

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURALES ALTERNATIVAS PARA UN
DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EL TERRITORIO INDÍGENA QUILLASINGA
REFUGIO DEL SOL

BACCA LÓPEZ CECLILA DEL CARMEN
CABRERA PORTILLA ÁNGELA MARÍA
CASTRO MATABANCHOY OMAR JAIME
CÓRDOBA MORA LADY PATRICIA

ASESOR

Mg. GERMÁN GUARIN JURADO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SAN JUAN DE PASTO (COLOMBIA)

2017

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURALES ALTERNATIVAS PARA UN
DIÁLOGO INTERCULTURAL EN EL TERRITORIO INDÍGENA QUILLASINGA
REFUGIO DEL SOL

BACCA LÓPEZ CECLILA DEL CARMEN¹

CABRERA PORTILLA ÁNGELA MARÍA²

CASTRO MATABANCHOY OMAR JAIME³

CÓRDOBA MORA LADY PATRICIA⁴

Asesor:

Mg. GERMÁN GUARIN JURADO⁵

Informe de Investigación para obtener el Título de
Magister en Educación desde la Diversidad

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
SAN JUAN DE PASTO (COLOMBIA)

2017

¹ Bacca López Cecilia del Carmen. Licenciada en educación ambiental y desarrollo comunitario, Universidad Santo Tomás. Especialista en Pedagogía de la recreación ecológica, Fundación Universitaria los Libertadores. Cabildante Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Profesora Institución Educativa Municipal El Encano, Municipio de Pasto. Email: chelitab@gmail.com

² Cabrera Portilla Ángela María. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Docente Centro Apoyo Educativo Copérnico. Email: opus43@hotmail.com

³ Castro Matabanchoy Omar Jaime. Licenciado en educación ambiental y desarrollo comunitario, Universidad Santo Tomás. Autoridad Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Profesor Institución Educativa Municipal El Encano, Municipio de Pasto. Email: reservanaturaltamia@gmail.com

⁴ Córdoba Mora Lady-Patricia. Socióloga, Universidad de Nariño. Apoyo proyecto cultural Escuela de Música Ancestral y Latinoamericana Guaguas Quilla, Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol. Docente Universidad Mariana. Investigadora principal del proyecto profesoral “Reconocimiento del sentido intercultural de mujer como aporte a los procesos de construcción de paz, en el marco de Responsabilidad Social de la Educación Superior” (2015). Email: cordoba.lady@gmail.com

Contenido

1. Presentación	5
1.1. Resumen.....	5
1.2. Palabras claves:.....	5
1.3. Justificación	6
1.4. Antecedentes	7
1.5. Datos de significado (a modo de hipótesis de investigación)	13
1.6. Planteamiento del problema investigativo	13
1.7. Pregunta problematizadora de investigación	17
1.8. Objetivos.....	17
1.8.1. Objetivo General	17
1.8.2. Objetivos Específicos	17
2. Descripción teórica	18
2.1. La educación en el contexto nacional y local	18
2.2. La interculturalidad: una posibilidad para pensar la educación actual	30
2.3. La colonialidad/decolonialidad y su papel en la construcción de interculturalidad 37	
2.4. ¿Qué es eso de América Latina, Latinoamérica o Hispanoamérica?.....	39
2.5. El papel de la autonomía en la construcción de interculturalidad	45
2.6. Autonomía y educación en territorios ancestrales	46
3. Descripción metodológica	51
3.1. Método: crítico/complejo:.....	51
3.2. Metodología: Enfoque Cualitativo.....	54
3.3. Diseño metodológico y ruta estratégica de trabajo de campo:	57
3.4. Herramienta de análisis:.....	59
3.5. Análisis e interpretación de resultados	61
3.6. Matrices de análisis.....	62
4. Hallazgos	69
4.1. La autonomía base para pensar y dinamizar la interculturalidad.....	70
4.2. Kikin llatata kawarispa (el autocuidado) base para la praxis de la interculturalidad 77	
4.3. Sin intraculturalidad no es posible la interculturalidad.....	84
4.4. ¿Es posible pensar en escuelas, estudiantes, maestros y aprendizajes desde una mirada intercultural?.....	95
4.5. Minguiando y tejiendo desde el diálogo ecológico de saberes	106

5. Lista de referencias bibliográficas	116
5.1. Bibliografía	116
5.2. Referencias.....	118

1. Presentación

1.1. Resumen

La presente investigación desarrollada en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, territorio de El Encano, aborda el reconocimiento de las prácticas culturales de los sabedores indígenas y campesinos y los docentes mestizos que mantienen relación con este pueblo ancestral, lo anterior como una posibilidad para acercarse a la construcción de una propuesta de educación alternativa que permita un dialogo intercultural entre las diversas poblaciones que habitan el territorio.

Debido a los múltiples fracasos ligados al sistema educativo de tradición occidental, que desde épocas de la colonia se impuso de manera violenta sobre los pueblos originarios de América Latina, y cuyas consecuencias se evidencian, entre otras, en el deterioro de las relaciones humanas, la creciente despreocupación y falta de acción frente al cambio climático, el desapego del ser humano consigo mismo y con la naturaleza; es preciso señalar que el modelo de educación heredado del viejo mundo, resulta ajeno a las necesidades y cotidianidades del individuo latinoamericano; por esta razón, surge la necesidad de visibilizar las epistemes heterodoxas que residen en la cultura ancestral de los pueblos indígenas, campesinos y mestizos como una alternativa de cambio, a partir de la cual el reconocimiento de lo diverso es fundamental para el fortalecimiento de la cultura y el enaltecimiento de los valores creativos que caracterizan la condición humana.

En esta perspectiva, es preciso pensar una educación acorde al contexto del pueblo indígena Quillasinga, que reposa en la memoria de sus mayores, cuya sabiduría preservada a través de la oralidad, la música, la danza, la shagra y el tejido ha resistido durante siglos la arremetida de una violencia históricas y que se alimentan y enriquecen con el diálogo, que poco a poco, se establece con los otros grupos poblacionales que comparten este territorio ancestral.

1.2. Palabras claves: educación, autonomía, colonialidad, decolonialidad, prácticas culturales, intraculturalidad, interculturalidad, espiritualidad

1.3. Justificación

Esta investigación contribuye en la re-vitalización, re-ivindicación, potenciación y visibilización de las prácticas culturales ancestrales del territorio Indígena Quillasinga “Refugio del Sol” y el conocimiento de los docentes campesinos y mestizos del Municipio de Pasto y desde ahí se contribuirá en la construcción de una propuesta educativa, alternativa y extracurricular que conlleve a la sensibilización y a la valoración de lo propio y la diversidad como elementos esenciales para la generación de un diálogo intercultural entre los diferentes grupos poblacionales que comparten este territorio ancestral (indígenas, campesinos, mestizos y colonos). Para ello es necesario re-conocer a los mayores como sabedores quienes pueden compartir y transmitir a través de otras herramientas pedagógicas, (chagras, tejido, tulpa, música, danza, espiritualidad, entre otras), la identidad de sus pueblos, con ello se iniciará un proceso de fortalecimiento cultural y la creación y re-creación del pensamiento epistémico que posibilitará la gestación de nuevos espacios de encuentro, intercambio y construcción de saberes desde y para los propios contextos; a su vez se acordará un diálogo constante entre el mundo cotidiano y el saber ancestral que admite la armonía del conocimiento y trasciende al modelo educativo propuesto por el sistema tradicional, es decir se aleja de la visión mecánica, hegemónica, homogénea y universal que no responde a las dinámicas culturales de diversidad presentes en América Latina.

Asimismo la investigación quiere encontrar un equilibrio entre los elementos teóricos y conceptuales y la realidad de los múltiples contextos que conlleve al re-conocimiento de lo indígena, lo campesino, lo mestizo no sólo por parte del otro sino también de ellos mismos, valorando sus usos, costumbres, valores y tradiciones como componentes esenciales para alcanzar el despertar de estos pueblos y la emancipación de su pensamiento, en donde la interculturalidad deje de ser un simple parloteo integrador y se convierta en un invaluable discurso político para la comprensión de las realidades latinoamericanas.

Esta investigación es pertinente, teórica y metodológicamente, ya que se encuentra inmersa dentro de la línea de investigación “Maestros con pensamiento autónomo en recreación de identidad e interculturalidad latinoamericana” y se integra a las categorías relacionadas con interculturalidad, educación, autonomía, pedagogía y decolonialidad que son aquellas que sustentan y apoyan su formulación, desarrollo y seguimiento. En este

sentido se acudió a la educación porque se considera una herramienta fundamental para la sensibilización y transformación de las realidades a partir de un pensamiento propio y crítico que respeta las condiciones y posibilidades en las que conviven, se crean y re-crean las diferentes prácticas culturales de los pueblos que forman parte de América Latina y específicamente de El Encano, Municipio de Pasto y que hacen de éstos un territorio junto, identitario y diverso.

1.4. Antecedentes

Para poder profundizar y argumentar con más fuerza los elementos constitutivos de una educación intercultural se ha retomado algunos referentes de corte internacional y nacional cuyos aportes han sido importantes para comprender, desde una mirada más compleja, el estado actual de la misma. Luego de la búsqueda realizada se logra determinar que la mayoría de investigaciones, en el campo de la educación intercultural, se centran en el componente de lengua, de ahí que se habla principalmente de educación intercultural bilingüe.

En Chile, se encuentra la investigación realizada por Sergio A Carihuentro Millaleo (2007), denominada “Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según Sabios mapuche” que se desarrolló en las comunas de: Saavedra, sector el Budi, Chol - Chol, sector Cautínche y Freire, sector Huilio en la novena región, de la Araucanía (Chile). Su principal objetivo se sustenta en “Identificar qué saberes mapuche debiera incorporar la educación formal, en contextos interétnico e intercultural de la novena región, desde la perspectiva de sabios de comunidades mapuche, para promover y fortalecer su identidad y autoestima, consiguiendo mayores y mejores aprendizajes” (p.16).

Los aportes de esta investigación se sintetizan, básicamente, en determinar que es

Necesario para las culturas originarias y específicamente para la sociedad mapuche, implementar una educación pertinente y contextualizada, donde se tome en consideración la cosmovisión mapuche y el mapuzungun como elementos de socialización y formación mapuche, para reforzar y en algunos casos reconstruir la identidad individual y sociocultural. Según este análisis se

vislumbra que con una formación en ambas concepciones de mundo, será posible la continuidad de la cultura mapuche, ya que permitirá la formación de:

- Personas mapuches que comprenden su cosmovisión.
- Persona mapuche con una sólida formación valórica
- Personas con identidad mapuche,
- Personas mapuche bilingüe.
- Personas con competencias para desenvolverse en ambas culturas (p. 96).

Además se concluye que:

Existen saberes y conocimientos mapuches que es posible incorporar al sistema educativo chileno en un contexto de relaciones interétnicas e interculturales, en dos dimensiones: como elementos transversales y como contenidos y aprendizajes específicos, el que permitirá una mejor comprensión y diálogo entre culturas y a la vez formar personas mapuche que comprenden su cosmovisión, con sólida formación valórica, con clara identidad cultural, y con competencias y habilidades adecuadas para desenvolverse en ambas culturas y otros contextos. (p.102).

Según Carihuentro (2007) “En esta investigación se realizó una triangulación metodológica que consistió en recoger la información con más de una técnica de investigación, para obtener discursos variados que permitan una adecuada saturación del espacio simbólico, sustentándose además en tres bases teóricas, propias de la investigación del paradigma cualitativo, que son: la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la etnometodología” (p.43).

Esta investigación es importante y pertinente para la actual propuesta ya que aporta elementos teóricos, conceptuales y metodológicos que permiten tener una visión más clara sobre los objetivos y desarrollo de la investigación planteada, además incluye la interculturalidad, una de las categorías centrales de estudio, puesto que el pueblo Indígena

Quillasinga “ Refugio del Sol”, comparte su territorio con otros grupos poblacionales; en este sentido todos deben aportar hacia la construcción de nuevos procesos educativos que integren los saberes ancestrales e identidad cultural de estos pueblos para apuntar hacia la transformación y fortalecimiento de sus contextos.

En Bolivia está la investigación desarrollada por Julián Taish Maanchi (2001), denominada “Pedagogía Ancestral Awajún: la Elaboración de Textiles y su Enseñanza en las Comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén, Cochabamba, Bolivia”. El objetivo principal de este estudio es “Explorar las posibilidades pedagógicas de la elaboración de textiles en el pueblo Awajún” (p. 11).

Parafraseando a Taish (2001) esta investigación se desarrolló con la comunidad Awajún, en la Amazonía Peruana, contexto en el que se está implementando un programa de educación bilingüe, en él participaron maestros del mismo pueblo, en un ambiente donde el sistema educativo desconocía las metodologías ancestrales del pueblo Awajún, además los maestros encargados de la educación no estaban preparados para brindar una educación pertinente acorde a la cultura y cosmogonía del pueblo. Lo anterior constituye la principal razón por la cual Taish, se motivó a investigar sobre las prácticas pedagógicas ancestrales aplicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de la elaboración de los tejidos para poder enriquecer los currículos que se están aplicando, actualmente, en todo el ámbito de las comunidades indígenas.

La investigación es de tipo cualitativo y se desarrolló en dos fases: la primera, denominada estudio etnográfico, estuvo orientada a recopilar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en la actividad relacionada con la elaboración de textil, en la cultura del pueblo Awajún, y ,a la vez, rescatar algunos indicios relacionados con la enseñanza-aprendizaje que fueron transmitidos por los ancestros. La segunda tuvo como fin recoger los datos sobre el proceso de elaboración de textiles, la descripción de las formas de enseñanza-aprendizaje mediante la actividad de elaboración de cinta y sobre la base de esta actividad la identificación de las formas de enseñanza-aprendizaje en la elaboración de cinta en el pueblo Awajún.

La anterior fuente es importante para la investigación realizada en el pueblo Indígena Quillasinga, territorio de El Encano, puesto que aporta referentes metodológicos para su buen

desarrollo que apunta principalmente a la revitalización de las prácticas pedagógicas culturales ancestrales para contextualizar la educación en el Territorio, basados en las actividades de la “shagra”, elaboración del tejido, la danza, ceremonias y rituales que hacen parte de sus usos y costumbres.

En el Tolima se encuentra el estudio, realizado por la Universidad del Tolima (2009), denominado “Diagnóstico para la elaboración del proyecto educativo cultural y comunitario (PECC) para el pueblo Nasa del Tolima”, que se desarrolló, específicamente en Ibagué. El propósito de esta investigación fue “Reconocer las principales connotaciones culturales dentro de la comunidad Nasa, -la lengua nativa, la oralidad, el respeto y normas de convivencia, entre otros-, con el fin de estructurar un diagnóstico que permita establecer los fundamentos para el proyecto de educación propia, cuyo conocimiento precipite el trabajo y la capacitación con docentes de la comunidad” (Universidad del Tolima, 2009, *s.p*).

Los aportes de esta investigación se sustentan, principalmente, en la concientización que ha tenido la comunidad Nasa especialmente la asentada en el valle del río Magdalena, en el departamento del Tolima, sobre los procesos homogeneizantes a partir de la abrupta globalización económica, por ello busca “ conservar y fortalecer su cultura a través del reconocimiento de las *prácticas educativas* no formales que durante siglos acompañaron a sus ancestros en la construcción de una comunidad justa, cuya armonía reivindica la soberanía de la naturaleza, como posibilitadora de vida” (*Ibíd.*, 2009, *sp*).

Los líderes de la comunidad Nasa, reconocen la educación propia como el único medio para salvaguardar y perpetuar las prácticas de sus ancestros. Como una primera etapa, dentro de este proceso, las autoridades mayores incentivan a los padres de familia de la comunidad, que enseñen a sus hijos la lengua nativa *NASA YUWE*, de este modo, es posible propiciar el diálogo con los abuelos, quienes a partir de la transmisión oral, han conservado las principales tradiciones y saberes de su pueblo, es decir, ellos encarnan una fuente viva de cultura.

Si bien, este es un proceso que se fortalece desde el interior de la comunidad, la elaboración del proyecto para el reconocimiento estatal de su autonomía educativa, hace parte de un proceso de lucha, en el cual diferentes sectores de la sociedad han intervenido con el fin de ayudar a la comunidad en la estructuración del marco teórico de dicho proceso.

Además se concluye que:

- A partir del reconocimiento y práctica de la lengua nativa NASA YUWE, dentro de la comunidad, se inauguran las bases para la educación propia.
- Los docentes de educación propia, deben adentrarse en el conocimiento e investigación de la cultura de la comunidad, para así transmitirla a las nuevas generaciones. (Ibíd., 2009, *sp*).

La metodología que empleó esta investigación corresponde a un diseño cualitativo, de tipo exploratorio cuyas principales técnicas de recolección de información fueron el diario de campo y entrevistas.

Esta fuente se relaciona con esta investigación porque comparte la búsqueda y construcción de una propuesta educativa que legitima dentro del marco legal, la implementación de una educación propia, acorde a las tradiciones culturales de las comunidades indígenas, en este caso, del pueblo Nasa del Tolima, y del pueblo Quillasinga del territorio de El Encano, Nariño. Además aporta elementos interesantes relacionados con la oralidad como fuente esencial para la transmisión, de generación en generación, de conocimientos y sabiduría ancestral.

En el departamento del Putumayo está el trabajo realizado por Jesús Adalberto Carlosama (2001), denominado “Formación y capacitación de docentes ingas en etnoeducación - Santiago, Putumayo, Colombia”, que se desarrolló, específicamente en la Comunidad Educativa Inga del municipio de Santiago. El objetivo principal de este estudio radicó en “describir el tipo de capacitación y la metodología de enseñanza utilizada en la formación y capacitación en Etnoeducación recibida por los docentes y, cómo los docentes Ingas llevan a la práctica estos conocimientos” (p. 21).

Este trabajo permitió conocer qué está sucediendo en torno al desarrollo de la educación en la comunidad Inga, los programas de formación y capacitación y el aporte a los docentes Ingas para el desarrollo del programa de Etnoeducación, cómo los docentes llevan a la práctica estos conocimientos y cuáles son los aportes de las autoridades educativas al proceso de educación propia de esta comunidad.

Además permitió identificar parte de los problemas y necesidades que se dan en el proceso educativo llevado a cabo con los Ingas, ya que la formación inicial, como en ejercicio, y las relaciones en la cotidianidad de su existencia de quienes ejercen como docentes, ya sean Ingas o colonos, han sido bastante complejas y contradictorias a su contexto real.

Los datos recopilados en la investigación dan a conocer que si bien la educación formal ha cumplido con sus objetivos de civilizar e integrar a los Ingas a la sociedad nacional, también ha contribuido en la formación de líderes Ingas con pensamiento crítico que luchan por la defensa y reivindicación de sus derechos.

Según Carlosama (2001) Esta investigación se sustentó en “un estudio cualitativo, cuyos datos fueron obtenidos mediante la observación de la práctica docente, las entrevistas realizadas a los capacitadores, docentes, autoridades educativas, padres de familia, datos bibliográficos y revisión de documentos. Lo anterior permitió abordar el tema y comprender lo que ocurre al interior del aula y fuera de ella”. (p.23).

La anterior fuente se relaciona con la actual investigación ya que permite el reconocimiento de la educación actual y la formación que en este momento se está brindando a los docentes quienes deben conocer el pueblo en el cual están laborando, su origen, su lengua, su cultura, su historia, organización política, cosmovisión, usos y costumbres.

Es importante conocer la realidad de cada pueblo para comprender el proceso educativo y saber cómo se están dando los procesos de formación y capacitación docente, conocer los programas, objetivos, la metodología que utilizan y cómo los docentes trabajan dentro y fuera

de las aulas, con el propósito de que la educación que se brinde no desconozca la verdadera razón de ser indígena.

1.5. Datos de significado (a modo de hipótesis de investigación)

- Percepción de los sabedores indígenas excluidos de los procesos educativos de sus propios contextos y sin participación como sujetos políticos.
- El Municipio de Pasto está sujeto a un modelo educativo que lo abstrae de un proceso de gestación de conocimiento intercultural
- ¿Es posible la construcción de una propuesta pedagógica alternativa y extracurricular que permita un diálogo intercultural entre los diferentes sujetos que habitan el municipio de Pasto?

1.6. Planteamiento del problema investigativo

La crisis de la educación se presenta a nivel mundial, todos hablan de la importancia de la educación para la formación de personas responsables y capaces de tomar decisiones para un buen presente y futuro, teniendo en cuenta los continuos cambios ambientales, culturales, sociales, políticos, económicos y avances tecnológicos, se adoptan modelos educativos los cuales se creen que son exitosos pero muchas veces fracasan porque no se tiene en cuenta el contexto local en el cual se aplican.

Actualmente numerosos medios de comunicación, miles de libros, todos los discursos políticos, pronósticos nacionales, expertos, filósofos, páginas de internet se enfocan en el debate relacionado con la importancia de la educación, que básicamente se invierte en capacitaciones, mejoras y delicias e investigaciones, se compran libros, medios, pizarras digitales, se dictan cursos, suben salarios, bajan salarios, se imitan modelos extranjeros, todo para mejorar la educación. Esto no evita que haya tantas escuelas como realidades sociales: Escuelas marginales, para pobres, escuelas depósito, escuelas para obreros, profesionales, escuelas de clase media, escuelas públicas y privadas, escuelas para ricos, escuelas de la élite, gran parte pretende incluir y contener a la mayor cantidad de estudiantes, muchas otras se concentran en formar trabajadores de

diferentes jerarquías, solo unas pocas se dedican a los supuestos resultados de excelencia, más allá de sus diferencias todas trabajan y aspiran hacia el ideal de la escuela común. (German Doin. documental independiente. La educación prohibida, 2012. Primeros 2 minutos).

Específicamente en América Latina la educación se convierte en un proceso histórico-estructural que se impuso desde la época de la colonia y conquista sobre los pueblos ancestrales que desde tiempos milenarios habitaban este territorio, a partir de la adopción de la religión católica, el castellano como lengua oficial y el método científico como el único válido para comprender las realidades de los múltiples contextos, al respecto (Berteley, 2007; Ossenbach 1993 en Gonzáles 2012) afirman “En América Latina la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para que diferentes Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural y, por ende, para las culturas indígenas. El ideal de nación quiso imponer un idioma: el castellano; una cultura: la mestiza; y un conocimiento: el científico, los cuales desconocieron otras culturas, otros conocimientos, otras lenguas” (p. 34).

Con la dominación de los pueblos latinoamericanos bajo el yugo de los países de Inglaterra y Estados Unidos se da paso a la aceptación de modelos educativos que se sustentan en los principios del sistema capitalista y la consolidación del neoliberalismo; de acuerdo a estas lógicas la educación se sigue entendiendo bajo parámetros de homogeneidad y estandarización que no tiene en cuenta la diversidad cultural, natural, ambiental, política y económica de los pueblos ancestrales.

Colombia no ha sido ajena a las prácticas y políticas educativas que se implantaron en América Latina, por ello durante los años de “1900 y 1960 la educación de los indígenas se llevaba a cabo bajo la tutela de la iglesia o en escuelas oficiales en las cuales se aplicaba un currículo que desconocía la cultura de los grupos étnicos y en la mayoría de los casos se impedía que se hablara en la lengua indígena” (CRIC, 1987, p.9). Esto deja claro que los pueblos ancestrales que habitaban el territorio colombiano truncaron sus propios procesos de desarrollo y con ello perdieron parte de su cultura, identidad y memoria.

Asimismo, Colombia se ha caracterizado por ser un país con gran diversidad étnica e intercultural, Según datos del DANE (2005), una de las regiones con mayor población

indígena es la del suroccidente colombiano de la que forman parte los departamentos de Nariño, Putumayo, Cauca y Valle del Cauca, actualmente cuenta con 221 resguardos indígenas (según fuente DANE, proyección de población junio 30 de 2005). Pese a la gran presencia de comunidad indígena y otros grupos poblacionales los procesos educativos en esta región siguen siendo ajenos a las necesidades, condiciones y potencialidades de los diferentes grupos que ahí habitan. En el caso particular del departamento de Nariño, se encuentra la presencia de seis pueblos indígenas entre ellos los Pastos, Awá, Ingas, Emberara-Siapirara, Cofán, y Quillasingas, este último se encuentra ubicado en el municipio de Pasto y distribuido en seis cabildos: Genoy, Obonuco, La Laguna – Pejendino, Mocondino, El Valle del Gran Aranda y un resguardo reconocido legalmente como Resguardo indígena Quillasinga “Refugio del sol” del Encano, territorio en el que se desarrollará la presente investigación.

El cabildo Indígena Quillasinga “Refugio del Sol, inicia su despertar el 28 de febrero de 1998, época en la que los espíritus mayores, los dioses y la mama cocha entregan una misión a los habitantes del territorio para que se dé inicio a la re-ivindicación y re-vitalización de la cultura Quillasinga. Desde ese momento se hace posible el re-conocimiento interno del proceso con el nombramiento y aceptación de las autoridades tradicionales y con ello el rescate de tradiciones, usos y costumbres. Uno de los elementos que ha permeado y ha dificultado la re-ivindicación y re-vitalización de las prácticas culturales ancestrales ha sido el proceso de colonización y aculturación que pone en riesgo las formas de producción, los usos, las costumbres, la tradición oral y todo el conocimiento ancestral que existe, a lo anterior se suma el impacto ambiental y cultural producto de las nuevas realidades sociales, económicas, culturales y de infraestructura.

Los procesos educativos desarrollados en este territorio se encuentran inmersos en el sistema educativo nacional que obedece a unas directrices y políticas ministeriales basadas en estándares y competencias que conllevan a una homogenización educativa, cabe resaltar que el territorio del Encano es compartido por diferentes grupos poblacionales: indígenas, campesinos, colonos y afrodescendientes, quienes en totalidad reclaman una educación pertinente que permita su participación activa, exigiendo mayor re-conocimiento y respeto por sus culturas, usos y costumbres que son necesarios proteger y mantener para pervivir en

el tiempo y en el espacio. En el territorio del Encano ha sido difícil implementar una propuesta educativa intercultural, lo cual ha dado paso al incumplimiento de los derechos constitucionales y legales otorgados por la Constitución Nacional de 1991 en el artículo 68 que afirma “Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derechos a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” como también en el convenio 169 de la OIT relacionado con los pueblos indígenas y tribales en países independientes donde se recuerda “ la particular contribución de los pueblos indígenas y tribales a la diversidad cultural, a la armonía social y ecológica de la humanidad y a la cooperación y comprensión internacionales” Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989, p.69).

A lo anterior, se suma la carencia de herramientas culturales y educativas que limitan el fortalecimiento del pensamiento ancestral y el de la comunidad en general, estos elementos han influido en la pérdida de identidad, lengua, usos, costumbres y en la falta de apropiación por el territorio. La pérdida de valores y tradiciones culturales se debe, principalmente, a los escasos espacios de encuentro y diálogo entre los sabedores indígenas y los docentes campesinos y mestizos del Municipio de Pasto, que permitan un intercambio de saberes para avanzar hacia la gestación de una propuesta educativa intercultural que asuma el entorno físico-cultural y espiritual del territorio como un tejido y no de manera fragmentada como se ha hecho hasta el momento. Lo anterior para re-significar el quehacer del sabedor y el docente y aportar a la emancipación del pensamiento autónomo pero también a la construcción de una humanidad más justa, equitativa y fraterna.

Otro de los elementos que influye negativamente sobre los procesos de educación intercultural ha sido la Invisibilización por parte del estado y la falta de voluntad política de los entes territoriales impidiendo la articulación de los procesos educativos propios del pueblo Quillasinga a la educación formal, desconociendo lo tradicional (chagras, tejido, la tulpa, música, danza, entre otras) como base de la educación, evitando una relación armónica entre lo propio y lo ajeno, negando la posibilidad de articular al sistema educativo a los sabedores del territorio que a pesar de no tener formación académica poseen conocimiento empírico que es adquirido a través del contacto directo con la madre tierra, las ceremonias espirituales y la experiencia cotidiana. Partiendo de lo anterior surge la necesidad de construir una propuesta educativa intercultural que si bien, en la actualidad, no va en contra del sistema

predominante si brinda otras condiciones y posibilidades que permitirán re-vitalizar y potenciar las capacidades y la identidad cultural bajo los principios de celebración y cuidado de la vida, respeto a la diferencia, espiritualidad, ancestralidad y justicia; en primera instancia de la comunidad Indígena Quillasinga pero que al final acoge e incluye a los demás grupos poblacionales que habitan en el territorio. Esto con el fin de avanzar hacia la de-colonización del pensamiento y la construcción de procesos educativos interculturales encaminados a la satisfacción de la necesidad de entendimiento que permitan el bien-vivir de las comunidades.

1.7.Pregunta problematizadora de investigación

¿Qué subyace a la generación de un diálogo intercultural entre los sabedores indígenas y los docentes mestizos y campesinos dentro del territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol como aporte a la construcción de una propuesta pedagógica, alternativa y extracurricular?

1.8 Objetivos

1.8.1. Objetivo General

Comprender los elementos que subyacen a la generación de un diálogo intercultural entre los sabedores indígenas y docentes mestizos y campesinos dentro del territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol como aporte a la construcción de una propuesta pedagógica, alternativa y extracurricular.

1.8.2. Objetivos Específicos

- Reconocer las prácticas culturales de los sabedores indígenas en torno a los procesos de educación presentes en el territorio Quillasinga Refugio del Sol.
- Identificar las prácticas culturales de los docentes campesinos y mestizos en torno a los procesos de educación presentes en el territorio Quillasinga Refugio del Sol.
- Analizar los elementos de las prácticas culturales que posibilitan un diálogo intercultural entre los sabedores indígenas y los docentes mestizos y campesinos en el territorio Quillasinga Refugio del Sol.

2. Descripción teórica

2.1. La educación en el contexto nacional y local

La educación en el contexto occidental, ha atravesado diferentes etapas en cuyo trasegar se han develado necesidades y falencias cruciales en la consideración de la misma, por tanto, la re-significación de este concepto ha sido permanente, pues inmerso en el devenir de las épocas se ha adaptado a las fluctuantes dinámicas sociales que constantemente gestaron sus muy variados matices; por ello es pertinente considerar su evolución como un reflejo, un testigo presencial de la historia.

En el caso de Latinoamérica y por ende, el de Colombia, la concepción sobre la educación se enmarca en el proceso de la colonización de ahí, que el viejo mundo representa un contexto en torno al cual van a gravitar las prácticas educativas posteriores; por ello es preciso señalar algunos elementos que bien sea de manera positiva o negativa, han sido constantes en el tiempo, para así comprender con mayor cabalidad la necesidad de una re-significación del espacio educativo. Para abordar una reflexión centrada en una educación alternativa dentro del marco Colombiano, específicamente en el Resguardo indígena Quillasinga refugio del sol, ubicado en el departamento de Nariño, es preciso evocar un panorama histórico inicial, cuyas bases se perpetuaron a lo largo de la historia, imbricándose violentamente en los pueblos latinoamericanos, pues a partir de tales prerrogativas se han estructurado muchos de los procesos que aún hoy en día supeditan las prácticas de muchos docentes y centros educativos en el territorio nacional, por lo tanto una mirada retrospectiva a dichos orígenes permite clarificar algunas de las emergencias inherentes al desarrollo de estos conceptos.

Cuando se habla de educación alternativa se alude a un contexto relativamente *moderno*, en tanto se configura como una victoria aun no conquistada, pero arduamente batallada en múltiples luchas y por diversos actores sociales que propugnaron por una transformación profunda de sus entornos. De este modo cabe señalar que desde sus inicios, la educación en el viejo mundo más precisamente en el continente europeo, se ha concebido como un privilegio reservado a determinados grupos sociales; así, los antiguos griegos cultivaron el amor por el saber cuyo ejercicio en los más pequeños se iniciaba con el acompañamiento del

paidotriba (Abagnanio, 1996) el esclavo que daba una serie de instrucciones de carácter moral al niño durante el camino que los conducía a la escuela, lugar donde se buscaba el perfeccionamiento de su cuerpo y mente a través del estudio de las matemáticas, la gramática, la música y por supuesto la gimnasia (Abagnanio, 1996) ; saberes en cuyo ejercicio el futuro ciudadano daba muestras de estatus y de poder dentro de una sociedad democrática y esclavista a la vez, en donde el manejo de la palabra aunada a la labor intelectual se convirtió en un requisito imprescindible para el ejercicio de la soberanía. Sin embargo solo la clase de los nobles (aristoi) tenía la posibilidad de ir a la escuela (que por cierto se caracterizaba por la implementación de severos castigos físicos, como garantes del aprendizaje) y en consecuencia de imbuirse en asuntos de política y gobierno. A pesar de la labor de los sofistas, quienes intentaron llevar la escuela más allá de su institucionalidad,(Marrou, 1996) convirtiéndola en un saber que puede ser adquirido siempre y cuando las condiciones económicas fueran propicias, los griegos no dejaron de ver con malos ojos la práctica remunerada de estos maestros, que ampliaron los linderos del conocimiento a una población más extensa, antes relegada por su posición social, pues fueron subestimados al igual que muchos comerciantes pues su fortuna residía en un ejercicio tan burdo y material como la compraventa, en este caso y peor aún, de conocimiento.

Cuando los romanos invadieron Grecia, se encontraron con una sociedad devastada por la sedimentación, y la depresión que apenas dejaba entrever la soberanía que otrora la hizo brillar como una de las más grandes civilizaciones. Sin embargo, el legado y la riqueza cultural de este pueblo, se mantuvo fuerte y vivaz, logrando así, perpetuarse a través de las prácticas de los invasores quienes ineludiblemente adoptaron la tradición de los antiguos habitantes del Helade.

El pueblo latino, caracterizado por un fuerte vínculo paternalista, no fue menos ortodoxo que los griegos en la institucionalización de la escuela como un ente restringido destinado a servir a una minoría (Abagnanio, 1996) asimilaron el uso de la fuerza coercitiva como un elemento predominante en el ejercicio del educar; si bien el estado pretendía una intervención en el ejercicio educativo, se mantuvo al margen del mismo pues generalmente

limitaba su papel al control y la supervisión de los maestros aptos y dignos de la enseñanza (Marrou, 1996), La proliferación de escuelas privadas emergentes como intentos de replicar el concepto del *Thiasos* griegos, (comunidades intelectuales, cuya finalidad era cultivar un saber oculto, esotérico (Marrou, 1996), delimito más aun, la exclusividad de la enseñanza, y con ello, una gran mayoría del pueblo romano, quedo desprovisto de la posibilidad de adentrarse en los asuntos de la mnemotécnica, de la aritmética, la gramática, y especialmente la retórica, artes, que serían consideradas como liberales, por el mismo hecho de posibilitar perspectivas mucho más amplias, a quien las practicasen. Sin embargo, cabe señalar que más allá de la importancia que desde los griegos adquirió el arte de la memoria, diferentes pensadores romanos, redimensionaron el valor de la educación en la medida, en que ésta debe trascender la adquisición mecánica de saberes, para centrarse más enfáticamente en un despertar; al respecto, basta recordar las palabras de Plutarco: “ No es la inteligencia como un vaso que debe llenarse, sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad” (Marrou, 1996)

Si bien, la reflexión de Plutarco, ofrece una perspectiva emancipadora de la educación, sus palabras no tuvieron la resonancia deseada, pues habrían de pasar muchos siglos para comprender la profundidad de su cavilación; entre tanto, la repetición y el castigo físico bastarían como garantes de una buena educación.

La llegada del cristianismo al imperio romano, determino el replanteamiento cosmológico gestado por los griegos; como es bien sabido, en un principio, los cristianos serian cruelmente perseguidos, hasta que el emperador Constantino El Grande (Abagnanio, 1996) adoptó la cruz para el imperio y con ello se subvirtieron los papeles, de manera que la religión pagana poco a poco será desterrada de la memoria de una inmensa mayoría.

En un principio el cristianismo aceptara la escuela romana -heredera de las practicas griegas- como se venía desarrollando hasta el momento, (Abagnanio, 1996). Aproximadamente entre los siglos IV-V, emergen las escuelas monásticas, cuyos principios se alejan de los contenidos clásicos para procurar al individuo un aislamiento del entorno terrenal y sus fatuas consideraciones, y así cultivar un saber místico, el cual se presume ha

de ser revelado como fruto de la introspección propia de la soledad (recuérdese que monakos significa soledad (Marrou, 1996); sin embargo, cabe destacar que en el imperio romano de oriente la escuela bizantina, mantendrá viva la flama de la polimatía griega, hasta su colapso(Marrou, 1996).

La Edad Media, gravitara en torno a los dogmas y conductas que deben caracterizar a un buen cristiano, quien solo puede alcanzar la verdad, en la medida que acepte la palabra revelada, a través de la sabiduría del hermeneuta consagrado, quien finalmente se erige como una autoridad que detenta los límites del saber. Con la aparición de las escuelas catedralicias, surgirán comunidades organizadas, con un enfoque de estudio más especializado, (Abagnanio, 1996) dando así origen a las primeras universidades, (Oxford 1167-1168, Cambridge, Paris,)las cuales, se encargaran de preparar a la aristocracia, y a la burguesía emergente en materias como la Contabilidad, el estudio del derecho, de las lenguas cultas, de la escritura y gramática entre otras/(Abagnanio, 1996) De igual modo, se evidencia un marcado interés por las ciencias naturales, (el naturalismo de la escuela de Chárteres) a partir del cual, gravitara el posterior desarrollo científico.

El renacimiento grecolatino, se manifiesta como un fenómeno social cuya fuerza demarca nuevos rumbos para la civilización europea; gracias a la imprenta se difunde la crítica y un llamado a la autonomía del pensamiento, que confluye y emerge en la reconsideración de las culturas clásicas, a parir de las cuales, renace el asombro y la curiosidad por los infinitos misterios del hombre ya no como criatura, sino como ser creador. Gracias a la difusión de grandes textos literarios, y filosóficos, el hombre del Medioevo, se enfrenta a todo un universo que otrora le había sido negado, y por sus propios medios, logra acercarse a un saber secular y objetivo que enriquece y libera su atemorizado espíritu.

El humanismo, traerá consigo grandes pedagogos, que centraron sus esfuerzos, en transformar el estado de cosas, a través de la educación (será el caso de Luis Vives, Tomas Moro, Michaelle de Montaigne, jean Amos Comenio entre otros); a pesar de que los humanistas no se enfocaron en educar a las clases populares, además que su interés se dirigió especialmente a la escuela secundaria (Abagnanio, 1996). Su aporte educativo fue bastante

considerable, puesto que privilegiaron el saber del pueblo, ((Abagnanio, 1996) el cual se recrea en el interior de las comunidades, en donde se conservan las enseñanzas de sus antepasados; de este modo se reivindicaron las lenguas populares, hasta entonces menospreciadas por el latín y el griego clásicos, así mismo, la narración oral fue revalorada como una fuente viva del folclore de los pueblos. (Abagnanio, 1996)

Así como existieron mecenas para los artistas, muchos intelectuales y burgueses invirtieron su tiempo y dinero en educar, pues comprendieron que en la educación se proyecta un horizonte social, y si, en la edad media se permitieron actos tan atroces, por el dominio de la ignorancia, era tiempo de renovar la mentalidad a través del saber. Sin embargo, las practicas escolares herederas de la máxima *La letra con sangre entra* de, Apeles Mestres (Abagnanio, 1996) y de la tradición memorística, mantuvieron su hegemonía como una prerrogativa ineludible, de tal forma que muchas personas se resistieron a entrar en las escuelas; cabe recordar el lema que se encontraba en la entrada de un recinto de educación privada –la casa giocosa-, “Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta”.

Las escuelas de carácter popular tendrán un mayor interés por parte del gobierno, I(Abagnanio, 1996), así finalmente, se dará una convergencia, entre los intereses de la sociedad que aunados con el apoyo de los gobiernos posibilitaron la creación de la escuelas públicas, donde diversos pedagogos pudieron llevar a cabo sus proyectos educativos con el fin de recabar un ideal que reconcilie la importancia de la escuela y su obligatoriedad; de este modo, la educación poco a poco abandonara los matices ortodoxos que constantemente limitaron su quehacer, y gracias las reflexiones de pensadores como Lev Sminovich Vygotsky, María Montessori, Frederich Froebel, John Dewey, entre otros, es posible redimensionar los alcances del quehacer educativo, procurando dejar atrás los viejos paradigmas que constreñían el ser del estudiante, subordinándolo a la autoridad indiscutible del maestro.

Esta revolución educativa, represento una importante lucha en la historia de occidente, ya Rousseau, había señalado como el ser humano puede convertirse en una víctima de la mala

educación, sin embargo habrían de transcurrir varios siglos, para que esta idea cobre la validez necesaria que le permita subvertir el orden de cosas establecido.

Sin embargo, este proyecto transformador fortalecido en el esfuerzo de varios intelectuales, aun constituye una lucha cotidiana, pues la realidad de los contextos demuestra cuán difícil le resulta a una sociedad sacudir de sus espaldas el peso de la tradición dominante, de ahí, que pese a los múltiples esfuerzos, la escuela aun no logra emanciparse de aquellos viejos parámetros que con severidad trazaron su historia.

En el caso de Colombia, la educación se convirtió en un apéndice más de la colonización, por ende sus prácticas fueron delimitadas por los conquistadores, quienes procuraron reproducir la tradición dominante del viejo continente europeo, a través de la violencia, la imposición y la extinción. Así, la conversión al cristianismo y el aprendizaje del Castellano, representan los ejes en torno a los cuales se desarrollara la idea de escuela, de esta manera se organizaran escuelas indígenas orientadas a cumplir esta finalidad, bajo la orientación de los sacerdotes, quienes se basan en los modelos tradicionalistas occidentales.

Siglos después, debido al auge de las ideas progresistas y por ende de la transformación del campo, que paulatinamente se ve constreñido por la construcción, el *modus vivendi* del indígena ha sufrido una ruptura profunda, pues el agro, se ve subordinado con la creación de las manufacturas, fenómeno que se refleja en la esfera educativa con la creación de escuelas técnicas y empresariales, que poco a poco, sepultaran el vínculo que originariamente unía al hombre con la madre tierra, vínculo que pese a los azares de la historia, se configura la armonía del saber para los pueblos indígenas.

En el año de 1887 se celebró el Concordato entre la Misión Católica y el Estado 1888, con la ley 33 de febrero, la educación religiosa desde el dogma católico se vuelve obligatoria.

Con ello, la diversidad de cultos en Colombia se convierte en una especie de herejía que discrimina la misma condición de humanidad e igualdad, cabe recordar la ley 89 de 1890, Por medio de la cual se determina la manera cómo deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada.

Finalmente en el transcurso de un siglo, la iglesia perderá parcialmente su hegemonía en la esfera educativa; es así, como poco a poco, la sociedad colombiana, regreso su mirada a los pueblos indígenas quienes incivilizados por el egocentrismo occidental, conservaron sus tradiciones que bajo ocultamientos y diferentes sincretismos, se mantuvieron implacables, logrando así, un reconocimiento si bien forzado, pero ahora legitimado por el gobierno, en el año de 1976, fecha en que el MEN, centra su atención, en las culturas autóctonas, preocupación, que transcurridos 10 años, propicia el nacimiento de los programas de etnoeducación centrados en el rescate de las tradiciones. Esta normatividad finalmente, se potencializara, -al menos de manera protocolaria, pues la realidad actual, demuestra un estado de cosas una tanto distante- con la carta constitucional de 1991, que ratifica el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 21,” a partir del cual, se busca conceder a los pueblos indígenas, autonomía en cuanto al manejo de sus territorios, el rescate y prevalencia de sus tradiciones y de sus lenguas.

Educación vertical

La educación vertical con respecto a las relaciones profesor-alumno, y el trato desigual y subordinante al que se ve sometido este último se presenta como una constante a lo largo de la historia de occidente; bajo esta perspectiva, abordar el concepto de educación alternativa, implica un replanteamiento de los fines de la escuela, y los medios a partir de los cuales es posible conseguirlos.

Si se considera el panorama actual de la sociedad colombiana, la cual se encuentra estigmatizada en el imaginario de la comunidad internacional por las diferentes problemáticas sociales, económicas, políticas y demás, se comprenderá cuán grande es

aquella influencia negativa por parte de la tradición educativa occidental caracterizada por la polarización entre docente y estudiante.

Precisamente esa dicotomía tan marcada entre un sujeto que sabe y uno que ignora es la que ha marcado una coyuntura en la dimensión que el saber adquiere en el marco de la escuela, la cual finalmente se ha convertido en un campo estéril donde el sujeto difícilmente adquiere herramientas útiles para afrontar las peripecias de su contexto. Cada vez aumentan más los índices de deserción escolar, y con una globalización informática propagándose a niveles exorbitantes, una forma de cultura homogeneizada se extiende sobre las multitudes quienes cada día se muestran más reacias a la institucionalidad del saber, mientras se someten al imperio valorativo de los *más media*, los cuales rechazan las expresiones de singularidad y autonomía al considerarlas formas subversivas que atentan contra el orden dominante, el cual evidentemente se configura desde la egida del capitalismo, tal y como Freire lo señalaba: “Es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan... los intereses del mercado.” (1996, p. 96)

De ahí que las pautas negativas que determinaron una jerarquización frente al saber en la escuela tradicional, hoy en día convergen con los intereses mezquinos presentes en determinados grupos de poder. De este modo, la escuela se ha convertido en un limitante para el ser humano, pues lo constriñe a asumir realidades que le son ajenas cuyos entornos son definidos desde un afuera que ignora la subjetividad de los contextos, y por tanto rechaza toda forma de alteridad, al preconizar una forma de conocimiento unidimensional que responde a las reducidas necesidades de un grupo minoritario de individuos que ostentan el poder, y por lo tanto rechazan violentamente aquellos saberes que trascienden la esfera netamente institucional, a propósito de lo cual dirá Freire:

“[Un gran número de profesionales] Se ven a sí mismos como los promotores del pueblo... Para ellos, la “incultura” del pueblo es tal que les parece un “absurdo” hablar de la necesidad de respetar la “visión del mundo” que esté teniendo. La visión del mundo la tienen sólo los profesionales.” (2000- pp. 199-200)

Ciertamente el paradigma del erudito, del alfabeto se ha superpuesto al concepto del saber, el cual mutilado por la estrechez del pensamiento reproduce su malformada semántica en las aulas de clase, donde lejos de pretenderse una armonización epistémica que abrace las múltiples miradas culturales el individuo experimenta la enseñanza del rechazo, la reducción del saber a determinados principios dogmáticos a partir de las cuales se celebra la grandeza de una civilización al tiempo que se censuran los discursos heterogéneos que se apartan del dominante.

Estos múltiples fracasos gestados desde el núcleo escolar, han determinado una ruptura en el desarrollo de la personalidad humana y su inherente relación con el otro, pues se ha coartado la experiencia del conocer, y con ello el acto creativo se ha convertido en un ejercicio mimético ausente de conciencia y de fe.

El salto a diversas formas extraviadas de pensamiento revela una dura verdad. Desde hace tiempo se acusa a la educación de ocultar la obligación y la realidad social del hombre, el cual, bajo su autonomía, somete las prácticas educativas a discursos de la memoria y a la universalidad de un criterio globalizado, sobre ello, el placer provocado por el poder del funcionamiento de estas políticas educativas es directamente proporcional al deterioro de la naturaleza y a la condición humana; después de todo las ciudades nos muestran una realidad que es absolutamente voraz para la conservación de nuestro hábitat, un régimen que se propicia desde el hogar y de las aulas que se constituye en la indiferencia compartida de las instituciones hacia el bienestar de aquella naturaleza que sobrepasa lo humano. Para que haya cuidado y respeto por todo lo que es vida, no basta con que hayan salones saturados de niños, de jóvenes o adultos, pues se requiere de una visión orgánica del entorno que de cuerpo a una institución que enfrente este problema tan visible, porque la educación no es un ejercicio erudito de algunas pocas, es la expresión de un modo natural de vida en comunidad.

La educación se ha convertido en una actividad protocolaria, saturada de estándares y parámetros que virtualizan cada vez más las relaciones interpersonales y deforman los

valores del sentir colectivo, pues se restringen los espacios para la comunicación, para la escucha, para el cuidado de sí, y por ende de los demás:

La solidaridad carece aún de espacio concreto dentro del sistema educativo. Generalmente se comprende como una materia aparte, con unos contenidos específicos planteados al margen de las demás asignaturas, incluso cuando se incluye dentro de los denominados ejes transversales. En muchos centros, educar en la solidaridad sigue siendo un compromiso personal de algún profesor o profesora voluntarios o de algún pequeño grupo. Siempre, una labor de siembra incierta. Un trabajo que, por intenso y tenaz que sea, es sólo un primer paso en lo que debería ser una opción global a nivel de centro, e incluso a nivel de concepción general de los planes educativos. (Ruiz, 2003 p. 84)

En esta perspectiva, como es bien sabido, la historia de la educación en América Latina, y más concretamente en Colombia, se configura como una prolongación de las bases del sistema educativo de Occidente, el cual, debido al proceso colonizador, se implementó bajo la égida de la religión católica y de la organización social y cultural del viejo mundo; de este modo, las prácticas ligadas al conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, fue subvalorada y condenada a la extinción, puesto que aquella visión integral sobre el cosmos, la vida, la espiritualidad que sustentaba la cosmovisión de dichos pueblos, discrepaba por completo de la comprensión del hombre occidental quien ocupado en la extracción de las riquezas fruto de la minería y las actividades comerciales, olvido su inherente relación, dependencia y armonización con el entorno. De ahí, que el sistema educativo tradicional ignora la subjetividad, en tanto que esta representa un modo de ser que responde a una singular mirada frente al mundo, al sentir y el compromiso imbricando en este comprender, pues finalmente, el hombre se encuentra ligado a la tierra, y esta relación se afianza más en la individualización del sujeto con respecto a la masa, de ahí, que un hombre con mirada subjetiva puede manifestar un mayor grado de solidaridad, de preocupación por aquellos elementos que conjugan su existencia.

Precisamente el concepto de solidaridad debería esgrimirse como un principio fundante del sistema educativo, solidaridad entendida como un sentir vital hacia el otro, como una donación recíproca y desinteresada a la vez, que se acrecienta en la medida en que el individuo aprende a reconocerse en otros rostros, y no como una dádiva computada superpuesta a la voluntad del individuo.

Bajo esta mirada es preciso señalar como incide la actuación del docente en la escuela, pues si bien, esta maneja determinados cronogramas sujetos a un orden de tendencia burocrática, el aula de clase puede transformarse en un espacio autónomo, donde el sujeto es libre de recrear el saber a través de las múltiples metáforas que aúnan su vida cotidiana; pues educar implica una forma de iniciación en una sociedad humana, a partir del cual se propicia una interconexión con el universo entero, y es este contexto el que le da cabida al docente, al guía, el cual se encuentra inexorablemente comprometido con una comunidad de personas, y por tanto, su mirada frente al mundo, le permite abordar la materia de su conocimiento, de ahí, que el curriculum no puede ser un limitante a su labor, a menos, claro está, que haya perdido la capacidad de ver; al respecto, cabe citar a Freire, “No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición.” (1996, p. 98)

Es en esta perspectiva donde comienza a gestarse la educación alternativa, pues si el correlato de la revolución copernicana para la educación, se principia precisamente con el desplazamiento de ese centro (profesor) hacia la periferia(estudiante), la comunión entre la vida de un hombre y su misión como docente como dirá Nietzsche es irrefutable, sin embargo, no todos los hombres están dispuestos a asumir ese vínculo y limitan su actuar a ejercicio autómatas ajeno a sus intereses vitales, pero como manifiesta Freire, no se trata de “entregarles conocimientos, como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de buen hombre...” (1996, p. 108), puesto, que la educación en tanto representa un ejercicio dialógico, exige agentes activos, dinámicos capaces de recrearse continuamente.

Así por ejemplo, cabe citar la visión de Paulo Freire (1996) respecto al ejercicio de su profesión:

La práctica educativa...es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esa búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (p. 53).

En la reflexión que el pedagogo brasileño hace acerca de su labor docente, se evidencia una postura personal, que refleja determinados intereses, necesidades y compromisos con la misma, naturalmente, muchos pueden discrepar al respecto, sin embargo, es indudable percibir en sus palabras la pasión que une su vida, con su quehacer.

¿Pedagogía alternativa sin interculturalidad?

Uno de los elementos fundamentales para re conceptualizar la idea de la educación a partir de la categoría de la alter natividad, indudablemente, lo constituye la consideración de la alteridad, como un eje central en el desarrollo de la misma. Ciertamente, las sociedades latinoamericanas, han adoptado el modelo de educación occidental como resultado de una colonización agresiva que violento las expresiones de la diferencia, y con ello poco a poco pretendió eliminar de la conciencia humana la presencia del otro. Pues como bien señala Stermann (1996):

El descubrimiento de la alteridad americana llevo a otra estrategia: o bien el indio es declarado subhumano (un animal sin alma) o bien puede convertirse y ser convertido en cristiano, (y por lo tanto será como nosotros). Tal como dice una expresión conocida de la conquista: -“Solo un indio muerto es un buen indio” –solo la alteridad negada, (conquistada, alienada asesinada) sirve para el gran proyecto universalista de occidente. (p.27)

De ahí, que el proceso educativo se desarrolló a partir de criterios exógenos que restringieron la multiplicidad de contextos a una suerte de colonias donde a toda costa se buscaba reproducir una racionalidad hegemónica que pretendía negar la alteridad del saber a través del rechazo, la subvaloración del otro:

Estas dos estrategias - absorción, exclusión- reflejan una vez más la racionalidad exclusivista de occidente: lo otro o bien sufre la absorción total, (que es una negación canibalística) en su posible incorporación al modelo dominante (aculturación, imitación), o bien la exclusión total (que es una negación fóbica). La alteridad es enemigo o parte de uno mismo, pero no interlocutor autónomo. (1996)

En el caso colombiano, esta concepción tergiversada sobre las prácticas educativas de estirpe homogeneizante, fue asumida por un gobierno disgregador que convirtió el rechazo hacia el otro en un mandato legítimo enmarcado dentro de la carta constitucional de 1986, la cual fue mencionada con anterioridad.

Bajo estas condiciones, la educación institucionalizada para los pueblos indígenas se convirtió en un proceso netamente reduccionista, negador de las identidades colectivas; por lo tanto pensar una educación alternativa implica retornar a los contextos, a partir de los cuales se gestan las alteridades, se evidencia la emergencia de epistemes heterodoxas, que responden a las necesidades de múltiples cosmovisiones y por lo tanto difieren de la lógica unívoca de occidente.

2.2.La interculturalidad: una posibilidad para pensar la educación actual

Dentro de la presente investigación y con el propósito de conocer qué está a la base para la construcción de una propuesta de educación en, desde y para la interculturalidad, se hace necesario desarrollar la categoría de interculturalidad que implica acercarse a un elemento conceptual que la integra, como es el de cultura, pero ese acercamiento no puede estar relacionado con aquello que presentan los diarios, los medios de televisión, las redes sociales, en donde se evidencia prácticas de elites y un reduccionismo de la cultura que, a su vez, se

ha propagado por otras instancias en donde ésta se piensa y asume como un segmento de las sociedades. En las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la educación, este concepto conlleva una construcción de relaciones que no sólo hacen hincapié en lo anterior sino que se relaciona con otras tradiciones, con nuevas formas de identidad, con otras formas de pensar el mundo y la humanidad.

De ahí la necesidad de comprender que la cultura no sólo se relaciona con lo más sublime sino también con las expresiones más abominales de los seres humanos. La cultura es un conjunto de hechos, de sistemas simbólicos, de valores, normas, códigos que influyen en las maneras de pensar, sentir y actuar del ser humano. Sociológicamente la cultura es un sentido compartido de realidad, es un sentido de las cosas, cómo percibo las cosas, cómo siento, cómo las cosas se mueven, cómo pasan. Al respecto conviene decir que la cultura está relacionada con la estructura social que se entiende como el conjunto de pautas, normas, roles, estatus que estructuran y estructura el ser humano, es así como los sujetos se ven en muchas ocasiones dominados simbólicamente, condicionados, obligados por ciertos sectores que construyen sujetos a su antojo, desconociendo su cultura, su territorio. Desde lo anterior se puede asumir que el concepto de cultura es polisémico y dentro de la presente investigación se retomará dos posturas quizá opuestas pero importantes comprender para alcanzar una mirada y una reflexión crítica que también admita en su génesis el concepto de diversidad.

En la visión tradicional, la definición de cultura, se remota a su origen etimológico, el cual se “desprende de la palabra griega “paideia” y el latín “colere”, cuyo significados refieren, entre otros, a cuidar, trabajar y cultivar” (Serje, 2000, p. 127). Esta definición se fue asociando con el cultivo de lo espiritual; de acuerdo al pensamiento en la etapa de la Edad Media, un ser culto era quien participaba de los más altos valores morales que cierto grupo de la sociedad imponía como referente, es decir, desde ese entonces la noción de cultura tenía un sentido opuesto y excluyente. Este sentido, se basa en el mantenimiento de la hegemonía dominante, la jerarquización y la discriminación, pues la cultura sólo es producida por y para ciertos grupos poblacionales, aspectos que desde esta investigación se quiere trascender ya que la cultura corresponde a uno de los principales pre-textos que permitirá la comprensión hologramática de la educación y por tanto exige de una concepción más amplia, que permita

desde una postura crítica/compleja apropiarla desde un enfoque multidimensional al tiempo que tratará de orientarla desde una perspectiva política, según Ariño (2000) “bajo esta perspectiva las realidades se construyen mediante procesos simbólicos, por lo cual resulta que, nada en la sociedad humana existe si no es gracias al significado que le ha sido asignado. Estos significados llevan consigo una carga distintiva y política; la primera permite dar paso a los conceptos de diferente y diverso, mientras que la segunda da cuenta de un posicionamiento frente a las relaciones de poder y a la dominación”. (p. 38)

Desde la postura política, cabe destacar que la cultura no se concibe bajo los parámetros de lo estático e inmóvil, sino como una construcción simbólica, como un tejido de interacciones y universos simbólicos que está atravesada por relaciones de poder que se legitiman a partir de simbologías y símbolos. “Es entonces cuando surge la necesidad de entender los discursos de la trama social para realizar una lectura crítica de la realidad, resignificar las construcciones “dadas” y renovar el sentido de la vida, a través de la cultura, en este sentido es necesario tener en cuenta que la cultura es la urdiembre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su existencia y orientan su acción”. (Clifford, 1957, p.45). Parafraseando a Guerrero (2002) en el ámbito político, la cultura permite visibilizar prácticas culturales cotidianas a partir de las cuales despuntan prácticas políticas en razón de su dinámica propia y de su capacidad de producir significados, valores y subjetividades, por lo tanto, la dimensión cultural no sólo está impregnada en la vida social sino que la transforma significativamente a partir de una interactividad de símbolos que, a su vez, tienen el poder de configurar y re-configurar nuevas realidades. En la presente investigación se asumirá la cultura propuesta por la visión crítica ya que desde aquí ésta se concibe como todas las manifestaciones del ser humano, los grupos, las colectividades y las comunidades y no queda relegada sólo a una construcción pensada desde y para ciertos grupos poblacionales.

Retomando el último párrafo, se puede aducir que la cultura constituye un elemento esencial en la construcción de los sujetos y las sociedades ya que sólo comprendiendo las condiciones del contexto y las formas de pensar, sentir y actuar de los seres humanos que pertenecen a los distintos grupos sociales, es cuando realmente se puede trabajar en beneficio de una transformación; si bien la cultura es una dimensión dentro de la sociedad, no se debe

tomar de manera aislada sino integral para comprender y tener un acercamiento más preciso a las dinámicas de un determinado contexto. La cultura lleva en sí misma una doble implicación, es decir, influye en la construcción de los seres humanos, pero a la vez los seres humanos también la construyen y reproducen a partir de su relación con el otro y con el mismo entorno, en este sentido se puede asumir la cultura como un elemento dinámico, cíclico, en permanente construcción y transformación.

El desconocer las expresiones culturales de los diferentes contextos lleva a homogeneizar el pensamiento, las costumbres y la vida misma, y a perder de vista la verdadera riqueza de los pueblos que se sustenta precisamente en esa gran diversidad cultural que hasta el día de hoy América Latina mantiene, aunque en menor proporción que en tiempos de antaño, pues los modelos económicos imperantes han truncado la verdadera emancipación de estos pueblos convirtiendo muchas veces la cultura en espectáculo, sin llegar a su verdadera esencia, en este sentido la cultura constituye la base de las relaciones entre las personas y de estas con la naturaleza. Y es a partir de ésta que los pueblos pueden trascender en la historia.

En este orden, la cultura se convierte en el insumo principal para que los pueblos de América Latina se re-conozcan en la diversidad, partiendo de sus elementos identitarios pero teniendo en cuenta que hoy sus reflexiones giran alrededor de quiénes son, antes de caer en la limitación del quiénes eran, ya que comprenden que la cultura es un elemento que se crea y re-crea a partir del influjo de nuevas formas de comunicación, usos, costumbres, interacciones simbólicas, etc., que hacen parte de otros grupos poblacionales y que son necesarias conocer y compartir para construir.

Uno de los elementos fundantes dentro del re-conocimiento y valoración de la cultura propia y la de los otros, es la interculturalidad, noción que convoca a trascender supuestos relacionados con el multiculturalismo o *política del reconocimiento*, ya que ésta parte del establecimiento de relaciones en condiciones de igualdad pero también de simetría y homogeneidad, ocultando con esto elementos de conflicto sobre los cuales se construye la heterogeneidad, la diversidad. Lo anterior admite el respeto de los diferentes grupos poblacionales pero no hay espacio para el encuentro, para el diálogo, para la construcción y la transformación. En palabras de Briones (2002) “el multiculturalismo es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, se ha

convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia (p.382).

El enfoque *Intercultural* ha sido un tema discutido por muchos autores, en el campo educativo, algunas de estas discusiones se remiten al mantenimiento del aparato institucional y al cumplimiento de los elementos normativos propuestos por los ministerios o secretarías de educación, otras, en cambio, se asumen como un verdadero proyecto político que no sólo hace referencia al ámbito educativo sino que incluye otros componentes como el social, el económico, el ambiental y, claro está, el cultural. Desde la mirada tradicional, institucional e instrumental de la interculturalidad “el discurso de la tolerancia y respeto entre culturas, resulta funcional a la estructura social vigente, representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social; una tendencia de arriba hacia abajo que favorece la perpetuación del sistema” (Díez, 2004, p.196). La misma autora hace referencia a la visión crítica de la interculturalidad, desde aquí ésta se concibe como “la construcción de un proyecto que remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses” (Ibíd, p. 195).

Otros autores como Luis López (2001) manifiestan que la interculturalidad hace parte del devenir natural e histórico del multiculturalismo pero también ve la interculturalidad como una categoría propositiva, en tanto el multiculturalismo se asume como una categoría meramente descriptiva que en la actualidad no responde a las dinámicas y condiciones propias de las culturas que habitan en los territorios de América Latina, perpetuando, quizá, el modelo hegemónico propuesto por los países dominantes.

La interculturalidad, entonces, va más allá del multiculturalismo pues supone relaciones horizontales, cíclicas, intersubjetivas que se construyen desde otras lógicas que no responden a la razón instrumental ni monolítica que asume “la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Cortés 2007 en Walsh Katherine 2005, p.29). Lo anterior requiere superar la decolonialidad del ser, el poder, el pensamiento y la naturaleza y

reconocer en los otros, maneras alternas de pensar, entender y construir conocimiento pero también comunidad desde las dinámicas de cada contexto y cultura, con ello se avanzaría en la creación de otras condiciones para el establecimiento de un orden social y cultural distinto pero que albergue y reconozca la diversidad, al respecto Raúl Fornet (2004) manifiesta que ese orden alternativo sólo se alcanzaría “aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, a reconocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas” (p.7).

Y sí, re-conocer que hacemos parte del mundo y que se puede aprender de él y de los seres humanos que en cada territorio habitan es uno de los pasos que permitirá avanzar en el diálogo intercultural, las divisiones político-administrativas que, en su mayoría, están cargadas por relaciones de poder han permeado y ocultado uno de los componentes más importantes dentro de la interculturalidad y es la visibilización del otro, de la diversidad. Los límites espaciales hacen que los seres humanos se cierren y caigan en nacionalismos, regionalismos y localismos que en lugar de juntar desde la hermandad han fragmentado y desdibujado la esencia de la convivencia, la humanidad y la fraternidad, elementos clave que deben ser socializados desde la familia y pensarse y re-crearse en el día a día. Sentirse parte activa del mundo y de la humanidad permitirá que se avance hacia el re-conocimiento de la diversidad, el intercambio de conocimiento y sabiduría, admitiendo que en la familia, la escuela y la vida misma cada día los seres humanos asumen el papel de sabios y aprendices. Dejar que el pensamiento y el espíritu se conecten para encontrar aprendizajes en sí mismo y en los otros será un paso valeroso que a su vez ayudará en la construcción de nuevas miradas, matices, horizontes que al final pueden permitir la búsqueda de nuevas significaciones y entendimientos. Al respecto Fornet (2004) afirma: “más para compartir, en comunicación abierta, procesos contextuales semejantes no basta con leer un libro, hay que compartir vida, memoria histórica, e incluso proyectos, se habla entonces de una interculturalidad contextual” (p.28). Con esto se aduce que no hay una interculturalidad sino múltiples interculturalidades las cuales se crean, re-crean y dinamizan en los distintos territorios. Esto implica que los seres humanos desarrollen lo que Fornet denomina una *comunicación contextual*, lo anterior en virtud no de interiorizar ideas sino leer y comprender contenidos que ayuden al ser humano a moverse en distintos contextos, a aprender de ellos y

a construir con y desde ellos, así se confirma que la interculturalidad necesita que los seres humanos tomen en cuenta experiencias de otros contextos, con el objeto de que puedan abrirse a ellos y compartan conocimientos, saberes pero fundamentalmente compartan vida.

Cabe anotar que, desde la definición de interculturalidad contextual, las comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes, entre otras, tienen un alto contenido y saber contextual ya que desde tiempos milenarios han estado estrechamente ligadas a la tierra, a la vida, a los relatos y a las prácticas ancestrales, sin embargo conviene detenerse un momento a fin de resaltar que muchas veces estos saberes contextuales se ven opacados por el conocimiento hegemónico/occidental que en algunas ocasiones los anula, otras en cambio los camufla en lenguajes exóticos para que respondan a los lineamientos establecidos por la institucionalidad, encargada de velar y avalar dicho conocimiento occidental. Esto advierte, entonces, la urgencia de avanzar en la construcción de nuevas epistemologías, epistemologías plurales, diversas, interculturales que permitan explicar, comprender y justificar la existencia de otros criterios de validez del conocimiento y con ello determinar que la legalidad y legitimidad de los conocimientos ancestrales no pueden estar sometidos y basados en los criterios de validez del conocimiento científico o tecnológico, por tanto los procesos de generación, transmisión, apropiación social y aplicación de conocimientos también deben modificarse, lo anterior implica entrar en procesos serios de investigación que permitan diálogos epistemológicos interculturales que permitan integrar y desde ahí construir otras formas de crear, hacer y aplicar conocimiento.

Como se mencionaba en líneas anteriores la interculturalidad es un componente que se debe trabajar desde y en la familia, la escuela, la comunidad, específicamente en los procesos de práctica educativa, que a su vez constituye una práctica política compleja y de alta responsabilidad, se debe movilizar a la comunidad en el fortalecimiento de lo propio pero desde el reconocimiento de los otros no como unos agentes estáticos y diferentes sino como aquellos con los que se puede proponer y construir, según Freire (2003) la práctica educativa y pedagógica es una herramienta fundamental que puede “ocultar la realidad de dominación y de alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p.74).

En esta línea Katherin Walsh (2005), manifiesta que la interculturalidad implica un proceso de múltiples relaciones en donde la educación está obligada a dar cuenta de “la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones[...] se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p.5). Siguiendo lo anterior se puede concluir que la interculturalidad sugiere complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiples horizontes y perspectivas, intenta el establecimiento de interrelaciones cíclicas y dinámicas cuya búsqueda apunta a la equidad entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. De estas circunstancias nace que la interculturalidad no puede remitirse a procesos de diálogo donde sólo se incorpore el componente de lengua materna y tampoco la interculturalidad requiere de apellidos como bilingüe, la interculturalidad en su génesis exige, de todos los elementos constitutivos, desarrollados en las líneas anteriores, con esto no se desconoce el papel tan importante que desempeña la lengua materna en la construcción de interculturalidad pero tampoco se le puede encargar toda la responsabilidad que implica el desarrollo y consolidación de este proyecto político.

2.3.La colonialidad/decolonialidad y su papel en la construcción de interculturalidad

Uno de los elementos fundamentales dentro de la construcción de interculturalidad es la decolonialidad, categoría que muchas veces se asume deliberadamente, porque es muy amplia, y su naturaleza es en sí misma una limitación, una fraternización de la palabra y del pensamiento. Al realizar una delimitación comprensiva de la misma, se procede a reflexionar con equivalentes o vecindades conceptuales tales como emancipación, liberación y/o búsqueda y consolidación de una identidad latinoamericana, retomando algunos criterios contemporáneos de liberación en cuanto a desideologización latinoamericana tanto de occidente como de oriente y también de una identidad latinoamericana aislante o descomunicada (léase desligada) de un proceso universal de integración de los países del mundo en un todo tecnológico y comunicativo.

La voz y concepto de la decolonización implica un proceso de revisión o deconstrucción de su contrario, la colonialidad, que a su vez conlleva la condición o situación de coloniaje, dependencia y sumisión de algo o alguien respecto de otro a quien se supone superior. Según, (Restrepo y Rojas, 2010) “el colonialismo es un fenómeno de dominación político administrativo más restringido o particularizado, en tanto la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo (...) que se refiere a un patrón de poder global más comprehensivo y profundo” (p. 15-16).

Inclusive, según estos autores, la colonialidad comprende o abarca el colonialismo y la supresión del vasallaje de un pueblo respecto de otro.

Una vez concluye el proceso de colonización, la colonialidad permanece vigente como esquema de pensamiento y marco de acción que legitima las diferencias entre sociedades, sujetos y conocimientos. Para decirlo en otras palabras, el colonialismo ha sido una de las experiencias históricas constitutivas de la colonialidad, pero la colonialidad no se agota en el colonialismo, sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente. (Restrepo y Rojas, 2010, p.16)

Así como hay diferencia sustancial entre colonialismo y colonialidad de igual manera hay diferencia entre los conceptos de “decolonización” y “decolonialidad”, ya que, según los autores antes citados la decolonización hace referencia a la supresión del colonialismo o dependencia político-administrativa, que en el caso de las colonias españolas de América se dio mediante las guerras de independencia en el siglo XIX, mientras que la decolonialidad implica superación de la colonialidad o la forma de neocolonialismo vivido por los países pobres del mundo en la época actual o de la posmodernidad, colonialidad asimilada como secuela de la modernidad occidental. En la actualidad, mientras el bloque de las potencias industriales y tecnócratas hablan de estar en una posmodernidad o más allá de la modernidad, los países etiquetados en otro tiempo como *tercermundistas* continúan en la modernidad, viviendo su estado de postración y dependencia respecto a los países ricos, hasta el punto que, desde las posturas de pensamiento crítico, modernidad y colonialidad se asumen como

una especie de sinónimos, sin embargo son dos términos que presentan una mutua relación, o mejor, una correlación constitutiva. Restrepo y Rojas (2010) afirman que “no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; de ahí que se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de constitución: no puede existir una sin la otra. (p.16), esto conlleva a determinar que colonialidad/modernidad son dos instancias de una misma realidad que se implican constantemente y que dentro de los procesos de decolonialidad deben tenerse las dos como punto de referencia.

En el caso de América Latina la decolonialidad se entiende como un proceso de liberación del estado de postración y vasallaje al que ha sido sometido este territorio, desde el momento en que sus países fueron anexados a España como sus colonias. Un primer paso para lograr este objetivo es iniciar con el reconocimiento de la historia universal para tomarla como referente de de-construcción y re-construcción del presente latinoamericano.

2.4.¿Qué es eso de América Latina, Latinoamérica o Hispanoamérica?

Una de las obras ya clásicas que realiza una reflexión crítica de la realidad latinoamericana es, sin duda, la del uruguayo Eduardo Galeano, denominada *Las venas abiertas de América Latina*, publicada inicialmente en 1971, en el texto Galeano comienza afirmando que la llegada de los europeos a territorio americano, significó la rotulación de estos pueblos como “perdedores” frente a los conquistadores y poderosos etiquetados como “ganadores”, y fue con dicho calificativo que América Latina ingresó al escenario de la historia universal, incidiendo en ello, de manera determinante, la división del trabajo a nivel internacional.

Apenas descubierta, o “invadida” por los europeos, América fue presentada al mundo como la sin nombre, sólo 15 años después fue llamada como quisieron nombrarla las naciones mayores. América era señorita cuando las potencias mundiales intentaron darle nombre, y ni siquiera fue reconocida como continente sino como una isla, es decir, tenía una cotización menor respecto de los 3 continentes reconocidos: Europa, Asia y África, y le asignan el nombre de América por Américo Vespucio, para que no desentone con los nombres de los tres continentes, al respecto Germán Marquinez Argote (1984a) afirma:

Nuestro mundo, el Nuevo Mundo, tiene nombres propios: Indias Occidentales, América, Latinoamérica. Como a niños, recientemente nacidos o descubiertos, se nos impone un nombre y se oficializa en acta para darnos existencia pública ante el Viejo Mundo. En efecto, la Academia de Saint Dié publica en 1507, a los quince años del descubrimiento, la famosa obrita “Cosmographiae Introductio” en la que se levanta acta de los siguientes puntos:

- a. que el mundo, es decir, el domicilio cósmico del hombre se venía concibiendo tradicionalmente como formado por sólo tres partes: Europa, Asia y África;
- b. que recientes exploraciones han revelado la existencia de una cuarta parte;
- c. que como fue Américo Vesputio quien la concibió, parece justo llamarla tierra de Américo o mejor América, para que consueene con los nombres de las otras partes; y, por último,
- d. se declara que esa cuarta parte es isla, a diferencia de las otras partes que son continentes. (p. 63-64)

Al tocar tierra americana los españoles, aunque llegaban con ínfulas de poderosos, quedaron asombrados al encontrarse con una naturaleza de extraordinaria belleza, como lo registra Colón en el segundo de sus viajes, además encontraron gente mansa, sana y hermosa en su apariencia, y fue cuando empezaron su papel de engaño, subyugando a los nativos con baratijas, así lo narra Galeano (1987), apoyado en referencias hechas por Colón:

Colón quedó deslumbrado cuando alcanzó el atolón de San Salvador, por la colorida transparencia del Caribe, el paisaje verde, la dulzura y la limpieza del aire, los pájaros espléndidos y los mancebos de buena estatura, gente muy hermosa y hartos mansos que allí habitaba. Regaló a los indígenas unos bonetes colorados y unas cuentas de vidrio que se ponían al pescuezo, y otras cosas de poco valor donde hubo mucho placer y quedaron maravillados. (p. 18)

Se encontraron así dos culturas disímiles, la primera proveniente de un mundo con armas, de metal y fuego, que conocía el hierro y la pólvora, el arado y la rueda; la segunda hace referencia a la cultura del mundo local que desconocía todo aquello, pero que sin dudas había alcanzado un innegable desarrollo desde su propia lógica o cosmovisión. Desde aquí se evidencia claramente la aparición tímida de múltiples diversidades, culturas, pensamientos pero también se dejan entrever algunas marcas indelebles que empiezan a desdibujar sus esencias, pues para cada cultura las riquezas de metales y piedras preciosas tenían sentidos diferentes, mientras los europeos las apreciaban con fines económicos, los nativos de América Latina entendían su génesis desde el valor decorativo y como símbolo de ofrenda y adoración a las divinidades pero también poseían dentro de la concepción mágico-religiosa, un poder de sanación, por ejemplo, se empleaba “el oro para el tratamiento del cerebro mediante láminas o hilos que los cirujanos incas instalaban en la cabeza después de practicar operaciones cerebrales o trepanaciones del cráneo” (Martínez, 1983, p8)..

De ahí que es preciso señalar que la primera explotación fue minera, los extranjeros se apropiaron de los minerales, metales y piedras preciosas, que ya estaban listos y sólo había que extraerlos; luego se continuó con la explotación de productos vegetales y le precedieron las explotaciones de azúcar, algodón, cacao, añil, tabaco y café, las que a su vez generaron el tráfico de esclavos pues exigían la incorporación de enormes cantidades de trabajadores, quienes generalmente fueron traídos de África. En efecto, el intercambio comercial entre Europa, América y África fortaleció a los europeos, especialmente a los ingleses que al igual que los españoles en su momento realizaban trueques desproporcionados con los pueblos de África, a los que llevaban mercadería, baratijas y cosas de poco valor a cambio de enormes contingentes de esclavos para ser llevados a las plantaciones americanas de azúcar, algodón, café y cacao.

En la actualidad y pese a que las guerras de independencia de las colonias americanas terminaron con el colonialismo de gran parte de Latinoamérica, ellas no pusieron punto final a la colonialidad o vasallaje sociocultural, pues la clase popular, el pueblo latinoamericano

propriadamente dicho, ha continuado subyugado, constatando que la colonialidad se ha agudizado bajo otros patrones de dominación soslayados en conceptos como: democracia, desarrollo, progreso, bienestar.

Según Aníbal Quijano la colonialidad, en la época actual, se circunscribe a cuatro esferas: la del poder, la del ser, la del pensamiento y la de la naturaleza.

La categoría de colonialidad del poder, (...), es el nodo epistémico principal para denominar el patrón de dominación global que se constituye como el intrínseco lado oculto de la modernidad. (...). La colonialidad del poder es así, una categoría analítica que permite denominar la matriz de poder propia de la modernidad, que impregna desde su fundación cada una de las áreas de la existencia social humana. (Hernández, 2015, p2)

En esta esfera se enfatiza la subordinación de los pueblos ancestrales al poder y superioridad de los europeos, radicalizando relaciones asimétricas y verticales que racializaban al otro y por ende recalaban los elementos necesarios para consolidar la colonialidad del ser, en donde el indígena y el esclavo lejos de ser entendidos desde su multidimensionalidad sólo fueron tomados como mano de obra barata que podía alimentar los intereses de las clases dominantes, siendo obligados a olvidar su cultura, su identidad, sus usos, costumbres y espiritualidad. Sumado a lo anterior se encuentra la colonialidad del pensamiento, uno de los procesos más complejos que hasta el día de hoy atraviesan las comunidades milenarias pues toda la sabiduría que estaba contenida en la oralidad, en la naturaleza y en su vida misma fue relegada, ocultada, minimizada frente a los conocimientos occidentales y hoy invisibilizada por las lógicas de la razón instrumental y el conocimiento científico, así lo manifiesta Estelina Quinatoa Cotacachi (2007) quien desde su postura como mujer indígena e intelectual resume la colonialidad del saber en las siguientes líneas:

Los indígenas, al ser considerados de “menor categoría”, el último grupo humano en la escala social del país, sin derecho a producir elaboraciones mentales, reflexiones y menos aún producciones intelectuales, han sido desconocidos u ocultados a propósito en lo que se refiere al ámbito de la

creación intelectual, de manera que sus producciones, de distinta índole, son generalmente señaladas como anónimas, al igual que la producción de otros sectores marginados ... ya que las únicas ideas que se transmitieron de manera escrita fueron producidas por los grupos de poder. (p.173)

Desde esta misma lógica e instrumentalización está la colonialidad de la naturaleza en donde ésta, desde la mirada del Europeo se entendió como un simple medio para incrementar la acumulación de riqueza, perdiendo de vista el verdadero significado espiritual que representa para los pueblos ancestrales y que hoy se convierte en un punto álgido de discusión ya que la llegada de multinacionales con fines extractivistas a los diferentes territorios sólo se asemeja con destrucción, contaminación y deterioro del bien vivir de los pueblos latinoamericanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la necesidad de otras formas de pensamiento, de reflexión, de conocimiento, de epistemes, de filosofías que partan de la realidad de los múltiples territorios, de los saberes que reposan en las personas que ahí cohabitan, esto con el propósito de que se puedan aplicar estos elementos a sus mismas problemáticas y procesos, así lo manifiesta Bondy (1968):

Cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía peculiar que ha cundido más o menos, que ha durado más o menos, porque cada país, cada época y cada escuela han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano. Así como han existido y existen filosofías de otros países, filosofía griega, francesa, alemana, etc., es necesario que exista una filosofía latinoamericana... este es un proyecto que tiene que hacerse realidad. (p.33)

En esta misma línea se encuentran los postulados de Juan Bautista Alberdi, citado por (Salazar Bondy, 1968) quien afirma que estas nuevas filosofías deben tender a “resolver nuestros problemas y a promover nuestra civilización (...) porque la filosofía no se nacionaliza por sus objetos o métodos, sino por sus aplicaciones especiales a las necesidades propias de cada país y de cada momento” (p. 47-48). Para ello es fundamental generar procesos de incertidumbre que convoquen a la búsqueda de una autenticidad latinoamericana

no sólo en su pensamiento sino en sus demás aspectos vitales, al respecto, varios autores han hecho declaraciones que obligan a hacer un alto en el camino para reflexionar sobre estas implicaciones. Entre esas voces se resalta la del colombiano Fernando González Ochoa (1976) quien, desde una sinopsis de la situación latinoamericana, cuestiona y a la vez lanza una propuesta para alcanzar la autenticidad, según Ochoa (1976):

Hemos agarrado ya a Suramérica: Vanidad (apariencia no respaldada, apariencia de nada). Copiadas constituciones, leyes y costumbres; la pedagogía, métodos y programas, copiados; copiadas todas las formas. Tienen vergüenza del carriel envigadeño y de la ruana. ¿Qué hay original? ¿Qué manifestación brota, así como el agua de las peñas? (...) Los instintos americanos no se han manifestado, nuestro pueblo está dormido en sueño de siglos (...) Todo lo imitamos y nada es natural en nosotros (...) pero el día en que seamos naturalmente desvergonzados, tendremos originalidad. (pp. 7-36).

En este sentido, es urgente comprender que la originalidad permitirá a los pueblos latinoamericanos fortalecer sus procesos de autonomía y su avance hacia la gestación de espacios que conlleven a aquello que algunos autores han denominado diálogo de saberes, de-construyendo la visión tradicional del conocimiento hegemónico y re-configurando el pensamiento y el ser desde el sentir de los pueblos milenarios, desde su espiritualidad, su conexión con la madre tierra y los saberes que desde lo cotidiano se crean y re-crean en sus territorios. Retomando los planteamientos hechos por Boaventura de Sousa Santos (2010) se encuentra que el diálogo de saberes implica una ecología de saberes, que admite relaciones de construcción de conocimiento desde una mirada horizontal, equitativa y democrática, que a su vez reivindique los elementos culturales de los grupos poblacionales que intervienen en dicho proceso y que sin lugar a dudas es un elemento clave para romper con las ataduras de la colonialidad en toda su complejidad e implicaciones.

2.5.El papel de la autonomía en la construcción de interculturalidad

La autonomía dentro de los procesos de interculturalidad y las apuestas por la transformación de los sistemas educativos tradicionales juega un papel preponderante ya que convoca a decidir, con autoridad y desde una postura crítica, ante distintas situaciones en las que se encuentra e interactúa el ser humano y en general los diferentes grupos poblacionales. Al respecto Martínez de Dueri (2004) determina que la autonomía implica *gobernarse a sí mismo*, es decir es poseer la capacidad para entregarle sentido y valor a la vida, lo cual según Séneca invita a tomar posesión sobre sí mismo pero con el objetivo de enaltecer la existencia. Esta capacidad del ser humano para determinar el sentido de su vida implica conjugar la libertad de pensamiento y la libertad de sentimiento para reconocer la identidad cultural de pertenencia y la elección de su forma de vida.

Es así como se puede señalar que la autonomía abarca o toca varias dimensiones, aspectos o niveles del ser humano, en este caso interesan dos, el moral y el intelectual, el primero hace alusión a la actuación o comportamiento y el segundo a la iniciativa personal de pensar, Según Dueri (2004) la autonomía significa: “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (p. 15). Sin embargo, en muchas oportunidades, esta autonomía en los pueblos latinoamericanos se ha visto opacada, desdibujada y entorpecida por la imposición que ejercen los bloques hegemónicos sobre las poblaciones que históricamente han cedido sus propias maneras de pensar, sentir y actuar, fortaleciendo el lado opuesto de la autonomía que es la heteronomía cuyos principios se sustentan en dejar que otros obedezcan y se ajusten a los patrones universales de crear y transmitir conocimiento, de ahí la necesidad que han encontrado los pueblos ancestrales, desde la lucha y la emancipación del ser y el conocimiento, de recuperar la autonomía de sus territorios, sus procesos educativos, sus formas organizativas, sus economías, su relación con la tierra desde la interacción y relación que se puede establecer con los grupos poblacionales que hoy hacen parte de sus entornos y desde ahí avanzar en el aporte para la resolución de uno de los problemas que más ha preocupado a los seres humanos y es el problema del entre-nos, del vivir juntos, del vivir-con, el cual se presenta no sólo porque está en peligro la vida, o porque se esté en el límite de la supervivencia y la muerte, o por el miedo y la amenaza guerrera, sino también porque

se pone en riesgo la independencia, la pretensión de libertad, lo cual, sin lugar a dudas, pone en peligro la diversidad.

De ahí que la autonomía empieza a tomar otros matices, otros significados que se re-crean desde la interacción que se presenta entre los diferentes seres humanos y sus respectivos grupos poblacionales ya que justamente la autonomía se construye, re-construye y manifiesta en relaciones intersubjetivas, es decir en relaciones de convivencia y de construcción con los otros. Según Jean Piaget, citado por Dueri (2004), “la autonomía... aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado... La autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa. Por lo tanto, no puede haber necesidad moral fuera de nuestras relaciones con los demás” (p. 17). Por tanto la necesidad de convocar a que todos los seres humanos y específicamente los grupos poblacionales, que han sido subyugados por los sistemas dominantes, hagan un despliegue de conciencia, un epimeleia heautou, que admita una inquietud de sí mismo y que a su vez permita un ocuparse de sí mismo, o un gnothi seauton, que atribuido a Sócrates significaría un cónocete a ti mismo y en términos de autonomía es despertar, en principio de movimiento, de desasosiego permanente a lo largo de la vida para posibilitar el desarrollo de acciones que ejercerán los sujetos sobre sí mismos, acciones por las cuales se harán cargo de sí mismos que finalmente le permitirán modificarse, purificarse, transformarse y por tanto transfigurarse.

2.6. Autonomía y educación en territorios ancestrales

En los países latinoamericanos y específicamente en Colombia y regiones como Nariño, la autonomía que se ha ido construyendo y ganando se debe al trabajo, a la emancipación y la lucha constante de los pueblos ancestrales por lograr un espacio de participación y toma de decisiones en los asuntos políticos de los territorios, lo cual incluye sin lugar a dudas el componente educativo, así se manifiesta en los siguientes artículos de la Constitución Política Colombiana (1991)

Los territorios indígenas gozan constitucionalmente de autonomía para la gestión de sus intereses, pueden gobernarse por autoridades propias, administrar recursos y establecer tributos y participar en las rentas nacionales (art. 287). Los territorios indígenas estarán gobernados por Consejos según sus usos y costumbres, que tendrán a su cargo velar por el cumplimiento de las leyes, diseñar políticas, planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, promover y supervisar las inversiones públicas, percibir y distribuir sus recursos, velar por los recursos naturales, coordinar programas y proyectos, y colaborar en el mantenimiento del orden público. (Art. 330)

Así mismo, en el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas se encuentra que:

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.... La educación es un derecho de la persona y el gobierno colombiano tiene el deber de adoptar medidas para garantizar a los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación en todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural y los programas de educación instituidos para estas comunidades, deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Además, se debe asegurar la formación de los miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación.

Si bien, legalmente, las comunidades indígenas están respaldadas por artículos y principios que hablan de autonomía, ésta en la vivencia presenta ciertas dificultades que si no fuera por los procesos que se desarrollan dentro de cada uno de los territorios y que probablemente se escapan de la conceptualización meramente técnica que se hace desde las Entidades gubernamentales, hoy varias comunidades seguirían replicando las lógicas del sistema tradicional. En la actualidad existen diferentes alternativas indígenas que trabajan en,

desde y para la autonomía como es el caso de las comunidades de Tzetzales de Los Altos de Chiapas quienes desde hace algunos años han venido desarrollando una propuesta denominada: Educación comunitaria indígenas para el desarrollo Autónomo (ECIDEA), desde aquí los indígenas demuestran y enseñan cómo es la vida a base del conocimiento de los sabedores para que aprendan los hijos desde la autonomía sin depender de la decisión de otras instancias, el proyecto asume que la educación no es sólo leer y escribir, es retomar la realidad lo que se vive para obtener conocimiento significativo que permitan desde ahí la toma de decisiones en beneficio propio pero también comunitario. es así como el currículo parte de un núcleo generador, como recursos naturales, crianza y engorde de animales, medicina tradicional y participación comunitaria, entre otros. Este conocimiento se genera gracias a la metodología Puy que significa en caracol o espiral, la cual tiene como propósito desarrollar y/o potenciar la autonomía de las personas que desean compartir distintos espacios de enseñanza/aprendizaje, se origina en el concepto cosmogónico de la relación en espiral de construcción de saberes, en el centro de la cual se encuentra la comunidad, en totalidad, quien establece el principio y punto de partida del trabajo cognitivo, a través de un proceso educativo fundamentado en la investigación y recolección de la información presente en el medio social y natural.

Experiencias como la anterior permiten superar los lineamientos que la señora de las malas mañas, más conocida como educación tradicional, ha querido perpetuar y legitimar bajo su esquema homogéneo y cuadrulado y que desde la disertación realizada por Paulo Freire (1970) se conoce como *educación bancaria*, cuyos objetivos buscan el establecimiento y mantenimiento de la contradicción (o confrontación) entre el docente y los estudiantes por cuanto el primero es el real protagonista del proceso educativo, mientras los segundos son meros objetos del mismo, toda vez que el docente es quien sabe, habla, manda y enseña, mientras que los estudiantes son los que ignoran, escuchan, obedecen y aprenden, al respecto Freire (1970) manifiesta:

La concepciónn “bancaria” (...) al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio (...) mantiene y estimula la contradicciónn. De ahí que ocurra en ella que:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.

- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (Freire et al. 1970, pp. 49-50).

Estos planteamiento dejan entrever una educación de tipo impositivo, que agencia la dominación del estudiante por parte del maestro, anulando su potenciación como ser humano y limitando su capacidad auto-reflexiva, crítica, creativa y creadora, este hecho se ve más acentuado cuando las personas que participan de estos encuentros pertenecen a comunidades ancestrales pues la educación recibida bajo los parámetros señalados anteriormente condicionan su liberación y autonomía, negando la posibilidad de fortalecer su cultura, sus usos, sus costumbres y por tanto obstaculizando la construcción y vivencia de la interculturalidad. De ahí la necesidad de avanzar hacia la construcción de espacios de aprendizaje que no se conciban y desarrollen bajo la mera transmisión de conocimiento, sino que se presenten como entornos de auto-descubrimiento, de interacción, de intercambio de creación y co-creación que permitan la construcción de aprendizajes no sólo para el alimento intelectual sino también para el alimento del espíritu, la libertad, el trabajo comunitario y la toma de decisiones en todos los procesos que involucren su participación, ya que justamente la autonomía, según los planteamientos hechos por Diomedes Gómez Paternina (2009), es la posibilidad de gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones, determinando lo "falso" y lo "verdadero", aspecto que no sólo debe referirse a los estudiantes sino también a los docentes que bajo décadas han seguido perpetuando en sus prácticas pedagógicas los conocimientos que han sido establecidos desde afuera negando sus propias formas de pensar, reflexionar y construir conocimiento, con esto queda claro que no puede haber estudiantes

autónomos sin docentes autónomos, ya que los seres humanos no pueden entregar a la humanidad nada que no sea propio de su condición humana y subjetiva.

En concordancia con los planteamientos anteriores se determina que es necesario dejar a un lado la figura de docentes bancarios ya que “en el momento en que el educador «bancario» viviera la superación de la contradicción [educador-educando] ya no sería «bancario», ya no efectuaría “depósitos”, ya no intentaría domesticar (...) ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación. (Freire et al. 1970, p. 52). De ahí que dentro de las experiencias de enseñanza aprendizaje ni siquiera debería existir la figura de docente y estudiante ya que son etiquetas que desde el imaginario social se entienden bajo los sinónimos del que enseña y el que aprende, respectivamente.

Lo anterior sólo puede lograrse desde la gestación de pedagogías libertarias, críticas, progresistas o lo que denomina Paulo Freire *Pedagogía de la Autonomía*, la cual obliga a la educación en general a respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria-, sino también, a discutir la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, de ahí que Paulo Freire (2004) propone los siguientes interrogantes:

¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente?

¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso simplemente clase-medieros de los centros urbanos? (...)

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida?

¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? (Freire, 2004, p. 15)

Dentro de la presente investigación se añade un interrogante adicional ¿por qué no permitir que los sabedores de los diferentes territorios ancestrales puedan participar en la construcción de conocimiento, desde sus referentes culturales y espirituales?, que sin lugar a dudas dentro de los territorios latinoamericanos cobra un valor significativo ya que permitiría pensar en pedagogías que contemplen y admitan la conjugación de la diversidad y la espiritualidad como elementos trascendentales para superar los límites del poder hegemónico y el sistema educativo tradicional, cuyos objetivos se han centrado en la formación y cualificación de seres humanos competentes para incluirse dentro de las lógicas del mercado neoliberal y descuidando elementos tan esenciales como es la condición humana y la conexión con la naturaleza, prácticas vitales que dentro del pensamiento indígena se superponen a lo material y es desde ahí que se construye comunidad, territorio, y humanidad.

3. Descripción metodológica

3.1.Método: crítico/complejo:

Investigación Crítica:

La reproducción de la sociedad se da a través de un intercambio con la naturaleza, donde el hombre como Sujeto y la naturaleza como Objeto, se transforman mutuamente.

Dentro de ese proceso de intercambio hombre-naturaleza, tienen lugar tres momentos o subprocesos: el de la producción de satisfactores, el de su distribución entre los miembros de la sociedad y el de su consumo final.

El proceso de intercambio hombre-naturaleza va de etapas simples a etapas cada vez más complejas. Tiene un carácter estrictamente social. Es planificable-teleológico, dirigido por el Sujeto social pero acotado por el Objeto natural. Genera conocimiento acumulado en forma sostenida por el Sujeto, sobre sí mismo, sobre su realidad. Contradicción dialéctica entre las necesidades sociales, las capacidades materiales (técnicas "naturales", organizativas de conocimiento acumulado) con las que se cuenta para satisfacerlas. Es un proceso inmerso en relaciones sociales, por lo que su orientación está determinada por la correlación de fuerzas

ideológicas y de poder que prevalezcan, en un momento dado; es, pues, un proceso eminentemente político.

Un investigador con pensamiento crítico es aquel "cuestionador obsesivo" que busca constantemente los porqués de las cosas, es decir, es el trabajador intelectual que se encuentra en una indagación permanente por la explicación consistente y congruente de los fenómenos o hechos que conforman lo que comúnmente se conoce como realidad, sea ésta social o natural. Como dice Paulo Freire: "Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad". De alguna manera, cuando se dice pensamiento crítico se cae en un pleonasma, ya que la sola acción de pensar implica abstraer y problematizar la realidad, y tal abstracción lleva necesariamente implícita la acción de cuestionar.

Toda investigación, asumiendo siempre una actitud crítica, inicia con una problematización de la realidad, que le permita ubicar con mucha claridad la finalidad o el propósito central de la investigación. Popper plantea muy claramente que, el conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con problemas. No hay conocimiento sin problemas, pero tampoco hay ningún problema sin conocimiento. Es decir, que éste comienza con la tensión entre saber y no saber, entre conocimiento e ignorancia: ningún problema sin conocimiento, ningún problema sin ignorancia. Porque todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber; o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna entre nuestro supuesto conocimiento y los hechos; o expresado quizá más adecuadamente, en el descubrimiento de una posible contradicción entre nuestro supuesto conocimiento y los supuestos hechos [...]. De manera, pues, que el punto de partida es siempre el problema; y la observación únicamente se convierte en una especie de punto de partida cuando desvela un problema; o, con otras palabras, cuando nos sorprende, cuando nos muestra que hay algo en nuestro conocimiento -en nuestras expectativas, en nuestras teorías- que no está del todo en orden. Las observaciones sólo conducen, pues, a problemas, en la medida que contradicen algunas de nuestras expectativas conscientes o inconscientes. Y lo que en tal caso se convierte en punto de partida del trabajo científico no es tanto la

observación en sí cuanto la observación en su significado peculiar, es decir, la observación generadora de problemas. Tal problematización de la realidad generalmente inicia con una inquietud informe, que debe trabajarse hasta convertirse en un objetivo de investigación. Este primer momento debe contestar a las preguntas: qué, dónde, para qué y por qué investigar; es decir, debe definir claramente, entre otras cosas, cuál es el objeto de estudio y cuál es el objetivo de la indagación.

Así, la investigación crítica es un eslabón (puente) que permite la interacción crítica entre la teoría y la práctica dentro de todo proceso de investigación científica, que le sirve de guía general para proporcionarle coherencia y efectividad desde la estructuración de sus objetivos y la secuenciación de las actividades a realizar, hasta la sistematización y comunicación de sus resultados y conclusiones, y que se manifiesta secuencialmente como operaciones del pensamiento lógico, como procedimiento y como técnicas particulares de investigación.

Investigación Compleja:

No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y distinto, sino por el contrario, aprender a caminar en la oscuridad y en la incerteza. Frente a la ilusión, legítima por cierto, de la búsqueda de un conocimiento seguro de sí, deberíamos educarnos en el temple de la crítica a esa misma seguridad. No podemos partir más que del seno de la ignorancia, la incertidumbre y la confusión. La educación debe considerar que la experiencia del siglo XX, tanto en las ciencias como en el arte, en general muestra un nuevo rostro de la incertidumbre y de la confusión. No se trata solamente del clásico tópico de la ignorancia humana en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada, casi nuclear, en el corazón de nuestro conocimiento reputado como el más cierto, es decir como conocimiento científico. El pensamiento complejo pone entre paréntesis el cartesianismo y al mismo tiempo retoma y asume los logros centrales de la filosofía de la sospecha, y también asume plenamente la idea socrática de ignorancia, la duda de Montaigne y la apuesta pascaliana. El pensamiento complejo pretende señalar la humanidad del conocimiento en su radicalidad. Del conócete a ti mismo socrático pasamos al conócete a ti mismo conociendo. En ese sentido "método" es reaprender a aprender en un caminar sin meta

definida de antemano. Reaprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma ineliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazados de verdadero saber. Por lo tanto "ciencia con consciencia", es el imperativo del pensamiento complejo.

También es preciso tomar en cuenta que método y paradigma son inseparables. Toda actividad metódica está en función de un paradigma que dirige una praxis cognitiva. Frente a un paradigma simplificador caracterizado por aislar, des-unir y yuxtaponer proponemos un pensamiento complejo que religue, articule, comprenda y a su vez, desarrolle su propia autocrítica.

Si es el paradigma quien gobierna los usos metodológicos y lógicos, es el pensamiento complejo quien debe vigilar el paradigma. El pensamiento complejo a diferencia de un pensamiento simplificador que identifica la lógica con el pensamiento, la gobierna y así evita la fragmentación y la desarticulación de los conocimientos adquiridos. Pero el pensamiento complejo no es una nueva lógica. El pensamiento complejo necesita de la lógica aristotélica pero a su vez, necesita transgredirla (por eso es pensamiento). Al ser paradigmáticamente dialógico, el pensamiento complejo muestra otros modos de usar la lógica. Sin rechazar el análisis, la disyunción o la reducción (cuando es necesaria), el pensamiento complejo rompe la dictadura del paradigma de simplificación. Pensar de forma compleja es pertinente allí donde (casi siempre) nos encontramos con la necesidad de articular, relacionar, contextualizar. Pensar de forma compleja es pertinente allí donde hay que pensar. Donde no se puede reducir lo real ni a la lógica ni a la idea. Donde no se puede ni se debe racionalizar. Donde buscamos algo más de lo sabido por anticipado. Donde buscamos no solo inteligibilidad, sino también inteligencia.

3.2. Metodología: Enfoque Cualitativo

La construcción investigativa del presente Proyecto se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la

interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible.

Los datos de significado (hipótesis) evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación.

Es inductiva, su ruta metodológica se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación. En lugar de iniciar con una teoría particular y luego voltear al mundo empírico para confirmar si ésta es apoyada por los hechos, el investigador comienza examinando el mundo social, y en este proceso desarrolla una teoría coherente con los datos, de acuerdo con lo que observa, frecuentemente denominada teoría fundamentada, con la cual observa qué ocurre.

Es holística, en perspectiva de totalidad. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo integral, que obedece a una lógica propia de organización, de funcionamiento y de significación; por lo tanto, se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, con el propósito de reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

Es interactiva y reflexiva, sensible a los efectos que en el investigador causa el objeto de estudio.

Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Se trata de comprender el objeto de estudio dentro del marco de referencia del mismo.

Sin visiones previas. Se suspende el investigador temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Es humanista. Se buscará acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

Es rigurosa en el consenso intersubjetivo, para la interpretación y sentidos compartidos.

Los hallazgos de la investigación se validarán por la vía de la interpretación de evidencias; fundamentada en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y las instituciones.

Actividades principales del investigador cualitativo:

- Adquiere un punto de vista “interno” (desde dentro del fenómeno), aunque mantiene una perspectiva analítica o una cierta distancia como observador(a) externo(a).
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- No define las variables con el propósito de manipularlas experimentalmente.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas, mapas o “cuadros humanos” para generar descripciones bastante detalladas.
- Extrae significado de los datos y no necesita reducirlos a números ni debe analizarlos estadísticamente (aunque el conteo puede utilizarse en el análisis).
- Entiende a los participantes que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos; no sólo registra hechos objetivos, “fríos”.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes. En este sentido, la realidad subjetiva en sí misma es objeto de estudio.

- Observa los procesos sin irrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como los perciben los actores del sistema social.
- Es capaz de manejar paradojas, incertidumbre, dilemas éticos y ambigüedad.

3.3. Diseño metodológico y ruta estratégica de trabajo de campo:

De acuerdo a la revisión bibliográfica y teniendo en cuenta los lineamientos generales propuestos por el proyecto de investigación “Maestros con pensamiento autónomo en recreación de identidad e interculturalidad latinoamericana” se acoge los planteamientos de Pacheco Arturo & Cruz María (2006) ya que se consideran como un referente importante para el estudio que se quiere adelantar, en este sentido se identifica claramente 6 etapas que servirán como ruta para el cumplimiento de los horizontes propuestos ellas son “problematización, metodologización, formalización, desarrollo, conclusiones y exposición” (Pacheco & Cruz, 2006).

Dentro de la investigación se asumirá como instrumentos de recolección de información las auto-eco-biografías de diferentes sujetos (co-investigadores, sabedores del territorio indígena Quillasinga y docentes de origen campesino y mestizo). En total se trabajará con 16 personas distribuidas de la siguiente manera.

Tabla 1. Distribución auto-eco-biografías

Grupo poblacional	Número de participantes
Investigadores	4
Sabedores	5
Docentes campesinos	3
Docentes mestizos	4
TOTAL	16

Fuente: esta investigación

También se aplicará entrevistas abiertas a determinados sujetos que se ha identificado como informantes pertinentes debido a su conocimiento en el tema a investigar y los avances que presentan dentro de sus comunidades de origen. (5 entrevistas a sabedores de los pueblos Inga, Pastos, Quillasingas y Sionas, Cofanes).

Asimismo se acudirá a la técnica de grupos focales con el fin de realizar un intercambio de saberes que permita la integración de abuelos, jóvenes, autoridades y niños del Resguardo Indígena Quillasinga “Refugio del Sol”, campesinos y mestizos. Estos grupos se abordarán de acuerdo a la proximidad de las comunidades. En total se trabajará con 3 grupos que corresponden a las veredas de: Romerillo, Santa Lucía y El Encano, de las cuales cada una acogerá en total un promedio de 4 comunidades. Se escoge estos contextos porque son puntos clave de encuentro y de fácil acceso para convocar a las demás veredas del territorio de El Encano. Cabe resaltar que durante el proceso investigativo se pondrá en escena la producción intelectual construida por los investigadores que tiene como sustento los seminarios de la maestría y las elementos que emergen a partir del trabajo de campo. Transversal a las anteriores técnicas se acudirá a la observación fenomenográfica y a las bitácoras personales como estrategias fundantes para la recolección de información durante la fase de trabajo de campo.

A continuación se describe con detalle las actividades que se desarrollará dentro de este diseño metodológico, los horizontes a los cuáles responde, las personas que participarán de la investigación y las fechas y lugares donde se desarrollarán las mismas.

3.4 Metódica:

Definición de la muestra:

- Sabedores Quillasingas, Ingas, Pastos, Sionas y Cofanes de los departamentos de Nariño y Putumayo.
- Docentes campesinos de las IEM del territorio del Encano
- Docentes mestizos de la Universidad de Nariño y la Universidad Mariana
- Docentes co-investigadores

Criterios de selección:

- Sujetos interculturales (Indígenas, campesinos, mestizos)
- Sabedores con experiencia en procesos de educación propia
- Registran gesta de conocimiento y sabiduría
- Docentes con un profundo sentido de identidad latinoamericana
- Docentes con experiencia en temas relacionados con la construcción de identidad del sur
- Docentes co-investigadores inmersos en el proyecto de investigación

3.4.Herramienta de análisis:

Pensadores como Gadamer inauguraron una noción de interpretación y comprensión a partir de la hermenéutica más allá del método, y la convirtieron en apertura del ser humano en el mundo. Por eso el conocimiento del mundo se podría decir que está dependiente a lo hermenéutico. Las teorías son esencialmente hermenéuticas.

¿Cómo entiende, entonces, la hermenéutica, los distintos discursos sobre algo? Como conversación. En hermenéutica la verdad acontece en la conversación, y la conversación se hace siempre desde una tradición. La tradición es a su vez histórica... desde este punto de vista, el conocimiento sobre algo está determinado por la tradición, por el lenguaje y por el conjunto cultural en el que emerge. (Herrera, 2013, p.34-35).

Bernstein (2013) afirma que las ciencias naturales, al igual que las ciencias sociales, configuran sus datos a la luz de las interpretaciones que hacen; las teorías son el modo en que la naturaleza es vista y no un reflejo de ella (tal como pasa con la teoría social); el lenguaje de las ciencias naturales es irreductiblemente metafórico e inexacto, incluso más que el de las ciencias sociales.

Dando cuenta de esto, los autores han recurrido a la hermenéutica analógica de Beuchot (2010), y en palabras propias del autor:

La hermenéutica analógica se propone como una hermenéutica que trata de superar la distinción entre las hermenéuticas unívocas y las hermenéuticas equívocas, evitando las posturas extremas propias de la identidad y de la diferencia, aunque enfatizando en la diferencia mediante la semejanza; contempla, sin exclusión, los distintos modos de la analogía; amplía el espectro de posibles interpretaciones pero sin que éstas vayan hacia el infinito (*ad infinitum*); oscila, en forma gradiente y progrediente, entre la interpretación metonímica y la metafórica; posibilita la captación o aprehensión del sentido, sin renunciar a la referencia; coadyuva a la realización de una interpretación sintagmática y paradigmática; se asienta en la distinción pero está abierta al diálogo, con lo cual equilibra de manera proporcionada lo monológico con lo dialógico; permite, finalmente, la superación de las dicotomías existentes entre descripción y valoración y entre el mostrar y el decir, según la distinción realizada por Wittgenstein. (p.7)

Una de las funciones más importantes de la hermenéutica analógica es la interpretación correcta del símbolo: “ayuda, mediante un libre juego de objetividad y subjetividad, a superar las interpretaciones propias de las hermenéuticas unívocas y de las hermenéuticas equívocas y a poner límites al relativismo” (Beuchot, 2010, p.7).

Para comprender textos hay que saberlos interpretar, para interpretar hay que colocar en contexto, y luego como resultado, el texto se dirigirá a un lector. La lógica de organización de esta investigación enuncia una metódica (Serna, 2013) que dentro de ese proceso de intercambio *sujeto/objeto/sujeto*, permite la producción de satisfactores, el de su distribución entre los miembros de la sociedad y el de su consumo final. De ahí la relación entre la hermenéutica analógica y la metodología utilizada especialmente en el uso de imbricaciones dadas entre la muestra seleccionada y la *relación simbiótica del problema/datos de significado/pregunta/horizontes*.

Una evidencia de la anterior correspondencia simbiótica se puede observar en la descripción teórica de esta investigación y lo que va configurándose como apuesta de los

autores magister. Hermenéutica como conversación, como libertad de expresión, como acontecimiento desde la tradición histórica. En suma, este trenzado va más allá de los fundamentos bibliográficos de otros autores invitados. *Pedagogía de la renovación es el eureka protagonista de esta aventura.*

3.5. Análisis e interpretación de resultados

La hermenéutica analógica es fecunda para resolver ciertos problemas contemporáneos de la diversidad, y en especial, el de la educación:

En un ámbito multicultural... una educación intercultural que impida que la cultura más fuerte devore a la más débil, y que lleve a un aprovechamiento de lo que cada cultura tenga de bueno y una evasión de lo que pueda tener de nocivo. Esto llevará a un aprendizaje crítico, según el cual se pueda criticar lo que de negativo tenga la otra cultura e incorporar lo que ofrezca de positivo; claro está, con cierta coherencia que haga que no se rompa del todo la tradición cultural, sino que se enriquezca y se promueva. (Beuchot, 2010. Pg.20-21)

Para la elección del marco interpretativo se tuvo en cuenta dos aspectos, primero se retoma el enfoque de la investigación el cual es de tipo cualitativo, de ahí que la herramienta de análisis es acorde a dichas características, y segundo se hace énfasis en que el cuestionamiento problémico busca conocer realidades e interpretarlas de una manera flexible y abierta, pero no en el hecho de divagar en mar de interpretaciones.

Luego de aplicar los instrumentos de recolección de información y el análisis de la misma, emergen las categorías epistémicas de investigación, las cuales se interrelacionan e integrando lugar a la construcción general de la *categoría sistémica de investigación: pedagogía de la renovación.*

3.6. Matrices de análisis

Matriz hermenéutica investigadores

	CATEGORÍAS			
Investigador	Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Ángela Cabrera	Oralidad	Bien vivir	Reconocer la voz de sí mismo y del otro	Tocar el espíritu
Cecilia Bacca	Contar historias	Agradecimiento y esperanza Regar semillas	Memoria de casa	Escrituras
Jaime Castro	Ligado a la tierra Espiritualidad ancestral Oralidad Danza Tejido Shagra Música Justicia	Intraculturalidad Bien vivir	Concertación con los demás.	Equidad intergeneracional Amor Enseñar el cuidado de la naturaleza
Lady Córdoba	Música ancestral Espiritualidad	Intraculturalidad	Memoria colectiva	Desprendimiento

Fuente: esta investigación

Matriz hermenéutica docentes campesinos

	CATEGORÍAS			
Docente campesino	Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Conchita Matabanchoy	Sembrar Cosechar Autoconsumo	Felicidad, Intraculturalidad Autonomía	Reconocer el aporte de sí mismo y de los otros.	Formación en la familia Autoestima

	Trabajo comunitario Organización			
Jorge Botina	Trabajo familiar Trabajo comunitario	Diversidad	Respeto a las diferencias Diálogo	
Ignacio Bacca				Educar al niño como al buen adulto Enseñar con el ejemplo Enseñar el cuidado de la naturaleza
Edilma López	Formación en valores		Diálogo Mutua convivencia	Amor

Fuente: esta investigación.

Matriz hermenéutica docentes mestizos

	CATEGORÍAS			
Docentes mestizos	Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Janeth Araujo		Felicidad Autoconocimiento Ser el que se es	Quiénes somos	Escuchar al corazón Afirmación de sí mismos
Elsy Ortega	Contar historias Crecer con los mayores	Solidaridad Autonomía Revitalizar el trabajo ancestral	Comprender al otro	Enseñar con el ejemplo
Edgar Arteaga	Ligados a la tierra Espiritualidad	Intraculturalidad Diversidad	Comprender al otro.	Enseñar con el ejemplo Enseñar lo que se es
Mario Madroño		Intraculturalidad	Comprender al otro	Escrituras

Fuente: esta investigación

Matriz hermenéutica sabedores indígenas

Sabedores	CATEGORÍAS			
	Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Taita Juan mutumbajoy sabedor del pueblo Kamenza	Oralidad Shagra Tulpa Alimento Ceremonia ancestral Crecer con los mayores Sembrar Trabajo comunitario Vestido Minga Cambalche	Respeto Ser lo que se es Intraculturalidad Diversidad	Diálogo	Trascender Educación natural Formación en la familia
Taita Leandro Janamejoy sabedor del pueblo inga de aponte	Ligados a la tierra Espiritualidad ancestral Oralidad Música Lengua	Autonomía Plan de vida Intra-interculturalidad Autoconocimiento Kikin llakata kaguarispa	Quiénes somos Comprender al otro <i>ñambis wakachinoskuna caminos del conocer</i>	Enseñar desde la confianza
Taita Camilo Ernesto Gualguan Quispe	Organización Espiritualidad ancestral	Autonomía Diversidad	Comprender al otro Quiénes somos	Enseñar desde la confianza Autoestima Enseñar a ser lo que se es Enseñar con el ejemplo Enseñar a ser líder

Taita Carlos Ovidio Jojoa	Formar en valores Ligados a la tierra	Autonomía Diversidad	Diálogo Comprender al otro	Enseñar con el ejemplo
Taita Oscar Jacanamijoy	Oralidad Organización Ligados a la tierra	Autoconocimiento Diversidad	Diálogo	Enseñar con el ejemplo

Fuente: esta investigación

Matriz hermenéutica grupos focales

	CATEGORÍAS			
Participante	Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Jesus burgos Abuelo			Diálogo	
Francisco ramos Abuelo				Educación al niño como al buen adulto
Ignacio bacca Abuelo	Alimento	Regar las semillas		Educación al niño como al buen adulto
Elias jojoa Abuelo	Alimento Shagra Oralidad			
Jorge botina Abuelo	Alimento Shagra Medicina	Diversidad		
Luz botina Abuela	Tejido			Educación para el cuidado de la vida
Jose elias pinadoy Abuelo	Sembrar Alimento Oralidad	Intraculturalidad Diversidad Solidaridad	Comprender al otro Diálogo	
Oscar jacanamiyoy Autoridad	Sembrar Trabajo comunitario Música	Diversidad Autonomía	Comprender al otro	Educación desde el ejemplo Formar desde la familia Educación para el cuidado de la vida
Jaime castro Autoridad	Sembrar	Diversidad	Quiénes somos	
Camilo rodriguez Autoridad	Tulpa Oralidad Medicina Espiritualidad	Autonomía. Diversidad Ser el que se es Intraculturalidad		Educación desde el ejemplo Educación para el cuidado de la vida
Roberto jojoa Autoridad	Oralidad Justicia Tejido Shagra Sembrar	Intraculturalidad		Educación para el cuidado de la vida.
Fernanda piandoy Joven	Oralidad Crecer con los mayores			

Marlene botina Joven	Tejido Shagra Sembrar Espiritualidad ancestral Formar en valores			Educar desde el ejemplo Formar desde la familia Educar para el cuidado de la vida Equidad intergeneracional
Nathali Noguera Joven	Crecer con los mayores Tulpa Formar en valores			Equidad intergeneracional Educar desde el ejemplo
James miramag Joven	Oralidad Contar historias Tejido Shagra	Diversidad		Equidad intergeneracional
Helmer hidalgo Joven	Música	Diversidad	Comprender al otro	
Clemente jojoa Joven	Oralidad Espiritualidad			Educar para el cuidado de la vida.
Franco prado Joven	Shagra Alimento Oralidad			Educar para el cuidado de la vida
Carlos andres josa Joven		Intraculturalidad Diversidad	Diálogo	
Servio botina Joven	Danza Música	Diversidad	Diálogo	Educar desde el ejemplo Formar desde la familia
Elizabeth Eraso Joven	Espiritualidad Formar en valores Oralidad			
Rosa Buesaquillo Joven	Formar en valores	Intraculturalidad		Amor Enseñar el cuidado de la naturaleza

Daniela ramos Niña				Equidad intergeneracional
Jeison potosi Niño				Enseñar el cuidado de la naturaleza
Diego riobamba Niño	Oralidad			Enseñar el cuidado de la naturaleza
David felipe castro Niño		Intraculturalidad		Enseñar el cuidado de la naturaleza
Tania de la cruz Niña	Ligados a la tierra			Enseñar el cuidado de la naturaleza
Ángela cabrera Investigadora				Enseñar el cuidado de la naturaleza
Lady córdoba Investigadora	Espiritualidad			Educar para el cuidado de la vida

Fuente: esta investigación

Matriz de Síntesis Categorical

Matriz síntesis categorial

CATEGORÍAS			
Prácticas culturales	Decolonialidad	Interculturalidad	Prácticas pedagógicas
Espiritualidad Oralidad Shagra Sembrar Música Formación en valores Alimento Tejido	Diversidad Intraculturalidad Autonomía Ser el que se es Autoconocimiento	Comprender al otro Diálogo Quiénes somos	Enseñar con el ejemplo Educar para el cuidado de la vida Enseñar el cuidado de la naturaleza Equidad intergeneracional Formación en la familia

Fuente: esta investigación

4. Hallazgos

Con los hallazgos encontrados se puede determinar que las categorías centrales de la investigación empiezan a reflexionarse y re-pensarse, desde sentidos y significados más dinámicos, cíclicos, flexibles y recíprocos que parten del entrelazamiento y tejido que se crea y co-crea con las categorías emergentes de la presente investigación, fruto de la construcción de autoecobiografías y la conversación con los sabedores indígenas, campesinos y docentes mestizos, sin ese diálogo no hubiese sido posible encontrar este nuevo horizonte simbólico, intersubjetivo y de entendimiento que permita comprender ¿Qué subyace a la generación de un diálogo intercultural entre los sabedores indígenas y los docentes mestizos y campesinos dentro del territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol como aporte a la construcción de una propuesta pedagógica, alternativa y extracurricular?

En la lógica occidental y hegemónica promulgada por Colombia frente a la construcción de conocimiento y en general frente al sistema educativo se encuentra que hoy en día se exige una educación intercultural pero sin procesos previos de interculturalidad, con una autonomía mimificada de los pueblos y sin elementos reales de decolonialidad que convoquen y conlleven a la construcción efectiva de pedagogías críticas, alternativas y decoloniales.

Sin embargo luego del trabajo de investigación realizado en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, territorio de El Encano, se establece que la educación intercultural es un proceso complejo que empieza a caminar, a hilarse, a tejerse, tratando de trascender las lógicas propuestas por la institucionalidad para seguir las propias dinámicas que han ido emergiendo con el despertar de los pueblos indígenas, y específicamente con

este pueblo ancestral. Sin embargo ese caminar no se asume desde una mirada autoritaria y lineal sino desde una apertura y un diálogo con los otros grupos poblacionales que habitan en este territorio ancestral (campesinos, mestizos y colonos). De ahí que los resultados que se discutirán en las siguientes líneas parten del re-conocimiento de la autonomía como un elemento que permite avanzar hacia procesos de interculturalidad y por ende de decolonialidad que al final despuntarán en propuestas de pedagogías alternativas que convoquen a la construcción de una educación intercultural que aporten en el buen vivir no sólo de los pueblos ancestrales sino de la humanidad en general.

4.1.La autonomía base para pensar y dinamizar la interculturalidad

Según, Sarramona, (2.011). La amplitud del significado del concepto de autonomía es un ejemplo más de la diversidad semántica que toman los términos en el campo educativo. Ello acontece tanto porque la educación afecta a toda la población porque en ella el lenguaje juega un papel fundamental en su desarrollo y en la forma de acotar la realidad, puesto que el lenguaje vehicula la ideología, la concepción del mundo y de la vida desde la cual se realiza la educación.

El concepto de autonomía se esgrime como un pilar que permite el reconocimiento y la legitimación tanto del individuo como de la comunidad, de ahí, que trabajar en pro de una educación que garantice una formación integral desde la afirmación de las subjetividades y con ello de las potencialidades del sujeto, implica trascender un ámbito netamente escolar.

Educar a partir de criterios que gravitan bajo un determinado contexto, sin irrespetar a otros, es una tarea permanente en el proceso de desarrollo de la personalidad, en el cual los

docentes tienen que formar y fortalecer al individuo a través de valores que posibiliten una constante renovación social a través del autocuidado. De este modo pensar una educación desde la interculturalidad implica el reconocimiento de la diversidad como una realidad que no se puede ignorar, pues por el contrario se configura como el trasfondo que subyace en las relaciones del hombre que convive en sociedad; de este modo la presencia del otro adquiere una dimensión fundamental en el esbozo de una nueva educación cimentada en la autonomía; sin embargo, ese otro debe ser comprendido no sólo a partir de una configuración antropomórfica donde el humano es el único sujeto que ostenta derechos, sino por el contrario, es preciso ir más allá de los criterios reduccionistas de la razón, para comprender que el hombre no es autosuficiente en la medida en que se encuentra rodeado de diferentes formas de vida que posibilitan su existencia y hacen parte integrante en su realidad.

En esta perspectiva, es preciso el reconocimiento de la naturaleza como un ser que dinamiza la existencia y por lo tanto no puede ser desligada de los múltiples contextos, pues además de ser una fuente material que sustenta la subsistencia, constituye la esencia misma de la vida, y por ello es una fuente constante de conocimiento y aprendizajes, en la medida en que representa la diversidad en sí misma.

Desde el seno de las comunidades campesinas e indígenas, caracterizadas por un modo de vida profundamente ligado al campo, el reconocimiento del entorno constituye un elemento fundamental en el diario vivir, es por ello, que en estas comunidades el modelo educativo tradicional se ha convertido en una camisa de fuerza que extravía al individuo de su realidad y le obliga a asumir un contexto completamente ajeno a su diario vivir, de ahí, que el sujeto o bien se ve constreñido a encuadrarse dentro del molde escolar, o por el contrario, a desertar de la escuela, porque la brecha entre la información recibida, y su quehacer cotidiano, presentan distancia abismal que difícilmente logra unificación.

Precisamente esta es la búsqueda de los pueblos que han luchado durante siglos con las políticas agresivas de la colonización, pues se comprende que la autonomía de un pueblo depende de su capacidad para la creación y conservación de la cultura, y como es bien sabido,

la educación ayuda a cumplir estos objetivos, de ahí, que una educación pertinente puede ayudar a fortalecer un pueblo desde el reconocimiento y potencialización de su cultura.

En este entendido, cabe señalar las palabras del sabedor Juan Mutambajoy:

“ahora dígase, la educación antigua era buena así lo que es la educación natural, antes de entrar a la escuela o sea hablo del hogar del papa y la mamá, por que diga nosotros en nuestros tiempos hablábamos de las mingas, y ahí se aprendía matemáticas, a contar con el maíz, el frijol, todos los guachos que se sacaban y ahí se contaba o el papá se sentaba en el fuego o en la tulpa ahí era donde siempre el papá se sentaba a conversar historias, del oso, de la caza, de la chagra, y esa era la primera educación, le enseñaban a contar era allí pero pura mente, no de lapiceros, nada, sino puro elemento, puros objetos, por eso digo que la primera educación es ahí, ahí y era más natural entonces cuando llegaba a la escuela ya sabía un poco y uno cogía los cuadernos pero se acordaba de lo que le contaba el papá y le sirve artísimo y eso es para toda la vida”.

Cuando hay concordancia entre lo que se aprende y lo que verdaderamente se necesita se promueve un conocimiento vital que afianza la capacidad de autocuidado y conocimiento, pilares que fundamentan la autonomía.

De acuerdo a la consideración anterior, se reconoce cómo la cultura es un criterio fundamental en el proceso educativo, pues más allá de conceptos técnicos o de carácter científico, el acto de educar implica retornar a aquellos seres que fortalecen la idiosincrasia de un pueblo, pues a partir de ellos se vivencia la diversidad de epistemes. En esta medida, la autonomía de saberes en tanto en que estos difieren del modelo dominante, permite la pervivencia de la cultura como un criterio de resistencia frente a las pretensiones absolutistas de una globalización que busca anular la diferencia. En este sentido, cabe mencionar la opinión del taita Carlos Erazo, quien afirma que “es importante el respeto a la diferencia de cada persona y así se puede construir un diálogo y muchas cosas”.

precisamente, en el respeto hacia la diferencia se da un reconocimiento que emana desde la autonomía, pues hoy en día, respetar y reconocer, son términos que se mantienen al margen de los criterios escolares, pues desde el mismo saber que se imparte en las aulas, se promueve una discriminación hacia aquellos conocimientos gestados en el seno de las colectividades que constituyen una minoría con respecto a la sociedad en general; así, indígenas, afrodescendientes, comunidades ROM, entre otros han sucumbido al espectro de lo exótico en el ámbito educativo, en la medida en que sus saberes no se asumen como formas reales de aproximarse a la realidad, sino como particularidades que constituyen casos anecdóticos, ficticios frente al saber dominante.

Si bien la escuela se configura como el lugar en el que la sociedad deposita los saberes representativos que la potencializan y dinamizan para hacerlos extensivos a todos sus miembros, hoy en día, delimitar el campo del saber en un claustro sea escolar o universitario, implica hacer una reducción del conocimiento desde una perspectiva netamente occidentalista, pues en el caso de América Latina, la diversidad de pueblos y culturas deja claro que el saber trasciende las fronteras del cemento y necesariamente emana de la naturaleza, pues así como los filósofos griegos elaboraron un complejo saber fundamentado en la contemplación cautelosa e inquisitiva del universo y sus infinitos misterios, saber que bien sabido es, se materializaría en diferentes epistemes; el pueblo indígena Quillasinga afianza su saber en el contacto directo con la naturaleza, pues ella ha constituido en todo tiempo la fuente de sus saberes; si bien la forma en que esta cultura aborda la idea de ciencia, dista mucho de la maneras euro centristas, la continuidad de sus tradiciones es una muestra de cómo sus epistemes posibilitan la pervivencia de sus gentes y su cosmovisión.

Precisamente desde ese contacto emana el concepto de autonomía, pues el conocimiento de un pueblo se fundamenta desde sus orígenes y retornar al mismo implica una separación del poder hegemónico que desde la violencia ha usurpado la cultura. En esta perspectiva, la autonomía adquiere un nuevo significado pues desborda lo netamente individualista para abrazar la búsqueda por un conocimiento que posibilite el encuentro del individuo consigo mismo y con el otro.

Ahora bien, el concepto de autonomía se encuentra ligado estrechamente con el del autocuidado sin embargo, la educación tradicional ha demostrado poco interés en promover un cuidado integral al ser humano, pues los discursos dominantes no buscan reconciliar el saber con el crear, de este modo se generan rupturas en la comprensión del hombre, quien se ve constreñido a aprender una serie de conocimientos que difícilmente logran alimentar su pasión por el saber, así, lo aprendido dista mucho de una búsqueda personal, por el contrario, en el ejercicio mecánico de este aprendizaje estéril, el sujeto se limita a seguir un plan trazado por una voluntad ajena a la suya .así, pierde el interés por arriesgarse en su propia búsqueda y se limita a seguir la dirección del docente quien lastimosamente en muchos casos es un actor pasivo que simplemente reproduce un discurso.

De ahí, que la autonomía no sólo compete al estudiante o al docente, pues es una condición que involucra a todo ser humano, por ende es preciso que la educación enseñe a los hombres a ser autónomos capaces de expresar un criterio con respecto a si mismo además de su comprensión hacia los otros. En este sentido cabe citar las palabras de Edgar Arteaga, quien sugiere como el docente debe ser un revolucionario capaz de despertar la duda en el pensamiento del estudiante

“De allí la importancia decisiva de la docencia: en tiempos de sordera general, de ignorancia, de carencia espiritual, se requieren docentes, maestros que enseñen el arte de la escucha, el arte de ver”.

El pueblo indígena Quillasinga fortalece su comprensión de la autonomía, a partir del cuidado personal y del respeto y valoración por todas las formas de existencia, pues en esta medida se dirá que es imposible ostentar la condición de autonomía si se ignora la diversidad que rodea al hombre y que de hecho constituye la fuente que inspira tanto su cultura como su religiosidad. Valorar más allá de los criterios racionalistas implica dejarse guiar por unos estos que permiten la comunión del hombre con el cosmos, pues en un mundo fragmentado por una visión antropocéntrica, difícilmente el hombre experimenta un saber que lo ligue nuevamente a la tierra.

Edgar Arteaga, hace la siguiente reflexión:

“La diversidad, lo múltiple, lo diferente, cabe en poco espacio y sin esfuerzo. ¿Es posible que el alma de los hombres comparta la naturaleza terrestre? ¿Es acertado decir que el alma humana está vinculada a la tierra? Puesto que en mi alma, y en la de otros muchos que viven aquí, parece caber tanto como cabe en el Nudo; puesto que la suerte de ser lugar de encuentro, sitio donde se reúne lo diverso, no asusta a mi alma, así lo creo: creo que el alma es un destello de la tierra”. Precisamente reconocerse como una parte integrante de la naturaleza permite al sujeto aunarse en el misterio de su existencia, y con ello acercarse a su propia búsqueda en la cual ha de encontrar el sustento para su espíritu.

Si bien existen múltiples problemáticas que afectan a las sociedades contemporáneas tales como la violencia extrema, el cambio climático que en gran parte se debe a la falta de conciencia del ser humano, la sobrevaloración del capital económico, la discriminación etc., la escuela difícilmente ha asumido medidas al respecto, y por el contrario se ha esforzado por mantenerse al margen los mismos, de ahí que en las aulas de clase se percibe un aire de indiferencia de los jóvenes quienes poco a poco van perdiendo la intención de comprometerse con su comunidad y por el contrario se concentran cada vez más en las tendencias mediáticas ignorando cuáles son sus intereses e inquietudes. De este modo, la escuela de corte tradicionalista simplemente ejerce su competencia en la preparación mecánica de hombres motivados en exceso por el capital, pero las consecuencias para la sociedad no se hacen esperar y de este modo, el espíritu de los hombres se congrega para destruir en lugar de crear.

De ahí que el compromiso con la educación es una responsabilidad social que implica entrega y asimismo solidaridad, pues no se trata de repetir conceptos y mecanizar la mente humana como si esta fuese una computadora dispuesta a recibir información, por el contrario educar desde la autonomía implica una lucha por recuperar la humanidad extraviada en los azares de la historia, implica recuperar una memoria capaz de reivindicar la memoria de los hombres y brindarles nuevas perspectivas a partir de las cuales conquistar el anhelo de la

libertad que finalmente se refleja en la capacidad de creación, de cultura. En este sentido cabe recordar las palabras de Juan Mutumbajoy:

“Yo digo para poder preparar una escuela o un colegio tiene que formar primero el pensamiento que es el sentir que yo quiero, o sea hacer sentir la raza, la raíz ancestral porque si no a veces lo ilusionan y se va para otro lado hasta ahí llega, es como sembrar un maíz, usted lo hace con gusto, con gana y sabe cómo lo va a cuidar pero si se va a otro lado, cómo va a quedar ese maicito que usted lo sembró, el otro que llega ya no lo va a cuidar de la misma manera y cariño como usted lo hacía”.

De este modo, como el sabedor lo sugiere es preciso apropiarse de un sentir para poder trascender, de lo contrario, cualquier proyecto a realizar sucumbirá a falta de claridades.

Para el pueblo Quillasinga, por el contrario, la autonomía es la base de todo saber, de ahí, que el conocimiento que vivencia esta comunidad se enfoca en proyectar en la realidad, lo aprendido, de este modo el vínculo con la naturaleza y su reconocimiento como fuente vital que sustenta las diversas formas de existencia, se expresa en el cuidado del medio ambiente, en la conservación de las especies, así como en los hábitos de vida de sus comuneros quienes ligados a la vida agrícola cuidan de si, a través de una sea alimentación, así como sus mentes se renuevan en las actividades que el campo requiere. El Taita Camilo Ernesto Gualguan reflexiona sobre la importancia de la educación:

“la educación es algo muy grande, para nosotros es formar, dar claridades, luz, enseñar, pensarse sobre sí mismo, me gusta mucho de la educación, de la pedagogía y quiero especializarme lo que he hecho a través de mi vivencia como líder indígena”. Precisamente la lucha por dar claridades es una idea de movilización social, en tiempo de ceguera recordando las palabras Eduardo Galeano, trabajar por brindar una luz al ser humano, constituye realmente un acto revolucionario.

4.2.Kikin Ilatata kawarispá (el autocuidado) base para la praxis de la interculturalidad

La vivencia de la interculturalidad en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, no cobraría el significado que tiene sino fuera por el proceso de revitalización de los elementos culturales e identitarios que hoy este pueblo ancestral realiza, gracias a la guía y acompañamiento de los mayores y sabedores quienes desde tiempos milenarios ya habían comprendido la necesidad de conocerse a sí mismo y cuidarse a sí mismo, si se quiere compartir con y cuidar de los demás, un elemento fundamental que debe re-crearse en los procesos de educación. Si bien el *conócete a ti mismo* y el cuidado de sí mismo, en la actualidad, son reconocidos como categorías teóricamente elaboradas por varios filósofos e intelectuales, en este proceso investigativo, se considera que dentro de las prácticas cotidianas de este resguardo indígena se viven, se sienten y se comparten desde su naturalidad, desde la conexión con la madre tierra y el compromiso que implica la medicina ancestral y que sin lugar a dudas son la base para hablar de intraculturalidad y por consiguiente de interculturalidad y educación, trascendiendo aquello que, en la actualidad, el sistema tradicional no cumple, así lo manifiesta la docente mestiza Janeth Araujo, quien afirma “este trozo de vida ilusorio que hemos creado se basa en el desconocimiento de lo que realmente somos(...) siento que el mundo construye infelicidades constantes y que éstas provienen de un desconocimiento profundo de lo que humana y celestialmente somos” (Autoecobiografía, Janeth Araujo, 2015).

Haciendo una aproximación teórica a las categorías mencionadas, se encuentra que la frase *conócete a ti mismo*, fue presentada por Sócrates, quien desde su disertación aporta elementos interesantes relacionados con la necesidad de que el ser humano en todo su proceso

vital esté en un constante autodescubrimiento, autoconocimiento ya que desde aquí se gesta la posibilidad de que los sujetos se re-encuentren consigo mismos, desde bellos encuentros reflexivos, autocríticos, catárticos que permitan pensar y entender su quehacer en el universo, la tierra y su interacción con los otros y lo otro, en este caso, la madre tierra. Este componente vital en el devenir del ser humano se asume con compromiso y responsabilidad en el compartir de la medicina ancestral del pueblo Quillasinga, quien guiado por el pueblo Siona ha permitido que indígenas, campesinos, mestizos y colonos avancen en este sentido y sigan caminando desde la ciclicidad que propone dicho proceso, así se ve reflejado en la siguiente expresión “el mensaje de los mayores cuando estás en una ceremonia es: hay que reconocer que han habido muchas luchas por los mayores y somos enviados para dar a la gente una claridad porque lo que algunos intentan, en este momento, es que la gente no aprenda, no se conozca, viva sumisa, no tenga una luz” (Autoecobiografía, Camilo Rodríguez Quispe, taita Gobernador (sabedor indígena) pueblo Quillasinga Refugio del Sol, 2015).

Siguiendo el planteamiento Socrático se encuentra que por más acceso que el ser humano pueda tener al conocimiento del universo, este sería trivial sino parte del autoconocimiento, el cual implica el conocimiento del espíritu y las posibilidades de encontrarle sentido a la vida, al ser y al cuidado del mismo así lo afirma Sócrates en las siguientes líneas “una vez que te conozcas, podrás aprender a cuidar de ti, pero si no te conoces nunca lo harás”. Este auto-conocimiento sólo se logra desde el fortalecimiento de la autonomía, desde el encuentro con la libertad íntima que a su vez implica el desaprender y de-construir para empezar a encontrar el sentido de ser y del ser, así lo manifiesta el Taita Oscar Jacanamejoy quien dice “para conocerte debes desarmarte en pedacitos y luego volver a armarse, a ver qué pasa” (conversación personal, 2015). Pues desde esta acción se puede revolucionar, mover,

dinamizar, despertar aquello que ha estado quieto, es dejar de reproducir lo dado para iniciar un proceso de renovación que permita re-configurarse, re-construirse desde lo propio. Y en este proceso de descubrimiento, de autoconocimiento, van emergido otras sensibilidades, otros tactos, otras miradas que convocan a fortalecer la responsabilidad constante que el ser humano debe tener frente al cuidado de sí mismo, así lo expresa el taita gobernador Quillasinga Camilo Rodríguez “hemos venido tratando de acercar mucho más a la comunidad a la parte territorial, a la parte humana, a la parte del cuidado de las personas, al cuidado de la medicina (...) Porque primero debemos empezar a ser conscientes de nosotros mismos y de empezar precisamente a cambiar algunos hábitos que no son nuestros” (Foro Encano Centro, 2015). Pues muchas veces esa renovación del ser, del espíritu se ve truncada por la aparición de algunas concepciones que tratan de confundir a los demás, en palabras del mismo taita Camilo (2015) se encuentra que:

Si nosotros seguimos modelos de noticias, de comunicación, de televisión que no aporten a la formación de nosotros o que inclusive empiecen a tener comportamientos distintos pues tampoco internamente estamos aportando a lo cercano, a lo nuestro, yo creo que internamente deberíamos evaluarnos nosotros primero, cuál es el aporte que estamos haciendo para conservar la tradición, la dignidad, conservar también nuestros alimentos, nuestros pensamientos porque muchas cosas se adoptan desde afuera sin mayor cuestionamiento. (Foro Encano Centro).

Con lo anterior se puede determinar que si se avanza en el autoconocimiento y en el cuidado de sí mismo se puede desde el equilibrio, la armonía y la hermandad relacionarse

con los otros y con el universo ya que el ser humano no podría preocuparse ni ocuparse de sí mismo sin la presencia de los demás, así lo ratifica Michel Foucault cuando aduce que existen algunos elementos diferenciadores entre el individuo *stultus* y el individuo *sapiens*; el primero carece de autodominio y amor propio, mientras que el segundo posibilita y teje relaciones horizontales y constantes con los otros, en las que encuentra la satisfacción y la realización propia y este es un factor que se visibiliza en las relaciones que se han establecido en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, en donde indígenas, campesinos y mestizos se encuentran para permitir que la palabra camine, fluya y se entreteja y desde ahí se gesten prácticas vitales que lleven a insistir, persistir, por otro mundo posible. A partir de lo dicho, se entrevé que dentro de las relaciones horizontales se propician procesos intersubjetivos que invitan a la construcción de humanidad, de región, de país, de educación desde la autonomía y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Los anteriores elementos hacen parte crucial dentro de la construcción y re-creación de una de las categorías emergentes de la presente investigación que sin dudas ha sido uno de los pilares fundamentales para determinar que dentro del territorio Quillasinga se vive la interculturalidad y ésta es la intraculturalidad que retoma los elementos del autoconocimiento y el cuidado de sí mismo. En palabras del sabedor indígena Leandro Janamejoy la intraculturalidad implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a fortalecer lo mío” (Conversación personal, 2015). Y este proceso es fundamental, de lo contrario, el camino puede presentar dos bifurcaciones, se continua privilegiando lo de afuera para mantener la perpetuación del sistema hegemónico imperante, por otra parte las comunidades indígenas pueden caer en un profundo proteccionismo y ensimismamiento que no permita el diálogo y

la interacción con los otros, estos aspectos dentro de la organización y proceso que se adelanta en este territorio ancestral quedan superados pues desde el trabajo, el compromiso y el intercambio entre indígenas, campesinos y mestizos se ha ido avanzando en la revitalización de componentes fundamentales cuya apuesta es una educación que reivindique lo propio y tome lo necesario y pertinente de afuera para no descuidar lo de adentro pues el pueblo Quillasinga, ubicado en el corregimiento de El Encano, fue invisibilizado durante mucho tiempo por la influencia y poder ejercido por los colonos, olvidando sus formas particulares de construir conocimiento y formación, despreciando de igual manera el conocimiento que pervive en el pensamiento de los mayores y la madre tierra y que se construye en otros espacios que no se limitan a la mera institución educativa, es así como cuentan los mayores y sabedores que anteriormente se aprendía en la tierra, en la shagra (huerto), en la tulpa (fogón) en el tejido, la danza, la música, la oralidad y las ceremonias ancestrales con ello se fortalecía el conocimiento, desde un tejido continuo y transversal, que no fragmentaba el conocimiento al contrario se potenciaba desde el contacto directo con el entorno y los elementos que se utilizaban para construir los artefactos ancestrales como la lana, la chaquirá, el hilo, entre otros, al respecto, el sabedor indígena, Kamentsa, Juan Mutumbajoy, recuerda con nostalgia y comenta:

En nuestros tiempos hablábamos de las mingas, y ahí se aprendía matemáticas, a contar con el maíz, el frijol, todos los guachos que se sacaban y ahí se contaba o el papá se sentaba en el fuego o en la tulpa ahí era donde siempre el papá se sentaba a conversar historias, del oso, de la caza, de la chagra, y esa era la primera educación, le enseñaban a contar era allí puramente, no de lapiceros, nada, sino puro elemento, puros objetos, por eso digo

que la primera educación es allí y era más natural entonces cuando uno llegaba a la escuela ya sabía un poco y uno cogía los cuadernos pero se acordaba de lo que le contaba el papá y le sirve hartísimo y eso es para toda la vida. (Conversación personal, Municipio de Sibundoy, 2015).

El resguardo Quillasinga Refugio del Sol al encontrarse ante esta problemática, desde los círculos de la palabra y las mingas comunitarias, inicia el proceso de despertar, desde el llamado que hacen los ancestros, y reconocen la necesidad del autoconocimiento y el reconocimiento como cimientos necesarios para seguir trabajando en ese renacer, de ahí que se puede determinar que en este territorio antes de gestarse los procesos de interculturalidad, primero se ha tratado de fortalecer la intraculturalidad, que, de acuerdo a los planteamientos hechos por el abuelo líder del movimiento afroecuatoriano, Juan García, en Walsh (2009) se entienden como:

Casa adentro y casa afuera, elementos que trascienden lo estatal y reivindican lo comunitario. Entonces más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés, es más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no nieguen la modernidad, pero que permitan vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella. Casa adentro, en este sentido, significa asumir una agencialidad y posicionamiento hacia la producción de conocimiento, a cambiar el lente eurocéntrico y ver desde las historias vividas, promoviendo así una fortaleza colectiva. Y es esta fortaleza la que permite negociar de otra manera el trabajo de casa afuera. (p.33)

Con lo anterior se determina que en el proceso de visibilización y reivindicación de lo propio no se desecha a los otros, se los re-conoce, se comparte y se intercambia para apostarle a una construcción comunitaria que pondere la humanidad y no las etiquetas deshumanizantes, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamejoy dice “este proceso es interesante porque no sólo se trabaja con los indígenas ahí hay de todo, negritos, blancos, verdes, rojos, de todo, de todos los colores” (medio audiovisual, noviembre 2015). En este sentir, en este entendimiento y en esta apertura que ha tenido la comunidad indígena se ha permitido que el trabajo colectivo prime sobre el individual, engendrando con esto los pilares determinantes para no asumir la interculturalidad como un slogan sino como un recurso fundamental y vital dentro de las dinámicas cotidianas y emancipatorias del pueblo Quillasinga. Así, poco a poco, se ha ido comprendiendo que “no existe *la* cultura sino *las* culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas” (p.7). Y cuando se comprende que cada territorio tiene su propia cultura, que cada grupo poblacional gesta su propia historia y cosmogonía, es entonces cuando las palabras, los lenguajes y las representaciones se transforman porque ya no se habla de una cultura, de una cosmogonía, de una historia sino de culturas, cosmogonías e historias, que al final se transforman y enriquecen gracias al intercambio con las demás que trascienden elementos históricos de inferioridad y exclusión que han superpuesto a algunas culturas sobre otras, atribuyendo un carácter de inferioridad, de poca intelectualidad, de conocimientos poco válidos y acciones arcaicas, porque la interculturalidad implica ponernos en escena desde las posibilidades y capacidades de los sujetos y los diferentes contextos, desde posturas equitativas y cíclicas que admitan la diversidad y convoquen a la construcción de humanidad, es entonces entender que los pensamientos y las acciones deben

estar orientadas al bienvivir de todos y todas y no sólo hacia ciertos grupos poblacionales. Es el tiempo de despertar, de empezar aquello que las comunidades del Amazonía, en lengua Huitoto denominan *Kasiyadu*, y en ese despertar estará implícita la revitalización del saber de los pueblos ancestrales y se amplificará también el eco de otros grupos poblacionales que han sido callados, opacados, invisibilizados, pues sus esencias, sus raíces siguen latentes, no han desaparecido, porque según Fonet (2004) “en la fuerza cultural se encuentran las razones de los siglos de resistencia que ha mantenido viva la esperanza de culturas sojuzgadas y negadas a lo ancho y largo del mundo” (p.8).

Cómo inspiran las culturas, cómo permiten aprender y visibilizar saberes, que han sido ocultados por los yugos que los sistemas y nosotros mismos nos imponemos, y a la vez se convierten en los símbolos que permiten seguir caminando y fortaleciendo los procesos de los múltiples territorios. Darnos tiempo para des-aprender y reconocer otras formas de concebir el mundo, el cosmos, la naturaleza nos permitirá encontrar otras formas de asumir la humanidad, la convivencia y además nos coadyuvará a encontrar-nos y abrazar-nos con otros sentires y raíces que incluso desbordan y trascienden lo meramente terrenal.

4.3.Sin intraculturalidad no es posible la interculturalidad

En los encuentros compartidos con el Pueblo Quillasinga, Quilla, luna, Singa, *nariz*, *los señores nariz de luna*, por su adoración a la deidad nocturna, siendo distintivas las narigueras que en su cuerpo llevaban, y los grupos poblacionales que cohabitan en el territorio de El Encano se plantea que en la actualidad es fundamental dentro de los procesos de educación, iniciar con el reconocimiento de la diversidad como un elemento fundamental que permite “caminar la utopía y desde ahí encontrar otras expresiones, miradas, tactos, con-tactos, sensibilidades y discursos frente al mundo, la vida, el otro y a sí mismo”. (Lady Córdoba,

autoecobiografía, 18 de abril de 2014), aspecto fundamental que obliga a propiciar espacios de encuentro, diálogo, creación y construcción con el otro. En el caso del territorio Indígena Quillasinga Refugio del Sol se ha hecho el llamado para iniciar la construcción de una propuesta alternativa que avance en el fortalecimiento de la sabiduría oral, simbólica y espiritual contenida en los abuelos y en su memoria, el aprendizaje de la cosmogonía y creación del territorio ancestral, muy relacionado con la Laguna de La Cocha; compartiendo ese legado con la niñez y juventud del territorio de El Encano y el reto de plasmar en dibujos, música y danza el imaginario que se encuentra en piedras, rituales, transitando por sus tejidos, chagras y el entorno natural, aspectos que se encuentran ausentes dentro de la educación tradicional que se imparte en las instituciones educativas presentes en este contexto.

En el territorio Quillasinga la enseñanza que transmiten los abuelos, a los niños y jóvenes, de su cosmogonía, costumbres y tradiciones se ha ido generando en encuentros que reconocen la dualidad: verbal (oralidad) y vivencial (tejidos, danza, shagra, música), sumado a lo extrasensorial enmarcado en las experiencias que recogen los trances místicos de las ceremonias y rituales ancestrales. En el desarrollo de estos procesos se logra percibir que todos los elementos dialogan entre sí, cruzados por la historia y la presencia europea representados en el lenguaje, la religión judeo cristiana y la representación antropomorfa de sus relatos. Entonces el aprendizaje de la cultura del pueblo Quillasinga no parte del encontrar o buscar *¿quiénes eran?* sino de abordar el conocimiento que se ha configurado hasta el presente para responderse *¿quiénes son?* pero el asunto se complejiza cuando el *¿quiénes son?* es superado, en el ámbito de la interculturalidad, con el interrogante *¿quiénes somos?*, según Larrosa (2006) “tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después que es lo que tendríamos que

hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro” (p.2).

Y justamente la pregunta ¿quiénes somos nosotros? requiere la construcción de diálogos que se sustenten en la diferencia y que a su vez alimenten la convivencia en medio de la diversidad. Para ello se requiere superar el ejercicio de traducción y plantear la conjugación de experiencias que integren elementos simbólicos que trasciendan el mismo lenguaje oral y escrito y que se encuentran en el día a día de los diferentes grupos poblacionales, empero estas experiencias no sólo deben ser mediadas por el uso de los sentidos y la cognición, sino que implican una apertura sensible y espiritual con la cual el ser humano, generalmente, no está familiarizado, por lo tanto, un importante paso para iniciar la construcción de procesos pedagógicos interculturales que incluyan la generación de experiencias con el otro, es la posibilidad de construir experiencias vitales que fortalezcan el mundo espiritual de cada uno: la experiencia de uno mismo. Según Skliar (2005) “La búsqueda por el otro, la búsqueda por el nos-otros, no tiene sentido sino parte de una búsqueda por uno mismo. De esta manera, la pregunta ¿Quiénes somos? Quedaría llena de sentido por cuanto no estaría basada en un desconocimiento de uno mismo y, por lo tanto, no sería una pregunta para buscar completar con el aquello que yo mismo no encuentro en mí”. (p. 6). Y desde este tópico se logra entender que uno de los elementos que junta al ser humano y es símbolo de su existencia es el origen, un origen que quizá se escapa de las teorías religiosas y evolucionistas y reside en un componente que conjuga lo simple y complejo a la vez, la tierra.

[...] El origen del ser humano se remonta hay, por ejemplo, hombres del desierto cuyo destino es mirar sin miedo las distancias; hay hombres selváticos

cuya fuerza y conocimiento son tan abundantes como la selva misma; hay quienes habitan el páramo y cuentan las historias del comienzo en las estrellas; hay seres de guaico que en la danza apaciguan los ardores de la sangre; hay seres montunos que estudian a los animales que habitan el alma humana; hay gentes de altura que miran de arriba abajo y anudan y encuentran lo diverso. Sólo por mencionar algunos; más el origen es siempre la tierra; es pura cuestión de azar – o destino, da igual- el nacer aquí y no allá, llevar la piel tostada por el sol o por el frío. (Conversación con Edgar Arteaga, Docente mestizo, Universidad de Nariño, 2015).

A lado de ello también se integra la visión que plantea el sabedor indígena Leandro Janamejoy quien afirma que “desde la tierra nace todo, en la tierra están los espíritus, está el agua, el fuego, el viento, la misma tierra que también forma parte de la espiritualidad” (Conversación personal con Leandro Janamejoy, sabedor indígena comunidad Inga de Aponte, 2015) y desde ahí se reflexiona la existencia del ser humano y su relación con los otros, con lo otro y en este caso también con la educación.

Las anteriores reflexiones se reflejan en las dinámicas actuales que se viven en el resguardo indígena Quillasinga Refugio del Sol, aquí se han propiciado espacios para dialogar y encontrarse con otras culturas pues hoy este territorio ancestral es habitado por indígenas pero asimismo es compartido con afrodescendientes, mestizos, colonos, campesinos, entre otros. Por lo tanto se admite que estos contextos no son homogéneos y el aporte que pueden realizar cada uno de los grupos poblacionales es infinito y diverso, con esto queda claro que si a la educación, se le otorga el verdadero sentido y significado que

representa, puede convertirse en una potente herramienta de transformación, para ello es necesario que trascienda el simple discurso de los gobernantes y se pinte con los colores de la tierra, las hojas, las flores y el corazón de los múltiples y diversos contextos. Desde ahí se apunta a la transformación y emancipación del pensamiento de Latinoamérica, Colombia, Nariño como territorios identitarios, ancestrales y magnos como el vuelo del kundur, sustentados en los principios de libertad, respeto, equidad, diversidad e interculturalidad, ese es el reto de todas las personas que han decidido tomar la gran responsabilidad de transformar la sociedad y emancipar el pensamiento, desde la educación.

Los habitantes de este territorio y algunos de los mestizos que han llegado a compartir con ellos han asumido que pensar la diversidad y la interculturalidad implica entender y comprender las múltiples miradas, tactos, con-tactos, sonidos, colores y formas, pues en la actualidad, los valores que determinan la co-existencia entre la mayoría de los seres humanos se hallan fragmentados por un individualismo que segrega la dimensión humana y la suplanta o disfraza por una in-diferencia hacia el sentir, entender, pensar y actuar del otro, de manera que la con-vivencia, es decir, el vivir-con los otros se ha truncado en una suerte de obligación en donde artificialmente se suplen las necesidades éticas y morales. Al mismo tiempo la expansión del sistema capitalista, que pretende imponer las pautas pseudo-culturales del viejo mundo, representa una colonización fantasmal, cuyo principal objetivo es reducir la diversidad de sentires, saberes, usos y costumbres a un estrecho hegemónico de formalidades cuantificables, universales y exactas, que a su vez son extremadamente objetivas, competitivas, frías y calculadoras. En estas circunstancias se proliferan los impulsos más violentos y egoístas, que hacen de los humanos unos sujetos que imponen fronteras a todo aquello que sobrepasa su individualidad, al respecto doña Conchita Matabanchoy manifiesta:

Yo siempre he pensado que si habitamos un mismo territorio donde están los indígenas, los campesinos, las negritudes, [...] todos deberíamos hablar un mismo lenguaje y estar todos en un mismo nivel porque hay veces personas, o líderes, o dirigentes que empiezan con ese ego y siempre dicen yo, yo y yo. Yo lo hice, yo lo hice. No. Porque nadie hace las cosas solo, siempre estamos todos representando a una organización, a una cultura, pero todos estamos en un mismo nivel. Desde el que empieza a contarme su historia y a decirme por qué él es feliz, desde él se está construyendo todo ese pensamiento. Entonces no tengo por qué decir yo (Autoecobiografía Conchita Matabanchoy, docente campesina, territorio de El Encano, 2015).

Lo anterior, según los investigadores, se convierte en uno de los principales elementos que han desatado una ruptura epistemológica del sujeto andino ya que se han creado prototipos que no permiten entender, comprender y respetar las múltiples diferencias y culturas que se presentan en el mundo y más en América Latina, Colombia y Nariño que se caracterizan por ser contextos ricos en diversidad no sólo física y biológica sino también humana y cultural. Al respecto Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea que “ha sabido reconocer las consecuencias de la ruptura gnoseo-epistemológica del hombre escindido quien, incapaz de reconciliar las diferencias que legitiman la condición humana, exilió de su comprensión todo rastro de cultura y de saber que rebasen la estructura lógica de sus arquetipos intra-culturales; en este contexto, surgen las líneas abismales”. (p.19), líneas que demarcan las fronteras del pensamiento humano, a partir de un re-conocimiento que privilegia y certifica la razón de occidente sobre el resto del mundo, es así que siguiendo a

Santos (2010) el mundo que es “incapaz de nivelar-se culturalmente con el viejo continente, es desplazado, al otro lado de la línea, al lado invisible, al lado salvaje y sin ley” (p.14).

En esta misma dirección, las instituciones modernas de poder sólo reconocen un lado de la línea (entendida como una frontera de saberes) en la cual se concentran las nociones occidentalistas de progreso, ciencia, tecnología, justicia, innovación y especialmente de educación. En este sentido, aquello que excede la comprensión unilateral de la realidad, automáticamente se anula, in-visibiliza, estigmatiza y aniquila; de ahí que las relaciones humanas se ven coartadas por los muros invisibles que privilegian un determinado modo de sentir y entender la realidad porque aquello que se sale de los parámetros de lo congruente y “normal” no son aptos para tener, hacer y ser partes fundantes de la sociedad. Sin embargo este pensamiento anulador que busca eternizarse en la absorta historia oficial, debe ser pensado y transformado, precisamente, por aquellas formas de saber y sentir que lo exceden y que con ello evidencian su arbitrariedad.

Así por ejemplo, el reconocimiento de la diversidad cultural entendida como una igualdad de diferencias que interactúan a partir de la gestación y fomento del conocimiento, en tanto capacidad de creación artística y espiritual, representa una tentativa para superar los límites de la razón progresista y con ello gestar las bases para que el ser humano retorne a las raíces de su Qosco (ombligo), es decir de su ser y se reconozca como un hilo que armoniza en el tejido del universo y su infinita grandeza. En este sentido, el concepto de interculturalidad, constituye un espacio de apertura capaz de superar la rigidez de un pensamiento unidimensional y albergar en su génesis el entendimiento del ser y el universo desde una perspectiva multidimensional y por tanto hologramática. Según Fonet (2006) “Solo en el

reconocimiento de ese otro, considerándolo no como una entidad metafísica absoluta, sino como proceso histórico abierto, como una visión del mundo diferente que tiene algo para decirnos, solo desde esta interacción podemos construir lo propio, conservando siempre como parte “huellas” de aquella interacción” (p.29). Al respecto la misma Conchita Matabanchoy aduce que dentro del territorio conviene:

Reconocer el aporte de todos. El aporte de nuestros padres, de nuestros abuelos. En esta construcción que se ha venido haciendo, todos han sido importantes, toda esa sabiduría que sino la rescatamos, no la volvemos a vivir como se está haciendo, eso se nos acaba y perdemos nuestra propia identidad, nuestra propia cultura. Entonces todos son importantes, todo ese proceso que se ha venido de muchos años, desde nuestros ancestros, su forma de pensamiento, el trabajo comunitario que siempre tenían. Por ejemplo, la minga, que viene por mucho tiempo, entonces todo eso uno debe valorarlo y rescatarlo, y todo eso es un aprendizaje, una enseñanza” (Autoecobiografía, Conchita Matabanchoy, docente campesina, territorio de El Encano, 2015).

Para cumplir con lo anterior, es necesario susurrarse de la perspectiva instrumental, en donde la interculturalidad se entiende bajo las lógicas de la razón ortodoxa, que básicamente se sustenta en el mantenimiento del sistema dominante, es decir “propicia la extensión o universalización de un modelo transcultural con buenas intenciones.” (Díez, 2004, p.4). Bajo esta visión los proyectos de interculturalidad sólo se limitan a procesos y prácticas estáticas que se conciben en espacios específicos que configuran y, a su vez, se configuran en un

campo de disputa, en “El que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Grimberg, 2003, Walsh, 2002 en Diez 2004, p. 4). En este sentido se puede inferir que la interculturalidad se convierte en una ilusión que no se sustenta bajo los términos de equidad, respeto, tolerancia e integración sino bajo la dominación, el poder y la desigualdad.

Los países de Latinoamérica son un claro ejemplo de la interculturalidad instrumental que se viene presentando a partir de la colonización, parafraseando a Diez se puede decir que desde esta época se establecieron relaciones de subalternidad hacia los distintos pueblos, principalmente indígenas. Desde ese entonces se presentó una disputa constante por el poder, en palabras de Quijano (2000) se hablaría de una “colonialidad del poder” (p.10). Según Diez (2004) “La interculturalidad constituye un proyecto político, social y epistemológico construido socialmente que emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas y procesos y prácticas de resistencia (p.8). Dentro de esta visión la Interculturalidad forma parte de las políticas estatales, sin embargo el tratamiento que se le ha dado a este término se enfoca, principalmente, hacia la resolución de elementos coyunturales. En este sentido se destaca la estrategia del Estado que corresponde al control de los conflictos identitarios a través de las políticas multi/interculturales. Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura, se

reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales.

Sin embargo es preciso revalorar la interculturalidad a partir de una postura crítica desde la cual, este concepto logre mutar “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la instrumental, que se ejerce desde arriba” (Viña et al, 2010, p.78). Como herramienta constituye un elemento fundante que contribuye hacia el cambio de las estructuras y modelos imperantes y apunta hacia el respeto de la diversidad.

En este sentido, se puede determinar que en las dinámicas que se presentan dentro del Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol no hay cabida para conceptos asociados con inferioridad, superioridad y verticalidad y menos con el simple reconocimiento e incorporación de lo diverso dentro de los procesos de formación que se vienen gestando desde hace varios años y que claramente escapan de las políticas educativas y los estándares nacionales propuestos por el Estado. Es así como sabedores indígenas, campesinos y líderes mestizos han juntado esfuerzos y voluntades para avanzar en otras propuestas de formación, ya que han sentido el tiempo de entender la diversidad como una potencialidad y posibilidad de los pueblos para seguir construyendo la riqueza de un territorio que desde la infinitud de sus culturas, historias, cosmogonías, cosmologías e identidades aporte en la construcción de una educación intercultural que a su vez garantice unas condiciones dignas y equitativas para la transformación real de éstas realidades. Para ello ha sido importante re-vitalizar varias prácticas culturales y pedagógicas de los pueblos ancestrales y propender por una interculturalidad contextualizada, sustentada en los marcos de usos y costumbres de los grupos poblacionales que ahí cohabitan. Sólo así la interculturalidad puede proyectarse como

“una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es sin pretender ser demasiado rápidamente universales. Para ser universales hay que dejar tiempo a la conversación, al diálogo a que las razones salgan” (Fornet Betancourt, 2004, p.63). En el proceso de pensar y vivir la interculturalidad se presentan dentro del territorio momentos de tensión, de oposición que desde la perspectiva de los investigadores son necesarios para evaluar, re-evaluar y potenciar los componentes de interculturalidad porque justamente “la interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación. (Fornet Betancourt, 2006, p.12). En esta misma línea el taita Camilo Ernesto Rodríguez Quispe (2015), gobernador del reguardo (sabor) Indígena Quillasinga Refugio del Sol, advierte que “sería importante primero saber que tenemos diferencias las cuales nos permiten conocernos e identificarnos, yo quiero conocer cómo eres tú y tu quieres conocer como soy yo, porque cada uno puede ver de diferente forma los múltiples temas como son: el remedio, territorio, aprendizajes, empezar por la comunicación y sentirnos parte dentro del territorio y proponer acciones a través de juntarnos como somos cada uno y así ser más fuerte”, y añade, “yo he visto a otros países como a través de las diferencias afianzan las identidades y se construye país, de juntarse y respetarse, nosotros podemos juntarnos para fortalecernos cada día sin que se convierta en rivalidad”. Autoecobiografía). Basándose en lo anterior, se puede asumir que la interculturalidad debe conjugar en su génesis aspectos tan importantes como son el respeto, la tolerancia, la escucha y los silencios activos, los cuales permitirán dar pasos seguros y sentipensantes hacia la transformación.

En este punto de la reflexión vale la pena resaltar que si bien la interculturalidad que se presenta y se vivencia dentro de las dinámicas del resguardo es un avance significativo para avanzar hacia una educación intercultural, ésta debe empezar a expandirse no sólo a nivel de la corporación indígena porque parecería que los únicos sujetos dispuestos a crear desde la interculturalidad son las comunidades indígenas y los líderes de comunidades campesinas junto con los colonos y mestizos que han asumido el proceso como un asunto vital, sin embargo dentro de la institucionalidad como tal se sigue negando la opción de que los sabedores se proyecten como sujetos políticos capaces de compartir con las personas de su territorio su conocimiento, su sabiduría, su experiencia, desde procesos vitales que se escapan de la lógica de educación occidental. En los encuentros se evidencia que los sabedores inspiran a los demás, desde sus procesos de armonización y espiritualidad participan y lideran los encuentros, con ello se supera el imaginario de la educación pensada bajo los límites de la credencial, posibilitando y visibilizando su aporte a estos procesos y más aún a la vivencia en, desde y para la interculturalidad.

4.4.¿Es posible pensar en escuelas, estudiantes, maestros y aprendizajes desde una mirada intercultural?

La riqueza cultural e intelectual de la nación es diversa y por ello la educación debe constituir la herramienta fundamental que permita a los seres humanos formarse integralmente para conocer, reflexionar, interpretar y proponer desde sus entornos para sus entornos, en este sentido la educación se convierte en el proceso mediante el cual la sociedad facilita la humanización y sensibilización de los seres humanos dentro de la sociedad. Al respecto Werner afirma: “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad,

así en su destino exterior, en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (Jueguer Werner, 1994, p.3).

Es un hecho que la pasada y actual educación no ha sido, ni es, pensada y desarrollada para acoger la diversidad de seres humanos, por ello, su finalidad se ha limitado a la transmisión y socialización de conocimientos, aunque en niveles diferenciados, es decir se pasa de la alfabetización a la especialización. Estos hechos se oponen rotundamente a la diversidad sobre la que se está reflexionando, puesto que se convierte en un mero sistema de clasificación y selección que se aleja radicalmente de la realidad plural que convive dentro y fuera de ella, cayendo según Sabogal (2009) en el “círculo vicioso” de la educación que consiste en: oír, memorizar, repetir y olvidar.

Ahora bien, según el mismo Sabogal (2009), la educación del siglo XXI debe apuntar hacia un “círculo virtuoso” de educación que consiste, principalmente, en: leer, pensar, escribir, dialogar y, se agrega, re-leer, investigar y construir pensamiento desde la diversidad, lo cual implica romper paradigmas rígidos y dejar que las capacidades y el saber fluya cíclicamente a manera de rayuela caracol, para ello se debe correr el riesgo e inventar y proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan alcanzar un estado superior de educación, que parta de las realidades y cotidianidades de los diferentes grupos poblacionales que habitan e interactúan en el contexto local, regional, nacional y también mundial. En este sentido, cabe aclarar que es necesario juntar acciones para proponer una educación intercultural, que supere, incluso, la misma oratoria del multiculturalismo, ello requiere incorporar

La herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas historias, valores, formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas. Así mismo, es una educación que toma en cuenta las formas propias de aprender y enseñar de los pueblos, que han hecho que estos saberes perduren y se enriquezcan en el tiempo. [...] La Educación Intercultural promueve la construcción de una sociedad en la que conviven distintas formas de ser, de crear, de pensar y de resolver los problemas, con respeto a la diversidad pero con igualdad de derechos” [...] Apunta a una transformación social que busca el tránsito de una dinámica social movida por la dominación y la negación de las diferencias culturales a una dinámica social que promueva afirmación identitaria y acercamientos, préstamos y fusiones entre culturas en equidad de condiciones. (Vásquez Antonio, 2007, p.3)

Pensar en una educación intercultural implica gestar un pensamiento que permita trabajar desde las correspondientes realidades y que los sujetos puedan leer-se a sí mismos desde lo esencial para que aparten la visión mecánica y vacía de leer-se en función de aquello que se impone, es ajeno y desdibuja su identidad, que los lleva a adentrarse a un mundo ficticio, fantástico que ve los contextos de una manera fragmentada, atomizada que nada tiene que ver con sus propias dinámicas. Al respecto Vicente Romano (2007) manifiesta “y lo que nos cuentan suele ser casi siempre la historia de los otros, no la nuestra. Y si estamos ocupados en vivir la historia de los demás no tenemos tiempo de preocuparnos de la vida propia. Pues si nos ocupásemos de ella y descubriéramos cómo la determinan otros, no nos quedaríamos de brazos cruzados e intentaríamos cambiarla a mejor” (p.16).

Hasta aquí se puede inferir que mientras los seres humanos no se rescaten y se reconozcan como sujetos de un contexto entonces no se podrá avanzar hacia la comprensión de la realidad que en nuestros días está sumergida en un sistema monolítico, cerrado y autoritario que quiere hacer una lectura del mundo y pensar desde lo pre-establecido, lo rígido, lo estático y ordenado ya que se entiende el conflicto como un elemento negativo pero no se ha comprendido la verdadera dimensión política de este concepto que invita a un diálogo, a tomar conciencia sobre el papel de los sujetos, su participación activa y su capacidad de decisión dentro de los procesos educativos que atañen a su contexto. En esta medida el conflicto y el desorden causan temor, miedo y se prefiere optar por la calma y callar para mantener la tranquilidad sin darse cuenta que esta posición causa un daño mayor ya que permite, ocultamente, el mantenimiento del *statu quo*. De ahí que las comunidades Indígenas manifiestan que es importante antes de hablar de interculturalidad empezar por la intrainterculturalidad lo cual implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a mí a fortalecer lo mío [...] conocerme a mí mismo, apropiarme de lo de afuera para fortalecer el proceso de la comunidad” (Conversación personal con Leandro Janamejoy, sabedor Indígena comunidad Inga de Aponte, 2015). En esta misma línea los pueblos indígenas manifiestan que la interculturalidad es un concepto que las comunidades indígenas ya venían desarrollando desde tiempos atrás, al respecto afirman “de pronto desde siempre lo hemos tenido en cuenta pero desde otra perspectiva y desde otra definición porque bueno pa occidente existe la interculturalidad pero para nosotros desde la propia lengua se lo conoce de otra manera, en otro sentido, por ejemplo dicen los mayores ñambis wakachinoskuna *camino del conocer*” (Conversación personal con Leandro Janamejoy, sabedor Indígena comunidad Inga de Aponte, 2015).

Una de las principales fortalezas que se desprende de este proceso, es la vinculación del trabajo artístico desde la sensibilidad y el afecto, utilizando cada uno de los sentidos físicos que posee el ser humano y alimentando la intuición como sentido complementario intangible pero reflexivo, al respecto Julieta Haidar, expone que: “desde una perspectiva occidental existen los cinco sentidos: pero si nos ubicamos en otras posturas podemos plantear un sexto sentido, que no pasa por los biológicos, sino que remite a otras dimensiones parasicológicas, por ejemplo, el tercer ojo del hinduismo, la telepatía, la dimensión mágica de los chamanes, lo extrasensorial en general. Estas afirmaciones nos permiten considerar una sexta materialidad del signo, de otro orden” (Haidar, 2011, p. 56-58).

Dentro de los procesos de educación intercultural se plantea espacios creativos para incentivar la representación de los imaginarios del ser humano, es en estos encuentros de construcción intercultural que se entretajan relaciones de aprendizaje, fraternidad y afecto, además se gestan momentos clave para desplegar capacidades de imaginación, creación y recreación que, en alguna medida, se alejan de lo mediático, lo pre-concebido porque sencillamente la percepción, sensibilidad y mirada sobre el mundo y los seres humanos se enriquece desde la mirada de los otros. Al respecto Cornelius Castoriadis (1989) plantea que “la imaginación no es la capacidad para crear imágenes, es la capacidad de crear formas, formas sociales, presentaciones o auto-representaciones, es la misma representación del ser” (pp. 9-94).

Siguiendo las líneas anteriores, pensar la educación desde la diversidad y la interculturalidad implica el re-conocimiento y acogida de otros saberes que a su vez abrazan múltiples inteligencias, conocimientos, emociones, intuiciones y la agudización de los

sentidos extrasensoriales que muchas veces se alejan de la concepción ruin del racionalismo extremo, estos aspectos se debaten al cruzarse con la experiencia personal participativa de los investigadores, quienes han acompañado, por varios años, la reivindicación y revitalización de las cosmogonías y sabidurías ancestrales del Resguardo Indígena Quillasinga “Refugio del Sol”, ubicado en el Territorio de El Encano, Municipio de Pasto, quienes desde los años noventa buscan el fortalecimiento de su cultura ancestral, que por la acción del colonialismo y el sistema occidental académico predominante se había perdido.

Al reflexionar sobre las líneas anteriores y sin caer en afirmaciones que se entiendan como inamovibles e irrefutables, se quiere inferir que ha llegado el momento de actuar para pensar y gestar una escuela que no se entienda, simplemente, bajo la definición de una institución legalmente reconocida, encargada de impartir conocimiento, sino que se reconozca como un espacio, como un universo en el que los seres humanos aprenden y enseñan cotidianamente y en el que se entreteje una relación horizontal y multidimensional entre los actores que en ella interactúan, ya que la escuela constituye apenas una parte del sistema educativo por ello no debe recaer sobre ésta “Toda la culpabilidad de los males y toda la responsabilidad de las soluciones” (Ospina, 2012, p.2); en este sentido se hace necesario articular sus procesos con los de otros actores, grupos, colectividades e instituciones que también tienen a cargo la responsabilidad de compartir conocimiento, saberes y experiencias, con el fin de generar sinergias que permitan alcanzar procesos educativos integrales, pertinentes y acordes con los determinados contextos y dinámicas de la sociedad.

La escuela puede constituirse, entonces, en un espacio de continua reflexión, análisis, interpretación e intercambio en donde aflore el gusto por los interrogantes, la curiosidad y la

exploración, dejando a un lado las respuestas pre-establecidas, lo congruente, lo “normal” y la privación en los seres humanos de la búsqueda constante de nuevas posibilidades, oportunidades y múltiples respuestas, alejándose, así, de aquellos paradigmas ortodoxos que acuden a la memorización y repetición, según Novalis “Todo enigma es un alimento que debe orientar y alimentar las búsquedas que no tienen una única y obvia respuesta” (Novalis en Ospina, 2012, p.3). La escuela debe constituir un universo en permanente transformación cuyas dinámicas se sustenten en el ser y hacer de los seres humanos, asimismo debe coadyuvar a que las personas aprendan a con-vivir, vivir-con los demás y con su entorno desde una posición crítica y respetando siempre la diversidad e interculturalidad. De igual manera debe plantear y orientar sus procesos teniendo en cuenta los múltiples componentes socio-culturales de los determinados contextos para retomar elementos esenciales que contribuyan al fortalecimiento de sus procesos vitales e identitarios y se aleje de la visión competitiva, economicista y consumista que propone el modelo neoliberal imperante, para ello se requiere una escuela que brinde a sus actores, entre otras, libertad y autonomía para asumir una posición y tomar decisiones dentro de sus actividades cotidianas y resista el boom de la información.

Al pensar la escuela como un universo, como un *complexus*, como un pretexto para la formación de seres humanos éticos, autónomos y críticos, capaces de aportar en la transformación y construcción de humanidad, también se hace necesario resignificar el papel y la categoría de maestro, quien no sólo debe ser aquel que transmite información sino como aquel ser humano que desde la ética, la autonomía y la espiritualidad ha asumido la gran responsabilidad y compromiso de acompañar a los seres humanos en su camino por el universo del conocimiento pero también en el de la reflexión, la interpretación y el análisis

crítico de las diferentes dinámicas que se suscitan en los múltiples contextos, parafraseando a Ospina el maestro tiene la responsabilidad de garantizar un conocimiento integral relacionado con los propios contextos, con el ambiente, sus componentes y la generación de pensamiento autónomo y crítico frente a las realidades. Es aquel que además sabe formar, transmitir y transformar, a partir del afecto, los valores, la humildad, su valoración por la diversidad y su capacidad de sensibilización frente a las diferentes problemáticas que suceden dentro de la sociedad contemporánea. El maestro es quizá uno de los actores más importantes dentro de la escuela pero también dentro de la sociedad pues tiene en sus manos la posibilidad de sensibilizar y concienciar a los seres humanos sobre su papel dentro de los procesos económicos, sociales, políticos, culturales, ambientales, entre otros, que integran la realidad; además se convierte en un ejemplo, una guía que puede trastocar e incentivar en los demás su amor y responsabilidad con el otro, el entorno y la misma sociedad y de esta manera contribuir a *aprender a aprender para toda la vida* y a pensar por sí mismos con el fin de reconocer el valor como seres humanos y así formar seres libres, felices, y autónomos. Un verdadero maestro es aquel que está aprendiendo y retroalimentándose constantemente de los demás, sólo que algunas veces hace el papel de formador y otras el de aprendiz.

Por su parte, el estudiante desde la mirada de la diversidad, la inclusión y la interculturalidad se puede asumir como un ser humano con capacidad de reflexión, análisis e interpretación crítica que debe estar en condición de re-conocer y valorar las diferentes dinámicas que se presentan dentro de los determinados contextos, debe mostrar disposición y motivación frente a los procesos de aprendizaje e investigación con el fin de gestar y desarrollar actividades que no sólo traigan beneficios personales sino también para la comunidad. El estudiante no adquiere esa figura nominal sólo por estar matriculado a una

escuela sino porque es un ser humano integral formado en conocimientos pero también en principios éticos, valores, competencias ciudadanas, responsabilidad y compromiso con la vida, el entorno y la sociedad misma. Además cuenta con herramientas necesarias que le permiten hacer una lectura detallada de su entorno con el fin de generar propuestas y/o alternativas que apunten a la transformación de los pueblos, a partir de su apropiación y sentido de pertenencia por lo propio; es un claro ejemplo de respeto, escucha, humildad y tolerancia que tiene la responsabilidad de tomar en sus manos los hilos de los colores de muchos pueblos que durante varios siglos han permanecido ocultos, callados y opacados por los modelos imperantes. Tiene plena conciencia de asumir la vida, la escuela y la educación como procesos en permanente construcción que no se presentan necesariamente en formas jurídicas sino en las formas más simples de la cotidianidad.

Finalmente, dentro de esta reflexión, se quiere retomar el concepto de aprendizaje, el cual se convierte en uno de los componentes más relevantes dentro de la escuela y la sociedad en general; responde a los procesos de formación y asimilación de los seres humanos de diferentes conocimientos y realidades, pero también a su capacidad de apropiarlos y comprenderlos. En la actualidad, el aprendizaje “implica interpretar el mundo, entenderlo y transformarlo” (Ospina, 2012, p.6), a partir del re-conocimiento, la revitalización y la reivindicación de lo propio, lo autóctono ya que durante siglos el pensamiento y el conocimiento ha estado permeado por la influencia de fuerzas foráneas que no han permitido avanzar hacia verdaderos aprendizajes que den cuenta de la aprehensión de elementos conceptuales, teóricos y prácticos pero que a su vez estén contextualizados a las diferentes dinámicas en las que se encuentran inmersos los sujetos.

En este sentido el aprendizaje no puede seguir siendo la acumulación de información y la repetición y memorización de la misma sino debe trascender a verdaderos escenarios generadores de motivación, gusto, compromiso, disciplina y pasión, que además integre todos los sentidos del ser humano y “reconozca los procesos del antes y el durante para transformar el después” (Ospina, Op cit., p.21), lo anterior con el fin de comprender el mundo cotidiano en el que interactúa constantemente el ser humano y generar en él sensibilización y sentido de pertenencia y apropiación. Dentro de estos procesos de aprendizaje es indispensable la participación de los sabedores que forman parte de los diferentes contextos, en este caso específico, del departamento de Nariño quienes sin poseer las credenciales académicas, por su experiencia y sabiduría se deben reivindicar y visibilizar como sujetos políticos con capacidad de trascenderse a sí mismos, con y para los otros. Asimismo se deben re-conocer como seres humanos idóneos, capaces de hacer múltiples lecturas de la realidad desde sus pulsos vitales y además compartir e intercambiar sus conocimientos con los otros, enriqueciendo el puente dialógico entre el aprendiz y el maestro y desde ahí gestando nuevas posibilidades de aprendizaje pero también de construcción y re-construcción de conocimiento.

A partir de la disertación anterior, se establece que la educación juega un papel preponderante dentro de la sociedad actual, sin embargo no se requiere de una educación sumisa, ensimismada e institucionalizada en las paredes de una escuela, se hace urgente construir verdaderos proyectos educativos que se alejen de los modelos estandarizados y pre-establecidos y trasciendan hacia contextos alejados, aislados, deprimidos que acojan las dinámicas y la realidad de los mismos pero además integre la diversidad de pensamientos, usos, costumbres, acciones y sabiduría de los seres humanos, con el fin de transmutar la

realidad opresora y gestar verdaderos procesos de libertad y autonomía que a su vez conlleven a la construcción permanente de conocimiento, según Freire “es importante tener en cuenta el sentido profundo del pueblo, de su ritmo, su visión, sabiduría, su palabra pronunciada y de aquella guardada siempre fértil y certera” (Freire,1999, p.9). La construcción permanente del conocimiento implica un entendimiento desde una perspectiva cíclica, dinámica que abriga y admite la posibilidad de intervención de múltiples subjetividades pero desde las mismas realidades. Para el mismo Freire “el conocimiento no se transmite, se está construyendo: el acto educativo no consiste en

una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común” (Freire en Fernández Juan, 1999, p.1).

De acuerdo a lo anterior cabe resaltar que es necesario replantear el círculo vicioso de la educación que consiste en memorizar y repetir; en donde se toma al estudiante como un objeto pasivo capaz de adaptarse al sistema sin cuestionarlo, sin interrogarse constantemente sobre el sentido y significado de su vida y el mundo mismo, sintiéndose en un estado de *confort* que no le permite la transformación de la realidad. En este sentido el papel del educador es fundamental ya que además de estar preparado académica e intelectualmente también debe ser un ser humano comprometido con los procesos y contextos de los menos favorecidos, de aquellos que han sido excluidos, segregados, marginados y opacados, para ello es necesario pensar en un lenguaje que se aparte de la intoxicación lingüística y sea coherente entre el pensar, sentir y actuar de los seres humanos, que surja de acuerdo a las posibilidades y condiciones de los sujetos y sus contextos, que les permita la construcción y de-construcción de sentidos y significados que se aparten de los tecnicismos y recojan la verdadera esencia de los pueblos y además posibilite la organización, movilización y

amplificación de los invisibles y los “diferentes”, en este sentido se hace necesario la gestación de una comprensión político/pedagógico/democrática de la escuela, los sujetos y las intersubjetividades que se tejen alrededor de los mismos.

4.5.Minguando y tejiendo desde el diálogo ecológico de saberes

La intraculturalidad y la interculturalidad sólo son posibles si, de manera simultánea, dentro de su praxis se reivindica y se apuesta por la decolonialidad la cual implica, entre otros elementos, la generación de conocimientos y saberes desde los propios territorios y el establecimiento de nuevas relaciones intersubjetivas. Como bien se ha determinado en líneas anteriores la decolonialidad surge, paralelo al colonialismo y al ideal de modernidad, como una alternativa de resistencia, apertura y conformación de otros conocimientos, al respecto Walter Mignolo (2007) define la decolonialidad como “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida otras (economías otras, teorías políticas otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia (p.30), en este sentido y teniendo en cuenta la naturaleza de la presente investigación y la gestación de procesos propios se incluye, dentro de esas formas de vida otras, la categoría de educación otra.

Desde la llegada de los españoles las comunidades ancestrales han visto subvalorada su esencia, su pensamiento y la relación con la naturaleza, siendo consideradas como razas inferiores y desde ahí la educación también ha estado permeada por relaciones de subalternización. Desde esa época fue la iglesia católica quien desde el principio de “bondad” de “civilizar” a los indígenas se encargó de su adoctrinamiento, es decir de su evangelización y “enseñanza”. Fue así como la educación se utilizó como “un instrumento

para que, en nombre de Dios, se llegara a esas poblaciones, se construyeran iglesias, impusieran un solo Dios, una lengua, unas costumbres, unas explicaciones, un vestido y hasta el concepto mismo de comunidad, desconociendo el saber y conocimiento indígena, su concepción del mundo, de la vida, de su entorno, de sí mismos. En relación a lo anterior se encuentra la postura del sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015), quien sostiene que:

En América Latina han existido dos sistemas pedagógicos el sistema de la fe y el sistema pedagógico del capitalismo. En el primero estaba adelante el padre y atrás la comunidad, en el otro modelo aparece la campana como símbolo de descanso, el encierro en cuatro paredes y como en ese tiempo se producían grandes cantidades de textiles nos quieren poner a producir a nosotros, pero en dinero, no conocimiento, entonces el sistema está formando a ser esclavos. (Entrevista personal, Pasto).

Lo anterior deja claro el desconocimiento y la desarticulación del conocimiento implantado con los saberes de todos los grupos poblacionales que habitaban y recreaban el territorio latinoamericano.

Allí no se tenía en cuenta ninguna de nuestras funciones, porque se pensaba que las funciones del mamo eran nocivas, eran cuestiones de herejía, eran cuestiones del demonio, era paganismo al mismo diablo. Y resulta, que yo también me pregunto hoy: ¿No será más paganismo, ese sistema educativo que nos están implantando a nosotros, a nuestros niños, cuando nos están desconociendo a nosotros, cuando se avergüenzan de

nosotros? ¿No será más paganismo, cuando lo que le están sirviendo a la Sierra Nevada es para su destrucción? (p. 23). Mamo Arwa-Viku, et al (1997). Universo Arhuaco. Colección Prometeo. Serie Hipnos, número 10. Medellín – Colombia

Desde lo narrado, se logra asumir que hasta ahora se siguen repitiendo esquemas y prácticas pedagógicas globales que poco o nada tienen que ver con los territorios y las diferentes dinámicas políticas, culturales, sociales, económicas y ambientales del mismo, olvidando el saber de los líderes de diferentes grupos poblaciones, los mayores, los abuelos, los guías de la espiritualidad y la vida, quienes en su génesis albergan el conocimiento como un proceso complejo, dinámico, integral que no se fragmenta para responder a la disciplinización de la ciencia y a las políticas de turno e intereses del sistema de consumo en el cual el ser humano y la cultura aún se siguen asumiendo desde la subyugación.

En la actualidad, dicha subyugación se camufla en nuevos métodos, inventos y nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cuales se utilizan para convencer, imponer y vender los ideales de la educación occidental, que en su mayoría, alimentan los esquemas de competitividad, propios del sistema neoliberal, cuyos efectos resultan más nocivos que las mismas condiciones de dependencia que sufrieron los países latinoamericanos en la época de colonización, pues hoy en día se asume como nocivo el pensamiento y las prácticas ancestrales para el mantenimiento del sistema dominante, al respecto la ONU en el foro permanente para las cuestiones indígenas de las Naciones Unidas (2015) anuncia:

Las sociedades de los pueblos indígenas a menudo han sido consideradas retrasadas, primitivas e incivilizadas, donde se considera que su asimilación al llamado *mundo civilizado* es equivalente a su desarrollo. Se entiende que las culturas y los valores de los pueblos indígenas contradicen los valores de la economía de mercado, tales como la acumulación de beneficios económicos, el hiperconsumo y la competitividad. Se considera que los pueblos indígenas constituyen “obstáculos” al progreso porque sus tierras y territorios son ricos en recursos y los pueblos indígenas no están dispuestos a disponer libremente de ellos. (p.1)

La educación sustentada en la colonialidad ha perpetuado sus principios de generación en generación, pues hace 20 años en las instituciones se hacía énfasis en las culturas de afuera antes que en las propias, según la docente mestiza Lady Córdoba (2015) “sólo nos enseñaron las culturas de occidente, inglés, matemáticas y unas ciencias sociales mal contadas (colonialidad) y las prácticas académicas fueron espacios en donde se confrontaban las teorías y conceptos con la realidad pero se dejaba a un lado todo lo que pudiese emerger de los contextos” (Autoecobiografía). En pleno siglo XXI las nuevas generaciones también aducen el desconocimiento de su cultura y el poco énfasis que hacen los docentes en las costumbres de los distintos territorios, al respecto el guagua (niño) indígena David Felipe Castro (2015) declara: “en nuestras instituciones nos están enseñando las ciencias, la célula y todo eso, pero ya no están enseñando lo que es costumbre. Se enseña la parte intelectual e informática, pero nos estamos alejando de nuestras costumbres, estamos yendo por una educación que se está alejando de nuestra cultura.” (Grupo focal Encano Centro).

En ese mismo tejido y gracias a la apertura y el desprendimiento que hacen las personas que participaron de la presente investigación, se encuentra que la familia ha sido una de las instituciones de socialización que ha reproducido las lógicas coloniales, de ahí que una de las mayores preocupaciones de los padres ha sido lograr que sus hijos alcancen un reconocimiento académico y profesional de alta calidad, los cuales desde su imaginario sólo se logran en la academia, olvidando compartir conocimientos prácticos y esenciales para la vida, así se encuentra la postura de la docente Elsy Ortega (2015) quien sostiene:

Nunca me enseñaron las labores del hogar, ni cómo preparar el achiote, o moler el maíz, o tostar el café, trasplantar las matas, cosas que eran cotidianas en la casa, pero nunca las aprendí porque no me dejaban hacer nada de eso. Solamente querían verme estudiar, leer, escribir, dibujar, cantar, diseñar los vestidos de mis muñecas, hacer las representaciones y declamar poesías, hacer planas en los cuadernos y en el tablero que me instalaron en la terraza [...] creían que esos otros menesteres domésticos no eran saberes que me servirían para progresar, y que yo no tenía por qué aprenderlos, eso fue una lástima porque entonces tendría muchos conocimientos y sabría desenvolverme mejor en la vida, son saberes que ahora valoro mucho, pero soy muy caricina y le cogí tédio a los oficios de la casa.

Teniendo en cuenta las posturas anteriores, se logra determinar que dentro de los procesos de educación y construcción de conocimiento, en los países latinoamericanos y en este caso específico en el Municipio de Pasto y el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, se ha dado mayor primacía a la razón instrumental sobre otras razones y condiciones,

supeditando el conocimiento a una sola epistemología, a un solo conocimiento científico, descalificando y hasta tachando de inválidos los saberes que reposan en la memoria de los abuelos y mayores, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamijoy (2016) asegura: “hay que saber todo el proceso del conocimiento [...] pero no te van a dejar llevar al colegio una olla, eso no te toca enseñar, solo ciencias y matemáticas, con números, que te vas a poner a enseñar así, no me creen dicen eso es mentira, porque eso no es científico, la chicha es así, pero no lo hizo un científico, lo hizo un abuelo, y no lo van a aceptar como una cátedra” (Grupo focal Encano Centro). La educación, en la mayoría de los casos, sustentada en el conocimiento occidental y en nombre de la razón se ha circunscrito a la escuela, al salón de clases, al libro, al cuaderno y esos mismos aspectos se repiten y calcan en las prácticas de las comunidades ancestrales, perdiendo de vista que antes éstas aprendían desde las ceremonias y rituales, la oralidad, la madre naturaleza, la tulpá y el mismo universo, frente a este componente el mismo sabedor Oscar Jacanamijoy (2016) manifiesta:

Por qué no lo traen al abuelo, a enseñarles a los guaguas, lo que es solsticio de verano, lo que es equinoccio, por qué no lo traen al abuelo, porque no tiene cartón, se contrata no más al que tiene cartón, pero él sabe más que los que fuimos a estudiar. No fuiste a estudiar, te lavaron el cerebro dicen allá, allá no es así, acá nosotros te vamos a dar la razón de lo que es, desde la universidad, desde los colegios, y decimos no abuelo calle abuelo usted no ha ido a la universidad al colegio, entonces no tiene la razón. (Grupo focal, Encano centro).

En esa misma sintonía se encuentra la postura del sabedor Camilo Rodríguez Quispe (2015), quien argumenta:

En la educación de afuera nos encierran en un salón y no explotamos esos lugares hermosos que tenemos para aprender, queremos ser doctores y en el monte está la medicina, queremos aprender del agua pero el agua está afuera, también podemos ver los cambios que estamos causando, pensar en esa educación del abuelo, de la abuela, de los hijos, preguntarse y encontrar respuestas, aprender a sembrar buscando el tiempo apropiado y no en cualquier momento o lugar”. (Grupo Focal, comunidad Encano Centro).

Estos elementos son las bases que empiezan a orientar, nutrir e iluminar el camino de la decolonialidad y la propuesta de una educación alternativa y extracurricular en desde y para la interculturalidad en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol ya que se convierten en pilares fundamentales que descansan en la espiritualidad y la naturaleza, las cuales, a su vez, posibilitan que el ser humano vuelva sobre sí mismo, tratando de alejarse o al menos sobrellevar con más equilibrio las premuras de cada día, que al final terminan en la monotonía y mecanización de la vida misma, en relación a esto, la docente mestiza Ángela Cabrera (2015) asegura: “hoy estamos acostumbrados a la ciudad, a las selvas de cemento, pero nos hemos vuelto muy mecánicos y nos olvidamos de la belleza de la luna, de los paisajes, yo pienso que regresar a la naturaleza nos volvería realmente más humanos o más animales, y con ello se reducirían los índices de violencia, de ignorancia.” (Grupo focal Encano Centro)

Para ello se requiere avanzar en la apertura del pensamiento y del espíritu que permitan de-construir y des-aprender, para volver a crear, gestar y construir desde lo propio, es poner

en acción la ciclicidad del churo cósmico (espiral) que avanza pero a la vez regresa, los ciclos no terminan sólo se transforman pero desde ahí se renueva, según el mamó Arahuaco Arwa-Viku (), la humanidad se encuentra a “las puertas de un nuevo milenio, es necesario que conozcamos los elementos con que está hecho nuestro país, nos despojemos del culto por todo lo ajeno a lo nuestro y valoremos con respeto y admiración el conocimiento de nuestros sabios Mamos como hacemos con los clásicos de distintos pueblos de la tierra” (p.4). Sin embargo, es menester aclarar que la idea no es caer en ensimismamientos, sino empezar a reconocer la diversidad de pensamientos, sentires y actuares partiendo de la revitalización de lo propio, en este sentido se hace perentorio permitir que las comunidades ancestrales, no sólo indígenas, sino también afrodescendientes, palenqueros, romaníes, entre otros, inicien sus propios procesos de revitalización de saberes ancestrales, ya que en muchas ocasiones se encuentra que los investigadores occidentales en donde aparecen sociólogos, antropólogos, etnólogos tratan de traducir las experiencias y vivencias de estos pueblos, desdibujando en muchas ocasiones el sentir de los mismos. Una vez se haga ese proceso que se sustenta justamente en la intraculturalidad pueden entrar en diálogo con los otros, desde relaciones comunicativas horizontales que admitan la construcción de otras alternativas.

Al respecto Raúl Zibechi (2015) anuncia:

La única salida para que los colonizados no repitan, una y otra vez, la terrible historia que los coloca en el lugar del colono, es la creación de algo nuevo. Es el camino en el que los dominados pueden dejar de referenciarse en el dominante, desear su riqueza y su poder, perseguir su lugar en el mundo. En ese camino pueden superar la inferiorización en la que los instaló el

colonialismo. No podrá superar ese lugar peleando por repartirse lo que existe, que es el lugar del dominador, sino creando algo nuevo: clínicas, escuelas, caracoles, músicas y danzas; hacer ese mundo otro con sus propias manos, poniendo en juego su imaginación y sus sueños; con modos diferentes de hacer que no son calco y copia de la sociedad dominante, sino creaciones auténticas, adecuadas al nosotros en movimiento. Creaciones que no tienen nada que envidiarle al mundo del colono (p.38). (Zibechi Raúl (2015) Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Ediciones desde abajo. Bogotá, D.C.).

Y esto es lo que empieza a dibujarse, pintarse, sentirse y vivirse en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, ya que desde la libertad y autonomía este pueblo ancestral se ha dado la oportunidad de potenciar sus procesos a partir de sus propios saberes pero también admitiendo y permitido el encuentro con otros seres humanos adscritos a comunidades campesinas y mestizas, quienes desde la reflexión y lectura de sus pulsos vitales han encontrado en este pueblo ancestral la posibilidad de caminar y tejer oportunidades, utopías y horizontes diversos, espirituales, armónicos, en donde la cultura y el pensamiento de cada uno se respeta y desde esa condición se construye, se establecen relaciones distintas en donde no se siguen los parámetros del capitalismo y la finalidad no radica en la acumulación de poder y capital sino en el fortalecimiento de lo comunitario y el espíritu, elementos fundamentales para alimentar el mundo de la vida que le apuesten a otra sociedad y “la argamasa de esa otra sociedad está compuesta por relaciones sociales no capitalistas que no están destinadas a la acumulación de capital y de poder sino a reproducir la vida de los que no tienen lugar en la sociedad hegemónica”. (p.59).

Para ello la comunidad indígena Quillasinga ha dado pasos importantes para avanzar en el re-conocimiento del ser, el saber y la naturaleza que en términos de Quijano se asumen como la decolonialidad del ser, del saber y de la naturaleza y este proceso ha sido posible gracias a la revitalización que se ha hecho del pensamiento de los mayores y sabedores quienes son el pilar fundamental y la guía en este proceso de decolonialidad, según el taita Roberto Jojoa “las comunidades indígenas pueden aportar experiencia de su cultura, de su trabajo, de su historia, experiencia, naturaleza, paisaje y comida” (conversación personas 2016), desde aquí se ha podido trabajar por el mantenimiento de la cultura Quillasinga ya que “muchas comunidades han desaparecido totalmente o han sido asimiladas por aquellas niveladoras del espíritu con que nos amenazan las grandes potencias” (p.3).

5. Lista de referencias bibliográficas

5.1. Bibliografía

- Arcila L & Guarín G (2015). Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea - Plumilla Educativa, 2015
- Castoriadis, C. (1989). El imaginario social y la institución” La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 Barcelona: Tusquets Editore
- Castro-Gómez, S & Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Clifford, G. (1957) American Anthropology, 1946-1970: Papers from the American Anthropologist. Vol 59. University Nebraska Press.
- Cortés, J. (2007). Políticas culturales en Bogotá. Un análisis instrospectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad”, tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de antropología social, (19), 191-213. Recuperado en 25 de julio de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=es.
- Fonet, R. (2004). Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad ISBN 968-5927-03-0.
- Fonet, R. (2003) La interculturalidad a prueba URL disponible en <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf> (Recuperado en 28 de mayo de 2015)
- Freire, P. (2003). El grito manso, México, Siglo XXI.
- Guerrero, P. (2002). Módulo Teorías de la Cultura, “La Cultura”, Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia, Escuela de Antropología Aplicada – UPS-Quito.
- Haidar, J. (2011). El Análisis del Sentido: Propuestas desde la Complejidad y la Transdisciplina. México, CONALCULTA, INAH.

- Larrosa, J. (2006b) Palabras para una educación otra. Mimeo del Curso de posgrado Experiencia y alteridad en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Jueguer, W. (1994). Pardea. F.C.E. Segunda reimpresión, Bogotá: Ed: PAIDOS.
- López, L. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO-OREALC. Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Mamo Arwa-Viku, et al. (1997). Universo Arhuaco. Colección Prometeo. Serie Hipnos, número 10. Medellín – Colombia.
- Marrou, H. (1998). Historia de la educación en la antigüedad / Henri-Irénée Marrou. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Ospina, W. (2012). Carta al maestro desconocido.
- Ospina, W. (2012). La lámpara maravillosa: Preguntas para una nueva educación
- Quijano, A (2000) .Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Quinatoa, E. (2007) Intelectuales Indígenas del Ecuador. En Zapata Silva, C (comp), Intelectuales Indígenas piensan América Latina (Vol. 2 Coleccion Tinkuy). Quito: Abya-Yala.
- Serje, M, et al., (2002) Palabras para Desarmar. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá: Impresiones Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Romano, V. (2007). La intoxicación lingüística. Barcelona: Plaza edición.
- Skliar, C. (2005). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Frigerio, Graciela y Skliar, Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados (pp.11-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Sousa, B. (2010) Para descolonizar el occidente. Clacso, Prometeo libros, Buenos Aires, Argentina.
- Vásquez, A. (2007). Construyendo nuestra interculturalidad. URL disponible en <<http://www.interculturalidad.org/>> [Recuperado el 2 de noviembre de 2016]

- Walsh, K. (2005). Interculturalidad, Colonialidad y educación. ponencia en el Primer Seminario Internacional (Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad, Bogotá, 1 a 4 de noviembre de 2005.
- Zibechi, R. (2015) Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá, D.C.: Ediciones desde abajo.

5.2.Referencias

- Abbagnano, N. (2008). Historia de la pedagogía / N. Abbagnano y A. Visalberghi. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, E (2008). la educación intercultural bilingüe: el caso colombiano / Elizabeth 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book (Colección libros Flape / Flape) ISBN 978- 987-1396-19-1
- Amador, L et al. (2004). Educación, Sociedad y Cultura: lecturas abiertas, críticas y complejas. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Antolínez, R et al. (2011). La integración de América Latina y el caribe: filosofía, geopolítica y cultura. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Ariño, Antonio. (2000). Sociología de la Cultura: La constitución simbólica de la sociedad. Ariel Sociología, España.
- Briones, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (edit.). Interculturalidad y Política: desadíos y posibilidades. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Beuchot, M. (2010). Hermenéutica Analógica, Educación y Filosofía. Bogotá: Editorial USTA.
- Briones, G. (1997). La investigación social y educativa. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carihuentro, S. (2007). Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según Sabios mapuche. (Tesis de maestría en educación con mención en currículo y comunidad educativa Universidad de Chile, Santiago, Chile.

- Derrida, J. (1998). Políticas de la amistad. España: Editorial Trotta.
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.
- Diccionario Griego-Español. (1959). 4ª edición. España: Editorial Razón y Fe.
- Diccionario Latino-Español. (1950). España: Editorial Spes.
- Estermann, J. (2006). 2ª edición. Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo. Bolivia: Editorial Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología.
- Foucault, M. (1982). Hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI, editores.
- Hernández, Y et al. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. Espacios Públicos, Vol. 10, núm. 20. pp. 228-240. Disponible en: [http://www.issn1665-8140](http://www.issn1665-8140.com) (Recuperado en septiembre 29 del 2016) (S.F.)
- Organización Indígena de Colombia O.N.I.C. (1996). Hacia una Educación Indígena Multilingüe e Intercultural Comprometida con la Vida, Santafé de Bogotá, Ediciones Turdakke de la Organización Indígena de Colombia
- Sampieri, R et al. (2010). Metodología de la Investigación. 5ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Schütz, A. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica. Argentina: Amorrortu Editores.
- Serna, A. (2013). Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana. Manizales: Universidad de Manizales.
- Jaramillo, J (compilador). (2005). Cultura, identidades y saberes fronterizos. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- López, S. (2010). Maestros en el territorio. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Maanchi, J (2001). Pedagogía Ancestral Awajún: la Elaboración de Textiles y su Enseñanza en las Comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén, Cochabamba, Bolivia. URL [disponible en <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Julian_Taish.pdf>](http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Julian_Taish.pdf) (Recuperado en 28 de mayo de 2015)
- Mejía, M. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Colombia: Ediciones desde abajo.

- Morín, E. (2004b). Introducción al pensamiento complejo. México: Editorial Gedisa.
- Núñez, C. (2007). Diálogos Freire-Morín. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.
- Pacheco, A et al. (2006). Metodología Crítica de la Investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. México: Compañía Editorial Continental.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta moebio 23: 217-227. <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm>. Recuperado el 29/04/2013.
- Skliar, C. (2007). 5ª edición. ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Touraine, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos? México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Del Tolima (2009). La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas del Tolima (Recuperado el 1 de junio de 2013 de Base de datos La BLAA). Banco de la República
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: III-CAB