres o mujeres. Sin embargo, también se hacen representaciones en el pecho y el estómago, las cuales varían en forma según el sexo de la persona portadora. Comprendiendo estas características, es válido reflexionar acerca de la composición técnica que tienen estos símbolos y el porqué de su representación. Para ilustrar esto, observemos la figura 5, que hace referencia al pintado de la culebra, donde se puede apreciar una textura similar a la piel de una culebra x o también conocida como Mapaná, la cual habita este territorio. Lo mismo ocurre con el pintado de la boa. Otro ejemplo lo encontramos en la figura 6, que representa el pintado del tigre, el cual posee puntos que hacen referencia a las manchas particulares de este animal. Podemos observar muchos más ejemplos, como el pintado del caracol con la espiral en el medio, el signo de la tortuga que simula sus escamas, o el pintado del mono, que es totalmente

oscuro debido a su pelaje, entre otros. Esto deja claro cómo existe una conexión entre lo real y lo representado desde la mirada del indígena embera.

Entendiendo esto, quisimos realizar una clase enfocada en estos signos identitarios de la cultura Embera, donde nuestro objetivo fue conocer y explorar junto con los integrantes de la comunidad esta tradición, sus representaciones y la transmisión de conocimientos de los mayores a los integrantes más jóvenes de la comunidad. Para esto, utilizamos pinturas acrílicas y hojas blancas, en las cuales buscamos que expresen los pintados que conocen y saben representar.

*Figura 19. Clase de jagua.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)*

Como resultado de este ejercicio, quedó reforzada la idea de que los mayores son quienes más conocen y difunden esta práctica. Esto se demuestra por la manera en que exponen

y se apropian del ejercicio, así como una mayor participación al compartir los resultados, en comparación con los integrantes jóvenes de la comunidad.

Además, noté cómo la realización de los trazos difiere cuando se hace sobre el cuerpo, ya que, al ser en un formato plano, su representación en el papel resultó más práctica para la mayoría de los integrantes. La evidencia de este elemento es mencionada debido a que, en otros espacios donde la aplicación de estos signos es sobre el cuerpo, observe una timidez y/o temor para realizar este ejercicio, puesto que hay esa limitante invisible que sugiere que va a quedar mal realizado. Desde mi punto de vista, es una fortaleza trabajar en primera instancia con papel, ya que aquellos que aún no tienen dominio de la técnica con la Jagua, pueden desarrollar esas habilidades gradualmente hasta apropiárselas sin inconvenientes. Aquí reside un valor tanto visual como pedagógico, ya que, al ser un elemento directamente relacionado con la identidad y el reconocimiento propio, se fortalece su práctica desde la infancia en la comunidad. De este modo, se refuerza la imagen y la percepción propia que tienen como indígenas Emberas.

- **Pinturas sobre la imagen embera:** Durante esta práctica, tuve la oportunidad de impartir clases a los estudiantes de décimo grado de la institución, quienes recibían su educación en la sede principal ubicada en la comunidad de Barrio Fino. Esta oportunidad surgió gracias a la invitación de la docente Mariana, responsable de la asignatura de Cosmovisión, quien deseaba integrar el ámbito artístico a su clase y compartir sus conocimientos conmigo. Esta colaboración me permitió impartir mis conocimientos y herramientas pedagógicas a los estudiantes.

Para estas clases, la propuesta consistió en renovar y crear nuevos cuadros pintados por los propios estudiantes. El objetivo de cada obra era representar elementos e imágenes significativas de su cultura como indígenas Emberas en este territorio. Se dispuso de un tiempo total de dos clases, durante las cuales se llevó a cabo un período de trabajo autónomo en el que cada estudiante avanzó según las recomendaciones proporcionadas en la primera clase. En la segunda sesión, los estudiantes compartieron los resultados obtenidos y sus experiencias durante el proceso creativo.

Figura 20. Pinturas con grado décimo.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Al concluir esta actividad, es posible extraer diversas conclusiones y puntos de reflexión. Como primer elemento, y reafirmando lo mencionado anteriormente en este apartado, es evidente la presencia de la naturaleza y sus elementos, como animales, flores, árboles, ríos, entre otros. Otra característica notable es la representación del cuerpo mediante los signos de la Jagua mencionados anteriormente, así como diversas actividades propias de la comunidad embera, tales como la caza, los rituales y la pesca. A propósito de la representación indígena y su visión del mundo, Londoño (2023) presenta en un artículo acerca de la exposición “Sembrar la duda” del banco de la república de Colombia:

Las posibilidades experienciales e intuitivas de sentir el arte y el espacio como reflejo de un territorio, por lo que el recorrido por las obras estará acompañado de materialidades simbólicas y paisajes sonoros de voces de abuelos y abuelas que, ante la pregunta por su relación con el arte, lo enuncian como una forma de vida para dialogar armónicamente con el entorno. (p. 1)

Bien se enfatiza en como la sensibilización por el territorio debe estar presente en la representación visual, siendo este el caso, para aquellos quienes son productores y creadores de estas expresiones artísticas.

Como conclusión de este apartado, es importante destacar que la mirada y la imagen son elementos inseparables, ya que están intrínsecamente vinculados a nuestra identidad y a la forma en que habitamos nuestro entorno. Esta interrelación configura tanto la identidad individual, como, en el caso que nos ocupa, una identidad colectiva de los indígenas embera, quienes tienen sus propias perspectivas y modos de interactuar con el mundo. Estas perspectivas que he identificado se ajustan a su contexto inmediato: una mirada centrada en el uso de lo natural como medio de supervivencia y una visión de conservación por este mismo entorno. Otra perspectiva importante para valorar se centra en su sentido de pertenencia por el territorio y su identidad como indígenas, apropiándose de esas raíces que los define como comunidad.

Por último, en cada ejercicio plástico visual, se promovió el uso de la sensibilidad identitaria, permitiendo que cada individuo expresara, a través de su propio lenguaje y estilo creativo, su manera única de percibir el mundo. Esta sensibilidad identitaria da cuenta de cómo aun siendo sujetos pertenecientes a una misma comunidad arraigada a una cultura, también tienen diversos medios expresivos de contar sus sentires y pensamientos.

### 3.4.2 Cuerpo

Figura 21. Lineisi bajando limón mandarina.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Como punto de partida, es importante reconocer la importancia de abordar el cuerpo en este trabajo. Para explicarlo, comenzaremos desde la premisa de que el cuerpo es una materialidad estrechamente vinculada a las prácticas artísticas, siendo considerado y trabajado de diversas maneras por aquellos que lo ven como una oportunidad de exploración, experiencia, vivencia, herramienta, lienzo, entre otras posibilidades. En este caso específico, se identificaron algunos puntos de partida con los cuales se puede explorar en busca de nuevos encuentros con ese cuerpo que, en muchos casos, no es explorado, siendo tomado como una obviedad inconsciente. Como bien menciona Restrepo (2017):

Me di cuenta de cómo todas esas actividades que hoy se llaman corporales son simplemente todas las actividades, porque no habría actividades incorpóreas. Ése es mi punto. Porque los seres humanos somos corporales, no somos de otra manera. Por ser tan obvio cuesta trabajo reconocerlo (p. 202).

Centrándonos en que la práctica en un contexto rural ya tiene variables en cuanto a espacios y lugares, no podemos desconocer que el cuerpo tiene influencias y connotaciones diferentes al interior de un territorio rural. "Nadie desarrolla aisladamente sus experiencias corporales porque éstas, así como el sentido corporal que se tiene, suceden en un entramado de relaciones sociales altamente complejas e históricas" (Restrepo, 2017, p. 203).

Es importante destacar aquí que, aunque cada persona tiene su propio cuerpo, nos referiremos a ellos en conjunto, entendiendo que existen similitudes y rasgos con los cuales agruparemos y analizaremos estos mismos. Como resultado de esto, surge la idea de un cuerpo colectivo; un cuerpo que, en este caso, comparte el territorio de Juradó, una identidad cultural como la de los indígenas embera dobidá, entre otras cualidades que exploraremos más adelante.

Una tendencia evidenciada en los primeros momentos de interacción con la comunidad fue la restricción del libre desarrollo del cuerpo; con esto me refiero al hecho de notar poca expresión corporal, entendiendo esto como elemento sensible y consciente.

Antes de continuar y para ponernos en situación, comprendamos lo que se entiende de un concepto tan complejo como lo es la corporalidad: Para esto, soportémonos en la idea que, "ya no es ni la orientación hacia el cuerpo objeto (el "yo tengo un cuerpo"), ni al "yo soy mi cuerpo", sino que la "experiencia de la corporalidad" es a la vez, la de la subjetividad y la del mundo." (Cioppo, 2019, p. 17). Podemos abstraer cómo al hablar de corporalidad, está en juego la conexión directa que tiene el cuerpo con el entorno, una conexión entramada por

subjetividades que dan pie a diversos actos de reflexión en torno a nuestra apropiación con ese cuerpo. Siguiendo esta idea y en relación con el autor ya mencionado:

Es por ello que la renovada apuesta de pensar la vida desde la experiencia de la corporalidad, es desde ella entendida como un territorio de potencias, conjunciones, conexiones, atravesamientos y capacidades de afectación: su historia sedimentada y sus encuentros significativos. (p. 18)

Comprender lo que está en juego desde la perspectiva del cuerpo y el entorno es lo que nos permite abordar y apropiar la idea de lo corporal en un contexto de aprendizaje, especialmente desde el potencial que se puede obtener a partir de lo artístico visual.

Por ello, en conversación con los demás profesores, decidimos que, desde lo pedagógico y artístico, era necesario e importante trabajar en este aspecto, porque, aunque los niños en primera infancia tienen bastante energía, juegan y se mueven constantemente; hay pocos momentos o espacios donde se explora la relación de cuerpo y corporalidad.

Para esto no solo se realizaron procesos adentro del aula, o con los chicos únicamente de básica primaria. Por el contrario, llevamos estos procesos de exploración a espacios no formales donde no existía una lógica de lo disciplinar, siendo espacios donde cualquier integrante de la comunidad podía participar, con el simple propósito de aprender y divertirse. A continuación, nombraré algunas de las actividades que realizamos, incluyendo comentarios e imágenes que dan cuenta de procesos y resultados obtenidos.

- *Cambio de rol:* Podría enmarcar esto como una de las actividades más relevantes y desafiantes, ya que no fue fácil para varios integrantes participar en ella. Esto fue planificado en el contexto de la celebración del Día del Padre en la comunidad de Caimito, donde tendríamos como invitados a la comunidad de La Victoria; cabe resaltar que esta festividad es bastante importante, al igual que la del Día de la Madre. Para esto, se ideó realizar una dramatización, no como una obra de teatro con guiones y papeles escritos en piedra, sino, por el contrario, la única condición para participar era que los hombres debían actuar como mujeres y las mujeres como hombres.

Figura 22. Cambiando de rol.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Partiendo de ahí cada uno de los chicos y chicas adoptaría una visión de cómo sería su yo visto en el sexo opuesto, esto también con un sentido humorístico ya que se tendía a sobre exagerar las manías que se observaban del otro sexo. Ya llegado el día de la festividad, nos reunimos todos, empezamos a hacer la caracterización visual de nuestro personaje: los hombres usamos labial, sombras, delineados, nos pusimos paruma (falda tradicional), salimos descalzos e improvisamos lo que representaría cabello largo. Las chicas se pusieron botas, un pantalón largo, taparon sus rostros con una especie de pañoleta y una camiseta ancha. Ver cómo es la caracterización solamente con la vestimenta ya da algunos acercamientos a esa relación que tiene el cuerpo y como se debe ver según el género al que se adhiere cada persona; El contexto escénico de esta dramatización era en un día de fiesta, donde se bailaba y festejaba, por lo que todo era igual en lo escenográfico. En un primer momento se hizo una pasarela donde hombres y mujeres se presentaban al público diciendo su nombre inventado y algo gracioso. Luego se pasó a realizar tres bailes los cuales fueron reguetón, champeta y merengue; sin coreografías o planeación previa, solo actuando acorde a como es su personaje en un ambiente de fiesta. Ya interpretando ese personaje, se ve como la gestualidad y los actos hablan de cómo se percibe ese otro género según lo vemos e interactuamos con él: Los hombres en el papel de una mujer la representaron delicada, con una voz aguda y suave, de manera sobre exagerada en cuanto a

los movimientos con el pelo y las caderas. Por otro lado, las chicas en el rol de hombres engrosaron su voz, caminaban con fuerza al pisar mientras sacaban pecho, subían el tono de la voz y realizaban comentarios como piropos e insinuaciones hacia quienes representaban a las mujeres, esto mientras algunos sostenían botellas de cerveza y simulaban beber.

Esta dinámica ha suscitado diversas reflexiones, iniciando con la representación concebida del otro género. Es posible afirmar que la tendencia fue percibir a la mujer como un ser delicado, con una predisposición hacia el servicio al hombre. Por otro lado, a los hombres se les asoció con la idea de consumir licor, profesar gritos y adoptar comportamientos irrespetuosos hacia las mujeres, tal como se manifestó en los comentarios catalogados como "piropos" o halagos.

Al observar la representación que las mujeres ofrecieron en su rol interpretativo como hombres, se evidencia una clara señal de visibilización respecto a cómo han sido tratadas a lo largo de sus vidas en contextos festivos, enfrentándose a situaciones de violencia que suelen normalizarse. Para concluir, la percepción general es que la actividad resultó fructífera, generando risas y comentarios positivos, pero también enfrentándose a desafíos y obteniendo aprendizajes significativos en relación con el significado y la apropiación de este nuevo rol.

Es imperativo dar continuidad a este tipo de procesos que problematizan cuestiones de género, pues queda claro que persisten numerosos espacios, como la familia, lo doméstico, los entornos públicos o privados, desde los cuales es necesario cuestionar estas categorías de género. Este ejercicio funcionó como un acercamiento inicial, constituyéndose como una herramienta de observación para nosotros, los docentes, generando preguntas y análisis fundamentales a abordar, recalcando que el uso de estas herramientas aporta a la construcción de nuevas estrategias pedagógicas, con las cuales fortalecer el tema en el que queremos enfatizar. Así, la observación externa y en inmersión es efectiva para crear un análisis profundo de la problemática.

Por último, el cambio de rol tiene una potencia de trabajo desde otros campos diferentes al género, entendiendo que existen diferentes formas desde donde asumir ese rol; ejemplificando esto podemos hablar desde el rol de quien cocina, quien obedece las ordenes, quien gobierna, quien hace de cuidador, desde el niño, adulto, adulto mayor, entre muchos otros. El poner en cuestión estos roles da pie a un aprendizaje cultural enmarcado en la consideración por el otro, por la empatía y la reconfiguración de cómo entender a ese otro.

- **Ver el cuerpo como lienzo:** Aunque la pintura corporal es un fenómeno cultural, especialmente abordando la práctica con jagua, es igualmente significativo examinar cómo el cuerpo puede emplearse de manera diferente, centrándonos en la experimentación con el elemento pictórico.

Con el objetivo de abordar esta perspectiva, emprendimos nuevos métodos de experimentación pictóricos en el cuerpo. En este contexto, coordiné una actividad con cuatro participantes de grados cero y primero (Lineisi, Keylin, Gilberto y Gaby), en la cual utilizamos la pintura acrílica como material primario, una elección innovadora para los niños quienes oscilaban entre los 5 y 6 años de edad.

Continuando esta idea, el primer paso consistió en realizar un acercamiento básico, desvinculado de aspectos técnicos o motrices, y más orientado hacia la sensibilidad en el acto de utilizar dicho material. Dada la corta edad de los participantes, se consideraba el riesgo de que ingirieran la pintura, la derramaran, mancharan sus ropas o las de sus compañeros, entre otros posibles inconvenientes. Por ende, una de las primeras instrucciones, que se instituyó como rutina en la clase de artes, fue que todos debían lavarse las manos previo a cualquier actividad con algún material, fomentando la conciencia del momento presente del cual iban a ser parte. Como segundo paso, nos familiarizamos con el material, donde expliqué tanto su naturaleza como sus usos comunes, además de identificar los colores con los que disponíamos en esta oportunidad. A cada niño se le entregó una hoja y un color diferente de pintura. Aunque teníamos pinceles disponibles, decidí que no era el momento de utilizarlos; en su lugar, se utilizó el dedo índice como herramienta principal.

Figura 23. Exploración pictórica.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

La actividad comenzó con la entrega de indicaciones específicas, las cuales fui replicando en una hoja aparte, ya que la premisa en un primer momento era que los niños imitaran mis gestos. Las instrucciones abarcaron acciones como realizar círculos, líneas, cuadrados, puntos, cambiar de color, cambiar de dedo, entre otras. Después de observar cómo asimilaban de manera acertada cada indicación, les propuse pintar sobre sus propios cuerpos. Con una mano, untarían el dedo para luego pintar su brazo opuesto, siguiendo algunas indicaciones similares. Al finalizar y al evaluar los resultados del proceso anterior, cada uno de ellos comenzó a explorar de manera libre, lo que condujo a un ejercicio con un proceder más abierto.

Figura 24. Samirka y Keylin.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Es de notoria importancia el valor asignado a la materia pictórica, comprendiendo sus múltiples posibilidades visuales cuando se lleva al cuerpo como soporte expresivo de creación.

La observación de esta actividad reveló su funcionamiento positivo, impactando a los participantes, quienes generaron productos y aprendizajes según lo propuesto. Estas afectaciones se manifestaron en acciones como buscar y mostrar de manera contemplativa sus cuerpos pintados a los niños mayores que, en ese momento, participaban en otra actividad. Otro aspecto para destacar es cómo la actividad trascendió a sus entornos familiares en el hogar, ya que decidieron no quitarse la pintura incluso después de haber concluido la clase.

Resulta relevante enfatizar los aprendizajes obtenidos por los participantes, ya que se llevó a cabo un proceso de apropiación corporal, donde se consideró el cuerpo como medio y

lenguaje de creación pictórica, siendo una alternativa a la representación pictórica en medios convencionales como el papel o el lienzo.

- **Juego y teatralidad:** Desde mi perspectiva, considero que el juego es fundamental para el aprendizaje, constituyendo un medio eficaz para obtener resultados positivos. Esta premisa complementada según las palabras de Torres (2007) en donde argumenta que:

El juego como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, se considera como un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas, con reglas que permiten el fortalecimiento de los valores: respeto, tolerancia grupal e intergrupal, responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, seguridad, amor al prójimo, fomenta el compañerismo para compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todos ellos – los valores- facilitan el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa. (p.23)

Una didáctica basada en el juego invita al desarrollo de habilidades como la competencia, destreza y agilidad, al mismo tiempo que cumple con un propósito pedagógico. En este contexto, encuentro una estrecha relación con la teatralidad, ya que al actuar o representar, estamos utilizando nuestro cuerpo y medios de expresión de manera lúdica.

Figura 25. Juego y corporalidad.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Dentro de las diversas actividades que llevamos a cabo, incluimos juegos en ronda que incorporaban canciones y dinámicas para activar el cuerpo, con el objetivo de despertar la parte escénica que todos poseemos, y que en este caso concreto es poco explorada. Además, se buscaba trabajar el enfoque físico-motriz, especialmente relevante en los niños de primera infancia. Recordemos que esta aptitud para los niños de primera infancia no solo es una cuestión de diversión, sino que involucra desde características hacia la salud, el desarrollo de actitudes motoras tanto gruesas (correr, saltar, gatear, etc.) como habilidades motoras finas (agarrar, lanzar, palpar, etc.) las cuales son vitales para el buen desarrollo motriz de un sujeto; así mismo esto promueve la integración en colectivo al estar en una constante interacción con otro u otros que también están en este desarrollo, creando así un aprendizaje conjunto que se verá expuesto a lo largo de su vida, esto mencionado ya que se crean habilidades sociales como la perseverancia, la disciplina, la proyección de metas, los procesos requeridos para cumplir dichas metas, entre muchas otras más.

Muchos de los ejercicios consistieron en la imitación y representación de animales, objetos, personas, entre otros, todos relacionados con elementos presentes en su entorno. Asimismo, se incorporó el baile, siendo una de las prácticas que más estimulaba el movimiento corporal.

En los primeros momentos, se observó cómo los participantes experimentaban ciertas inseguridades al enfrentarse al público y realizar los ejercicios frente a sus compañeros. También se evidenció que su actitud estaba más orientada hacia la observación que hacia la participación, lo que ocasionaba momentos de quietud durante los ejercicios. Por ende, resultó crucial que nosotros, como docentes, brindáramos apoyo y realizáramos demostraciones de lo que se esperaba, acto que generó risas y captó la atención de todos. Esta estrategia sirvió para romper la barrera inicial y lograr la integración de todos en la actividad. Un aspecto destacado fue el apoyo entre compañeros para superar el miedo escénico; aquí resalto la participación de Edelmiro, un niño de sexto grado, expresivo y dinámico, que se destacó por participar y motivar a sus compañeros fomentando el buen desarrollo de los ejercicios.

De estas actividades, se destaca cómo con el paso del tiempo se observaron cambios significativos en cuanto a la participación en estos espacios de creación asociados a la reflexión del propio cuerpo como territorio individual. Se evidenció que los participantes comenzaron a percibir estos ejercicios como relevantes para el aprendizaje, contribuyendo a que, dentro de estas dinámicas lúdicas, liberaran tensiones para expresar lo que sienten y comunican a través del cuerpo. Se observó también cómo la inseguridad y el silencio se fueron disipando, dando lugar a una mayor conciencia y seguridad frente a la expresión corporal de los participantes. En última instancia, es crucial no abandonar estos procesos, ya que son valiosos tanto para los niños como para cualquier edad, desafiando paradigmas que limitan el juego únicamente a individuos de primeras infancias. Pues recordemos que el juego es una práctica que fortalece la flexibilidad mental y creativa de las personas, independientemente de su edad, lugar de origen, etc.

Cuando abordamos el tema del cuerpo y la corporalidad en la cultura Embera, es imperativo destacar una de sus prácticas más distintivas en este ámbito: la tradición de la pintura corporal derivada del fruto de la Jagua, también conocido como *Kiphara* en su lengua originaria. Ulloa (1987) destaca que:

En éstas cada objeto tiene su /jai/, el cual sirve para mediar entre el mundo humano y el de los seres esenciales. Las pinturas y tallas, a través del sentido que presentan su forma, color, disposición y uso, constituyen medios de comunicación con ese mundo, dándose una relación entre lo humano, lo natural y lo mítico. (p. 137)

*Figura 26. Muestra de jagua.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)*

Se destaca que esta práctica encuentra fundamentos claros dentro del contexto indígena Embera en términos de representación y existencialismo en la comunidad. Es crucial subrayar cómo esta tradición perdura a través de la transmisión intergeneracional, donde las mujeres mayores desempeñan un papel fundamental al enseñar y pintar a los demás, proporcionando las herramientas visuales y prácticas sobre cómo llevar a cabo esta actividad.

Inmerso en este contexto, tuve la oportunidad de contemplar, conocer y experimentar no solo el resultado final de un pintado con jagua, sino también el proceso que lo precede.

Desde la ascensión a un árbol para recolectar el fruto, la producción de la tinta, la vivencia del acto de ser pintado, la portación de la pintura y su representación, hasta presenciar la transición desde el momento inicial de aplicación en el cuerpo, hasta que la tinta se desprende de este; un lapso que puede variar entre una y dos semanas dependiendo de diversos factores, incluyendo condiciones asociadas a creencias propios de la cultura. Para profundizar en cada uno de estos momentos y su influencia en el cuerpo, describiré desde mi experiencia personal cómo viví estos procesos siendo observador y partícipe activo:

**Momento 1.** *El devenir del fruto:* Aquí considero esencial detenernos y cuestionar la fortuna e importancia de poder obtener un fruto tan valioso como la Jagua, el cual se comporta de manera peculiar dependiendo de la piel en la que se aplique, del momento en que se recolecte, entre otros factores. Además, no debemos dejar de lado que este fruto ha crecido con los años, para utilizarse como materia prima en la creación de significados en el cuerpo.

En general, son los jóvenes quienes se encargan de trepar a los árboles para extraer el fruto, aprovechando su capacidad física. Estos árboles pueden alcanzar alturas de hasta 20 metros, lo que hace que escalarlos no sea una tarea fácil. En una de las ocasiones, pedí apoyo a Arelpio Chiripua, un chico de 15 años quien cursaba decimo grado, para recolectar algunas de estas frutas. Para ello, él llevó consigo su machete y, en el camino, adecuó un palo cortado de las ramas de un árbol que luego usaría como apoyo para llegar a lugares más inaccesibles y arrancar los frutos.

Desde mi papel de observador, fue asombroso ver cómo Arelpio hacía que todo pareciera fácil mientras actuaba, empleando su cuerpo y conocimientos para optimizar el trabajo de manera eficiente. Así mismo, su capacidad recursiva, al usar las herramientas que encontraba en el hábitat, para efectuar dicha tarea. Estos conocimientos abarcan desde habilidades físicas, como la destreza corporal usada para trepar árboles, pisar superficies rugosas dolorosas al contacto y la fuerza necesaria para arrancar los frutos, hasta el uso de su conocimiento contextual del territorio. Esto implica identificar tanto el árbol adecuado para subir, el estado de la fruta para su recolección y el manejo del machete al cortar, así como sus experiencias previas en esta práctica.

**Momento 2.** *Procesamos la Jagua:* Una vez obtenido el fruto, el siguiente paso para obtener la tinta se hace en una cocina, usando herramientas básicas del lugar. Se procede a pelar cada una de las frutas, posteriormente se rallan y, finalmente, se cocinan, permitiendo

que hiervan por un breve periodo. Este proceso resulta en una tinta que oscila entre un color negro a un azul oscuro, similar a la tinta de una impresora. En varias ocasiones, participé en este proceso, con la consecuencia de que mis manos quedaban teñidas de negro debido al mismo tratamiento de la Jagua. La duración de este proceso suele ser de aproximadamente 15 minutos, excluyendo el tiempo necesario para dejar reposar la Jagua y que esté lista para su uso.

Aunque este paso es técnicamente concreto, destaco la intencionalidad detrás de llevarlo a cabo, entendiendo que sin este proceso no habría una materia utilizable. Al participar en esto, no solo experimenté la realización de una preparación común, como podría ser una receta para la alimentación, sino que también experimenté el placer de contribuir a lo que luego se convertiría en un ejercicio de significado cultural y de aprendizaje personal. Complementando lo mencionado, el significado cultural que subyace en esta práctica es un sello de identidad para su comunidad embera, entendido como único y parte integral de su cosmovisión. Asimismo, el aprendizaje personal que resalto está directamente vinculado a este significado, ya que, al participar en esta práctica, nos convertimos en parte y representación de esta cultura.

**Momento 3. *El acto de pintar:*** Este ejercicio tiene una duración que oscila entre 40 minutos y una hora, dependiendo de la paciencia de quien realiza la pintura y la complejidad de esta. En cuatro ocasiones, fui lienzo de esta representación pictórica; en la primera ocasión, Sandra, una mujer de la comunidad de Caimito, llevó a cabo el proceso. En esta experiencia, me sentía inquieto por el resultado de este ejercicio. Me quité la camiseta y confié en ella para pintarme, lo que resultó en mi cuerpo manifestado como *Vegui pha* (Pintado del venado). En la segunda ocasión, Arrisela, otra de las mujeres de la comunidad, me pintó, dejándome esta ocasión el *Imama pha* (Pintado del tigre). Para pintarme, nos situamos a la salida de una de las casas, en un árbol con sombra y una banca donde los mayores suelen reunirse para platicar.

En la tercera ocasión, me encontraba en una reunión de docentes donde estaban presentes todos los profesores de la institución. En este contexto conocí a la profesora Mariana, que después me pintaría. Esta experiencia fue significativa, ya que considero que ella es una de las personas más conscientes y arraigadas a estas prácticas debido a su rol como maestra, y más aún al estar a cargo de la materia de Cosmovisión. Como cuarta y última vez, también fue la profesora Mariana quien me pintó, días previos a mi regreso a Bogotá. Mi intención era

llevar estas marcas en mi piel como un símbolo de lo que me dejaba esta experiencia, por lo que le solicité que me pintará con diversos diseños, y así conocer todos los que fueran posibles.

De esta misma manera es importante destacar que este uso y lenguaje que tiene esta práctica cultural, no es vista desde una mirada artística primordialmente, sino como parte esencial de la identidad del pueblo Embera. A propósito de esta afirmación Carmona (1991) menciona que:

Los diseños realizados en ellas se integran como elementos dinámicos con funciones de transformación, no sólo de la apariencia física, sino también de las posibilidades de comunicación; así, se constituyen en representaciones emisoras de señales gráficas que involucran a los demás individuos de la etnia, referenciando entre otros: propósitos estéticos, situaciones anímicas, pertenencia a determinadas localidades o parentelas, anormalidad orgánica, identidad individual y disposición ceremonial. (p. 112)

Esto demuestra y afianza la idea de cómo esta práctica es relevante más allá de lo meramente técnico y superficial, a tener sentidos comunicativos dentro de esta comunidad.

Como conclusión y coincidencias que pude observar, este espacio no solo se trata de lo artístico y la representación cultural, sino que también ofrece una gran oportunidad para el encuentro y el aprendizaje. Con esto me remito a destacar las conversaciones diversas e interesantes, que surgían a partir de mis inquietudes o viceversa. Dentro de estos encuentros, surgieron temas que abordaban su cultura, cosmovisión, tradiciones y la estructura familiar dentro de la comunidad, entre otros. De manera similar, les compartí detalles sobre mi propia familia, mi experiencia educativa en la universidad y aspectos de la vida en una ciudad como Bogotá, junto con otras anécdotas que surgieron en el momento. Estos intercambios dieron lugar a aprendizajes sobre los diferentes contextos en los que nos encontramos. Para mí, con la implicación de habitar y conocer un nuevo lugar desde la oralidad, con todas sus peculiaridades contextuales, mientras que para ellos significó reconocer unos lugares y eventos desde mis percepciones y vivencias.

También destaco como en todas las ocasiones fueron mujeres mayores quienes me pintaron, lo que denota que esta práctica suele ser predominantemente ejercida por mujeres, quienes han tenido un papel históricamente destacable en cuanto a la preservación de sus prácticas y colectividades como pueblo Embera. Para reforzar esto me remito a Méndez (2007) quien afirma que “Las mujeres indígenas latinoamericanas han estado participando activamente en la defensa por el reconocimiento de las demandas de sus colectividades,

luchando como pueblo, como grupo étnico y como fuerza social.” (p. 36) Situación que se visualiza desde estas prácticas de cuidado por su identidad colectiva.

Por último, es importante reconocer que es un ejercicio técnico y requiere cuidado en cuanto a la representación figurativa al momento de pintar, siendo importante tener un buen pulso y conocimiento de lo que se hará; además, teniendo en cuenta que el cuerpo es un lienzo muy diferente a cualquier formato plano. Además, recordemos que ese conocimiento, debe pasar por la experimentación previa puesta en práctica, así como su intención al realizarla en el cuerpo, destacando este como principal portador de significados. Esto demuestra como la conciencia del cuerpo tiene una potencia enmarcada para las comunidades Emberas.

*Figura 27. Experimentar la jagua.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)*

**Momento 4. Vivir la Jagua:** En este punto, es importante destacar que la pintura corporal con jagua pasa más desapercibido al interior de la comunidad, a cuando nos retiramos a otros espacios, debido a misma costumbre la cual está normalizada. Para empezar, hay que

saber que, aunque la tinta en la piel tiene una duración de aproximadamente dos semanas, su visibilidad no es constante, siendo el tercer día, en mi opinión, cuando adquiere mayor intensidad en la piel. En el momento inicial, justo después de aplicar la pintura en la piel, esta se presenta con un tono muy suave, lo que podría sugerir que no se está marcando adecuadamente en la piel. Sin embargo, ocurre todo lo contrario, ya que con el paso del tiempo adquiere una mayor intensidad, tornándose cada vez más oscura.

A medida que transcurre el tiempo y se interactúa con otros, es evidente cómo aquellos que están familiarizados con esta práctica destacan y se alegran al ver cómo nosotros, como docentes externos, nos comprometemos a aprender y experimentar este proceso. Esto, siendo importante para posteriormente ponerlo en práctica con los chicos de la escuela, no solo en actividades puntuales, sino dando un ejemplo de la importancia que tiene esta actividad cultural.

Como aspecto final, es relevante observar cómo existe un hábito de cuidado con relación a la pintura en el cuerpo, ya que, al ser una sustancia orgánica, experimenta cambios durante los primeros días después de su aplicación. Por ejemplo, al dormir, si una parte recién pintada entra en contacto con una que aún no lo está, puede provocar que la figura ya pintada se reproduzca, sin la intención de hacerlo.

Con todo esto, se resalta y enfatiza cómo en una práctica cultural existe un orden pedagógico y artístico. Como docente en artes visuales, experimentar desde adentro esta práctica me deja reflexiones de varios ámbitos, empezando por esa relación entre arte y cultura, anclándose directamente cuando los mismos miembros de la comunidad enuncian como un arte la pintura corporal con jagua. Asimismo, encasillando ese arte como identitario y único para el pueblo embera. Por último, es de gran valor enfatizar en la construcción y transmisión de esta práctica por parte de las personas mayores de la comunidad hacia los más jóvenes, pues pude observar cómo, mediante la demostración y ejecución en comunidad, se realiza esa labor educativa que lleva a la preservación de esta tradición.

Es crucial resaltar que la pintura corporal se vincula estrechamente con actividades específicas arraigadas de la misma cultura; actividades que, desde mi perspectiva, han experimentado transformaciones a lo largo del tiempo. Esta afirmación se sustenta en datos recopilados de diversas fuentes de investigación sobre estas prácticas, así como en conversaciones ocasionales con miembros de la comunidad. Estos últimos han señalado que,

por diversas razones, la cosmovisión ritual se ha perdido con el transcurso del tiempo. En los contextos en los que se emplea la jagua, se destacan las danzas tradicionales, las ceremonias de graduación y festividades tradicionales.

“Las mujeres danzan en una fila, la que la encabeza lleva un tamborcito en las manos con el cual va marcando el ritmo. Los hombres, aunque no bailan, participan tocando la flauta y moviéndose de adelante hacia atrás.” (Ulloa, 1987, p. 231). Destaco esta observación de Ulloa porque tuve la oportunidad de presenciar y comprender directamente la ejecución de una danza que sigue estos patrones mencionados:

*Figura 28. Danza típica en Caimito.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

Figura 29. Danza típica grado décimo.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Las imágenes presentadas representan dos momentos distintos, cada uno con intenciones totalmente diferentes. La primera imagen (*figura 28*) corresponde a la comunidad de Punto Caimito, donde las niñas realizaron danzas con la intención de presentarse y dar a conocer esta práctica a nosotros, los profesores voluntarios en ese momento. Este evento fue liderado por Sandra, una mujer de 36 años a cargo de la parte cultural en la comunidad. Durante este evento pude observar diversas representaciones pictóricas con jagua plasmadas en los cuerpos de las niñas, así como el uso de chaquiras, parumas, collares, balacas, entre otros elementos significativos (*figura 30*). Las danzas presentadas en esta ocasión incluyeron *Jirapa Kari* (danza de la hamaca), *Dama Kari* (danza de la culebra), *Vaga vaga Kari* (danza de la mariposa), *Imbisu Kari* (danza del colibrí) y *Putuju Kari* (danza de la paloma). Me llamó la atención la actitud y dinamismo con el que las niñas interpretaron las danzas; aunque se evidenciaba cierta timidez, también se notaba un previo acercamiento y experiencia en cuanto a lo que conlleva el acto de bailar. Además, se apreció un agrado al vestirse y arreglarse para la danza, ya que al final querían tomar fotos y aparecer en ellas.

La segunda imagen (*Figura 29*) se desarrolla en el contexto de la clase de Cosmovisión a cargo de la profesora Mariana en décimo grado. Fui invitado por la maestra debido a un trabajo previo que realizamos con los estudiantes, donde representaron, a través de un cuadro pintado con témperas, algo característico y relacionado con su identidad embera. Este resultado

se compartió momentos antes de la danza (este ejercicio se abordó más detalladamente en el apartado de miradas e imagen colectiva).

*Figura 30. Collar con dientes de mico.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

*Figura 31. Carrizo.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

Al igual que en la ocasión anterior, llevaron sus respectivos pintados con jagua y accesorios característicos, con dos diferencias notables, además de las edades y experiencias previas con la danza. La primera diferencia es que nos encontrábamos en un contexto de clase, donde la presentación se evaluaba según cómo se expresaban en lengua y qué diseño llevaban en su piel. El ejercicio consistía en hablar en su lengua materna diciendo: '*Mu trura jarabada Santiago, nangu pha jarabada dama pha*' (Mi nombre es Santiago, mi pintado es de culebra), en relación con sus nombres y los pintados corporales que portaban. El segundo y crucial elemento es la participación de los hombres, quienes tocan flautas/carrizos (*Figura 31*) mientras danzan alrededor del círculo principal conformado por las mujeres.

De los dos momentos mencionados, se pueden extraer diversas reflexiones. El acto de bailar no se limita únicamente a un ejercicio de movimiento corporal y seguimiento de una partitura rítmica; más bien, implica un ejercicio de conciencia en relación con la identidad del indígena embera. Para ahondar aún más, entendamos que el movimiento tiene implicaciones con el espacio. Observamos diferencias entre ambas danzas debido al espacio en el que se desarrollan y a sus participantes, lo que revela un compromiso corporal con un entorno determinado. Estos movimientos y gestualidades, que transitan de lo consciente a lo inconsciente, demuestran esta relación. Así, el cuerpo juega un papel crucial como medio de expresión de lo que subyace en su interior en relación con el contexto.

En última instancia, debo hablar desde mi piel, mis sensaciones y mi cuerpo; no como un acto pretencioso, sino, por el contrario, buscando una introspección personal que dé cuenta de factores puntuales que esta experiencia particular dejó marcados en mi piel. Este ejercicio será de vital importancia al momento de reflexionar, y aunque las dinámicas tendrán tintes moralistas impregnados por mi forma de narrar y describir estas sensaciones corporales, no espero que se vea como algo negativo, pues tengo la firme convicción de que no se puede separar el cuerpo y la corporalidad de las mismas expresiones sensibles que configuran lo que somos como un cuerpo complejo e individual.

Continuando esta idea, es importante mencionar que, para hablar de mí en un contexto de una práctica puntual, en un territorio específico, debo también referirme a la otredad, a esos otros cuerpos que habitaron y crearon relaciones fluctuantes con mi individualismo concreto. “«Yo soy la complejidad que soy, y ello implica que establezco relaciones con los demás que son consustanciales a cualquier invocación de ese yo»” (Butler, 2017, p.73)

Creo firmemente que la educación debe impregnar todos los aspectos de nuestra vida, atendiendo a la idea de que como seres sociales y sensibles estamos sujetos a recibir información continuamente; por esto mismo, la manera en que recibimos esta información va a fin con la educación previa y continua que consolidamos desde la experiencia. Dicho de otra manera, no podemos desligar la vida misma de los procesos educativos que adquirimos mientras existimos en el mundo. Ahora bien, parto del principio de que el conocimiento puede surgir en cualquier lugar y en cualquier momento, lo que nos lleva a construir un aprendizaje empírico atendiendo a las experiencias y contextos con las cuales coexistimos. Con ello, quiero recalcar que el cuerpo mismo también se educa, aún sin la conciencia de estar llevando a cabo dicho proceso. Entendiendo esto, fue relevante para mí estar expuesto a diversas condiciones y circunstancias para percatarme de las conexiones que mi cuerpo tiene con mi experiencia de vida.

Para comenzar esta reflexión, es imperativo abordar el tema del caminar. Aunque pueda parecer un tema de aparente irrelevancia, el acto de caminar no es el mismo cuando se está inmerso en este territorio y se comparte con estas personas. Una de las primeras observaciones que resalta es la facilidad y adaptación de los pies para caminar descalzos, una habilidad que me resultó desafiante en varios momentos debido a la educación que mis pies han recibido al estar acostumbrados a otras condiciones. Al referirme al "caminar", deseo incluir también las prácticas cotidianas, como jugar fútbol descalzos o trasladarse por más de una hora para llegar a otras comunidades, teniendo en cuenta que ocurre en medio de la selva del Darién, por caminos donde hay presencia de hormigas, culebras, lagartijas e innumerables especies animales. En muchas ocasiones, estos caminos estaban embarrados e inundados durante las temporadas de lluvia, por lo que era casi obligado el uso de botas pantaneras.

Un momento específico que permanece grabado en mi memoria tiene lugar en una noche, alrededor de las 8 p.m., mientras nos dirigíamos desde la comunidad de Punto Caimito hacia la comunidad de La Victoria. Me acompañaban el Profesor Silvino, Arelpio, Ronairo y Arleison (jóvenes de la comunidad). Optamos por el camino del río, el cual es más corto y seguro a esa hora de la noche donde la visión se reducía por la oscuridad a la vez que salían animales nocturnos. A pocos metros de nuestro destino, se presentó una culebra de aproximadamente metro y medio. Todos nos alarmamos, ya que representaba un riesgo significativo si alguien resultaba mordido por ella. Fue en ese momento cuando Ronairo, un estudiante de octavo grado utilizó una rama grande de un árbol para neutralizarla dejándola sin

movimiento. Este episodio no solo me hace reflexionar sobre la actitud que tuvo el ya conociendo los posibles riesgos del territorio, sino también en que habría sucedido si yo hubiera estado caminando solo o si hubiera reaccionado de manera similar. Por estas y otras razones, siempre se nos aconsejó y cuidó al transitar por estos senderos.

Este ejercicio aborda elementos sensibles relacionados tanto con el entorno como con el cuerpo. La adaptabilidad del cuerpo a su contexto se manifiesta claramente en las acciones mencionadas anteriormente. La capacidad de hombres y mujeres para interactuar a través del acto de caminar revela su aprendizaje inconsciente de cómo coexistir con su entorno. Se puede observar una profunda apropiación y adaptación a diversas situaciones, producto de su conexión directa y constante con su entorno inmediato.

Otro aspecto que destaco está relacionado con la salud y el bienestar. Previo a viajar, una de mis preocupaciones era saber cómo reaccionaría mi cuerpo ante un clima totalmente nuevo, por un periodo tan extenso de tiempo, en condiciones desconocidas y precarias si hablamos en temas de salud. Situación importante para mí, ya que sufro de dermatitis atópica, condición donde la piel es bastante sensible a los factores del entorno causando resequedad. Aún con todos estos estigmas iniciales que yo mismo cree, evidencí cómo con el tiempo hubo cambios positivos. Mi piel se adaptó y se relacionó bien con el ambiente, estando incluso en mejores condiciones a las que estaba acostumbrado en Bogotá. Ahora interpreto esto considerando diferentes factores: el clima húmedo, la alimentación natural del territorio, el estilo de vida alejado de la contaminación y el estrés de la ciudad, y, por último, la sensación de felicidad, armonía y gratitud por lo que estaba viviendo con la comunidad en mi rol como docente.

Habiendo mencionado esto, es importante señalar que no todo fue positivo, ya que, a pocas semanas de regresar a Bogotá, específicamente el 24 de mayo, tuve que acudir a urgencias, para confirmar que había contraído malaria (Enfermedad derivada de la picadura de zancudo). Esto es relevante, ya que, pese a la presencia de zancudos e insectos en la zona, estos no picaban a quienes vivían permanentemente en la comunidad en comparación con nosotros, que estuvimos por un periodo limitado de tiempo. Esto confirma y resalta cómo los cuerpos se adaptan a los entornos en los que habitan, no solo como resultado de su propia existencia, sino también debido a la vasta experiencia corporal transmitida por aquellos que los precedieron, incluyendo padres, abuelos y generaciones anteriores. Estas generaciones aprendieron y se

adaptaron para coexistir con el territorio, dejando un legado de conocimiento sobre cómo habitar en armonía con el entorno.

### 3.4.3 Espacio y territorio.

Figura 32. La escuela en la selva.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Un aspecto significativo para este apartado reside en la comprensión de cómo, al desempeñar el papel como docente de artes visuales en un espacio específico, se ejercen influencias y provoca impactos de diversas índoles. Dichas índoles tienden a afectar tanto a los sujetos que ocupan estos espacios como al propio entorno. Previo a continuar, profundicemos acerca de las implicaciones epistemológicas del concepto *espacio* en el contexto de este documento; partiendo de la premisa de que existen distintas perspectivas para su aprehensión. Aquí, se considerará el espacio desde su perspectiva tridimensional, geográfica, compositiva y estructural, así como en su dimensión figurativa.

En cuanto al espacio tridimensional, nos adentramos en el ámbito físico, entendiendo este como un conjunto de coordenadas que abarcan longitud, anchura y altura, constituyendo el lugar donde se ubican los elementos del universo. Prosiguiendo con estas aclaraciones, al abordar el espacio geográfico, nos sumergimos en los lugares de la superficie terrestre, englobando regiones y condiciones específicas tales como la altitud marítima, el clima, el ecosistema, entre otros elementos. Por otro lado, el espacio estructural o compositivo hace referencia a la disposición y organización de elementos en un entorno construido, recordando que gran parte de lo edificado se ve fuertemente influenciado por quienes lo habitan. En última instancia, la caracterización del espacio en su sentido figurativo no se manifiesta de manera física; más bien, comprende aspectos psicológicos o momentos concretos y determinados. Un ejemplo de este último caso sería la consideración de espacios mentales, de creación, de reflexión, entre otros.

Entendiendo lo anterior, pasemos a hablar más puntualmente de lo que significa y configura habitar el espacio donde tuvo lugar esta práctica. Como bien se mencionó anteriormente en este documento, estuve situado en la comunidad indígena de Punto Caimito perteneciente al resguardo Nussi Purru de Juradó, Choco; al interior de la selva del Darién.

Para comenzar, hablemos de los elementos generales que son pertinentes mencionar para dar un contexto general al de este territorio. Algo principal a reconocer es que este es considerado una zona rural dispersa para el estado colombiano, definida así: “Es la unidad habitacional localizada en el suelo rural de manera aislada que se encuentra asociada a las formas de vida del campo y no hace parte de centros poblados rurales ni de parcelaciones destinadas a vivienda campestre.” (Min Vivienda, 2021). Otro elemento para considerar es su población, distribuida entre los grupos étnicos indígenas y afrocolombiano. Este último

habitando en el casco urbano netamente, mientras que las comunidades Emberas viven tanto en el casco urbano, como en el interior de la selva en el resguardo indígena.

Este lugar tiene implicaciones económicas y de orden político diferentes a lo que se observa en una ciudad urbana como lo es Bogotá, Colombia. Llevar a cabo el ejercicio docente se ve afectado de manera negativa puesto que la obtención de recursos y materias requiere de un largo proceso por el contexto mismo. Explicado así por González, Ramírez y León (2023):

Entre las principales problemáticas se identifican la falta de servicios básicos, el mobiliario limitado y una tendencia al olvido por parte de las autoridades educativas, lo que se atribuye a la ubicación en zonas de alta marginación. (p. 17)

Para explicar y ahondar mejor esta idea me centraré desde un ejemplo concreto el cual percibí al momento de habitar este lugar. En el municipio de Juradó, lugar donde se encuentran tiendas, restaurantes, papelerías, ferreterías, entre otras (elementos que no se hallan al interior de las comunidades indígenas), un pan sencillo tiene el valor de 1000 pesos colombianos, cuando ese mismo pan se puede conseguir por 500 pesos en la ciudad; este suceso tiene lugar cuando entendemos el proceso que se lleva a cabo para la creación de este. En principio debe llegar la masa, que se transporta en un barco proveniente desde Buenaventura, el cual suele llegar dos veces a lo largo del mes. Esto porque Juradó no cuenta con acceso terrestre debido a su lejanía con el resto del país, argumento que se apoya en una frase que más de una vez escuché: “Juradó está más cerca de Panamá que de Colombia” esto por qué el lugar próximo dentro de Colombia el cual es Bahía Solano se encuentra a dos horas y media en lancha por mar abierto, mientras que Jaqué, Panamá está a una hora con el mismo medio de transporte. Esto da cuenta de lo alejado que se encuentra el territorio, dificultando esta obtención de materias pedagógicas, alimentos, entre otros.

Teniendo claro el lugar en cuanto a su ubicación dentro del territorio colombiano hablemos de las condiciones como el clima y su basta vegetación al estar rodeado de un ecosistema como lo es la selva, con múltiple cantidad de vegetación, frutos y animales de todo tipo. La comunidad se encuentra cerca de un Río de alta corriente como es el Río Juradó, de una amplia cantidad de quebradas y del Océano Pacífico. Estos elementos influyen de manera considerable en la vida de sus habitantes, por esto mismo, también fue un factor importante que se tuvo presente durante las clases y espacios de creación artística los cuales orienté.

Refiriéndonos específicamente a la comunidad de Punto Caimito, es relevante destacar su característico espacio reducido, dado que es una de las comunidades más pequeñas dentro del resguardo. Está compuesta por cinco edificaciones que sirven como morada para sus habitantes, una cancha de fútbol, una planta de energía y separada de estas, la escuela primaria.

Ahora bien, es preciso hablar de la casa como espacio. Nos enfocaremos en la consideración de la vivienda como punto de análisis, no solo desde su vertiente arquitectónica o formal, sino también en sus manifestaciones estéticas y sensibles que la definen en este contexto particular. Este enfoque nos ayudará a comprender la relación intrínseca entre lo cotidiano y el ejercicio pedagógico en la escuela. Tal como señala Bachelard (2000):

La casa es, sin duda alguna, un ser privilegiado, siempre y cuando se considere la casa a la vez en su unidad y su complejidad, tratando de integrar todos sus valores particulares en un valor fundamental. (p. 27)

Como aspecto inicial, es relevante señalar que la mayoría de las viviendas carecen de puertas o cerraduras que requieran llaves, basándose en la premisa comunitaria de que no existen extraños o desconocidos, sino que se promueve un ambiente de familiaridad y convivencia. Esta premisa se materializa mediante actos de colaboración en el ámbito del conocimiento. En diversas ocasiones, fui testigo de cómo miembros de la comunidad solicitaban apoyo escolar o asistencia para tareas específicas a otros integrantes de la misma. Este ambiente comunitario me brindó la sensación de estar en mi propio hogar, ya que los gestos de comunión y el diálogo cercano me permitieron trascender un rol meramente académico y formal, para situarme en una perspectiva más íntima en relación con mi identidad. Al encontrarnos en un espacio determinado tomamos acciones correspondientes a dicho lugar, llegando a ser como una máscara que limita quiénes somos en realidad. En este caso, al cambiar la escuela por el contexto del hogar, mi identidad salió más a la luz, mostrando actitudes, pensamientos y sentires más relacionados con lo que soy en mi hogar, un hogar que implica intimidad y libertad de ser.

Para complementar y ahondar de mejor manera acerca de las maneras de vivir y habitar el territorio colectivo me remito a lo dicho por Robayo (2017):

Es un mundo amplio, extenso, que comprende a cientos de pueblos, cada uno con sus propias características, lenguas, costumbres. Todos ellos comparten, sin embargo, un principio de vida que organiza su modo de existir y de estar en comunión con el cosmos.

Este principio fundamental es lo que se ha dado en llamar «la dualidad complementaria», basada en sistemas de reciprocidad y de solidaridad existencial, algo que lo contrapone a nuestro mundo individualista y que constituye el eje vertebrador de una filosofía de vida basada en los saberes ancestrales, conocida como Sumak Kawsay, Sumak Qamaña o «Buen Vivir». (p. 150)

Así mismo, esta autora menciona claramente en cómo estas características están ligadas a la propia identidad del ser indígena, entendiéndose como un conjunto por encima de la individualidad:

Sin comprender esta dualidad no podemos entender al indígena; todo gira en torno a la idea de que uno se debe a otro, porque ese otro se hace parte de uno mismo, y eso explica la importancia dentro de estas culturas milenarias del cuidado, el respeto y la aceptación del otro. (p. 150)

*Figura 33. Casa al interior de la comunidad.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

En términos concretos, podemos definir una casa Embera en esta comunidad como un espacio de encuentro, donde se destaca el intercambio de conocimientos tanto académicos,

empíricos, prácticos, formales e informales. Lo que expresa un sentido de apoyo colectivo, siendo una característica fundamental a reconocer para esta práctica.

Como bien ya anteriormente hablamos de los retos y eventualidades en cuanto a la imagen y la mirada del indígena Embera, las implicaciones del cuerpo con relación al contexto pedagógico; ahora pensémonos en esos aspectos espaciales que influyeron dentro de las dinámicas pedagógicas las cuales implementé desde lo artístico visual. Para esto pondremos en juego las materialidades, las dinámicas y los procesos que jugaron un papel en dichas actividades.

- **Pintar piedras de río y hojas de plátano:** El material artístico, conocido también como medio de creación, debe trascender más allá de las convenciones habituales para la creación de obras plásticas, aludiendo a formatos típicos como el lienzo, el papel u otras superficies convencionales. Con esta premisa en mente y reconociendo el contexto geográfico en el que nos encontrábamos, opté por emplear materiales disponibles en el entorno local, que fueran de fácil acceso y manipulación. En este sentido, deseo exponer dos ejercicios específicos que ejemplifican esta elección.

La primera de estas actividades consistió en utilizar hojas de plátano como soporte para la pintura. Previo a la actividad, recolecté algunas hojas con la ayuda de uno de los estudiantes mayores. Durante la ejecución de la actividad, se evidenció el entusiasmo de los participantes por involucrarse en ella, tanto que, al agotarse las hojas disponibles, solicitaron más para continuar con sus creaciones, generando así una amplia variedad de obras plásticas como resultado del ejercicio.

Figura 34. Silver y su obra.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

La segunda actividad se desarrolló a lo largo de dos sesiones. La instrucción previa para la primera sesión consistió en que cada estudiante llevara una piedra del río Jampabado, situado en las proximidades de la comunidad. Durante esta primera sesión, exploramos y decoramos las piedras utilizando marcadores de diversos colores. Cada participante seleccionó el diseño o motivo que deseaba plasmar en su piedra, ya sea inspirado por experiencias personales o por ejemplos proporcionados en el tablero, así como algunas muestras que previamente había preparado a modo de demostración para la clase. En la segunda sesión, se requirió nuevamente la presencia de piedras del río, pero esta vez para ser pintadas con pintura acrílica. Como resultado de esta actividad, se obtuvieron obras que los estudiantes decidieron llevar consigo como recuerdo y apropiación de su trabajo creativo.

*Figura 35. Intervención de piedras.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

Al reflexionar sobre estas actividades y el uso de estos materiales, comprendo la importancia del proceso de exploración en relación con los formatos plásticos. Tanto la utilización de hojas de plátano como de piedras de río demostraron ser decisiones acertadas, ya que los estudiantes expresaron que este tipo de trabajos artísticos no eran habituales en la comunidad. Aquellas herramientas artísticas acostumbradas son el dibujo en papel bond, los lápices de colores, marcadores, entre otros. También actividades donde el objetivo suele ser colorear y realizar ejercicios repetitivos para centrar su atención durante la clase.

Es importante destacar también como la mirada docente tuvo una afectación motivada por las particularidades contextuales del territorio. Este cambio debido a la lectura contextual realizada donde entendí como las materialidades deben transformarse evidenciando las posibilidades creativas y de exploración con las cuales teníamos posible acceso a intervenir. Esta decisión también fruto de la observación, pues reflejó cómo la utilización de elementos naturales era una constante desde diferentes ámbitos cotidianos. Ejemplo de esto lo evidencie desde la escuela, la cocina, el juego con ramas y residuos naturales, la caza, entre otras actividades.

Estos ejercicios que propuse destacan la conexión práctica entre el arte, la naturaleza y el entorno local, resaltando la belleza inherente de trabajar con materiales simples y comunes en un contexto selvático. Asimismo, es relevante considerar la naturaleza efímera de estas prácticas, pues al tratarse de objetos orgánicos, están sujetos a cambios con el transcurso del tiempo. Además, su uso efímero adquiere valor porque permite la renovación y reexperimentación. Una vez que el material cumple su ciclo útil, se convierte en experiencia y conocimiento para quienes lo utilizaron. Es importante considerar que la naturaleza ofrece una abundante cantidad de materiales, por lo que se les puede dar uso en continuas ocasiones.

Continuando este acto de reflexión en cuanto a la apropiación del espacio, el 24 de mayo, ya a unas cuantas semanas de concluir esta experiencia de práctica, propusimos y gestionamos junto con la comunidad, la idea de pintar la escuela. Idea que se materializó días después conteniendo varios significados y elementos de relevancia. En primer lugar, este ejercicio se pensó a modo de apropiación y conciencia sobre el espacio que representa la escuela al interior de la comunidad, ya que no solo era un lugar de relaciones netamente disciplinares, sino se utilizaba además como punto de encuentro y de diálogo. Entendiendo esto, existía una razón más que daba pie a este acto de pintar y renovar el aspecto visual de la escuela; pues se notaba como por el mismo hábitat y pasar del tiempo, la edificación tanto del salón principal como del secundario, se encontraban con irregularidades en su estructura, su aspecto visual y con problemas de plagas. El pensar como un ecosistema tan particular como lo es la selva, afecta negativamente dicha edificación, no fue impedimento ni obstáculo al momento de materializar esta idea: “la actividad humana configura los espacios, con todas sus contradicciones y obstáculos.” (Westerkamp, 2014, p. 7). Desde un inicio se notó la disposición y buena actitud por parte de todos para realizar esta labor.

Ahora bien, ahondemos del proceso y paso a paso que hizo posible que hoy en día la escuela de Dichardí se encuentre pintada como lo está.

**Momento 1. Propuesta:** Desde hace ya un tiempo, conociendo las condiciones en que se encontraba la escuela, rondaba por mi cabeza el proponer e idear los medios para pintar la escuela resignificando su espacio en cuanto a lo visual. Por esto, en una hoja empecé a bocetar ideas las cuales consideré viables realizar, pensando en la participación de los integrantes de la comunidad, así como en los recursos con los cuales podríamos contar. Resultado de esto, la propuesta tomó rumbo a intervenir este lugar, con dos de los pintados pertenecientes a la

tradición de pintura corporal con jagua, siendo *Vegui pha* (Pintado del venado) y *Dama pha* (Pintado de la culebra).

Seguido la construcción de esta propuesta dialogue en primer momento con mis compañeros voluntarios, con el profesor Silvino y con Benjamín, gobernador de la comunidad, con el objetivo de socializar y mostrar la intención de la propuesta para llevarla a cabo. Noté el entusiasmo y disposición para realizar esta actividad, concluyendo en un acuerdo dónde cada persona pondría de su parte para este objetivo.

**Momento 2. Reunión comunitaria:** Benjamín, como gobernador, convoco una reunión con todos los integrantes de la comunidad, en dónde uno de los puntos importantes fue dar a conocer la iniciativa por parte de nosotros los docentes de pintar la escuela con el apoyo de ellos como comunidad. Les mostré el boceto con el cual pretendía que vieran el resultado esperado, mientras les compartía cuál era el objetivo y la importancia de realizar este ejercicio, contando con el apoyo conjunto de todos sin importar su edad. Enfatizamos en que no sería un trabajo solo de los niños, por lo que queríamos vincular a los padres y hermanos de los chicos de la escuela. Ante esto se mostraron muy atentos y dispuestos a ayudar, siendo una actividad que llamaba su atención.

Hablamos también de la manera en que conseguiríamos las materias esenciales para ejecutar esta labor, incluyendo la pintura, herramientas y mano de obra. Como bien se mencionó, sería un trabajo conjunto en el cuál todos íbamos a intervenir, por lo que el tema de la mano de obra no fue una dificultad; así mismo, acordamos que nosotros los docentes aportaríamos con una parte de dinero mientras que el resto de la comunidad apoyaría con lo restante. Finalmente, se decidió un cronograma acorde al tiempo disponible de cada integrante de la comunidad.

**Momento 3. Compra y acceso del material:** Como usted ya se pudo dar cuenta por lo explicado párrafos antes en este apartado, la obtención de materias de carácter industrial dependía de muchos factores. Por esto mismo, tuvimos que esperar unos días hasta que llegara el recurso fundamental para este ejercicio, la pintura. Al enterarnos de la llegada del barco desde Buena Aventura, fruto del "voz a voz", planeamos el día en el cual bajaríamos hasta el pueblo, para preguntar en las únicas dos ferreterías de Juradó, si les habían suministrado pinturas. Ya al momento de encontrarlas, teníamos una base que soportaba la

realidad de este ejercicio, faltando solo herramientas como brochas, rodillos, pinceles, recipientes, etc.

En la comunidad contábamos con pinceles de diferentes tamaños, que usaríamos para detalles o lugares estrechos como esquinas; aparte, utilizamos totumos, los cuales realizamos nosotros mismos, siendo una actividad que aprendimos de la enseñanza del profesor Silvino. Los elementos como brochas y rodillos, los encontramos en una de las comunidades cercanas y más grandes del territorio, la comunidad de Dos Bocas. Hablamos con Paulino, gobernador de la comunidad, el cual accedió muy amablemente a ayudarnos con el préstamo de estos objetos.

**Momento 4. Adecuaciones y aseo:** El día 3 de junio, sábado, siendo las 9 am aproximadamente, ya con materiales y la comunidad presente, dimos inicio a lo que sería un cambio en la imagen visual de la escuela. Para esto y como acto inicial, debíamos realizar un aseo y mantenimiento del lugar; este mantenimiento conto con acciones básicas como barrer y trapear, así como otras específicas del entorno. Con esto me refiero a actividades como "rozar", acción similar a podar, con la diferencia de que esta se ejecuta usando solamente el machete. Otro elemento por realizar fue eliminar los nidos u hormigueros que estaban asentados en la escuela, pues podrían implicar un riesgo para quienes habitan este espacio. Viendo las dinámicas que estaban ocurriendo, se tomó la decisión de limpiar los pupitres y mesas de los niños, pues con el normal uso al transcurrir del tiempo, estos se habrían afectado obteniendo mugre, pintura, rayones, etc. Ejercicio que involucró a los niños quienes usaban estos puestos de trabajo, creando una consciencia de cuidado hacia estos elementos. Al enfrentarse a la tarea de limpiar su espacio de trabajo, los estudiantes notaron la importancia de no dañar ni ensuciar estos elementos, ya que limpiar les tomaría más tiempo y esfuerzo. Además, al ver el espacio en mejores condiciones, desarrollaron un sentimiento de agrado y apropiación por el mismo.

**Momento 5. Pintar:** La actividad de pintar se destacó como uno de los momentos de mayor participación y entusiasmo. El proceso de pintar se extendió a lo largo de aproximadamente cuatro días, considerando las condiciones climáticas y los horarios de la comunidad.

El inicio de este ejercicio fue el 3 de junio, durante el mantenimiento general de la infraestructura escolar. En este momento se aplicó una capa base de color blanco en las paredes de la escuela (*Figura 36*).

Figura 36. Pintemos la escuela.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Al día siguiente, domingo 4 de junio, procedimos a pintar el salón principal con un tono azul claro, como se ilustra en la figura 37. El hecho de realizar esta actividad un día domingo, fin de semana, da cuenta de la intención y receptividad para ejercer esta actividad por parte de los integrantes de la comunidad, quienes aun cuando no tienen una obligación directa con la escuela, se prestan de manera genuina para colaborar con lo requerido.

Se seleccionó el diseño *Vegui pha* (pintado del venado) para este salón, donde el docente Silvino impartía clases regularmente cuando era el único responsable de esta sede. Este proceso implicó una meticulosa planificación que incluyó el boceto en la pared, la asignación de tareas y la ejecución de la pintura. La colaboración principal vino de los adultos, quienes contaban con mayor destreza en el manejo de herramientas en comparación con los niños.

Figura 37. Salón Vegui.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Siguiendo con el otro salón, el cual fue intervenido con el *Dama pha* (pintado de la culebra), se ejecutó de manera similar a como se hizo en el otro salón; destacando la ayuda activa de los integrantes de la comunidad. Otro acto para destacar es como durante esta práctica se creó un espacio de conversación, juego y esparcimiento, existiendo momentos para hidratarnos con agua de coco y descansar, conversar sobre situaciones del diario vivir, capturar momentos mediante la fotografía y hasta jugar con la pintura pintándonos el cuerpo.

Figura 38. Salón Dama.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

**Momento 6. Firma:** El gesto de firmar significa bastante en el marco de este ejercicio, pues sirve como un espacio de memoria el cual cobra significado en el recuerdo de cada sujeto. Contrarió a los otros momentos, este acto de firmar se hizo varios días posteriores una vez terminado de pintar. Decidimos que se haría el día de la despedida de nosotros los docentes voluntarios. Para esto, cada integrante de la comunidad pinto su mano con un color diferente al utilizado para plasmar el diseño de la jagua (Azul) y plasmo su huella en la parte externa del salón principal, para posteriormente escribir su nombre encima.

Figura 39. Firmemos la escuela.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Tras considerar lo anteriormente expuesto, es relevante examinar la implicación que conlleva la integración de un símbolo cultural arraigado de una tradición dentro de un entorno específico. Este análisis invita a reflexionar sobre la representación visual, cultural e identitaria del pueblo indígena Embera, en relación con la identidad institucional de la escuela. Un aspecto fundamental a tener en cuenta es cómo estos símbolos adquieren nuevos significados en función del contexto de su aplicación; en este caso, al ser incorporados en los dos salones de la escuela, se otorgó una identidad única a cada uno, contribuyendo así a la construcción de significados asociados al espacio mismo.

Es crucial tener presente que la alteración de un entorno conlleva implicaciones políticas dentro de la comunidad, así como consideraciones relacionadas con la preservación de la herencia cultural indígena y los objetivos educativos de la institución. Estos, fundamentados en el desarrollo académico de sus estudiantes sin dejar de lado el hecho de que sus saberes y formación hacen parte de una educación indígena Embera, la cual es diferente a la impartida en otros territorios de Colombia; por lo cual al intervenir la escuela de la manera en que se hizo, se está cumpliendo ese objetivo de identidad y preservación cultural.

Por último, se destaca la relevancia de este ejercicio como un medio para fomentar la memoria colectiva; la permanencia de esta representación visual servirá como un recordatorio tanto del proceso de elaboración como del compromiso de los docentes quienes nos involucramos en su implementación. Esta construcción de memoria implica pedagógicamente un aprendizaje social en cuanto a la identidad cultural, al reconocimiento y a la coherencia de quienes son como Emberas con relación a sus espacios habitados. Este mismo elemento tiene valor en cuanto a su permanencia en el tiempo, puesto que, si bien la memoria colectiva es un aspecto sensible, también se manifiesta en elementos visuales o artísticos como lo es en este caso la escuela. De igual manera, este ejercicio es fruto de un trabajo cultural educativo, de una red de tejido social donde la cohesión de saberes y experiencias dio paso al resultado obtenido siendo la escuela ese lienzo a utilizar como cierre de este ejercicio.

La conclusión de este apartado es considerar el entorno habitado al llevar a cabo acciones pedagógicas, ya sea de manera formal e informal. Esto se debe a las inevitables influencias que las personas que conviven en el territorio ejercen sobre dichas acciones. Influencias condicionadas por aprendizajes empíricos, por prácticas culturales, por el lenguaje, el asentamiento en el territorio, entre muchas otras que intervienen allí, reforzando la importancia de pensarnos en el espacio/lugar como elemento de aprendizaje.

Figura 40. Arte situado.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Además, se observa cómo la incorporación de elementos artísticos visuales en cada ejercicio estuvo impregnada de características propias del entorno habitado. Características como la naturaleza, los animales, plantas y frutos de la zona; además de las prácticas culturales Emberas, su lengua materna, las ropas y accesorios comunes, cosmovisión, entre otras. Entonces bien, el arte visual funcionó como un medio para auto-reconocerse y co-reconocerse en el espacio, siendo fundamental para repensar nuestras interacciones con el entorno cercano. Este reconocimiento es fundamental para definirse desde la individualidad, entendiendo quién es, en qué cree, con qué se siente cómodo o en desacuerdo, entre muchas otras decisiones que surgen del autoconocimiento. Esto potencia la capacidad de crecimiento personal y colectivo, puesto que, al hacerlo junto a otros, se crean elementos de comunión que, en este caso, reflejan lo que significa ser un indígena Embera dobidá.

#### 4. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, deseo enfatizar cómo esta experiencia práctica ha sido un acierto tanto para mi vida profesional y formativa, como para mí como sujeto sensible. La oportunidad de compartir y habitar con esta comunidad indígena es un privilegio desde el marco académico, por sus múltiples posibilidades de aprendizaje, y estructuralmente, entendiendo que, al ser una entidad territorial, tienen el derecho a reservarse la admisión a su territorio de entes externos, como lo soy yo en este caso particular.

Los objetivos planteados al inicio de este documento, como la reflexión, exploración y comprensión de elementos que florecieron al interior de la práctica, se destacan de diferentes maneras. Sin embargo, resaltando algunos de los más significativos, puedo afirmar que se evidenció que el uso de la educación en artes visuales como herramienta para fomentar la exploración sensible, tanto individual como colectiva, funcionó en este caso particular.

Esa exploración sensible, directamente vinculada a su identidad y mirada como Emberas dobidá, se vio enmarcada desde sus expresiones plásticas realizadas en clase, demostrando el sentido de pertenencia por su cultura. De igual manera, esa apropiación identitaria es relevante en el diario vivir de la comunidad, por lo que fue importante vincular esas miradas a la escuela, enfocando ejercicios artísticos a estas prácticas: tópicos como su lengua materna, los signos con jagua, la narración oral, entre otros. Ejercicios que dieron frutos plásticos, reflexivos y críticos, revelando la importancia de su implementación con las necesidades del territorio.

Aquí queda entonces, cómo ese cuestionamiento por la mirada y las afectaciones culturales en un territorio, deben intervenir directamente al ejercicio pedagógico en sí, puesto que obviar estas cualidades es desconocer la identidad y singularidad de su población.

En cuanto al uso del cuerpo y la corporalidad en esta práctica pedagógica, podemos concluir que existen relaciones marcadas entre el cuerpo, la identidad y el espacio habitado. Se evidencia cómo desde el cuerpo se establece un lenguaje con el entorno, enunciado a través de prácticas culturales como la pintura corporal con jagua, reafirmando su identidad como indígenas Emberas. Así mismo, los ejercicios pedagógicos propuestos ofrecieron nuevas posibilidades para explorar el potencial del cuerpo, utilizando herramientas como el juego, la teatralidad y la pintura, entre otros. Esto permitió una liberación expresiva de los sentimientos y pensamientos en relación con su identidad individual y colectiva.

Además, es importante destacar que esos cuerpos llevan una memoria y un aprendizaje empírico fruto de sus relaciones con el entorno, manifestándose en elementos como el lenguaje, la pesca, la danza, la relación entre el género y ciertas actividades dentro de la comunidad, e incluso en su forma de caminar. Estos elementos se reflejaron en la creación artística realizada en clase.

De igual manera, el territorio y su ubicación espacial juegan un papel relevante en el marco pedagógico de esta práctica rural, ya que incitan a la exploración directa del espacio a través de la creación e intervención. Observé cómo la utilización de herramientas naturales propias del entorno favorece la exploración artística en los ejercicios propuestos. Esto no implica dejar de lado las herramientas habituales de creación, ni desconocer las prácticas que ya existían previamente en la comunidad, como lo son el tejido con hojas, el trabajo con madera, la pintura corporal, etc.

Añadido a esto, la intervención visual en la escuela contribuyó a una resignificación de ese espacio, influyendo en el reconocimiento y valoración de su propia cultura. Al coexistir con signos y lenguajes culturales, nos convertimos en parte importante de ellos. Este espacio habitado quedó caracterizado en las expresiones artísticas de los estudiantes, quienes, al apropiarse de su entorno, fueron capaces de representar sus vivencias en relación con él.

La educación artística visual fue la herramienta transversal de esta práctica, comprendiendo que es un aspecto profundamente desarrollado desde mi rol como futuro licenciado en artes visuales. Esto aportó esencialmente a la creación de nuevos medios expresivos, comunicativos y sensibles, caracterizados por su contexto, su visión única del mundo y su identidad como indígenas Emberas. Con lo mencionado, entra en juego un acto de reconocimiento donde las emociones son cruciales, expresándose a través de obras, relatos e imágenes. Por último, se fortaleció un pensamiento más crítico, entendiendo que no hacemos arte sin motivo, sino que este tiene un propósito y razón de ser. También, se fortalecieron aspectos técnicos en la apropiación de estilos como el dibujo, la pintura, el muralismo, entre otros, promoviendo la autocrítica para seguir mejorando y explorando nuevos medios de creación vinculados a los ya conocidos.

Enfatizando en los frutos obtenidos a partir de la relación entre enseñanza y aprendizaje para mi labor como docente, destaco cómo la exploración y adecuación contextual fueron fundamentales en este ejercicio. Quedó claro que la labor docente está sujeta a la intervención

de métodos didácticos según las necesidades del territorio. Entendido esto, y en relación con el ejercicio pedagógico artístico visual, las posibilidades de creación son aún más amplias y adecuadas cuando se atiende a los llamados de la misma comunidad. Las artes visuales son importantes para cuestionar lo conocido, haciendo referencia a la importancia de problematizar las prácticas contextuales que aun cuando ya son conocidas, tienen en sí mismas potencialidades a explorar y reconocer desde el proceso artístico, las materialidades, la crítica y la reflexión.

Por otra parte, la reflexión posterior a la práctica es esencial, permitiendo nuevas perspectivas sobre lo ya efectuado. Esto es crucial para reconocer las fortalezas, retos y aprendizajes que surgieron, y posteriormente implementar cambios en nuevas prácticas en contextos similares. Para ello, el uso de la fotografía, las anotaciones y otros medios de recolección de información son importantes, obteniendo así mejores resultados en ese ejercicio reflexivo.

Este trabajo de grado es un aporte a nuestra área como educadores en artes visuales, puesto que es una experiencia que fortalece el archivo de prácticas en ruralidad con una comunidad particular de nuestro territorio colombiano, como lo son las comunidades indígenas. Además, aporta datos importantes sobre la relación existente entre la tradición indígena, con sus prácticas artísticas, signos, manifestaciones, y nuestras nociones académicas acerca del uso de la representación, lo performático, la corporalidad, entre otros aspectos, cuestiones que ellos evidencian desde un lugar más vivencial que teórico. Añadido a esto, es importante mencionar cómo, al centrarnos en un área de estudio pedagógico artístico visual, los apuntes reflexivos de este trabajo se encaminaron hacia la exploración de procedimientos, métodos, didácticas y resultados, en busca de un abordaje crítico que permita contribuir aún más a esta área disciplinar.

Por otro lado, este ejercicio tuvo retos importantes debido a su complejidad contextual y planificación pedagógica. Llegar a un territorio nuevo siempre lleva consigo riesgos e incertidumbres, que son aún más significativos cuando se va con una responsabilidad pedagógica a cargo de un grupo de personas. El desconocimiento causó choques en las primeras etapas de esta práctica, debido a los diversos niveles académicos del grupo, las diferentes edades al ser un aula multigrado, y el aprendizaje progresivo que como docente debí realizar para entender las dinámicas académicas y sociales de esta comunidad. Esto ocasionó cambios

progresivos durante toda la estancia allí, ya que dependíamos de factores externos regidos por actividades culturales, agrícolas, festivas, etc; que intervenían en la labor docente que ejercí.

Es muy importante conocer previamente las condiciones contextuales de un territorio para planificar de manera efectiva un ejercicio pedagógico. Igualmente, no se debe dejar de lado la posibilidad de reestructuración ya adentrados en la práctica, ya que, como en este caso, esos cambios llevaron a resultados más favorables con el objetivo principal de este ejercicio: aportar a una comunidad indígena sin interferir con su identidad cultural y cosmovisión.

Lo último que es imperativo mencionar está dirigido a las personas que formaron parte de esta práctica. Compartir y coexistir en un espacio de creación artística es una de las razones fundamentales de este proyecto. Las vivencias y actitudes manifestadas en cada ejercicio reflejan la identidad sustancial que cada individuo lleva consigo. Poder evidenciar y apoyar ese desarrollo sensible no solo me llena de emoción, sino que también me amplía la perspectiva para mejorar mi labor como docente en artes visuales, reconociéndome en el otro y buscando comprender cómo puedo mejorar su experiencia con la práctica artística que enfrenta. Para terminar, quiero agradecerle a usted, que está leyendo estas palabras, esperando que, a través de mis anécdotas, sentires y pensares, adquiera nuevas reflexiones y aprendizajes para su formación como sujeto.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

Alzate, Puerta, Morales (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. Universidad de Antioquia.

Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de cultura económica.

Recuperado de:

[https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard\\_Gaston\\_La\\_poetica\\_del\\_espacio.pdf](https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf)

Berger, J. (1972). *Modos de ver*. Edición inglesa.

Recuperado de: <https://pdfdrive.to/filedownload/modos-de-ver>

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla, S.A.

Recuperado de:

[https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIVA\\_RAFAEL\\_BISQUERRA\\_pdf](https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf)

Bonetto, J. (2016). *El uso de la Fotografía en la investigación social*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.

Recuperado de: [file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-ElUsoDeLaFotografiaEnLaInvestigacionSocial-5454287.pdf)

[ElUsoDeLaFotografiaEnLaInvestigacionSocial-5454287.pdf](file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-ElUsoDeLaFotografiaEnLaInvestigacionSocial-5454287.pdf)

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona, Paidós.

Recuperado de: [file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-JudithButlerCuerposAliadosYLuchaPoliticaHaciaUnaTe-7442037%20(1).pdf)

[JudithButlerCuerposAliadosYLuchaPoliticaHaciaUnaTe-7442037%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Dialnet-JudithButlerCuerposAliadosYLuchaPoliticaHaciaUnaTe-7442037%20(1).pdf)

Carmona, S. (1991). *Simbolismo en la representación gráfica embera*. Boletín Museo Del Oro, (29), 103–119.

Recuperado de:

<https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/bmo/article/view/7041>

Cioppo, G. (2019). *El giro afectivo-corporal: la experiencia de la corporalidad*. UBA psicología. Argentina.

Recuperado de:

file:///C:/Users/57313/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/75655402-dd88-46bb-8b07-f099f378f9d9/Giro%20afectivo.pdf

Domingo y Gómez (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea, S. A. De ediciones Madrid.

Recuperado de:

[https://books.google.com.co/books/about/La\\_pr%C3%A1ctica\\_reflexiva.html?id=RX5uBgAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/La_pr%C3%A1ctica_reflexiva.html?id=RX5uBgAAQBAJ&redir_esc=y)

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina. Siglo veintiuno.

Recuperado de: <https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

García, A. (2002). *La Educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*. Dykinson S.L.

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/284654913\\_La\\_Educacion\\_actividad\\_interpretativa](https://www.researchgate.net/publication/284654913_La_Educacion_actividad_interpretativa)

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.

Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B1HbXRn5hv-lZ1ZsMmJOcmVoWFE/view?resourcekey=0-Goi8pJmVO6rLaq4XaOwaQ>

González Fraga, J. D., Ramírez Hernández, A. J., & León Rodríguez, V. M. (2023). *Aportes y retos de la educación multigrado para la práctica docente en contextos rurales*. UNIVERSIDAD LA SALLE OAXACA.

Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/376403547\\_Aportes\\_y\\_retos\\_de\\_la\\_educacion\\_multigrado\\_para\\_la\\_practica\\_docente\\_en\\_contextos\\_rurales](https://www.researchgate.net/publication/376403547_Aportes_y_retos_de_la_educacion_multigrado_para_la_practica_docente_en_contextos_rurales)

Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Humanidades.

Recuperado de: <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>

Londoño, M. (2023). *Sembrar la duda: Indicios sobre las representaciones indígenas en Colombia*. Banredcultural. Colombia.

Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/exposiciones/sembrar-la-duda/presentacion>

Méndez, G. (2007). Nuevos escenarios de participación: experiencias de mujeres indígenas en México y Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Recuperado de: <https://documentoskoha.s3.amazonaws.com/8811.pdf#page=36>

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Viva la escuela Anexo técnico*.

Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413639\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-413639_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2010) *Decreto 2500*.

Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=40017>

Ministerio de Educación Nacional. (2014) *Decreto 1953*.

Recuperado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=59636>

Martínez, M. (1998). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.

Recuperado de:

[https://www.academia.edu/40640062/LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA\\_ETNOGRAFICA\\_EN\\_EDUCACION](https://www.academia.edu/40640062/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA_ETNOGRAFICA_EN_EDUCACION)

Mendoza, C. (2010). *La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia*. Revista Educación y Humanismo. Universidad Simón Bolívar. Colombia

Recuperado de:

<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2087/1979>

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Recuperado de:

[https://books.google.com.co/books/about/Una\\_introducci%C3%B3n\\_a\\_la\\_cultura\\_visual.html?id=8EbsPQAACAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.co/books/about/Una_introducci%C3%B3n_a_la_cultura_visual.html?id=8EbsPQAACAAJ&redir_esc=y)

- Restrepo, C. (2017). *La vida que somos: conversación con Zandra Pedraza*. Nomada. Universidad Central. Colombia.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105152132014.pdf>
- Robayo, N. (2017). *Indigenismo, educación colonial y etnoeducación*. Edición Universidad de Salamanca. España.  
Recuperado de:  
file:///C:/Users/Estudio/Downloads/Indigenismo\_educacion\_colonial\_y\_etnoeducacion.pdf
- Torres, C. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Universidad de los Andes. Colombia.  
Recuperado de: <https://acortar.link/6xdlCw>
- Ulloa, E. A. (1987). *Pintura facial Embera; expresión de identidad. Trabajo de Campo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.  
Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/Astrid-Ulloa/publication/44519448\\_Kipara\\_dibujo\\_y\\_pintura\\_dos\\_formas\\_EMBERA\\_de\\_representar\\_el\\_mundo\\_Astrid\\_ulloa/links/5912177e0f7e9b70f494dfd1/Kipara-dibujo-y-pintura-dos-formas-EMBERA-de-representar-el-mundo-Astrid-ulloa.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Astrid-Ulloa/publication/44519448_Kipara_dibujo_y_pintura_dos_formas_EMBERA_de_representar_el_mundo_Astrid_ulloa/links/5912177e0f7e9b70f494dfd1/Kipara-dibujo-y-pintura-dos-formas-EMBERA-de-representar-el-mundo-Astrid-ulloa.pdf)
- Universidad de las Américas Puebla. (s. f.). *Bitácora de investigación*.  
Recuperado de:  
<http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notascompletas/bitacoradeInvestigacion.pdf>
- Viadel, R. (2011). *La investigación en educación artística*. Universidad de Granada.
- Vigotsky, S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Grijalbo.  
Recuperado de: [https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf)
- Westerkamp, G. (2014). *Paisaje sonoro de ciudades. Bifurcaciones*. Chile.  
Recuperado de:  
[https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SemiticaCulturaVisualG1/Documentos%20compartidos/General/0\\_BIBLIO/6\\_paisaje\\_sonoro\\_Westerkamp.pdf](https://pedagogicaedu.sharepoint.com/sites/SemiticaCulturaVisualG1/Documentos%20compartidos/General/0_BIBLIO/6_paisaje_sonoro_Westerkamp.pdf)

## **6. ANEXOS**

Los anexos se encuentran en un documento aparte. Solicitar si corresponde al correo [oszamudiom@upn.edu.co](mailto:oszamudiom@upn.edu.co).

## 6. ANEXOS

A continuación, se presentan unas fotografías tomadas en diferentes momentos de la práctica pedagógica. La intención es reforzar y dar un contexto visual a partir de las sensaciones y conclusiones que puedan surgir de cada una de estas fotografías.

*Figura 1. Karol y sellos.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)*

Figura 2. Compartiendo saberes.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 3. Moldear la madera.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 4. Tejiendo emociones.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 5. Representación del cuerpo.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 6. Clase con decimo grado.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 7. Aprendiendo en clase.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

*Figura 8. Comunidad de Buena vista*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.*

*Figura 9. Compartiendo con los profes.*



*Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)*

Figura 10. Salida pedagógica.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 11. Comunidad de Barrio fino.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 12. Leiner y la jagua.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 13. Tejiendo un canasto.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 14. Representación del loro.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 15. Haciendo un mural.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 16. El chingo y el río.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 17. Representación en origami.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.

Figura 18. Samirka y la jagua.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 19. Rostro y obra.



Jurado, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 20. Jugando en el río.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio. (Se cuenta con autorización de uso de imagen.)

Figura 21. La escuela.



Juradó, Chocó (2023). Archivo propio.