

Prácticas pedagógicas y culturales alternativas para un diálogo intercultural en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol

Cecilia del Carmen Bacca López¹⁵

Ángela María Cabrera Portilla¹⁶

Omar Jaime Castro Matabanchoy¹⁷

Lady Patricia Córdoba Mora¹⁸

1. Introducción

En América Latina, la educación se convierte en un proceso histórico-estructural que se impuso desde la época de la colonia y conquista sobre los pueblos ancestrales que desde tiempos milenarios habitaban este territorio; Colombia no ha sido ajena a las prácticas y políticas educativas que se implantaron en América Latina, sin embargo, cabe destacar que, de acuerdo a la Constitución Política de 1991, se reconoce como un país pluriétnico y multicultural.

En el caso particular del departamento de Nariño, se encuentra, entre otros, el Resguardo Indígena Quillasinga “Refugio del sol”, perteneciente al territorio de El Encano, que inicia su despertar el 28 de febrero de 1998, desde entonces las autoridades, y todos los miembros de la comunidad, bajo la guía espiritual

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

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

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

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

de sus sabedores han luchado por revitalizar y fortalecer el legado cultural ancestral, a partir del cual gravita su cosmovisión y comprensión respecto a la vida en general. No obstante, este proceso debe afrontar múltiples obstáculos derivados de los fuertes rezagos de un pensamiento colonialista, imperante en el estado colombiano, el cual invisibiliza la diversidad de sus prácticas y desconoce las dinámicas propias y cotidianas de los contextos ancestrales.

Cabe resaltar que el territorio de El Encano es compartido por diferentes grupos poblacionales: indígenas, campesinos, colonos y afrodescendientes, quienes en totalidad reclaman una educación pertinente que permita su participación activa, exigiendo mayor re-conocimiento y respeto por sus culturas, usos y costumbres que son necesarios proteger para pervivir en el tiempo y en el espacio.

Partiendo de lo anterior surge la necesidad de posibilitar un diálogo intercultural como aporte a la construcción de una propuesta educativa alternativa y extracurricular que si bien, en la actualidad, no va en contra del sistema predominante si brinda otras condiciones que permiten re-vitalizar y potenciar las capacidades y prácticas culturales de los diferentes grupos poblacionales que cohabitan en este territorio ancestral, con el fin de avanzar en los procesos de de-colonialidad del pensamiento y la satisfacción de la necesidad de entendimiento para el bien-vivir de las comunidades.

Para ello fue necesario re-conocer a los mayores como sabedores quienes pueden compartir y transmitir a través de otras herramientas pedagógicas, (chagras, tejido, tulpas, música, danza, espiritualidad, entre otras), la identidad de sus pueblos. Se inicia un proceso de fortalecimiento cultural y la creación y re-creación del pensamiento epistémico que posibilita la gestación de nuevos espacios de encuentro, intercambio y construcción de saberes desde y para los propios contextos; a su vez se hace énfasis en un diálogo constante entre el mundo cotidiano y el saber ancestral que admite la armonía del conocimiento y trasciende al modelo educativo propuesto por el sistema tradicional, es decir se aleja de la visión mecánica, hegemónica, homogénea y universal que no responde a las dinámicas culturales de diversidad presentes en Colombia y Nariño.

2. La educación en el contexto latinoamericano, nacional y local

Desde sus inicios, la educación en el viejo mundo, más precisamente en el continente europeo, se ha concebido como un privilegio reservado a determinados grupos sociales; así, los antiguos griegos cultivaron el amor por el saber cuyo ejercicio en los más pequeños de acuerdo a Abagnanio (1996), se iniciaba con el acompañamiento del paidotriba, quien se encargaba de dar una serie de instrucciones de carácter moral al niño, durante el camino que los conducía a la escuela, lugar donde se buscaba el perfeccionamiento de su cuerpo y mente

a través del estudio de las matemáticas, la gramática, la música y por supuesto la gimnasia. Sin embargo, cabe señalar que más allá de la importancia que desde los griegos adquirió el arte de la memoria, diferentes pensadores romanos redimensionaron el valor de la educación puesto que consideraron que ésta debía trascender la adquisición mecánica de saberes para centrarse en un despertar; al respecto, basta recordar las palabras de Plutarco, citado en Marrou (1996), quien sostiene “no es la inteligencia como un vaso que debe llenarse, sino como un trozo de madera que debe encenderse para que se despierte el ardor de la investigación y el deseo de la verdad” (p.98).

De manera sucinta, la historia de la educación en Occidente, se basó en la prerrogativa griega de ser un privilegio de unos pocos, y si bien el espíritu helénico, se esforzó por desarrollar un espíritu reflexivo a través de la contemplación, cabe señalar que la fuerte diferenciación entre maestro y estudiante, determinó la relación que se daba al interior del aula de clases, de esta manera, se recurrían a prácticas severas para inculcar un aprendizaje que si bien inmutaba la conciencia del estudiante, éste se basaba en un trato despectivo y arbitrario, donde más allá de un diálogo se perpetuaría un aletargado monólogo por parte de la autoridad, encabezada en la figura del docente, modelo que subsistiría a lo largo de varias épocas pero que luego de diversos fenómenos y circunstancias sociales propiciarían una revolución en las dinámicas de los procesos educativos de occidente.

En el caso de Colombia, la educación se convirtió en un apéndice más de la colonización, por ende, sus prácticas fueron delimitadas por los conquistadores, quienes procuraron reproducir la tradición dominante del viejo continente europeo, a través de la violencia, la imposición y la extinción. Así, la conversión al cristianismo y el aprendizaje del castellano, representan los ejes en torno a los cuales se desarrollará la idea de escuela, de esta manera se organizaron escuelas indígenas orientadas a cumplir esta finalidad, bajo la orientación de los sacerdotes, quienes se basaron en los modelos tradicionalistas occidentales. Es así como la sociedad colombiana, regresó su mirada a los pueblos indígenas quienes, invisibilizados por el egocentrismo occidental y bajo ocultamientos y diferentes sincretismos, se mantuvieron implacables, logrando así, un reconocimiento que, aunque forzado fue legitimado por el gobierno, en el año de 1976, fecha en la que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) centró su atención en las culturas autóctonas y permitió el nacimiento de los programas de etnoeducación. Bajo estas condiciones, la educación institucionalizada para los pueblos se convirtió en un proceso netamente reduccionista, negador de las identidades colectivas; por lo tanto, pensar una educación alternativa implica retornar a los contextos, a partir de los cuales se gestan las alteridades, se evidencia la emergencia de epistemes heterodoxas, que responden a las necesidades de múltiples cosmovisiones y por lo tanto difieran de la lógica univoca de occidente.

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

Para desarrollar la categoría de interculturalidad fue necesario acercarse al significado de cultura, que se caracteriza por una connotación polisémica, de ahí que en la presente investigación se retoman dos visiones: la tradicional y la política. En la visión tradicional se encuentra que la definición de cultura, se remonta a su origen etimológico, que se “desprende de la palabra griega “paideia” y el latín “colere”, cuyos significados refieren, entre otros, a cuidar, trabajar y cultivar” (Serje, 2000, p. 127). Esta definición fue concebida desde los más altos valores morales que cierto grupo de la sociedad imponía como referente, desde ese entonces la noción de cultura tenía un sentido opuesto y excluyente, visión que se supera con la postura crítica en donde se entiende la cultura como una construcción simbólica, como un tejido de interacciones y universos que está atravesado por relaciones de poder que se legitiman a partir de simbologías y símbolos. “Es entonces cuando surge la necesidad de entender los discursos de la trama social para realizar una lectura crítica de la realidad, re- significar las construcciones “dadas” y renovar el sentido de la vida, a través de la cultura, en este sentido es necesario tener en cuenta que la cultura es la urdiembre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su existencia y orientan su acción”. (Clifford, 1957, p.45). Parafraseando a Guerrero (2002) en el ámbito político, la cultura permite visibilizar prácticas culturales cotidianas a partir de las cuales despuntan prácticas políticas en razón de su dinámica propia y de su capacidad de producir significados, valores y subjetividades, por lo tanto, la dimensión cultural no sólo está impregnada en la vida social sino que la transforma significativamente a partir de una interactividad de símbolos que, a su vez, tienen el poder de configurar y re-configurar nuevas realidades.

Uno de los elementos fundantes dentro del re-conocimiento y valoración de la cultura propia y la de los otros es la interculturalidad, noción que convoca a trascender supuestos relacionados con el multiculturalismo o política del reconocimiento, la cual también se ha venido construyendo bajo dos miradas; la primera es la tradicional, institucional e instrumental en donde la interculturalidad se asume como “el discurso de la tolerancia y respeto entre culturas, resulta funcional a la estructura social vigente, representa una nueva retórica para alcanzar consensos y conservar la estabilidad social ” (Díez, 2004, p.196). La segunda hace referencia a la mirada crítica de la interculturalidad, en donde ésta se concibe como “la construcción de un proyecto que remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes —y frecuentemente opuestos— intereses” (Ibíd, p. 195).

Otros autores como Luis López (2001) manifiestan que la interculturalidad hace parte del devenir natural e histórico del multiculturalismo, pero también ve la interculturalidad como una categoría propositiva, en tanto el multiculturalismo se asume como una categoría meramente descriptiva. La interculturalidad, entonces, va más allá del multiculturalismo pues supone relaciones horizontales, cíclicas, intersubjetivas que se construyen desde otras lógicas que no responden a la razón instrumental ni monolítica que asume “la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esta colonialidad: a transformarse y modificarse dejando-de-ser para ser un no-ser que será aceptado” (Cortés 2007 en Walsh Katherine 2005, p.29). Lo anterior requiere superar la decolonialidad del ser, el poder, el pensamiento y la naturaleza y reconocer en los otros, maneras alternas de pensar, entender y construir conocimiento pero también comunidad desde las dinámicas de cada contexto y cultura, con ello se avanzaría en la creación de otras condiciones para el establecimiento de un orden social y cultural distinto pero que albergue y reconozca la diversidad, al respecto Raúl Fornet (2004) manifiesta que ese orden alternativo sólo se alcanzaría “aprendiendo a ser ciudadanos y ciudadanas del mundo, a reconocer las diversas culturas y a relacionarnos interculturalmente, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas” (p.7).

Los límites espaciales hacen que los seres humanos fragmenten la convivencia, la humanidad y la fraternidad, elementos clave que deben ser socializados desde la familia para sentirse parte activa del mundo y de la humanidad y permitan avanzar hacia el re-conocimiento de la diversidad, el intercambio de saberes, admitiendo que, en la familia, la escuela y la vida misma cada día los seres humanos asumen el papel de sabios y aprendices. Al respecto Fornet (2004) afirma: “más para compartir, en comunicación abierta, procesos contextuales semejantes no basta con leer un libro, hay que compartir vida, memoria histórica, e incluso proyectos, se habla entonces de una interculturalidad contextual” (p.28). Esto advierte, entonces, trabajar desde y en la familia, la escuela y la comunidad, en el fortalecimiento de lo propio, pero desde el reconocimiento de los otros, según Freire (2003) la práctica educativa y pedagógica es una herramienta fundamental que puede “ocultar la realidad de dominación y de alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (p.74).

En esta misma línea Katherin Walsh (2005), manifiesta que la interculturalidad implica un proceso de múltiples relaciones en donde la educación está obligada a dar cuenta de “la unidad en la diversidad, la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y la proporcionalidad de los conocimientos, saberes, haceres, reflexiones, vivencias y cosmovisiones [...] se trata de realizar intercambios que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p.5). De estas circunstancias nace que la interculturalidad no puede remitirse a procesos de diálogo donde sólo se incor-

pore el componente de lengua materna y tampoco la interculturalidad requiere de apellidos como bilingüe, la interculturalidad en su génesis exige, de todos los elementos constitutivos, desarrollados en las líneas anteriores, con esto no se desconoce el papel tan importante que desempeña la lengua materna en la construcción de interculturalidad pero tampoco se le puede encargar toda la responsabilidad que implica el desarrollo y consolidación de este proyecto político.

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

Otro elemento fundamental dentro de la construcción de interculturalidad es la decolonialidad. Según, (Restrepo y Rojas, 2010) “el colonialismo es un fenómeno de dominación político administrativo más restringido o particularizado, en tanto la colonialidad es un fenómeno histórico mucho más complejo La colonialidad no se agota en el colonialismo, sino que incluye muchas otras experiencias y articulaciones que operan incluso en nuestro presente” (p. 15-16). Inclusive, según estos autores, la colonialidad comprende o abarca el colonialismo y la supresión del vasallaje de un pueblo respecto de otro.

Así como hay diferencia sustancial entre colonialismo y colonialidad de igual manera hay diferencia entre los conceptos de “decolonización” y “decolonialidad”, ya que, según los autores antes citados la decolonización hace referencia a la supresión del colonialismo, mientras que la decolonialidad implica superación de la colonialidad. En la actualidad, mientras las potencias hablan de estar en una posmodernidad, los países etiquetados como tercermundistas continúan en la modernidad, viviendo su estado de dependencia respecto a los países ricos, Restrepo y Rojas (2010) afirman que “no hay modernidad sin colonialidad y, a su vez, la colonialidad supone a la modernidad; de ahí que se afirme que la relación entre modernidad y colonialidad es de constitución: no puede existir una sin la otra. (p.16), esto conlleva a determinar que colonialidad/modernidad son dos instancias de una misma realidad para tenerlas como punto de referencia. En el caso de América Latina la decolonialidad se entiende como un proceso de liberación del estado de postración y vasallaje al que ha sido sometido este territorio, desde el momento en que sus países fueron anexados a España como sus colonias.

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

América fue presentada al mundo como la sin nombre, sólo 15 años después fue llamada como quisieron nombrarla las naciones mayores, al respecto Germán Marquinez Argote (1984a) afirma: “nuestro mundo tiene nombres

propios: Indias Occidentales, América, Latinoamérica. Como a niños, recientemente nacidos o descubiertos, se nos impone un nombre y se oficializa en acta para darnos existencia pública ante el Viejo Mundo” (p. 63-64).

Según Aníbal Quijano la colonialidad, en la época actual, se circunscribe a cuatro esferas: la del poder, ser, pensamiento y naturaleza. “La categoría de colonialidad del poder es el nodo epistémico principal para denominar el patrón de dominación global. La colonialidad del poder es así, una categoría analítica que permite denominar la matriz de poder propia de la modernidad” (Hernández, 2015, p.2).

Desde esta colonialidad se enfatiza en la subordinación de los pueblos ancestrales al poder y superioridad de los europeos, en donde lejos de ser entendidos desde su multidimensionalidad son obligados a olvidar su cultura, identidad, usos, costumbres y espiritualidad. También se encuentra la colonialidad del pensamiento, en donde la sabiduría ancestral es invisibilizada por las lógicas de la razón instrumental y el conocimiento científico, así lo manifiesta Estelina Quinatoa Cotacachi (2007) quien desde su postura como mujer indígena e intelectual resume la colonialidad del saber en las siguientes líneas: “los indígenas, al ser considerados de “menor categoría”, sin derecho a producir elaboraciones mentales, reflexiones y menos aún producciones intelectuales, han sido desconocidos u ocultados a propósito en lo que se refiere a la creación intelectual, de manera que sus producciones han sido señaladas como anónima ya que las únicas ideas que se transmitieron de manera escrita fueron producidas por los grupos de poder (p.173).

Desde esta misma lógica está la colonialidad de la naturaleza la cual es mirada sólo como acumulación de riqueza, perdiendo de vista el verdadero significado espiritual que representa para los pueblos ancestrales. Se plantea entonces la necesidad de otras formas de pensamiento, que partan de la realidad de los múltiples territorios y que se puedan aplicar estos elementos a sus mismas problemáticas y procesos, así lo manifiesta Bondy (1968) “cada país, cada época, cada filósofo ha tenido su filosofía, han dado soluciones distintas de los problemas del espíritu humano. Así como han existido y existen filosofías de otros países es necesario que exista una filosofía latinoamericana. Este es un proyecto que tiene que hacerse realidad” (p.33).

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

Al respecto, varios autores han hecho declaraciones que obligan a hacer un alto en el camino para reflexionar sobre estas implicaciones. Entre esas voces se resalta la del colombiano Fernando González Ochoa quien, cuestiona y a la

vez lanza una propuesta para alcanzar la autenticidad, según Gonzáles (1976) “hemos agarrado ya a Suramérica: Vanidad (apariencia no respaldada, apariencia de nada). Copiadas todas las formas ¿Qué hay original? Los instintos americanos no se han manifestado, nuestro pueblo está dormido en sueño de siglo. Todo lo imitamos y nada es natural en nosotros, pero el día en que seamos naturalmente desvergonzados, tendremos originalidad” (pp. 7-36).

En este sentido la originalidad permite fortalecer procesos de autonomía que conlleven a aquello que algunos autores han denominado diálogo de saberes. Retomando el planteamiento hecho por Boaventura de Sousa Santos (2010) se encuentra que el diálogo de saberes admite relaciones de construcción de conocimiento desde una mirada horizontal y que sin lugar a dudas es un elemento clave para romper con las ataduras de la colonialidad en toda su complejidad e implicaciones.

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

La autonomía dentro de los procesos de interculturalidad convoca a decidir, con autoridad y desde una postura crítica, ante distintas situaciones en las que interactúa el ser humano y en general los diferentes grupos poblacionales. Al respecto Martínez de Dueri (2004) determina que la autonomía implica gobernarse a sí mismo, es decir es poseer la capacidad para entregarle sentido y valor a la vida, lo cual según Séneca invita a tomar posesión sobre sí mismo pero con el objetivo de enaltecer la existencia.

Abarca varios aspectos del ser humano, en este caso interesan el moral y el intelectual, el primero tomado como el comportamiento y el segundo como la iniciativa personal de pensar, Según Dueri (2004) la autonomía significa: “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico” (p.15). Sin embargo, los pueblos latinoamericanos se han visto opacados por la imposición que ejercen los bloques hegemónicos sobre las poblaciones que históricamente han cedido sus propias maneras de pensar, sentir y actuar, fortaleciendo el lado opuesto de la autonomía que es la heteronomía y se sustentan en dejar que otros obedezcan, de ahí la necesidad de los pueblos ancestrales, de recuperar la autonomía de sus territorios con todos sus procesos y superar el problema del entre-nos, del vivir juntos, del vivir-con, el cual se presenta porque se pone en riesgo la vida, la independencia, la libertad y la diversidad.

Es así como la autonomía se construye, en relaciones de convivencia y de construcción con los otros. Según Jean Piaget, citado por Dueri (2004), “la autonomía aparece con la reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado” (p. 17). Por tanto la necesidad de que los gru-

pos poblacionales, admitan la inquietud por sí mismos y a su vez permitan la ocupación de sí mismos, que implica a su vez el despertar, en principio de movimiento, de desasosiego permanente a lo largo de la vida para posibilitar el desarrollo de acciones que ejercerán los sujetos sobre sí mismos.

7. Autonomía y educación en territorios ancestrales

En los países latinoamericanos y específicamente en Colombia y el departamento de Nariño, la autonomía se ha ido construyendo a través de la lucha constante de los pueblos ancestrales por lograr un espacio de participación y toma de decisiones en varios componentes, así se manifiesta en los artículos 287 y 330 de la Constitución Política Colombiana (1991) y en el artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Si bien, legalmente, las comunidades indígenas están respaldadas por artículos y principios que hablan de autonomía, varias comunidades aún replican las lógicas del sistema tradicional. En la actualidad existen diferentes alternativas indígenas que trabajan en, desde y para la autonomía como es el caso de las comunidades de Tzeltales de Los Altos de Chiapas quienes han venido desarrollando una propuesta denominada: Educación comunitaria indígena para el desarrollo Autónomo (ECIDEA), donde se enseña la vida a base del conocimiento de los sabedores, sin depender de la decisión de otras instancias a través de un proceso educativo fundamentado en la investigación en el medio social y natural.

Estas experiencias permiten superar los lineamientos que ha dejado la educación tradicional; la educación tradicional ha querido perpetuar y legitimar bajo su esquema homogéneo lo que desde Paulo Freire (1970) se conoce como educación bancaria, cuyos objetivos buscan el establecimiento y mantenimiento de la contradicción entre el docente como protagonista y los estudiantes como meros objetos. Al respecto Freire (1970) manifiesta que “la concepción *bancaria* al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la cultura del silencio mantiene y estimula la contradicción”. (Freire et al. 1970, pp. 49-50), esto es una relación pedagógica sin vínculos, autoritaria, sin diálogo.

Se ve entonces una educación de tipo impositivo, en donde al estudiante se le condiciona su autonomía, negándole la posibilidad de fortalecer sus usos y costumbres y por tanto la interculturalidad. De ahí la necesidad de construir aprendizaje en la libertad y la autonomía, según los planteamientos hechos por Diomedes Gómez Paternina (2009), es la posibilidad de tomar sus propias decisiones, determinando lo *falso* y lo *verdadero*, con esto queda claro que no puede haber estudiantes autónomos sin docentes autónomos. Por lo tanto es necesario dejar a un lado la figura de docentes bancarios ya que “en el momento en que el educador *bancario* viviera la superación de la contradicción

[educador-educando] ya no sería *bancario*, ya no efectuaría *depósitos*, ya no intentaría domesticar, ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación” (Freire et al. 1970, p. 52). De ahí que ni siquiera debería existir la figura de docente y estudiante como aquel que enseña y el que aprende, respectivamente.

Lo anterior sólo puede lograrse desde lo que denomina Paulo Freire Pedagogía de la Autonomía, donde se respeten no sólo los saberes con que llegan los educandos, sino también se discuta la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, es así como Paulo Freire (2004) propone varios interrogantes entre ellos “¿Por qué no establecer una *intimidad* necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (p.15) y dentro de la presente investigación se añade: ¿por qué no permitir que los sabedores de los diferentes territorios ancestrales puedan participar en la construcción de conocimiento, desde sus referentes culturales y espirituales?, que sin lugar a dudas dentro de los territorios latinoamericanos cobra un valor significativo ya que permitiría pensar en pedagogías que conjuguen la diversidad, la espiritualidad y prácticas vitales que dentro del pensamiento indígena se superponen a lo material y es desde ahí que se construye comunidad, territorio, y humanidad.

8. La autonomía como base para la vivencia de la interculturalidad

Según, Sarramona, (2011). La amplitud del significado de autonomía es un ejemplo más de la diversidad semántica que toman los términos en el campo educativo, ello acontece porque la educación afecta a toda la población y en este proceso el lenguaje juega un papel fundamental puesto que éste vehicula la ideología, la concepción del mundo y de la vida desde la cual se realiza la educación. Es así como el concepto de autonomía se esgrime como un pilar que permite el re-conocimiento y la legitimación tanto del individuo como de la comunidad. Educar a partir de criterios que gravitan bajo un determinado contexto, respetando a los otros, es una tarea permanente en el proceso de desarrollo de la personalidad, en el que los docentes tienen que formar y fortalecer al individuo a través de valores que posibiliten una constante renovación social a través del autocuidado. De este modo, pensar una educación desde la interculturalidad implica el reconocimiento de la diversidad como una realidad que no se puede ignorar, pues por el contrario se configura como el trasfondo que subyace en las relaciones del ser humano que convive en sociedad; de este modo la vivencia de la diversidad adquiere una dimensión fundamental en el esbozo de una nueva educación, cimentada en la autonomía; sin embargo, la diversidad exige que se comprenda al ser humano, no sólo a partir de una configuración antropomórfica en donde éste es el único sujeto que ostenta

derechos, sino por el contrario, se requiere ir más allá de los criterios reduccionistas de la razón, para entender que el ser humano no es autosuficiente en la medida en que se encuentra rodeado de diferentes formas de vida que posibilitan su existencia y hacen parte integrante de su realidad.

Precisamente esta es la búsqueda de los pueblos que han luchado durante siglos con las políticas agresivas de la colonialidad, pues se comprende que la autonomía de un pueblo depende de su capacidad para la creación y conservación de la cultura, y como es bien sabido, la educación ayuda a cumplir estos objetivos, de ahí, que una educación pertinente puede ayudar a fortalecer un pueblo desde el reconocimiento y potencialización de su cultura, este aspecto se vivencia en el territorio Quillasinga Refugio del Sol, quienes en palabras del sabedor indígena Camilo Ernesto Rodríguez Quispe han venido “encontrando el camino para hacer cambios reales a los modelos educativos, hay posibilidades de construir propuestas educativas acordes al territorio, cultura, sin tener en cuenta estándares y competencias propios del modelo globalizado capitalista”. (Conversación personal, territorio de El Encano).

En esta perspectiva, la autonomía sólo puede ejercerse desde el reconocimiento de lo propio, sin que ello implique la anulación de lo diverso, además la cultura y la educación se convierten en dos elementos coadyuvantes en este proceso, al respecto la docente mestiza Ángela Cabrera (2015) manifiesta: “tengo fe en la educación, en la medida en que esta puede transformarse o mejor dicho retornar a su origen maternal, ancestral, donde lejos de transgredir la materia, procuraba tranquilidad, respeto, conocimiento, y sanación para el espíritu”. El retorno a la esencia de estas categorías posibilita que el ser humano experimente la armonía entre su cuerpo y las necesidades de su intelecto, de ahí que su comprensión sea mayor pues trasciende la espiritualidad de la moral occidental para enfocarse en la unidad del ser humano como un ente proclive de creación permanente.

9. Criterios epistémicos y metodológicos

Recordando algunos elementos antiguos se encuentra que los filósofos griegos elaboraron un complejo saber fundamentado en la contemplación cautelosa e inquisitiva del universo y sus infinitos misterios, saber que bien sabido es, se materializa en diferentes epistemes; retomando los elementos anteriores, se determina que el pueblo indígena Quillasinga Refugio del Sol, afianza su saber en el contacto directo con la naturaleza que ha constituido, todo el tiempo, la fuente de sus saberes; y si bien la forma en que este pueblo ancestral aborda la noción de ciencia dista mucho de la maneras euro centristas, la continuidad y revitalización de sus usos y costumbres es una muestra de cómo sus epistemes posibilitan la pervivencia de su pueblo y cosmovisión. Justo en esta relación se construye el concepto de autonomía ya que el conoci-

miento de un pueblo emana de sus orígenes, de tal manera que retornar a los mismos implica una separación del poder hegemónico que desde la colonialidad ha usurpado la cultura.

En esta perspectiva, la autonomía adquiere un nuevo significado pues desborda lo netamente individualista para abrazar la búsqueda de un conocimiento que posibilite el encuentro del individuo consigo mismo y con los otros. Para el pueblo indígena Quillasinga el fortalecimiento de su autonomía parte del cuidado de sí mismo y del respeto y valoración por todas las formas de existencia, lo cual implica ir más allá de los criterios racionalistas y encontrar otras posibilidades y sensibilidades que permitan la comunión del ser humano consigo mismo, la naturaleza, los otros y el cosmos ya que desde la visión antropocéntrica actual el mundo se comprende desde una perspectiva fragmentada y desde ahí difícilmente el ser humano sentirá y vivirá un saber que lo ligue nuevamente a la tierra, en este sentido el docente mestizo Edgar Arteaga (2015) manifiesta:

La diversidad, lo múltiple, lo diferente, cabe en poco espacio y sin esfuerzo. ¿Es posible que el alma de los hombres comparta la naturaleza terrestre? ¿Es acertado decir que el alma humana está vinculada a la tierra? así lo creo: creo que el alma es un destello de la tierra. Precisamente reconocerse como una parte integrante de la naturaleza permite al sujeto aunar en el misterio de su existencia, y con ello acercarse a su propia búsqueda en la cual ha de encontrar el sustento para su espíritu.

De ahí que la autonomía en la búsqueda incesante por el propio reconocimiento del ser encuentra que ésta también implica una lucha constante por la recuperación de la humanidad, extraviada en los azares de la historia, y aportar en la gestación de nuevas perspectivas a partir de las cuales se conquiste el anhelo de la libertad que finalmente se ve reflejado en la capacidad de creación y co-creación de los seres humanos y la comunidad en general.

9.1 Kikin llatata kawarispá (el cuidado de sí mismo) para la praxis de la interculturalidad

La vivencia de la interculturalidad en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, no cobraría el significado que tiene sino fuera por el proceso de revitalización de los elementos culturales e identitarios que hoy este pueblo ancestral realiza, gracias a la guía y acompañamiento de los mayores y sabedores quienes desde tiempos milenarios ya habían comprendido la necesidad de conocerse a sí mismo y cuidarse a sí mismo, si se quiere compartir con y cuidar de los demás, un elemento fundamental que debe re-crearse en los procesos de educación. Si bien el conócete a ti mismo y el cuidado de sí mismo, en la actualidad, son reconocidos como categorías teóricamente elaboradas por varios

filósofos e intelectuales, en este proceso investigativo, se considera que dentro de las prácticas cotidianas de este resguardo indígena se viven, se sienten y se comparten desde su naturalidad, desde la conexión con la madre tierra y el compromiso que implica la medicina ancestral y que sin lugar a dudas son la base para hablar de intraculturalidad y por consiguiente de interculturalidad y educación, trascendiendo aquello que, en la actualidad, el sistema tradicional no cumple, así lo manifiesta la docente mestiza Janeth Araujo (2015) “este trozo de vida ilusorio que hemos creado se basa en el desconocimiento de lo que realmente somos(...) siento que el mundo construye infelicidades constantes y que éstas provienen de un desconocimiento profundo de lo que humana y celestialmente somos”

Haciendo una aproximación teórica a las categorías mencionadas, se encuentra que la frase *conócete a ti mismo*, fue presentada por Sócrates, quien desde su disertación aporta elementos interesantes relacionados con la necesidad de que el ser humano en todo su proceso vital esté en un constante auto-descubrimiento, autoconocimiento ya que desde aquí se gesta la posibilidad de que los sujetos se re-encuentren consigo mismos, desde encuentros reflexivos, autocríticos, catárticos que permitan pensar y entender su quehacer en el universo, la tierra y su interacción con los otros y lo otro, en este caso, la madre tierra. Este componente vital en el devenir del ser humano se asume con compromiso y responsabilidad en el compartir de la medicina ancestral del pueblo Quillasinga, quien guiado por el pueblo Siona ha permitido que indígenas, campesinos, mestizos y colonos avancen en este sentido y sigan caminando desde la ciclicidad que propone dicho proceso, así se ve reflejado en la siguiente expresión “el mensaje de los mayores cuando estás en una ceremonia es: hay que reconocer que han habido muchas luchas por los mayores y somos enviados para dar a la gente una claridad porque lo que algunos intentan, en este momento, es que la gente no aprenda, no se conozca, viva sumisa, no tenga una luz”

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

Pues desde esta acción se puede revolucionar, mover, dinamizar, despertar aquello que ha estado quieto, es dejar de reproducir lo dado para iniciar un

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

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

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

Estos elementos hacen parte crucial dentro de la construcción y re-creación de una de las categorías emergentes de la presente investigación que sin dudas ha sido uno de los pilares fundamentales para determinar que dentro

del territorio Quillasinga se vive la interculturalidad y esta es la intraculturalidad que retoma los elementos del autoconocimiento y el cuidado de sí mismo. En palabras del sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015) la intraculturalidad implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a fortalecer lo mío”. Y este proceso es fundamental, de lo contrario, el camino puede presentar dos bifurcaciones, se continua privilegiando lo de afuera para mantener la perpetuación del sistema hegemónico imperante o por otra parte las comunidades indígenas pueden caer en un profundo proteccionismo y ensimismamiento que no permita el diálogo y la interacción con los otros, estos aspectos dentro de la organización y proceso que se adelanta en este territorio ancestral se van minimizando desde el trabajo, el compromiso y el intercambio entre indígenas, campesinos y mestizos que apuestan por una educación que reivindique lo propio y tome lo necesario y pertinente de afuera para no descuidar lo de adentro pues el pueblo Quillasinga, ubicado en el corregimiento de El Encano, ha sido invisibilizado por la influencia y el poder ejercido por los colonos, olvidando sus formas particulares de construir territorio, conocimiento y formación, despreciando de igual manera el conocimiento que pervive en el pensamiento de los mayores y la madre tierra y que se construye en otros espacios que no se limitan a la mera institución educativa, es así como cuentan los mayores y sabedores que anteriormente se aprendía en la tierra, en la shagra (huerto), en la tulpa (fogón) en el tejido, la danza, la música, la oralidad y las ceremonias ancestrales, con ello se fortalecía el conocimiento, desde un tejido continuo y transversal que no fragmentaba el conocimiento al contrario se potenciaba desde el contacto directo con el entorno y los elementos que se utilizaban para construir los artefactos ancestrales como la lana, la chaquirá, el hilo, entre otros, al respecto, el sabedor indígena, Kamentsa, Juan Mutumbajoy (2015), recuerda con nostalgia y comenta:

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

El resguardo Quillasinga Refugio del Sol al encontrarse ante esta problemática, desde los círculos de la palabra y las mingas comunitarias, inicia el proceso de despertar, desde el llamado que hacen los ancestros, y reconocen la necesidad del autoconocimiento y el reconocimiento como cimientos neces-

rios para seguir trabajando en ese renacer, de ahí que se puede determinar que en este territorio antes de gestarse los procesos de interculturalidad, primero se ha tratado de fortalecer la intraculturalidad, que, de acuerdo a los planteamientos hechos por el abuelo líder del movimiento afroecuatoriano, Juan García, en Walsh (2009) se entienden como “casa adentro y casa afuera, elementos que trascienden lo estatal y reivindican lo comunitario. Entonces más que simplemente resistir, significa incidir y construir. El interés, es más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no nieguen la modernidad, pero que permitan vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella. (p.33)

Con lo expuesto se determina que en el proceso de visibilización y reivindicación de lo propio no se desecha a los otros, se los re-conoce, se comparte y se intercambia para apostarle a una construcción comunitaria que pondere la humanidad y no las etiquetas deshumanizantes, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamejoy (2015) dice: “este proceso es interesante porque no sólo se trabaja con los indígenas ahí hay de todo, negritos, blancos, verdes, rojos, de todo, de todos los colores” (medio audiovisual). En este sentir, en este entendimiento y en esta apertura que ha tenido la comunidad indígena se ha permitido que el trabajo colectivo prime sobre el individual, engendrando con esto los pilares determinantes para no asumir la interculturalidad como un slogan sino como un recurso fundamental y vital dentro de las dinámicas cotidianas y emancipatorias del pueblo Quillasinga. Así, poco a poco, se ha ido comprendiendo que “no existe la cultura sino las culturas, que no podemos seguir considerando que hay culturas superiores e inferiores, pues esta diferenciación es producto de lógicas de conquista y dominación que deben ser superadas” (p.7).

Y cuando se comprende que cada territorio tiene su propia cultura, que cada grupo poblacional gesta su propia historia y cosmogonía, es entonces cuando las palabras, los lenguajes y las representaciones se transforman porque ya no se habla de una cultura, de una cosmogonía, de una historia sino de culturas, cosmogonías e historias, que al final se transforman y enriquecen gracias al intercambio con las demás, que trascienden elementos históricos de inferioridad y exclusión que han superpuesto a algunas culturas sobre otras, atribuyendo un carácter de inferioridad, de poca intelectualidad, de conocimientos poco válidos y acciones arcaicas, porque la interculturalidad implica ponerse en escena desde las posibilidades y capacidades de los sujetos y los diferentes contextos, desde posturas equitativas y cíclicas que admitan la diversidad y convoquen a la construcción de humanidad, es entonces entender que los pensamientos y las acciones deben estar orientadas al bienvivir de todos y todas y no sólo hacia ciertos grupos poblacionales. Es el tiempo de despertar, de empezar aquello que las comunidades del Amazonía, en lengua Huitoto denominan Kasiyadu y en ese despertar estará implícita la revitalización del

saber de los pueblos ancestrales y se amplificará también el eco de otros grupos poblacionales que han sido callados, opacados, invisibilizados, pues sus esencias, sus raíces siguen latentes, no han desaparecido, porque según Fornet (2004) “en la fuerza cultural se encuentran las razones de los siglos de resistencia que ha mantenido viva la esperanza de culturas sojuzgadas y negadas a lo ancho y largo del mundo” (p.8).

9.2 Sin intraculturalidad no es posible la vivencia de la interculturalidad

En los encuentros compartidos con el Pueblo Quillasinga, Quilla, luna, Singa, nariz, los señores nariz de luna, por su adoración a la deidad nocturna, siendo distintivas las narigueras que en su cuerpo llevaban, y los grupos poblacionales que cohabitan en el territorio de El Encano, se plantea que en la actualidad es fundamental dentro de los procesos de educación, iniciar con el reconocimiento de la diversidad como un elemento fundamental que permite “caminar la utopía y desde ahí encontrar otras expresiones, miradas, tactos, con-tactos, sensibilidades y discursos frente al mundo, la vida, el otro y a sí mismo”. (Lady Córdoba, autoetnografía, 18 de abril de 2014), aspecto fundamental que obliga a propiciar espacios de encuentro, diálogo, creación y construcción con el otro. En el caso del territorio Indígena Quillasinga Refugio del Sol se ha hecho el llamado para iniciar la construcción de una propuesta alternativa que avance en el fortalecimiento de la sabiduría oral, simbólica y espiritual contenida en los abuelos y en su memoria, el aprendizaje de la cosmogonía y creación del territorio ancestral, muy relacionado con la Laguna de La Cocha; compartiendo ese legado con la niñez y juventud del territorio de El Encano y el reto de plasmar en dibujos, música y danza el imaginario que se encuentra en piedras, rituales, transitando por sus tejidos, chagras y el entorno natural, aspectos que se encuentran ausentes dentro de la educación tradicional que se imparte en las instituciones educativas presentes en este contexto.

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

“tal vez no se trate tanto de nombrar al otro, de tratar de conocerlo, de tratar de identificarlo, o de representarlo, y de decidir después que es lo que tendríamos que hacer con él, como de pensar y pensar-nos en el devenir siempre imprevisible de nuestras relaciones singulares con el otro” (p.2). Al tiempo, Germán Guarín (2004), propone que: “todo sujeto lleva en sí un principio de inclusión en un «nosotros» que lo incita a integrarse en una relación comunitaria y de amor con los demás, con los «nuestros» (familia, amigos, patria)” (p.93)

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

[...] El origen del ser humano se remonta a la historia hay, por ejemplo, hombres del desierto cuyo destino es mirar sin miedo las distancias; hay hombres selváticos cuya fuerza y conocimiento son tan abundantes como la selva misma; hay quienes habitan el páramo y cuentan las historias del comienzo en las estrellas; hay seres de guaico que en la danza apaciguan los ardores de la sangre; hay seres montunos que estudian a los animales que habitan el alma humana; hay gentes de altura que miran de arriba abajo y anudan y encuentran lo diverso. Sólo por mencionar algunos; más el origen es siempre la tierra; es pura cuestión de azar –o destino, da igual- el nacer aquí y no allá, llevar la piel tostada por el sol o por el frío.

A lado de ello también se integra la visión que plantea el sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015) quien afirma que “desde la tierra nace todo, en la

tierra están los espíritus, está el agua, el fuego, el viento, la misma tierra que también forma parte de la espiritualidad” y desde ahí se reflexiona la existencia del ser humano y su relación con los otros, con lo otro y en este caso también con la educación.

Las reflexiones hechas hasta aquí se reflejan en las dinámicas actuales que se viven en el Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol, aquí se han propiciado espacios para dialogar y encontrarse con otras culturas pues hoy este territorio ancestral es habitado por indígenas, pero asimismo es compartido con afrodescendientes, mestizos, colonos, campesinos, entre otros. Por lo tanto se admite que estos contextos no son homogéneos y el aporte que pueden realizar cada uno de los grupos poblacionales es infinito y diverso, con esto queda claro que si a la educación, se le otorga el verdadero sentido y significado que representa, puede convertirse en una potente herramienta de transformación, para ello es necesario que trascienda el simple discurso de los gobernantes y se pinte con los colores de la tierra, las hojas, las flores y el corazón de los múltiples y diversos contextos. Desde ahí se apunta a la transformación y emancipación del pensamiento de Latinoamérica, Colombia, Nariño como territorios identitarios, ancestrales y magnos como el vuelo del kundur, sustentados en los principios de libertad, respeto, equidad, diversidad e interculturalidad, ese es el reto de todas las personas que han decidido tomar la gran responsabilidad de transformar la sociedad y emancipar el pensamiento, desde la educación.

Los habitantes de este territorio y algunos de los mestizos que han llegado a compartir con ellos han asumido que pensar la diversidad y la interculturalidad implica dejar a un lado la expansión del sistema capitalista, que pretende imponer las pautas pseudo-culturales del viejo mundo, cuyo principal objetivo es reducir la diversidad de sentires, saberes, usos y costumbres a un estrecho hegemónico de formalidades cuantificables, universales y exactas, que a su vez son extremadamente objetivas, competitivas, frías y calculadoras. En estas circunstancias se proliferan los impulsos más violentos y egoístas, que hacen de los humanos unos sujetos que imponen fronteras a todo aquello que sobrepasa su individualidad, al respecto doña Conchita Matabanchoy (2015) manifiesta: “yo siempre he pensado que si habitamos un mismo territorio donde están los indígenas, los campesinos, las negritudes, todos deberíamos hablar un mismo lenguaje y estar todos en un mismo nivel porque hay veces personas, o líderes, o dirigentes que empiezan con ese ego y siempre dicen yo, yo y yo. Yo lo hice, yo lo hice.

Según los investigadores, lo expuesto en las líneas previas ha desatado una ruptura epistemológica del sujeto andino ya que se han creado prototipos que no permiten entender, comprender y respetar las múltiples diferencias y culturas que se presentan en el mundo y más en América Latina, Colombia y

Nariño que se caracterizan por ser contextos ricos en diversidad no sólo física y biológica sino también humana y cultural. Al respecto Boaventura de Sousa Santos (2010: 19) plantea que “ha sabido reconocer las consecuencias de la ruptura gnoseo-epistemológica del hombre escindido quien, incapaz de reconciliar las diferencias que legitiman la condición humana, exilió de su comprensión todo rastro de cultura y de saber que rebasen la estructura lógica de sus arquetipos intra-culturales; en este contexto, surgen las líneas abismales”. (p.19); líneas que demarcan las fronteras del pensamiento humano, a partir de un re-conocimiento que privilegia y certifica la razón de occidente sobre el resto del mundo, es así que siguiendo a Santos (2010) el mundo que es “incapaz de nivelar-se culturalmente con el viejo continente, es desplazado, al otro lado de la línea, al lado invisible, al lado salvaje y sin ley” (p.14).

Partiendo de ello, se manifiesta que el reconocimiento de la diversidad cultural entendida como una igualdad de diferencias que interactúan a partir de la gestación y fomento del conocimiento, en tanto capacidad de creación artística y espiritual, representa una tentativa para superar los límites de la razón progresista y con ello gestar las bases para que el ser humano retorne a las raíces de su Qosco (ombligo), es decir de su ser y se reconozca como un hilo que armoniza en el tejido del universo y su infinita grandeza. En este sentido, el concepto de interculturalidad, constituye un espacio de apertura capaz de superar la rigidez de un pensamiento unidimensional y albergar en su génesis el entendimiento del ser y el universo desde una perspectiva multidimensional y por tanto hologramática. Según Fornet (2006) “Solo en el reconocimiento de ese otro, considerándolo no como una entidad metafísica absoluta, sino como proceso histórico abierto, como una visión del mundo diferente que tiene algo para decirnos, solo desde esta interacción podemos construir lo propio, conservando siempre como parte “huellas” de aquella interacción” (p.29). Al respecto la misma Conchita Matabanchoy (2015) aduce que dentro del territorio conviene “reconocer el aporte de todos. El aporte de nuestros padres, de nuestros abuelos. En esta construcción que se ha venido haciendo, todos han sido importantes, toda esa sabiduría que sino la rescatamos, no la volvemos a vivir como se está haciendo, eso se nos acaba y perdemos nuestra propia identidad, nuestra propia cultura”

Para cumplir con lo enunciado, es preciso revalorar la interculturalidad a partir de una postura crítica desde la cual, este concepto logre mutar “como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad” (Viña et al, 2010, p.78). Además, constituye un elemento fundante que contribuye hacia el cambio de las estructuras y modelos imperantes y apunta hacia el respeto de la diversidad. En este sentido, se puede determinar que en las dinámicas que se presentan dentro del Resguardo Indígena Quillasinga Refugio del Sol no hay cabida para conceptos asociados con inferioridad, superioridad y verticalidad y menos con el simple

re-conocimiento e incorporación de lo diverso dentro de los procesos de formación que se vienen gestando desde hace varios años y que claramente escapan de las políticas educativas y los estándares nacionales propuestos por el Estado.

Es así como sabedores indígenas, campesinos y líderes mestizos han unido esfuerzos y voluntades para avanzar en otras propuestas de formación, ya que han sentido el tiempo de entender la diversidad como una potencialidad y posibilidad de los pueblos para seguir construyendo la riqueza de un territorio que desde la infinitud de sus culturas, historias, cosmogonías, cosmologías e identidades aporten en la construcción de una educación intercultural que a su vez garantice unas condiciones dignas y equitativas para la transformación real de estas realidades. Para ello ha sido importante re-vitalizar varias prácticas culturales y pedagógicas de los pueblos ancestrales y propender por una interculturalidad contextualizada, sustentada en los marcos de usos y costumbres de los grupos poblacionales que ahí cohabitan. Sólo así la interculturalidad puede proyectarse como “una posibilidad de ser universales a través del diálogo, esto es sin pretender ser demasiado rápidamente universales. Para ser universales hay que dejar tiempo a la conversación, al diálogo a que las razones salgan” (Fornet, 2004, p.63).

En el proceso de pensar y vivir la interculturalidad se presentan dentro del territorio momentos de tensión, de oposición que desde la perspectiva de los investigadores son necesarios para evaluar, re-evaluar y potenciar los componentes de interculturalidad porque justamente “la interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción. Pero éste es precisamente el horizonte que oculta la cultura de las (supuestas) evidencias. En sentido estricto allí donde reina la evidencia no se da siquiera la necesidad del discurso o de la argumentación. (Fornet, 2006, p.12). En esta misma línea el taita Camilo Rodríguez Quispe (2015), advierte que:

Sería importante primero saber que tenemos diferencias las cuales nos permiten conocernos e identificarnos, yo quiero conocer cómo eres tú y tu quieres conocer como soy yo, porque cada uno puede ver de diferente forma los múltiples temas como son: el remedio, territorio, aprendizajes, empezar por la comunicación y sentirnos parte dentro del territorio y proponer acciones a través de juntarnos como somos cada uno y así ser más fuerte”, y añade, “yo he visto a otros países como a través de las diferencias afianzan las identidades y se construye país, de juntarse y respetarse, nosotros podemos juntarnos para fortalecernos cada día sin que se convierta en rivalidad”.

En este punto de la reflexión vale la pena resaltar que si bien la interculturalidad que se presenta y se vivencia dentro de las dinámicas del resguardo es un avance significativo para trabajar por una educación intercultural, ésta debe empezar a expandirse no sólo a nivel de la corporación indígena porque

parecería que los únicos sujetos dispuestos a crear desde la interculturalidad son las comunidades ancestrales y algunos líderes de comunidades campesinas, colonos y mestizos que han asumido el proceso como un asunto vital, sin embargo dentro de la institucionalidad como tal se sigue negando la opción de que los sabedores se proyecten como sujetos políticos capaces de compartir con las personas del territorio su conocimiento, su sabiduría, su experiencia, desde procesos vitales que se escapan de la lógica de educación occidental. En los encuentros se evidencia que los sabedores inspiran a los demás, desde sus procesos de armonización y espiritualidad participan y lideran los encuentros, con ello se supera el imaginario de la educación pensada bajo los límites de la credencial, posibilitando y visibilizando su aporte a estos procesos y más aún a la vivencia en, desde y para la interculturalidad.

9.3 Minguando y tejiendo desde el diálogo ecológico de saberes

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

Desde la llegada de los españoles las comunidades ancestrales han visto subvalorada su esencia, su pensamiento y la relación con la naturaleza, siendo consideradas como razas inferiores y desde ahí la educación también ha estado permeada por relaciones de subalternización. Desde esa época fue la iglesia católica quien desde el principio de “bondad” de “civilizar” a los indígenas se encargó de su adoctrinamiento. En relación a lo anterior se encuentra la postura del sabedor indígena Leandro Janamejoy (2015), quien sostiene que:

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

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

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

Nunca me enseñaron las labores del hogar, ni cómo preparar el achiote, o moler el maíz, o tostar el café, trasplantar las matas, cosas que eran cotidianas en la casa, pero nunca las aprendí porque no me dejaban hacer nada de eso. Solamente querían verme estudiar, leer, escribir, dibujar, cantar, diseñar los vestidos de mis muñecas, hacer las representaciones y declamar poesías, hacer planas en los cuadernos y en el tablero que me instalaron en la terraza [...] creían que esos otros menesteres domésticos no eran saberes que me servirían para progresar, y que yo no tenía por qué aprenderlos

Teniendo en cuenta las posturas anteriores, se logra determinar que dentro de los procesos de educación y construcción de conocimiento, en los países latinoamericanos y en este caso específico en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, se ha dado mayor primacía a la razón instrumental sobre otras razones y condiciones, supeditando el conocimiento a una sola epistemología, a un solo conocimiento científico, descalificando y hasta tachando de inválidos los saberes que reposan en la memoria de los abuelos y mayores, al respecto el sabedor indígena Oscar Jacanamijoy (2016) asegura: “hay que saber todo el proceso del conocimiento pero no te van a dejar llevar al colegio una olla, eso no te toca enseñar,

solo ciencias y matemáticas, con números, que te vas a poner a enseñar así, no me creen dicen eso es mentira, porque eso no es científico, la chicha es así, pero no lo hizo un científico, lo hizo un abuelo, y no lo van a aceptar como una cátedra”

La educación, en la mayoría de los casos, sustentada en el conocimiento occidental y en nombre de la razón se ha circunscrito a la escuela, al salón de clases, al libro, al cuaderno y esos mismos aspectos se repiten y calcan en las prácticas de las comunidades ancestrales, perdiendo de vista que antes éstas aprendían desde las ceremonias y rituales, la oralidad, la madre naturaleza, la tulpá y el mismo universo, frente a este componente el mismo sabedor Oscar Jacanamijoy (2015) manifiesta: “por qué no lo traen al abuelo, a enseñarles a los guaguas, lo que es solsticio de verano, lo que es equinoccio, por qué no lo traen al abuelo, porque no tiene cartón, se contrata no más al que tiene cartón, pero él sabe más que los que fuimos a estudiar y decimos no abuelo calle abuelo usted no ha ido a la universidad al colegio, entonces no tiene la razón”. (Grupo focal, Encano centro)

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

Para avanzar en lo anterior, se requiere la apertura del pensamiento y del espíritu que permitan de-construir y des-aprender, para volver a crear, gestar y construir desde lo propio, es poner en acción la ciclicidad del churo cósmico (espiral) que avanza pero a la vez regresa, los ciclos no terminan sólo se transforman pero desde ahí se renueva, según el mamo Arahuaico Arwa-Viku (1999), la humanidad se encuentra a “las puertas de un nuevo milenio, es necesario que conozcamos los elementos con que está hecho nuestro país, nos despojemos del culto por todo lo ajeno a lo nuestro y valoremos con respeto y admiración el conocimiento de nuestros sabios Mamos como hacemos con los clásicos de distintos pueblos de la tierra” (p.4). Sin embargo, es menester aclarar que la idea no es caer en ensimismamientos, sino empezar a reconocer la diversidad de pensamientos, sentires y actúes partiendo de la revitalización de lo propio, en este sentido se hace perentorio permitir que las comunidades ancestrales, no sólo indígenas, sino también afrodescendientes, palenqueros, romaníes, entre otros, inicien sus propios procesos de revitalización de saberes

ancestrales, ya que en muchas ocasiones se encuentra que los investigadores occidentales en donde aparecen sociólogos, antropólogos, etnólogos tratan de traducir las experiencias y vivencias de estos pueblos, desdibujando en muchas ocasiones el sentir de los mismos. Una vez se haga ese proceso que se sustenta justamente en la intraculturalidad pueden entrar en diálogo con los otros, desde relaciones comunicativas horizontales que admitan la construcción de otras alternativas.

Al respecto Raúl Zibechi (2015) anuncia:

La única salida para que los colonizados no repitan, una y otra vez, la terrible historia que los coloca en el lugar del colono, es la creación de algo nuevo. Es el camino en el que los dominados pueden dejar de referenciarse en el dominante, desear su riqueza y su poder, perseguir su lugar en el mundo. En ese camino pueden superar la inferiorización en la que los instaló el colonialismo. No podrá superar ese lugar peleando por repartirse lo que existe, que es el lugar del dominador, sino creando algo nuevo: clínicas, escuelas, caracoles, músicas y danzas; hacer ese mundo otro con sus propias manos, poniendo en juego su imaginación y sus sueños; con modos diferentes de hacer que no son calco y copia de la sociedad dominante, sino creaciones auténticas, adecuadas al nosotros en movimiento. Creaciones que no tienen nada que envidiarle al mundo del colono (p.38).

La propuesta de Zibechi, cobra sentido en el proceso que se pinta, siente y vive en el territorio indígena Quillasinga Refugio del Sol, ya que desde la libertad y autonomía este pueblo ancestral se ha dado la oportunidad de potenciar sus procesos a partir de sus propios saberes pero también admitiendo y permitido el encuentro con otros seres humanos adscritos a comunidades campesinas y mestizas, quienes desde la reflexión y lectura de sus pulsos vitales han encontrado en este pueblo ancestral la posibilidad de caminar y tejer oportunidades, utopías y horizontes diversos, espirituales, armónicos, en donde la cultura y el pensamiento de cada uno se respeta y desde esa condición se construye, se establecen relaciones distintas en donde no se siguen los parámetros del capitalismo y la finalidad no radica en la acumulación de poder y capital sino en el fortalecimiento de lo comunitario y el espíritu, elementos fundamentales para alimentar el mundo de la vida que le apuestan a otra sociedad y “la argamasa de esa otra sociedad está compuesta por relaciones sociales no capitalistas que no están destinadas a la acumulación de capital y de poder sino a reproducir la vida de los que no tienen lugar en la sociedad hegemónica”. (Raúl Ziberechi, 2015, p.59).

Para ello la comunidad indígena Quillasinga ha dado pasos importantes para avanzar en el re-conocimiento del ser, el saber y la naturaleza que en términos de Quijano se asumen como la decolonialidad del ser, del saber y de la

naturaleza y este proceso ha sido posible gracias a la revitalización que se ha hecho del pensamiento de los mayores y sabedores quienes son el pilar fundamental y la guía en este proceso de decolonialidad, según el taita Roberto Jojoa (2016) “las comunidades indígenas pueden aportar experiencia de su cultura, de su trabajo, de su historia, experiencia, naturaleza, paisaje y comida” (conversación personal, Territorio de El Encano), desde aquí se ha podido trabajar por el mantenimiento de la cultura Quillasinga ya que “muchas comunidades han desaparecido totalmente o han sido asimiladas por aquellas niveladoras del espíritu con que nos amenazan las grandes potencias”

9.4 ¿Tejiendo la utopía de la educación intercultural?

La riqueza cultural e intelectual de la nación es diversa y por ello la educación debe constituir la herramienta fundamental que permita a los seres humanos formarse integralmente para conocer, reflexionar, interpretar y proponer desde sus entornos para sus entornos, en este sentido, la educación se convierte en el proceso mediante el cual la sociedad facilita la humanización y sensibilización de los seres humanos. Al respecto Werner afirma: “la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior, en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual” (Jueguer Werner, 1994, p.3). De ahí la necesidad de pensar en aquello que plantea Julián Sabogal (2009) asociado al *círculo virtuoso de educación* que consiste, principalmente, en: leer, pensar, escribir, dialogar y, se agrega, re-leer, investigar y construir pensamiento desde la diversidad, para ello se debe correr el riesgo e inventar y proponer nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que partan de las realidades y cotidianidades de los diferentes grupos poblacionales que habitan e interactúan en el contexto local, regional, nacional y también mundial. En este sentido, cabe aclarar que es necesario juntar acciones para proponer una educación intercultural, que supere, incluso, la misma oratoria del multiculturalismo, ello requiere incorporar:

La herencia cultural de los pueblos y al mismo tiempo acceder a conocer los aportes de otras culturas y pueblos en cuanto a conocimientos, técnicas, historias, valores, formas de organización social y otros aspectos importantes de las culturas. Así mismo, es una educación que toma en cuenta las formas propias de aprender y enseñar de los pueblos, que han hecho que estos saberes perduren y se enriquezcan en el tiempo. [...] La Educación Intercultural promueve la construcción de una sociedad en la que conviven distintas formas de ser, de crear, de pensar y de resolver los problemas, con respeto a la diversidad pero con igualdad de derechos. (Vásquez, 2007, p.3)

Pensar en una educación intercultural implica gestar un pensamiento que permita trabajar desde las correspondientes realidades y que los sujetos pue-

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

De ahí que las comunidades Indígenas manifiestan que es importante antes de hablar de interculturalidad empezar por la intrainterculturalidad lo cual implica “conocerme a mí mismo para yo generar mi propio conocimiento y después que vengan los otros conocimientos que me pueden ayudar a fortalecer lo mío [...] conocerme a mí mismo, apropiarme de lo de afuera para fortalecer el proceso de la comunidad” (Janamejoy, San Juan de Pasto, 2015). En esta misma línea los pueblos indígenas manifiestan que la interculturalidad es un concepto que las comunidades indígenas ya venían desarrollando desde tiempos atrás, al respecto afirman “de pronto desde siempre lo hemos tenido en cuenta pero desde otra perspectiva y desde otra definición porque bueno pa occidente existe la interculturalidad pero para nosotros desde la propia lengua se lo conoce de otra manera, en otro sentido, por ejemplo dicen los mayores ñambis wakachinoskuna caminos del conocer”

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

Dentro de los procesos de educación intercultural se plantea espacios creativos para incentivar la representación de los imaginarios del ser humano, es en estos encuentros de construcción intercultural en donde se pueden entretejer relaciones de aprendizaje, fraternidad y afecto, además se gesten momentos clave para desplegar capacidades de imaginación, creación y re-creación que, en alguna medida, se alejen de lo mediático, lo pre-concebido porque sencillamente la percepción, sensibilidad y mirada sobre el mundo y los se-

res humanos se enriquece desde la mirada de los otros. Al respecto Cornelius Castoriadis (1989) plantea que “la imaginación no es la capacidad para crear imágenes, es la capacidad de crear formas, formas sociales, representaciones o auto-representaciones, es la misma representación del ser” (pp. 9-94).

Al reflexionar sobre las líneas anteriores y sin caer en afirmaciones que se entiendan como inamovibles e irrefutables, se quiere inferir que ha llegado el momento de actuar para pensar y gestar una escuela que no se entienda, simplemente, bajo la definición de una institución legalmente reconocida, encargada de impartir conocimiento, sino que se reconozca como un espacio, como un universo en el que los seres humanos aprenden y enseñan cotidianamente y en el que se entretaja una relación horizontal y multidimensional entre los actores que en ella interactúan, ya que la escuela constituye apenas una parte del sistema educativo por ello no debe recaer sobre ésta “Toda la culpabilidad de los males y toda la responsabilidad de las soluciones” (Ospina, 2012, p.2). La escuela puede constituirse, entonces, en un universo de continua reflexión, análisis, interpretación e intercambio en donde aflore el gusto por los interrogantes, la curiosidad y la exploración, dejando a un lado las respuestas pre-establecidas, lo congruente, *lo normal* y la privación en los seres humanos de la búsqueda constante de nuevas posibilidades, oportunidades y múltiples respuestas, alejándose, así, de aquellos paradigmas ortodoxos que acuden a la memorización y repetición.

Luego de la disertación presentada, se establece que la educación juega un papel preponderante dentro de la sociedad actual, sin embargo no se requiere de una educación sumisa, ensimismada e institucionalizada en las paredes de una escuela, se hace urgente construir verdaderos proyectos educativos que se alejen de los modelos estandarizados y pre-establecidos y trasciendan hacia contextos alejados, aislados, deprimidos que acojan las dinámicas y la realidad de los mismos pero además integre la diversidad de pensamientos, usos, costumbres, acciones y sabiduría de los seres humanos, con el fin de transmutar la realidad opresora y gestar verdaderos procesos de libertad y autonomía que a su vez conlleven a la construcción permanente de conocimiento, según Freire “es importante tener en cuenta el sentido profundo del pueblo, de su ritmo, su visión, sabiduría, su palabra pronunciada y de aquella guardada siempre fértil y certera” (Freire, 1999, p.9), así se logra establecer que la construcción permanente del conocimiento implica un entendimiento desde una perspectiva cíclica, dinámica que abriga y admite la posibilidad de intervención de múltiples subjetividades pero desde las mismas realidades.

10. Conclusiones

A partir de los hallazgos encontrados, en el Resguardo Indígena Quillasin-ga Refugio del Sol, territorio de El Encano, se establece que:

La emancipación del pensamiento se configura como un fin para el ser humano, y la educación constituye un medio fundamental que posibilita la consecución del mismo, por ende, educar representa liberar el espíritu de aquellas ataduras que extravían su mirada, de este modo se torna imprescindible retornar a una educación vital, que se renueve constantemente. La materialización de la utopía de un mundo mejor, empieza con la transformación de las pequeñas subjetividades, por ello, reconocer la importancia de cada actuación personal, de cada contexto particular se torna vital para lograr un cambio.

Una educación alternativa debe fortalecer la autonomía del ser humano, la cual se acrecienta en el reconocimiento y la convivencia en la diversidad. La educación intercultural es un proceso complejo que empieza a caminar, hilarse y tejerse, tratando de trascender las lógicas propuestas por la institucionalidad para seguir las propias dinámicas que han ido emergiendo con el despertar de los pueblos indígenas, y específicamente con este pueblo ancestral y la apertura hacia el diálogo con los otros grupos poblacionales que habitan en este territorio ancestral (campesinos, mestizos y colonos).

Pensar la educación desde la diversidad y la interculturalidad implica el re-conocimiento y acogida de otros saberes que a su vez abrazan múltiples inteligencias, conocimientos, emociones, intuiciones y la agudización de los sentidos extrasensoriales que deben alejarse de la concepción ruin del racionalismo extremo y para aportar en la construcción de procesos vitales, nuevos y alternativos de humanidad. La escuela debe constituir un universo en permanente transformación cuyas dinámicas se sustenten en el ser y hacer de los seres humanos, asimismo debe coadyuvar a que las personas aprendan a convivir, vivir-con los demás y con su entorno, teniendo en cuenta los múltiples componentes socio-culturales de los determinados contextos para retomar elementos esenciales que contribuyan al fortalecimiento de sus procesos vitales e identitarios y se aleje de la visión competitiva, economicista y consumista que propone el modelo neoliberal imperante.

Bibliografía

- Abbagnano, N. (2008). *Historia de la pedagogía* / N. Abbagnano y A. Visalberghi. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Amador, L. et al. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura: lecturas abiertas, críticas y complejas*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Antolínez, R. et al. (2011). *La integración de América Latina y el Caribe: filosofía, geopolítica y cultura*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Arcila L. & Guarín G. (2015). *Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea* - Plumilla Educativa, 2015.
- Ariño, Antonio. (2000). *Sociología de la Cultura: La constitución simbólica de la sociedad*. Ariel Sociología, España.

- Beuchot, M. (2010). *Hermenéutica Analógica*, Educación y Filosofía. Bogotá: Editorial USTA.
- Briones, C. (2002). "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural". En: Norma Fuller (edit.). *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP, Lima.
- Briones, G. (1997). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según Sabios mapuche*. (Tesis de maestría en educación con mención en currículo y comunidad educativa Universidad de Chile, Santiago, Chile).
- Castillo, E (2008). *la educación intercultural bilingüe: el caso colombiano* / Elizabeth 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, E-Book (Colección libros Flape / Flape) ISBN 978- 987-1396-19-1
- Castoriadis, C. (1989). *El imaginario social y la institución* La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 Barcelona: Tusquets Editore.
- Castro-Gómez, S & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* / compiladores. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar
- Clifford, G. (1957) *American Anthropology, 1946-1970: Papers from the American Anthropologist*. Vol 59. University Nebraska Press.
- Cortés, J. (2007). *Políticas culturales en Bogotá. Un análisis instrospectivo frente a los límites y desafíos de la interculturalidad*", tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*. España: Editorial Trotta.
- Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima segunda edición.
- Diccionario Griego-Español. (1959). 4ª edición. España: Editorial Razón y Fe.
- Diccionario Latino-Español. (1950). España: Editorial Spes.
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213. Recuperado en 25 de julio de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=es.
- Estermann, J. (2006). 2ª edición. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. Bolivia: Editorial Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología.
- Fornet, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad* ISBN 968-5927-03-0.
- Fornet, R. (2003) *La interculturalidad a prueba* URL disponible en <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf> (Recuperado en 28 de mayo de 2015).
- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, editores.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*, México, Siglo XXI.
- Guerrero, P.(2002). Módulo Teorías de la Cultura, "La Cultura", Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia, Escuela de Antropología Aplicada – UPS-Quito.
- Haidar, J. (2011). *El Análisis del Sentido: Propuestas desde la Complejidad y la Transdisciplina*. México, CONALCULTA, INAH.
- Hernández, Y et al. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos*, Vol. 10, núm. 20. pp. 228-240. Disponible en: [http ISSN 1665-8140](http://ISSN 1665-8140) (Recuperado en septiembre 29 del 2016) (S.F.)
- Larrosa, J. (2006b) *Palabras para una educación otra*. Mimeo del Curso de posgrado Experiencia y alteridad en Educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Jaramillo, J (compilador). (2005). *Cultura, identidades y saberes fronterizos*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Jueguer, W. (1994). *Pardea*. F.C.E. Segunda reimpresión, Bogotá: Ed: PAIDOS.

- López, L. (2001). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En: UNESCO-OREALC. Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- López, S. (2010). Maestros en el territorio. Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Maanchi, J (2001). Pedagogía Ancestral Awajún: la Elaboración de Textiles y su Enseñanza en las Comunidades de Nuevo Israel y Nuevo Jerusalén, Cochabamba, Bolivia. URL disponible en < http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Julian_Taish.pdf> (Recuperado en 28 de mayo de 2015)
- Mamo Arwa-Viku, et al. (1997). Universo Arhuaco. Colección Prometeo. Serie Hipnos, número 10. Medellín – Colombia.
- Marrou, H. (1998). Historia de la educación en la antigüedad / Henri-Irénée Marrou. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Mejía, M. (2011). La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II: entre el uso técnico instrumental y las educaciones. Colombia: Ediciones desde abajo.
- Morín, E. (2004b). Introducción al pensamiento complejo. México: Editorial Gedisa.
- Núñez, C. (2007). Diálogos Freire-Morín. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.
- Organización Indígena de Colombia O.N.I.C. (1996). Hacia una Educación Indígena Multilingüe e Intercultural Comprometida con la Vida, Santafé de Bogotá, Ediciones Turdakke de la Organización Indígena de Colombia.
- Ospina, W. (2012). Carta al maestro desconocido. Disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38509999/1_Carta_al_maestro_desconocido_-_William_Ospina_-_10_paginas.pdf?1439948817=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCARTA_AL_MAESTRO_DESCONOCIDO.pdf&Expires=1614888849&Signature=RF5u0m7V9j52h0q2dSMtAqE~G10RRHmTjFcuQ3K4WrOeEfZSwvqCm8QTWJjOuOXsXgNMOM-GLLUSWsDnmvheA8r2ljvgOfi~Sl e2uQuY4KAU5ukLHDf~Jf8Sy-uEeqeMO4fHgf-mKjXRAIV9fQp4NJoSLfta4ran42Ngoldmirn6sId-N6Z-b5sUx3RUnDyocTB9P2Hc77-NxtaOcaXTCaxIXuzTjdb8IbWdDeVIOeTvVs18ETpjKR437i-jx4TREH30PQvt~njtIV64SKE83aA7IZSUiA4E2C1oYYsn0hcTTYzW55tFH0PeQ4-oAf-ME96IS~gwQ9TVEWl~JYJ20Lg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Ospina, W. (2012). La lámpara maravillosa: Preguntas para una nueva educación.
- Pacheco, A et al. (2006). Metodología Crítica de la Investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. México: Compañía Editorial Continental.
- Quijano, A (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Quinatoa, E. (2007) Intelectuales Indígenas del Ecuador. En Zapata Silva, C (comp), Intelectuales Indígenas piensan América Latina (Vol. 2 Colección Tinkuy). Quito: Abya-Yala.
- Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta moebio 23: 217-227. <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm>. Recuperado el 29/04/2013.
- Romano, V. (2007). La intoxicación lingüística. Barcelona: Plaza edición.
- Sampieri, R et al. (2010). Metodología de la Investigación. 5ª Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- Schütz, A. (1973). Ensayos sobre metodología sociológica. Argentina: Amorrortu Editores.
- Serje, M, et al., (2002) Palabras para Desarmar. Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá: Impresiones Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Serna, A. (2013). Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana. Manizales: Universidad de Manizales.
- Skliar, C. (2005). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Frigerio, Graciela y Skliar. Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados (pp.11-31). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Skliar, C. (2007). 5ª edición. ¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Sousa, B. (2010) Para descolonizar el occidente. Clacso, Prometeo libros, Buenos Aires, Argentina.

- Touraine, A. (2000) ¿Podremos vivir juntos? México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Universidad del Tolima (2009). La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas del Tolima (Recuperado el 1 de junio de 2013 de Base de datos La BLAA). Banco de la República.
- Vásquez, A. (2007). Construyendo nuestra interculturalidad. URL disponible en <http://www.interculturalidad.org/> [Recuperado el 2 de noviembre de 2016]
- Walsh, K. (2005). Interculturalidad, Colonialidad y educación. ponencia en el Primer Seminario Internacional (Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad, Bogotá, 1 a 4 de noviembre de 2005.
- Zemelman, H. (2011). Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. Bolivia: III-CAB.
- Zibechi, R. (2015) Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá, D.C.:Ediciones desde abajo.