

**LENGUAJE DE LA NATURALEZA Y DE LA PALABRA DEL PUEBLO MISAK:
DE LA INVISIBILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROPIO A LA PRAXIS
ESCOLAR EN EL MARCO DEL DIÁLOGO DE SABERES HACIA UNA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**



Floro Alberto Tunubalá Ussa

Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales Exactas y de la Educación

**LENGUAJE DE LA NATURALEZA Y DE LA PALABRA DEL PUEBLO MISAK:
DE LA INVISIBILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROPIO A LA PRAXIS
ESCOLAR EN EL MARCO DEL DIÁLOGO DE SABERES HACIA UNA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

Informe final trabajo de grado para optar al título de
Magister en Educación.

Floro Alberto Tunubalá Ussa

Directora

Dra. Eva María González Tanco

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación

Línea en Comunicación Educación y Cultura

Programa de Becas para la Excelencia Docente

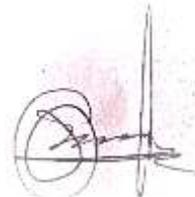
Ministerio de Educación Nacional

Popayán

2022

Nota de aceptación

Firma del jurado 1

A handwritten signature in black ink, featuring a large, stylized initial 'G' and a vertical stroke extending upwards.

Firma del jurado 2

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Eva G. Lano', written over a horizontal line.

Director (a)

Dedicatoria

Al Ser Supremo que nos regala la vida, la salud, la fuerza, la inteligencia y la sabiduría para enfrentar nuevos retos, proyectos y sueños que como seres humanos proponemos en nuestro ciclo de vida. A Él gracias por permitirnos escalar un peldaño más, así como por haber puesto en nuestro camino a personas excepcionales que aportaron significativamente para hacer realidad este proyecto y en especial por haber regalado la bonita experiencia de ser padre de una hermosa hija - SARA NICOL TUNUBALA M, un motivo fundamental para seguir adelante.

A nuestros familiares, especialmente a mis padres y hermanos que día a día nos acompañan con sus sabios consejos alrededor del fogón; los cuales dan el sentido a la vida y a la unidad familiar, siendo pilares que nos permiten avanzar y alcanzar metas, como la que se evidencia en este proyecto final.

A los amigos y compañeros que aportaron experiencias significativas, lo cual permitió plasmar en el escrito palabras con profundos mensajes y reflexiones.

A mi directora de trabajo de grado Dra Eva María González Tanco por sus sabias palabras, por su paciencia y compromiso con mi proceso formativo.

Y finalmente a la Universidad del Cauca, una institución de alto nivel académico y prestigio, que me permitió caminar y a hacer parte de esta gran aventura. Muchas gracias a todos los maestros de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación por el acompañamiento en este bonito proceso de cualificación, tanto a nivel personal, profesional y social.

Índice de Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Namui yampukuttri maik kuiwan - El contexto del fogón en el ser Misak	3
1.1 Namui wam – Nuestro idioma	3
1.2 nakchak – el calor de la familia	5
1.3 Nam kewa pentreile - El tejido y el vestido propio	7
1.4 Alik - La Minga	9
1.5 Tatamera Mamamera - La autoridad.....	10
1.6 Nampe piurekmera ker - el origen del ser misak como hijos del agua	13
1.7 Contexto misak y recuento histórico de la institución	15
Capítulo 2. Situación del sistema educativo en el contexto de diversidad cultural	19
2.1 Incidencias del sistema educativo en un contexto cultural	23
2.2 Algunos estudios relacionados.....	23
2.3 El sistema educativo en el contexto cultural del Pueblo Misak.....	25
2.4 Objetivos	26
2.4.1 Objetivo General.....	27
2.4.2 Objetivos Específicos.....	27
Capítulo 3. Una educación intercultural: de la utopía a la realidad	28
3.1 Conceptualización y teorías	28
3.2 Una mirada de adentro hacia afuera - con o sin identidad.....	30
3.3 Lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak	33
3.4 Cómo entender el diálogo de saberes.....	35
3.5 La interculturalidad: un camino para la construcción de un mundo distinto	38
Capítulo 4. Enredando y desenredando en el caminar	42
4.1 El camino	43
4.2 Posible dirección del camino - Método	45
4.3 Técnicas de Recolección de Datos.....	48
4.3.1 Observación participante	48
4.3.2 Notas de campo.....	49

4.3.3 La entrevista etnográfica.....	49
4.4 Hallazgos.....	51
4.5 Pertinencia de los resultados.....	55
4.5.1 La escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento	56
4.5.2 El conocimiento y la sabiduría ancestral como tejidos articuladores para un proceso de educación intercultural.....	64
4.6 Puntos de convergencia y divergencia desde la perspectiva intercultural	76
4.7 Visibilizando el conocimiento y la sabiduría ancestral del Pueblo Misak.....	78
5. Conclusiones	81
5.1 Recomendaciones	83
6. Referentes bibliográficos	84
7. Anexo.....	91
7.1 Formatos de entrevistas semiestructuradas.....	91

Tabla de fotografías

Fotografía 1. Nakchak del tata Entrante periodo 2020, Zona Michambe (Taita Jesús Trochez y familia). Tomada por Floro Alberto Tunubalá-----	6
Fotografía 2. Tejidos inspirados en la estrecha relación con el entorno. Tomada por Floro Alberto Tunubalá-----	7
Fotografía 3. Minga en los diferentes espacios. Fotografía parte superior izquierda fuente – https://www.facebook.com/NamMisakSilvia . Resto de fotografías tomada por Floro Alberto Tunubalá. -----	10
Fotografía 4. Tatas periodo 2022 en la posesión del cabildo escolar. Tomada por Riwa Gouez.	12
Fotografía 5. Docentes de las 12 sedes educativa en la actividad participante. Tomada por Floro Alberto Tunubalá-----	53

Tabla de gráficas

Gráficas 1. Origen del Misak. Autor Manuel Muelas.....	15
Gráficas 2. Ubicación del Resguardo. Editada por Floro Alberto Tunubalá Ussa	17
Gráficas 3. Esquema – raíces y Valores. Elaboración propia	67
Gráficas 4. Matriz decolonial. Elaboración propia	79

Índice de tablas

Tabla 1. Datos estadísticos tomado del censo poblacional – cabildo de guambia / corte 30 de abril 2022	18
Tabla 2. Número de estudiantes por sedes educativas con corte 28 de febrero de 2022	19
Tabla 3 criterios establecidos para las entrevistas semiestructuradas y codificación para las citas textuales	52
Tabla 4. Número de estudiantes por sedes educativas con corte 28 de febrero de 2022, SIMAT.	55
Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis.....	55
<i>Tabla 6.</i> Tomado del libro, Tejido de saberes secundaria y media vocacional, 2012, p. 20.	70

Anexos

Formatos de entrevistas semiestructuradas	91
---	----

Introducción

El siguiente trabajo denominado “Lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak: de la invisibilización del conocimiento propio a la praxis escolar en el marco del diálogo de saberes hacia una educación intercultural” tiene como intención analizar y reflexionar sobre la escuela como un dispositivo de poder, impuesto desde el sistema global que desconoce otros mundos, otras culturas y otras lógicas educativas, que en la práctica se encuentran marginados, subordinados e invisibilizados, lo cual genera en lo particular una gran preocupación, ya que está en juego la identidad cultural en el tiempo y espacio. En este sentido, investigaciones y aportes desde el pensamiento decolonial cuestionan situaciones que en pleno siglo XXI, siguen enraizadas en la corriente colonial heredada desde su época, y en ese orden de ideas, la investigación busca desentrañar el papel de la escuela en el contexto cultural del Pueblo Misak, específicamente las dinámicas que se dan desde los maestros, en el contexto educativo de la Institución Educativa Misak Mama Manuela, de la básica secundaria, como primer momento de la investigación.

En un segundo momento, se pretende adentrar en la exploración de los valores, principios, fundamentos y demás elementos que definen la identidad misak, y cómo a partir de ellos, se puede tejer y articular la educación desde una mirada crítica y propositiva, en referencia al conocimiento y la sabiduría ancestral que viene de generación en generación a través de la tradición oral, como también desde la simbología y la escritura. Asimismo, de acuerdo a los planteamientos de Tunubalá & Fayad (2021), hablar de saberes y conocimientos de nuestro Pueblo Misak nos remite a transitar el camino que trazaron los antiguos, *shurmera - shuramera*¹ que habitaron el territorio ancestral, tratando de seguir las huellas que dejaron ellos, “que hoy permanecen intactas, a la espera de ser re-descubiertas, con sus símbolos impregnados en las piedras, y hacen un llamado a que volvamos a caminar en la palabra y en el territorio” (Tunubalá & Fayad, 2021, p. 170). Por supuesto, estos planteamientos dejan grandes enseñanzas para que las nuevas generaciones misak sigan manteniendo el legado, desde la resistencia, reivindicando de las prácticas culturales que fortalecen la identidad.

Nuestros *shurmera - shuramera* “nos han delegado la misión y la visión de seguir reafirmando el pensamiento ancestral que tradicionalmente nuestros pueblos a través de la historia ha logrado conservar durante milenios” (Tejido del Saber, 2012), además, cabe resaltar que otros

¹ Persona adulta hombre y mujer respectivamente, de gran sabiduría, conocimientos y experiencias en su ciclo de vida misak.

modos de conocimiento son necesarios para la interculturalidad con equidad, entendiendo que ninguno es más que el otro, sino que se reconocen, se comparten, que tiene sus convergencias y divergencias, pero que en el diálogo se logra comprender y resaltar estas lógicas.

En este orden de ideas, el documento comprende cuatro capítulos. El primero aborda el contexto del fogón en el ser misak, donde permite la ubicación geográfica, algunos elementos esenciales y característicos de la cultura esbozada de manera general y haciendo hincapié en el contexto educativo de la I.E. Misak Mama Manuela como escenario donde nace el proyecto de investigación. El segundo, desarrolla un aterrizaje sobre la situación del sistema educativo en el contexto cultural, el cual brinda un panorama de lo general a lo particular respecto a los problemas que existen en la educación, particularmente en el contexto donde se lleva a cabo la investigación, y cómo a partir del proceso educativo se puede concluir un proyecto de vida, teniendo en cuenta estudios investigativos afines con lo planteado en el siguiente problema de investigación ¿Cómo lograr una educación intercultural, desde el diálogo de saberes que promueve el conocimiento y la sabiduría del Pueblo Misak, en los procesos educativos de la básica secundaria de la Institución Educativa Misak Mama Manuela? El tercero, la educación intercultural: de la utopía a la realidad, expone los soportes teóricos y referentes que permiten avanzar y concretar el proyecto anteriormente mencionado y finalmente el cuarto capítulo, enredando y desenredando en el caminar, comprende la parte metodológica con enfoque etnográfico y los hallazgos pertinentes donde emergen las categoría y subcategorías para el análisis. Posteriormente, se desarrolla la visibilización de los elementos culturales en el contexto educativo, desde una matriz con una perspectiva decolonial y finalmente las conclusiones y recomendaciones, como aspectos importantes para considerar y seguir ampliando en investigaciones posteriores.

Capítulo 1. Namui yampukuttri maik kuiwan - El contexto del fogón en el ser misak

El ser misak como cultura milenaria dentro del contexto de diversidad en nuestra nación colombiana, se ha caracterizado por contar con elementos particulares que definen e identifican la identidad cultural misak en relación a otros pueblos indígenas, sectores campesinos, afros, población mayoritaria entre otros. Las prácticas culturales e identitarias continúan expresando y trascendiendo durante décadas, a pesar de un proceso marcado e impactado desde la época de la colonia hasta la actualidad logrando mantenerlas y dinamizarlas, teniendo en cuenta que la cultura no es estática, sino, “es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente” (Molano, 2007, p. 72).

Ahora bien, la cultura misak manifiesta un estilo de vida particular marcado por la tradición, la cosmovisión, las costumbres, las artes, los conocimientos y saberes y todo ello expresado desde el idioma materno – *namuiwam*, donde la palabra desde las voces de nuestros *shures* y *shuras*, padres e hijos cobran vida desde las enseñanzas, consejos, historias, anécdotas, entre otros, todo ello alrededor del fogón – *nakchak* como primer espacio de aprendizaje del ser misak, sumado a ello el vestido propio - *nam kewa pøntreilø*, tejidos realizados en su mayoría por las mujeres, donde tanto los colores como los diseños reflejan la estrecha relación con la madre tierra y el cosmos; asimismo, el trabajo en minga – *alik*, como trabajo colectivo en diferentes espacios, donde prima la solidaridad y la reciprocidad, ya sea a nivel familiar y/o comunitario liderado y direccionado por la autoridad – *tatamera mamamera*- en pro del Pueblo Misak, manteniendo de esta manera la esencia desde el origen del ser misak – *nampe piuremera ker*-.

En este sentido, la identidad “implica que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural” (Molano, 2007, p. 74), lo cual hace que mantenga viva la cultura misak en el tiempo y espacio.

1.1 Namui wam – Nuestro idioma

Como se expresó anteriormente, la época colonial trajo consigo la desarmonía y el desequilibrio cultural manifestados desde los diferentes escenarios, y como ejemplos de mayor impacto desde el punto de vista histórico, fueron las iglesia con las religiones y las escuelas o

instituciones con la imposición de una educación descontextualizada, en este sentido visibilizando las “buenas intenciones” de los proyectos trazados primeramente por los españoles que llegaron en el año 1492 a América y el mal llamado “descubrimiento de América”, cuando lo que hicieron fue un encubrimiento de América, predominados por los intereses de la corona española. Posteriormente fueron los criollos terratenientes que fueron invadiendo territorios legítimos de los pueblos originarios y, en la contemporaneidad, son los gobiernos de turno, mediante la creación de normas que benefician los intereses del poder capitalista y de las políticas neoliberales (Misak Educación, 2019). Sin embargo, el Pueblo Misak ha podido sobrevivir ante tales hechos, manteniendo así viva la identidad cultural, esto contrastando con los planteamientos del “lingüista Ken Hale, quien hasta su muerte en el 2001 trabajó con lenguas amenazadas dijo a un periodista: Cuando se pierde una lengua, se pierde una cultura, un patrimonio intelectual, una obra de arte. Es como arrojar una bomba sobre un museo, sobre el Louvre” (Revista Semana, 2017)

Para el Pueblo Misak, la cultura y el patrimonio intelectual está impregnado en “su propia lengua o idioma *namui wam*, el cual ha permitido estar en vínculo con la madre naturaleza, como pueblo. Después de más de quinientos años de conquista y colonia española aún se mantiene intacta porque para el misak el idioma fue herramienta sagrada reservada solo para el misak, en ella se resguardó todo un conocimiento como pueblo” (Misak Educación, 2019, p.17). Este conocimiento es transmitido a través de la tradición oral de generación en generación lo cual nos hace comprender la importancia y el valor fundamental para seguir revitalizando y reafirmando desde los diferentes espacios del contexto.

Por lo anterior:

Hoy se sigue reafirmando que el *idioma* es parte vital de la cultura en él se transmite todo el pensamiento o cosmovisión del ser misak. Taita Oveimar Muelas, manifiesta, “*el elemento que ha permitido la existencia del Pueblo Misak es el idioma namui wam, tiene un contenido muy muy profundo, cada palabra que se expresa está relacionada con la naturaleza, está relacionada con las costumbres, está cargada de una sabiduría, entonces el namui wam considero es el elemento fundamental que nos ha permitido existir como pueblos hasta ahora*”. Mientras que el Pueblo Misak mantenga el idioma seguirá mantenido su pensamiento como misak, en el *namui wam* está el alma de este Pueblo Ancestral. (Misak Educación, 2019, p. 17)

El *namui wam* se compone fundamentalmente de los sonidos expresados del pensamiento, las ideas, los sentimientos y la voluntad. Es el medio de relación estrecha con la familia, con la comunidad y la sociedad en general, es el instrumento para dinamizar las diferentes actividades que hacen parte de la vida diaria y del trabajo en los diferentes espacios, es la cultura misma que encierra la esencia y las raíces de la identidad por el cual se conoce, transmite y desarrolla la cultura propia. En este orden de ideas, Bárbara Muelas – lingüista misak- sustenta que cada cultura tiene su propio idioma materno, y cada cultura habla de acuerdo a su propio conocimiento y sabiduría, de cómo concibe el ciclo de vida, el territorio y el mundo global, es decir, su propia forma de ver y entender el mundo. (Ágredo López & Marulanda Román, 1998), es decir, el *namui wam* está lleno en consejos, enseñanzas e instrucciones en una estrecha relación con el entorno natural y el cosmos.

En contraste con lo anterior, también hay preocupación sobre el desequilibrio y armonía en relación al *namui wam*, debido a que el modelo hegemónico incide en él, rompiendo el respeto y el valor que tiene nuestro idioma, desde el momento de incorporar otro sin tener fluidez y sentido de pertenencia por el primero. Pero el tener un segundo idioma, también se convierte en una fortaleza, para seguir ampliando nuestra visión y nuestro conocimiento del mundo, que permitirán complementar y apropiarse de manera tal que la identidad no se vea comprometida.

1.2 Nakchak – el calor de la familia

Los conocimientos, los consejos, la sabiduría, las enseñanzas, entre otros, nacen en el núcleo familiar alrededor del *nakchak* - fogón, por lo tanto, es un espacio vital donde la familia se forma y es formada con los aportes de nuestros *shuras* y *shures*, padres, hermanos y tíos, al respecto el documento de la misak educación agrega que el *nakchak* es el centro, donde se crea y se dinamiza la cultura, como se muestra en la imagen.

“Lugar donde se enseña las costumbres, los diferentes conocimientos; si tradujéramos literalmente *Nak*, significa fuego, candelera, *chak* - espacio plano; el *nakchak*, la cocina y el *nakkuk*, fogón, siempre se encontraba ubicado en el centro de la cocina, el cual convocaba a todos los miembros de la familia en los momentos de consumir los alimentos, especialmente en las tardes después de la cena se dialogaba, se aconsejaba y se transmitían saberes ancestrales” (Misak Educación, 2019, p. 19).



Fotografía 1. Nakchak del tata cabildante periodo 2020. Tomada por Floro Alberto Tunubalá

Esta dinámica anteriormente mencionada, ha sido crucial en los procesos culturales, pues las familias en su orden y organización permiten concentrar la cultura en un primer nivel, el más fuerte, y el que debe de permanecer siempre; en el que todos los miembros pertenecientes a este espacio a través de la tradición oral van entramando el tejido desde el sentir y ser misak para luego enriquecer y fortalecer el gran tejido cultural del Pueblo Ancestral Misak. “Así lo ha venido realizando desde los inicios de los tiempos, como un escudo y resguardo *Sətə*, protegiendo la vida de la comunidad, si la familia es fuerte la comunidad lo será”. (Misak Educación, 2019, p. 20) Pero este planteamiento y vivencia también genera una preocupación, ya que el fogón como espacio vital es remplazado por artefactos convencionales como las estufas de gas, y el *nakkuk* por las hornillas, esto hace que el calor familiar poco a poco pierda su sentido y su esencia. Como consecuencia de ello, se puede evidenciar la desarmonía y el desequilibrio en algunas familias, sumado a esto, otros factores que van emergiendo y ocasionando una pérdida gradual de la identidad cultural, como por ejemplo el uso desmedido de los artefactos tecnológicos, entre otros.

Por su parte, antiguamente desde el núcleo familiar se nombraban los cabildantes para que ejercieran la autoridad y administraran los destinos del pueblo. Un ejercicio que defiende la identidad cultural, bajo la premisa del derecho y el deber mayor, o la ley de origen como lo llaman los hermanos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta, y actualmente una elección que realiza

la asamblea general. Este aspecto será un punto de desarrollo más adelante en el tema del ejercicio de la autoridad.

1.3 Nam kewa pøntreilo - El tejido y el vestido propio

El tejido del misak surge desde la estrecha relación con la madre naturaleza, poniendo en juego los cinco sentidos del ser humano. Este permite la identificación y sincronía en relación a los diferentes contenidos y matices que provee el entorno natural, es decir, sumergir y hacer parte de ella desde la expresión y materialización armónica y equilibrada y así reflejando en los diseños de los tejidos, de la misma manera recogiendo las diferentes simbologías plasmadas en los petroglifos, como en los astros, entre otros. A continuación, se muestra unas fotografías organizadas que dan evidencia lo expuesto anteriormente.



*Fotografía 2. Tejidos inspirados en la estrecha relación con el entorno.
Tomada por Floro Alberto Tunubalá*

Al respecto, Dagua, Aranda y Vasco (1998) argumentan que el *pishimisak*² les brindó orientaciones pertinentes para la elaboración del vestido propio, teniendo en cuenta los colores y

² Ser supremo, considerado “todo puro, todo bueno, todo fresco” (Dagua, Aranda & Vasco, 2015, p. 46)

significados del *keshompoto* - arco iris, como también los elementos naturales del entorno, entre ellas la tierra, el agua, las plantas, los animales; seres que son esenciales en el equilibrio naturaleza, además de proporcionar las energías suficientes y necesarias para el cuerpo.

El vestido es otro elemento importante de los mencionados anteriormente, ya que cumple un papel preponderante en la identidad cultural, lo cual permite diferenciarse de otras culturas y pueblos indígenas. En él, el papel de la mujer es esencial, ya que ella se encarga de los tejidos, hilados trenzados y demás, tanto para ella como para él, además de brindar las enseñanzas transmitiendo desde la oralidad y la práctica todos los conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones para su continuidad. En cuanto a la elaboración del *tampalkuari* – sombrero-, tenía mayor predominio el hombre, además, es el encargado de transmitir sus saberes en los oficios agropecuarios y tiene una responsabilidad por la armonía en la familia. En este orden de ideas, el himno misak en uno de los reglones afirma lo siguiente “*Mokele kuari maren, Ishumpur pashik pasren*”³, de ahí la dualidad y el complemento entre él y ella - *Atsimai-Kusрмаi*⁴.

Con el transcurrir del tiempo el vestido ha sufrido importantes cambios muchos a causa de la misma dinámica de los momentos, otros se han realizado por el contacto con otras culturas cercanas, ejemplo el reboso que se lleva como capa en la mujer y falda para el hombre, es traído del Ecuador; igualmente el *Poto Kuari* - sombrero tradicional misak, que es hecho con la palma del páramo y que por escasez de esta planta, se reemplazó con el sombrero royal, sombrero de fábrica; igual ocurre con la bufanda. Cambios o dinámicas que han ocurrido en el tiempo, pero la esencia se sigue manteniendo como es el tejido en el telar de la ruana y el anaco en la mujer.

En el caso más extremo los hombres poco lo visten y a cambio han adquirido el pantalón o sudadera o Jean; históricamente se conoce por tradición oral que el hombre era la persona encargada de salir fuera del territorio en busca de los alimentos que hicieran falta y como forma de protección utilizó el pantalón (Misak Educación, 2019, p. 18).

Teniendo en cuenta lo anterior, en la actualidad y en especial con los adolescentes y jóvenes hay una tendencia marcada en su mayoría sobre la falta de sentido de pertenencia en el uso del

³ Párrafo del himno misak que resalta sobre la elaboración del vestido propio, tanto al hombre en el sombrero, como a la mujer en el telar (ruana, anaco y chumbe entre otros)

⁴ La traducción literal significa Izquierda Derecha, pero en el contexto tiene un trasfondo y es utilizado para aludir a la pareja, en la medicina propia, en el trabajo agrícola, entre otros.

vestido propio y apropiado como argumenta la cita textual, y esto conlleva al desequilibrio de la identidad. Frente a este fenómeno existen varios factores, como son: el desplazamiento o asentamientos en otros territorios donde el ambiente y clima cambia, otros misak por salir a las ciudades en busca de otras oportunidades, ya sea de estudio o de cuestión laboral, y lo más importante la falta de acompañamiento y orientación desde el núcleo familiar sobre el valor de mantener viva la identidad como verdaderos pueblos originarios.

1.4 Alik - La Minga

La minga como otro elemento importante en la identidad del ser misak, se vive y se practica en diferentes espacios del territorio. La característica principal de estas prácticas ancestrales tiene relación con los valores como la solidaridad y el trabajo colectivo en relación a las necesidades del pueblo y de los individuos; este tipo de acompañamiento tiene lugar en el trabajo agrícola como en la preparación del terreno, en la siembra y cosecha de productos, en la construcción de viviendas, en las ofrendas, en el matrimonio, en los aguinaldos, en velorios, en las asambleas, en el arreglo de las vías y/o carreteras, entre otras (Misak Educación, 2019), como se muestra en las siguientes imágenes.

En estos espacios de enseñanza y aprendizaje se refleja el principio del *lata lata* - la igualdad y la reciprocidad-, es decir, el acompañamiento y la solidaridad no es exclusivo de personas ni de familias, es un apoyo mutuo puesto que como todo ser humano no está exento de que le pasen situaciones ya sean positiva o no tanto, pero que en algún momento requerirá de manos, de pensamiento, de consejos y de voces de solidaridad.



Fotografía 3. Minga en los diferentes espacios. Fotografía parte superior izquierda fuente – <https://www.facebook.com/NamMisakSilvia>. Resto de fotografías tomada por Floro Alberto Tunubalá.

1.5 Tatamera Mamamera - La autoridad

Según la voz de nuestras *shuras* y *shures*, es la institución más antigua de los misak y el *alík* - la Minga y la Asamblea General es parte de ella y es la expresión de la unidad social, cultural y política. Es la máxima autoridad, ahí se postula y se elige a la autoridad del cabildo; que ejerce la representación legal de los misak y ante el Estado colombiano.

La asamblea tiene la facultad de destituir de sus cargos a los representantes electos si no están cumpliendo bien sus funciones; o si cometen faltas que vayan en detrimento de la unidad, la vida y la existencia de nuestro pueblo. La autoridad para los misak descansa en nuestra asamblea general y no podrá suplantarla ninguna otra autoridad, excepto la que ella misma elija legítimamente desuncen, como lo hace cada año eligiendo el cabildo” (Tunubalá Paja & Muelas Trochez, 2008, p. 91)

Así como el núcleo familiar tiene su espacio vital como es el *nakchak*, para las autoridades que conforman todo el Pueblo Misak, localizados a nivel nacional en los 7 departamentos como Cauca con mayor densidad poblacional, Valle, Huila, Caquetá, Putumayo, Meta, Cundinamarca, cuentas con sus autoridades en sus respectivos resguardos y reasentamientos, la cual en su conjunto

se denomina *Nunakchak*⁵, y cada autoridad en su contexto cumple con el velar por los derechos y deberes del Pueblo Misak, manteniendo así el equilibrio y la armonía del pueblo. El ejercicio de autoridad de acuerdo a los planteamientos de García Novoa (2015) tiene que ver con

brindar el bienestar a todos los miembros de la comunidad para que no se rompa su estabilidad. En un inicio la comunidad tenía una organización sociopolítica y económica, en la que los taitas gobernaban, el principal de ellos fue el Taita Payan, después fueron los caciques y luego se dio paso al gobernador que se estableció en el cabildo. Según el Plan de Salvaguardia Misak (2013) en Colombia el Cabildo es una identidad pública que tiene la facultad de representar legal y políticamente a la comunidad misak; este es elegido por asambleas zonales y por la asamblea general que incluye todo el pueblo. El cabildo Está compuesto por un gobernador, el vicegobernador y alcaldes con sus respectivos secretarios y alguaciles en las distintas zonas y veredas; todos son elegidos por la comunidad misak. Según el Segundo Plan de Vida Misak (2008) los cabildos tienen autonomía en su territorio y son reconocidos como institución pública. (p.48).

Sumado lo dicho anteriormente, la autoridad también se encarga de crear y orientar políticas de convivencia entre los misak y otras poblaciones; resuelve conflictos familiares y de comunidad. En los últimos 20 años está al frente del desarrollo de la jurisdicción especial indígena donde se han tomado decisiones y acciones importantes en materia de delitos; este tipo de procesos permite fortalecer y crear normas acordes a la realidad del contexto. Asimismo,

La autoridad del cabildo en la parte de planeación y administración ha dado un paso importante después de la Constitución política de 1991 y de la ley 60 de 1993 (ley de transferencias), Dónde se formó una estructura de gobierno con diferentes comités equivalentes a secretarías sociales, económicas y ambientales para invertir las transferencias que llegan de la nación. (Tunubalá Paja & Muelas Trochez, 2008, p. 92).

Durante el paso de los años la autoridad se ha venido reorganizando en los diferentes aspectos que le compete y según el documento denominado “plan de reconstrucción territorial, social, económica, política, cultural y ambiental” planteado desde el marco del derecho mayor⁶,

⁵ Es el conjunto de autoridades misak conformados por cabildos y comprendidos en los siete departamentos del territorio colombiano (Cauca, Valle, Huila, Caquetá, Putumayo, Meta, Cundinamarca)

⁶ Es el espacio requerido y necesario disponible en función de la identidad y dignidad cultural como proveedor de satisfactores como alimentos, medicinas, sistemas agrícolas, sistemas medicinales, biodiversidad, viviendas, vestidos, los vientos y aires, las formas de fuego, las tierras, las músicas, los cantos, danzas, espíritus,

por ejemplo lo que anteriormente se le denominaba comités, que llegaron a ser reconocidos por un lapso de tiempo como programas integrales (territorio, ambiente, autosuficiencia alimentaria, educación, comunicación, cultura y deporte, salud, niñez y juventud, justicia, víctimas y conflicto armado, mujer y familia, vivienda propia y servicios públicos) y que hoy en día son denominados “espirales”, partiendo de que hay que empezar a reivindicar nuestro pensamiento, sabiduría y conocimientos en aras de descolonizar y posicionar nuestra cosmovisión⁷.

En este orden de ideas, estos procesos son implementados en el campo educativo con la asignación de los cabildos escolares, teniendo en cuenta la misma estructura organizativa y su ejercicio de elecciones, dinamizada y acompañada por la comunidad educativa, y dando mayor prioridad en la participación a todos los estudiantes de sus respectivas escuelas e instituciones educativas. Estas estrategias pedagógicas aterrizadas desde las necesidades del contexto tienen como fin direccionar, concientizar y despertar desde temprana edad ese espíritu de liderazgo y su camino en pro de la comunidad educativa, por ejemplo, en la disciplina del colegio, la participación en diferentes eventos internos y trabajos sociales en el ambiente educativo, entre otros.



*Fotografía 4. Tatas periodo 2022 en la posesión del cabildo escolar.
Tomada por Riwa Gouez.*

ritualidad, sacralidad, técnicas, tecnologías y todos los procesos articuladores que los hacen únicos, auténticos y portadores de una memoria milenaria. (Tunubalá Paja & Muelas Trochez, 2008, p. 72).

⁷ “Somos hijos de agua y de la tierra, estamos hechos de ella, en ella nacimos, vivimos y morimos como el ciclo natural, pero seguimos en ella transitando con los espíritus de los mayores, que indican el camino a los jóvenes que vienen atrás. Por eso nuestro futuro viene de los recuerdos de los mayores y los futuros van recogiendo nuestras pisadas, eso es, nuestro territorio y su historia” (palabras de taita Javier Calambás en Tunubalá Paja & Muelas Tróchez, 2008, p. 61).

1.6 Nampe piurekmera ker - el origen del ser misak como hijos del agua

Los misak tenemos nuestra manera de entender, interpretar y vivir en el mundo como es característico y común en los pueblos indígenas y afros respecto al origen. En este sentido, para el Pueblo Misak nuestros *shurmera – shuramera* nos han enseñado que la esencia del ser misak surge desde el agua, por eso somos “hijos del agua y del arco iris⁸”.

Al respecto en la voz viva del sabio, taita e historiador Avelino Dagua Hurtado en su momento dejó narrado sobre el origen del misak y posteriormente dejó los aportes, en su orden cronológico, sobre los procesos de lucha y resistencia para mantener viva la identidad cultural, a pesar de los continuos ataques del sistema global. A continuación, uno de los fragmentos narrados por él:

Los Guambianos somos nacidos de aquí, de la naturaleza, como nace un árbol; somos de aquí desde siglos, de esta raíz. Nuestros mayores lo saben hoy como lo han sabido siempre; saben que no somo traídos, por eso hablan así:

Primero era la tierra... y eran las lagunas, grandes lagunas. La mayor de todas era la de Nupisu, Piendamú, en el centro de la sabana, del páramo, como una matriz, como un corazón; es Nupirrapu, que es un hueco muy profundo. El agua es vida.

Primero era la tierra y el agua. El agua no es buena ni es mala. De ella resultan cosas buenas y cosas malas.

Allá en las alturas, era el agua. Llovía intensamente, con aguaceros, borrascas, tempestades. Los ríos venia grandes, con inmensos derrumbes que arrastraban las montañas y traían piedras como casas; venían grandes crecientes e inundaciones, era el agua mala.

En este tiempo, estas profundas guaicadas y estas peñas no eran así, como las vemos hoy, todo esto era pura montaña; esos ríos las hicieron cuando corrieron hasta formar el mar.

El agua es vida. Nace en las cabeceras y baja en los ríos hasta el mar. Y se devuelve, pero no por los mismos ríos sino por el aire, por la nube. Subiendo por las guaicadas y por los filos de las montañas alcanza hasta el páramo, hasta las sabanas, y cae otra vez la lluvia, cae el agua que es buena y es mala.

⁸ Libro, escrito por los autores Avelino Dagua Hurtado un sabio e historiador, que en paz descanse, el maestro y taita Misael Aranda y un solidario que apporto en los diferentes procesos de lucha, el respetado señor Luis Guillermo Vasco en el año 1998. En este libro recoge muchos elementos de la cultura y a la vez un material fundamental para ser leída, interpretada por la nueva generación, y así seguir fortaleciendo los procesos culturales e identitarios del Pueblo Misak.

Allá arriba, como la tierra y el agua, estaba el – ella. Es Pishimisak, a la vez masculino y femenino, quien también ha existido desde siempre, todo blanco, todo bueno, todo fresco. Del agua nació Kösrempöte, aroiris que iluminaba todo con su luz; allí brillaba, Pishimisak lo veía alumbrar.

Dieron mucho fruto, dieron mucha vida. El agua estaba arriba, en el páramo. Abajo se secaban las plantas, se caían las flores, morían los animales. Cuando bajó el agua, todo creció y floreció, retoño toda la hierba y hubo alimentos aquí. Era el agua buena.

Antes, en las sabanas del páramo, Pishimisak tenía todas las comidas, todos los alimentos. Él – Ella es el dueño de todo. Como Pishimisak es tan poderoso, tiene muchas más plantas que los hombres. Sus plantas son silvestres y existen por aquí, en alturas medias, y en el páramo y en las montañas. Nosotros no las alcanzamos a conocer todas y a veces pasamos por encima de ellas, las pisamos o nos tropezamos con ellas. Cando uno las va conociendo, va pudiéndolas cuidar, usar como remedio y cogerles cariño.

En el páramo, kətrak, hay papa, mauja, haba, ají, plátano, ullucu que Pishimisak cuida. Entre los dos, ellos la siembran y cultivan y hacen trabajos con ellas. Con ellas es su alimento. Hay otras para hacerles refrescos, remedios. Tienen todas las plantas completas; nosotros sólo conocemos algunas.

Cuando uno va a coger una planta de estas, tiene que pedir permiso a Pishimisak, Así como aquí se pide a las personas. Al pedir hay que explicar para que se va a usar, si es para sembrar en otra parte o si es para preparar remedio directamente. Además, hay que pedir el favor para que él siga ayudando.

Pishimisak ya estaba allí cuando se produjeron los derrumbes que arrastrando gigantescas piedras formaron las guiacadas.

Pero hubo otros derrumbes. A veces el agua no nacía en las lagunas para correr hacia el mar, sino que se filtraba en la tierra, la removía, la aflojaba y entonces caían los derrumbes.

Estos se desprendieron desde muchos siglos adelante, dejando grandes heridas en las montañas. De ellos salieron los humanos que eran la raíz de los nativos. Al derrumbe le decían Pirran unø, es decir, parir el agua. A los humanos que allí nacieron los nombraron Pishau.

Los Pishau Vinieron en los derrumbes, llegaron en las crecientes de los ríos. Por debajo del agua venían arrastrándose y golpeando las grandes piedras, encima de ellas venía el barro, la tierra, luego el agua sucia; en la superficie venía la palizada, las ramas, las hojas, los árboles arrancados y encima de todo, venían los niños, chumbados.

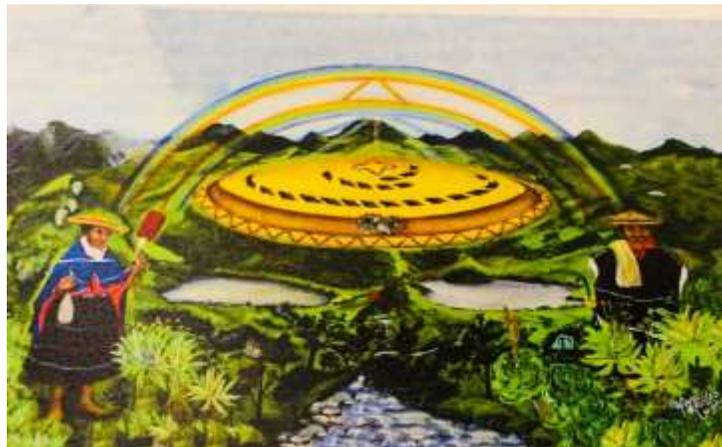
Los anteriores nacieron del agua, venidos en los Shau, restos de vegetación que arrastra la creciente. Son nativos de aquí de siglos y siglos. En donde salía el derrumbe, en la gran herida de

la tierra, quedaba olor a sangre; es la sangre regada por la naturaleza, así como una mujer riega la sangre al dar a luz a un niño.

Los Pishau no eran otras gentes, eran los mismos guambianos, gigantes muy sabios que comían sal de aquí, de nuestros propios salados, y no eran bautizados.

Ellos ocuparon todo nuestro territorio, ellos construyeron todo nuestro Nupirau antes de llegar los españoles. Era grande nuestra tierra y muy rica. En ella teníamos minas de minerales muy valiosos, como el oro que se encontraba en Chisquío, en San José y en Corrales, también maderas finas, peces, animales del monte y muchos otros recursos que sabíamos utilizar con nuestro trabajo para vivir bien. (Dagua, Aranda & Vasco, 2015, p. 46).

A partir de lo anterior, queda claro que la esencia y la existencia en estas tierras fue milenaria, y que durante cientos de años se mantuvo gracias a la lucha y resistencia de nuestros ancestros, caciques, *shuras* y *shures*, y hoy por hoy, nuestro origen sigue siendo narrado, contado en la oralidad, en la escritura, en las pinturas, cuadros, entre otros, los cuales son recreados con elementos naturales, como el que se muestra en la siguiente imagen.



Gráficas 1. Origen del Misak. Autor Manuel Muelas.

1.7 Contexto misak y recuento histórico de la institución

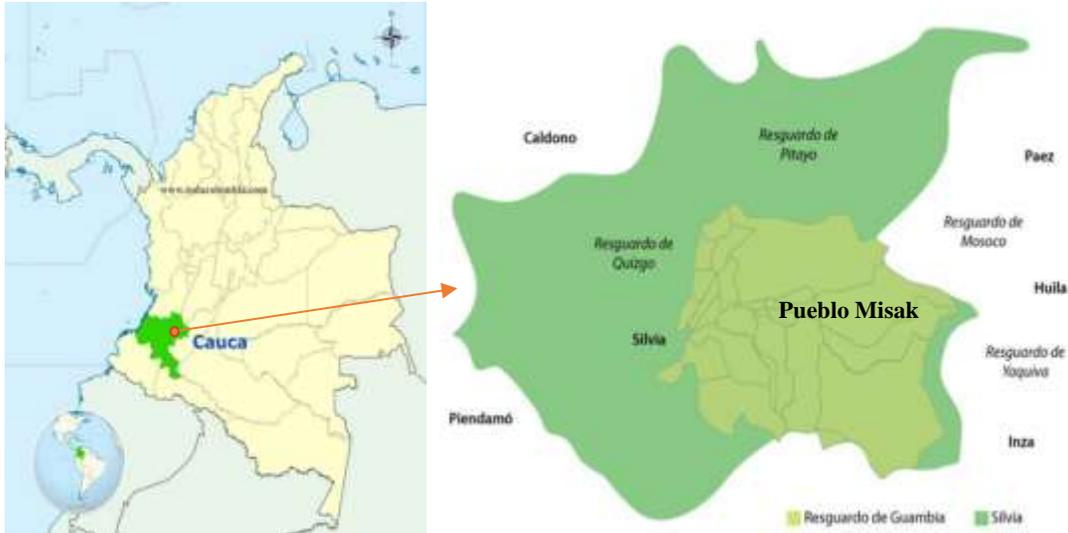
Los pueblos indígenas de Colombia, representan el 3.9 % del total de la población colombiana que cuenta con 48.258.494 de habitantes, de los cuales 1.883.320 de los colombianos

hacen parte en algunos de los 115 pueblos indígenas (DANE, 2018) que existen en Colombia. De ahí, desde la constitución política de 1991, la nación colombiana es reconocida como un país pluriétnico, con diversidad étnica, cultural y multilingüe, de los cuales se reconocen hablantes de 64 lenguas originarias. Los cinco primeros pueblos indígenas con mayor número de población en su orden descendente son: los Wayuu con 380.460 que representa el 20.20 % de la población indígena, le sigue el pueblo Zenú con 307.091 que representa el 16.30 % de la población indígena; luego está el pueblo Nasa con 243.176 que representa el 12.91 % de la población indígena, posteriormente el pueblo Pasto con 163.873 que representa el 8.70% de la población indígena y el pueblo Emberá Chamí con 77.714 para un 4.12 % de la población indígena, y para enfatizar, el Pueblo Misak ocupa el puesto catorce (14) con una población de 21.713 que equivale al 1.47 % de la población indígena en Colombia (DANE, 2018).

Respecto a los Departamentos con mayor población indígena están la Guajira, luego sigue el Departamento del Cauca conformado por Nasas, Misak, Totoroes, Yanaconas, Ingas, Kokonukos, Eperaras y Siapiadaras (Tunubalá, 2010, p. 8, como se cita en Tumiña, 2018).

Esta diversidad se encuentra ubicada geográficamente a lo largo y ancho del país, pero ante la crisis y las incidencias del sistema global, de los cuales hay varios factores como los medios masivos de comunicación, la presencia de las fuerzas armadas al margen de la ley, el sistema educativo estandarizado, el idioma español por ser predominante desde la época colonial hasta la actualidad sigue siendo considerado como un vehículo de interlocución permanente entre la sociedad, entre otros, de ahí que cierto porcentaje de las comunidades han sido afectadas culturalmente, entre ellas, el idioma, la educación, el vestido, la alimentación, el trabajar, y las expresiones artísticas, entre otros (Tumiña, 2018). En este sentido los diferentes procesos de lucha son llevados a cabo en aras de reivindicar y seguir en ese camino de fortalecimiento identitario, y ante este fenómeno juega un papel importante la organización y el trabajo en minga de las comunidades para enfrentar este tipo de fenómenos, de lo contrario, la falta de lineamientos políticos pertinentes puede desarmonizar parcial o totalmente la identidad como tal. Por su parte el Pueblo Misak en el marco de la lucha proclamada desde el manifiesto Guambiano en el año 1980 que en uno de sus apartados dice “*Ikpe namuikøn, ñimmerein kucha*” – esto es de nosotros y de ustedes también, lo que en sí permitió salir al paso ante los diferentes sucesos en contra del pueblo.

Ahora bien, el resguardo indígena de Guambia según registro de personería jurídica y comúnmente conocido a nivel nacional como Pueblo Misak, está ubicado geográficamente al sur occidente colombiano, al nororiente del Departamento del Cauca del municipio de Silvia.



Gráficas 2. Ubicación del resguardo. Editada por Floro Alberto Tunubalá Ussa

Este Resguardo se encuentra a una altitud de 2630 msnm con una temperatura que oscila entre los 14 a 18 °C, con una densidad poblacional según censo poblacional del Resguardo de Guambia (con corte a 30 de abril del 2020) de 14.597 personas, que corresponden a 5.144 familias (ver cuadro de datos estadísticos por rango de edades) esta comunidad es acompañada y direccionada por la autoridad ancestral que es el cabildo conformado por el gobernador, vicegobernador, dos secretarios generales, 11 alcaldes zonales con sus respectivo secretario y alguaciles. (Tumiña, 2018).

CENSO GENERAL	CENSO POR EDADES		
	SEXO	RANGO DE EDADES (AÑOS)	N° DE PERSONAS
14597	M	0 - 18	2344
		19 - 39	2752
		40 - 59	1424
		60 en adelante	649
		0 - 18	2373

F	19 - 39	2867
	40 - 59	1511
	60 en adelante	677

Tabla 1. Datos estadísticos tomado del censo poblacional – cabildo de Guambia / corte 30 de abril 2022

El territorio del Pueblo Misak se caracteriza por las diferentes actividades económicas, entre ellas la parte agrícola donde se observan cultivos como la papa, la cebolla, el maíz, arveja, entre otros productos de ciclo vegetativo de clima frío. Otra actividad económica es la parte pecuaria que comprende la ganadería, la cría de especies menores y las piscifactorías y finalmente el comercio de productos en diferentes lugares aledaños como son los municipios y ciudades. En cuanto a la carretera de acceso al territorio se caracteriza por ser destapada que en su mayoría del recorrido se aprecia el hermoso río Piendamó. Además, en sus alrededores se puede apreciar la diversidad y la riqueza en flora y fauna.

Por otro lado, de la población de estudiantes con que cuenta la Institución Educativa Misak Mama Manuela, pertenecen el 95% a la comunidad indígena y el 5% comprende a la comunidad campesina, y de zona urbana. Como sede principal cuenta con una población de 670 estudiantes y un total de 1.218 estudiantes. La actividad económica de las familias depende en su gran mayoría de la agricultura, la agropecuaria y el comercio. Los estudiantes caminan de 15 minutos hasta 2 horas para llegar a la institución educativa, y con diferentes sueños y aspiraciones para definir su proyecto de vida. Al respecto una colega manifiesta:

Estudiantes con mundos interminables de imaginación e inteligencia, planetas que quizá en ocasiones no entendemos su naturaleza o quizá se encuentra olvidados por esta sociedad que muchas veces se vendan sus ojos con la indiferencia. Tierras trazadas de cicatrices pintados por el dolor forjado por la ignorancia, colonizados con pensamientos desvalorizantes. También hay mundos que pintan sus almas con los colores de la vida, trazando sueños e ilusiones en el suspiro de su existencia. (Deisy Almendra, 2020)

Dentro del territorio, la Institución Educativa Misak Mama Manuela cuenta con 12 sedes (11 legalmente reconocidas y una en proceso de legalización), la sede principal se encuentra ubicada exactamente en la zona Guambia Nueva, Vereda Las Delicias, en la cabecera del Municipio de Silvia

Número de estudiantes por Sedes educativas de la Institución Mama Manuela			
Sede Cacique	125	Sede Cumbre Nueva	12
Sede las Delicias	76	Sede Guambia Nueva	26
Sede San Pedro Peña del Corazón	64	Sede Puente Real	31
Sede Chiman	21	Sede Michambe	25
Sede la Marquesa	35	Sede el Cofre	6
Sede el Trébol	31	Sede Principal	670
Sede los Bujíos	69	Total	1218

Tabla 2. Número de estudiantes por sedes educativas con corte 28 de febrero de 2022

Como sede principal cuenta con una población de 670 estudiantes, de ellos en primaria 167 estudiantes y secundaria y media vocacional 503 estudiantes, se caracteriza con una población de estudiantes que visibiliza la interculturalidad de los cuales el 95% pertenecen a la comunidad Indígena y el 5% comprende a la comunidad campesina y la zona urbana. Es una institución que en la actualidad cuenta con modalidad agroindustrial, y en el bachillerato cada grado maneja un proyecto pedagógico productivo (PPP), estos proyectos están relacionados con la parte agrícola como la parte pecuaria, por su parte, los estudiantes de la media vocacional para acreditar y optar el título de bachiller técnico agroindustrial tiene que cumplir varios criterios, uno de ellos es presentar un trabajo de grado que responde a la modalidad, como también algunos trabajos correspondientes al SENA y afines con la modalidad, ya que dicha institución cuenta con un convenio que certifica al estudiante su proceso de formación optando así el título de bachiller técnico agroindustrial.

Los estudiantes se desplazan en su mayoría a pie, algunos en motocicletas, otros en vehículos de transporte público del Resguardo. Dicho contexto educativo cuenta con el idioma materno – *namui wam*, y el castellano como segunda lengua, es decir, se da el bilingüismo, pero aun así la segunda lengua tiene mayor predominancia en los niños y jóvenes. A nivel religioso en su mayoría es una comunidad católica, seguida de otras religiones, creencias y una cosmovisión particular e inherente a la cultura del Pueblo Misak.

Capítulo 2. Situación del sistema educativo en el contexto de diversidad cultural

El sistema educativo nacional – colombiano, históricamente tiene sus raíces en un modelo educativo eurocéntrico, una educación que desconoce la diversidad y en especial la riqueza cultural. Esta situación responde a la época colonial que trae consigo el poder de dominación y el desconocimiento de la otredad, sin importar la organización ni las condiciones específicas que particularizan las diversas formas de ver, vivir y entender el mundo. Dice Gabriel García Márquez, en la proclama “Por un país al alcance de los niños”, que antes de la época colonial las tierras las “habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían una noción de estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias. Tenían sistemas antiguos de ciencia y educación, y una rica cosmología vinculada a sus obras de orfebres” (1996, p. 26). Todas estas dinámicas respondían a unas cosmovisiones basadas en los principios de equidad y reciprocidad y el respeto por la madre naturaleza. Palabras más palabras menos, Manuel Quintín Lame sostiene al respecto que las raíces de una pedagogía indígena tiene que ver una educación en estrecha relación con la naturaleza, encontrando en la contemplación de su ordenamiento muchas enseñanzas, en este sentido, la pertinencia de la educación depende de la relación que se establezca con la naturaleza, de la calidad de las enseñanzas que se obtengan de ella, de la disposición para observarla, conocerla y escuchar sus consejos, por tanto, el conocimiento natural no es acumulativo; es permanente y dinámico. (Citado por Corrales, 2005).

Por su parte, el sistema educativo como modelo hegemónico presenta otras connotaciones. Por ejemplo, Restrepo y Rojas (2010) aluden a la “arrogancia epistémica” (p. 137), a lo cual, Martínez (2015) argumenta que la arrogancia epistémica es creada por Europa que “justificó la producción del conocimiento teológico, literario, filosófico y científico como único y válido, motivo por el cual estos “conocimientos” fueron impuestos y adaptados a las colonias” (p. 15). Por su parte, Akkari (2009) lo denomina el “carácter monocultural” de la educación escolar que, sin duda, ha tenido mayor incidencia hegemónica independientemente de los contextos (Mampaey, 2015, citado en Rapimán, 2019).

Con base en lo anterior, cabe resaltar que a pesar del paso del tiempo el sistema de educación como artefacto de dominio e imposición, sigue vigente en pleno siglo XXI, tanto así

que aún se puede evidenciar fuertes tendencias de este modelo educativo que a su paso sigue atropellando, acabando, marginando, desconociendo, deslegitimando, y colonizando un pensamiento desde la invisibilización de los procesos colectivos de diversidad cultural, entre ellos los procesos de los pueblos ancestrales.

Ahora bien, la Constitución Política de 1991, en su artículo 7, promulga que: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Cabe preguntar de qué manera lo hace, cuando dicha diversidad étnica y cultural ha sufrido atropellos desde todos los estamentos nacionales, y en particular desde el sistema educativo que desconoce la realidad y las necesidades, ya que las condiciones curriculares actuales y los procesos de enseñanza no dan validez a otras formas de conocimiento, limitando desde la ciencia occidental derivada de la corriente positivista y validada por fases de experimentación y difusión científica (Rincón, 2020)

En este orden de ideas, bien sabemos que hay una lucha y resistencia constante para mantener la esencia y la identidad cultural, en este caso del Pueblo Misak. Esta lucha fuerte es contra el sistema o modelo educativo impuesto, de acuerdo a los planteamientos de Gerardo Tunubalá y Javier Fayad, (2021), que no hace más que reproducir los conocimientos de educación estatal que van en contravía de la sabiduría de los pueblos originarios ancestrales del país, particularmente del Pueblo Misak. Este tipo de situaciones, bien sabemos que ocurren mediante políticas educativas descontextualizadas y totalmente ajenas a la necesidad social y cultural, para posteriormente imponer un modelo ideológico y jurídico que respondieran a los intereses del concordato y del Estado-Nación de los siglos XIX, XX y XXI respectivamente.

Como prueba de lo expuesto anteriormente, en términos normativos que a su paso han existido en Colombia, como producto de un mal gobierno con políticas excluyentes que silencian voces, que al respecto una revista de educación y pedagogía trata de dilucidar la voz del silencio, el cual narra las historias de las otras educaciones olvidadas, “esas que se han quedado en los márgenes de los discursos oficiales y de los manuales, al borde de la academia, como parte de iniciativas aisladas de intelectuales, grupos de investigación o comunidades” (Rodríguez Gómez, 2008, p. 5), sumado a eso la ley 89 de 1890 resaltó

las múltiples maneras que se impusieron en Colombia para gobernar a los llamados “indios” en la medida que fueran saliendo de la vida salvaje y llegaran al mismo status del resto de la población colombiana, es decir, que el “indio” debía ser civilizado mediante las misiones para poder salir de la barbarie en que se encontraba. Aquí podemos encontrar una manifestación de la

matriz colonial de poder, originada en la conquista y colonia, donde se relaciona el dominio militar con el evangelizador, el educativo y el económico cuyo logro fue desarraigar a los pueblos de su cultura, del territorio originario, del idioma y que implementó otras formas de pensamiento por medio de la educación europeizada, haciendo que los misak fueran adoptando otras formas de vida diferentes de su origen, tradiciones y prácticas culturales que se transmiten de generación en generación, tradicionalmente por los mayores y mayores de la comunidad. (Tunubalá Velasco & Fayad Sierra, 2021, p. 161)

Sumado a estos hechos, en la última Constituyente a raíz de las luchas en masa, tanto organizaciones sociales, campesinos, negritudes, asociaciones, como los pueblos indígenas, logran un “reconocimiento” que en la carta magna promulga la protección de la diversidad, pero que las acciones políticas y los gobiernos de turno, poco o nada se visibiliza en el plan de gobierno referente a las peticiones de la sociedad y de los pueblos originarios que demandan ser atendidos. En este sentido, consideran que un mecanismo pertinente para lograr la atención es con las vías de hecho, poniendo en juego la integridad física de las personas a raíz de la represalia ejercida por el Estado, como respuesta ante tales hechos, evidenciando un desconocimiento que sigue marginando al pueblo colombiano y por supuesto a las comunidades indígenas, sin brindar soluciones pertinentes ante los derechos exigidos, tal es el caso del sistema educativo de carácter oficial con lineamientos estandarizados.

Ante tal situación Tunubalá y Sierra (2021) argumentan que la consolidación de la matriz colonial pretende que en los territorios indígenas se imponga el modelo monocultural, monoreligioso, monolingüe, el cual sigue negando la existencia de las diferencias y de la diversidad entre culturas e idiomas, tanto que “hablar el idioma y usar el vestido propio era considerado un pecado; este último debía ser erradicado totalmente de los espacios cotidianos porque iba en contra del sistema misional” (p. 166). En este mismo sentido Gaitán (2008) argumenta que

La historia educativa en Colombia está caracterizada por lógicas homogeneizantes, agenciadas desde altos niveles de poder nacional y compartidas por la Iglesia Católica, por medio de la vocación pastoral de la misión a, quien multiplicó su mensaje a través de prácticas educativas evangelizadores, acompañadas por variados procesos de castellanización. Así, se generó un espacio favorecedor a la multiplicación de una ideología dominante y formas de conciencia moral endoculturales, desde donde se posibilitó un novedoso proceso de colonialismo espiritual.

En virtud de lo anterior, los misioneros se dieron a la tarea de contextualizar, en Colombia, un proceso orientado a la asimilación del pensamiento y los conocimientos occidentales entre los pobladores locales. De esta manera se pasó a la domesticación y el silenciamiento de las memorias locales, y a la codificación y la reprogramación de las memorias colectivas según una lógica homogeneizante evangelizadora de corte occidental. (p. 78).

En contraposición a la idea de lo expuesto anteriormente, surgen también diferentes reflexiones en torno al rol de la educación formal en los diferentes escenarios y contextos, surgiendo así otras miradas alternas que buscan reconocer la diversidad cultural, descolonizar el saber hegemónico y visibilizar otros procesos colectivos, desde nuevas epistemologías con un enfoque intercultural, entendida, según Aguado (2009, citado en Malik 2015) el paradigma intercultural que se propone como metáfora de la diversidad, como también, una mirada que contempla y permite pensar la diversidad como condición humana (p. 18). Para ello es necesario una mediación entendida desde el diálogo de saberes, con el fin de reconocer al otro con conocimientos válidos construidos desde las necesidades de los contextos, y dinamizados en los contextos educativos, en este caso particular desde la IEMM, de la educación básica secundaria.

Nuevas perspectivas y posibilidades de pensar, de sentir y hacer surgen como propuestas como las planteadas por el pedagogo Paulo Freire (2005) sobre la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la esperanza (2011), Enrique Dussel (2015) con las filosofías del sur descolonización y trasmodernidad, Catherine Walsh (2013) con las pedagogías decoloniales, Boaventura de Sousa Santos (2009) con la epistemología del sur, Alfredo Ghiso (2000) sobre la necesidad de reconocer la diversidad desde el diálogo, Marco Raúl Mejía (2020) con los planteamientos de la educación popular, entre otros autores, que brindan pensamientos, filosofías, conocimientos y nuevas perspectivas emancipadoras sobre la educación, que no solo se limita a los espacios escolares, sino que va mucho más allá, que sin duda, es “una forma distinta de pensamiento, un paradigma otro, la posibilidad misma de hablar sobre mundos y conocimientos de otro modo” (Escobar, 2003)

En esta perspectiva, la educación en sí tiene un campo más amplio de protagonismo, pues reconoce los espacios geográficos locales, el desarrollo cultural e identitario que hay en ella, los sueños y las aspiraciones desde la realidad del contexto. En este sentido nos alejamos del pensamiento y accionar de la escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento, nos alejamos del imaginario de que los seres humanos llegamos al saber únicamente

por el camino o sendero de la educación académica, y que la educación insiste en apartarnos de todo lo que éramos originalmente para inscribirnos en una dinámica tradicionalmente establecida; cambiarnos las falsas nociones por nociones verdaderas, brindarnos información verdadera sobre el universo, adiestrarnos, corregirnos, lo cual genera un sinsabor, puesto que “la educación antes que ayudarnos a ser personas y mejores seres humanos, se nos obligue a ser sumisos rebaños” (Ospina, 2022), agregando a ello el siguiente planteamiento:

Cierta rutina académica se empeña en ofrecernos el saber sólo como repetición. Nos exige solo recordar las lecciones, repetir lo aprendido, no crear algo nuevo. Acaso la hipótesis de un saber original del alumno lo colocaría en una situación por lo menos de igualdad con respecto al maestro, y nuestra pedagogía ama las jerarquías, la subordinación, un orden donde el supuesto saber confiere autoridad y poder, donde el conocimiento funciona de algún modo como instrumento de dominación (Ospina, 2022).

2.1 Incidencias del sistema educativo en un contexto cultural

La diversidad étnica de la nación colombiana, sufre una violencia en todos los sentidos, una violencia que tiene su origen desde la época colonial, cuando empezó el dominio, la imposición de modelos que responden a beneficio del poder capitalista y como si fuera poco, es triste y preocupante saber que hasta estos días seguimos siendo afectados y tocados vilmente. De acuerdo con Bonilla (2012), los pueblos indígenas ancestrales han ocupado y seguimos ocupando el primer lugar en la tragedia de situaciones desastrosas como matanzas y desplazamientos que hoy desborda en nuestro país (p. 123), pero que a pesar de estas situaciones, los pueblos originarios continúan en pie de lucha. En palabras de Lorenzo Muelas, (2011 citado en Bonilla 2012), podemos afirmar que lo que nos motivó a seguir fue este tipo de pensamiento “...medio siglo después nos da orgullo que tuvimos ganas de vivir, ganas de trabajar, ganas de salir adelante. Eso es lo que nos tiene hoy en vida” (p. 138).

2.2 Algunos estudios relacionados

Teniendo en cuenta la necesidad de abordar nuevas alternativas en relación a la prevalencia de la educación tradicional independientemente de la diversidad étnica y cultural de los contextos,

surgen otras perspectivas que abren nuevas posibilidades para abordar la educación, el cual tiene en cuenta elementos que definen la identidad en los contextos, en este sentido encontramos referentes que nutrirán con elementos importantes para dar rigor a la propuesta de investigación.

Los diferentes escritos y aportes realizados desde la investigación en el campo educativo y pedagógico, ponen de relieve miradas distintas, que dan un papel importante a las necesidades de los contextos y las otras formas de conocimiento. Como lo manifiesta Gadotti, (2003) la pedagogía originaria del "Tercer Mundo" es básicamente política, por ende, no especulativa, sino práctica, teniendo como objetivo la acción entre los hombres. Evidentemente lo que Paulo Freire llama la "pedagogía del oprimido" y Enrique Dussel, otro gran filósofo de la educación latinoamericana, lo denomina como "pedagogía de la liberación" (p. 220). Una liberación en aras de formar mejores personas, mejor sociedad y un mejor país sin violencia, es decir, seres humanos que dejemos "dominar por el amor, el respeto, la comprensión, el agradecimiento, la compasión y el interés por los demás y no por actitudes egoístas centradas en uno mismo, motivadas por la codicia, el odio, los prejuicios, la desconfianza y la agresividad" (Rosenberg, 2013, p. 15). En este sentido la obra de *María Teresa Nidelcoff* se sitúa entre aquellas que buscan el estudio de la propia realidad como técnica de transformación y cambio (como se citó en Gadotti, 2003, p. 237). Entendida también como dentro de las pedagogías alternativas donde los educadores y educandos entretejen, por medio del diálogo, la negociación cultural y la interacción de saberes y conocimientos, teniendo en cuenta que "el saber se construye en los procesos cotidianos, en la comunicación diaria, en la vida misma, y por naturaleza son particulares y pertenecientes a una cultura" (Ghiso, s.f.), o "pedagogías decoloniales" (Walsh, 2013, p. 145) que permiten una intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes (Rapinám, 2019).

Por su parte, Bastidas Acevedo (2009), en su investigación denominada "el diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico en la educación para la salud", considera que "el diálogo de saberes es un proceso comunicativo en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con una clara intención de comprenderse mutuamente; implica el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas" (p. 104). De esta manera, reconocer la otredad en todo sentido hace de la educación un proceso mucho más significativo y contextualizado.

Asimismo, los autores Malik & Ballesteros (2015), en su trabajo de investigación “la construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural”; López (2018), en su trabajo “la vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica”; Avendaño y Álvarez (2019), “las ciencias naturales un espacio para abordar la interculturalidad en el aula regular de clases”; Rapimán (2019), en su investigación “intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar”; Páez y Reyes, (2020), en su artículo de investigación científica y tecnológica denominado “Puentes entre conocimientos tradicionales y conocimientos científicos escolares con relación a las plantas medicinales en el grado octavo del liceo nuestra señora de Torcorama”, plantean nuevas alternativas metodológicas que posibiliten abordar, implementar, visibilizar, otras formas de conocimientos que reconocen al otro como sujeto con conocimientos válidos, teniendo en cuenta la realidad y las necesidades de los contextos.

Conforme a lo anterior, y de acuerdo con los planteamientos de Arias Beltrán (2018), la educación intercultural debe fortalecer los saberes que no han hecho parte de la escuela y que hacen parte de la identidad indígena, pero también hace lo propio y son válidos como los conocimientos de las otras ciencias. Para ello es necesario comprender que los procesos pedagógicos deben “posibilitar al menos: 1). La igualdad de opción y oportunidad a partir del reconocimiento recíproco del otro como sujeto de derecho, 2). El reconocimiento del otro social, cultural y étnicamente diferente, independientemente si se habla de afro, indígena, mestizo, etc. 3). La aceptación de los saberes ancestrales de los otros como saberes legítimos, y 4). El uso en igualdad de opción y oportunidad de la lengua, cultura, costumbres; mirando de esta forma al otro como par interlocutor” (p. 121).

2.3 El sistema educativo en el contexto cultural del Pueblo Misak

Teniendo en cuenta los aportes y reflexión que surgen desde las investigaciones realizadas en diferentes momentos se puede evidenciar una fuerte tendencia del sistema educativo tradicional como herramienta de poder, dominación y homogeneización del pensamiento, desconociendo así los conocimientos y saberes propios de la diversidad étnica y cultural que tiene como riqueza la nación colombiana, pero que en los hechos y en la realidad muestra un desconocimiento abismal de la otredad. En este orden de ideas, la situación educativa en el contexto cultural del Pueblo Misak, del resguardo de Guambia, en particular en la Institución Educativa Misak Mama Manuela

(I.E.M.M.M), se sigue de alguna manera invisibilizando aspectos relevantes que hacen parte de los procesos culturales e identitarios.

Por su parte, los esfuerzos de nuestros *shurmera* y *shuramera* especialmente desde el año 1980 hasta la actualidad han permitido resistir como pueblo milenario. En este sentido, urge la necesidad de seguir en la búsqueda de posibilidades en el marco de un diálogo de saberes, entendiendo este como un puente (integrador), y que es concebido como una estrategia donde todos pueden participar, que es interactiva, comunicativa, de libre expresión, de legitimación y de análisis crítico, con la que se puede llegar a conformar una comunidad educativa intercultural, que pueda explicar los fenómenos de la naturaleza desde diversas miradas culturales, sin que haya trasgresión entre ellas (Arias Beltrán, 2018).

En relación con lo anterior, es esencial promover dicho diálogo de saberes poniendo en relieve los conocimientos propios, en este caso los conocimientos y la sabiduría que orientan y definen la identidad cultural del Pueblo Misak llevándolos en el ámbito educativo, en aras de fortalecer los procesos delegados milenariamente por nuestros ancestros y así mantener la identidad cultural en el tiempo y espacio del ser misak.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cómo lograr una educación intercultural, desde el diálogo de saberes, que promueva el conocimiento y la sabiduría del Pueblo Misak, en los procesos educativos de la básica secundaria de la Institución Educativa Misak Mama Manuela?

2.4 Objetivos

En relación al planteamiento del problema, sumado a los aportes investigativos afines al proyecto planteado “lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak: de la invisibilización del conocimiento propio a la praxis escolar en el marco del diálogo de saberes hacia una educación intercultural” se trazaron los siguientes objetivos:

2.4.1 Objetivo General

Promover el conocimiento propio con base en los fundamentos y principios del Pueblo Misak, en el campo educativo de la básica secundaria de la Institución Educativa Misak Mama Manuela (I.E.M.M.M), desde la perspectiva del diálogo de saberes para un proceso de educación intercultural.

2.4.2 Objetivos Específicos

- Analizar el papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogeneización del pensamiento en la I.E.M.M.M de la básica secundaria.
- Identificar el conocimiento y la sabiduría ancestral del pueblo Misak como tejidos articuladores para un proceso de educación intercultural, en la I.E.M.M.M de la básica secundaria - una mirada desde adentro hacia afuera.
- Visibilizar el conocimiento y la sabiduría ancestral del pueblo Misak en la I.E.M.M.M de la básica secundaria, desde la organización de una matriz con perspectiva decolonial.

Capítulo 3. Una educación intercultural: de la utopía a la realidad

Una educación intercultural posibilita la igualdad, la reciprocidad, el equilibrio y la armonía independientemente del pensamiento y del color de piel, en esta perspectiva:

la educación intercultural debe dirigirse a todo el alumnado, a todos los centros, e implica garantizar que los objetivos educativos que nos planteamos como valiosos sean alcanzados por todas y todos y que pueden ayudarnos a desenvolvemos de manera más fácil en los distintos contextos en los que nos movemos valorando la diversidad presente en cualquier aula y contexto. (Téllez, Mata, Sutil y Malik, 2005, citado en Malik Liévano, 2015, p. 17)

Desde un enfoque intercultural retomamos elementos interpretativos y socio críticos para generar alternativas al pensamiento dominante que impone una lógica única, dejando abierta la posibilidad de incorporar otras lógicas que contribuyan al desarrollo de una ciencia orientada a lograr una sociedad más dialógica (Malik Liévano, 2015). Al respecto Rapimán (2019) recomienda la intervención educativa intercultural, que implica asumir la igualdad de la condición humana sobre la base de un diálogo de saberes con el fin de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social; por otra parte, como desafío sociopolítico para el reconocimiento de la existencia y supervivencia de los pueblos indígenas con sus conocimientos educativos, lenguas e identidades culturales (Rapimán, 2019).

3.1 Conceptualización y teorías

Existen nuevas perspectivas y preocupación en relación a la posibilidad de seguir manteniendo la diversidad en su esencia desde el campo educativo a pesar de múltiples situaciones adversas que enfrentan las culturas originarias, al respecto, Alfredo Ghiso (s.f) en sus planteamientos sobre la diversidad, pone en relieve dos cuestionamientos: “¿en qué medida los saberes, las culturas locales pueden sobrevivir a las tendencias globalizadoras? ¿De qué manera esta reorganización no lleva a establecer unas ataduras homogeneizadoras que impiden el reconocimiento de la diferencia y la constitución de ámbitos de diálogo?” (p.3). De este modo, cabe resaltar la importancia sobre los saberes y conocimientos particularmente del Pueblo Misak, que aún mantiene viva y que es transmitida de generación en generación desde la tradición oral y hoy por hoy complementado con el lenguaje escrito y simbólico, con lo que en los espacios

educativos se debe ir promocionando la sabiduría ancestral, pero entablando lazos de diálogo con los conocimientos convencionales que converjan en una interculturalidad, teniendo en cuenta lo planteado por Ferrão en Walsh, (2013):

La interculturalidad crítica se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores (p. 152)

Algo semejante ocurre con los planteamientos de Sousa Santos, (2009) de su libro “Una epistemología del sur”, que hace hincapié en la necesidad de la búsqueda de conocimientos, así como de criterios que confieran visibilidad y credibilidad sobre las prácticas y vivencias de los pueblos y de los grupos sociales que históricamente fueron explotados, victimizados y oprimidos desde el colonialismo y por el capitalismo global. De esta manera, se comprende el sur como metáfora del sufrimiento humano, del repudio del otro, pero también como un pensamiento alterno y anti imperial que busca reconocer al otro.

Por su parte Rojas Osorio, (1999) aporta su pensamiento sobre la jerarquización de las clases sociales, ya que argumenta que existe un:

sistema binario en el discurso/poder de Todorov: los españoles son superiores / los indios son inferiores; los conquistadores son de espíritu masculino / los conquistados de espíritu femenino; el dominador triunfa por la eficacia en comunicarse / el vencedor es vencido por su ineficacia comunicativa; los unos son activos / los otros pasivos; y finalmente -la lingüística utilizada como discurso/poder: los españoles tienen un sintagma adaptable, los indios obedecen a un paradigma rígido e inadaptable, su código. (Rojas Osorio, 1999, p.18).

Retomando las expresiones anteriores, es claro que la educación en los contextos locales debe partir de las realidades y las necesidades urgentes y que permita una educación pertinente, es decir, los saberes ancestrales indígenas según Morales y Florencio, (2018) poseen una gran riqueza en el sentido amplio de la palabra, lo cual se puede ver como una alternativa decolonial para la educación en sí y en particular para la Educación Ambiental Dialógica, y la explicación

pertinente al respecto estaría en el hecho de que los conocimientos y saberes ancestrales están estrechamente ligados a la madre tierra a partir del respeto, del cuidado y de la valoración, como escenarios necesarios para la convivencia comunitaria y la práctica y experiencia de la enseñanza-aprendizaje (p. 155).

En este sentido, las posibilidades de reflejar el conocimiento y el saber del contexto local del Pueblo Misak en el campo educativo se pueden acentuar desde las siguientes categorías: un análisis del papel de la escuela en el contexto y posteriormente identificar los elementos esenciales del conocimientos y la sabiduría, lo cual permite reconocer la identidad, la raíz y la esencia del ser misak; un diálogo de saberes que reconoce al otro y que no discrimina otredades, sino, mundos con diferencias respetables, como con semejanzas, que posibilitan encuentros dialógicos; y la interculturalidad como camino posible para la construcción de un mundo donde prime el respeto y el reconocimiento por el otro.

3.2 Una mirada de adentro hacia afuera - con o sin identidad.

Respecto a la identidad, la RAE la define así: “cualidad de idéntico. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Conciencia que una persona o colectividad tiene de ser de ella misma y distinta a las demás”, de aquí empezamos a entender, que individual y/o colectivamente se logra una diferencia frente a los demás, por algo o algunos aspectos particulares, en este sentido, una mirada de adentro hacia afuera, es empezar a reconocerse a sí mismo como un ser distinto, con rasgos y características propias que van definiendo el ser, en este caso particular, el ser Misak – Pueblo Misak.

Respecto a la identidad cultural tenemos que: “son las características propias de la cultura de un grupo que permiten a los individuos identificarse como miembros de un grupo y también diferenciarse del resto. Está compuesta por múltiples elementos como las tradiciones, los valores y las creencias características de una determinada cultura”, es decir, características propias, vivencias y experiencias particulares, rituales, cosmovisiones, usos y costumbres y demás elementos que van sumando, juegan un papel preponderante, y es lo que el pueblo Misak en esencia lo vive, siente, ve y acciona en el contexto y en el día a día. Además, “la identidad cultural y la interculturalidad son conceptos complementarios que permiten a una persona o grupo afirmar su

propia identidad y a la vez entablar relaciones con otras culturas” (Significados, s.f). En relación con estos planteamientos, encontramos una riqueza en cuanto a conocimientos y saberes tradicionales que los pueblos originarios tienen históricamente, y el Pueblo Misak no es ajeno a esta realidad, por lo tanto, posee un universo de saberes que define la identidad cultural y sus formas de vida, tradiciones, origen, luchas y resistencias y formas de entender el mundo, que por supuesto, son transmitidos de generación en generación a través de la tradición oral para que la identidad, conocimientos, valores y sueños continúen vigentes en el tiempo y en el espacio (Tunubalá y Fayad, 2021, p. 163). Sumado a ello, consideramos fundamental el siguiente planteamiento:

En el habitar misak, los antiguos, shurmera – shuramera, son los mayores depositarios de la memoria, la tradición y de las tecnologías propias del saber cultural, que hasta hoy se preservan entre la identidad y la resistencia, entre la conservación y el olvido. Son procesos de vida en el territorio, donde las nuevas generaciones deciden si continúan con el legado milenario, o si se dejan dominar por la mal llamada modernidad, que brinda mejores condiciones materiales a sectores del mundo urbano y las niega a las comunidades rurales. Estamos en un tiempo crucial, en el cual es necesario realizar procesos de re-existencia, lo que implica otras pedagogías; en palabras de Catherine Walsh, prácticas de re-vivir, re-pensar, re-existir, que llevan a otras opciones de resistencia “como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 19). Esta situación es un llamado a todos los pueblos originarios hacia la recuperación y revitalización de conocimientos, idiomas y culturas en la lógica de otras epistemes posibles (Tunubalá y Fayad, 2021, p. 163).

En este orden de ideas, estudios realizados por Rappaport (2002) plantean que el pueblo nasa con sus intelectuales nasas, están empeñados en una búsqueda por el adentro de la cultura indígena como tal. Es decir, buscan la construcción de una esencia nasa, la que expresan a través de idioma propio - nasa yuwe o profundamente nasa-, además agrega que, el estar adentro significa la aceptación de los métodos indígenas.

Ahora bien, trayendo a colación lo planteado por Rappaport, el Pueblo Misak a los largo de la historia ha ido tejiendo una propuesta de vida a través de la educación para que las nuevas generaciones puedan seguir valorando y sobreviviendo como pueblo, que sin duda es un reto enorme en este siglo XXI, pero con la convicción de que la educación es una estrategia pertinente

para la “revitalización cultural, sostenibilidad social, empoderamiento político y oportunidades generales que contribuye a que los grupos étnicos estén mejor capacitados para defender sus derechos y mejorar sus oportunidades de sostenibilidad y pervivencia en el tiempo y el territorio” (ICETEX, 2013, citado en Mazabel, 2018, p. 171).

En este sentido, la educación debe ser un eje protagónico que aporte significativamente a los procesos propios e internos, lo cual requiere significar y caminar a la par con la época actual, para ello es fundamental basarnos en lo que tenemos de particular, como lo es la identidad cultural (Cabildo, 1994, p.75). Desde esta perspectiva, se adoptan los planteamientos del tejido educativo realizado por el programa de educación – Cabildo de Guambia (2012), donde se define, sobre la identidad del misak:

la esencia del ser misak es única en su persona irrepitible, irremplazable, como etnia tiene características especiales a las demás etnias. El ser misak es uno en la diversidad; es una etnia abierta a las demás culturas y con capacidad, sin perder la identidad, de transformar y enriquecer la cultura, con valores de otras culturas; en una constante relación con la naturaleza, consigo mismo, con los demás, en función de transformar su pasado a un presente vivible (p.26).

Sobre la base de estas definiciones, entendemos que no se trata de encerrar ni encasillar en un mundo totalmente etnocéntrico, puesto que la diversidad y la libertad se enriquecen en la medida que se interrelacionan, se entienden y caminan juntos con equidad. En este sentido, la educación debe reflejar las particularidades sin sobreponer a uno del otro, sino como iguales, entendiendo las diferencias y manteniendo las raíces que identifican el mundo del adentro. En otras palabras, lo podemos entender como un:

proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc., considerando que, para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo (Ferrão en Walsh, 2013, p. 155).

Teniendo en cuenta todo lo que se afirma en párrafos anteriores, para el Pueblo Misak es clara la necesidad de que la educación contribuya a que los estudiantes comprendan estos dos mundos: el misak y el occidental o convencional, pues esta es la manera de resistir, persistir y pervivir dentro de una lógica que desconoce las diferencias, que no acepta realmente la importancia de los saberes propios de las culturas minoritarias (Aranda, 2012, P. 42). Una educación pensada

desde lo humano, desde el ser y el compartir desde el respeto y la reciprocidad, dejando a un lado la violencias en todos los sentidos, ya que esta última situación, es la que desequilibra y desarmoniza la convivencia, puesto que no existen un entendimiento del otro como ser distinto, pensante, que vive en el día día, enfrentando desafíos desde la sabiduría y conocimiento propio, como manifestación del legado ancestral y vigente que hace parte de la diversidad y que va en contra de la violencia epistémica, es decir, una violencia ideológica desde el lugar del poder, estableciendo una forma discursiva que niega, desconoce, cambia e invisibiliza la verdad sobre un actor o una cultura, imponiendo una interpretación histórica por fuera de la verdad y realidad del contexto (Tunubalá Velasco & Fayad Sierra, 2021, p. 165)

3.3 Lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak

La manera de entender el mundo desde el pensamiento misak y todo lo que se desencadena de ahí en adelante, tiene que ver de las formas de crear vínculos y aprender del entorno natural, lo cual implica el *mørep* - saber escuchar y saber sentir-, *aship* – saber dimensionar y visionar-, *isup* - saber pensar, reflexionar y analizar-, *waminchip* - saber dialogar y expresar- y el *marep* - saber hacer, saber diseñar o inventar, poniendo en juego la creatividad-, todo ello en función de la naturaleza y todo lo que ella contiene incluyendo su entorno: el canto de las aves, el trueno, los ciclos lunares, el sol, la luna, las estrellas, el clima, el vientos, las nubes, las montañas, las plantas, los animales, las lagunas, la rocas, el suelo y el subsuelo y de más componentes que tienen un contenido rico el cual el misak desde la sabiduría y el conocimiento interpreta y vivencia en el tiempo y espacio de vida del ser misak, sumado a ello otras dinámicas como la relación e interacción con el otro y por supuesto con su ser interior. En relación a este planteamiento, en el segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento misak, se expresó claramente cuando dijo que:

La sapiencia ancestral misak son todos aquellos saberes que posee la estructura social del Pueblo Misak, sus interrelaciones con el territorio y la cosmovisión que debe ser transmitidos de generación en generación, en su habitual vivencia y mantenido en la oralidad, su cobertura es el ser, estar, hacer, saber y usufructo que se relaciona y se manifiesta en la vivencia y practicas cotidianas” (Cabildo de Guambia, 2009, p. 39)

En este orden de ideas, la palabra del Pueblo Misak empieza a cobrar vida y sentido cuando se vuelve dinámica desde la oralidad, una expresión profunda de sabiduría y conocimiento, como también desde lo simbólico inmortalizado desde tiempos milenarios en petroglifos que hoy son nuestras memorias vivas que habla de nuestro origen y de nuestra identidad cultural, frente a ello la Misak Educación (2019) sustenta que:

En el territorio se encuentran grabados muchos signos y símbolos como huellas de los antepasados. Del territorio y la naturaleza nace el lenguaje, en ella se encuentran grabados, la lengua y el pensamiento del misak. Las toponimias en el territorio, demarcan la historia territorial del Pueblo Misak. Se puede citar unos ejemplos: Pioyá, Pisoje, Pisimbalá, Piagua, Pitayó, Piendamó, Puracé, Paletará, Caldono, Quilichao, Totoró, Nupirau, Tunía, Pubenza, Popayán, Cauca, que tienen en su significado, raíces en la lengua misak. Así podemos seguir con muchos apellidos de familias caucanas. Por eso la memoria es un principio territorial, importante en la educación del Pueblo Misak (p. 15).

Con base a estos planteamientos la educación del Pueblo Misak busca una constante dinámica logrando materializar las visiones, las filosofías con propuestas coherentes desde y para el territorio que retome los elementos de la cultura, la sabiduría y los conocimientos, teniendo como base el idioma, la cultura, la autoridad, el territorio, la identidad, la espiritualidad, la trascendencia, los ciclos de vida y los espacios de vida, que se relacionan con los conocimientos convencionales entendidos como las áreas obligatorias de ley, y estas pueden retroalimentar o en algunos casos complementar, de acuerdo a lo planteado por Tunubalá y Fayad, (2021) “creando un modelo significativo y diferencial en las formas de hacer de la institución educativa que hay dentro de los territorios indígenas”. Además agregan que las transformaciones de la educación en los pueblos y territorios indígenas producto de leyes y manifestaciones sociales son algunas de las posibilidades y rutas “de emergencia de la educación diferencial. Esta característica no significa que en los pueblos indígenas no exista un interés por la educación global, o que no se esté implementando el modelo educativo que se plantea normativamente desde el MEN, se trata de cómo se pone en marcha la relación global-local, que se manifiesta en la episteme diferencial propia de las culturas andinas, amazónicas y pacíficas” (p. 169). En otras palabras:

El hablar de saberes y conocimientos indígenas nos remite a recorrer el camino que trazaron los antiguos, shurmera y shuramera que habitaron el territorio ancestral, que trata del cómo seguir las huellas que dejaron los sabios y sabias que hoy permanecen intactas, a la espera de ser

re-descubiertas, con sus símbolos impregnados en las piedras, y hacen un llamado a que volvamos a caminar en la palabra y en el territorio. Nuestros ancestros dejaron sus enseñanzas para que las nuevas generaciones misak sigan resistiendo, reivindicando las prácticas culturales sin perder la identidad (Tunubalá & Fayad, 2021, p. 170).

3.4 Cómo entender el diálogo de saberes

Para empezar a dilucidar un poco y comprender las bondades sobre el diálogo de saberes, exponemos algunas perspectivas planteadas por Daniel Mato (2005), cuando argumenta que, para llevar a cabo soluciones pertinentes de conflictos referentes a la educación y demás, “en todas ellas el diálogo y la colaboración intercultural entre las diversas formas de saber necesariamente ha de ser parte de los caminos a transitar” (p. 124)

El diálogo de saberes como mediador para una educación intercultural crítica, surge como una opción pertinente debido a que investigaciones en diferentes contextos ya sea a nivel regional, nacional e internacional han evidenciado que los conocimientos construidos colectivamente en los diferentes contextos, responden a dinámicas y procesos propios orientados a dar respuestas a las necesidades locales.

Arias Beltrán (2018), en su tesis de maestría en Educación denominada “El diálogo de saberes entre las ciencias naturales y las cosmovisiones indígenas acerca de la naturaleza: una perspectiva para la educación intercultural en el Guaviare”, plantea que el diálogo de saberes “no pretende descalificar a la ciencia euroamericana (occidental), ni señalar qué conocimiento es mejor o tiene más validez. El planteamiento apunta a entablar un diálogo de saberes que actúe como puente en el que coexistan el pensamiento indígena y el pensamiento proveniente de la euroamericanización, o sea, un puente intercultural que pone en diálogo los diferentes saberes” (p. 5). En este sentido, desde el punto de vista de Páez Rincón, (2020) se identifican tres puentes entre conocimientos tradicionales (CT) y conocimientos científicos escolares (CCE) categorizados como: “disruptores, que se describen como relaciones entre conocimiento tradicional (CT) y conocimiento científico escolar (CCE) que generan jerarquización y no validación del CT; puentes asimilacionistas que permiten reconocer el CT, pero no darle un estatus válido como el del CCE; y puentes integradores que validan el CT y lo vinculan con el CCE para difundir un saber holístico” (p. 309).

Este último puente (integrador), es concebido como una estrategia donde todos pueden participar, que es interactiva, comunicativa, de libre expresión, de legitimación y de análisis crítico, con la que se puede llegar a conformar una comunidad educativa intercultural, que pueda explicar los fenómenos de la naturaleza desde diversas miradas culturales, sin que haya trasgresión entre ellas (Arias Beltrán, 2018).

En cuanto al diálogo, entendemos según la RAE, (2001): “Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos”. Para el Pueblo Misak es la tradición oral, la palabra viva que educa, enseña, acompaña, trasciende, etc. En el tiempo y espacio del ciclo de vida tiene que ver con cada una de las etapas sucesivas de vida misak (preconcepción, concepción, nacimiento, niñez, joven, adulto, mayor, viaje espiritual y regreso espiritual) y que están involucradas de manera inseparable e intrínsecamente relacionadas con los *fundamentos* y *principios*⁹, están sustentadas en los siguientes aspectos:

- El territorio: es el elemento más sensible de nuestra vida misak. En él se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales, y es considerado el elemento dinámico y articulador de los procesos vitales de nuestra cultura.
- La cosmovisión: la interpretación del mundo desde el pensamiento misak está íntimamente ligada con la sabiduría de la naturaleza. Se desarrolla del contacto natural entre el ser misak y la naturaleza como fundamento que orienta la existencia, llamada ley natural o derecho mayor que se enrolla y se desenrolla en el territorio; es decir, los cantos, los aleteos de las aves, las pulsaciones, los sueños, los fenómenos naturales, el ruido de las aguas, el viento, los sitios sagrados, las estrellas, son los que determinan el comportamiento social misak.
- Los usos y costumbres: son todos los elementos necesarios que identifican al ser misak; como la espiritualidad, valores, el idioma, vestido y toda la concepción de vida social y cultural; que permite recrear y transformar la cultura vitalizando la identidad en interrelación con otras culturas.
- La autonomía: es la capacidad racional de interpretar la realidad y decidir frente a ella; conocerse a sí mismo y a los demás, tomando actitudes que permitan desarrollarse como individuo y como persona social y comunitaria. (Tunubalá, 2014, p. 41).

⁹ Hace alusión al *territorio* como la esencia de nuestra existencia, la *cosmovisión* como la manera de entender e interpretar el mundo y el cosmos, los *usos* y *costumbres* como las acciones concretas del misak y la *autonomía* que resalta las formas propias de gobierno.

Estos aspectos anteriormente mencionados, responden a la categoría - una mirada desde adentro hacia afuera - identidad cultural y/o intraculturalidad, y que es necesario poner en diálogo con el saber y conocimiento convencional sistémico. En tal sentido, para que haya un diálogo de saberes auténtico, es necesario comenzar por visibilizar las causas de no-diálogo. (Tubino en Walsh, 2013, p. 152), y posteriormente entender el diálogo de saberes, que de acuerdo a los autores como Bastidas Acebedo et.al, (2009), sustentan como un proceso en el cual se ponen en interacción dos lógicas diferentes: la del conocimiento científico y la del saber cotidiano, con el propósito de comprenderse mutuamente; lo involucra el reconocimiento del otro como sujeto diferente, con conocimientos y posiciones diversas. Un escenario donde interaccionan conocimientos, sentimientos y racionalidades diferentes, en la búsqueda de consensos, pero respetando los disensos, donde ambos se construyen sentidos comunes, fortalecen la comprensión de sí mismo y de la realidad y reconstruyen las relaciones perdidas de forma más integral, permitiendo así, la toma de decisiones que considere más apropiadas para su condición y contexto particular (Bastidas Acebedo et.al, 2009)

Para Ferrão, “se orienta a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestra sociedad, provocando el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales” (en Walsh, 2013, p. 155). Para Paulo Freire, (2019), es la palabra viva y un diálogo existencial, donde “Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico - reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro - es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común.” (p. 26). Y Alfredo Ghiso, (2000), apunta a entenderlo como “un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (p. 1). Además, agrega que el diálogo de saberes aporta en la reconstrucción del tejido social en sus particulares espacios de acción lo que lleva a ganar “reflexividad sobre procesos, acciones, historias y territorialidades que condicionan, potenciando u obstaculizando, el quehacer de personas, grupos o entidades”. (p. 11)

3.5 La interculturalidad: un camino para la construcción de un mundo distinto

El término interculturalidad tiene que ver con la idea de que muchas culturas se fortalecen en esa constante interlocución, en unas relaciones e interacciones dinámicas que se dan en el tiempo y espacio, evidencia en ese proceso las diferencias y semejanzas, pues en este sentido, cuando nos referimos a la interculturalidad, “básicamente estamos hablando de relaciones entre “culturas”, sea que estas relaciones sean de trabajo, de compartir espacios físicos y sociales, de producción de conocimientos, de educación, o de lo que sea” (Mato, 2005, p. 120). En esta dinámica, las culturas se reconocen a sí misma y a los demás, lo que permite desde el diálogo poner en práctica los principios del respeto y la reciprocidad, que desde el *Namui Wam* (idioma propio misak) es poner en práctica los pilares como: *untaktøka Lata – Lata kømik*¹⁰.

En consonancia con la idea anterior, la interculturalidad en su momento dado, debe ser respetable, comprensiva, y equilibrada, así como es el pensamiento del sur, de lo andino, de los pueblos originarios y demás que buscan la sana convivencia en la diversidad, no como lo ve desde el pensamiento y accionar del occidentalismo, ya que estas relaciones, se manifiestan de manera jerárquica:

entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro definido como local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de las formas de saber, es decir de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de ellos, de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas, es parte de la herencia colonial. Pero, además, esta descalificación es también una forma más de la existencia de esos tipos de relaciones que también son interculturales, sí, pero no de colaboración, sino de dominación y/o subordinación, y, consecuentemente, de conflicto (Mato, 2005, p. 123).

La escuela vista desde la alteridad y no desde el modelo de imposición, debe materializar en el que hacer pedagógico la interculturalidad desde la perspectiva de los autores que plantea, la humanización, la emancipación, la descolonización, y la pedagogía de la liberación, en este sentido remitiendo nuevamente a los planteamientos de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi, citado en Daniel Mato, (2005) argumenta que:

¹⁰ Un valor que está relacionado en todos los sentidos de la vida desde lo individual a lo colectivo, un ejemplo claro es la minga como modo de ayuda desde la reciprocidad, equidad, equilibrio y armonía

[...]. En términos educativos, pedagógicos y de aprendizaje, cada una de estas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas, que desde nuestra mirada resultan complementarias [...], lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural, polilógica, en el sentido de un “diálogo” entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas; pues ninguna de ellas existe en sentido puro, están todas atravesadas por un círculo hermenéutico, que enriquece las diversas visiones involucradas, si son consideradas desde un acercamiento respetuoso, considerándose mutuamente unas a otras como legítimos otros y usándose en un permanente diálogo intercultural (p. 128)

Desde la interculturalidad, desde el contexto cultural del Pueblo Misak, desde el legado de nuestros *shurmera* y *shuramera*, desde el lenguaje natural y la voz de nuestros ancestros, desde el equilibrio y armonía con la madre naturaleza, desde el reconocimiento de la otredad y desde los escenarios educativos, debemos fortalecer todos los procesos dados internamente en pro de continuar manteniendo viva la identidad cultural, como también enriqueciendo de los aportes de los otros, que al respecto Tunubalá y Fayad, (2021), plantean que la interculturalidad es la manifestación relacional, cultural, ancestral, milenaria del compartir entre el Pueblo Misak y demás grupos humanos y sociales, que se manifiesta en las formas de interactuar del mundo misak y el mundo occidental, desde las perspectivas de la esperanza, de la utopía que identifican el quehacer del territorio a pesar de la diferencia.

En este orden de ideas, se retoma los planteamientos de Catherine Walsh (2006) en su llamado a la reflexión y al análisis desde las bases de los pueblos nativos, en el sentido de que hay que seguir hilando y tejiendo procesos que permitan dar paso a la puesta en práctica de una pedagogía propia desde la realidad y desde las necesidades sentidas, que requiere de prácticas y acciones que permitan revitalizar el pensamiento, como los procesos transitados por nuestros *shurmera*, *shuramera* como una de las posibilidades de reconstruir, re-vivir, re-existir el legado de nuestros ancestros. “Esto quiere decir que una cultura se puede reivindicar a través de sus luchas, creando conciencia social que conduzca a transformaciones estructurales que logren materializar la reivindicación de sus identidades” (Tunubalá Velasco & Fayad Sierra, 2021, pág. 163)

Desde los diferentes planteamientos y desde la necesidad sentida de los pueblos, sin duda, la interculturalidad es un camino posible para la construcción de un mundo distinto, a la vez, una utopía y en la medida que los diálogos se van dando en todos los escenarios posibles puede esparcir o emancipar, para ello la educación no puede ser la excepción. En este sentido según Ferrão,

(2013). “La perspectiva intercultural viene conquistando en América Latina especial relevancia, así como suscitando fuertes discusiones, en el ámbito académico y de la sociedad en general, especialmente desde los años 1990”. (Walsh, 2013, p. 145). Y es un término que surge en América Latina, especialmente desde los espacios educativos de los pueblos indígenas, como resultado de reflexiones profundas, preocupaciones, análisis y acciones en aras de seguir resistiendo y re-existiendo ante un sistema global y hegemónico, de los cuales, el Pueblo Misak no es ajeno ante tal situación.

De ahí la necesidad de repensar la educación, que posibilite una formación acorde a las necesidades del contexto y que aporte significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural, en otras palabras, promover un pensar con seres, saberes, lógicas, cosmovisiones y formas de vivir distintas (Walsh, 2009, p. 15), en este sentido, consideramos los planteamientos de Quijano Valencia, (2009), sobre la interculturalidad como una

herramienta de emancipación e insumo básico para la construcción de un proyecto de transformación societal (Viaña, 2009, en Quijano, 2009); o campo de combate y disputa sociopolítica y, por tanto, como forma de confrontación al multiculturalismo neoliberal y expresión de movilización creativa contra los patrones configurados del ser, el poder y el saber (p. 56).

Además, podemos entender como un proceso y proyecto que se construye desde las bases y la gente, “requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas; es decir un accionar.” (Walsh, 2011, p. 102 en Arias, 2018, p. 59). En definitiva, la interculturalidad es un concepto que no desconoce al otro, sino más bien busca el encuentro dialógico entre seres sentipensantes como lo sustenta el maestro Fals Borda, en otras palabras:

significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad. No nos referimos aquí a un pensamiento, voz, saber, práctica y poder más, sino unos pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes de y desde la diferencia que desvían de las normas dominantes radicalmente desafiando a ellas, abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativas y justas. Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidos como procesos enlazados en una lucha continua. Una lucha dirigida a enfrentar y desestabilizar las construcciones e imaginarios de nación (Walsh, 2006, p.35).

Con estas ideas fundamentales planteadas anteriormente por Walsh, comprendemos que la interculturalidad es una posibilidad y una perspectiva que recoge todos los pensamientos, conocimientos y sabidurías acumuladas, pero que siguen de alguna manera invisibilizadas y subordinadas desde la época colonial hasta la actualidad, desde diferentes espacios, entre ellos desde el campo educativo impuesta desde esta lógica. Ante esta tendencia lo que se busca es ir en dirección opuesta al contenido de la colonialidad, entendida esta desde los planteamientos de Martínez & Florencio, (2018) y sus posibles soluciones, escrita de la siguiente manera:

La colonialidad se basa en la dominación y la jerarquización de las sociedades y de esta forma se configuran las relaciones de poder en América Latina. Este modelo de poder, derivado de la modernidad, solamente tuvo éxito cuando la región fue dominada por pueblos europeos, puesto que tiene como pilares el eurocentrismo, el capitalismo y el Estado-nación. Este encuentro entre los pueblos originarios y europeos se desarrolló por medio de la sumisión de las culturas indígenas con el propósito de explotar los recursos y naturaleza latinoamericanos.

La solución para este problema de subyugación sería la desobediencia epistémica, que promueve el proceso de decolonialidad por medio de la emergencia de pensamientos de frontera. El concepto de “giro decolonial” fue teorizado por Maldonado-Torres, en 2005, y fue contextualizado como el tercer elemento de la modernidad/colonialidad, el cual significa la acción y la lucha contra los pilares que sostienen la colonialidad (p. 137).

En esta misma línea Soto, (2008) plantea dos conceptos claves que amplían un poco más el panorama, referente a la invisibilización a la diversidad, los cuales son:

- La “colonialidad del poder” es, ante todo, una estructura de dominación con la que fue sometida la población de América Latina a partir de la conquista. En este sentido la colonialidad del poder hace alusión a la invasión del imaginario del otro, en este caso, su occidentalización. Se denomina a través de un discurso que se inserta en el mundo del colonizado, pero que también se reproduce en el locus del colonizador. De esa manera, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza o subalterniza, mientras que por negación reafirma el propio. Así se transforma la vida del colonizado y, consecuentemente, se interioriza en él la cosmovisión propia de la cultura dominante. La colonialidad del poder reprime los modos de producir conocimiento, los saberes, los imaginarios, el mundo simbólico y las imágenes del colonizado e impone unos nuevos.
- ...la colonialidad del ser mata la esperanza de vivir, mata la utopía, corroe el deseo, lo pone en suspenso (p. 21, 33).

Capítulo 4. Enredando y desenredando en el caminar

El proyecto de investigación denominado “Lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak: de la invisibilización del conocimiento propio a la praxis escolar en el marco del diálogo de saberes hacia una educación intercultural”, cuenta con el método etnográfico como una necesidad sentida por abordar esta línea como producto de una constante reflexión respecto a las prácticas pedagógicas que implementamos, muchas veces divorciados de las realidades y de las necesidades de los contextos, teniendo en cuenta el modelo de educación impuesto desde la esfera occidental que desconoce toda la riqueza que hay en la diversidad étnica y cultural en nuestro país, lo que a esto se considera enredando y desenredando en el caminar. En este orden de ideas, surgen reflexiones en torno a la ciencia que se enseña y la relación que se da con el ser humano en su día a día, dicha persona desde el contexto se enfrenta a la realidad desde los saberes y conocimientos previos, que al llegar a los contextos educativos pasan a un segundo o tercer plano, poniendo en riesgo todo el acervo cultural que sin lugar a dudas se convierte en algo paradójico, ya que el artículo 7 de la constitución política de 1991 promulga que “el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”, pero la realidad sigue marginando estas diversidades.

Por lo anterior, proteger la diversidad, surge de las mismas necesidades de los contextos, que en este sentido existen innumerables reflexiones e investigación que cuestionan, que critican y en algunos casos proponen otras miradas y perspectivas que reconocen otredades. Es en este sentido que el proyecto en sí desde el método etnográfico busca tejer nuevos caminos, nuevas rutas y nuevas matrices decoloniales que respondan a las necesidades de los contextos. En esta perspectiva, Molina Neto, et al. (2014) se preguntan “¿Cuál es el sentido de la escuela y de la educación en el mundo en transformación?” teniendo en cuenta el modelo del sistema educativo descontextualizado y fragmentado, y ante este interrogante ellos mismos plantean que: el mundo de la vida debe inundar el mundo de la escuela. Una escuela concebida como el lugar de la esperanza y la posibilidad de realización de sus sueños, debe ayudar en los objetivos y proyectos de vida. Este espacio no es un ente desconectado del contexto social, si no que está inmerso y que

está en la capacidad de brindar herramientas, saberes y conocimientos para superar cualquier desafío que se presente en la vida.

Asimismo, la ruta posible para el proyecto de investigación anteriormente mencionada y por la gran afinidad a todos los planteamientos, la etnografía, pretende sacar a la luz una de las preocupaciones referentes a la problemática, ya que, “es posible afirmar que la etnografía sigue consolidándose como una opción metodológica de la investigación educativa que permite reconstruir analíticamente los procesos y las relaciones del entramado real educativo”, de la misma forma, plantea el diálogo y el polifónico, en el sentido de que hay necesidad de que el investigador en su trabajo de campo sea un “mediador de cultura que respete la identidad del otro, reconociendo, además, la importancia del “interaprendizaje”, que se expresará en un cierto tipo de escritura etnográfica donde se recuperan las voces y los textos de los actores” (Levison, Sandoval & Bertely, 2007, p. 827, 836)

4.1 El camino

Actualmente existen muchos aportes desde investigaciones educativas en relación a los procesos locales y regionales, uno de ellos ha sido la investigación cualitativa, que con el paso del tiempo ha hecho grandes aportes para la educación actual, que viene cuestionando, reflexionando sobre la realidad del sistema educativo en los diferentes contextos. En este sentido la problemática en cuestión sobre la necesidad de promover el conocimiento propio y la sabiduría del Pueblo Misak, específicamente en el campo educativo de la Institución Educativa Misak Mama Manuela (I.E.M.M.M.), con los estudiantes de la básica secundaria, responde a una estrategia metodología de carácter cualitativo, y un método etnográfico, como una manera de acercar:

al campo de estudio con cuestiones, problemas, reflexiones y supuestos. A través de la observación participante contacta con la realidad de manera continuada, con el fin de elaborar unos parámetros de análisis que poco a poco irá depurando según la realidad y el objeto de estudio le vayan indicando. Conlleva una diversidad metodológica, posibilita realizar estudios desde el caso único al análisis cruzado de los datos y recabar información por medio de diversas fuentes. A través del proceso de triangulación se llega a contrastar y validar la información obtenida. Este tipo de investigación se ha constituido hoy en una perspectiva con lenguaje y enfoque propio, como forma

legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (Sánchez & Serrano, 2013, pág. 48).

Para ello, la pertinencia de analizar experiencias, las historias de vida, las prácticas de la cotidianidad como las pedagógicas en el contexto educativo, los conocimientos cotidianos, documentos del contexto, interacciones y comunicaciones, todos ellos, como posibilidades. Con el fin de comprender cómo las personas edifican el mundo de su alrededor con significados particulares. En este caso los saberes y conocimientos del contexto desde tiempos milenarios se ha mantenido gracias a la tradición oral, el diálogo constante y una preocupación de nuestros *shurmera* y *shuramera*, por mantener viva la esencia del ser misak que define la identidad, en medio de 115 pueblos originarios con que cuenta la nación colombiana, en contraste con la imposición de un modelo educativo hegemónico y descontextualizado que de cierto modo ocasiona la desarmonía y en consecuencia pone en riesgo la identidad cultural del Pueblo Misak, en otras palabras, “la escuela oficial impuesta llega al territorio misak en el año 1915 con la invasión cultural a través de las diferentes políticas de estado, creando exterminio físico y cultural teniendo como consecuencia algunas transformaciones socioculturales, llegando al punto de minimizar los valores culturales propios” (Misak Educación, 2019, p. 27) en este sentido, los objetivos específicos propuestos busca analizar el papel de la escuela convencional en el contexto dado y caracterizar los fundamentos y principios, como tejidos articuladores para una educación intercultural acordes a las necesidades que demanda dicha comunidad.

Con base a lo anterior, se ve reflejado la necesidad de abordar el proyecto de investigación desde el método etnográfico que a continuación se amplía en detalle en los aspectos y características con que se cuenta y que el mismo contexto ayuda a moldear, teniendo claro que la tarea esencial de la etnografía es la de documentar lo oculto: “esta tarea generada en el contexto de las culturas ágrafas y extrañas, ahora, descubre y atiende a los fenómenos propios, demasiado familiares, y por lo tanto, igualmente desconocidos”. (Rockwell, 1980), es decir, adentrar a conocer, describir y analizar las dinámicas propias del contexto cultural misak, como elementos esenciales que hacen parte de una educación desde el contexto contrario a lo que asume la educación convencional.

Por su parte Rappaport (2007), plantea en el marco de sus investigaciones la opción adentro/afuera, que son planteamientos de algunos de los pueblos indígenas del Departamento del

Cauca, el cual se emplea para diferenciar entre los objetivos políticos que son asignados por la misma comunidad a los cabildos o autoridades locales (el adentro) y los objetivos externos que están desviando a las autoridades indígenas de esos objetivos (el afuera). Estos planteamientos responden al querer visionar desde lo propio sin desconocer el mundo global, ya que hoy en día se hace necesario conocer estos dos mundos, la del conocimiento y saber propio y el conocimiento global – universal. En este orden de ideas, el conocimiento y saber propio responde a todas las dinámicas que se dan a nivel interno del Pueblo Misak, las prácticas culturales, las creencias y rituales, la cosmovisión y la cosmogonía. Todo ello cuenta como recurso didáctico que se convierten en herramientas educativas de la mano del maestro u orientador poniendo en juego la creatividad, apropiación y disponibilidad recursivo, por lo tanto estos recursos didácticos permiten una acción comunicativa donde el dinamizador no tiene la última palabra si no que tiene a su disposición un conjunto de herramientas dentro del contexto para hacer más dinámico y atractivo el saber y el conocimiento, es decir, como lo plantean Wejxa & Parra “la noción de propio como una herramienta de descolonización del pensamiento” ... “Educación para los intereses indígenas”. (Wejxa & Parra, 2018) sumado a eso, las necesidades y realidades de los contextos sin olvidar las otredades, puesto que, “los elementos internos son revitalizados mediante la incorporación de ideas externas” (Rappaport, 2007).

4.2 Posible dirección del camino - Método

Partiendo desde los aportes que hace Rockwell (1980) la etnografía va más allá de los planteamientos clásicos, proponiendo una nueva mirada, el cual define nuevos objetos de estudio y elabora conceptos y conocimientos pertinentes a la escala estudiada. La búsqueda teórica conduce a la vez una adecuación metodológica de la etnografía a los nuevos problemas y contextos. De igual manera propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza del contexto en particular, en este sentido, las dinámicas, los saberes y los conocimientos del contexto misak, serán unos de los focos para la investigación, en relación a la necesidad de lograr el objetivo general que es: promover el conocimiento propio con base en los fundamentos y principios del Pueblo Misak, en el campo educativo de la básica secundaria de la I.E.M.M.M, desde la perspectiva del diálogo de saberes para una educación intercultural.

En este sentido,

es posible realizar un estudio etnográfico que tome en cuenta el contexto social que existe más allá de la escuela y la comunidad. Para ello es necesario integrar a la perspectiva teórica el aporte de una teoría social en la cual la definición de "sociedad" no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad, (salón, escuela, mundo, etc.). Implicaría recuperar de la antropología una perspectiva histórica y comparativa amplia. Implicaría reconocer a los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricamente determinadas (Rockwell, 1980).

Entonces, el método etnográfico como apoyo fundamental para la investigación en cuestión, responde particularmente en mostrar esos saberes y conocimiento invisibilizados a raíz de la imposición del sistema educativo hegemónico, saberes y conocimientos que parten desde la praxis, desde la cotidianidad, desde la relación con la naturaleza y el cosmos, desde los espacios vitales de aprendizaje como lo son: el *nak kuk*-fogón, el *nak chak*-espacio familiar alrededor del fogón, *yauelø*-familia, *kølintarø*-umbral entre la cocina y la sala, *wallikatø*-sala, *yaketa*-patio, *yaisu*-gotera, *yawampik*-fuera de casa, *yatul*-huerta, *mayu*-el camino, *trau*-parcela; espacios que cobran sentido durante todo el ciclo de vida del ser misak con la orientación y acompañamiento de nuestro *shurmera* y *shuramera*, además, las formas de aprendizaje como el: *mørøp* (Saber escuchar, sentir y ser), presentir la realidad natural, escuchar a través del cuerpo, primera lectura que hace el misak; *aship* (saber ver) es ratificar ese sentido a través de la vista, *isup* (saber pensar) es ratificar ese conocimiento a través del pensamiento, con un espíritu innovador, *waminchip* (dialogar) es la expresión y comunicación con el otro (Almendra; Tunubalá & Muelas, 2021)

En este sentido, la mirada etnográfica permite “describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009). Es decir, documentar lo no-documentado de la realidad social, familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. Es la historia de los que han logrado la resistencia a la dominación y la construcción de movimientos alternativos (Rockwell, 2009). Una resistencia y re-existencia en el tiempo y espacio a pesar del artefacto nefasto del sistema neoliberal y globalizado que margina, desconoce e invisibiliza otredades. Agregando a ello algunos autores, categorizan como etnografía escolar y su aporte tiene que ver en la “capacidad para ilustrar al investigador sobre la escuela, permitiéndole comprender las dinámicas cotidianas escolares” (Álvarez, 2011, p. 277). Permitiendo de esta manera, “el acercamiento y comprensión de

la escuela, ofreciendo al investigador un modelo especialmente rico” (Mauss, 1974, citado en Álvarez, 2011, p. 277)

Con base en estas ideas, la etnografía pretende desde una “descripción densa”, como lo concibe Clifford Geertz (2003) “...Si esta es descripción densa y los etnógrafos son los que hacen las descripciones, luego la cuestión fundamental en todo ejemplo dado en la descripción, es la de saber si la descripción distingue los guiños de los tics y los guiños verdaderos de los guiños fingidos”.(p.29) Es decir, una descripción que capta en detalle lo que hay en el contexto donde se lleva a cabo el trabajo de campo investigativo, teniendo en cuenta el trabajo teórico previo, aparte de ello, tener en cuenta como lo plantea Rappaport, (2007), que la etnografía va más allá de que un texto escrito o un método para recoger y acceder a los datos; “es un espacio crítico en el cual los antropólogos y nuestros interlocutores podemos participar conjuntamente en la co-teorización (la creación de nuevas construcciones teóricas).. en este sentido tiene el potencial de aportar nuevas perspectivas a la disciplina” (p. 197).

En consecuencia, la finalidad de la etnografía es la revitalización del conocimiento, de la memoria histórica y a partir de ello construir conocimiento significativo y contextualizado, por lo tanto, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo pedagógico como alternativas educativas, en este caso desde la perspectiva del diálogo de saberes que reconoce y respeta al otro, haciendo de este, mundos posibles, como lo concibe la educación intercultural (Walsh, 2006). Como diría Rockwell, (2009), “conocer lo desconocido, escuchar y comprender a otros”, que de alguna manera siguen invisibilizados dentro de las prácticas educativas, en particular en el contexto de la I.E.M.M.M, que a pesar de los trabajos y procesos trazados para la reivindicación de la identidad cultural desde distintos escenarios, el ambiente educativo aun cuenta con tendencias marcadas desde la educación tradicionalista – positivista, que al paso de tiempo puede ser un factor determinante en la pérdida de identidad cultural del Pueblo Misak. Recogiendo estos aportes, sumado a los planteamientos de Sánchez Fernández & Serrano Molina, (2013) sobre las etapas que implica un estudio etnográfico se tiene en cuenta los siguientes momentos:

- El acceso al campo estudio, la definición del problema, delimitación del campo de estudio especificando objetivos, medios humanos y materiales, técnica de investigación, lugar, tiempo, financiación, posibles dificultades y soluciones.
- Recogida de datos, recopilación de distintas fuentes documentales según los objetivos de la investigación

- Análisis de datos. La investigación propiamente dicha, supone introducirse en el campo, en la cultura nativa, el diálogo con la misma y realizar un intercambio entre ambas perspectivas emic (el observado – el nativo) y etic (el observador – el foráneo).
- Redacción de un informe de investigación que recoja las conclusiones del análisis de forma narrada, para que pueda ser interpretada por otros investigadores. (p.44)

De estos momentos, anteriormente mencionados cabe destacar que, desde el acceso al campo investigativo, en su proceso, hasta la culminación del proyecto, siempre habrá desafíos que debemos enfrentar con todo el profesionalismo, ya que, es un factor determinante que garantizará una buena investigación, sumado a los aspectos relevantes como: el encontrar a las personas que facilitaran el proceso investigativo desde sus aportes, en esta caso visto bueno y aval del rector de la Institución, de igual forma superar o “enfrentar a los porteros” (Hammersley & Atkinson , 1994), en el caso particular, los porteros invisibles terminaron siendo los tiempos y los horarios a raíz del tema de la alternación por la pandemia mundial Covid-19. Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, cabe añadir también la clara intención y la finalidad del proyecto de investigación, puesto que el ideal de un proyecto desde la perspectiva personal es generar un aporte significativo y de impacto, el cual seguramente abrirá nuevos caminos para seguir transitando y ampliando el campo investigativo a corto, a mediano y a largo plazo.

4.3 Técnicas de Recolección de Datos

4.3.1 Observación participante

Una de las técnicas más utilizadas en su gran mayoría de las investigaciones, tiene que ver con la observación participante, y en la etnografía es una de las técnicas más utilizadas y recurrentes, en este caso, se trata de sumergir en los procesos de la comunidad, y en el procesos educativos de la I.E.M.M.M con los docentes y su estrecha relación con los estudiantes de la básica secundaria, con la intención de detallar desde la observación, sus percepciones, reacciones, manifestaciones, expresiones, historias, etc. Por consiguiente, la observación agudiza su sentido, atrapando “cualquier gesto, movimiento, persona, espacio, objetivo que se pongan ante ellos,

porque en principio, todo tiene valor, después se vuelven más selectivos atendiendo a las fuentes que permitan completar y contrastar los datos de las categorías establecidas”. (Sánchez Fernández & Serrano Molina, 2013, p.52).

En este apartado, se llevó a cabo una actividad interactiva, en el marco del desarrollo institucional programada desde el 12 – 15 de octubre, y el día 15 se llevó a cabo una actividad y que fue diseñada para lograr recoger insumos para el objetivo específico uno (1), planteado de la siguiente manera: analizar el papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogeneización del pensamiento en la I.E.M.M.M de la básica secundaria.

4.3.2 Notas de campo

Las notas de campo como complemento para registrar detalladamente todo lo observado, durante el trabajo de campo investigativo, queda plasmado en una bitácora, y este ejercicio se realizó constantemente aprovechando al máximo los espacios de interacción escolar docente – estudiante, en lo posible todos los detalles inmersos en dicha actividad académica propuesta por los docentes de la básica secundaria, dentro de este orden de ideas, Sánchez Fernández & Serrano Molina, (2013) sugiere que se “debe incluir la fecha, el lugar y el momento de la observación, nombre o pseudónimo del participante, tiempo invertido en cada una de las acciones, descripción detallada de las personas, acciones, objetos, evitando juicios de valor o asignación de etiquetas. (p.55). Dentro del registro es válido un registro fotográfico, un audio, un audiovisual, entre otros, como soporte fidedigno del trabajo de campo. En lo posible, para este apartado, se tuvo en cuenta la mayoría de los elementos para las notas de campo.

4.3.3 La entrevista etnográfica

Es un instrumento clave en el proceso de investigación, ya que, “permite recoger información a la que hubiese resultado difícil acceder por otros procedimientos, acceder a sus mundos conceptuales, reconstrucción de las experiencias, a sus modos de interpretar la realidad educativa...” (Sánchez Fernández & Serrano Molina, 2013, p.56). Para ello se tuvo en cuenta, tres docentes (uno mestizo y dos comuneros misak), estos dos últimos además de ser docentes son taitas que han entramado tejidos importantes en relación a los procesos milenarios delegados por nuestros *shurmera* y *shuramera*, como autoridades-gobernadores del cabildo de guambia como máxima autoridad que fueron en su momento, los cuales son encargados de velar por el bienestar

de la comunidad, manteniendo así el equilibrio y armonía entre personas y con la naturaleza misma, y por supuesto no faltaría la voz y el pensamiento de la mujer misak como complemento de una familia, de un hogar, que mantiene viva el fuego y todas las prácticas culturales que en ella emergen, una mama con las mismas experiencia o quizás muchas más de las que se mencionó anteriormente:

Estas entrevistas se realizaron teniendo en cuenta las variedades que existen dentro de ellas, los cuales fueron:

- Entrevistas semi estructuradas para tres docentes (una persona mestiza y dos comuneros indígenas)
- Entrevista en profundidad (un shur con un recorrido muy amplio en los diferentes procesos tanto internos como externos, además de tener la bonita profesión de ser maestro.)

Además, existen materiales sistematizados en relación al tema y en relación al propósito planteado en el marco del proyecto investigativo. Por mencionar unos cuantos de ellos esta primeramente unos de los documentos públicos que fue publicado en los años 80, denominado el “manifiesto Guambiano”, el cual da pie para los diferentes procesos de lucha y resistencia, de igual manera están los planes de vida, que orientan claramente los procesos identitarios del ser misak, se encuentran también los tejidos educativos tanto para primaria como para secundaria, y el documento que quizás sintetiza todo el trabajo realizado a lo largo del proceso educativo que se llama “Misak Educación” cuyo libro tiene aportes y reflexiones significativas desde lo personal y colectivo con los colegas, que participamos en dicho proyecto que en últimas fue radicado en el ministerio de educación nacional en el año 2019, todos ellos son referentes muy significativos que darán un peso mayor para el proyecto de investigación que se encuentra en proceso de construcción.

En palabras de Sánchez & Serrano (2013) “Debemos recoger los hechos de forma sistemática para argumentar el análisis y la interpretación de nuestros datos. De esta manera, a través de una descripción coherente, ponemos de manifiesto nuestro conocimiento de la comunidad estudiada y damos credibilidad” (p. 60). De esta manera, llegar a la finalidad que tiene la etnografía como tal.

4.4 Hallazgos

El trabajo de campo y todo el proceso en diferentes momentos como se plantea y se desarrolla el proyecto, permitió un conocimiento variado sumado a los aspectos que van a nutrir las categorías de análisis que a lo largo de este apartado y en adelante sin duda serán los ejes centrales de la descripción y discusión en el marco de los objetivos propuestos. Ante ello, cabe resaltar que la investigación es un proceso que se va construyendo en el caminar y que puede presentar algunos momentos que pareciera enredar un poco la situación, por ejemplo, los tiempos programados y agendados para la interacción con segundas personas en el marco de las entrevista con previa presentación que dilucida la intención del proyecto, que por condiciones imprevistas, requiere reprogramar y seguir desenredando, puesto que en términos metafóricos, un producto final de un tejido requiere el saber elegir el material, combinar los colores, tener presente el contexto, y ser constante con el hilado, hasta lograr el propósito. En este sentido para las entrevistas los datos fueron organizados teniendo en cuenta algunos criterios como se muestra en la siguiente tabla.

Datos organizados para las entrevistas			
Criterios de selección	Cantidad de personas y codificación	Cantidad de entrevistas y codificación	Objetivo de la entrevista
Para la selección del personal que nos brindará la información pertinente para el propósito del proyecto se tuvo en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> • Un conocimiento amplio sobre el tema educativo en el contexto. • Un conocimiento y vivencia de las prácticas culturales en su ciclo de vida. 	4 <ul style="list-style-type: none"> • Un docente mestizo que en las citas se reconocerá como <i>DI</i> • Dos taitas, shurmera y maestros que en las citas 	2 <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera entrevista, semiestructurada con 10 preguntas orientadoras, la cual se denominará <i>E1</i> 	1. reconocer el papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento en la IEMM de la básica secundaria. 2. Reconocer la importancia del

<ul style="list-style-type: none"> • Que sean críticos y propositivos. • La dualidad en la participación del proyecto. Hombre - Mujer, Taita - Mama, Shur - Shura 	<p>textuales se denominara <i>D2</i> y <i>D3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Una mama que en las citas textuales se reconocerá como M. 	<p>2. Segunda entrevista, semiestructurada con 7 preguntas orientadoras, la cual se denominará <i>E2</i></p>	<p>conocimiento propio en el escenario educativo, como tejidos articuladores para un proceso de educación intercultural en la IEMM de la básica secundaria – una mirada desde adentro hacia afuera.</p>
---	--	--	---

Tabla 3 criterios establecidos para las entrevistas semiestructuradas y codificación para las citas textuales

En cuanto a la observación participante, se apoyó con las notas de campo para el registro de las situaciones que emergen durante el trabajo de campo, de igual forma, se aprovechó un espacio dentro de las actividades generales con que cuenta la institución como lo es el desarrollo institucional programada desde el 12 – 15 de octubre, y el día 15 se llevó a cabo una actividad y que fue diseñada para lograr recoger insumos para los objetivo específico uno y dos (1, 2), planteado de la siguiente manera respectivamente: analizar el papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogeneización del pensamiento en la Institución Educativa Misak Mama Manuela (I.E.M.M.M) de la básica secundaria, Identificar el conocimiento y la sabiduría ancestral del Pueblo Misak, como tejidos articuladores para un proceso de educación intercultural, los cuales vienen siendo las categorías generales. Para ello se presentó un video introductorio el cual se encuentra en la plataforma YouTube, denominado “El gran juicio a la educación actual... algo está mal¹¹” posteriormente se dirigió al público para explicar la dinámica del ejercicio el cual consistió en lo siguiente. Se colocan dos hojas de papel periodo al frente del público (el magisterio reunido con las doce sedes educativas que conforma dicha institución aproximadamente 42 docentes entre administrativos), dicho papel contenía las siguientes inquietudes, respectivamente:

- Mencione los aspectos positivos sobre el papel de la escuela en el contexto cultural misak

¹¹ El video hace hincapié sobre la educación tradicional y/o positivista, un juicio que refleja parte de la realidad en el contexto actual y que genera reacciones y reflexiones en nuestro que hacer pedagógico.

- Mencione los aspectos negativos sobre el papel de la escuela en el contexto cultural misak

En este pliego, los docentes colocaban sus escritos en notas adhesivas previamente entregadas y previamente asignadas de un tiempo de 10 – 15 minutos aproximadamente para llevar a cabo el ejercicio - pensar y escribir sus respectivos aportes a las preguntas, algunos escribían palabras muy concretas, y otros escribían frases explícitas, cabe aclarar que en la actividad se reflejó nuevamente la dualidad que se maneja desde la cosmovisión, en este caso los aspectos positivos y los aspectos negativos de la escuela en nuestro contexto. En este sentido, los colegas lograron evidenciar en el día a día según la práctica pedagógica, a continuación las evidencias fotográficas.



*Fotografía 5. Docentes de las 12 sedes educativa en la actividad participante.
Tomada por Floro Alberto Tunubalá*

De este modo, los datos provenientes tanto de las entrevistas, las notas de campo proveniente de las observaciones, actividades, asimismo, los documentos bibliográficos relacionados al proyecto, son en definitiva los que alimentan y consolidan las subcategorías de análisis de los datos, ante ello, cabe resaltar que a lo largo del proyecto hay cuatro subcategorías generales las cuales son (pérdida de identidad, fundamentos y principios, espacios y formas de aprendizaje y diálogo de saberes) a ello le suman las categorías (educación descontextualizada,

raíces y valores del ser misak y la zona de confort¹²), estas categorías emergentes como producto de los hallazgos del trabajo de campo, se encuentran organizados en la siguiente tabla.

Aspectos negativos del papel de la escuela. En el contexto cultural Misak Mama Manuela		Aspectos positivos del papel de la escuela. En el contexto cultural Misak Mama Manuela	
Subcategorías	Elementos que consolidan las subcategorías	Subcategorías	Elementos que consolidan las subcategorías
Pérdida de identidad	No valoración de la opinión y creatividad del menor, no se tiene en cuenta las capacidades, no tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes, Pérdida del Namuy wam y la autoridad, una educación para empleo, tener poca importancia lo propio, debilitamiento de la educación desde el Nakchak por parte de los padres de familia.	Raíces y valores del ser misak	Disponibilidad apertura educación propia educación para la vida, Una educación innovadora e independiente de un empleo, hoy la oportunidad de vivir lo nuestro fortalecer lo cultural sin miedos,
Educación descontextualizada	Enseñar en época tradicional, modalidad única, falta de un modelo definido, repetir temas tradicionales, deficiencia en competencias académicas, malla curricular no acorde con necesidades y exigencias de la comunidad educativa, transmisor de conocimiento estandarizado, enseñando con la misma forma occidental, seguir con las tradiciones escolares que son producto de la colonización, seguir implementando la metodología tradicional, desunión, repetir la educación tradicional, se trabajó mucho con el horario, salir de la educación tradicional (institucionalidad).	Fundamentos y principios	Valorar lo nuestro, Trabajo comunitario, participación de los niños, Integralidad, exigir el vestido guambiano a los estudiantes y la educación propia, actividades culturales acorde a su desarrollo económico, cuidado de la madre naturaleza, trabajo en equipo, mingas de pensamiento manifestando la preocupación ante la educación, avance en la cultura Misak, acuerdos tomados como magisterio benefician a nuestras instituciones para la interculturalidad,
	Reacios al cambio, poca práctica de la teoría, se habla de una interculturalidad, pero en la realidad no		La implementación y la transformación de la misak educación desde los ciclos, La implementación y la transformación

¹² Entendiendo la zona de confort desde los planteamientos de Forés, Sánchez & Sancho (2014) “como ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera. Para los estudiantes representa ese contexto que les da tranquilidad porque conlleva un tipo de comportamiento que, durante años, si no les ha permitido desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, sí les ha posibilitado aprobar. Un espacio donde todo está bajo control, lo que se le exige como alumno, lo que debe hacer para pasar curso, y su manera de acercarse al conocimiento. Para los docentes es la repetición año tras año de los rituales de la docencia, casi sin cuestionamiento, porque siempre se ha hecho así” (, p. 207)

Un artículo de investigación realizado en Barcelona, el cual consiste en analizar los desafíos que genera el asumir nuevos procedimientos por fuera de lo que normalmente se maneja o esta apropiado.

Zona de confort	se aplica, falta concretar acciones de forma más eficaz, la incoherencia entre lo que decimos proponemos y lo que hacemos, colonización del pensamiento, Indisciplina, dependencia de los estudiantes hacia los profesores, falta de compromiso de los padres, falta de mayor compromiso en algunos colegas.	Espacios y formas de aprendizaje	de la misak educación desde los ciclos, salidas pedagógicas, Ambiente de aprendizaje agradable, el positivismo, educar en otro espacio, salir de las cuatro paredes.
		Diálogo de saberes	Trabajar por proyectos de aula, Fortalecer la oralidad (diálogo), Fortalecer el namui wam como Misak, realimentación, Proyectos de aula (innovar), Creatividad en algunos docentes, nos hace ver otros conocimientos, participación y aporte de los estudiantes en propuestas para el beneficio de nuestra institución, retroalimentación de saberes y conocimientos, pensar en enseñar al estudiante para el futuro, que la escuela nos devuelva lo que nos quitó desde una conciencia ética, reflexiva y constructiva, la construcción de un currículo propio Misak, aproximación de una educación propia, el estudiante está muy avanzado con la tecnología.

Tabla 4. Número de estudiantes por sedes educativas con corte 28 de febrero de 2022, SIMAT.

De todos estos datos recolectados durante el trabajo de campo, para su posterior análisis se organiza y se sintetiza en la siguiente tabla

Categorías y subcategorías de análisis			
El papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento	Pérdida de identidad	Conocimiento y sabiduría ancestral	Raíces y valores del ser Misak.
	Educación descontextualizada		Fundamentos y Principios
	Zona de confort		Espacios y formas de aprendizaje
			Diálogo de saberes

Tabla 5. Categorías y subcategorías de análisis.

4.5 Pertinencia de los resultados

Los hallazgos y la organización de las categorías derivadas del trabajo de campo etnográfico, ponen en evidencia el modelo educativo en el cual está inmerso la institución en el

contexto cultural misak. Una educación orientada desde las estructuras organizativas y políticas establecidas para la sociedad mayoritaria, que desconoce de alguna manera las realidades y necesidades de las culturas, en este caso la cultura misak, que se caracteriza por las luchas, resistencias y pervivencia en el tiempo y espacio, pero que la escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento ha incidido en los siguientes aspectos.

- Pérdida de identidad
- Educación descontextualizada
- Zona de confort

Estos aspectos mencionados, se convierten en subcategorías emergentes del primer objetivo específico, que a continuación se detalla.

4.5.1 La escuela como dispositivo de imposición y homogenización del pensamiento

Respecto a la escuela como tal, en el contexto cultural misak ha tenido sus procesos y momentos de tensión que marcaron en los educadores y educandos directamente sus costumbres y tradiciones culturales que definen la identidad, para los docentes provenientes de otros contextos en algunos ha generado tensiones, como también, reflexiones, en otros. La práctica pedagógica se enmarca desde su formación y experiencia sin una reflexión profunda sobre el contexto, ya que, su ejercicio docente se limita en la orientas de las clases desde los lineamientos estandarizado, al respecto resalta lo siguiente:

Otra tercera experiencia también es con la cultura misak, la cultura misak para mí es una experiencia muy bonita porque repito era muy ignorante en muchos aspectos de la cultura y a lo largo de los 20 años que estoy al servicio de ellos me ha permitido conocer mucho y lo más importante es qué me han abierto las puertas y poderle servir lo poco que uno pueda servirlos, me acuerdo cuando manejé comunidad estudiantil totalmente mestiza o sea a los 40 años de servicio que tengo como docente son cuatro experiencias significativas que me han permitido madurar más y revisar muchas cosas. Y no de llenarme de tantos indicios que uno se llena a lo largo de su quehacer pedagógico. Al comienzo estaba bien equivocado quería orientar conocimientos netamente universales o de la parte

occidental como lo llaman aquí, porque mi objetivo era bien académico y que respondieran a unas pruebas del saber desconociendo totalmente que la exigencia de esta comunidad educativa del Pueblo Misak es otra, es prepararlos para la vida, es contribuir a que ellos hagan realidad su propio proyecto de vida. Y el proyecto de vida de la mayoría de esta juventud misak no es ser profesional en el mundo occidental sino más bien es como puedo aportar a mi comunidad y cómo puedo hacer que mi cultura no desaparezca de la historia del hombre. (D1 – E1).

De acuerdo a lo anterior, podemos analizar que el papel de la escuela ha estado distanciado o divorciado de las necesidades del contexto lo cual provoca paulatinamente la pérdida de identidad.

Pérdida de identidad

La historia educativa en nuestro país normalmente se ha caracterizado por lineamientos de imposición, estandarización y lógicas de homogenización, direccionadas desde las estructuras políticas de poder, aliadas con la religión católica quienes se encargaron de replicar las enseñanzas “bancarizadas” como lo plantea Freire, como también, orientadas a “a la asimilación del pensamiento y los conocimientos occidentales entre los pobladores locales. De esta manera se pasó a la domesticación y el silenciamiento de las memorias locales, y a la codificación y la reprogramación de las memorias colectivas según una lógica homogeneizante evangelizadora de corte occidental” (Gaitán, 2008, p. 78). Ante esta situación, el estilo de enseñanza por los docentes en el contexto educativo en mención limitaba la participación, el diálogo de pares y aportes que pueden contribuir a realizar una educación contextualizada, y no, una que este por fuera divagando y desconociendo al otro, lo cual corrobora con lo expuesto “*cuando yo llegue en el año 2002 me encontré con un grupo de estudiantes, con un grupo de jóvenes que era como absorber, absorber, absorber; recibir, recibir, recibir toda la información que uno trataba de darles*” (D1 - E1). De ahí, es claro que el ambiente educativo en las aulas de clases, se da en una sola dirección de docente a estudiante, dejando a un lado los intereses del estudiante, los sentimientos, las reflexiones entre otros aspectos que pueden convertir de la clase, más dinámica, interactiva, interesante y aterrizada a la necesidad del contexto.

Por su parte, otro aporte que suma en esta subcategoría, es aquel que, desde la propia experiencia el cual marca un hito el pasar por la escuela, se convierte en un “enemigo de la identidad” cuando su arraigo cultural entra en choque y en vez de fortalecer, desliga paulatinamente su raíz y su esencia.

... la escuela en el primer momento pues como lo hemos analizado hoy, fue como invisibilizar digamos nuestra cultura porque yo mismo estudié en las Delicias con las hermanas misioneras también, estude en la campana con las hermanas misioneras bajé aquí terminé cuarto y quinto con docentes digamos mestizos y siempre nos inculcaban eso de qué teníamos que salir de esta situación que vivíamos de los indígenas como si viviéramos en un espacio que no es el 2 - ámbito de nosotros entonces uno mismo iba sintiendo ese deseo de salir. (D2 – E1)

Asimismo, los elementos que consolidan dicha categoría hacen hincapié sobre la poca valoración de la opinión, de la creatividad, de las capacidades, habilidades y destrezas con que cuenta el estudiante, como producto de su vivencia en el día a día con el entorno natural, familiar y comunitario, sumado a ello, la pérdida paulatina del *namui wam*- idioma materno, desde los hogares o núcleos familiares debido a este tipo de experiencia marcadas en sus vidas, además de otros factores que inciden la desarmonía y la pérdida de autoridad en la familia, como por ejemplo, los medios masivos de comunicación, las propagandas y comerciales, la moda, entre otros, que sin duda hacen parte de un sistema capitalista dominante que inciden negativamente en la pérdida de identidad cultural, por ello ratifica que

“la escuela para los que estamos flojos en la identidad sí ha servido como para olvidarnos de lo nuestro el vestido, la lengua, la comida inclusive en el trabajo material que nuestros padres realizan en el día a día en la agricultura o la ganadería”. Haciéndole creer que la educación impuesta desde occidente es la mejor “y que nosotros teníamos que salir de ese embotellamiento que vivíamos, entonces yo creo que desde los comienzos la educación era eso” (D2 – E1).

Sumado a ello, Tunubalá & Fayad (2021) argumentan desde sus investigaciones que

En los contextos de los pueblos indígenas hay permanentemente una reproducción de valoración del otro, que es excluido y discriminado por un sistema de gobierno que desconoce las diferencias culturales, los conocimientos, los valores y sus luchas milenarias. Hoy, igual que antes, se sigue tratando al “indio” como menor de edad. En la mentalidad de quienes gobiernan, se continúa aplicando una política de cosificación de los pueblos indígenas que se hizo evidente con la ley 89 de 1890. Aunque sus mandatos jurídicos estuvieron vigentes hasta finales del siglo XX en Colombia, consideramos que sus efectos siguen presentes como un tipo de “conciencia” guardada a largo plazo, que se hace visible en las intenciones de la política actual y que podemos ejemplificar con lo que pasa con la educación en los pueblos indígenas, que depende de modelos de enseñanza — aprendizaje que aún siguen los postulados del concordado, en el sentido de que la educación es influida por la religión, donde se prohíbe la enseñanza y el aprendizaje en el idioma propio, la realización de las prácticas culturales y la negación de que los sabedores se conservan la cultura por medio de las medicinas y espiritualidades de la madre tierra participen de los procesos educativos (p. 164).

Educación descontextualizada

La educación en nuestro país responde a un modelo definido desde el poder político para la población mayoritaria, es decir, para el 96.1 % de la población colombiana y el 3.9 % que corresponde a los pueblos indígenas, (DANE, 2018) siguen siendo marginados, ya que los lineamientos trazados no concuerdan con las necesidades ni las aspiraciones de los contextos. En este sentido, la Institución Educativa Misak Mama Manuela no está exenta de este modelo educativo hegemónico, pues de acuerdo a los hallazgos aún hay raíces de una educación positivista/tradicional que se encarga de enseñar, o llenar de contenidos y conocimientos descontextualizados, respondiendo a unos currículos que no son acordes con las necesidades y exigencias de la comunidad educativa, un modelo donde priman las competencias, valoradas con escalas numéricas del 1 al 5, donde el menor número es catalogado según desde las equivalencias cualitativas, como deficiente o insuficiente, luego el valor numérico intermedio como aceptable y bueno y el valor numérico mayor como excelente, generando en el estudiante jerarquías y/o clasificaciones de académicos, deficientes, aceptables, buenos y excelentes centrados desde un desempeño como lo es el saber conocer y el saber hacer, cuando en realidad, la persona tiene múltiples habilidades y destrezas que no son tenidos en cuenta en su proceso de formación.

Sumado a esto, las pruebas del saber ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación) que se realiza desde el ministerio de educación para medir, las competencias, los estándares y los derechos básicos de aprendizaje, poco concuerda con las realidades de los estudiantes, cuando realmente lo derechos del aprendizaje debe partir desde las bases y las necesidades de las localidades. En este orden de ideas, una de las encuestadas confirma lo siguiente sobre la educación en el contexto cultural misak.

Es un pensamiento muy teórico, muy desde afuera y no teorías propias, y ese es el debate por qué nosotros conocemos el siglo XVIII, XIX, de roma, de Egipto, de Francia de países que realmente profundizamos muchísimo y la realidad es que en esos siglos o antes de que llegaran los españoles hubo pensamientos propios ancestrales y originarios, ¿qué pasó con ellos, con los afros, con los raizales, con los campesinos, con los indígenas, toda esa teoría escondida y no contada, porque la historia juega un papel muy importante desde el jardín, la primaria, el bachillerato, pregrado, maestría y doctorado, en donde muchas veces tenemos títulos pero no conocemos la real historia de Colombia o del mismo territorio, entonces ¿Cómo esas fases que nos implantan desde afuera, desde el estado colombiano realmente se tiene que dar un giro - un cambio y volver al origen, como lo manifiestan los hermanos Kankuamos de la sierra nevada, las ley natural como lo conciben los hermanos Arhuacos y las leyes ancestralmente han encaminado este cambio y más desde las nuevas generaciones y como poder implantar esas rutas o esas teorías ancestrales a esta nueva generación (M – E1)

Otros de los aportes que complementan estas ideas, ratifican lo siguiente:

El modelo educativo en Colombia desgraciadamente no creo que esté respondiendo a las necesidades culturales del mismo colombiano o de los pueblos que conforman la ciudadanía colombiana, porque si al modelo educativo que dábamos respondiera esto pues obviamente Colombia estaría en otro aspecto, pero a mí me parece que la parte educativa siempre depende del modelo de gobierno o estado que al cual estamos sujetos, porque nosotros vivimos en un “modelo capitalista” y claro que es una filosofía de modelo que tienen muchos y que tienen pocos y creo que un modelo capitalista mirado humanamente es cuando todos

buscan un desarrollo social, político y económico hacia una realidad del bienestar común, entonces creo que mi sueño o soñaré para que el modelo educativo cambie, debe cambiar el modelo político del Estado, porque así como vamos estamos mal y yo creo que la juventud se ha dado cuenta y hoy por hoy están en ese dilema de seguir con los mismos o cambiar el modelo político y si cambiamos el modelo político, obviamente cambiará también la parte educativa, claro que también eso depende de nosotros porque la mismo ley 115 nos ha dado esa posibilidad de la autonomía, pero que tampoco nosotros hemos tomado esa parte de la autonomía y empezar desde adentro hacia fuera creando nuestro propio modelo educativo, pero yo creo que si hay una esperanza de que cambie un modelo político para que haya un nuevo modelo educativo que en verdad sea para Colombia, para que sea un cambio y para que sea un bienestar no de unos, sino un bienestar social.(D2 – E1)

...Veníamos desarrollando un currículo totalmente ajeno a este contexto un currículo que se puede aplicar en cualquier lugar de Colombia, sabiendo que estamos en una comunidad indígena con sus propias necesidades, con sus propias exigencias. (D1 – E1)

Según la idea anterior, es clara la preocupación respecto al tipo de educación que se imparte, puesto que la tendencia muestra la existencia de prácticas educativas que responden una jerarquía (docente que tiene el conocimiento y el estudiante receptor pasivo), también una educación parcelado y encerrado desde la disciplina y alejado del contexto, lo cual es una situación que se aleja de las aspiraciones de nuestra cultura y como tal pueden incidir y comprometer a futuro con la pérdida de identidad cultural, es por eso que, se insiste en que la educación debe dar un cambio o un giro, donde las comunidades y los pueblos indígenas en general sientan que sus identidades se fortalezcan y ayuden a construir una sociedad con igualdad de derechos, teniendo en cuenta todos los conocimientos y sabidurías heredadas desde tiempos milenarios y transmitidos desde la oralidad de generación en generación. Ante estas preocupaciones y necesidades poco a poco se ha ido tejiendo un proceso educativo pensado desde la realidad, como lo afirma uno de los

entrevistados. *El currículo lo estamos ya modificando, hay que reestructurarlo es una necesidad de reestructurarlo. (D1 – E1)*

Por su parte cabe aclarar que, así como el modelo impuesto tiene sus puntos negativos, también se encuentran sus puntos positivos que se convergen y que son apropiados dentro de los procesos culturales, por ejemplo, la escritura, el idioma castellano, las TICs, entre otros que sin duda es el sentido de la interculturalidad, aprender a conocer, comprender, convivir con el otro y con lo otro. En esta dinámica, uno de los aportes de la entrevista sustenta que:

La escuela siempre ha aportado, contextualizado o descontextualizado, del cual hay que recoger todos estos elementos educativos, que estén alrededor de sus sentimientos, de sus pensamientos, alrededor de sus emociones de sus querer, yo creo que la escuela debe aterrizar en ese sentido. (D3 – E2)

Por lo anterior, el proceso educativo misak poco a poco ha generado espacios de trabajo, de propuestas y acciones que permitan repensar y replantear de aquellas labores pedagógicas mecanizadas y unidireccionales, de llenar vasijas con contenidos alejados de la realidad, a una educación para la vida, para el fortalecimiento cultural, para convivir con el otro y con la naturaleza desde el principio de la armonía y el equilibrio, para “vivir sabroso¹³”. De acuerdo a los planteamientos de Pablo Romero (2019) enfocar hacia una formación de sujetos humanizados y una educación liberadora como lo propone Paulo Freire (2005) respectivamente.

Necesitamos con urgencia formar una nueva generación de seres humanos pensantes, pero que se comprometan a trabajar en equipo; comprometernos con la formación de sujetos humanizados que piensen en el bienestar, la convivencia y el progreso colectivo; en el que todos nos incluyamos sin racismo, sin xenofobia y sin homofobia; que no volvamos a juzgar a un ser humano por su color, origen, raza, lengua, sexo, identidad sexual, de esta forma a las múltiples concepciones ideológicas que antes no separaban serán cosas del pasado. (Romero, 2019, p. 27)

¹³ Una expresión de Francia Elena Márquez, vicepresidenta electa para el periodo 2022 – 2026, de origen afrocolombiano, residente del municipio de Suárez – Cauca, que hace alusión a una sociedad incluyente, con derechos y con oportunidades para vivir tranquilos y en paz.

... La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, si no ser un acto de cognoscente (Freire, 2019, p. 91)

Zona de confort

Con base a los planteamientos de Forés (2014) esta subcategoría está enmarcado con el espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos, acciones, estrategias, entre otros, que habitualmente son utilizados el cual genera cierto tipo de sentimientos de conformidad. En este orden de ideas, el comportamiento que se deriva de esta posición se encapsula en nuestra manera de realizar o proceder nuestro que hacer que muchas veces no nos preocupamos en replantearlo, en cambiarlo o en mejorarlo, por el simple hecho de sentirnos seguros en esta manera de proceder. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por el aprendiz como por el maestro, de acuerdo a Forés et al. (2014) “cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no parece que estamos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea el hacer frente a lo desconocido” (p. 206).

Con base a lo anterior los hallazgos proporcionan que la práctica pedagógica ejercida y como se configura, genera cierto tipo de tensiones, que no permiten “avanzar” por nuevos caminos y nuevos desafíos, por esa misma razón, algunos colegas los catalogan como *reacios al cambio*, es decir, la posibilidad de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera contextualizada se va quedando en un segundo plano, o en algunos casos no se encuentra una coherencia entre lo que propone y lo que hace, evidenciando así los espacios de comodidad “donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera” (Forés et al., 2014, p. 207), amparado del sistema educativo tradicionalista el cual esta implementado por el poder político, como dispositivo de homogenización e invisibilización y como proyecto de “modernidad” que opaca la posibilidad de expresar nuestras ideas, de manifestar nuestras libertades y accionar nuestros conocimientos, manteniéndonos subyugados a los intereses del sistema global.

En este sentido, para contrarrestar este tipo de situaciones, la cultura misak cuenta con un relevo generacional liderado por “*juventudes con una mentalidad crítica y constructiva hacia un*

nuevo tejido social” (D1 – E1), por lo tanto, el interés de avanzar a nuevas propuestas que recogen las realidades sentidas los cual permitirá salir de la zona de confort.

De acuerdo a los análisis anteriormente planteados, cabe resaltar que el proceso educativo en el contexto cultural misak desde el primer planeamiento educativo en el año 1985 fue una apuesta al fortalecimiento de la identidad cultural, que en el camino poco a poco se ha ido visibilizando, a pesar del dominio hegemónico del sistema educativo, en este sentido la necesidad de contribuir a estos procesos del fortalecimiento identitario es un tema trascendental e importante para el Pueblo Misak, lo cual sumando esfuerzos poco a poco las acciones pedagógicas pueden responder a las realidades del contexto. En este orden de ideas, uno de los entrevistados expresa que:

apenas estamos dando en los 20 años que llevo al servicio de la comunidad misak apenas nos estamos dando los primeros pasos en el diseño y en la ejecución de un currículo que verdaderamente quiere responder a las exigencias y necesidades de la comunidad educativa del Pueblo Misak” (D1 – E1)

Por su parte, vemos que la comunidad educativa tiene un compromiso respecto al papel que juega la educación para las futuras generaciones y para ello es necesario el compromiso de los padres de familia, toda la planta docente y por supuesto de los estudiantes, en acompañar, vigilar y proponer nuevas alternativas en estos procesos educativos y formativos, teniendo en cuenta que la educación debe aportar al fortalecimiento de la cultura. Y lo que refleja en esta subcategoría es que la zona de confort poco permite avanzar hacia lo que nuestros *shurmera* y *shuramera* sueñan y aspiran, que es mantener el legado ancestral en el tiempo y espacio, ante ello una mama entrevistada reitera que *“los docentes, los padres de familia, jugamos un rol importante para que el pensamiento y el pensum del estado colombiano sea desde las bases o desde las realidades”.*(M – E1)

4.5.2 El conocimiento y la sabiduría ancestral como tejidos articuladores para un proceso de educación intercultural

Para el Pueblo Misak, el conocimiento y saber ancestral son parte intrínseca de su identidad y dignidad cultural, de la vida diaria y del ciclo de vida marcada de una generación a otra desde la

tradición oral y hoy por hoy desde el uso y apropiación de otros medios de comunicación, como el lenguaje escrito por ejemplo, una necesidad de seguir resistiendo para que estos conocimientos tengan trascendencia y así garantizar la pervivencia cultural, en una dinámica marcada con actos de discriminación, invisibilización y racismo (Tunubalá Paja & Muelas Tróchez, 2008)

En este orden de ideas, la educación debe tener protagonismo aportando significativamente en la construcción de propuestas aterrizadas al contexto y que nos permita reconstruir social, económica y políticamente, que nos permita caminar juntos como pueblos, manteniendo la identidad cultural, y que nos permita salir de los modelos colonizadores, para avanzar hacia modelos incluyentes más humanos, modelos decoloniales y emancipadores, teniendo claro nuestras raíces ancestrales como también las dinámicas del mundo moderno, desde una postura crítica, propositiva y autónoma (Misak Educación, 2019)

Por consiguiente, otra de las categorías consolidadas a partir del trabajo de campo, de igual manera, de la participación activa en la construcción del proyecto de la Misak Educación publicada en el año 2019, busca aterrizar y materializar los conocimientos y saberes que subyacen de un proceso y una preocupación de nuestros *shurmera* y *shuramera* de continuar tejiendo y fortaleciendo la identidad cultural, sin duda, las subcategorías que a continuación se desglosan hacen parte del segundo objetivo específico y de la categoría general (conocimiento y sabiduría ancestral) del proyecto de investigación con miras a seguir retroalimentando en posteriores avances investigativos, los cuales son:

- **Raíces y valores del ser misak**
- **Fundamentos y principios**
- **Espacios y formas de aprendizaje**
- **Diálogo de saberes**

Estas categorías al igual que las anteriores, emergen de las técnicas utilizadas durante el trabajo de campo como: la observación participante y registro - diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y la revisión de material bibliográfico.

Raíces y valores del ser misak

Toda la esencia del ser misak acontece alrededor del fogón, y no es simplemente lo material (la leña y el fuego) sino, un contenido más amplio y complejo, un espacio vital que brinda calor y

unidad a la familia acompañado de sabios consejos, conocimientos, experiencias, cuentos, historias, entre otros, que emergen desde las entrañas de nuestros *shuremera* y *shuramera*, Taitas y mamás, Tatas, abuelos, padres para impregnar en los hijos, es decir, es el centro, donde se crea y se dinamiza la cultura para mantenerla viva en el tiempo y espacio, en otras palabras, es el lugar donde brotan las raíces y valores y donde nace la semilla, única en una nación tan diversa pero que identifica desde su esencia misma, con una forma distinta de ver e interpretar el mundo, practicando los usos y costumbres de manera autónoma, es decir nace, el ser misak con una identidad que es su ciclo de vida la va fortaleciendo o la va desarmonizando según su formación y la incidencia de la globalización.

Es por eso que hablar y enfatizar de las raíces y valores, es hablar del legado ancestral de las prácticas propias, y unas dinámicas establecidas desde el conocimiento y la sabiduría de nuestro *shures* en función de la relación armónica con la madre tierra y el cosmos.

...esos valores culturales propios que nos hacen reencontrar, revalorar y tener ese valor como algo que como personas tenemos que apreciar y tener claridad, no solo valor, si no como un valor cultural que nos hace valorar como persona como humano como cultura y como miembro de una sociedad. (D3 – E2).

Son valores que afloran en el primer espacio físico y fundamental como lo es el *nakchak* – Fogón, donde está impregnado el conocimiento y la sabiduría proveniente de nuestros *shurmera* y *shuramera* y que adhiere a la futura generación “con el fin de mantener la esencia vital del ser misak, dinamizando los saberes propios de manera integral, para consolidar en las diferentes etapas del ciclo de vida, sin desconocer que vivimos inmersos en un mundo globalizado” (Almendra, Tunubalá & Muelas, 2021, p. 9). Lo anterior, nos invita a seguir fortaleciendo esos conocimientos tanto los propios, los apropiados y los ajenos para el proceso formativo.

...éramos varios hermanos entonces los hermanos que terminamos el bachillerato nos tocaba que acompañar al papá para que los otros hermanos menores estudiaran, entonces era también un espacio de aprendizaje en la familia. (D2 – E1)

En este orden de ideas, es importante que estos conocimientos y demás componentes que hacen parte de la identidad cultural, se manifieste en los diferentes escenarios, ya sea, local,

regional, nacional e internacionalmente y en particular en el campo educativo donde permita desarrollar un enfoque pertinente y coherente, no como el sistema educativo tradicional - bancaria que día a día nos oprime, si no, una educación que permita comprender y aportar significativamente en los procesos del contexto. Dichos procesos cuentan con unos caminos recorridos a lo largo de las acciones de lucha y reivindicación que se vienen desarrollando desde la década del terraje en 1970, la recuperación de tierras entre 1975 y 1980, el primer planeamiento educativo en 1985 y los planes de vida que se llevaron a cabo en 1994 y 2009, y demás aportes que se sintetizan en una propuesta denominada la “Misak Educación”, que poco a poco se ha ido construyendo y llevando a la práctica, teniendo en cuenta las raíces y los valores del ser misak que a continuación se muestra en la gráfica.



Gráficas 3. Esquema – raíces y Valores. Elaboración propia

Cado una de las raíces y valores como se muestra en el diagrama en su parte izquierda, la práctica, vivencia y experiencia de estas raíces aporta y fortalece la esencia del misak, manifestando en la forma de trabajo en diferentes áreas tanto a individual como a nivel colectivo. Así mismo, de los buenos modales, es decir, comportamientos considerados esenciales en la persona como: ser amable, cordial, atento, colaborador, humilde, diligente, alegre entre otros, que son producto de una educación construida desde el primer espacio vital que es el fogón, donde están los *Shurmera*, *Møskalø*, *Nusrkalø* (los abuelos, los padres y los hijos) y que están en constante diálogo y aprendizaje, lo que permite mantener el calor familiar y trascender, es decir,

la consolidación del nuevo núcleo familiar continua con el legado replicando los conocimientos y los saberes propios de manera integral, sin desconocer que vivimos inmersos en un mundo globalizado. Lo anterior, nos invita a tener en cuenta especialmente como punto de partida estas raíces y valores que identifican y que mantienen viva la cultura, a pesar de las diversas formas de incidir del mundo. Por su parte, según el diagrama en la parte derecha muestra los antónimos de las raíces y los valores, que por supuesto sus manifestaciones en el ser misak de alguna manera desarmonizan la identidad cultural como tal. Ahora bien, es importante dejar claro que este tipo de comportamientos desde las otras miradas fuera del contexto puede cobrar otro tipo de significados, es decir:

Los comportamientos considerados como correctos y adecuados según cada ocasión, y que son tomados como símbolo de buena educación. Expresan cualidades como la cortesía y la amabilidad hacia los demás, y son fundamentales para una buena comunicación y para fortalecer las relaciones interpersonales, ahora bien, dependiendo de la cultura en la que se está, lo que para una comunidad puede ser considerado bueno, en otra puede no verse de esta manera e, incluso, podría llegar a lo opuesto, es decir, verse como una falta de respeto. (Enciclopedia de ejemplos¹⁴, 2015)

Otro de los aportes tiene que ver con la integralidad de los conocimientos y saberes, que no es posible separarlos del uno con el otro, porque se complementan, en este sentido, un entrevistado manifiesta que *“hay varios valores que se puede desarrollar en los cuatro fundamentos y los 16 principios”* (D2 – E2), donde esta subcategoría – fundamentos y principios se profundiza más adelante. De esta manera enriquecer el conocimiento partiendo desde la raíz y relacionando armónicamente con otras formas de conocimiento y otras formas de ver e interpretar el mundo, es ahí, donde las diferencias nos enriquecen y el respeto nos une y nos permite caminar juntos, y en esta forma, la diversidad se mantiene su legado y al respecto manifiesta lo siguiente.

...mi formación ha sido más que todo alrededor de mi comunidad y alrededor del pensamiento propio, después como docente oficial me ha tocado actualizarme en la cual soy bachiller pedagógico de la normal de varones de Popayán, soy licenciado en pedagogía reeducativa y especialista en educación y pedagogía, y como ya decía con esto

¹⁴ Enciclopedia digital <https://www.ejemplos.co/buenos-modales/>

he tratado desde mi punto de formación pedagogo reeducador, realzar los valores propios Misak y trabajar al redor de estos valores.

te podría decir con la mínima experiencia que tengo es que ha estos valores desde el punto de vista educativo, hay que es adentrar mirar la profundidad, porque como cultura única en el mundo, cultura Misak ha tenido valores muy importantes que nos ha hecho existir como comunidad como pueblo hasta estos momentos y si nosotros como Misak no hubiéramos valorado eso, estaríamos en estos tiempos del siglo XXI quizás como otras culturas, solo en museos, solo en obras literarias, pero mire la importancia de los valores culturales que nos ha hecho existir a pesar de las muchas las circunstancias logramos resistir y seguimos existiendo, entonces hay que dar esa importancia a esos valores y como pedagogo y educador tener la profundidad estos mensajes culturales estas esencias culturales para que eso sea algo que direcciona a estas necesidades actuales a estas realidades actuales a estos querer educativos actuales, estando siempre al tanto de nuestro entorno de nuestras realidades, de nuestras circunstancias y de nuestros querer de avanzar igual con el progreso del mundo, pero teniendo siempre como base bien cimentada la esencia cultural propia (D3 – E2).

Los aportes hasta el momento analizados, nos invitan a no encerrarnos o caer en un etnocentrismo, lo que nos sugiere es tener una mentalidad abierta con los cimientos consolidados desde las raíces, desde la esencia misma del misak, buscando siempre aportar positivamente a la comunidad, dinamizando los conocimientos, tanto los propios, apropiados como los ajenos, y más aún en los espacios educativos, en otras palabras, los conocimientos de adentro y los conocimientos de afuera que se complementan y aportan los procesos identitarios deben ser abordados e intensificados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este sentido una entrevistada manifiesta que

esos conocimientos propios que muchas veces lo tienen las abuelas y los abuelos o los médicos tradicionales y el reto sería como llevar esos saberes propios que tenemos dentro del territorio a los currículos, complementando desde la academia de afuera por ejemplo, las matemáticas, la biología que estudia los seres, los números y como desde el pensamiento del ser misak todo eso lo podemos interpretar en pro del beneficio del pensamiento y del cambio de la niñez para que no se pierda la identidad.(M – E1).

Fundamentos y principios

Cuando se habla de los fundamentos y principios, el primero hace alusión al Territorio como la esencia de nuestra existencia, la cosmovisión como la manera de entender e interpretar el mundo y el cosmos, los usos y costumbres como las acciones concretas del misak y la autonomía que resalta las formas propias de gobierno, ahora en cada uno de los fundamentos comprende cuatro principios que en su conjunto definen la identidad cultural del Pueblo Misak.

En el cuadro que a continuación se muestra, aparecen los fundamentos y principios que todo Misak debe conocer, comprender y llevarlo a la práctica en el diario vivir.

Territorio	Cosmovisión	Usos y costumbres	Autonomía
Naturaleza.	Espiritualidad.	Unidad familiar.	Derecho y deber mayor.
Memoria.	Medicina propia.	Trabajo.	Autoridad.
Economía.	Saberes universales.	Organización.	Identidad.
Soberanía.	Lengua y pensamiento.	Planeación.	Administración.

Tabla 6. Tomado del libro, Tejido de saberes secundaria y media vocacional, 2012, p. 20.

Los fundamentos y principios permanecen en ciclo de vida del ser misak y eso debe estar presente en todos los contextos, social, político, cultural y por supuesto en el campo educativo, pues de esta manera la identidad cultural se reafirma y trasciende en cada generación, marcando una gran diferencia ante una nación rica en diversidad étnica y cultural. En este sentido, el propósito de una educación en los contextos debe recoger y materializar todos los aspectos que se practica y se vivencia, para el fortalecimiento de un pueblo con cultura e identidad, que además, está fuertemente ligado al medio natural y a los cosmos, lo cual es considerado como la base principal para el progreso del individuo y de la comunidad (Tunubalá, 2014). Ante esta situación, nuestros *shurmera* y *shuramera*, como lo expresa Tumiña, (2018)

Los Taitas y las Mamas aconsejan a las nuevas generaciones no abandonar estos conocimientos; de ahí que el territorio para los misak es algo que se vive, se puede palpar y soñar continuamente; mientras que los principios parten de la dualidad que son cambiantes en el tiempo, por lo tanto, las niñas y los niños a medida que vayan evolucionando en el territorio pueden

modificar que la vida misma es una doble espiral que enrolla y se desenrolla continuamente sin olvidar las raíces.

Que el misak está completamente ligado con el territorio como constructor de memoria, son historias vividas en el mundo de la vida, para el Pueblo Misak; es muy importante mantener vivas estas subjetividades construidas por los ancestros, ellos han dejado las huellas para que las nuevas generaciones lo sigan conservando, son valores y experiencias que a partir de estas inician lo que es el proceso educativo en el resguardo para el niño(a) Guambiano ¿cómo?, desde la tradición oral alrededor del fogón por medio de consejos, ellos orientan todas las actividades cotidianas a realizar durante la vida, el comportamiento ante la comunidad, el amor al territorio, el cuidado de los páramos y demás (p. 16).

Así mismo, los fundamentos y principios sumado a los valores, en la práctica nuestros ancestros tenían una convicción que a pesar del poder del sistema global y homogenízate, permitió seguir, y gracias a ello hoy por hoy se mantiene con algunos altos y bajos como nos describe a continuación:

estos 27 años que llevo aquí ya hemos sentado con taitas y mamas, shurmera, jóvenes. Creo que los elementos importantes que el Pueblo Misak tenía antes de llegar Belalcázar a Popayán son los fundamentos y principios y valores, ahí es muy claro, habla de cuatro fundamentos importantes que son: el territorio es que el misak sin tierra no es misak no tiene espacio donde desarrollar su conocimiento, sus ideales ahí viene la cosmovisión, por eso antes de llegar los españoles, el pueblo Misak tenía su territorio tenía su pensamiento sus políticas su visión misión esa es la parte de la cosmovisión y teniendo territorio y cosmovisión, obviamente el pueblo misak trabajaba, desarrollaba empezando desde la familia la organización, el trabajo y finalmente pienso que es de los usos y costumbres el Pueblo Misak era autónomo, tenía su autonomía, y que es autonomía?, pues vivir libremente, producir, tener vida sana, vivir largos años e interactuar amablemente con la naturaleza y estos son los cuatro aspectos o fundamentos y los 16 principios y que hoy están en el proyecto educativo misak.(D2 – E2).

Estas formas de pensamiento hoy por hoy hacen parte del proyecto educativo de la misak educación, y por supuesto debe ser un proyecto de vida para la generación presente y futura, marcadas con un pensamiento distinto, conocimientos y sabidurías construidas en el día a día,

legados que dejaron nuestros antepasados que viven en las memorias y trascienden en un diálogo continuo con otredades, en este caso como lo describe un entrevistado.

...los cuatro fundamentos yo mismo pienso, Y uno mismo analiza cuando a los estudiantes digo, escriban su proyecto de vida les digo escriban sobre los cuatro fundamentos que son necesarios como la tierra, el agua, el sol, el oxígeno y si usted no tiene tierra, no tiene sol, no tiene agua y no tiene oxígeno pues no vive, por eso son necesarios y ahí están los 16 principios que yo los catalogo: los fundamentos son Geocéntricos donde están en la naturaleza Los principios están en el ser humano en el misak, los 16 principios los dinamiza el misak. (D1 – E1).

Espacios pedagógicos y formas de aprendizaje

La educación a lo largo de la historia ha tenido definido su espacio como el lugar de encuentro (maestro – estudiante) y con la jerarquía de que el maestro es el que enseña, el que tiene el conocimiento, el que dinamiza todo, mientras que el estudiante es el que aprende, el que adquiere el conocimiento y un sujeto receptor pasivo y este tipo de fenómenos ha perpetuado que sea común ver hoy en día este tipo de situaciones, además de estar encerrados en las cuatro paredes con pocas posibilidades de explorar nuevos espacios pedagógicos y poner a prueba los diferentes conocimientos que emergen en cada uno de los sujetos que están involucrados en los escenarios educativos. Ahora bien, el ser misak a lo largo del ciclo de vida cuenta con muchos espacios para su formación integral, espacios que están en constante relación con las raíces y valores, con los fundamentos y principios, lo que permite construir y reafirmar la identidad como ser misak.

Estos espacios pedagógicos del ser misak comprenden lo siguiente: “*nak kuk*-fogón, **nak chak**-espacio familiar alrededor del fogón, *kəlintarə*-umbral entre la cocina y la sala, *wallikatə*-sala, *yaketa*-patio, *yaisu*-gotera, *yawampik*-fuera de casa, *yatul*-huerta, mayu-el camino, *trau*-parcela” (Almendra Calambas, Tunubalá Ussa, & Muelas Muelas, 2021). Ahora bien, la escuela debe fortalecer e incluir estos espacios de aprendizaje, y es ahí donde los conocimientos y saberes del contexto salen a la luz, permitiendo dialogar, conocer y reconocer otras formas de conocimiento.

Se debe agregar que dichos espacios pedagógicos que comprenden la formación del ser misak están íntimamente relacionados con la manera como este sujeto aprende y/o se forma, pues según la escuela la forma de demostrar que adquirió un conocimiento es mediante el saber y el saber hacer, un ejemplo claro es, saber las fórmulas químicas, saber las fórmulas matemáticas, saber las leyes de Mendel, entre otros. Ahora el siguiente paso es el saber hacer, es decir demostrar eso que sabe, mediante el desarrollo de ejercicios planteados, o examen escrito donde se evidencie lo aprendido, lo cual es una dinámica mecánica que se evidencia en los procesos de enseñanza y que es válida, pero no es suficiente. En este sentido, vemos que existen otras formas de aprendizaje que quedan por fuera del contexto educativo y esto tiene que ver con el *mørøp* (Saber escuchar, sentir y ser), presentir la realidad natural, escuchar a través del cuerpo. Primera lectura que hace el misak; *aship* (saber ver) es ratificar ese sentido a través de la vista, *isup* (saber pensar) es ratificar ese conocimiento a través del pensamiento, con un *espíritu innovador* y *waminchip* (dialogar) es la expresión a través de signos verbales y no verbales que se logra evidenciar, como resultado del conocimiento en la persona (Almendra Calambas, Tunubalá Ussa, & Muelas Muelas, 2021).

El *mørøp* enfatizado en la tradición oral, como pilar para seguir perviviendo y el *aship* está enmarcado en los saberes de nuestros ancestros, esto relacionado con la simbología plasmadas en el cuerpo de la madre tierra, con una riqueza en sabiduría que permitirán trascender junto a las diversas manifestaciones de la naturaleza y el cosmos percibida por los cinco sentidos. Estos significados son construidos a partir de la intuición y la sabiduría ancestral, de nuestros shuras y shures. Por último, el *marøp* (saber hacer aplicando la innovación) es la práctica, el hacer teniendo en cuenta la innovación. Estas formas de aprendizaje son consideradas como “la máxima expresión y la confirmación de que el misak está caminando en el ciclo de vida” (Misak Educación, 2019, p.50). en este sentido una de las expresiones, manifiesta que:

Las capacidades que tiene el Misak para desarrollar sus conocimientos son el Mørøp - sentir, escuchar y percibir el lenguaje de la naturaleza desde la relación armónica, los sabios consejos aship, insup, wamincha, marøp, Y a mí me parece que desarrollando esas facultades humanas que tiene el ser Misak yo creo que son los elementos importantes en la educación. (D2 – E2).

...ya no nos interesa que el currículo que estamos diseñando y queremos ejecutar no responda al fortalecimiento de un solo aprendizaje, de un solo saber cómo es la parte de conocimientos, sabemos de antemano que tenemos seis desempeños, seis saberes o seis competencias como quiera llamarse, entonces el currículo que actualmente estamos diseñando y que está dando los primeros pasos en su ejecución es que responda al fortalecimiento en primer lugar de su cultura, que sea perenne por los siglos de los siglos, que perdure la cultura misak y como perdura, pues haciendo ejercicio de sus usos y costumbres, de su cosmovisión, de todos esos bonitos principios que tiene la cultura, entonces el currículo actualmente que no lleva mucho tiempo, trata de responder a esas necesidades del Pueblo Misak. (D1- E1).

Estos planteamientos contienen puntos de convergencia y sintonía con el trabajo de un pedagogo colombiano reconocido a nivel nacional e internacional como lo es Pablo Romero Ibáñez, y en uno de sus libros denominado “cómo liberarse de una educación equivocada – transformando la educación tradicional” habla sobre los saberes en los procesos de aprendizaje y de evaluación y en ello analiza que, si deseamos formar personas idóneas, reflexivas, autónomas, emancipadas, críticas y con espíritu innovador, “es importante dejar muy claro desde el mismo proceso de planeación que tipo de ser humano se desea formar y con que saberes específicos se va a lograrlo” (Romero, 2019, p. 164), y en este sentido, para poder hacer realidad la formación integral del ser humano, es importante en todo proceso asegurar seis saberes o desempeños: el saber que tiene que ver con el aprendizaje desde la experiencia marcado con un interés hacia el asunto en cuestión, el saber pensar está ligado al interés, gusto y pasión hacia algo, conlleva a razonar el cual exige paciencia, objetividad, liberación de prejuicios, anulación de racismo o de cualquier otra actitud que puede generar tensiones en el contexto, el saber hacer exige aprender a convivir e interactuar, facilitando procedimientos y técnicas, desempeñando laboralmente con idoneidad y demostrando dominio y seguridad en la responsabilidades adquiridas, saber innovar que es la capacidad del ser humano de alterar, cambiar, modificar, transformar y rectificar algún objeto, producto o situación que sin duda debe ser el compromiso de todo docente, el saber ser para fortalecer la inteligencia emocional y social, se aprende a interactuar y a comprender al otro y ayuda a resolver conflictos pacíficamente y constructivamente y el saber sentir que comprende

la actitudes positivas que se tiene hacia la realidad y exterioriza con naturalidad las emociones (Romero, 2019).

Diálogo de saberes

Finalizando con el análisis de las subcategorías, el diálogo de saberes es fundamental para visibilizar otras formas de conocimiento, de comprender e interpretar el mundo, vivenciar las prácticas que marcan la identidad cultural, el diálogo debe ser recíproco y en igualdad de condiciones, desde las realidades de los contextos, en otras, como lo manifiesta una de las entrevistadas

Lo que veo desde una mirada de afuera, ahora es que hay muchos cambios, cambios de pensamiento, de idioma pero no cambios de desequilibrio, sino, volver a esa armonía desde el papel del ser niño, del ser joven y del ser adulto pero orientado y guiado por docente jóvenes misak que tienen sus experiencias desde la academia y lo que quieren es aportar, no del pensamiento académico de afuera, sino, de un pensamiento del saber escuchar y saber darle el camino hacia la identidad del Pueblo Misak (M – E2)

En este sentido, no pretende descalificar a la ciencia euroamericana (occidental), ni señalar qué conocimiento es mejor o tiene más validez. El planteamiento apunta a entablar un diálogo de saberes que actúe como puente en el que coexistan dos o más conocimientos. (Arias Beltrán, 2018), se trata de crear un escenario donde interaccionan conocimientos, sentimientos y racionalidades diferentes, con la clara intención de una búsqueda de consensos, respetando los disensos, donde se encuentren y construyan sentidos comunes, fortaleciendo la comprensión de sí mismo, del otro y de la realidad. (Bastidas Acebedo, y otros, 2009). En otras palabras, *“tenemos que tener presente y claridad en que aporta lo uno y lo otro, porque esos saberes hay que canalizar y enriquecernos mutuamente en términos de respeto y cordialidad como pueblos diferentes, entonces como miembro de una cultura lo que hay tener claridad es en esos puntos, en el qué y para qué. (D3 – E2).*

En este orden de ideas, nos invita analizar sobre las garantías que se deben tener los diferentes pueblos y organizaciones respecto al tema educativo y demás, con relación a políticas públicas y educativas, pues de nada nos sirve tener reglamentos normativos sin acciones que

conlleven a salvaguardar esas diversidades, como lo reconoce la constitución política de 1991, en este sentido surge el siguiente aporte.

Hay varios artículos que están escritos pero no se han cumplido, uno de ellos es la historia, la educación, el conocimiento ancestral, por lo menos tenemos una ley de lengua en Colombia que muy pocos la conocen, cómo esta aplica a los territorios indígenas y si realmente de lo que está escrito fortalece a las comunidades, porque muchas veces las personas que hacen las leyes los decretos o decisiones que se toman en pro “del beneficio a las comunidades” tiene unos intereses y unos fines y realmente las bases no se han dado cuenta, por eso a partir de la constitución, de las asambleas, de las leyes naturales y ancestrales se puede implantar esa educación propia originaria en todos los territorios en todos los 115 pueblos indígenas (dato actual de la ONIC) y además de acuerdo a sus planes, usos y costumbres, porque somos diversos, pensamos diferente, estamos en diferentes contextos, como esa constitución realmente aplica, esos planes de vida deberían de jugar un papel muy importante en el docente y en el estudiante. (M – E2)

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador – educando, de las barreras que pueden existir en diferentes aspectos educativos y de las políticas excluyentes, por visiones distintas y más humanas, como lo expresa Paulo Freire (2005) “Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos”. (p. 79), es en este sentido, que el diálogo de saberes juega un papel preponderante en la diversidad para la interculturalidad.

4.6 Puntos de convergencia y divergencia desde la perspectiva intercultural

Con todos los planteamientos de las categorías y subcategorías vemos que la invitación es sobre una educación que aporte significativamente a los procesos de identidad cultural, no solamente de los pueblos indígenas, sino de comunidades afros, palenques, mulatos, campesinos entre otros, que cuentan con saberes y conocimientos construidos localmente y que en los escenarios educativos debe ser la raíz y la esencia para entablar el diálogo con el mundo occidental - ciencia convencional, al respecto conviene decir que,

La educación intercultural se tiene que dar en los territorios, salir de las aulas, conocer otros escenarios, intercambiar experiencias, que el joven se dedique a construir, a dar propuesta y no callar, para ello el docente debe generar esos espacios para escuchar esas nuevas narrativas y nuevas formas de crear la educación desde las realidades y desde un contexto diverso y crítico para mejorar el tema social, educativo, político, educativo, religioso del estado colombiano. (M - E2).

Por su parte, el estado colombiano tiene la obligación de crear políticas incluyentes, que permitan potenciar estos conocimientos y dinámicas que existen, y que salgan a la luz las voces silenciosas e invisibilizadas permitiendo procesos educativos interculturales, en este sentido manifiestan que

como estado nos traen modelos quizás según ellos de países avanzados que realmente aporten el desarrollo digamos del país, pero la conclusión está en que esto nos tiene en problemas grandes, uno problema social problema económico y en si el desequilibrio ecológico, todos esos elementos a pesar de que el Estado nos dice, el camino es por aquí, entonces hay muchos elementos que están cuestionables el modelo que nos propone el estado, pero más sin embargo, estamos proponiendo nosotros los indígenas desde nuestras realidades desde nuestras necesidades y en ese análisis como indígenas nos hemos dado cuenta que sí somos un recurso humano muy importante con todos los valores ya mencionados, que si podemos aportar al país al continente y al mundo desde nuestros saberes milenarios en busca de un respeto mutuo entre el hombre y la naturaleza (D2 – E2)

....necesitamos una educación adecuada, actualizada con el mundo, con unas raíces profundas y fundamentales que busca dignificar al hombre, que busca dignificar la humanidad, desde ese punto de vista es de suma importancia que algún día nos encontremos como estado y comunidades indígenas en un sola visión y avancemos.(D3 – E2)

hoy por hoy, yo mismo pienso qué las escuelas, colegios e inclusive universidades debe ser: fortalecer la identidad propia Y con una mirada hacia dentro y con la otra mirada hacia fuera porque afortunadamente el pueblo Misak es un pueblo progresista Qué

tiene que desarrollar cultura y seguir trascendiendo en medio de la interculturalidad. (D2 – E1)

Entendiendo la interculturalidad desde los planteamientos de Daniel Mato, (2005) se trata de enriquecer “las diversas visiones involucradas, si son consideradas desde un acercamiento respetuoso, considerándose mutuamente unas a otras como legítimos otros y usándose en un permanente diálogo intercultural” (p. 128) como una la necesidad de repensar la educación, que posibilite una formación acorde a las necesidades del contexto y que aporte significativamente al fortalecimiento de la identidad cultural, de acuerdo a los estudios y consideraciones de Walsh, (2009) promover un pensar con seres, saberes, lógicas, cosmovisiones y formas de vivir distintas, al mismo tiempo, los estudios desde el contexto ratificado por Tunubalá & Fayad, (2021) quienes argumentan que “Una cultura se puede reivindicar a través de sus luchas, creando conciencia social que conduzca a transformaciones estructurales que logren materializar la reivindicación de sus identidades”(Tunubalá & Fayad, 2021, p. 163).

4.7 Visibilizando el conocimiento y la sabiduría ancestral del pueblo Misak

De acuerdo con los planteamientos ya mencionados, desde el proyecto denominado “Lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak...” se logran identificar los elementos importantes de la cultura, para luego visibilizar y fortalecer los procesos identitarios. Para ello, es fundamental que la educación en la Institución Educativa Misak Mama Manuela, al igual que otras instituciones educativas que hacen parte de la comunidad, dinamice el quehacer educativo y pedagógico pensando desde adentro, lo cual implica cimentar las bases de la educación desde la raíces y valores, los fundamentos y principios, los espacios pedagógicos y formas de aprendizaje, y entablar conexiones de diálogo de saberes en igualdad de condiciones lo cual nos permita convivir con el otro desde la armonía y equilibrio consigo mismo, con el otro y con el entorno natural y cosmogónico, ya que el pensamiento del ser misak no es lineal ni mucho menos vertical, más bien es un pensamiento que va y viene, que enrolla y desenrolla como el espiral, que se retroalimenta constantemente y que sin duda aporta a un proceso de educación intercultural desde una perspectiva decolonial como lo plantea la siguiente gráfica.

Matriz decolonial para un proceso de EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Gráficas 4. Matriz decolonial. Elaboración propia

La matriz decolonial es una apuesta en primer lugar para visibilizar los conocimientos y todos los demás elementos que hacen parte del contexto cultural, que se manifiestan en el diario vivir, lo que las escuelas poco logran incluir para visibilizar desde el diálogo respetuoso. De acuerdo a esta idea, la escuela es un espacio fundamental para trabajar en función de los elementos identitarios que permita el fortalecimiento como cultura, en segundo lugar, replantear el modelo impuesto desde la esfera occidental que desconoce otras formas de conocimientos, donde predomina un pensamiento lineal, un conocimiento globalizado, y una educación estandarizada. En este orden de ideas, los planteamientos de Gavilán (2012) resalta que un “modelo de pensamiento en espiral es el modelo de pensamiento de los pueblos originarios, es una alternativa complementaria al modelo de pensamiento lineal diseñado por el racionalismo europeo, y la filosofía positivista, causante del modelo mental existente en el mundo occidental por los últimos 300 años (p. 15).

Este tipo de modelo se aleja de alguna manera de la realidad, del comportamiento humano, de los sentimientos, como también de la cultura local. Por eso la necesidad del pensamiento en espiral, el cual nos permite conocer la naturaleza, con todas sus partes conectadas unas con otras, en otras palabras, que nos permita conocer desde una visión integral, incluyente y emancipadora (Gavilán Pinto, 2012, p. 16). Es decir, un tipo de pensamiento que ayude a generar y compartir conocimientos y experiencias desde la minga y permita avanzar simultáneamente en el diálogo como seres humanos. Por tanto en una matriz decolonial, con pensamiento en espiral, permitirá abarcar los diferentes conocimiento, los procesos históricos, los procesos colectivos y los procesos

de una cultura como tal, para fortalecer desde adentro, desde la esencia misma y desde el reconocimiento del otro, con sus diferencias y convergencias; puesto que, “el pensamiento en espiral, además de ser holístico es sistémico, pero no intenta sustituir los beneficios del pensamiento lineal, sino más bien asumirlo como complementario para el desarrollo armonioso y equilibrado del futuro ser humano, para los hombres y mujeres del siglo XXI. (Gavilán Pinto , 2012, p. 27)

5. Conclusiones

Hablar del lenguaje de la naturaleza y de la palabra del Pueblo Misak es adentrarse a comprender, analizar e interpretar la realidad, teniendo en cuenta todo el cúmulo de conocimientos y sabidurías que a lo largo de la vida del ser misak permaneció y permanece a pesar de los procesos de homogenización, invisibilización y subordinación, heredados desde la época de la colonización, y que han marcado una tendencia fuerte en el campo educativo en contextos de diversidad cultural, pero que gracias a la resistencia de nuestros *shurmera* y *shuramera* hacen que de alguna manera el fuego siga encendido en el *nakchak*, ya que los sabios consejos y las prácticas culturales - usos y costumbres- permanecen activas y dinámicas a través de la tradición oral y hoy por hoy mediante el lenguaje escrito – simbólico y demás elementos que suman y fortalecen el legado ancestral.

Hablar de procesos educativos en las comunidades indígenas, en particular del Pueblo Misak, es tener en cuenta además de los aspectos que subyacen como lo pedagógico y didáctico, también cimentar las bases desde las raíces y valores, los fundamentos y principios, los espacios pedagógicos y las formas de enseñanza que tiene el ser misak, de ahí la necesidad de un diálogo de saberes que permita dinamizar y poner en juego todos estos aspectos en el campo educativo, además de lo sociopolítico y sociocultural. En este sentido de acuerdo a los planteamientos de Carlosama (2001), “la educación en general y la formación docente en contextos indígenas debe ser abordada desde una visión integral” y una visión holística en la formación del ser humano. Que los procesos de enseñanza y aprendizaje no estén marcados desde una educación tradicional o bancaria, como lo plantea Paulo Freire, sino que surja desde las mismas necesidades y realidades de los contextos para que contribuya en que el estudiante misak pueda tener

un pensamiento y una preparación política organizativa propia del ser, saber y sentir misak, porque muchas veces los preparamos más desde afuera y no desde adentro, entonces como ese diálogo de pares, es decir desde el pensamiento misak y el pensamiento de occidente, esos diálogos de pares se unen a encaminar al niño y al joven para tener una postura y una posición clara y cuando retorne a los espacios tenga en cuenta de que ser misak no solo es estudiar sino direccionar y redireccionar todo un territorio.(M – E2)

Cuando la identidad cultural se fortalece podrá haber un relevo generacional que cuente con los elementos bien definidos que se identifican y viven en el día a día, por eso mismo la educación debe ser fuerte hacia adentro para convivir con lo de afuera, por eso nuestros *shurmera* y *shuramera* en el mismo manifiesto Guambia plantean que “esto es de nosotros y de ustedes también”, y eso implica trabajar fuertemente lo propio (conocimientos y saberes) y asimismo alimentarlo con otras formas de conocimiento provenientes de otras culturas, para vivir bien, vivir tranquilo y “vivir sabroso, como lo argumenta Francia Márquez (vicepresidenta electa), que en palabras propias sería “*mananasrønkutri mananasrunkatik misak misak pishintø lincha waramik*”- somos milenarios por eso somos raíz y retoño que vivimos en el tiempo y espacio desde el principio de la armonía y la reciprocidad-.

Con respecto al proceso de investigación del proyecto, cabe resaltar que es un espacio pertinente para profundizar temas que compete a los maestros seguir afianzando y cualificando en la práctica y el quehacer educativo, por tanto, este tipo de oportunidades debe de ser un derecho de todo maestro y no un privilegio de pocos, si queremos avanzar en una sociedad educada y más humana.

Desde que los mayores van dejando caminos van dejando huellas y yo creo que hay nuevas generaciones que esas huellas hay que oxigenarlas caminand,o y seguir caminando sin perder la identidad pues con una visión una misión y yo creo que los mayores decían muy claro Y a mí me parece que es una frase que no se encierra y lo invito a usted profesores que están jóvenes seguir asimilando estos fundamentos y principios y yo creo que en ustedes está y en nosotros el futuro del pueblo Misak. (D2 – E2)

Por otra parte, cabe resaltar que existen unos marcos normativos pero que en las acciones poco se visibiliza, empezando por la constitución política de 1991 en su artículo 7 donde reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Este reconocimiento instaure ciertos “derechos particulares para los pueblos indígenas, rom o gitanos, afrocolombianos, palenqueros y raizales. Sin embargo, los grupos étnicos hemos tenido que demandar su cumplimiento, entre estos, a una educación pertinente y diferencial” (Mazabel, 2018, pág. 171)

Finalmente recogiendo todo lo expuesto, para el pueblo misak en particular para la Institución Educativa Misak Mama Manuela, es necesario que la educación tenga los cimientos fuertes desde adentro y que los maestros aportemos significativamente en los estudiantes en comprender y convivir con diferentes mundos: el misak , el occidental y/o convencional, el oriental, entre otros, ya que, es la manera de seguir re-existiendo y perviviendo dentro de una lógica que desconoce las diferencias, que no acepta realmente la importancia de los saberes propios de las culturas minoritarias (Aranda, 2012, P. 42).

5.1 Recomendaciones

La educación debe contribuir en la formación de seres más humanos, donde permita el diálogo, el respeto, el reconocimiento del otro, además de permitir la sana convivencia con el otro. Así mismo, es un espacio pertinente para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera contextualizada. En este sentido, aportar al fortalecimiento de la identidad cultural.

La Institución Educativa Misak Mama Manuela, tiene el compromiso de trabajar con el ser, sentir, pensar y hacer de la comunidad educativa, dinamizando todos los espacios de aprendizaje que tiene el misak, desde una práctica pedagógica que permita un proceso educativo intercultural.

La formación y cualificación del maestro debe ser un compromiso, si queremos construir una sociedad del conocimiento que contribuya a la transformación y al equilibrio con el entorno natural.

6. Referentes bibliográficos

- Ágredo Lopez, O., & Marulanda Román, L. S. (1998). *Vida y Pensamiento Guambiano*. Territorio Guambiano: Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia.
- Almendra Calambas, D. G., Tunubalá Ussa, F., & Muelas Muelas, J. (2021). Sembrando Semillas de Saberes y Conocimientos en el Tiempo - Espacio del Ser Misak. 1-20.
- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos(2)*, 267 - 279.
- Aranda, M., Tunubalá, J. m., Salazar, R. E., Aranda, L. D., Rodríguez, A., Aristizábal, M., & Díaz, Á. (2012). *Parəsətə, sembrando cultura ayer, hoy y siempre. Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo MISAK*. Popayán - Colombia: Universidad del Cauca.
- Arias Beltrán, F. (2018). El diálogo de saberes entre las ciencias naturales y las cosmovisiones indígenas acerca de la naturaleza: una perspectiva para la educación intercultural en el Guaviare. San Jose del Guaviare, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Avedaño Ramirez, A., & Álvarez Días, M. B. (2019). Las Ciencias Naturales un espacio para abordar la interculturalidad en el aula regular de clases. *Revista Conrado*, 222 - 229.
- Bastidas Acevedo, M., Pérez Becerra, F., Torres Ospina, J., Escobar Paucar, G., Arango Córdoba, A., & Peñaralda Correa, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105213198011.pdf>
- Bonilla, V. D. (2012). Capítulo 4 Resistencia y luchas en la memoria Misak. En G. Sanchez Gómez, D. R. Penaranda Supelano, & G. Bolaños, *Nuestra vida ha sido nuestra lucha*.

- Resistencia y memoria en el Cauca Indígena* (págs. 122 - 165). Colombia: Centro de Memoria Histórica .
- Cabildo de Guambia. (2012). *Tejido de saberes secundaria y media vocacional*. Territorio ancestral Guambia: Programa de educación.
- Cabildo de Guambia. (1994). *Plan de vida del pueblo Guambiano*. Resguardo Indígena de Guambia: Cabildo del pueblo Guambiano.
- Cabildo de Guambia. (2009). *Segundo Plan de Vida de Pervivencia y Crecimiento Misak*. Bogotá. Cabildo de Guambia.
- Colombia, C. P. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogotá: Panamericana.
- Corrales, M. E. (2005). Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas. *Revista Colombiana de Educación*, 204-213.
- Dagua Hurtado, A., Aranda, M., & Vasco, L. G. (2015). *Guambianos Hijos del aroiris y del agua*. Territorio Misak: Cabildo de Guambia.
- DANE. (2018). *Población Indígena de Colombia Resultados del censo nacional de población y vivienda*. Santafé de Bogotá : Gobierno de Colombia.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. México: CLACSO Coediciones.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur descolonización y transmodernidad*. Bogotá - Colombia: Akal / Inter Pares.
- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*(1), 51 - 86.
- Ferrão, V. M. (2013). Educación Intercultural Crítica Construyendo Caminos. En C. Walsh, *Pedagogías Decoloniales Practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (págs. 145-161). Quito - Ecuador: Abya - Yala.

- Forés Miravalles, A., Sánchez Valero, J. A., & Sancho Gil, J. M. (2014). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas* , 205 - 2014.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gaitán Zapata, M. (2008). "y la escuela, nos moldió": aproximación a una propuesta pedagógica misional en contextos indígenas colombianos. *Educación y pedagogía otras educaciones y etnoeducación* , 77 - 89.
- García Marquez, G. G. (1996). La proclama por un país al alcance de los niños. En E. Aldana Valdés, L. F. Chaparro Osorio , G. García Marquez , R. Gutiérrez Duque, R. Llinás, M. Palacios rozo, . . . C. E. Vasco, *Colombia: al filo de la oportunidad* (págs. 24 - 28). Santafé de Bogotá Colombia: Colección documentos de la misión .
- García Novoa, V. (2015). *La vestimenta misak representación visual a partir de la vestimenta tradicional de la comunidad misak*. Cali - Valle: Universidad del Valle.
- Gavilán Pinto , V. (2012). *El pensamiento en espiral el paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago - Chile : Ebook Producción .
- Geertz, C. (2003). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (págs. 19-40). Barcelona España: gedisa.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la Diversidad (Diálogo de saberes, una practica hermeneutica colectiva). *Notas para Daniela*, 1-13.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). Análisis e Interpretación de los Datos. En J. P. Goetz, & M. D. LeCompte, *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa* (págs. 172-211). Madrid españa: Edición Morata.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). El Acceso. En M. Hammersley, & P. Atkinson, *Etnografía Método de Investigación* (págs. 71-96). Buenos Aires : Paidós 2° edición .
- Levison, B., Sandoval Flores, E., & Bertely Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE*, 12(34), 825 - 840.
- López Lobato, E. (2018). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 27, 230 - 246.
doi:<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2564>
- Malik Liévano, B., & Ballesteros Velázquez, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*(45), 15 - 25.
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *ALCEU*, 6(11), 120 - 138.
- Mejía J., M. R. (2020). *Educación Popular Raíces y Travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Bogotá - Colombia : Aurora.
- Misak Educación. (2019). *Territorio Misak Cabildo Indígena del Resguardo de Guambia*. Pueblo Misak: Espiral Educación Cabildo de Guambia.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 69 - 84.
- Molina Neto, V., Oliveira e Silva, L., & Kreuzburg Molina, R. (2014). Los sentidos de la escuela y de la educación física para los estudiantes y profesores: un estudio de caso etnográfico. En A. Franzé Mudano, & D. Poveda, *Miradas y Voces etnográficas en educación* (págs. 39-45). España: Licencia Creative Commons.

- Morales Martínez, E. D., & Florencio, J. G. (2018). El debate sobre colonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte. *Foro Internacional*, 58(1), 131 - 160. doi:<https://doi.org/10.24201/fi.v58i1.2485>
- Morales Martínez, E. D., & Girao Florencio, J. (2018). *El debate sobre Decolonialidad, aspectos indígenas y medio ambiente en América Latina. Un análisis sobre el estado del arte*. Foro internacional, 58(1), 131-160.
- Nidelcoff, M. T. (2003). El pensamiento pedagógico del tercer mundo/ La formación del profesor-pueblo. En M. Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas* (págs. 236 - 241). México: Editores siglo XXI.
- Ospina, W. (15 de Enero de 2022). La escuela de la noche reflexiones sobre la educación. Obtenido de <https://saixliterato.files.wordpress.com/2011/04/noche.pdf>
- Páez Rinco, D., & Reyes Roncancio, J. D. (2020). Puentes entre conocimientos tradicionales y conocimientos científicos escolares con relación a las plantas medicinales en el grado 8vo del liceo Nuestra Señora de Torcoroma. *Revista Científica*, 39(3), 309 - 323. doi:<https://doi.org/10.14483/23448350.16736>
- Quijano Valencia, O. (2019). Educación e interculturalidad. En J. Tobar, *Innovación social y saberes en diálogo* (págs. 45 - 66). Popayán Colombia: Universidad del Cauca.
- RAE. (2021). Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Recuperado el 08 de 02 de 2022, de <https://dle.rae.es/identidad>
- Rapimán, D. Q. (2019). Intervención educativa intercultural para un diálogo de saberes indígena y escolar. *Educación en Revista*, 35(76), 219-237.
- Rappaport, J. (2002). "Adentro" y "Afuera": el espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano. 1-24.

- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología* , 197-229.
- Revista, S. (23 de Febrero de 2017). *Semana*. Obtenido de Cuando desaparece una lengua nativa muere algo de nuestra humanidad: <https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506/>
- Rockwell, E. (1980). Etnografía y Teoría de la Investigación Educativa. *Dialogando*(8), 1-18.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires Argentina : Paidós.
- Rodríguez Gómez, H. M. (2008). Otras Educaciones y Etnoeducación. *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia .
- Rojas Osorio , C. (1999). La América Indígena y la Filosofía . *ABRA*, 16 - 23.
- Romero Ibáñez, P. (2019). *Cómo liberarse de una educación equivocada transformando la educación tradicional* . Santafé de Bogota : Editorial Magisterio .
- Sánchez Fernández, M. L., & Serrano Molina, A. (2013). La etnografía: alternativa en investigación educativa. *Dialnet*, 41-68.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur*. Mexico: Clacso Coediciones .
- Sartorello, S., & Peña Piña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista de investigación educativa*, 27, 245 - 278. doi:<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2561>
- Significados. (s.f.). Identidad. Recuperado el 08 de 02 de 2022, de <https://www.significados.com/identidad/>

- Soto, D. P. (2008). Nueva perspectiva filosófica en América Latina: el grupo Modernidad/Colonialidad. *Ciencia Política*(5), 8 - 35.
- Tejido del Saber. (2012) *Básica secundaria media vocacional*. Territorio Ancestral Guambia.
- Tumiña Velasco , L. E. (2018). *Cuerpo y territorio en el pueblo Misak*. Popayán : Universidad del Cauca.
- Tunubalá Paja, F. A., & Muelas Trochez, J. B. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento misak - Mananasrøkurri mananasrønkatik misak waramik*. Territorio Misak: Cabildo del Resgurado de Guambia .
- Tunubalá Ussa, F. A. (2014). *Saberes y tradiciones del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar: las plantas*. Cali - Colombia : Universidad del Valle.
- Tunubalá Velasco, G., & Fayad Sierra, J. (2021). Voces invisibilizadas, voces visibilizadas: hacia un diálogo intercultural entre el saber misak y el conocimiento global. *Nodos y Nudos*, 7(50), 159 - 172. doi:<https://doi.org/10.17227/nyn>.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En C. Walsh, C. Linera, & W. Mignolo, *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* (págs. 27 - 46). Buenos Aires: Edición del Signo.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* . Quito Ecuador: Abya Yala.
- Wejxa, D. A., & Parra, A. I. (2018). Nasawe'sx isawejxa's, piyana, pevxaya'jna, kakhcxhacxha'jna nasa üusyatxnxijuy: La matemática Nasa, un camino hacia la consolidación de procesos pedagógicos propios en la comunidad indígena de Lomitas. *Memorias Grupo de Investigación de etnomatemática - Tierradentro.*, 1-13.

7. Anexo

7.1 Formatos de entrevistas semiestructuradas

LENGUAJE DE LA NATURALEZA Y DE LA PALABRA DEL PUEBLO MISAK: DE LA INVISIBILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROPIO A LA PRAXIS ESCOLAR EN EL MARCO DEL DIÁLOGO DE SABERES HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Entrevista semiestructurada #1

Entrevistador: Floro Alberto Tunubalá Ussa

Maestros de la básica secundaria entrevistado:

_____ **Código #:** _____

Instrumento para grabar: Iphone XR app – Nota de voz **código #:** _____

Fecha: 24/11/2021

Hora: 10 am

Tiempo aproximado: 1

hora

Tipo de entrevista: diagnóstico _____ seguimiento ____ final _____

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Promover el conocimiento propio con base en los fundamentos y principios del Pueblo Misak, en el campo educativo de la básica secundaria de la Institución Educativa Misak Mama Manuela (I.E.M.M.M), desde la perspectiva del diálogo de saberes para una educación intercultural.

PRIMER OBJETIVO ESPECIFICO:

Analizar el papel de la escuela como dispositivo de imposición y homogeneización del pensamiento en la I.E.M.M.M de la básica secundaria.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Reconocer el papel que ha jugado la escuela, y en consecuencia llevar a cabo el primer objetivo específico. **OBJETIVO METODOLOGICO**

EJE DEL SABER: INTERCULTURALIDAD
OBJETIVO EPISTEMOLOGICO: SABER PROPIO

PROTOCOLO DE PREGUNTAS

o	Preguntas Semiestructuradas	Anotaciones de Percepciones durante la entrevista.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		



Universidad
del Cauca

Investigación:
**LENGUAJE DE LA NATURALEZA Y DE LA PALABRA DEL
PUEBLO MISAK: DE LA INVISIBILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO
PROPIO A LA PRAXIS ESCOLAR EN EL MARCO DEL DIÁLOGO DE
SABERES HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Entrevista semiestructurada # 2

Entrevistador: Floro Alberto Tunubalá Ussa

Maestro entrevistado:

_____ código #:

_____ **Instrumento para grabar:** Iphone XR app – Nota de voz

_____ código #:

_____ **Fecha:** 24/11/2021 **Hora:** 10 am

Tiempo aproximado: 1 hora

Tipo de entrevista: En profundidad

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN:

Promover el conocimiento propio con base en los fundamentos y principios del Pueblo Misak, en el campo educativo de la básica secundaria de la Institución Educativa Misak Mama Manuela (I.E.M.M.M), desde la perspectiva del diálogo de saberes para una educación intercultural.

SEGUNDO OBJETIVO ESPECIFICO:

Identificar (entrevista en profundidad) los fundamentos y principios del ser Misak, como tejidos articuladores para una educación intercultural, de la I.E.M.M.M de la básica secundaria - una mirada desde adentro hacia afuera.

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:

Reconocer la importancia del conocimiento propio en el escenario educativo como tejidos articuladores para una educación intercultural, en la básica secundaria de la I.E.M.M . **OBJETIVO METODOLOGICO**

EJE DEL SABER: INTERCULTURALIDAD

OBJETIVO EPISTEMOLOGICO: SABER PROPIO

PROTOCOLO DE PREGUNTAS

o	Preguntas Semiestructuradas	Anotaciones de Percepciones durante la entrevista.
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
1		