

**Diálogo filosófico intercultural y educación propia: Propuesta estético- pedagógica
para una construcción de pensamiento filosófico desde el sentí-pensar**

**Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía**

Modalidad: Construcción filosófica teórico-práctica.

**Presentado por
Karen Lorena Aristizábal Pinto
Cód.: 2014232004**

**Directora:
Consuelo Pabón**

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Departamento de
Ciencia Sociales**

Licenciatura en Filosofía

**Bogotá D.C
2021**

RESUMEN

El presente trabajo investigativo y propositivo busca realizar un esbozo de las carencias a nivel práctico de las dinámicas educativas en aulas culturalmente diversas en cuanto al tema de la interculturalidad, y concretamente, del diálogo filosófico intercultural. Para presentar estas carencias se da uso a conceptos y fragmentos de documentos de índole legislativo con la finalidad de mostrar, en medio de una crítica paralela por medio de ejemplos y hechos concretos como las realidades de ciertas comunidades indígenas en el territorio colombiano, las falencias que presenta el sistema educativo a la hora de llegar a dichas poblaciones y de dar respuesta a sus necesidades y exigencias culturales y tradicionales.

Este documento contiene una conceptualización y contextualización del problema y la población a la que se busca llegar, en la que progresivamente se busca llegar a proponer un modo de descentralización de la filosofía occidental eurocéntrica, como ha sido trabajada históricamente en el ámbito académico, haciendo un llamado a la interdisciplinariedad en la enseñanza de la misma, y buscando la participación de factores no solo racionales sino sensoriales en la experimentación de esta, viendo en la filosofía un quehacer y no solo un memorizar e interiorizar conceptos, hallando como la mejor guía, la sabiduría ancestral y los métodos tradicionales como son; la tradición oral, la danza y el canto, el devenir palabra, animal, árbol, pensamiento. En pocas palabras, se busca forjar una enseñanza de la filosofía que propenda el pensamiento vivo por medio de una propuesta estético-pedagógica que inmiscuya el contexto, el territorio, el cuerpo, la vida y la tradición, la memoria misma en el quehacer filosófico en el aula, un aula que no anula, sino que afirma la diferencia.

Palabras clave:

Interculturalidad, enseñanza, filosofía, diálogo filosófico intercultural, pensamiento.

Abstract

The present investigative and purposeful work seeks to make an outline of the shortcomings at a practical level of educational dynamics in culturally diverse classrooms regarding the issue of interculturality, and specifically, of intercultural philosophical dialogue. In order to present these shortcomings, concepts and fragments of documents of a legislative nature are used in order to show, in the midst of a parallel criticism through examples and concrete facts such as the realities of certain indigenous communities in Colombian territory, the shortcomings of the educational system when it comes to reaching these populations and responding to their cultural and traditional needs and demands.

This document contains a conceptualization and contextualization of the problem and the population that it seeks to reach, in which it progressively seeks to propose a way of decentralizing Western Eurocentric philosophy, as it has been worked historically in the academic field, making a called for interdisciplinarity in its teaching, and seeking the participation of not only rational but sensory factors in its experimentation, seeing in philosophy a task and not just memorizing and internalizing concepts, finding as the best guide, the ancestral wisdom and traditional methods as they are; oral tradition, dance and song, becoming word, animal, tree, thought. In a few words, it seeks to forge a teaching of philosophy that encourages living thought through an aesthetic-pedagogical proposal that involves the context, the territory, the body, life and tradition, memory itself in the philosophical work in the classroom, a classroom that does not annul, but affirms the difference.

Keywords:

Interculturality, teaching, philosophy, intercultural philosophical dialogue, thought.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Capítulo I: Interculturalidad y autonomía educativa: en busca de una educación en pro de la autodeterminación	8
1.1. Acerca de qué es, cómo surge y cómo se ha desarrollado la interculturalidad.....	16
1.2. ¿Cómo y por qué hacer de la escuela un espacio intercultural?.....	20
1.3. ¿Qué implicaciones tiene mi mirada sobre el otro en medio de un proceso de educación intercultural?	21
1.4. Interculturalidad educativa vs. diálogo intercultural.....	23
Capítulo II: La experiencia estética como herramienta para la construcción de pensamiento filosófico intercultural.....	25
2.1. Un breve acercamiento a la historia desde otras narrativas.....	29
2.2. La implementación de un diálogo filosófico-estético en la comunidad Sikuani.....	34
2.3. El arte como vehículo.....	40
Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	45

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado más allá de presentar una intriga académica, es un trabajo que nace del afán de reconocer al otro desde y con el corazón, un afán de transformar la vida, de sanar malas prácticas ejercidas sobre otro de forma consciente o inconsciente, un otro que no encuentra su lugar porque se le ha sido arrebatado; en este sentido, lo que se presenta en este documento es un afán de exaltación de la riqueza y la diversidad de los múltiples sectores marginados, centrándonos en las comunidades indígenas, aterrizado en reflexiones de la vida misma mediadas por el amor a la sabiduría, a la filosofía y el autoexamen.

Así bien, la finalidad de este documento es realizar, a partir de términos como la autonomía educativa, la interculturalidad, y el diálogo filosófico intercultural, una propuesta estético-pedagógica que promueva la posibilidad de una práctica en espacios escolares desde la escucha atenta planteada desde la posición canasto, no solo de parte del estudiante, sino también por parte del docente occidental que llega al territorio a asumir la enseñanza, en este caso, de la filosofía, un ejercicio que daría cuenta de la posibilidad de seguir cuestionándonos sobre la vida misma y de hacer apreciaciones desde diferentes puntos de vista, diferentes experiencias de vida y de pensamiento.

Ahora, se habla de una propuesta estético-pedagógica porque por medio de esta propuesta se busca desarrollar modos estéticos de pensamiento para la construcción de nuevo pensamiento en el marco de la enseñanza de la filosofía, es decir, se busca la implementación de dinámicas tradicionales desarrolladas en las comunidades indígenas, por ejemplo, la comunidad Sikuani, para conocer y comprender las tradiciones y la historia de la comunidad, la constitución de su memoria colectiva; entre estas dinámicas, por ejemplo, se descantan el canto, la danza y la tradición oral, fundamental para mantener viva la memoria colectiva del territorio y la cultura misma.

Es importante resaltar, en torno a lo que se menciona anteriormente, la importancia de ese contacto con el territorio que se manifiesta en las tradiciones de la comunidad, y el cómo la vivencia y el contacto corporal y sensitivo con el territorio permite una mejor comprensión de la palabra viva que ronda los espacios de aprendizaje tradicionales; un ejemplo de esto podría ser la casa de pensamiento en la que de manera especial se escucha al sabedor Clemente Gaitán, en este caso, en el resguardo Wacoyo, un espacio abierto, sin paredes, puertas o tableros.

En medio de los espacios de oralidad compartidos en el marco de las salidas pedagógicas realizadas con la docente Consuelo Pabón en el marco del Seminario de Pensamiento Colombiano de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional, tanto en la casa de pensamiento como en otros espacios del territorio en el que nos acogieron, es inevitable notar que se sigue hablando y partiendo de diversas preguntas que también se han escuchado y sobre las cuales se ha dicho bastante en la tradición occidental, al ver esto, y escuchar las historias tradicionales -además del modo en que el abuelo Clemente encarnaba esta palabra- comencé a preguntarme sobre la viabilidad de implementar un diálogo entre estas y las distintas perspectivas de distintas preguntas filosóficas en un aula de clase occidental, sin embargo, al estar en contacto también con niños y jóvenes, y al escuchar cómo en la escuela y el colegio del resguardo

estos saberes no eran del todo reconocidos, surgió en mí la inquietud de cómo implementarlo en el mismo territorio, cómo poner a dialogar las dos culturas de manera real, desde cierta horizontalidad y comprendiendo al docente occidental como una persona externa a la cultura, y que por ende también debería llegar a aprender. Esto me llevó al interés de trabajar el tema de la interculturalidad, que posteriormente se fue desarrollando en torno a la crítica a esta y un replanteamiento desde el diálogo filosófico intercultural y la educación propia.

Así pues, este trabajo se dividirá en dos partes: Un primer capítulo que se encargará, principalmente, de aclarar los conceptos desde los cuales se gesta la propuesta y los que llevaron a su desarrollo, y también, el contexto que lleva al interés de este planteamiento; y un segundo capítulo en el que la finalidad es esbozar la importancia y presentar la dinámica bajo la que se pretende trabajar esta propuesta a futuro, dándole principalmente relevancia a otros modos de escritura y de modos de hacer filosofía y escribir filosofía.

En el primer capítulo se trabajará al profesor Abadio Green Stocel, Indígena Gunadule, Teólogo y Filósofo de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), en Medellín, Colombia; Magíster en Etnolingüística de la Universidad de los Andes de Bogotá, y Doctor en educación con énfasis en Estudios Interculturales de la Universidad de Antioquia (UDEA), en Medellín. Este será de suma importancia al aportar una mirada que es producto de su tradición ancestral y su lucha por mantenerla en el campo académico occidental, al tener una formación académica amplia y haberla destinado a mejorar las condiciones en el campo de la formación para sus hermanos, ejemplo de esto es la Facultad de la Tierra, fundada en la Universidad de Antioquia; además, nos ayudará a cimentar la perspectiva desde la que se suele ver al otro y el modo en el que se conforman estas relaciones no solo entre seres humanos sino también con la madre tierra, ayudando a conformar una imagen amplia de la importancia de la territorialidad, el contexto y la corporeidad.

Otro punto importante que se trabajará en esta parte del documento serán puntos de índole legislativo y documental para la revisión del contexto bajo el que se ha desarrollado la imagen de interculturalidad aplicada en el campo educativo con el pasar de los años en el transcurrir desde la expedición de la constitución del 68 hasta la constituyente del 91, y a partir de ese punto cómo se ha venido desarrollando. Y también se trabajará la propuesta del diálogo filosófico intercultural desde el pensador cubano Raúl Fornet-Betancourt, reconocido por sus trabajos sobre interculturalidad, e importante en la acentuación de la importancia de un diálogo filosófico intercultural.

En el segundo capítulo, como ya se ha mencionado, se le da más relevancia a otras formas de escribir, es por ello que no es tan académico y que intenta dar cuenta más del cómo ver a la filosofía y al quehacer filosófico desde el senti-pensar, desde el vivir, así que se verá intervenido por un filosofar desde las narrativas poéticas y teatrales de varios autores con la intervención de mi experiencia y mi posición sobre estas. Se retomará en cierta medida una narrativa descriptiva cuando se abarque el tema del performance, que se dará principalmente desde Antonin Artaud y Jerzy Grotowsky, pues este se menciona en medio del planteamiento de la propuesta, pero la finalidad es dar cuenta de que es posible hacer y construir pensamiento filosófico desde otros formatos y mostrar que es posible pensar esta construcción de pensamiento filosófico en un espacio

de enseñanza como licenciados desde la apertura a otros modos, a otras didácticas.

En pocas palabras, el segundo capítulo es una invitación como licenciados y licenciadas, como pensadoras y pensadores, a dar vía a nuevos modos, a dialogar y reconocer esas formas que han sido calladas; es momento de tumbar el pedestal que se ha construido sobre la filosofía occidental y entender que en este momento histórico es hora de volver a pensar no solo con la cabeza, es momento de volver a lo fundamental no para dar vueltas sobre lo mismo sino para enriquecer el pensamiento con el otro.

CAPÍTULO I:

INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA EDUCATIVA: EN BUSCA DE UNA EDUCACIÓN EN PRO DE LA AUTODETERMINACIÓN.

En este primer capítulo del trabajo se busca plantear las distancias encontradas entre los conceptos de interculturalidad y autonomía educativa, esto como factor clave en una educación que pretende no solo pensar las alternativas que construyen los pueblos originarios sino incluirlas en una práctica real; la razón de esto es que al notarse en la experiencia de los jóvenes de las comunidades que el modelo intercultural no atiende a sus necesidades e intereses, se encuentra la necesidad de buscar nuevas alternativas. En este sentido, se trabajará partiendo de las problemáticas presentadas en la educación intercultural planteada desde el Estado, viendo, por ejemplo, detalles como el hecho de que en la ley general de educación no se habla de un modelo intercultural, lo que se menciona es una definición de etnoeducación en la que, entre otras cosas, se dice:

Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Parágrafo. En funcionamiento las entidades territoriales indígenas se asimilarán a los municipios para efectos de la prestación del servicio público educativo, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en la Ley 60 de 1963 y de conformidad con lo que disponga la ley de ordenamiento territorial.

Artículo 56. Principios y fines. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, e interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Congreso de la República de Colombia, 1996, p.29)

De lo citado anteriormente es importante señalar que se habla de la lengua materna y el respeto hacia esta como fundamental y principal en medio del bilingüismo que se supone será manejado, sin embargo, si vamos a ver en términos reales, hay un olvido intrínseco de las lenguas maternas y las tradiciones a nivel oficial, al no haber una formación real en estos componentes a menos que se tomen estos espacios, como puede evidenciarse en las asignaturas que están en la malla oficial del colegio Kuwei, del resguardo Wacoyo, en el que se ve que se dan cuatro horas para humanidades y lengua castellana, y dos horas para idioma extranjero pero no se ubica una asignatura que se asuma como lengua Sikuni¹, según menciona el rector se asumen 2 horas de humanidades y lengua castellana para formar en la lengua materna.

Por otro lado, es necesario recalcar que no hay un concepto de interculturalidad o diálogo intercultural en la constitución, y esto, de entrada, trunca esta posibilidad

¹ Anexo 1

pedagógica, que en este trabajo será fundamental; se resalta la relación con el contexto, el territorio y la tradición, pero en la práctica se da de manera vaga o incluso nula, y además, puede verse cómo en la cita anterior se menciona la interculturalidad junto a la integralidad y la diversidad lingüística, dos factores cuya práctica pasa tal vez por la integralidad desde un concepto occidental, una formación que abarque mucho por medio de la memorización y la repetición tradicional de la educación formal.

Así pues, se ve la pertinencia de la discusión planteada en la importancia que presenta la generación de respuestas a la occidentalización en que se encuentra inmerso el estudiante indígena en el mundo de la academia, por medio, principalmente, del olvido intencional de los valores propios de la comunidad indígena que se da en los espacios académicos-escolares diseñados por docentes blancos, o docentes nativos con una formación occidental, que, en muchos casos, va marcada por el olvido progresivo de la vida tradicional al ser reemplazada por una vida más occidental, y que progresivamente en el aula lleva no a un aprendizaje de, sino a una apropiación de contenidos occidentales en medio de la vida en estas comunidades; es así como en medio de un proceso académico que implica habitar y acatar dinámicas que distan en muchas ocasiones de las dinámicas ancestrales desde las que se construye pensamiento en los resguardos indígenas, el planteamiento desde el que se ve la necesidad de trabajar es la memoria, el volver sobre la historia y la tradición, la recuperación de los saberes y los modos de construir esos saberes que no son contenidos que memorizar sino pensamiento que comprender y compartir.

Al mencionar la necesidad de dichas respuestas, también es importante sentar precisiones acerca de la interculturalidad y cómo se entiende esta, al menos en la perspectiva de este trabajo; así pues, el profesor Abadio Green, en su texto *Educación superior desde la madre tierra*, nos dice que se asume “la interculturalidad, como estrategia para poder llegar nuevamente al conocimiento ancestral que siempre ha sido negado” (Green, 2013, Pág. 7), esta estrategia exige una implementación real, una implementación desde el reconocimiento y la exaltación del otro en donde se pueda dar un diálogo de saberes que permita volver a la madre naturaleza y la reflexión sobre esta, a la tradición, y rescatar la memoria de nuestros pueblos originarios; esta estrategia es un camino, un andar colectivo a la recuperación de espacios pedagógicos incluyentes y respetuosos de la diversidad.

Así mismo, es importante ver la diferencia existente entre una interculturalidad, que podría decirse que es planteada como etnoeducación desde el estado, como se vio anteriormente en la cita de la *Ley General de Educación*, y que entre cosas no es aplicada si se ve la realidad educativa en los resguardos, además de presentar otras implicaciones al ser practicada en el aula con base en los planteamientos del estado en medida de ley y de práctica pedagógica; y una interculturalidad pensada en medio del diálogo y la construcción de pensamiento, pues, como señala el filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt: “Hay, por tanto, un saber práctico de la interculturalidad como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro.” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 256), y esto debe ser comprendido en el marco de que, en la mayoría de los casos, la escuela se convierte en un espacio de cotidianidad mutua, es decir, un espacio que es habitado de manera recurrente tanto por el docente como por el estudiante durante gran cantidad de tiempo a lo largo de la formación académica al compartirse largas jornadas en este espacio común.

Entonces, siguiendo la línea de lo que se ha planteado, es necesario hacer énfasis

en que Fornet enuncia un “saber práctico”, es decir, la interculturalidad de manera teórica está muy bien, pero es por medio de esa práctica que es posible llevarla a su punto culmen, pues es allí donde se puede evidenciar y comprender, además de compartir con el otro, intercambiar saberes y experiencias, no sirve simplemente dar uso a la parte teórica de la interculturalidad en el marco de la investigación si esta no lleva a una posibilidad real de diálogo en el aula.

Ahora bien, dejando de lado un momento la interculturalidad en cuanto concepto, sectores indígenas en Chiapas, México, han planteado una perspectiva en la que como respuesta al asistencialismo estatal y la pésima implementación de un sistema educativo intercultural, se practica en las escuelas una propuesta de autonomía educativa, viendo esta propuesta surge la inquietud de si Colombia ha desarrollado un proyecto de este tipo, así se llega a un ejemplo más cercano de este ejercicio de autonomía educativa que puede verse en el diseño del modelo educativo propio que se está generando desde la comunidad Cofan, cuyo territorio ancestral se encuentra ubicado en el departamento del Putumayo, Colombia; este pueblo, entre otras cosas, se encuentra considerado en vía de extinción debido a las condiciones políticas y sociales del país, “El pueblo cofán ha vivido un proceso de aniquilamiento de su cultura desde hace más de 400 años que ha puesto en riesgo su sobrevivencia como etnia debido a los altos impactos que ha recibido de la colonización...”(Fundación Zio-A’i “Unión de Sabiduría” programa de educación propia, 2010, p. 15)

Al respecto, y antes de dar inicio al desarrollo de dicha propuesta, es importante rescatar que:

En las dos últimas décadas, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de gestión frente al Gobierno Nacional para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos en la Constitución Política, entre ellos el referido al ejercicio de su autonomía educativa. En este sentido, los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado a asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las Organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, el cual deberá implementarse en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas. (MEN, 2018, p. 3)

Lo que se enuncia en la cita anterior es básicamente una educación que alude a la autodeterminación de los pueblos, a su derecho de hacerse la propia educación como primer factor para la constitución de un sistema, en este caso, de formación propia, que permite la supervivencia de su cultura y tradición generación tras generación como ha sido históricamente, rescatando el aprendizaje desde fuera del aula, desde el mundo mismo al ser la naturaleza, la tierra, su origen: su pasado, presente y futuro.

Adentrándonos en el desarrollo de la propuesta de educación generada con el pueblo Cofán y otros cabildos, es importante empezar señalando que esta propuesta se ha venido realizando desde la fundación Zio-A’i “Unión de Sabiduría” en los municipios de San Miguel, Valle del Guamuez y Orito en el departamento del Putumayo, y el proyecto ha

sido denominado como Modelo Educativo Propio Integrado e Intercultural; ahora, en la presentación de la investigación se nos dirá:

El componente de Educación Propia se desprende de una reflexión propositiva del Plan de Vida del Pueblo Cofán y los cabildos asociados a la organización regional que aproxima a los indígenas a formular un proyecto etnoeducativo intercultural bilingüe que este acorde con las expectativas de vida que los pueblos tienen de acuerdo a la realidad fundamentada desde su territorio, su cosmovisión, sus usos y costumbres, su espiritualidad, que garantice su permanencia cultural en el contexto diverso de la región. (Fundacion zio-a'í "unión de sabiduría" programa de educación propia, 2010, p. 5)

En este sentido, el modelo enunciado

...contempla los conocimientos culturales y las prácticas pedagógicas propias de cada uno de los pueblos indígenas, para orientar a los niños y niñas que hacen parte del complejo sociocultural en los conocimientos ancestrales que fueron transmitidos de generación en generación a través de la oralidad a nuestros ancianos. (Fundacion zio-a'í "unión de sabiduría" programa de educación propia, 2010, p. 5)

De este modo, se quisiera plantear el ejemplo específico de la comunidad Sikuni, ubicada en el resguardo Wacoyo, municipio de Puerto Gaitán, departamento del Meta; desde lo recogido en el documental "Sikuni", la entrevista hecha a Hermes Gaitán y lo recopilado experiencialmente en el marco de las salidas de campo realizadas con el seminario de pensamiento colombiano de la licenciatura en filosofía, dirigido por la profesora Consuelo Pabón.



Imagen 1. Casa de pensamiento Sikuani, resguardo Wacoyo, Puerto Gaitán, Meta.

En esta comunidad se puede ver que en medio del modo en que se mantiene vivo su conocimiento ancestral hay una constante renovación del mito y el rito, un poder devenir que permite sentir y comprender los distintos seres que habitan en el mundo y al humano mismo en su paso por este, de este modo, en cada experiencia y cada sentir se permite un aprendizaje, y este, hace a un lado el antropocentrismo, que según la RAE es definido como: “Teoría que afirma que el hombre es el centro del universo.”, para abrir paso a la posibilidad de un bio-centrismo, término no definido por la RAE, pero comprendido aquí desde la separación de bio, entendido en la RAE como vida, u organismo vivo, y centrismo, que nos dará la connotación de centro; es así como esto implica un cambio de paradigma en el que ya no es el hombre quién se encuentra en el centro, sino que es la vida misma, y así mismo, se hace a un lado la primacía de la razón para dar cabida al cuerpo en dicho proceso, el cuerpo vivo y pensante, y así aprender de cada abuelo y abuela, de cada hermano y hermana que nos rodea.

Ahora bien, el acceso de comunidades indígenas al sistema educativo en Colombia puede verse truncado por brechas como:

- La discriminación, esta mediada por la falta de conciencia del otro que tienen tanto estudiantes como profesores occidentales, y como una herencia que nos han

dejado los padres de la patria criolla. En testimonios recogidos en el documental *Etnocidio en Planas*, o *Planas, testimonio de un etnocidio*, se dice que: “al indígena se le llama irracional, al blanco o colono racional.” (Rodríguez y Silva, 1971, min. 2:43-2:48), en este documental también logra verse cómo a los indígenas no se les incluye dentro de la noción de ciudadano dentro de la constitución que regía en estos momentos, la constitución de 1886, y a veces ni siquiera en la de hombre, siendo este un argumento que usaban los militares para matarlos, torturarlos y explotarlos a la par con los terratenientes, los cuales les despojaban de su tierra para proletarizarlos, pues para los indígenas no aplicaba la ley; todo esto derivó en una noción deshumanizada del otro, del indígena, llevándonos a creer que la educación, como lo pensaban los filósofos modernos, tenía un fin humanizador, es así como no logramos ver en el indígena un compañero u otro igual, sino que se ve en él la materia prima de un ser humano occidental que aporte al estado, al sistema capitalista. Ahora, si bien al generarse la reforma constituyente de la que resulta la constitución del 91 se tienen ciertos avances en torno al reconocimiento de las poblaciones étnicas, es necesario señalar que el precedente social y cultural de la discriminación y negación del otro no se acaban de un momento para el otro, y que aunque la constitución tenga sus puntos en torno a la educación en territorios de comunidades originarias, es un campo que debe tantearse bastante al haber una comprensión bastante reducida de lo que es e implica una educación desde el reconocimiento.

- Las pocas oportunidades que suelen ofrecerse en contextos de pobreza generada a raíz de la negligencia del gobierno nacional por décadas ante la mayoría de los problemas que presentan las comunidades, como, por ejemplo: el desplazamiento forzado de los territorios ancestrales, punto bastante grave debido a que:

...en el caso de la población indígena, cuyos sistemas económicos, sociales y culturales se fundamentan completamente en su relación con la tierra, el desplazamiento forzado representa una grave amenaza. Este destruye modos de vida ancestrales, estructuras sociales, lenguas e identidades. (ACNUR, 2009, p.1)

situación que deriva en el hecho de que “Perder nuestra tierra es perdernos nosotros”, como se titula la fuente anteriormente citada, y como afirmó un indígena Siona luego de que fue obligado a huir de su tierra; “Irnos es dar un paso más hacia la muerte”. Otro punto de relevancia para trabajar al respecto es recordar que este ha sido un proceso dado desde la llegada de los españoles, pasando por la violencia constante que ha marcado la historia del territorio colombiano, en la historia del conflicto interno colombiano en el que se destaca la contraposición entre el ejército colombiano y la guerrilla de las FARC-EP, el ELN, y la participación además de frentes paramilitares permite ver que:

Aproximadamente 70,000 de los desplazados internos registrados son indígenas. El desplazamiento entre estas comunidades se ha incrementado en los últimos cinco años y creció más que el del resto de la población entre 2006 y 2008. De acuerdo con las cifras oficiales, entre el 2004 y el 2008 se desplazaron 48.318 personas pertenecientes a pueblos indígenas (aproximadamente el 70% del total de desplazamiento indígena registrado). (ACNUR, 2009, p.2)

- Que las tierras dadas o “restituidas” no sean aptas para el cultivo o que este se presente de sobremanera complicado por las condiciones de la misma; la proletarianización de muchos miembros de la comunidad que en la mayoría de los casos se ven explotados; las extracciones mineras y el interés de grandes empresas y latifundistas en territorios de resguardo; la violencia que inunda casi cada rincón del territorio nacional, pero que en el caso de los indígenas se vive de manera más profunda, en especial en medio del interés nulo presentado por parte de muchas entidades estatales hacia este tipo de población y el interés, como se dijo antes, de múltiples entidades en sus territorios, además, y no se puede dejar de lado, de que estas comunidades han sido víctimas directas de cada episodio de violencia vivido en el territorio nacional, e incluso, continental desde la llegada de los colonos.

Históricamente la educación que se ofrece a las comunidades tiene un fin “civilizador”, un fin de blanquiazaje en el que se busca la inserción del salvaje a la sociedad “blanca”, “occidental” de la república. En este sentido, el concordato es definido por la RAE como: Tratado o convenio sobre asuntos eclesiásticos que el Gobierno de un Estado hace con la Santa Sede.” (RAE, 2022), y una de las disposiciones más importantes del concordato es la referida a la enseñanza obligatoria de la religión en las universidades, los colegios y escuelas, “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica [...]” (Constitución 86, Art. 41); este concordato es legitimado por la constitución de 1886 y si bien ya no nos regimos por dicha constitución, muchas de sus dinámicas siguen siendo legitimadas por una clase dirigente goda y conservadora servil a intereses ajenos a los de los pueblos.

Así la iglesia asume la formación de las poblaciones indígenas desde la negación de su tradición “barbárica”, y se da a la misión de evangelizar a los indígenas en estos internados que funcionan hasta los años 50, donde se adoptan los planes oficiales, sin embargo, gracias a la influencia del pensamiento de Manuel Quintín Lame, se comienza a gestar un proyecto de “pensamiento pedagógico indígena (...) la escuela bilingüe, escuela propia o escuela indígena surge solo hacia los setenta en Colombia, al igual que en América Latina...” (Romero, s.f., p. 3) es así como:

...hacia el año de 1971, seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país (aprox 120.000 habitantes), conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Esta organización presenta un programa de lucha que incluye aspectos del ideario de Manuel Quintín Lame, como recuperación

de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores culturales de los indígenas. Posterior a esto, también se conforma un consejo regional indígena en el Tolima, Colombia, que empieza a reunirse en el año de 1975 pero cuyo primer congreso se realiza hacia 1980. (Romero, s.f., p. 3)

Ahora bien, en la constitución del 91 no es demasiado evidente la relación cercana entre educación e iglesia, ya no aparece de manera clara la figura del concordato, sin embargo, se evidencia aún la influencia y la cercanía de misioneros en estas comunidades; además del hecho del daño ya generado al haber intervenido un proceso histórico y haber alterado muchas tradiciones, pues como ya se mencionó, estas dinámicas continúan siendo legitimadas desde la clase dirigente.

Por otro lado, en cuanto a la educación oficial vigente en los centros educativos, cuando se logra el acceso a la educación por parte de algún miembro de la comunidad este se encuentra con un sistema educativo que lo pone en un “lote de fabricación” (cursos, grados, promociones) y comienza a imponer una concepción de mundo que entra en choque directo con las suyas: se le enseña a ser hombre y mujer según le corresponda, se le enseña un origen que debe corresponder a la creencia nacional o a la que conciba la institución en la que se esté formando, se le da un uniforme y un horario, un calendario que debe cumplir; en pocas palabras, se le educa para obedecer y generar habilidades que sirvan al fin de hacerle un buen ciudadano, un buen trabajador, un buen padre y un buen cristiano, y esto lleva al estudiante a conflictuarse sobre sus creencias, sobre su modo de vida tradicional.

Es importante resaltar entre otras cosas que en distintas zonas del país se han visto casos en que las comunidades indígenas y los mismos indígenas se han visto afectados de manera directa por el modelo de educación que se propone desde el estado para atender a este derecho, la mayor afectación se da por el abandono a la comunidad por parte de los jóvenes que acceden a dicha educación, pues no encuentran cómo seguir avanzando académica o profesionalmente en sus comunidades y se mudan a las grandes ciudades, en las cuales terminan por desarraigarse de su tradición y asumir el modelo de vida y los valores occidentales, así es como las comunidades terminan volviéndose el espacio de los Abuelos, figuras adultas y las personas que no logran acceder a la educación, lo cual propende a la extinción de las tradiciones ancestrales; mientras tanto, entidades gubernamentales se jactan de los procesos de inclusión en pro del desarrollo de las comunidades.

Entonces, es necesario que nos preguntemos si el desarrollo que plantean dichos procesos realmente obedece las necesidades de estas comunidades o es más bien una imposición con fines homogeneizadores, ejemplos de esto son: la religión, la enseñanza del inglés por encima de la lengua madre de la comunidad, la ética que se enseña y el contexto en el que es enseñado (aulas, uniformes, horarios, etc.), lo cual, finalmente, termina por alejar a los estudiantes indígenas de sus raíces y tradiciones, de su comunidad y su territorio.

Con base en estos problemas, el principal interés de este trabajo es lograr construir una alternativa educativa que rescate la educación tradicional de los pueblos originarios, una alternativa a la interculturalidad planteada de manera oficial al ser ineficiente en los objetivos base de los que se compone, y al no propender una

reivindicación de los canales de encuentro con el otro, aprendiendo del propio sentir que nos convoca:

Aquí la máscara no es para ocultarse, sino para ser el otro (...) los viejos nos han dicho que no basta la máscara de las palabras, que debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos... pero que para ver al otro no bastan tampoco los ojos, y que incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue... (Green, 1998, p. 1)

En medio de esto, encontramos al devenir como base principal de nuestro aprendizaje, pues la máscara es un devenir en sí misma, no es la máscara por la máscara sino lo que implica su uso: el encuentro con el otro, o mejor, con los múltiples otros, cómo puedo entrar en una dinámica de construcción, y esto es importante de rescatar en el campo educativo, pues este debería ser un espacio de construcción y creación colectiva al comprendernos como seres sociales partícipes de una sociedad que cambia constantemente y que está llena de diversidades.

Es posible encontrar a modo de ejemplo, en distintas narraciones originarias, que los pueblos suelen caracterizarse y nombrarse en torno a seres representativos de su territorio, por ejemplo, en la narración de la Cultura Siona sobre el árbol de la vida, se dice: "Entonces toda la gente se reunió y decidieron tumbar el árbol: la gente guacamayo, loro y picudo..." (Kremer y Bustamante, 2006, p. 88), esta comprensión que se da desde el territorio, y permite un aprendizaje de la tradición que se genera desde el contexto propio, vivido, desde lo que rodea al niño en su primer contacto y la mediación de este en toda su formación de vida. En medio de esto, es importante resaltar que el aprendizaje en comunidad es principalmente de tradición oral, mediado por la danza y la música, y esta tradición oral manifiesta de múltiples modos estos devenires como se da en el relato Siona del cual sale la cita anterior, y otra gran cantidad de relatos tradicionales; la danza y los espacios ceremoniales, ricos también en conocimiento, están de manera especial ligados ya no solo a la enunciación del devenir, sino que se encarna dicha experiencia y el aprendizaje y socialización de toda la carga histórica de una comunidad y un territorio.

Una relación enseñanza-aprendizaje desde un ámbito intercultural implica una relación distinta, no solo con el conocimiento sino con el cuerpo más específicamente, con la concepción de cuerpo desarrollada en aula, en este sentido, no es para nada descabellada la idea de pensar en una educación del cuerpo sin órganos en relación con el cómo aprender desde el devenir; abrir la mente a la potencialidad del cuerpo y no cerrar la puerta al niño, sino, abrirla al joven y el adulto; como lo menciona William Torres en la entrevista: *El Chamán, el tigre y el cuerpo sin órganos*:

Creo que las experiencias del chamanismo permiten que el cuerpo se desorganice, rompa su organicidad, su lógica, y viva una experiencia de transformación corporal. Experiencias del devenir en las que el cuerpo de un hombre puede construirse como el cuerpo de un ave y vivir esa experiencia de vuelo. (W. Torres, 2004, p. 132)

Este tipo de experiencias implican una suerte de desaprendizaje del cuerpo sesgado bajo las lógicas occidentales, del cuerpo unificado en el sujeto o individuo

categorico, para dar cabida a una conceptualización más amplia, y que apela a la voluntad del sujeto que habita ese cuerpo y que vive y aprende a través de él:

...hay una conceptualización en la cual, desde la perspectiva chamánica, el cuerpo es otra cosa. Esto también lo podemos ver en la tradición amazónica del mambeo, en donde la conceptualización del cuerpo se hace desde la idea de un canasto. (W. Torres, 2004. p. 133)

Este se presenta, entonces, como el primer paso para constituir un nuevo modo de aprender que nos ponga en contacto con nosotros mismos y con el otro; afirmar un mundo al que nos hemos cerrado.

1.1: Acerca de qué es, cómo surge y cómo se ha desarrollado la interculturalidad

La interculturalidad como la conocemos surge por la necesidad que presenta el estado de dar respuesta a comunidades y culturas que no se encuentran dentro del canon de ciudadano u hombre/mujer/niño occidental, teniendo en cuenta que muchas de dichas comunidades portan otro tipo de concepción del mundo y de sí mismos, lo cual es importante revisar a la hora de pensar las implicaciones que estas presentan en los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, así pues, desde la mirada de este trabajo se presentan dos comienzos de la interculturalidad.

Un primer inicio se da antes de ser una respuesta del Estado a estas comunidades, y se presenta como una resistencia ante la imposición lingüística a la que se veían sometidas las mismas, explícitamente, una imposición del castellano por encima de las lenguas nativas, pero se ejerce una resistencia a esta, es así como la interculturalidad llega en este primer momento como un modo de resistir a la homogeneidad que se busca imponer, y que inicia por la negación para dar paso a la anulación del Otro, situación que se venía, y aún en el presente se viene presentando en cada territorio nuestro americano por parte de una mayoría que no logra comprender la diferencia.

En un país como Colombia, ampliamente reconocido por su diversidad cultural, a nivel turístico principalmente, es bastante el miedo que se le tiene a afrontar una horizontalidad que permita la supervivencia de culturas que se extinguen lentamente bajo el aval del mismo gobierno; una muerte que no solo pasa por lo cultural sino también por el genocidio a manos, principalmente, de las fuerzas armadas y grupos paramilitares. Es importante tener en cuenta que Colombia ha tenido un conflicto armado bastante largo, y que este conflicto se ha vivido de manera más fuerte y directa en territorios rurales en su mayoría, es así que las comunidades que más han sufrido las violencias derivadas de este conflicto han sido las comunidades indígenas y campesinas; en este sentido, es importante tener en cuenta que:

El que hace pocas décadas se hayan acuñado conceptos como ‘desplazamiento forzado’, ‘confinamiento’, ‘masacre’, ‘conflicto armado’, no significa que los hechos a que ellos se refieren no se vengán repitiendo de manera interrumpida en nuestras comunidades desde que llegaron los españoles. El conflicto armado no ha reemplazado esas otras violencias históricas, antes bien se ha superpuesto a ellas y las ha reforzado. (ONIC-CNMH, 2019, p.113)



Imagen 2. Desplazamiento de indígenas Embera. Tomado de <https://www.semana.com/nacion/articulo/video-asi-es-el-desplazamiento-de-indigenas-embera-en-murindo-antioquia/202105/>.

Así pues, es importante rescatar que las violencias hacia este otro invadido y colonizado no han parado en esta historia escrita con sangre:

Para el mundo que le puso un nombre y un sexo a América (no por nada se ha dicho que Europa no descubrió, sino que se inventó a América), esta representaba una ambigüedad y un desafío: una mujer deseable y “débil”, (...) La “conquista” no ha acabado, la “conquista” continúa debía ser cortejada, pero que si no se dejaba seducir por las buenas sería “poseída” por las malas (situación que, dicho sea de paso, la religión cristiana de la época contribuyó bastante a refrendar). (CNMH-ONIC, 2019, p. 44)

La masacre iniciada por los colonos españoles hace más de 500 años solo ha ido evolucionando con la avaricia humana y el desarrollo tecnológico; en este sentido, Colombia, como nación, ha forjado una filosofía basada en el progreso, y el desarrollo; la plata sin importar cuánta sangre sea derramada o que haya que desplazar poblaciones de sus tierras, ejemplo de esto son las cifras absurdas de posesión de tierras:

Según el Banco Mundial, Colombia es uno de los cinco países más desiguales en tenencia y acceso a la tierra del mundo, un título que nos debería dar vergüenza, pero que se volvió parte del paisaje social. A esto se suma que mientras que la

propiedad de grandes extensiones de tierra sigue concentrándose en pocas manos, la pequeña está fragmentada en un número mayor de personas. El año pasado el Instituto Geográfico Agustín Codazzi informó que los predios rurales privados del país suman sesenta y uno punto tres millones de hectáreas y están a nombre de cinco punto dos millones de propietarios, pero solo el veinticinco por ciento de esos propietarios son los dueños del noventa y cinco por ciento del territorio. (2022, CINEP)

Por otro lado, y como buena colonia occidental, suele partirse de una filosofía basada en presupuestos universales producto de la razón humana, razón que claramente viene de la ciencia desarrollada en Europa, cuna del pensamiento occidental y que funciona bajo la forma del: “todo el mundo sabe” o el “nadie lo puede negar”, pues son conocimientos “universales”. Es en esta medida es que se plantea, ¿para qué comprender la diferencia?, si hay médicos para qué chamanes, los médicos han probado científicamente sus métodos, ¿lo han hecho los chamanes?; tal vez si se les diera la oportunidad podría hacerse, ¿se les daría la oportunidad?, ¿se han generado o se generarían garantías para el ejercicio y fortalecimiento de la medicina tradicional de los pueblos originarios en Colombia?

En pocas palabras, la diferencia no es algo que se reconoce o afirma por miedo a que desacredite lo que “todo el mundo sabe”, pero cuando sirve al fin de la filosofía dominante, se le da una oportunidad limitada, por dichos intereses, de mostrarse, así como se muestra al indígena en la alfombra roja de los premios Oscar en el marco de las nominaciones del film *El abrazo de la serpiente*, cuando se exalta el territorio y la diversidad nacional en una película, como se da en este caso; la cuestión es que dé cuenta del orgullo patrio y que continúe perpetuando su filosofía nacional, una filosofía un poco farandulera si se quiere, una filosofía de la banalidad en la que se da cuenta de logros malogrados, accidentales, y que no tocan las fibras más profundas de los pesares y problemas nacionales que aquejan a la población real víctima de las condiciones inhumanas que se maquillan por medio de títulos que enorgullecen por medio del típico pan y circo.

Ahora bien, ya habiendo tocado el primer momento, y teniendo un pequeño contexto de cómo se dan las relaciones con la diferencia en un espacio donde el pensamiento occidental predomina, es importante denotar que en situaciones de intervención estatal la interculturalidad, como diálogo entre culturas, esta se ve tergiversada, pues se implementa olvidando la finalidad real u original que tiene en los contextos para los que se designa, se olvida así que hay exigencias educativas concretas como que se tenga en cuenta sus necesidades contextuales, tradiciones, sentires; que se tenga en cuenta su historia y su territorio.

Es así como el proceso de apropiación de una educación intercultural en el continente nuestro americano ha estado constantemente intervenido por instancias que poco o nada comprenden las banderas de diversidad que se contienen dentro de los pueblos originarios y las banderas políticas se van apoderando de las resistencias del pueblo, y terminan por pasar sobre dichas resistencias ignorando por completo las necesidades e intereses que pueda tener la comunidad, y por las cuales ha surgido dicha resistencia, las cuales niegan en medio de sus discursos inclusivos.

Así pues, para el segundo origen, se debe partir de que la relación entre el Estado y las Comunidades Originarias desde su primer contacto ha sido de constante roce, lo que genera que se dispongan fuertes resistencias por parte de las segundas, mientras por parte del primero se presenta una visión del indígena como el Otro, y Otro no en un sentido de afirmación de la diferencia, sino como un Otro que debe ser educado en pro de convivir con nosotros, entonces, no hay un reconocimiento o un interés de convivencia real, es decir, no parece ser notorio que esta convivencia sacrifica lo autóctono de una de las dos culturas -en este caso la no occidental- continuando sin propender una construcción de espacios mutuos.

Teniendo en cuenta esto es importante resaltar que:

Las culturas son procesos en frontera. Y esa frontera, como experiencia básica de estar en continuo tránsito, no es solamente una frontera que demarca un territorio propio, que traza el límite entre lo propio y lo ajeno como un límite que marcaría el fin de lo propio y el comienzo de lo ajeno, dejando así lo ajeno del otro lado de la frontera. No, esa frontera se produce y establece en el seno mismo de lo que llamamos nuestra propia cultura. El otro está dentro, y no fuera de lo nuestro. (Fornet-Betancourt, 2007, p.256)

Esto da cuenta de lo importante de ser críticos respecto a que la frontera se vuelva hermética, y se asuma que en medio de la convivencia es necesario continuar sobreponiendo el castellano, la cultura y el modo de vida occidental, impidiendo el tránsito en medio de dichas fronteras.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que un primer modo de dominación se encuentra en el lenguaje, y siguiendo esa línea, la interculturalidad va tornándose una herramienta estatal para suavizar el golpe de los fenómenos mencionados anteriormente, los cuales se ven reflejados, por ejemplo, en los contenidos que se imparten en las escuelas de los resguardos, como se habló más arriba, contenidos que no responden a las necesidades de la comunidad sino a los intereses del sistema global, del capitalismo; Asumiendo un curriculum estándar en espacios que requieren una educación distinta y acorde a su modo de vida, como es el ejemplo de la lengua que se estudia; se presenta la exaltación de unas tradiciones folklorizadas desde el consumo, como se puede ver en el caso de los grafitis con rostros indígenas y las mochilas producto del trabajo de las comunidades portadas por turistas que no logran comprender la trascendencia de su tejido, y así con cualquier tipo de proyecto que opte por una construcción autónoma termina derivando en la banalización de elementos como las mochilas, las molas, las llamadas artesanías que ancestralmente son mucho más que eso.

Esto lleva a que las comunidades mismas asuman posturas de resistencia que, en efecto, lleven a la conquista de la autonomía, de su propia autonomía. En este proceso, podemos encontrar la propuesta del profesor Abadio Green Stocel, el cual ha venido trabajando en la Universidad de Antioquia (UDEA) en la facultad de la tierra, una propuesta que materializa el clamor de las comunidades y sus integrantes por una educación que responda a sus necesidades y a sus tradiciones; esta propuesta se está llevando a cabo en Medellín, Colombia.

En el texto *Educación superior desde la madre tierra* el profesor Abadio también nos dirá:

La educación que proponemos debe estar en capacidad de incluir en los procesos formativos de las nuevas generaciones a las sabias y los sabios de la comunidad, a artesanas y artesanos, botánicos, historiadores, líderes y lideresas, entre otros; mientras al mismo tiempo se propicia el diálogo de saberes con otras culturas, desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora que permita romper con penosos y delicados procesos históricos de asimilación, aculturación y pérdida de la identidad. (Green, 2013, p.3)

En este sentido, la educación intercultural, como diálogo, nos invita a salir de las aulas e incluírnos en un proceso más abierto, en el que la comunidad misma haga parte de este proceso directa o indirectamente, lo cual no dista del todo de la educación como se presenta en general, sino que hace que esta participación sea más presente y deja de negar el contexto desde el que se genera puesto que el contexto se trae a colación al proceso de enseñanza, se reconoce, y potencia la reflexión situada.

1.2: ¿Cómo y por qué hacer de la escuela un espacio intercultural?

La historia no oficial contada por los mismos indígenas de cómo se realizó la conquista y colonización de América Latina por los españoles; el saqueo, la explotación y el asesinato masivo, y finalmente, la destrucción de todas las culturas aborígenes que el amo colonizador encontró a su paso. Esta es también la misma historia latinoamericana de hoy bajo formas de dominación y colonización capitalistas e imperialistas. (Rodríguez & Silva, 1971)²

La cita con la que inicia este apartado aparece en un documental que relata los escenarios de violencia hacia los indígenas en la década del 60, violencia que no cesa en este periodo, sino que se mantiene y transforma camuflándose a la época, haciéndose imperceptible ante la población civil, ya sea por desinterés o desinformación; es así como, a pesar de toda suerte de discursos inclusivos, como la interculturalidad, el afán de dominación de la sociedad occidental hacia la población indígena sigue vigente por los medios más básicos: la educación, la religión y la proletarización.

En la escuela tradicional se suele enseñar al educando que el indígena no existe, porque existe el indio y su taparrabos, se le enseña también que el indio no habla castellano porque hace ruidos que en realidad no se entienden como lenguaje, que vive aislado porque es un salvaje, etc., en medio de este imaginario, el indígena se vuelve espectáculo, se vuelve una de las figuras representativas de las películas Western anulando su dimensión humana, su ser esencial, la dimensión cultural que les ha rodeado por siglos. Así pues, cuando se acude a las escuelas de una comunidad ancestral:

...las artes tradicionales (artesanía y danzas propias) se enseñan en su sentido de producto, en función de poner en el mundo del espectáculo y del comercio la producción estética propia como capital de consumo y no en función de desarrollo de pensamiento y práctica simbólica. Por ejemplo, la creación de un diseño

² https://www.youtube.com/watch?v=Uxz_TN31ZxQ&t=7s

tradicional involucra niveles de abstracción y de simbolismo que se crean de forma cultural y que surgen como estudio del mundo de lo sagrado que, en la escuela, suelen ser anulados como procesos de pensamiento en función de lo bello (Rojas y Agudelo, 2005, p. 114).

Entonces, llegar como docente desde fuera de la comunidad a una escuela en un contexto indígena y de índole ancestral implica hacerse partícipe activo de dicho espacio, requiere formar parte de un diálogo que propenda una construcción colectiva, pues yo, como persona externa a la comunidad llegó a aprender de ellos, así como ellos entran a aprender de mí; es así como en la medida en que puedo comprender lo mucho que se puede construir desde la horizontalidad, es decir, una construcción dada desde la comunicación no jerárquica en el aula, en la que ningún conocimiento o saber sea desestimado, y lo que nos puede aportar su conocimiento y su tradición afirmando la diferencia y construyendo un proyecto educativo que parta del respeto, la autonomía y la alteridad; de ahí que no se llegue a la comunidad con un currículo o con un cúmulo de contenidos para impartir, sino que se llega con un proyecto para construir, una propuesta que florece con el trabajo colectivo, reconociendo al indígena como mi interlocutor directo en medio de dicho proceso.

En este sentido, el proyecto que busca llevarse para trabajar con la comunidad Sikuni busca principalmente hacer filosofía desde una interlocución horizontal, desde una escucha siempre atenta, una palabra que inunde el cuerpo y nos permita construir desde el sitio en que nos situamos, desde el contexto que rodea la construcción del diálogo, desde el territorio y la tradición, desde la historia misma que ha construido cada una de nuestras vidas y saberes; este proyecto se ha planteado desde lo recogido en tres salidas de campo dirigidas por la profesora, y asesora de este trabajo de grado, Consuelo Pabón, y aunque su ejecución no se verá en el presente documento se seguirá trabajando en efectuar la implementación de esta.

En las bases de esta propuesta está la contribución del pensamiento del maestro Abadio Green, al cual ya se tocó anteriormente en el presente documento; entre lo que más ha podido influenciar este trabajo está el volver al origen, el tema de la memoria:

Pero resulta que ese vientre, que me cargó, que estuve nueve meses, seis meses, siete meses, depende cuánto tiempo yo estuve, pertenece a una comunidad y esa comunidad tiene su propia historia, entonces, el vientre está ligado con la historia de origen de mi pueblo, entonces mi pueblo me dice, somos nietos del sol, de la luna, ¿qué tiene que ver eso con el vientre? ¡Claro! Cuando yo estuve en el vientre de mi madre, si mi pueblo cree que venimos del sol, de las estrellas, entonces mi abuela, mi tatarabuela me hablaron, me contaron historias cuando estuve en el vientre de mi madre, entonces soy consciente que vengo, simplemente es que la educación me corta, hay una ruptura de mi historia de origen cuando yo entro a la escuela porque la escuela no me va a volver a hablar de que yo vengo del sol, yo vengo de la luna, yo vengo de las estrellas, me hablará de otras historias que no están en la memoria de mi pueblo, no estará en la memoria cuando estuve en el vientre de mi madre (...) no es en el salón de clases donde se aprende sino en la laguna, en los árboles, en las piedras, en la naturales, en el seno de la madre tierra. ([Waqib Kej](#), 2015, Min. 17:35-19:34)

No solo se trata de exaltar la lengua, ni de saber cómo danzan y qué plantas usan, se trata de entrar en sus dinámicas y abrirse al aprendizaje: abrirse en cuerpo, mente y espíritu para lograr construir sin transgredir sus costumbres, entrar sin figuras de autoridad sino más bien reconociendo el ejercicio filosófico como un ejercicio para reflexionar sobre la existencia y sobre lo que nos convoca; un “Ser-Con”, atender el llamado que nos hace Abadio Green (2015) de reconocer los seres que nos habitan y que habitan el mundo con nosotros.

Este modo de trabajar filosóficamente nos permite volver a preguntas fundamentales para la filosofía como modo de vida, preguntar por temas como nuestra relación con el mundo y nuestro papel en el mismo, nuestra relación con la naturaleza, el buen vivir, el origen, cómo conocemos, el devenir, lo ritualístico, etc.

1.3: ¿Qué implicaciones tiene mi mirada sobre el otro en medio de un proceso de educación intercultural?

Es necesario resaltar la necesidad que tiene para un proceso educativo de diálogo intercultural la revisión acerca del modo en que estoy viendo al otro, pues esto permea de manera directa el modo en que me relaciono con él desde mi posición de docente; si yo como occidental no soy capaz de ver en el otro un interlocutor activo y que puede aportar al proceso de construcción que estoy planteando, no voy a poder construir con él.

Así pues, a la hora de entrar en un contexto como el que se plantea en este trabajo de grado, es importante salir de los cánones representativos y ser capaces de comprender que la filosofía no es algo que se quedó en Grecia, Alemania o Norte América, sino que es algo que también tiene un proceso en nuestra América, en especial, en nuestras comunidades originarias; en este orden de ideas, es importante resaltar que:

En el caso del pensamiento ancestral, este instaura y define una episteme que no repite ni reanuda la epistemología occidental, pues su forma de proceder radica en el cuerpo como memoria construida desde la territorialidad de la cultura; su forma de pensar recorre otro camino. (Rojas y Agudelo, 2015, p. 115)

En tiempos de guerra, de odio, de decadencia como los que vivimos, es importante exaltar la vida, y qué manera más hermosa y significativa de hacerlo que con el cuerpo en plena actividad y con todos sus contactos; la filosofía se ha encargado de menospreciar el cuerpo y mirar con arrogancia a quienes le han exaltado y sentido en sus trabajos filosóficos, pero, ¿qué pasa cuando volvemos a él?, la filosofía se hace filosofía de y para la vida, reconociendo como parte del vivir lo que pasa por mi cuerpo, mi experiencia y mi sentir: mi territorio, mis costumbres, mi contexto.

Cuando nos paramos desde la horizontalidad podemos ser capaces de construir con el otro, pues entendemos esos modos distintos de comprensión, de construcción del mundo y de sí mismos “(...) la necesidad de apropiación, esto es, de ir creciendo con y desde el otro” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 256), he ahí la potencia creadora, en este abrir la puerta al otro y permitírnos cruzar la suya; también hay que tener en cuenta que el encuentro con esta potencia permite renovar y construir sobre la miseria de la humanidad, siendo capaces de ver que del otro lado del mundo conceptual que nos creamos, aún hay vida y esperanza.

Así bien, es importante pensar en el quehacer docente fuera del aula, y partiendo de la diferencia y la humildad del que quiere aprender, tomando como punto de partida la diferencia contextual y tradicional:

El estado afirma que nuestro país es pluriétnico y multicultural y también nosotros, pero creemos que, a pesar de eso, no hablamos de lo mismo, porque no se habla con el corazón: No hablamos de lo mismo cuando se intenta sujetar los regímenes jurídicos indígenas a un pensamiento occidental, tratando de aplicar criterios como la universalidad de los derechos humanos del individuo, mientras nosotros hablamos de la ley de la madre tierra y los derechos colectivos. (Green, 1998, p. 2)

Entonces, hablar con el corazón implica pensar desde el sentir, desde el sentirse; el ser docente implica sentir y sentirse, implica devenir la comunidad a su vez pues “el ritual (...) solo se puede hacer si hay comunidad, sin comunidad, el ritual es vacío.” (Green, 1998, p. 2), y a partir de esto que se aprende y se construye, a partir de la renovación del ritual que solo se logra preparando el corazón y el cuerpo como lo dice el profesor Abadio Green, se pueden construir nuevos espacios de conocimiento.

La preparación del corazón y el cuerpo implica ponerse en una posición de escucha, y la disposición es, entonces, una disposición de respeto y humildad; esta es denominada como posición canasto; la posición canasto no solo es asumida por el cuerpo en la maloka, sino que debe ser adoptada por el corazón si realmente se busca aprender del sabedor a quien se está escuchando; “ir al otro y volver del otro no es un problema intelectual, es un problema del corazón, claro que puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto...” (Green, 1998, p. 1), y en el caso específico del occidental que se encamina en el conocer, aprender y construir con las comunidades, “...conocer la vida de los pueblos, al ser la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana.” (Green, 1998, p. 1).

Es momento de que la escuela prepare no solo contenidos y planillas, sino que prepare su palabra y su corazón, es hora de que aprenda a escuchar a aquel a quien ha enseñado a callar, y que juntos comencemos a aprender de estas resistencias que han sobrevivido ante tantas violencias, escuchar sus relatos, aprender de su historia y escuchar a los abuelos, a los ancestros, esa historia del vencido cuyo conocimiento nos ha sido negado por los vencedores; quitarnos los vestidos de la cultura impuesta y permitir vestirnos de nueva palabra y nuevo saber.

1.4: Interculturalidad educativa vs. diálogo intercultural

Las distancias que podemos encontrar entre las dos categorías que se presentan en el título se pueden asemejar con las que se pueden plantear entre la teoría y la práctica, entre la palabra y la acción; es así como, en este caso, tenemos por un lado los lineamientos jurídicos que reglamentan la implementación de un modelo educativo intercultural, y por el otro, cómo se ven implementados dichos lineamientos en los espacios que exigen este modelo educativo, y en este sentido, si revisamos cómo se ha implementado la interculturalidad en las escuelas del territorio colombiano se podrá notar

que es un ejercicio que se queda en el papel, e incluso, que se da un ejercicio de colonización partiendo de un núcleo de conocimiento en universales occidentales obligatorios para cualquier individuo que se eduque en una escuela colombiana sin revisar sus condiciones y características singulares.

Teniendo en cuenta que de esta cara de la interculturalidad se habla bastante en el primer apartado de este capítulo, hablemos un poco de qué vendría siendo un diálogo intercultural, y específicamente, teniendo en cuenta el área que estamos trabajando, es decir, ¿que sería un diálogo filosófico intercultural en el aula de clase?

En el trabajo, partiremos en este tema del académico Raúl Fonet Betancourt, teórico que se ha preocupado bastante en sus trabajos en revisar la importancia de una filosofía intercultural en territorio nuestroamericano. Siguiendo esta línea, en un país tan rico en diversidad cultural como Colombia debemos saber mantener las tradiciones ancestrales vivas, como parte también de nuestro patrimonio, y como algo que debe ser estudiado más no folclorizado en las aulas, permitiendo un verdadero aprendizaje entre culturas y no netamente de una cultura sobre otra.

Acerca de esto Fonet nos dice:

...lo que se va cristalizando como “propio” en ese proceso del entrar y estar en relación con el otro, no es nuestro sin más. Quiero decir, que no es propiedad ni patrimonio de una comunidad en la que todos los miembros están en perpetua comunión y se refieren de la misma manera a su herencia cultural... (Fonet Betancourt, 2007, p. 256)

Posteriormente también nos dirá en el mismo texto, “...la cultura que llamamos nuestra no tiene por qué ser monotradicional.” (Fonet Betancourt, 2007, p. 257), y en este sentido es que llega el diálogo a mediar en el conflicto, y esta es una mediación de culturas que no implica un ceder a lo que me diga una cultura dominante, sino que por el contrario, es una invitación a conversar y construir conocimiento desde la horizontalidad entendiéndonos a la vez observadores y participantes de la otredad; devenir el otro, haciendo caso al llamado del profesor Abadio Green, abriendo el corazón y preparándonos para abrirle la puerta a ese otro con el que construiré, siempre teniendo en cuenta que:

...no basta la máscara de las palabras, que debemos preparar las manos, el cuerpo, los ojos, la boca, los oídos... pero que para ver al otro no bastan tampoco los ojos, y que incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue... (Green, 1998, p. 1).

Cuando se habla del hacerse la propia educación, y del poder construir conocimiento desde el sí mismo no se pide un favor, se exige que el sistema de educación que se ofrece pueda responder a todas y cada una de las necesidades que se presentan en las comunidades y en esta misma línea, una de necesidad histórica que se presenta en comunidades indígenas es la de una verdadera autodeterminación cultural, política y religiosa; esto teniendo en cuenta que este otro

termina por ser "... neutralizado social, cultural y políticamente, y es, en cuanto tal, sometido a un proceso de occidentalización que lo condena definitivamente a la marginalidad." (Fornet, 2007, p.259). Es por esto que un ejercicio intercultural de verdadera construcción con el otro podría lograr un avance significativo en la preservación de saberes tradicionales, y además propender a la construcción de nuevo conocimiento filosófico, nuevos aportes y nuevas oportunidades y modos de conocer y concebir el mundo.

Entendiendo que la finalidad de la educación es el buen vivir, es interesante la idea que presenta Abadio Green, en su entrevista en Guatemala para el intercambio de experiencias a través del diálogo entre universidades y sociedad civil en Guatemala en la que menciona que, "Para nosotros, el buen vivir es la relación armónica de mi cuerpo, de mi ser, de los seres que yo tengo, con la comunidad y la madre naturaleza." ([Waqib Kei](#), 2015, Min. 4:50-5:01), el buen vivir es algo que se logra por medio de una experiencia estética y reflexiva, una experiencia del sentir con el otro, una experiencia en la que el cuerpo debe estar presente de manera activa reconociendo su rol activo en el aprender y el relacionarse con el ambiente y los seres de los que se aprende. En medio de todo el proceso de reformar la enseñanza de la filosofía en las aulas, surge la pregunta por cómo incluir en cuerpo, la experiencia estética, la vida misma en la enseñanza de la filosofía, de ahí la cuestión de la experiencia estética como una herramienta para llegar a un diálogo intercultural en el marco de lo que implica hacer filosofía.

CAPÍTULO II:

LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PENSAMIENTO FILOSÓFICO INTERCULTURAL.

*Antes que la peluca y la casaca
fueron los ríos, ríos arteriales:
fueron las cordilleras, en cuya onda roída
el cóndor o la nieve parecían inmóviles:
fue la humedad y la espesura, el trueno
sin nombre todavía, las pampas planetarias.
Canto general, Pablo Neruda.*

Pensar un proceso de inclusión de ese otro que ha sido negado y cuya historia no ha sido contada sino del puño y la letra de los vencedores, de ese otro que ha tenido que asumir y acostumbrarse a unas tradiciones que no son las suyas mientras estas son pisoteadas e incluso exterminadas, merece pensar no en el solo hecho de la inclusión superficialmente, como se ve en medio de la banalidad del mundo contemporáneo occidental, sino que merece pensar también en cómo, en el transcurrir de este proceso de inclusión del otro, hacemos ameno su andar así como por siglos ellos han pensado en

hacernos ameno el nuestro sin importar la humillación, violencia, y constante persecución a la que se les ha sometido en todos los ámbitos de la sociedad; en medio de esta reflexión, lo que se propone en este trabajo es que el arte es el medio más inclusivo a la hora de compartir el pensamiento, el sentimiento pensante³, es por eso que en este capítulo se trabajará partiendo de una modo escritural que se desarrollará dando protagonismo a otros tipos de escritura, dando la oportunidad a trasgredir más allá de la mera razón y llegar a espacios más allá de lo absolutamente correcto o lo absolutamente incorrecto.

Partiremos de la idea de que cada ser humano es una historia, y que esta se halla inscrita en nuestros cuerpos, en nuestros territorios, los cuales son construidos desde nosotros mientras nos construimos a partir de ellos, son estas historias principalmente de lo que aprendemos y con lo que enseñamos a otros; ahora bien, esto no es “educación oficial”, se necesitan más números en la ecuación... más teorías de aprendizaje, un nuevo modelo educativo que baje del pedestal el tablero, el aula y el marcador.

“Nadie pudo
recordarlas después: el viento
las olvidó, el idioma del agua
fue enterrado, las claves se perdieron
o se inundaron de silencio o sangre.” (Neruda, Canto general)

Hay un sinfín de prácticas pérdidas, un sinfín de indagaciones y curiosidades desperdiciadas por la imposición de una verdad que decidieron que era sacra y a la que tanto duele renunciar una vez se ve castrada toda creatividad, pero siguen andantes las historias porque aún se puede enseñar desde la libertad de aprender; por ejemplo, llegaba un día la hija del abuelo Clemente de la escuela al resguardo, y al preguntarle este por cómo le había ido la niña dice: -Allá me dijeron que solo hay un Dios, que él nos creó a todos y a la tierra y todo lo que hay en ella. El abuelo suelta una risotada y le dice: - Venga yo le cuento otra historia, y le cuenta el mito de origen que acompaña la tradición de su comunidad acerca de cómo Kuwei (El creador del mundo) dio vida a todo lo que le rodea. Al terminar, la niña ha escuchado ahora dos relatos, y así podría escuchar un sinfín más de historias, pues cada día se repite la jocosa situación, con la diferencia que al día siguiente en la escuela le dicen que ella y todos los seres humanos provenimos de micos que evolucionaron, y al otro día que hubo un estallido en el universo, etc., y le mandan libros y le muestran científicamente cómo fue; el abuelo que no es científico de bata ni historiador de libros solo le danza y le canta, como celebrando en cada relato el gran don de la vida que sus dioses le han sabido dar a él y a su pueblo, renovando la historia, trayéndola de nuevo a la vida.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=eL0bfMPLcrk&t=3s> El vídeo que acá se presenta ayudará a generar una mejor comprensión de la lectura que se tiene en las concepciones indígenas del territorio y la mediación de la naturaleza y la exaltación del otro y de lo otro en el buen vivir, además de mejorar la comprensión de la idea del senti-pensar, o el pensamiento.



Imagen 3. Abuelo Clemente Gaitán, sabedor Sikuani. Resguardo Wacoyo. Puerto Gaitán. Meta.

El jacarandá elevaba espuma
hecha de resplandores transmarinos,
la araucaria de lanzas erizadas
era la magnitud contra la nieve,
el primordial árbol caoba
desde su copa destilaba sangre,
y al sur de los alerces,
el árbol trueno, el árbol rojo,
el árbol de la espina, el árbol madre,
el ceibo bermellón, el árbol caucho,
eran volumen terrenal, sonido,

eran territoriales existencias. (Neruda, Canto general)

Es así como vamos entendiendo que vamos de camino con todos nuestros hermanos y hermanas, cada uno con una historia y cada uno con un nuevo canto que compartirnos, vamos de camino por la tierra con la tierra, vamos acompañando el canto de los pájaros y el ritmo del viento danzante con los grandes árboles; aprendiendo de cada pequeño ser habitante de la gran madre tierra, cada uno con un camino también recorrido que permite el fluir de la vida y la memoria; leer un territorio no solo puede hacerse desde la ciencia o la estadística, y hacer filosofía e historia como se nos ha enseñado, no es el único modo de pensar los sucesos acontecidos y sus consecuencias, ya de múltiples modos, incluso pensadores occidentales, nos han enseñado a pensar con el corazón, a pensar desde el sentir y la palabra, el fluir de esta palabra que se esconde y se muestra, que juega con el viento y que nos hace jugar con ella.

El profesor Edwin Agudelo, para dar inicio al primer capítulo de *La mántica de la palabra*, hace una separación entre la cultura de la tradición oral y la cultura de la tradición escrita, ahora, con base en esta separación, ¿podríamos reemplazar desde una perspectiva occidental estas nominaciones por las de tradición 'mítica' y tradición filosófica?, a partir de dicha pregunta, sería pertinente reflexionar acerca de las implicaciones que esto tendría en medio de una disertación académica; ¿serían apreciadas del mismo modo y asumidas con la misma validez?, según he podido ver, desde mi experiencia en la vida académica, lo más probable sea que no; sin embargo, muchas de las historias de origen y los saberes tradicionales que podemos encontrarnos dentro de las comunidades indígenas contienen una inmensa riqueza histórica, científica, sociológica, etc., estas historias tradicionales son un referente del modo en que se vive en dichos territorios, son una guía para la vida, son un componente crucial de la vida en comunidad que además se va actualizando, que se construye constantemente al igual que el pensamiento filosófico occidental, que todos los días se plantea nuevas preguntas y avanza con el día a día buscando comprender cada uno de los eventos que marcan y constituyen cada época; volver a los relatos de origen es memoria, pero no memoria muerta, es una memoria que fluye y se construye todo el tiempo, una memoria que deviene, una memoria viva.

Vivimos en medio de un mar de relatos, y el occidental desde siempre ha buscado enseñar sus relatos sin saber que de lo que se trata es de hacer parte a los otros de los relatos del mundo, compartirlos y recrearlos en el otro y con el otro, es así cómo se conforma un cuerpo de pensamiento distinto y plural, un cuerpo de pensamiento que participa de varios modos de hacer, pensar y sentir, un propio encarnamiento/devenir de lo que nos rodea; otra forma de conocer que abre las ventanas a nuevos aires y se hace consciente de los aportes que el otro tiene para mí... una forma de conocer que se convierte en diálogo, en una conversación desde el respeto y la afirmación.

En el texto *Uturuncu Runa: historias de la gente jaguar* de William Torres, se realiza una descripción que da cuenta del asumir la posición del jaguar no solo física sino espiritualmente, adquirir esa perspectiva del felino:

Está de pie. Se sostiene en el equilibrio que permite el apoyo del talón y la punta de las garras tensas. Se afianza así en la Tierra, en el instante activo de la acción aguerrida. Cuerpo erecto. El brazo derecho más adelantado que el izquierdo, se levanta un poco más que este; sin que estén tendidos. En posición de ataque. Las manos no siguen la línea recta del antebrazo se elevan un poco más al desplegar enormes garras corvas. La izquierda está más baja, en protección del corazón.

La cabeza se eleva y despliega las orejas brevemente hacia atrás. El rostro, gesto decidido, indetenible, fiero. Acto de ataque incontenible, fluyente en el fuego que destroza. Del ojo oblicuo en el ver total, de la nariz recogida en fiereza, de las fauces abiertas y replegadas al mostrar los dientes y colmillos que se entrecruzan y alargan en potencia guerrera. En él se plasma y traza el oro-tigre, el sol-jaguar y la gente-jaguar. Uturuncu-sinchi-runá. (Torres, 2004, p. 6)

La descripción, la ensoñación, la capacidad de hacerse y sentirse otro, de vivir en carne propia las grandes narraciones; el hacerse narración. Cuando se vislumbran los grandes paisajes de las selvas colombianas uno puede casi que escuchar las historias contadas entre fuertes crujidos y ruidos imponentes, historias de amor, de creación, de guerra, de violencia... puede uno escuchar el pensamiento vivo que pasa de color en color, de textura en textura; y los chamanes tienen la capacidad de revivirnos todo esto, de revivirnos dichas historias, como en el fragmento que recién leímos, o como en muchas otras narraciones. Por ejemplo:

Cuando el señor Makoko se dio cuenta del engaño se fue a buscar a sus esposas en el conuco, se sentó precisamente encima del palo donde ellas estaban escondidas, preguntó a las matas de yuca, pero ninguna le contó. Entonces empezó a hablar de sus esposas, de sus relaciones sexuales, la marisca y los trabajos que realizaban con ellas. Finalmente se puso a pensar en qué animal se convertiría después de muerto. Pensó y dijo: —Voy a ser venado; no, de pronto me flechan. Un pavo; no, me matan y me comen y no quiero que me hagan daño. Pensó en un pájaro que nadie se quisiera comer. Me llamaré Makoko y esa noche se dedicó a ensayar su canto. Ma-ko-ko-ko Ma-ko-ko Ma-ko-ko. —Cuando esté parado en una rama cantando hacia arriba será abundancia, pero si canto mirando hacia abajo será para miseria y hambre. Al amanecer, ya convertido en ave Makoko, cantó y voló; las mujeres salieron del tronco hueco del árbol y volvieron a su casa; días después llegaron los hermanos para llevárselas a donde vivía la familia. Ellas les reclamaron por haber matado a su marido y les dijeron que no se dejarían sacar de su casa. Una semana después de preparar la comida se fueron al río a bañarse cerca a unas piedras grandes, así lo hicieron por mucho tiempo, y le enseñaron a nadar a su hijo. Cierta día se convirtieron en grandes animales acuáticos. La mayor se convirtió en delfín rosado, la menor en manatí y el niño en güio. La mayor se adueñó del río Meta. La otra del río Vichada. Cuando estos grandes animales nadan hacia abajo vendrán inundaciones y si lo hacen para arriba habrá sequía. El hijo de Makoko se convirtió en güio y nada por los dos ríos. El pájaro Makoko se deja ver por los chamanes. Las personas muy pocas veces los han visto. (Territorios Narrados PNLE, 2015, p. 52)

A la hora de hacer filosofía lo más importante es el cómo nos relacionamos con el mundo, el cómo lo interpretamos y cómo lo pensamos, la posición que asumimos y el ojo que adoptamos; al tiempo, es importante el cómo se nos presenta el mundo y cómo nos enseña a su vez a pensarlo e interpretarlo; en medio de los distintos modos que se nos presentan de relacionarnos con el mundo también se nos presentan múltiples modos de evidenciar nuestra reflexión acerca de ello, la filosofía desde siempre ha presentado múltiples formas de hacerse, a pesar de que el paradigma se haya estancado en uno principalmente: el texto académico-científico. Aun así, filósofos como Federico Nietzsche han mostrado que sigue siendo válido generar otras propuestas escriturales, y maestros como Abadio Green nos demuestran día a día que el pensamiento no es algo que pertenezca a la sociedad occidental ni a las grandes tradiciones.

En términos de pensamiento indígena (filosofía abyayalense) su escritura sigue enmarcada en otros modos de hacer filosofía, principalmente ve hacia la filosofía como modo de vida; como se viene mostrando, se puede hacer filosofía desde el relato, el poema, la canción, la danza; el mismo caminar se presenta como escritura filosófica, como lo menciona Nietzsche en el aforismo 52, *escribir con el pie*, del preludio en rimas alemanas, *Burla, astucia y venganza* de la gaya ciencia:

“Yo no escribo sólo con la mano,
el pie también quiere escribir conmigo.
Él camina para mí firme, libre y valiente,
unas veces por el campo, otras por el papel.” (Nietzsche, La gaya ciencia)

En este punto, quisiera invitar a pensar un poco en los diálogos platónicos, considerados como base de la filosofía griega-occidental, pensar en mitos como el que se presenta en *El banquete* y *El Timeo*, por ejemplo, en los que el pensamiento y la reflexión filosófica también se gesta desde el mito, y por medio del diálogo entre estos mitos y la reflexión de los participantes en los diálogos se acaba llegando a interesantes reflexiones, además bastante importantes para su momento y aún para la actualidad; en medio de este otro modo de narrativa filosófica, es importante evidenciar el giro que se presenta en el movimiento intelectual en miras de resistirse a la conquista de pensamiento por parte de la escritura académica formal, ejemplos como el pensamiento nietzscheano o las obras de Camus y Sartre que tanto aportaron al pensamiento filosófico en la contemporaneidad y que forjan un pensamiento filosófico cimentado, a su modo cada uno, en una expresión estética del mismo.

2.1. Un breve acercamiento a la historia desde otras narrativas

En medio del ejercicio de pensar otros modos de hacer filosofía, en miras de hacer de la filosofía un espacio amplio y participativo para todas y todos los que habitamos la escuela, la academia y en general el mundo, me parece interesante ver cómo obras estéticas como la obra de teatro del poeta y dramaturgo Félix Lope de Vega: *El nuevo mundo descubierto por Cristóbal Colón*, puede ayudarnos a llegar a reflexiones históricas y filosóficas en torno a distintos temas; en este caso, es la reflexión que se puede hacer

sobre la mirada que se suele tener acerca del otro, en este ejercicio se verá principalmente ciertas situaciones y comentarios presentados en la obra dramática de Lope de Vega, y se revisará revisada con el texto del profesor Abadio Green, el cual ya ha sido enunciado en este documento: *El otro, ¿soy yo?*, esta reflexión busca dar cuenta de cómo hay dinámicas en torno a la mirada del otro que se mantienen adaptando sus formas según cambian los tiempos para continuarse perpetrando, y de esto se da cuenta por medio de un testimonio sobre qué es ser indígena (otro) en una sociedad como la colombiana, y además desde una mirada que no es de un indígena aislado en la selva, o en algún resguardo, sino que ha vivido la experiencia de vivir y de formarse académicamente entre occidentales; mientras se mantiene a la vista el relato de la escena en que un hombre blanco llega a un mundo que cree nuevo y cuyos habitantes son puestos en la mira respecto a su o sus “descubridores” al considerárseles bestias, salvajes, no humanos.



Imagen 4. Descubrimiento de América. Tomado de <https://tiempodeactuar.es/blog/conquista-o-descubrimiento-de-america/>.

Es importante ver los contextos, las condiciones y situaciones en que se generan las reflexiones, el marco en el que se desarrollará el ejercicio propuesto; por ejemplo en este caso tenemos un texto del Dr. Abadio Green Stocel, perteneciente a la comunidad indígena Gunadule, en pleno siglo XXI, con el auge de las petroleras y el desplazamiento de las comunidades de los territorios que habitaron ancestralmente, y que en muchos casos, fueron territorios a los que se llegó posterior a anteriores desplazamientos, un texto académico que busca enunciar problemas claros de una población concreta; este será un primer apoyo para la obra respecto a la cual se gestará la reflexión central, la mirada del otro a nivel histórico, una obra teatral de Félix Lope de Vega Carpio, poeta y dramaturgo español, en el siglo XVI, la cual es la primera obra en presentar el ‘descubrimiento’ o

masacre de América, la que fuera conocida por sus habitantes originales como Abya Yala.

Se propondrán ahora algunos puntos clave a trabajar en la reflexión que busca plantearse. En el acto segundo de la obra dramática de Lope de Vega se narra el primer encuentro de Palca (nombre de la mujer indígena) con los hombres blancos que acaban de llegar a tierra Abyayalence; lo primero que llama la atención es que cuando uno de los tripulantes afirma que parece ser mujer, otro de los tripulantes pregunta, “¿Mujer?” a lo que el descubridor responde, “así lo parece” (Lope de Vega, 1971, p. 107), y ella aparece en el cuadro, de entrada, con una actitud de angustia y miedo, y dice:

“Ya he llegado

A quien la muerte me ofrece.

¡Mísera Palca de ti,

Un rayo te ha de matar!” (Lope de Vega, 1971, p. 107-108)

Esto termina en que ella vea su condición y comience a comunicarse con ellos; para finalizar la escena de este primer encuentro le dan cascabeles y un espejo para que vaya por más gente.

Posteriormente es posible evidenciar que el Fray y Colón proceden a poner la Cruz de madera que contribuirá al cuadro de colonización que se iniciará, esto, junto con los diálogos de algunos de los acompañantes de Colón que muestran su ambición al llegar a tierras americanas -de Abya Yala-, ambición no solo de oro sino de territorios, lo que nos lleva a pensar acerca de lo que dice Green sobre el territorio como la base histórico-cultural y tradicional de los pueblos; y junto a la toma del territorio puede progresivamente también verse la imposición de la religión, una imposición que implica el inicio de un genocidio cultural, desde el poner la cruz hasta el proceso por el que se van evangelizando hasta conseguir que adoren a su dios ‘librándoles’ de su condición salvaje y animal:

“Mi cruz les quiero sacar:

Ya la empiezan a adorar.

¡Oh cruz! Hoy es vuestro día.

De todo el género humano.

Hoy pierde Luzbel tirano

Del reino la posesión.

¡Que milagro tan patente,

Que estos animales rudos

La adoren ciegos y mudos!” (Lope de Vega, 1971, p. 132-133)

Esta mirada de la evangelización como una suerte de respuesta al salvajismo de las comunidades originarias prevalece, y de la mano con la educación como proyecto humanizador ha ido encargándose de borrar la memoria de los pueblos ancestrales; es

así como se puede ver desde el teatro un hecho histórico concreto en el momento histórico en que se sitúa, pues se habla de la salvación del pueblo que habita las tierras 'descubiertas' (Lope de Vega, 1971, p. 135), y a la par, se puede revisar el relato actual, en el que el profesor Green refleja esta situación de colonización aún presente en los territorios tradicionales, aunque esto se puede evidenciar más desde el ejemplo de lo que ha hecho el desarrollo, el progreso y la imposición de leyes en Colombia: "No se trata de hacer un cuestionamiento al concepto de desarrollo y a sus miles de interpretaciones; más que debatir sobre el desarrollo, nos hemos tenido que defender de él." (Green, 1998, p. 3), y se han tenido que defender de sus arremetidas violentas e invasivas no solo de manera física, sino también ideológica y culturalmente.

Ahora bien, esta arremetida era evitable, pero la escuela que debería ser un espacio para fortalecer el pensamiento y conocimiento propios, que debería ser una guía que permita el buen vivir se convirtió en el arma de exterminio más letal a nivel cultural.

La siguiente cosa que es de rescatar respecto a la mirada del otro que están teniendo los colonizadores son los referentes históricos que usan en la obra, el hecho de asumir barbaridad en cada pueblo al que se llega sin ningún reconocimiento, y partiendo del prejuicio y una superioridad autoproclamada por parte de la cultura occidental-europea, además cegados por la ambición y el deseo de apoderarse de los grandes tesoros; esto, desde la mirada del profesor Green, presenta problemas al entender que el conocer debe pasar por el comprender y la comprensión es un ejercicio singular que se genera desde el corazón, pues es una comprensión no racional, o al menos no netamente racional. Este pensador insiste en que debe haber una preparación que pase por el cuerpo y los sentidos, pero que se genere desde el corazón mismo y así permita una comprensión completa, una afirmación del otro desde mi sentir y su sentir. Dice el profesor Green en su texto *La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la madre tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule*:

Cuentan los *saklamal* (autoridad tradicional) que, cuando llegaron a nuestras costas los primeros barcos de los castellanos, nuestros abuelos y abuelas los recibieron con tantas atenciones, que hasta provisiones de alimentos les dieron para continuar su camino y también les arreglaron el barco averiado. Sin embargo, Juan de la Cosa vio tanto oro en el cuerpo de las mujeres y de los hombres, que regresó a visitar la comunidad de los Kuna Tule de Osikana. Cuentan los abuelos, sentados en sus hamacas ante la comunidad congregada, que en esa ocasión no respetaron a la comunidad y fue mucha la sangre que corrió en esa aldea, donde se celebraba la fiesta de pubertad de una niña. (Green, 2007, p. 229)

En conclusión, y para no redundar en los hechos que ya son conocidos al ser este el relato de una historia conocida y criticada desde múltiples puntos de vista, y además en cosas que se han exaltado de manera repetida, el punto es la relevancia de pensar en dos cosas principalmente: primero, el papel de nuevos modos de narración y cómo estos pueden permitirnos acercamientos distintos y ricos a la historia y el pensamiento; y dos, cómo la escuela puede valerse de estas herramientas para generar reflexión en torno a

hechos históricos desde distintos puntos de vista no dando una verdad intocable, inmutable, inamovible; sino proponiendo un tema, ofreciendo un recurso y promoviendo el debate, el diálogo, la conversación crítica y afirmativa.

Ahora, el acercamiento a la historia y la memoria no en todas las comunidades se da igual, no todos tejen la memoria por medio de narraciones orales o escritas, el tejer la memoria puede pasar por muchos otros procesos como el tejido de mochilas, como la pintura en las rocas o en el cuerpo, puede pasar por la narrativa corporal por medio de la danza y el canto entre otros múltiples modos, algunos ya mencionados en el presente documento; la cuestión es, ¿cómo potencio como docente este tejido?, ¿cómo propendo un tejido de memoria que incluya estas tradiciones?, ¿cómo genero una memoria afirmativa de la historia propia de estas comunidades? Por ejemplo, ya se vio un poco cómo relacionar una mirada histórica con una obra de teatro, ahora, ¿cómo podría hacerse por medio de una pintura o un tejido? Es importante tener en cuenta que el tema de la estética y el arte, al igual que muchas cosas, tienen una comprensión occidental que ya conocemos, pero también tiene una comprensión no occidental; por ejemplo:

Las obras, reutilizables o no, tienen un significado situacional conferido por su uso. Aquellas que se fabrican con materiales perecederos como hojas, flores o tierra, han sido creadas bajo patrones formales tradicionales reinterpretados en cada ocasión. Los objetos elaborados en materiales más durables, como la madera, se guardan después de usados, pero su significado mientras permanecen inutilizados queda latente; solo en el uso, cotidiano o ritual, recobran la esencialidad y el sentido. (Ulloa, 1992, p. 24)

En este sentido, también es importante rescatar de la obra y su significado ese carácter cotidiano, no es la obra inmaculada en la pared, es la obra que cuenta historias, que atraviesa la vida misma de la comunidad. Retomando entonces, ¿cómo podríamos dar un vistazo a la historia por medio de estos acercamientos estéticos más tradicionales?, podría decirse que estos elementos en sí mismos cargan historia, además de la posibilidad de hacer que los mismos estudiantes asuman una posición de creación, que el estudiante pueda contar la historia cómo la vivieron sus ancestros o él mismo en forma de consecuencias por los acontecimientos históricos vividos en su comunidad. Por ejemplo, el conocimiento del tejido de las molas en la comunidad Kuna Tule, un elemento representativo que implica ese tejido, ese "...entramado de ir al pasado para explicar el presente y construir el futuro." (Green, 2007, p. 228)



Imagen 5. Abuela tejiendo una mola Kuna Tule. Tomada de <https://cuestionpublica.com/pueblo-gunadule/>

Otro ejemplo de acercamiento histórico se da con el conocimiento del surgimiento de las distintas familias y clanes, cómo se da la conformación social en torno a las comunidades vecinas y la propia y la constitución del territorio propio de las comunidades, aspecto en el que es fundamental la palabra viva transmitida por los abuelos y abuelas, portadores del conocimiento y cimiento de la memoria colectiva

Estos relatos no están escritos, se encuentran en la boca de los mayores; ellos los escucharon de sus padres y constituyen el patrimonio de su pueblo porque allí se manifiestan los valores autóctonos que conforman la esencia de su cultura. (Lara, Yela, Jurado, 1998, p. 135)

Mantener viva esta tradición y renovar las historias en medio de una constante reflexión es un ejercicio que busca propender la conservación de las tradiciones originarias, conocer las historias de origen, y conocerlas en su contexto, no en el límite de las paredes del aula⁴, además de potenciar las expresiones de estas comunidades, de estos abuelos en medio de la narración:

Prácticas como la danza, la cestería, la cerámica, los tejidos, la escultura, la música y la pintura se entrecruzan expresando y proyectando la concepción que se tiene del hombre, el individuo y la sociedad. (...) El lenguaje formal de estos objetos es simbólico pues depende de los valores cosmológicos y sociales que les da la cultura. (Ulloa, 1992, p. 25)

⁴ El siguiente vídeo presenta la historia de origen de los Sikuaní en lengua materna, mostrando a su vez un poco de su canto y de su territorio. <https://www.youtube.com/watch?v=UsD-QghaQx0>

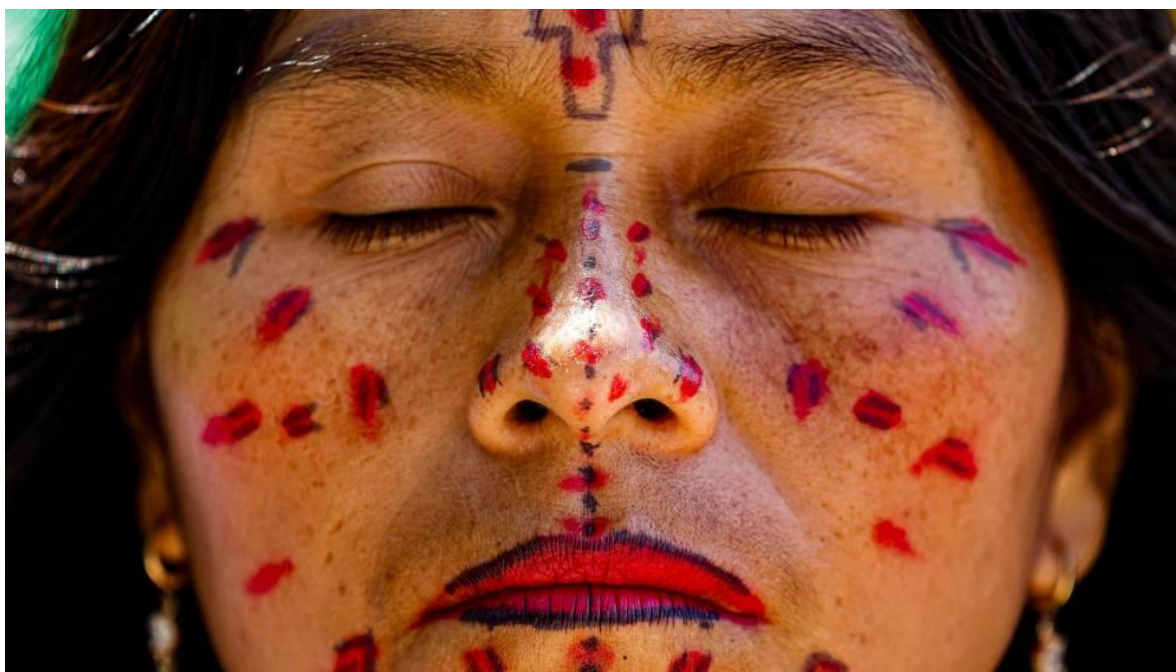


Imagen 6. Rostro Embera con pintura corporal. Tomado de <https://www.elcolombiano.com/multimedia/imagenes/el-rostro-de-la-tradicion-embera-AA14413175>.

2.2. La implementación de un diálogo filosófico-estético en la comunidad Sikuni

Algo a resaltar en medio de esta propuesta estético-pedagógica que busca plantearse acá es que la lengua originaria de la comunidad Sikuni tiene una gran riqueza en cuanto a palabras onomatopéyicas (Sanabria & Edwin Agudelo, 2015, p. 47), por ende, su expresión-expresividad ante los ojos occidentales/académicos es bastante performática, en especial en espacios de danza y narración oral que son espacios de memoria y saber, y esto acaba por generar bastante riqueza no solo en cuanto a formas y contenidos académicos, sino también en cuanto a formas y contenidos pedagógicos, entendiendo aquí lo pedagógico como el canal que permite la interiorización y comprensión de contenidos en el aula o cualquier espacio en el que se esté generando y compartiendo conocimiento.

Esto puede aportar mucho en una exploración amplia de formas de presentar los contenidos, pues, por ejemplo, podríamos dar un papel con una narración tradicional a un docente occidental y hacer que la presente como contenido en su clase, y hacer que un abuelo o abuela presente exactamente la misma historia, y a pesar de tener el mismo contenido -teórica o narrativamente hablando-, podremos notar que no es igual, no solo porque claramente no son la misma persona y no todos presentamos los contenidos del mismo modo, sino porque aparte, se presenta en un formato completamente distinto, pues el abuelo o abuela deviene en la narración, en sus personajes, en sus voces; el occidental narrará posiblemente sin sentir dicha narración. En este sentido, es importante resaltar el papel activo del otro en la construcción del diálogo filosófico que se va a proponer, pues si

bien, el docente en el aula es el guía, ese guiar no siempre debe generarse desde el papel catedrático que se acostumbra en la educación occidental, sino que puede darse desde una mediación más que desde la centralización de los espacios de clase en él.

Por ejemplo, en el corto documental presentado en el canal de You Tube “Canal de los llanos”, en el minuto 10:04⁵, en medio de la presentación de talleres de sensibilización, capacitación y socialización, se da cuenta de cómo por medio del dibujar en los talleres se plasman la mitología, sueños y necesidades en medio de un intento de recuperación de su seguridad y autonomía alimentaria; este es un ejemplo de cómo la mediación de otras formas permite una interiorización de contenidos no memorísticos, sino comprendidos desde otros ámbitos, con otras herramientas y con otros resultados.

Ahora bien, en la compilación realizada por la docente Magnolia Sanabria y el docente Edwin Agudelo, entre otros participantes miembros de la Universidad Pedagógica Nacional, se habla mucho acerca de la importancia de estos modos distintos de abarcar la memoria y mantener el tejido histórico de estas comunidades, al respecto, por ejemplo, se señala que:

...las estéticas de lo oral se articulan a la cultura material, a las prácticas simbólicas como memoria colectiva en un campo fundamental de lo vivido, y circulan continuamente como un escenario de narrar, de reunir la memoria colectiva, la cual necesariamente está atada a tradiciones orales, visuales y corporales inscritas en una memoria poética que se despliega desde la constitución territorial y terrígena de los sujetos e involucra un saber hacer con el cuerpo desde lo ceremonial. (Sanabria & Edwin Agudelo, 2015, p. 27)

En este sentido, y recordando un poco de lo que ha sido mencionado en torno a la propuesta del profesor Abadio Green, no toda memoria es la memoria racional que se halla encerrada en la cabeza, ni todo modo de entender el mundo debe limitarse a ese espacio que desde siempre nos han proyectado para ello; hay múltiples modos de hacer memoria, y en este caso apelaremos a la memoria corporal, y si se quiere, a una suerte de memoria estética, en la que el cuerpo es el medio por el que se genera conocimiento.

Al respecto, en una entrevista⁶ realizada a Hermes Gaitán, hijo de la abuela María del resguardo Wacoyo e historiador Sikuaní, y teniendo en cuenta la importancia precisamente del cuerpo, y de esa parte también sensorial y de contacto con la naturaleza y el territorio, al hacersele la pregunta, ¿en la escuela es tenido en cuenta esto o se limita también, como acá, a sentarse y escuchar al docente?, este respondió:

Yo creo que en la escuela de todos modos se reproduce a la manera en que se enseña pues en occidente, pues que es dentro de un aula y pues, es muy racional, digamos, porque aún, cuando hay materias como lengua materna y artes, pues de todos modos se limitan mucho también como a esa parte lingüística y al hecho de la producción de la cultura material. Digamos que si fuera más desde la perspectiva de lo indígena en la manera en cómo se enseña, pues, tendría en cuenta muchas cosas, digamos lo que tiene que ver con la importancia del cuerpo, por colocar unos ejemplos, se tendría en cuenta mucho el rito de paso de la niña pues a mujer en la cultura Sikuaní, que tiene que ver también con una enseñanza

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=NcUiztwRIf0>.

⁶ Anexo 2

del cuerpo, digamos, el desarrollo del pensamiento está en función del cuerpo, hay una relación inmanente así que en la escuela se pierde un poco esa visión, no se le enseña tanto como eso... entonces yo creo que ahí se rompe un poco esa relación pues del cuerpo en relación con la naturaleza, se ve como un agente, como algo muy aparte. Yo creería que hace falta pues precisamente como abrir ese espacio donde, digamos, los muchachos, los estudiantes pues, puedan aprender a partir de la experiencia más sensorial, de hecho, un poco lo de la danza, pues es una forma digamos en la cultura Sikuni de aprendizaje, es una forma de aprender, es una manera de recibir conocimiento a través del cuerpo; entonces yo creo que la escuela si rompe mucho con eso, con esa relación.

Entendiendo todo esto, parece fundamental el hecho de reconocer las formas autónomas de educación, de aprendizaje, en especial en un área tan subjetiva y que requiere tanto diálogo. La pregunta presentada previamente a la que acaba de presentarse fue:

Ya entrando en el tema un poco más ritual y corporal; teniendo en cuenta la importancia que tiene esto en el sostener las tradiciones y los mitos en la escuela (antes de la pandemia al menos) ¿El rol del cuerpo cómo era?

Y su respuesta fue:

Pues, cuando se habla de este tema, pues nosotros allá, obviamente, ya nos remite como al plano de los espacios rituales, en la danza, que es donde hay como una especie de performance que digamos, de algún modo las danzas, las danzas tradicionales, que dentro de mi familia realizamos y con mucha más intensidad en la pandemia, pues tiene que ver con la manera de reproducir la historia, o sea, la danza está sustentada en una historia de origen, en las historias o en los mitos ancestrales que podríamos llamar, en esas historias de origen que permitieron hacerle frente a situaciones que se dieron en el inicio de los tiempos según nuestra concepción. Entonces, digamos que la danza tradicional de los Sikuni fue el espacio que se fortaleció de una manera más fuerte durante la pandemia porque también tiene un sentido eso de la danza, que es que digamos mantiene la cohesión de la comunidad, de las personas que integran la danza; también es un espacio de reflexión, porque en la danza lo que se busca siempre es como sanar no solamente el cuerpo como materia, sino, digamos, como aprender a aliviar el cuerpo, y con eso permitir pensar de una manera más fluida, con más calma, y eso es lo que hace la danza.

Hermes menciona que la danza es como una suerte de performance, y una performance puede ser leída como:

...toda actividad en el que un participante dado en una ocasión dada sirve para influenciar de alguna manera a cualquier otro participante. Tomando un participante particular de su performance como punto básico de referencia, nosotros podemos referirnos a aquellos que contribuyen a las otras performances

como la audiencia, observadores, o co-participantes. (Schecher, Richard & Brady, 2013, p.29)

Al respecto, en el texto *El Performer*, Jerzy Grotowsky dirá que el Performer “...con mayúscula es el hombre de acción. No es el hombre que hace la parte de otro. Es el danzante, el sacerdote, el guerrero: está fuera de los géneros estéticos.” (Grotowsky, 1987, p. 76). Es así como la danza es performance en cuanto que implica que todos seamos participantes de ese momento, del momento ritual; la danza y sus participantes llenan de energía un espacio y a las personas que le habitan con el fin de contar una historia, de compartir un conocimiento; y el chamán, el sanador, es este Performer que guía la acción, este hombre de acción que irrumpe rompiendo esa cuarta pared, inmiscuyéndonos en el acto, en el instante en que la acción transcurre y la palabra viva se toma el espacio y fluye en la memoria corporal, la memoria cantada, la memoria viva.

*Sol de los Incas, sol de los Mayas,
Maduro sol americano,
Sol en que Mayas y quichés
Reconocieron y adoraron,
Y en el que viejos aimaraes
Como el ámbar fueron quemados.
Faisán rojo cuando levantas
Y cuando medias, faisán blanco,
Sol pintador y tatuador
De casta de hombre y de leopardo. (Mistral, Dos himnos)*

Ahora bien, como bien lo menciona Hermes, la danza está sustentada en una historia de origen, y como también se pudo ver con el profesor Abadio Green, la historia es algo que atraviesa nuestro cuerpo y nuestro territorio; en este sentido, el rescate del cuerpo implica el rescate de una historia, una historia que debe recobrar su vitalidad y salir de las teorías históricas, recobrar su fluir en el aire, en el río, en la tierra.

Se habla de hombre cultivado y de tierra culta y esto indica una acción, una transformación casi material del hombre y de la tierra. Se puede ser instruido sin ser realmente cultivado. La instrucción es una vestidura. La palabra instrucción indica que uno se ha revestido de conocimientos. Es un barniz cuya presencia no implica necesariamente el haber asimilado esos conocimientos. La palabra cultura en cambio, indica que la tierra, el humus profundo del hombre, ha sido roturado. (Artaud, 1984, p. 135)

No se trata de revertirnos de conocimientos, aprendernos todos los conceptos y poder recitar la gran tradición alemana o anglosajona, se busca comprender la vida y afirmarla, conocer los orígenes propios y darnos la oportunidad de crear con el otro permitiéndome ser interpelada y a su vez interpelando, la filosofía evoca un origen, una pregunta por la vida y el ser, ese mismo ser que en Heráclito no deja de fluir y que occidente encerró como se encierra al río en una represa; el pensamiento se estancó en los libros, se quedó quieto en una memorización irreflexiva en la que se quita la oportunidad al estudiante de refutar lo que considera incorrecto o de cuestionar lo que no termina de comprender en medio del pedestal de la racionalización por la racionalización y la verdad absoluta intocable en medio del canon de conocimiento declarado en el pensum que es diseñado para universalizar qué debe o no aprenderse.

Revisando la propuesta del dramaturgo polaco Jerzy Grotowski, en su trabajo "*Hacia un teatro pobre*" el autor dirá:

Educar a un actor en nuestro teatro no significa enseñarle algo; tratamos de eliminar la resistencia que su organismo opone a los procesos psíquicos. El resultado es una liberación que se produce en el paso del impulso interior a la reacción externa, de tal modo que el impulso se convierte en reacción externa. El impulso y la acción son concurrentes: el cuerpo se desvanece, se quema; y el espectador contempla una serie de impulsos visibles. (Grotowski, 1970, p. 12-13)

Cuando se lee esta propuesta, o al menos a mí en lo personal, me hace pensar lo que conlleva la ritualidad, generar esa proyección del impulso, pues si nos fijamos, lo que se busca es liberar al actor de su racionalidad, prepararse a tal punto que solo sea necesario fluir en el rol que se representa, en el que se deviene; y recordemos que ya se habló un poco de esa preparación en el devenir desde Abadio Green y la preparación para ser o devenir el otro. En el primer apartado, *Artaud y México*, del libro *México y viaje al país de los Tarahumaras*, se dice que En el "Segundo Manifiesto del Teatro de la Crueldad", Artaud define su concepto de teatro diciendo: "El Teatro de la Crueldad ha sido creado para devolverle al teatro la noción de una vida apasionada y convulsiva..." (Artaud, 1984, p. 11) lo cual sería la base para afirmar que se debe soltar la sensación y la emoción de la racionalidad arraigada que todo el tiempo nos está conteniendo, permitirnos vivir y devenir con cada emoción y sensación, poniéndola sobre la mesa, afirmándola.

En mi experiencia sorbiendo yopo en una ceremonia Sikuani, este es uno de los retos fundamentales, o para mí lo fue, pues a la hora de participar en estos espacios, pensar en si estaba haciendo bien la danza me distrajo en múltiples momentos de la experiencia ritualística en sí, puede que mientras me estaba preguntando qué paso seguía en la danza me estuviese perdiendo de lo que el abuelo yopo me quería decir o de lo que mi cuerpo pudo estar sintiendo y percibiendo en el viento o la tierra que rozaba mis pies. Efectivamente cuando una suelta esos temores racionales ligados a lo correcto o incorrecto, a la costumbre de la instrucción y el paso a paso del procedimiento siente que la experiencia es distinta, una se siente distinta, liviana.

En este sentido, una experiencia performática, debe, por consiguiente, estar guiada por la sensación desde fuera de lo netamente racional, debe dejarse llevar de la experiencia vívida, debe soltar la tensión racional constante desde la que solemos

aprender, y viabilizar otros modos de percepción que permitan nuevos modos de dialogar y generar pensamiento desde una visión más amplia del mundo y la experimentación de este.

Entonces, ¿qué puede pasar en un aula en la que se saca el agua del vaso y se deja fluir? Eso es lo que se busca aquí, volver a fluir en medio de la belleza del pensamiento, un pensamiento situado, un pensamiento que se nutre de todas las perspectivas y las historias, un pensamiento basado en la vida y la curiosidad hacia esta, una vida que se examina, que se cuestiona, una vida digna de ser vivida al mejor modo socrático. “Un hombre que se encuentra en un estado elevado de espíritu utiliza signos rítmicamente articulados, empieza a bailar, a cantar. Un signo, no un gesto común, es el elemento esencial de expresión para nosotros.” (Grotowski, 1992, p. 12). La deformación del rostro, el devenir jaguar y generar sus movimientos, sus actitudes, el devenir anaconda, el devenir y lo que esto implica... el danzar de una manera u otra en una danza cuyo ritmo lo va marcando el abuelo o abuela que me lleva, que me guía, que me habla.

La juventud quiere que se enlacen los secretos de las cosas con sus múltiples aplicaciones.

Esta es también una idea de cultura que no se enseña en las escuelas; pues detrás de esta idea de cultura existe una idea de la vida que sólo puede inquietar a las escuelas, puesto que destruye sus enseñanzas.

Esta idea de la vida es mágica, supone la presencia de un fuego en todas las manifestaciones del pensamiento humano; y esta idea del pensamiento que arde nos parece a todos, actualmente, que está contenida en el teatro; y creemos que el teatro ha sido hecho para manifestarla. Pero hoy la mayoría de las gentes piensa que el teatro no tiene nada que ver con la realidad. (Artaud, 1984, p. 124)

La magia, lo mágico, lo que sobrepasa la racionalidad utilitarista, esa racionalidad que impide adentrarse en las cosas del mundo, en las cosas que están más allá de la realidad banal que ha creado el hombre moderno, el hombre occidental, el hombre que pone por encima del buen vivir la buena vida, y que por buena vida entiende un compendio de comodidades materiales vendidas por un sistema que le roba la vida misma; cuando en el primer capítulo de este trabajo se critica el sistema educativo, y se hace alegoría a los lotes, a las promociones de graduados, lo que se critica es justamente eso, la estandarización del bueno y el malo, el inteligente y el que no lo es según su estandar, el que tendrá una ‘buena vida’ y el que no... ¿de dónde proviene esta estandarización?, ¿quién decide qué tiene y que no que ver con la realidad?.

En un país como Colombia, y en medio de la educación que recibí yo, estaba en el lote de las no tan inteligentes, de las que no tendrían una buena vida por lo que yo quería ser... una profesora, una filósofa, una artista, ver más allá de la valorización del dólar y el costo de la comida, de la utilidad de las matemáticas y el Excel, ser más que una máquina destinada a sostener una familia y generar logros para otros. Ahora, si ese es mi sentimiento como persona occidental en un sistema educativo y social que siempre me ha rodeado y acompañado, ¿cómo podría sentirse un joven o un niño a quien en su casa le dicen que las plantas son más que mero alimento, que la tierra es más que monocultivos

para generar ingresos o más que pasto para alimentar ganado, que el agua es mucho más que un recurso para lucrarse generando electricidad al llegar a un lugar donde cada cosa que se le enseña va en pro de ver estas 'cosas', estos seres como meros recursos?.

El teatro, el cuerpo, el sentir permite nuevos modos de relacionarnos y re-aprender las cosas, también permite un respeto al proceso de reconocimiento del otro, pues entendemos que no sentimos, y no sentipensamos del mismo modo.

Las cosas han llegado a un punto tal, que puede decirse: que así como en otras épocas la juventud corría tras del amor; tenía sueños de ambición, de triunfo material, de gloria; ahora tiene un sueño de vida y corre tras la vida, pero a esta vida la persigue en su esencia, si así puede decirse; quiere saber por qué la vida está enferma y qué es lo que ha podrido a la idea de la vida. Para saberlo mira al universo entero. Quiere comprender a la naturaleza y al Hombre además. No al Hombre en su singularidad, sino al Hombre grande como la naturaleza. (...) Y la juventud sabe que esta alta idea del hombre y de la naturaleza, el teatro se la puede dar. No cree traicionar la vida con tan alta idea del teatro, sino que piensa, al contrario, que el teatro puede ayudarla a curar la vida. (Artaud, 1984, p. 125)

Hay una búsqueda incesante, una sed de vida, de vitalidad... Se necesitan nuevos modos de existir que reinventen los modos de relacionarnos con el mundo, con el otro, con la vida. Es necesario reconectar a la escuela con el estudiante y reconocerlo en su diversidad; en las aulas actuales se pueden encontrar estudiantes con todo tipo de características que pueden ser potenciadas en pro de un ejercicio de construcción rico en experiencias y cuestiones filosóficas, por ejemplo, y para no perder de vista la población para la que se plantea la propuesta de este trabajo de grado, el reconocimiento y afirmación de la diversidad, de la caracterización y el contexto de un estudiante Sikuni podría nutrir preguntas acerca del cómo conocer, del buen vivir, de la concepción de la naturaleza, la bioética, y muchos campos más que se han cerrado para ser estudiados únicamente bajo el canon académico occidental.

El arte, el cuerpo, la experimentación de la vida y el conocer desde la participación de la sensación; una experiencia de la filosofía que pase por cada uno de los sentidos. Vivir, oír, oler, sentir la palabra encarnada en cada movimiento, en cada vibración, reflexionar sobre la vida desde la vida misma, teniendo presentes sus rituales y tradiciones que también son un vehículo para conocer y empaparnos de lo que tiene para brindarnos este otro que había sido negado; "...en ello, en esa planta (yopo) digamos, creemos, el mundo espiritualidad lo alimentamos a través del canto y la espiritualidad nos alimenta a nosotros para que nos pueda orientar..." (Pabón, 2020, min. 24:07). Conectar con la tierra, las plantas y los animales es lo que nos ofrecen nuestros hermanos mayores, la puerta está abierta, no hay una frontera cerrada, está en nuestras manos general ese diálogo, cruzar la frontera y abrirnos a una posibilidad nueva de construir juntos.

2.3. El arte como vehículo

El arte en una sociedad como en la que vivimos tiene, por un lado, una connotación comercial que se presenta prácticamente en todos los campos que puedan gestarse en el

seno del sistema capitalista, pero sigue habiendo personas que la ven como una salida, como un escape a una realidad agobiante:

El ritmo de la vida en la civilización moderna se caracteriza por una serie de tensiones, un sentimiento de destrucción, el deseo de ocultar los motivos personales y la adopción de una diversidad de papeles y de máscaras para la vida (para la familia, para el trabajo, ante los amigos o por la vida comunitaria, etc.). Un deseo de ser "científicos", es decir, actuación discursiva y cerebral, para seguir los dictados de la civilización. Al mismo tiempo queremos pagar tributo a nuestros instintos biológicos, o en otras palabras, a lo que podemos denominar placeres fisiológicos. No queremos restricciones en esta esfera. Por tanto entramos en un doble juego de intelecto o instinto, de pensamiento y emoción; tratamos de dividirnos artificialmente en alma y cuerpo. (Grotowski, 1992, pág. 213)

El arte, la danza, el canto, la pintura, la escultura, cualquier forma de arte en la que podamos pensar, es un reconciliarse con la sensación, con el disfrute o el sufrimiento, con la exaltación de una humanidad vulnerable que a veces necesita florecer y fluir. La constante separación entre razón y emoción, entre el sentir y el pensar es reconciliable en el arte, justamente como puede evidenciarse en las tradiciones ancestrales, una reconciliación de estos dos planos que permite el fortalecimiento de nuevas herramientas a emplear en espacios con personas que devienen y han vivido formadas bajo un sistema espiritual distinto, aprendiendo desde el senti-pensar.

El arte evoluciona, al igual que el pensamiento; el cómo sentimos una época, un episodio en nuestra vida o en nuestra historia; el cómo recordamos X o Y suceso puede verse también permeado por ejemplo por la música. Es importante recordar que el pensamiento no se genera de la nada, la lectura de una novela o un cuento, de un mito; la escucha de dicho mito, la visualización del gesto en la cara del abuelo, los movimientos de sus manos, de sus pies, de su cuerpo deviniendo, contorsionándose al ritmo que canta el viento, que encarna la forma de algún animal genera pensamiento, genera sensaciones y cuestionamientos, genera conocimiento.

¿Por qué nos dedicamos con tanta energía a nuestro arte? No para enseñar a los demás, sino para aprender con ellos lo que nuestra existencia, nuestro organismo, nuestra experiencia personal y única tiene que ofrecernos; para aprender a derribar las barreras que nos rodean y para liberarnos de lo que nos ata... (Grotowsky, 1992, Pág. 214)

El proceso educativo es un proceso que debe darse en doble vía, al igual que el proceso artístico en cierto modo; es decir, es un proceso que implica diálogo en pro de la construcción, y el arte se torna vehículo y posibilidad en medio de la construcción de dicho proceso, en medio del debate necesario o de la reconstrucción histórica desde distintos puntos de vista que se quiera gestar en el aula en la propensión de un proceso horizontal y de escucha y expresividad, pues así como en su momento Artaud dijo:

Liberar actualmente a los indios de la opresión española no quiere decir nada, si sólo se los libera materialmente, si el regreso a la civilización precortesiana no

significa el regreso a las fuentes culturales de donde salió la antigua civilización maya. (Artaud, 1984, p. 125)

No podemos pretender en este momento decir que las comunidades indígenas viven en libertad si se sigue negando su cultura desde su derecho básico a una educación intercultural que realmente dialogue con su cultura y propenda su supervivencia.

Hay múltiples herramientas a las que se puede dar uso para desarrollar este diálogo en el aula, por ejemplo, Mare Advertencia, rapera mexicana e indígena dice: "Mi ejercicio del rap tiene que ver con eso, con el proceso de la tradición oral y la importancia de la herencia cultural a través de la palabra." (Lopez, 2021) este, por ejemplo, es un ejercicio de resignificación y de diálogo en el que por medio de un ejercicio que puede llamarse occidental ella habla y muestra la realidad y la tradición de su cultura propia y además, el arte permite generar esta conciencia, tomarse espacios y habitarlos desde lo propio, un vehículo de restitución de saberes olvidados. El campo del arte es bastante amplio y se requieren garantías de supervivencia para las formas de memoria tradicional desde la escuela misma, propender que, si se está interesado en otros modos de arte, también estos modos sean trabajados desde la tradición, desde lo propio sin ninguna vergüenza, por el contrario, buscando en esto un modo de seguir rescatando y exaltando la cultura ancestral.

Al respecto, y para concluir lo propuesto en este documento, se plantearán 3 ejercicios para aplicar con jóvenes en aulas culturalmente diversas, al entender que incluso en las escuelas y colegios de los resguardos no todos los estudiantes son solo indígenas o pertenecientes a la misma familia, y en cada uno de estos ejercicios se propone trabajar desde una pregunta filosófica y un elemento de construcción; estos ejercicios partirán del interés que se tiene de comprender la relación que se ha manejado en los contenidos dados en el área de filosofía en el espacio del colegio Kuwei principalmente.

En el caso del primer ejercicio se iniciará trabajando en torno al problema del origen del universo y al ser el primer ejercicio a realizar se trabajará como elemento la palabra, por medio del uso tradicional del círculo de palabra, es importante tener en cuenta, que se busca comenzar a despertar la iniciativa de los muchachos para construir una planeación y unos métodos que generen espacios académicos más abiertos; salir del aula y la catedra, de las jerarquías y los egos que a veces inundan estos espacios y los convierten en un lugar estéril, queremos ver florecer el pensamiento a partir del diálogo y la afirmación además de que los participantes se sientan cómodos con la dinámica. Se propondrá a los jóvenes trabajar principalmente desde lecturas concretas que respondan de algún modo al problema correspondiente, estas como un elemento que procure revisar el contraste con el manejo que se da a esta cuestión en su comunidad partiendo de su cosmogonía y/o su modo de vida y permitiendo justamente el diálogo intercultural que se busca; por otro lado, esto también permitirá hacer una revisión de cómo se encuentra esta población respecto a la apropiación de su cultura originaria, pues en partes también se espera realizar ejercicios con sabedores y más personas de la comunidad.

El planteamiento de la primera actividad, como ya se mencionó, girará en torno a la pregunta por el origen, esta se propondrá desde la lectura de diversos apartados del diálogo de Platón El Timeo, específicamente en la intervención de la *chora* y el *demiurgo*,

y su lectura se realizará en simultaneo con intervenciones de los participantes desde su relato tradicional de origen buscando encontrar diferencias y semejanzas entre los relatos, y permitiendo que al final del ejercicio nos llevemos todos y todas una visión más amplia de la posible respuesta a la pregunta inicial, o nuevas preguntas que propendan la curiosidad por el tema.

Para el segundo ejercicio se apelará a la estética visual, y a la visualización del mundo por medio del dibujo y la pintura, y teniendo en mente la pregunta por el buen vivir, cómo se ve, cómo se siente ese buen vivir y cómo lo manifiesto, qué es el buen vivir para mí y mi comunidad. En este ejercicio no se prescindirá de la palabra, de hecho, en ninguno, pues esta es de suma importancia, sin embargo, no se priorizará hasta el final, cuando se llegue al cierre de la actividad y conversemos acerca de la obra que realizamos y la percepción que se quiso compartir con los demás compañeros y compañeras. Para este ejercicio no se presentará un texto base, sino que se contará, pensando en el contexto de los estudiantes, con la previa visualización de la película *El Lórax*, y la escucha durante el ejercicio de la entrevista hecha a Abadio Green en Guatemala en la que habla en paralelo de la vida occidental y de las apuestas de las comunidades indígenas en Colombia.

Para finalizar, el tercer ejercicio se plantea desde el teatro, la pregunta desde la cual se trabajará será por el papel del cuerpo en el quehacer filosófico y será planteado desde la lectura de los 58 indicios sobre el cuerpo del filósofo Jean-Luc Nancy; el ejercicio iniciará, al igual que el primero, con una lectura conjunta en la cual cada uno tendrá un indicio y a partir de este indicio buscará problematizar en una pregunta que surja de su contexto una reflexión partiendo de su expresión corporal, de un devenir en algún elemento que le pueda permitir dar respuesta o reflexionar en torno a dicha pregunta, también en medio de un diálogo y una construcción con sus otros compañeros.

En el planteamiento de estas actividades buscó incluirse la participación del contexto de cada estudiante, es por ello que la propuesta se centra exclusivamente en una temática o concepto filosófico y una herramienta estética, pues se buscará construir en el camino también con la participación activa de los asistentes al espacio.

CONCLUSIONES

La construcción de este trabajo se da desde unas motivaciones principalmente personales, y en medio de esto, como pasa en la mayoría de las investigaciones, hay dudas que van surgiendo en el camino; muchas de ellas siguen estando, otras poco a poco fueron solventándose y generando cambios también en la forma en la que me iba preguntando. A pesar de no haber logrado una implementación de la propuesta siento que este tipo de ejercicios se dan de uno u otro modo diariamente en una lucha por la transformación del sistema educativo por parte de varios docentes que ven en otros modos de metodología una salida al aburrimiento y el tedio que se puede evidenciar en múltiples aulas del país.

Es innegable que estamos en un momento histórico que pide a gritos muchos cambios, y una parte importante de ese cambio lo conformamos nosotros, los futuros docentes, pues, al menos desde mi posición, los espacios escolares son fundamentales a la hora de buscar un cambio social. El ideal de sembrar en nuestros estudiantes un sentido de reflexión crítica y situada, una reflexión, que entre otras cosas llegue a una praxis contundente y a un cambio en los territorios que cada una habita, territorios que requieren un ápice de esperanza en que el futuro es vida y no solo destrucción y caos, aún más en territorios históricamente abandonados y masacrados por el estado.

Este trabajo es un llamado a hacernos conscientes de que el diálogo no puede ser solo un llamado para los grupos armados o para el gobierno, pues la guerra no es solo un panorama político global, la guerra es una dinámica que se ha interiorizado en medio del egoísmo y la avaricia de un sistema que nos aliena y nos llama al individualismo, y en medio de este desinterés sistemático dialogar y reconocer es un acto de resistencia.

Como docentes se nos ha olvidado que los estudiantes son seres humanos, no solo mentes vacías que hay que llenar, se nos ha olvidado que tienen situaciones que les atraviesan; es importante comprender que también tienen muchas cosas que brindarnos y que a veces no solo somos una máquina que brinda conceptos, sino que podemos ser y hacer más.

Históricamente heredamos un sistema educativo caduco y retrogrado, espero que este trabajo sea una de las muchas invitaciones que ya se han hecho para cambiarlo, y nos permitamos afirmar a nuestros estudiantes en su diferencia y permitarnos ser interpelados por ese otro desde la afirmación.

BIBLIOGRAFÍA

- 1) ACNUR. (2009). *«Perder nuestra tierra es perdernos nosotros»: Los indígenas y el desplazamiento forzoso en Colombia*. UNHCR - ACNUR.
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/RefugiadosAmericas/Colombia/Los_indigenas_y_el_desplazamiento_forzoso_en_Colombia.pdf
- 2) Artaud, A. 1984. *México y viaje al país de los Tarahumara*. Fondo de cultura económica.
- 3) Centro de Memorias Étnicas. (2008). Centro de Memorias Étnicas.
<https://www.centromemoriasetnicas.org/>

- 4) Centro Nacional de Memoria Histórica. (2019). *Tiempos de vida y muerte*.
Centro Nacional de Memoria Histórica.
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/11.-Tiempos-de-vida-y-muerte.pdf>
- 5) CINEP/ Programa por la Paz. (s. f.). *Concentración*.
<https://www.cinep.org.co/Home2/component/k2/tag/Concentraci%C3%B3n.html>
- 6) Congreso de la República de Colombia. 1886. *Constitución política de Colombia*. Imprenta de vapor de Zalamea.
- 7) Congreso de la República de Colombia. (1996). *Ley general de educación*.
El pensador editores, Ltda.
- 8) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea].
<https://dle.rae.es>. 2022.
- 9) *Entrevista a Abadio Green en Guatemala*. (2015, 2 diciembre). [Vídeo].
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2u7AOhxhzWk>
- 10) Fornet-Betancourt, R. (2007). *Filosofía e interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica*. Filosofía actual en perspectiva latinoamericana. San pablo.
- 11) Fundación Zio-a'í "unión de sabiduría" programa de educación propia.
(2010). *Sistematización del modelo pedagógico y diseño de materiales educativos y didácticos dentro del proceso educativo del pueblo Cofan y cabildos indígenas de los municipios de valle de guamuez, orito y san*

miguel del departamento de Putumayo, de acuerdo con la metodología de proyectos etnoeducativos.

- 12) Green Stócel, A. 2013. *Educación superior desde la madre tierra.*
<https://www.centromemoriasetnicas.org/app/download/9822350252/EDU+SUPERIOR+DESDE+MADRE+TIERRA-+GREEN.pdf?t=1626217225>
- 13) Green Stócel, A. 1998. *El otro, ¿Soy yo?*
<https://es.scribd.com/document/498399537/El-otro-soy-yo-Abadio-Green>
- 14) Green Stócel, A. 2007. *La lucha de los siete hermanos y su hermana Olowaili en defensa de la madre tierra: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule.* Revista educación y pedagogía, vol. XIX, núm. 49.
- 15) Green Stócel, A. (2013, 12 julio). *Pedagogía de la Madre Tierra - Abadio Green Stócel.* Issuu.
https://issuu.com/worldconsciouspact/docs/pedagogia_de_la_madre_tierra
- 16) Grotowsky, J. 1987. *El performer.* Revista Máscara.
- 17) Grotowski, J., & Glantz, M. (1968). *Hacia un teatro pobre.* Siglo Veintiuno.
https://monoskop.org/images/5/5f/Grotowski_Jerzy_Hacia_un_teatro_pobre_1992.pdf
- 18) Lara, L, Yela, H, Jurado, F. 1998. *Relatos de la cultura Inga: Putumayo. La escuela en la tradición oral.* Universidad Nacional de Colombia.
- 19) Life and Style. (2021, 8 octubre). «*Hay que ver el rap como un documento histórico*»: Mare Advertencia.

<https://lifeandstyle.expansion.mx/entretenimiento/2021/10/08/hay-que-ver-el-rap-como-un-documento-historico-mare-advertencia>

20) Lope de Vega, F. 1971. *El nuevo mundo descubierto por Cristobal Colón*.

Instituto colombiano de cultura.

21) MEN. 2018. *Atención educativa a grupos étnicos*.

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235111_Atencion_educativa_a_Grupos_Etnicos.pdf

22) Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie Río de letras*. Ministerio de Educación Nacional.

https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/territorios-narrados-parte-2/Sikuani_pe-liwaisianu_Relatos_del_pueblo_sikuani.pdf

23) Mistral, G. 2015. *Dos himnos* (Fragmento). Poemas y canciones de América. Imprenta UD.


24) Neruda, P. 2015. *Canto general* (Fragmento). Poemas y canciones de América. Imprenta UD.

25) Nietzsche, F. (s.f.). *La gaya ciencia*.

26) *Pueblos indígenas, víctimas de violencias de larga duración*. (2021, 27 julio). Centro Nacional de Memoria Histórica.

<https://centrodememoriahistorica.gov.co/pueblos-indigenas-victimas-de-violencias-de-larga-duracion/>

- 27) Rodríguez, M y Silva, J. 1971. *Planas, testimonio de un etnocidio*.
https://www.youtube.com/watch?v=Uxz_TN31ZxQ
- 28) Romero Loaiza, F. (s. f.). *La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos*. <https://Www.Humanas.Unal.Edu.Co/>.
https://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/5314/7666/8661/la_educacion_indigena_en_Colombia.pdf
- 29) Saber Sikuani: cantos y danzas para curar la guerra. (2020,). [Vídeo].
YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=eEDTvgA_oR8&t=1509s
- 30) Sanabria, M y Agudelo, E. 2015. *Mántica de la palabra*. Universidad Pedagógica Nacional.
- 31) Schechner, R., & Brady, S. (2013). *Performance Studies*. Routledge.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4976034/mod_resource/content/1/Schechner%20performance%20studies%20un%20introduction.pdf
- 32) *Territorios Narrados Parte 1 | Colombia Aprende*. (2015). Colombia Aprende. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/territorios-narrados-parte-1>
- 33) Torres Carvajal, W. (2004). *Uturuncu runa: Historias de la gente jaguar*. Ediciones Zahir.
- 34) Ulloa, A. 1992. *Kipará: Dibujo y pintura, dos formas EMBERA de representar el mundo*. Universidad Nacional de Colombia.

 <p>El futuro es de todos Gobierno de Colombia</p> <p>Republica de Colombia Ministerio de Educacion Nacional</p>	<p align="center">INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL</p> <p align="center">FORMULARIO ÚNICO CENSAL C600 CÓDIGO</p> <p align="center">DANE DE LA SEDE EDUCATIVA</p> <p align="center">UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA</p>	<p>Año de Referencia <input type="text"/></p> <p>Código de Novedad 9 9</p> <p>Fecha generación 18/09/2019 06:52:42</p>
--	---	--

MÓDULO I. CARATULA UNICA SEDE EDUCATIVA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN Y UBICACIÓN DE LA SEDE EDUCATIVA

1. Nombre Completo de la sede educativa:	KUWEI
2. Código DANE de identificación de la sede educativa:	9 0 0 1 3 3 9 5 1 - 5
3. Número de Identificación Tributaria (NIT):	
4. Teléfono/Celular:	3186637834
5. Fax:	0384354667
6. E-mail institucional de la sede educativa:	iekuwei@hotmail.com
7. Página web de la sede educativa:	
8. Departamento:	Meta
9. Secretaría de Educación Certificada:	Departamental de Meta
10. Municipio o distrito:	<input type="checkbox"/> Puerto Gaitán <input type="checkbox"/>
11. Área:	<input type="checkbox"/> Urbana <input checked="" type="checkbox"/> Rural
12. Nombre de la localidad o comuna:	
13. Inspección, caserío, corregimiento:	
14. Resguardo indígena:	WACOYO (COROCITO,YOPALITO,G.)
15. Territorio colectivo de las comunidades negras:	
16. Dirección de la sede educativa:	CT WACOYO KM 15 VIA GAITAN PUERTO CARREÑO

2. NATURALEZA JURIDICA DE LA SEDE EDUCATIVA

17. Sector:	Oficial
18. Naturaleza Jurídica:	Oficial
19. Número de acto administrativo de reconocimiento o creación de la sede educativa:	5110 28/11/2013
20. Registre la fecha en la cual la sede educativa inició operaciones:	28/11/2013
21. Régimen en el cual está clasificada la sede educativa:	<input type="checkbox"/> Libertad Vigilada <input type="checkbox"/> Libertad Regulada <input type="checkbox"/> Régimen controlado

3. MODALIDAD DE PRESTACION DEL SERVICIO EDUCATIVO

22. Seleccione la alternativa que corresponda según la modalidad en la que ofrece y presta el servicio educativo:

☐ Contratos para la administración del servicio educativo

☐ Contratos de prestación del servicio educativo

☐ Contratación mediante subsidios a la demanda

☒ Prestación Directa


☐ Por Concesión (Decreto 2355 de 2009)

4. CARACTERISTICAS GENERALES DEL SERVICIO OFRECIDO (AÑO LECTIVO ACTUAL)

23. Diligencie la siguiente matriz para establecer las jornadas y los niveles de enseñanza ofrecidos según el calendario académico que corresponda:

Calendario	Jornada	Nivel de Enseñanza
CALENDARIO A	Mañana	Básica primaria
CALENDARIO A	Mañana	Básica secundaria
CALENDARIO A	Mañana	Media

24. El carácter que ofrece la sede educativa es::

 <p>República de Colombia Ministerio de Educación Nacional</p>	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> 2 5 0 5 6 8 0 0 1 2 5 3 </div> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA	Año de Referencia Código de Novedad 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42
---	--	---

<input checked="" type="checkbox"/> Académico <input type="checkbox"/> Técnico <input type="checkbox"/> Normalista <input type="checkbox"/> Técnico social	<input type="checkbox"/> Industrial <input type="checkbox"/> Agropecuario <input type="checkbox"/> Comercial <input type="checkbox"/>	
---	--	--

25. ¿La sede educativa es bilingüe?:

☒ NO
☐ SI

Programa académico 100% bilingüe

Bilingüismo como profundización y énfasis en el plan de estudios

26. ¿La sede educativa se encuentra bajo el sistema etnoeducativo?:

☐ NO
☒ SI

27. ¿La sede educativa desarrolla una propuesta educativa integral conforme al sistema educativo indígena propio (SEIP)?:

☐ NO
☒ SI

28. ¿La sede educativa atiende población de educación especial?:

☐ NO
☒ SI



29. La sede educativa atiende población escolar:

☒ Interna

☐ Semiexterna

☒ Externa

MÓDULO II. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO			
5. RELACIÓN ENTRE SEDES EDUCATIVAS			
30. ¿La sede educativa es reconocida como sede principal o adscrita?:		Principal	
31. Registre a continuación la cantidad de sedes que tiene adscritas:		12	
Codigo	Nombre	Municipio	Direccion
250568001865	LA HERMOSA	Puerto Gaitán	CT RESGUARDO WACOYO VI PUERTO GAITAN A VICHADA KM 25
250568000168	KUWEI YOPALITO	Puerto Gaitán	CT RESGUARDO WACOYO VI KM 23 VIA PTO GAITAN A VICHADA
250568800121	SEDE MANGUITO	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 22 VIA PUERTO GAITAN A VICHADA VI RESGUARDO WUACOYO
450568001481	LA CEIBA WALABO 2	Puerto Gaitán	CT RESGUARDO WACOYO
250568000176	COROCITO	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 17 VIA PUERTO

 	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA	Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42											
	Republica de Colombia Ministerio de Educacion Nacional	<table border="1"> <tr> <td>2</td><td>5</td><td>0</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td> </tr> </table> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA	2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5
2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3		

Codigo	Nombre	Municipio	Direccion
			GAITAN A VICHADA VI RESGUARDO WACOYO
250568001857	YULUWA	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 16 VIA PUERTO GAITAN VICHADA
450568000361	WALABO I	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 13 VIA PUERTO GAITAN A VICHADA
250568001270	GUAMITO	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 13 VIA PUERTO GAITAN A VICHADA
250568001237	CHAPARRAL	Puerto Gaitán	CT KILOMETRO 12 VIA PUERTO GAITAN A VICHADA
250568800334	SEDE EL PALMAR	Puerto Gaitán	VDA ALTO PALMAR
250568800326	SEDE EL VERGEL	Puerto Gaitán	VDA WACOYO
250568001814	ESCUELA GUSTAVO MENDEJAKE	Puerto Gaitán	TC PTO GAITAN

32. Seleccione la Sede Principal a la cual esta adscrita:

Codigo	Nombre

33. ¿La sede educativa cuenta con más de una planta física?:
¿Cuántas?

Direccion

MÓDULO III. INFORMACIÓN SOBRE PERSONAL OCUPADO EN LA SEDE EDUCATIVA

6. PERSONAL OCUPADO EN LA SEDE EDUCATIVA

35. Relacione el número total de personas ocupadas en la sede educativa de acuerdo con la actividad principal que realizan (labor donde tiene el mayor número de horas):

Tipo Personal	Hombres	Mujeres
Directivo docente (rector(a) y coordinadores academicos, disciplinarios, etc)	1	0
Docentes de aula	6	7

7. DOCENTES OCUPADOS EN LA SEDE EDUCATIVA SEGUN ESTATUTO DOCENTE Y VINCULACION LABORAL



36. Relacione la cantidad de docentes que laboran en la sede educativa según el estatuto docente al que pertenecen y el tipo de vinculación laboral:

Vinculación Docente	Hombres	Mujeres
Docentes de planta, con grado en el escalafón	7	7

8. DOCENTES ESCALAFONADOS SEGUN ESTATUTO DOCENTE

37. Registre el grado en el escalafón y estatuto docente según Decreto Ley 2277 de 1979, el Decreto 1278 de 2002 (actualizado en Decreto 316 del 2018) y Decreto 804 de 1995, de las personas ocupadas como directivo docente, docente de aula, docente líder de apoyo y docente con labores administrativas.:

Decreto	Grado Escalafón	Hombres	Mujeres
1	Grado 5	1	1
2	Grado 1A	0	1

 INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px;"> 2 5 0 5 6 8 0 0 1 2 5 3 </div> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA	Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42	
	 El futuro es de todos Gobierno de Colombia	
	República de Colombia Ministerio de Educación Nacional	

Decreto	Grado Escalafón	Hombres	Mujeres
2	Grado 2A Con especialización	4	4
2	Grado 2A Sin especialización	0	1
2	Grado 3B Maestría	1	0
3	Grado 1A	1	0

9. MÁXIMO NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR EL DOCENTE Y NIVEL DE ENSEÑANZA EN EL QUE TIENE LA MAYOR ASIGNACIÓN ACADÉMICA



38. Relacione los docentes según el máximo nivel educativo alcanzado y el nivel de enseñanza en el que tiene la mayor asignación académica:

Nivel Educativo Docente	Nivel de Enseñanza	Rango de Edad	Hombres	Mujeres
Bachillerato pedagógico	Básica primaria	Mayor a 40 años	0	1
Normalista superior	Básica secundaria	Entre 36 y 40 años	0	1
Etnoeducador	Básica primaria	Entre 26 y 30 años	1	0
Etnoeducador	Básica secundaria	Mayor a 40 años	2	0
Licenciado	Básica secundaria	Entre 31 y 35 años	0	1
Licenciado	Básica secundaria	Entre 36 y 40 años	0	2
Licenciado	Media	Entre 31 y 35 años	1	1
Licenciado	Media	Mayor a 40 años	2	0
Profesional diferente a licenciado	Básica secundaria	Entre 26 y 30 años	0	1

10. DOCENTES OCUPADOS SEGÚN CARÁCTER ACADÉMICO, TÉCNICO O NORMALISTA OFRECIDO POR LA SEDE EDUCATIVA

39. En la siguiente matriz relacione los docentes con asignación o carga académica, según el carácter (académico, técnico o normalista), donde tienen la mayor asignación académica.:



Caracter	Especialidad	Nivel de Enseñanza	Hombres	Mujeres
Académico	Ciencias naturales y educación ambiental	Básica secundaria	0	1
Académico	Ciencias naturales y educación ambiental	Media	1	1
Académico	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, etc.	Básica secundaria	0	1
Académico	Educación artística y cultural	Básica secundaria	1	0
Académico	Humanidades, lengua castellana	Básica secundaria	0	1
Académico	Educación física, recreación y deportes	Básica secundaria	1	0
Académico	Matemáticas	Básica secundaria	0	1
Académico	Matemáticas	Media	1	0
Académico	Todas las áreas	Básica primaria	1	1
Académico	Idiomas extranjeros	Básica secundaria	0	1
Académico	Filosofía	Media	1	0

 INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 2 5 0 5 6 8 0 0 1 2 5 3 </div> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA	Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42	
	 El futuro es de todos Gobierno de Colombia	
	República de Colombia Ministerio de Educación Nacional	



MÓDULO IV. INFORMACIÓN DE MATRÍCULA, NIVELES DE ENSEÑANZA, CLEI Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN LA SEDE EDUCATIVA			
11. CANTIDAD DE ALUMNOS MATRICULADOS POR JORNADA, SEGUN NIVEL DE ENSEÑANZA, CLEI, MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES OFRECIDOS EN LA SEDE EDUCATIVA			
40. Diligencie la cantidad de alumnos matriculados en el año lectivo actual, en cada nivel de enseñanza ofrecido por jornada en la sede educativa:			
Nivel de Enseñanza	Jornada	Modelo Educativo	Alumnos
Básica primaria	Mañana	Escuela nueva	61
Básica secundaria	Mañana	Educación tradicional	232
Media	Mañana	Educación tradicional	103

MÓDULO V. INFORMACIÓN SOBRE MATRÍCULA Y DOCENTES POR JORNADA				
12. MATRÍCULA ATENDIDA EN LA JORNADA SEGUN NIVEL DE ENSEÑANZA (EDUCACIÓN TRADICIONAL Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES) Y CLEI.				
41. Registre la cantidad de alumnos matriculados en educación tradicional (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media), CLEI y modelos educativos flexibles:				
Jornada	Nivel de Enseñanza	Tipo de Matrícula	Alumnos Matriculados	
Mañana	Básica primaria	Matrícula propia	61	
Mañana	Básica secundaria	Matrícula propia	232	
Mañana	Media	Matrícula propia	103	

13. INFORMACIÓN SOBRE INTENSIDAD HORARIA POR CARÁCTER SEGUN AREAS DE ENSEÑANZA, CLEI Y MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES					
42. Registre en la siguiente matriz la cantidad de horas impartidas por carácter y asignatura según nivel de enseñanza, CLEI y modelos educativos flexibles:					
Mañana educación ambiental	Académico	Ciencias naturales y	Básica primaria	Escuela nueva	4
Mañana tradicional	Académico	Filosofía	Media	Educación	2
Mañana valores humanos	Académico	Educación ética y en	Básica primaria	Escuela nueva	1
Mañana cultural	Académico	Educación artística y	Básica primaria	Escuela nueva	4
Mañana castellana	Académico	Humanidades, lengua	Básica primaria	Escuela nueva	4
Mañana y deportes	Académico	Educación física, recreación	Básica primaria	Escuela nueva	2
Mañana nueva	Académico	Matemáticas	Básica primaria	Escuela	4
Mañana nueva	Académico	Tecnología e informática	Básica primaria	Escuela	1

  Republica de Colombia Ministerio de Educacion Nacional	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA		Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42
	2 5 0 5 6 8 0 0 1 2 5 3		
	UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA		

Jornada	Carácter	Especialidad	Nivel de Enseñanza	Modelo	Total Horas
Mañana	Académico	Educación religiosa	Básica primaria	Escuela nueva	1
Mañana	Académico	Ciencias naturales y educación ambiental	Básica secundaria	Educación tradicional	6
Mañana	Académico	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, etc.	Básica secundaria	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Educación ética y en valores humanos	Básica secundaria	Educación tradicional	1
Mañana	Académico	Educación artística y cultural	Básica secundaria	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Humanidades, lengua castellana	Básica secundaria	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Educación física, recreación y deportes	Básica secundaria	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Matemáticas	Básica secundaria	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Tecnología e informática	Básica secundaria	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Educación religiosa	Básica secundaria	Educación tradicional	1
Mañana	Académico	Idiomas extranjeros	Básica secundaria	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Ciencias naturales y educación ambiental	Media	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Educación ética y en valores humanos	Media	Educación tradicional	1
Mañana	Académico	Educación artística y cultural	Media	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Humanidades, lengua castellana	Media	Educación tradicional	4
Mañana	Académico	Educación física, recreación y deportes	Media	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Matemáticas	Media	Educación tradicional	6
Mañana	Académico	Tecnología e informática	Media	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Educación religiosa	Media	Educación tradicional	1
Mañana	Académico	Idiomas extranjeros	Media	Educación tradicional	2
Mañana	Académico	Ciencias Económicas	Media	Educación tradicional	2

 	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA		Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42													
	Republica de Colombia Ministerio de Educacion Nacional		<table border="1"> <tr> <td>2</td><td>5</td><td>0</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td> </tr> </table>		2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3
	2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3				
UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA																

Jornada	Carácter	Especialidad	Nivel de Enseñanza	Modelo	Total Horas
Mañana	Académico	Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, etc.	Básica primaria	Escuela nueva	4

14. INFORMACION GENERAL DE DOCENTES POR JORNADA



43. Registre la cantidad de docentes según el máximo nivel educativo alcanzado y el nivel de enseñanza y modelo educativo en el que tiene la mayor asignación académica:

Jornada	Nivel Educativo Docente	Nivel de Enseñanza	Rango de Edad	Hombres	Mujeres
Mañana	Bachillerato pedagógico	Básica primaria	Mayor a 40 años	0	1
Mañana	Normalista superior	Básica secundaria	Entre 36 y 40 años	0	1
Mañana	Etnoeducador	Básica primaria	Entre 26 y 30 años	1	0
Mañana	Etnoeducador	Básica secundaria	Mayor a 40 años	2	0
Mañana	Licenciado	Básica secundaria	Entre 31 y 35 años	0	1
Mañana	Licenciado	Básica secundaria	Entre 36 y 40 años	0	2
Mañana	Licenciado	Media	Entre 31 y 35 años	1	1
Mañana	Licenciado	Media	Mayor a 40 años	2	0
Mañana	Profesional diferente a licenciado	Básica secundaria	Entre 26 y 30 años	0	1

15. MATRÍCULA PROPIA O CONTRATADA EN PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, BÁSICA SECUNDARIA, MEDIA y CLEI

44. Relacione los estudiantes matriculados en esta jornada, según el tipo de matrícula (propia y contratada), en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y CLEI:

Jornada	Tipo Matrícula	Rango	Nivel de Enseñanza	Grado	Hombres	Mujeres
Mañana	Matrícula propia	9-12	Básica secundaria	6.º	15	17
Mañana	Matrícula propia	13-15	Básica secundaria	6.º	13	20
Mañana	Matrícula propia	16-19	Básica secundaria	6.º	2	5
Mañana	Matrícula propia	9-12	Básica secundaria	7.º	9	10
Mañana	Matrícula propia	13-15	Básica secundaria	7.º	24	15
Mañana	Matrícula propia	16-19	Básica secundaria	7.º	2	0
Mañana	Matrícula propia	13-15	Básica secundaria	8.º	24	16
Mañana	Matrícula propia	16-19	Básica secundaria	8.º	11	8
Mañana	Matrícula propia	13-15	Básica secundaria	9.º	3	7
Mañana	Matrícula propia	16-19	Básica secundaria	9.º	17	14
Mañana	Matrícula propia	16-19	Media	10.º	28	28

 DANE <small>INFORMACIÓN PARA TODOS</small>	 El futuro es de todos <small>Gobierno de Colombia</small>	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA		Año de Referencia Código de Novedad 9 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42	
		Republica de Colombia Ministerio de Educacion Nacional			
		2 5 0 5 6 8 0 0 1 2 5 3 UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA			

Jornada	Tipo Matrícula	Rango	Nivel de Enseñanza	Grado	Hombres	Mujeres
Mañana	Matrícula propia	16-19	Media	11.º	27	20

16. REPORTE DE GRUPOS/SALONES POR GRADO SEGUN NIVEL DE ENSEÑANZA (PREESCOLAR, BÁSICA PRIMARIA, BÁSICA SECUNDARIA, MEDIA) Y CLEI (POR CICLOS)

45. Reporte de grupos/salones por grados según nivel de enseñanza (preescolar, primaria, secundaria y media) y CLEI (por ciclos).:

Jornada	Nivel de Enseñanza	Grado	Grupos
Mañana	Básica secundaria	6.º	2
Mañana	Básica secundaria	7.º	2
Mañana	Básica secundaria	8.º	2
Mañana	Básica secundaria	9.º	1
Mañana	Media	10.º	1
Mañana	Media	11.º	2

17. MATRICULA EN MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES DE PREESCOLAR, BASICA PRIMARIA, BASICA SECUNDARIA Y MEDIA

46. Registre la información correspondiente a los estudiantes matriculados en modelos educativos flexibles para los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media:

Jornada	Tipo Matrícula	Rango	Modelo Educativo	Hombres	Mujeres
Mañana	Matrícula propia	9-12	Escuela nueva	24	22
Mañana	Matrícula propia	13-15	Escuela nueva	7	8

18. REPORTE DE GRUPOS/SALONES EN MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES DE PREESCOLAR, BASICA PRIMARIA, BASICA SECUNDARIA Y MEDIA

47. Reporte de grupos/salones en modelos educativos flexibles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media:

Jornada	Nivel de Enseñanza	Modelo Educativo	Grupos
Mañana	Básica primaria	Escuela nueva	2

19. INFORMACION SOBRE LA MATRICULA EN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA SEGUN CARÁCTER Y ESPECIALIDAD

48. Registre el total de la matrícula (propia y contratada) de básica secundaria y media desagregada por carácter y especialidad académica:



Jornada	Caracter	Especialidad	Nivel de Enseñanza	Grado Educativo	Hombres	Mujeres
Mañana	Académico	Académico	Básica secundaria	6.º	30	42
Mañana	Académico	Académico	Básica secundaria	7.º	35	25
Mañana	Académico	Académico	Básica secundaria	8.º	35	24
Mañana	Académico	Académico	Básica secundaria	9.º	20	21
Mañana	Académico	Académico	Media	10.º	28	28
Mañana	Académico	Académico	Media	11.º	27	20

MÓDULO VI. POBLACIONES ESPECIALES EN LA JORNADA (LEY 115, TÍTULO III)

20. POBLACION MATRICULADA CON LIMITACIONES FISICAS, DISCAPACIDAD COGNITIVA Y CAPACIDADES EXCEPCIONALES

49. ¿En esta jornada existen alumnos con limitaciones físicas o discapacidad cognitiva?:

Jornada	Limitación Física	Nivel de Enseñanza	Hombres	Mujeres
Mañana	Cognitiva	Básica secundaria	1	0

 DANE <small>INFORMACIÓN PARA TODOS</small>	 El futuro es de todos <small>Gobierno de Colombia</small>	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 250568001253 </div> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA		Año de Referencia Código de Novedad 9 Fecha generación 18/09/2019 06:52:42
		República de Colombia Ministerio de Educación Nacional		

50. ¿En esta jornada existen alumnos con capacidades excepcionales?:

Jornada	Nivel de Enseñanza	Hombres	Mujeres

21. POBLACION PERTENECIENTE A GRUPOS ÉTNICOS, MATRICULADA EN LA JORNADA

51. ¿En esta jornada existen alumnos pertenecientes a grupos étnicos?:

Jornada	Grupo Étnico	Nivel de Enseñanza	Hombres	Mujeres
Mañana	Indígenas	Básica primaria	25	27
Mañana	Indígenas	Básica secundaria	104	95

22. POBLACION DESPLAZADA O DESMOVILIZADA DEL CONFLICTO ARMADO, MATRICULADA EN LA JORNADA

52. ¿En esta jornada existen alumnos matriculados, desplazados o desmovilizados del conflicto armado?:



Jornada	Tipo de Situación	Nivel de Enseñanza	Hombres	Mujeres
Mañana	Desplazado, víctima del conflicto armado	Básica primaria	7	5
Mañana	Desplazado, víctima del conflicto armado	Básica secundaria	15	12
Mañana	Desplazado, víctima del conflicto armado	Media	5	3

MÓDULO VII. SITUACIÓN ACADÉMICA AL FINALIZAR EL AÑO LECTIVO ANTERIOR

23. INFORMACIÓN SOBRE LA SITUACIÓN ACADÉMICA DE LA POBLACION ESCOLAR AL FINALIZAR EL AÑO LECTIVO ANTERIOR (EDUCACION TRADICIONAL y CLEI)

53. Relacione la información sobre la situación académica de los estudiantes matriculados al finalizar el año lectivo anterior (Para los niveles de educación tradicional y CLEI):

Jornada	Nivel de Enseñanza	Grado Educativo	Situación Académica	Hombres	Mujeres
Mañana	Básica primaria	5.º	Aprobados	18	30
Mañana	Básica primaria	5.º	Reprobados	2	3
Mañana	Básica primaria	5.º	Desertores	2	2
Mañana	Básica primaria	5.º	Transferidos/ Transladados	0	0
Mañana	Básica secundaria	6.º	Aprobados	27	22
Mañana	Básica secundaria	6.º	Reprobados	3	2
Mañana	Básica secundaria	6.º	Desertores	2	2
Mañana	Básica secundaria	6.º	Transferidos/ Transladados	0	0
Mañana	Básica secundaria	7.º	Aprobados	24	27
Mañana	Básica secundaria	7.º	Reprobados	2	2
Mañana	Básica secundaria	7.º	Desertores	1	1
Mañana	Básica secundaria	7.º	Transferidos/ Transladados	0	0
Mañana	Básica secundaria	8.º	Aprobados	24	20
Mañana	Básica secundaria	8.º	Reprobados	1	1
Mañana	Básica secundaria	8.º	Desertores	0	0

 DANE <small>INFORMACIÓN PARA TODOS</small>	 El futuro es de todos <small>Gobierno de Colombia</small>	INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;"> 250568001253 </div> UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA		Año de Referencia	
				Código de Novedad 9 9	
				Fecha generación 18/09/2019 06:52:42	

Jornada	Nivel de Enseñanza	Grado Educativo	Situación Académica	Hombres	Mujeres
Mañana	Básica secundaria	8.º	Transferidos/ Transladados	0	0
Mañana	Básica secundaria	9.º	Aprobados	22	28
Mañana	Básica secundaria	9.º	Reprobados	0	0
Mañana	Básica secundaria	9.º	Desertores	0	0
Mañana	Básica secundaria	9.º	Transferidos/ Transladados	2	1
Mañana	Media	10.º	Aprobados	25	23
Mañana	Media	10.º	Reprobados	0	0
Mañana	Media	10.º	Desertores	0	0
Mañana	Media	10.º	Transferidos/ Transladados	0	0
Mañana	Media	11.º	Aprobados	15	18
Mañana	Media	11.º	Reprobados	0	0
Mañana	Media	11.º	Desertores	0	0
Mañana	Media	11.º	Transferidos/ Transladados	0	0

24. INFORMACIÓN SOBRE LA SITUACIÓN ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS MATRICULADOS EN MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES, AL FINALIZAR EL AÑO LECTIVO ANTERIOR

54. En la siguiente matriz, registre la información sobre la situación académica, al finalizar el año lectivo anterior, de los estudiantes matriculados en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media según modelos educativos flexibles. No incluya CLEI:

Jornada	Nivel de Enseñanza	Modelo Educativo	Situación Académica	Hombres	Mujeres

MÓDULO VIII. INFORMACIÓN SOBRE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES - TIC

25. INFRAESTRUCTURA Y CONECTIVIDAD

55. ¿La sede educativa cuenta con electricidad y/o planta eléctrica?: SI

56. ¿La sede educativa utiliza la señal de televisión con fines educativos?: NO

57. ¿La sede educativa cuenta con línea telefónica?: NO

¿Cuántas?


58. ¿La sede educativa usa la señal y el receptor de radio con fines educativos?: NO

59. ¿La sede educativa dispone de Red de Área Local (LAN)?: NO

60. ¿La sede educativa dispone de conexión y acceso a internet?: NO

61. Marque con una X el motivo por el cual la sede educativa no dispone de conexión y acceso a internet:

☒ Es muy costoso

 <p>República de Colombia Ministerio de Educación Nacional</p>	<p align="center">INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA</p> <table border="1"> <tr> <td>2</td><td>5</td><td>0</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td> </tr> </table> <p align="center">UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA</p>	2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3	<p>Año de Referencia</p> <p>Código de Novedad 9</p> <p>Fecha generación 18/09/2019 06:52:42</p>
2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3			

☐

No tienen dispositivos

☐

No hay cobertura (no llega la señal)

☐

No considera necesario el uso de internet

62. ¿En cuáles de las siguientes herramientas tiene presencia la sede educativa en la web?

☐

Página web Redes socialesBlogs

☐

La sede educativa no tiene presencia web

63. La sede educativa, ¿cuenta con bienes TIC (Computadores de escritorio, tabletas y computadores portátiles), al servicio de la enseñanza de los estudiantes y para el desarrollo del PEI?:

Equipo de Cómputo	Total Bienes Tic's	Total en Uso	Total Sin Uso
Computadores portátiles	10	10	0

64. ¿La sede educativa cuenta con aulas de informática o laboratorios de computación?: NO

¿Cuántas?

65. ¿Se ofrece a los estudiantes el acceso a bienes y servicios tics, por fuera de la sede educativa, mediante cooperación o contratos con prestadores públicos o privados?: NO

66. ¿En qué actividades son utilizados los bienes y servicios Tic's?

Exposición y enseñanza de los contenidos curriculares en red (intranet)

☐

Consulta de contenidos pedagógicos, mediante buscadores en internet

☐

Aprendizaje y evaluación del aprendizaje utilizando la plataforma virtual o multimedia digital

67. En la siguiente matriz registre la información sobre la frecuencia con la cual los estudiantes utilizan los bienes tic's en cada uno de los niveles de enseñanza ofrecidos por la sede educativa:

Nivel de Enseñanza	Frecuencia
Básica primaria	Ningún día de la semana
Básica secundaria	Al menos una vez a la semana pero no todos los días
Media	Al menos una vez a la semana pero no todos los días

68. ¿Los bienes y servicios TIC son utilizados también por los docentes para fines educativos?: SI

69. ¿En qué actividades utilizan los docentes las tecnologías de la información y las comunicaciones?

☐

Elaborar plan de estudios

☐

Planificar clases

☐

Desarrollar actividades académicas con los estudiantes

☐

Realizar evaluaciones de aula


70. ¿Con cuáles de las siguientes entidades, ha participado la sede educativa en actividades académicas o educativas relacionadas con el uso de TIC (concursos, encuentros, ferias) durante el último año?

Ministerio de Educación

☐

MinTIC

☐

 <p>República de Colombia Ministerio de Educación Nacional</p>	<p align="center">INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL FORMULARIO UNICO CENSAL C600 CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA</p> <table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td>2</td><td>5</td><td>0</td><td>5</td><td>6</td><td>8</td><td>0</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td><td>3</td> </tr> </table> <p align="center">UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA</p>	2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3	<p>Año de Referencia</p> <p>Código de Novedad 9 9</p> <p>Fecha generación 18/09/2019 06:52:42</p>
2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3			

☐ Secretaría de Educación Universidades
☐ privadas y oficiales
☐ Empresa privada u organizaciones internacionales
☐ No ha participado

De las siguientes acciones de seguimiento y evaluación de los procesos educativos y pedagógicos, ¿cuáles son usadas por la sede educativa haciendo uso de las TIC?

☐ Evaluaciones académicas en línea para los estudiantes
☐ Envío de reportes de evaluaciones de estudiantes a los padres de familia a través de medio electrónico
☐ Seguimiento al aprendizaje de los estudiantes por parte de docentes o padres
☐ Seguimiento a los procesos de planeación curricular
☐ No realiza acciones de seguimiento y evaluación con TIC

¿De cuáles de los siguientes proyectos, programas o estrategias para el uso de TIC con fines educativos ha participado la sede educativa?

☐ Formación docente en uso de TIC
☐ Gestión y distribución de contenidos educativos digitales
☐ Dotación en infraestructura tecnológica (dispositivos tecnológicos y conectividad)
☐ Servicios de conectividad
☐ No ha participado

De los siguientes recursos educativos, señale aquellos que se usan en la sede educativa

☐ Acceso a laboratorios experimentales virtuales o plataformas educativas
☐ Acceso a recursos educativos digitales abiertos
☐ Sistema de gestión del aprendizaje LMS (Learning Management System)
☐ Software educativo

¿Cuál de los siguientes servicios del Portal Educativo Colombia Aprende, utiliza en la sede educativa?

☐ Comunidades de práctica Banco de contenidos educativos Experiencias
☐ TIC
☐ Edusites
☐ Campus virtual (cursos virtuales)
☐ No se conoce el Portal Educativo Colombia Aprende

¿La sede educativa realiza actividades a través de una comunidad de práctica o red de colaboración?: NO Formación

☐ docente
☐ Participación en eventos académicos
☐ Divulgación de las actividades de la sede educativa
☐ Compartir información

¿Cuál de los siguientes tipos de repositorio tiene acceso la sede educativa?

☐ Banco de contenidos
☐ Plataformas educativas
☐ Portales educativos
☐ Bibliotecas digitales

2	5	0	5	6	8	0	0	1	2	5	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

--	--



El futuro
es de todos
Gobierno
de Colombia

Republica de Colombia
Ministerio de Educacion
Nacional

**INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN FORMAL
FORMULARIO UNICO CENSAL C600
CÓDIGO DANE DE LA SEDE EDUCATIVA
UNIDAD INFORMANTE SEDE EDUCATIVA**

Año de Referencia

Código de Novedad 9
Fecha generación
18/09/2019 06:52:42

No tiene acceso a los repositorios

77. ¿La sede educativa cuenta con plan de gestión TIC?: NO

- ☐ Componente de infraestructura o conectividad de
- ☐ los bienes TIC
- ☐ Componente de formación docente
- ☐ en uso y apropiación de TIC
- ☐ Componente de gestión de contenidos educativos digitales y uso de plataformas
- ☐ Componente de seguimiento y evaluación a la implementación del plan de gestión TIC

DATOS DE ENVIO DEL FORMULARIO

DATOS DE DILIGENCIAMIENTO

Nombre del rector o director:	MILTON ALBERTO GUZMAN ORTIZ
Correo electrónico del rector:	iekuwei@hotmail.com
Nombre del representante legal:	MILTON ALBERTO GUZMAN ORTIZ
Correo electrónico del representante legal:	iekuwei@hotmail.com
Persona que Diligencia:	MILTON ALBERTO GUZMAN ORTIZ
Correo electrónico de la persona que diligencia:	iekuwei@hotmail.com
Telefono de la persona que diligencia:	3186637834

ANEXO1

Entrevista Hermes Gaitán

Hijo de los abuelos María y Clemente Gaitán

19 de febrero/2021

Vía whatsapp

Karen: Buen día, Hermes.

Hermes: Buenos días, Karen.

Hermes: ¿Cómo estás?

Karen: Bien, ¿tú qué tal?

Hermes: Me alegra.

Hermes: Muy bien por mi parte, gracias.

Karen: ¡Que alegría!

Karen: ¿Cómo ha estado la situación con el tema de la pandemia?

Hermes: Gracias Karen.

Hermes: Mira, pues bien, hasta el momento no ha habido casos de contagio por el virus.

Karen: ¿Eso es muy bueno, y dentro de la comunidad qué medidas han tomado? ¿Las mismas propuestas a nivel estatal o han asumido otras?

Hermes: Además de las medidas estatales utilizamos la medicina propia, realizamos sahumeros, armonizaciones, control de ingreso, pero ya ahora no mucho.

Karen: Okay, bien.

Karen: ¿El uso de las medidas estatales incluye la virtualidad para espacios escolares?

Hermes: Sí, tanto las escuelas como el colegio.

Karen: ¿Y el estado ha estado presente para brindar garantías en cuando a acceso y permanencia de los estudiantes?

Hermes: No, precisamente la usencia estatal ha sido discutida por los líderes del resguardo y los profesores, pues no están dadas las condiciones para que los niñxs reciban sus clases dignamente, carecen de equipos, conectividad, incluso por el tema de los PAE.

Karen: ¿Qué son los PAE?, disculpa.

Hermes: Programa de Alimentación Escolar.

Karen: ¿El currículum que se planteó para el manejo de clases virtuales es el mismo que se trabajaba antes de la pandemia?

Hermes: No, hubo cambios substanciales, por ejemplo, las materias con práctica en campo o laboratorio (agropecuaria y química) se vieron limitadas, todo pasó al campo teórico.

Hermes: Incluso las materias de artes tradicionales y lengua materna.

Karen: ¿Tú recuerdas cómo fue el primer currículum implementado en el resguardo en la escuela y el colegio?

Hermes: Sí, pues el componente cultural era fuerte, se crearon como materias adicionales a la química, matemáticas, etc., la de lengua materna y artes. Además, estaba enfocado en la parte agropecuaria.

Hermes: De todos modos, estaba en proceso de construcción, pues ahora mismo se piensa implementar una materia de historia tradicional en el colegio.

Karen: ¡Súper bien! ¿Y eso lo están trabajando solo personas del resguardo?

Karen: ¿Qué participación tienen los docentes occidentales en el espacio?

Hermes: Pues el rector me pidió que le colaborara con desarrollar algunos puntos sobre la historia de los Sikuani, y luego reunirme con los profesores Sikuani y dos occidentales, uno de ciencias sociales y una profesora de historia crítica.

Hermes: De hecho, la mayoría de profesores que trabajan en el colegio son occidentales.

Karen: ¿Y podría decirse que son abiertos a la cultura, que ejercen o intentan ejercer un diálogo intercultural?

Hermes: Sí, de los profesores que conozco son muy abiertos, prestos al diálogo, siempre lo hacen en el marco del respeto.

Karen: ¿Tú dirías que hay, o que se da de algún modo, una imposición de saberes en el aula?

Hermes: Claro, de algún modo sí, pues la política educativa a la que está sujeta es la que impone el ministerio de educación nacional, por tratarse de un colegio público.

Hermes: Y en las aulas claro que se impone unos contenidos.

Karen: Claro, entiendo eso, pero a nivel como participativo... Cómo que los chicos manifiesten una opinión basada en un saber tradicional y se le silencie por ello o algo así...

Hermes: Esa cuestión es algo compleja, pues realmente lxs chicxs no logran generar un diálogo abierto con los profesores que les permita interactuar dentro del aula, y proponer

un saber desde lo tradicional, pero habría que ver las cosas más de fondo, porque también han habido profesores no tan abiertos al diálogo, según me comentaba uno de mis hermanos.

Karen: Wow, entiendo.

Karen: Ahora, sobre temas de educación en cuanto a postconflicto, violencia de género y este tipo de cosas. ¿Las manejan dentro del resguardo?

Hermes: Creo que ese tema necesita ser trabajado con profundidad, pues a nivel de la comunidad ya hay experiencias donde el rol de la mujer no es el que se le ha impuesto históricamente como el criar hijos, estar en la casa, etc., sino que la mujer Sikuni de ahora se está empoderando, conquistando espacios políticos de representación, conozco varias mujeres ejerciendo liderazgo dentro de sus comunidades y otras en el campo de la guardia indígena.

Hermes: Creo que eso se debe reproducir en las aulas en un proceso pedagógico.

Karen: ¿Cómo crees que podría ser ese proceso? ¿Y cuál ha sido la actitud asumida por los hombres de la comunidad frente a estos cambios?

Hermes: Como lo mencioné, tiene que ser un proceso pedagógico, donde por medio de talleres de empoderamiento, o talleres de sensibilización... pues eso tiene que ser, además, un proceso permanente, donde, pues, las mujeres indígenas, jóvenes, y también las abuelas haya un acompañamiento digamos, donde ellas puedan exponer, puedan socializar sus sueños, sus anhelos. Y además cómo perciben el liderazgo, cómo pueden ellas aportar a la organización de las comunidades y también liderar procesos en todos los ámbitos; en lo político, ya como los que se están dando hoy en día digamos, por lo menos en las mujeres. Digamos, en la cultura Sikuni no voy a decir que existe machismo, pero, de algún modo la cultura condiciona un poco a que la mujer sea vista

como, cómo decirte, no como un agente activo, sino más bien cumple un papel pasivo pues, pero eso también ha sido una concepción que se nos ha impuesto, de algún modo, pues la religión, el proceso de evangelización en algunas poblaciones indígenas, pues ha influido mucho esa idea de que la mujer tiene que estar en la casa, y el hombre tiene que tener un papel más protagónico y más visible, porque nosotros tenemos la historia ancestral donde da cuenta, digamos, la historia ancestral, el papel activo que tenían las mujeres, de hecho, habían mujeres que eran medicas tradicionales y eran como las que orientaban. En la historia tenemos esa evidencia, digamos, entonces yo creo que también por medio de la historia, en esos espacios de talleres, de capacitación a las mujeres, pues que sean ellas realmente las que tengan voz ahí, y sean las que lideren esos procesos. Pues en algunos hombres, para retomar un poco esto de cómo perciben los hombres estos procesos en las mujeres, pues más que todo como en los más mayores, ellos como que ven eso con otra visión, porque pues ellos están influidos un poco por esa visión del papel que tiene que cumplir la mujer en término como de roles, de estar en la casa y todo esto.

Hermes: Bueno, y para complementar esto de los procesos que tienen que asumir la mujeres, pues además no tienen que ser necesariamente en espacios institucionalizados por decirlo de algún modo, como en las asambleas, reuniones o en encuentros masivos; sino que también es un proceso permanente y que tiene que estar presente en todos los espacios de la vida de las mujeres, digamos que, la familia como núcleo fundamental donde se reproducen esas ideas, tiene que haber ese proceso pedagógico también, donde las mujeres pues tienen que asumir también otros tipos de actividades, y los hombres también, para que se puedan replicar esas ideas nuevas con las nuevas generaciones también. Entonces, tiene que ser en los espacios familiares, comunitarios, o a nivel más general, digamos, a nivel del resguardo, e incluso, su papel hacia afuera, hacia la otra sociedad, digamos, como que ellas tienen que establecer ese canal de

comunicación con otros agentes, pero empoderadas desde la visión que ellas consideren también, desde las reflexiones, desde la historia propia, de su papel pues protagónico en la historia misma; entonces, yo creería que tiene que ser pues un proceso permanente y que abarque todos los procesos posibles de la vida social.

Karen: ¿Dentro del resguardo hay una concepción de machismo o feminismo?

Hermes: Con respecto a tu pregunta, pues es un poco compleja porque pues, de todos modos, no sé machismo hasta qué punto o feminismo hasta qué punto, pero, digamos, la experiencia concreta, o que yo he podido como percibir un poco, es que no sé cómo se puedan entender allá estas categorías, y además se entienden como tendencias, los ismos. Pero, a mi consideración, pues hay un papel hoy en día de la mujer como un desdoblamiento, en el sentido de que el papel o la acción de la mujer de algún modo rompe con estas ideas, estas ideas que por supuesto no son de los Sikuani, o sea, la idea de la consideración a la mujer en el nivel pues de lo pasivo no es propio de los Sikuani, obedece pues a unas circunstancias históricas, a unos momentos en los cuales tuvieron incidencia algunos agentes, pues, unos más que otros, pero yo creo que el papel de la religión ha sido muy fundamental en esto; pues porque al mismo tiempo, de hecho el papel del hombre también se vio afectado en el sentido de la medicina, que fue considerada como una práctica de brujería, digámoslo así, del demonio; entonces hay todo un impacto en un momento dado, que de algún modo se sigue reproduciendo hasta hoy en día. Pues allá, digamos que el papel de la mujer, de hoy en día, no obedece de pronto como a una idea o una concepción en la cual ellas tomen como acciones o conquisten espacios, sino que ha sido como una evaluación, tal vez como un tipo de introspección donde también la situación, las circunstancias develan que el papel de ellas no está sujeto a los condicionamientos que se les ha impuesto históricamente, sino que el papel de ellas trasciende muchos más allá, y que lo que ellas pueden hacer, el aporte

que pueden hacer a la sociedad es determinante, y más en estos momentos. Yo creo que esta situación que estamos viviendo ahora por la emergencia sanitaria ha desmantelado muchas cosas, y entre esas también, el tipo de relaciones sociales que se han construido, y también afecta a las comunidades indígenas; pues en el caso de allá hoy en día se ve mucho eso, y también de los jóvenes. Entonces, quería como decir que, pues no sé hasta qué punto allá el machismo, el feminismo se entiendan en el sentido en que se pueda entender desde el centro del país, o en la academia, o en algunos sectores sociales; pero lo cierto es que sí hay como ese proceso, se está dando de manera incipiente, por decirlo así, donde la mujer está conquistando esos espacios. Obviamente allá, ellas de pronto no entiendan digamos como esos términos, el feminismo o el machismo en el sentido en que se entiende acá, porque, además, digamos que en la historia ya después del impacto con la religión esa visión se ha naturalizado, entonces, de lo que se trata es como de deconstruir un poco, de desmantelar esas cosas que están ahí inmersas, esos elementos que estructuran esa manera de pensar, y entonces las mujeres tienen que, ahí el papel de ellas es muy importante por eso mismo.

Karen: Sobre el papel de Marta, que es como la cantadora si no estoy mal, en la comunidad, ¿dirías que es un primer paso para reivindicar el rol histórico de la mujer en la medicina ancestral?

Hermes: Sin duda, creo que ha sido un paso fundamental, uno de tantos ejemplos de reivindicación del lugar y del papel histórico de la mujer Sikuani.

Karen: Ya entrando en el tema un poco más ritual y corporal. Teniendo en cuenta la importancia que tiene esto en el sostener las tradiciones y los mitos, en la escuela ¿El rol del cuerpo cómo era?

Hermes: Pues, cuando se habla de este tema, pues nosotros allá, obviamente, ya nos remite como al plano de los espacios rituales, en la danza, que es donde hay como una

especie de performance que digamos, de algún modo las danzas, las danzas tradicionales, que dentro de mi familia realizamos y con mucha más intensidad en la pandemia, pues tiene que ver con la manera de reproducir la historia, o sea, la danza está sustentada en una historia de origen, en las historias o en los mitos ancestrales que podríamos llamar, en esas historias de origen que permitieron hacerle frente a situaciones que se dieron en el inicio de los tiempos según nuestra concepción. Entonces, digamos que la danza tradicional de los Sikuni fue el espacio, o un espacio, que se fortaleció de una manera más fuerte durante la pandemia porque también tiene un sentido eso de la danza, que es que digamos que mantiene la cohesión de la comunidad, de las personas que integran la danza; también es un espacio de reflexión, porque en la danza lo que se busca siempre es como sanar no solamente el cuerpo como materia, sino, digamos, como aprender a aliviar el cuerpo, y con eso permitir pensar de una manera más fluida, con más calma, y eso es lo que hace la danza. Entonces yo creo que en la pandemia pues eso se hizo con más intensidad, o sea, hubo un llamado más hacia otras personas de la comunidad, y pues, ahí se sigue manteniendo como eso.

Karen: Mi pregunta iba un poco más dirigida al hecho de que teniendo en cuenta la importancia precisamente del cuerpo, y de esa parte también sensorial y de contacto con la naturaleza y el territorio, ¿en la escuela es tenido en cuenta esto o se limita también, como acá a sentarse y escuchar al docente?

Hermes: Yo creo que en la escuela de todos modos se reproduce a la manera en que se enseña pues en occidente, pues que es dentro de un aula y pues, es muy racional, digamos, porque aún cuando hay materias como lengua materna y artes, pues de todos modos se limitan mucho también como a esa parte lingüística y al hecho de la producción de la cultura material. Digamos que si fuera más desde la perspectiva de lo indígena en la manera en cómo se enseña, pues, tendría en cuenta muchas cosas, digamos lo que

tiene que ver con la importancia del cuerpo, por colocar unos ejemplos, se tendría en cuenta mucho el rito de paso de la niña pues a mujer en la cultura Sikuani, que tiene que ver también con una enseñanza del cuerpo, digamos, el desarrollo del pensamiento está en función del cuerpo, hay una relación inmanente ahí que en la escuela se pierde un poco esa visión, no se le enseña tanto como eso... entonces yo creo que ahí se rompe un poco esa relación pues del cuerpo en relación con la naturaleza, se ve como un agente, como algo muy aparte. Yo creería que hace falta pues precisamente como abrir ese espacio donde, digamos, los muchachos, los estudiantes pues, puedan aprender a partir de la experiencia más sensorial, de hecho un poco lo de la danza, pues es una forma digamos en la cultura Sikuani de aprendizaje, es una forma de aprender, es una manera de recibir conocimiento a través del cuerpo; entonces yo creo que la escuela si rompe mucho con eso, con esa relación.

ANEXO 2