

**SABERES Y COSMOVISION DEL PUEBLO MISAK EN RELACION CON EL
CONOCIMIENTO CIENTIFICO ESCOLAR MEDIADO POR UN DIALOGO DE
SABERES EN EL AULA**



**PRESENTADO POR:
MAURICIO ANDRES SIERRA ESCOBAR**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACION Y PEDAGOGIA
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL (3476- DIU)**

**SABERES Y COSMOVISION DEL PUEBLO MISAK EN RELACION CON EL
CONOCIMIENTO CIENTIFICO ESCOLAR MEDIADO POR UN DIALOGO DE
SABERES EN EL AULA**



**PRESENTADO POR:
MAURICIO ANDRES SIERRA ESCOBAR**

**Trabajo de grado presentado para optar el título de:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL**

**ASESOR
EDWIN GERMAN GARCIA
Ph.D. en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
INSTITUTO DE EDUCACION Y PEDAGOGIA
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN CIENCIAS
NATURALES Y EDUCACION AMBIENTAL
SANTIAGO DE CALI
2014**

UNIVERSIDAD DEL VALLE

INSTITUTO DE EDUCACION Y PEDAGOGÍA

ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Señale con X si se trata de: PROYECTO: INFORME FINAL.

TITULO DEL TRABAJO: "SABERES Y COSMOVISIÓN DEL PUEBLO MISAK EN RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO ESCOLAR MEDIADO POR UN DIALOGO DE SABERES EN EL AULA."

DIRECTOR DEL TRABAJO DE GRADO: EDWIN GERMAN GARCIA

EVALUADOR: MARÍA CLAUDIA SOLARTE

ESTUDIANTES: (Nombres y Apellidos completos, código y programa académico)

MAURICIO ANDRÉS SIERRA ESCOBAR CODIGO 200556799 PLAN 3467-DIU PROGRAMA ACADÉMICO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

FECHA Y HORA DE LA EVALUACION: SEPTIEMBRE 10 DE 2014

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES.

DE ACUERDO A LAS SUGERENCIAS REALIZADAS CON ANTERIORIDAD, EL ESTUDIANTE CUMPLE CON LOS REQUISITOS PARA OBTENER UNA NOTA DE APROBACIÓN EN SU TRABAJO DE GRADO.

(Si se considera necesario, usar hojas adicionales)

EVALUACIÓN: (Marque con X la evaluación dada)

APROBADO: X MERITORIO: _____ LAUREADO: _____

NO APROBADO: _____

INCOMPLETO: _____

En caso de ser Aprobado Con Recomendaciones, éstas deben presentarse en un plazo de _____ (máximo un mes) ante:

Director de Trabajo: Evaluador

En caso que el informe Final se considere "Incompleto", se da un plazo máximo de _____ semestre (s) para realizar una nueva reunión de evaluación.

En caso que no se pueda emitir una evaluación por falta de conciliación de argumentos entre Director, Evaluador (es) y estudiante (s) expresen claramente la razón del desacuerdo y las alternativas de solución que proponen:

Ed-11-1 B
DIRECTOR TRABAJO DE GRADO

Cristina
EVALUADORA

CONTENIDO

	PÁG.
0.RESUMEN.....	11
1. INTRODUCCION.....	13
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
3. OBJETIVOS.....	21
3.1 OBJETIVO GENERAL	21
3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS.....	21
4. JUSTIFICACIÓN.....	22
5. ANTECEDENTES.....	24
6. MARCOS REFERENCIALES	27
6.1 MARCO CONTEXTUAL	27
6.1.2 Posición geografica resguardo de Guambia	33
6.1.3 Institucion Educativa Agropecuario Guambiano	36
6.2. MARCO LEGAL.....	39
6.3. MARCO CONCEPTUAL	41
6.3.1 Sobre los fundamentos del pueblo Misak	42
6.3.2 Dialogo de saberes.....	45
6.3.3 Aspectos etnográficos.....	50
6.3.3.1 La observación participante	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

6.3.3.2 La entrevista etnográfica	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.5
6.3.3.3 Informe etnográfico	56
7. METODOLOGIA DE INVESTIGACION	58
8. PROPUESTA EDUCATIVA	60
9. CONCLUSIONES	95
BIBLIOGRAFIA.....	97

LISTA DE TABLAS

pág.

Tabla 1. Tiempo de duración etapa 1 – Conocimiento en Ciencias Naturales.....	67
Tabla 2. Tiempo de duración etapa 2 – conocimiento propio Misak.....	75
Tabla 3. Datos de estudiantes que hablan el idioma propio.....	76
Tabla 4. Elementos que conforman la cultura Misak.....	78

LISTA DE FOTOS

	pág.
Foto 1. Lagunas de Ñimbe y Piendamó.....	34
Foto 2. Poblado de Wampia.....	36
Foto 3. Escudo de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano.....	44
Foto 4. Etapa (1) enseñanza de las plantas- conocimiento científico escolar.....	66
Foto 5. Estudiantes de 7 uno participando en clase – Etapa (2).....	70
Foto 6. Estudiantes trabajando sobre el tema de las plantas – Aplicación Proyecto de Aula y Etnografía.....	72
Foto 7. Estudiantes trabajando sobre el tema de las plantas- Aplicación Proyecto de Aula y Etnografía.....	73
Foto 8. Salida a la huerta escolar de la IEAG.....	74

LISTA DE ILUSTRACIONES

	pág.
Ilustración 1. El origen de los Namuy Misak.....	28
Ilustración 2. Sombrero Propio hecho a base de fibra de tetera.....	30
Ilustración 3. Agricultura y vivienda en la cultura Wampia.....	34
Ilustración 4. Pintura de bienvenida Institución Educativa agropecuario Guambiano...	37

LISTA DE MAPAS

pág.

Mapa 1. Resguardo de Guambia.....	32
Mapa 2. División Política del Resguardo de Guambia, Municipio de Silvia.....	32

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Propuesta Experimental en el Aula – Conocimiento en Ciencias Naturales.....	64
Anexo 2. Propuesta Experimental en el Aula – Conocimiento Propio Misak...	68
Anexo 3. Entrevistas etnográficas.	82

0. RESUMEN

El presente trabajo parte de la caracterización del papel trascendental de los conocimientos propios del pueblo Misak, en cosmovisión, pensamiento e idioma; se plantea una manera alternativa de abordar los conocimientos en Ciencias Naturales y los conocimientos Propios de la comunidad en el aula, mediado por un dialogo de saberes. A partir del diseño y aplicación de una experiencia en el aula y la realización de métodos etnográficos como observación participativa y entrevistas a los actores educativos de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano. Planteando de esta forma, una experiencia educativa enriquecedora en el marco de la diversidad cultural y la enseñanza de las ciencias en el contexto educativo de la comunidad Misak.

La cosmovisión de los pueblos de nuestra América juega un papel trascendental como conocimiento y como aporte a las formas de resistencia social y cultural, en el caso particular el pueblo Misak, que es el centro del interés investigativo. Este saber propio de los Misak es un saber legítimo ya que responde a las necesidades de la comunidad y a otros elementos que la caracteriza como saberes diferenciales y únicos en el sentido específico de la relación de conocimiento en cómo se concibe, como se piensa y como se nombra las relaciones del ser humano con la naturaleza.

Esta situación sugiere que la validez de estos conocimientos pueda relacionarse con otros conocimientos como son los de la escuela formal de la educación básica, que nos plantea como hacer para que la escuela contemporánea relacione en sus formas curriculares y de plan de estudios el mundo globalizado y el mundo ancestral como mundos complementarios del conocimiento. Esta opción nos dice de antemano que hay un choque constante en el contexto de las comunidades entre el conocimiento ancestral y el disciplinario, cientificista y hegemónico que emplea mecanismos de colonización de los saberes como formas de homogenización. A partir de este trabajo, se pretende reivindicar los saberes

ancestrales entorno a la naturaleza y territorio (namuy nu pirθ) en la construcción de conocimiento científico escolar, en la Institución Educativa Agropecuario Guambiano (IEAG), planteando una metodología investigativa del orden etnográfico, que permita promover bases conceptuales de tipo participativas como la interpretación de las necesidades y aspiraciones de los actores educativos del resguardo de Guambia de la comunidad indígena Misak, fortaleciendo la preservación cultural.

1. INTRODUCCION

La elaboración del presente trabajo nace a partir de la preocupación convertida en problemática que se presenta en el encuentro de los sistemas de conocimientos propios y en ciencias naturales y la necesidad de fortalecer la apropiación de los conocimientos en las Ciencias por parte de la comunidad Misak articulando los conocimientos propios de la cultura, preservando la relevancia de estos para la identidad y pervivencia de los integrantes indígenas Misak asentados en el resguardo de Guambia. Este trabajo responde a la perspectiva propia de los Misak que afirman en su propuesta educativa de: “Aprender lo de afuera para fortalecer lo propio”, en relación a los procesos de globalización que atañe los contextos culturales de las comunidades indígenas.

Los pueblos indígenas han permanecido desde tiempos milenarios conservando su identidad cultural a pesar de la imposición de modelos que amenazan su pervivencia; pues antes de la llegada de los españoles existían maneras propias de gobierno, desarrollo, y economía, que respondían a las necesidades básicas para la subsistencia y las relaciones interculturales con los demás pueblos, y como si fuera poco el pensamiento y los saberes propios se ha podido mantener en el tiempo y en el espacio, con fundamentos y principios que orientan y forman a la persona hacia el equilibrio y armonía con la naturaleza. Con el pasar del tiempo y con la colonización esta gran riqueza cultural fue invadida y negada, para ser intervenida por medio de la imposición de nuevas formas de gobierno, nuevas formas de concebir el mundo que llevaron a la actual situación de la existencia de políticas neoliberales que permean los espacios culturales; además que una de las principales herramientas en éste proceso es la educación convencional que generaliza el conocimiento occidental en diferentes contextos, y en consecuencia altera la legitimidad y reproducción generacional de los saberes propios. Estos argumentos conllevan a pensar en una transformación ideológica de interpretar y relacionarse con el mundo. Subyaciendo diferentes problemáticas de

preservación de conocimientos que han sido transmitidos de generación en generación que la educación tradicional no reproduce en el aula, dejando a un lado la relevancia para la cultura y pervivencia las comunidades. Las posibilidades alternativas se plantean desde una enseñanza en el marco de la diversidad cultural que asuma el reconocimiento de validez de los conocimientos propios de las comunidades indígenas. En el caso particular de los Misak se vive en constante lucha por permanecer y mantener todo el saber ancestral, tanto así, que se habla de una educación propia, que responda a las necesidades colectivas del pueblo Misak, para reivindicar el legado de los ancestros, con esto no quiere decir que la escuela contemporánea queda exenta de las nuevas concepciones formativas que trabajan las comunidades.

Este trabajo investigativo busca mostrar y disponer como operan esas relaciones entre el conocimiento propio de la relación cosmovisión-pensamiento-idioma del pueblo Misak y concepciones de las Ciencias Naturales en el aula. El trabajo consiste en visibilizar el conocimiento propio de la comunidad Misak, como un conocimiento válido para el contexto cultural de este pueblo, posibilitando así un dialogo de saberes permanente en el aula, con el conocimiento de las ciencias naturales. Planteado nuevas forma de interpretar el aula y la actividad educativa como espacios de encuentro de saberes (dialogo de saberes desde el reconocimiento desde las: semejanzas, diferencias y equivalencias). Donde las relaciones entre los actores educativos son replanteadas dando paso a nuevas perspectivas de interacción educativa maestro-estudiante-conocimientos; dicho trabajo implica el uso de la metodología etnográfica de observación participativa y entrevistas, como la formulación y ejecución de una propuesta de trabajo en el aula que evidencie la necesidad de replantear las formas de asumir los diferentes sistemas de conocimientos que convergen en el aula, fomentando acciones participativas con la posibilidad de intervenir en los aspectos de cómo abordar el conocimiento occidental de las Ciencias naturales y saberes propios en los estudiantes de la comunidad educativa en el resguardo de Guambia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La siguiente propuesta de trabajo de investigación en educación, parte desde el interés particular, que surge desde el análisis del conocimiento o cosmovisión de los pueblos indígenas en relación con el conocimiento científico, y si este a través de la educación ha servido como proceso de colonización de los saberes y pensamientos desde la escuela; procurando propuestas alternativas que cuestionen las formas tradicionales de concebir la *diferencia cultural* (Rojas y Castillo, 2006); ya que la educación es una cuestión que se encuentra inmersa en la actividad política, donde los agentes involucrados disponen decisiones que afectan su desarrollo social, cultural y económico. Tomando como referente la comunidad Misak, en el resguardo indígena de Guambia en el suroccidente Colombiano, municipio de Silvia departamento del Cauca. De esta forma aportar a la construcción de tejido social y cultural forjando transformación desde el ámbito académico.

El debate del carácter homogeneizador en los sistemas educativos, lo encontramos definido en el planteamiento citado del documento: *Identidades, modernidad y escuela*, publicación de la universidad Pedagógica Nacional donde afirman que: “Este interés convertido en preocupación, surge debido a la discusión sobre la “colonialidad”: que se encuentra en la base de las formas de clasificación social y la emergencia de identidades tales como indio /negro, marcando a poblaciones que, desde entonces, se encuentran reducidas a una condición de otredad en relación con los sectores dominantes de la población, asumidos como blancos/mestizos. A estos sistemas de clasificación de sujetos y grupos humanos corresponde una forma de representación de sus conocimientos, una colonialidad del saber (Quijano, 2000), que considera los saberes de los sujetos subalternados como locales-tradicionales, *versus* el conocimiento eurocéntrico dominante, al que considera universal-científico”. (Rojas & Castillo, 2006)

Esta dicotomía, plantea el análisis de la educación no solo como mecanismos de circulación y enseñanza de los conocimientos que se consideran útiles o necesarios para la formación de una sociedad, sino como mecanismo de regulación de los conocimientos que se consideran “validos”, reflejando así un orden de jerarquías sociales y epistémicas. El querer decir “validos”, no procura la negación o invalidez del conocimiento científico occidental, es pertinente observar el carácter de validez para qué y para quienes, situado en un contexto cultural étnico.

Desde la época colonial, el conocimiento tradicional o saberes ancestrales de los pueblos de la América han sido menospreciados, invisibilizados por la visión occidental del mundo, a través de la cual el conocimiento, se ordena jerárquicamente de forma vertical. Este modelo cientificista siempre invalidó, subestimó e hizo invisibles los demás sistemas de conocimiento, designándolos como “no científicos”. Se trata de un monismo científico. Según (Shiva, 2001), la definición del cristianismo como única religión, y la de todas las demás creencias y cosmologías como primitivas, encuentra su paralelo en la definición de la ciencia occidental mercantilizada como única ciencia, y las de todos los demás sistemas de conocimiento como primitivo. Por otra parte (Vélez, en Flórez, 1998), afirma que: la jerarquización del conocimiento es la que permite que la ciencia occidental imponga única y exclusivamente sus avances tecnológicos como invenciones que crean nuevas formas de vida y de conocimiento”.

De este modo, la idea del mundo occidental desde su visión centralista sostiene que toda la razón, sabiduría y verdad están concentradas en sus sociedades “civilizadas”. Analizando lo anterior, en la literatura encontramos que (Morín 2000, 27), concluye que las demás naciones y civilizaciones eran atrasadas e infantiles, en ellas no existía la sabiduría real, sino únicamente mitología y que, además, era valorada como superstición. Según el sociólogo Boaventura Santos, analizando la visión reduccionista del saber científico plantea que: “... siendo un

conocimiento mínimo que cierra las puertas a muchos otros saberes sobre el mundo, el conocimiento científico moderno es un conocimiento desencantado y triste que transforma la naturaleza en un autómeta. El rigor científico, porque está fundado en el rigor matemático, es rigor que cuantifica y que, al cuantificar, descalifica, un rigor que, al objetar los fenómenos, los objetiva y los degrada, que, al caracterizar los fenómenos, los caricaturiza.” (Santos 2000, 73).

Interpretando la diversidad cultural y riqueza que se deposita en ellas la variedad de comprender el mundo, según (Shiva 2001, 30) mientras que los sistemas de conocimientos autóctonos son de un modo general ecológicos, el modelo dominante de conocimiento científico, reduccionista y fragmentado no tiene en cuenta la complejidad de las interacciones de la naturaleza. Esto se evidencia en la interrelación entre conocimiento-sujeto –naturaleza en la praxis de la cotidianidad de las comunidades ancestrales que nutren la diversidad de nuestro territorio. Por lo general, la cosmovisión de las comunidades tradicionales se basa en la concepción de que su existencia, su vida no puede estar separada de su mundo y de todo lo que lo compone, ya que su vida y desarrollo en plenitud está físicamente y espiritualmente asociado al entorno natural.

En el debate entre los sistemas de conocimientos encontramos la diferencia planteada por el Líder del pueblo Guambiano Lorenzo Muelas, donde afirma que:

El mundo occidental, sus científicos y técnicos, piensan todo en casillas, cada profesional tiene su área exclusiva y desarrolla sus temas separados. Cuando se inventaron el nombre “biodiversidad” comenzaron también a hacer sus cajoncitos: los animales y las plantas por aquí, los seres humanos por allá, los conocimientos en otra cajita y así sucesivamente. Nosotros miramos el mundo de una manera totalmente diferente, lo miramos en su conjunto, con todos sus componentes, con todo lo que existe en la naturaleza, con lo que produce la naturaleza y en su relación con los conocimientos. El de nosotros es un mundo de circunferencia, donde están los dioses,

donde están los sitios sagrados, las grandes rocas, los grandes ríos, las montañas, donde están las plantas y los animales, donde sale el sol, el rayo solar que preña la tierra para que ella pueda parir. Y ahí está también el indígena, haciendo parte de la naturaleza.

Y como además pensamos que la naturaleza es de los dioses, y que nosotros somos tan solo sus guardianes y administradores, consideramos que la tierra es nuestra madre y por eso no cabe en nuestra cabeza pensar en explotarla o negociar con ella. Por el contrario, le tenemos un gran aprecio y respeto, y tratamos de que nuestra relación con ella nunca sea violatoria de su integridad, sino más bien buscamos asegurar ese delicado equilibrio que debe existir entre todos. (Muelas, en Flórez 1998, 173)

Contextualizando históricamente el elemento educativo en el pueblo Misak, antes de la llegada de los españoles la educación se construía desde el fogón a través de los padres, taitas, mamás y sabios de la comunidad en **namuy wam** (nuestra voz). Gracias a estas formas de construcción educativa acordes a la cosmovisión propia y fundamentados en los saberes ancestrales se tenía un gran desarrollo, económico, político y social. En el año de 1980, el Pueblo Guambiano inicia el proceso de recuperación del Territorio al cual denominaron “*Recuperar la Tierra para recuperar todo*” proclama del manifiesto Guambiano. Desde entonces se han hecho grandes sacrificios por recuperar lo propio, el territorio, la Autoridad, la Autonomía, de la Cultura Misak.

El recuperar la identidad salvaguardando el proyecto de vida indígena en el tiempo, supone planteamientos de reivindicación de los saberes y tradiciones ancestrales que caracteriza la cultura propia, las formas de reproducción juegan un papel trascendental, ya que permiten su permanencia en el espacio y tiempo. Forjando el reconocimiento por el otro, como puerta al diálogo. Elemento fundamental; pero para reconocer el otro implica saber ¿por qué lo que dice el otro

se vuelve importante?, y ¿en qué medida se vuelve importante? si eso se da, el sujeto que es cultural empieza a interactuar, y es en esa interacción donde se construye un conocimiento holístico desde la riqueza que brinda la diversidad.

Para occidente la escuela como institución social, permea la trasmisión y construcción de conocimientos, edificando los principios de la sociedad. La escuela en los territorios, debe tener como base los conocimientos o saberes ancestrales que respondan a las necesidades reales del contexto cultural, fomentando en los distintos actores educativos una conexión directa con sus raíces históricas, sociales, culturales y de conocimientos. La educación es un derecho universal para los integrantes de las diferentes comunidades, donde la formación profesional promueve la preparación y capacitación en diferentes campos del conocimiento, permitiéndole a quienes acceden a esta oportunidad, herramientas cognitivas y técnicas para aportar a los procesos sociales, económicos, políticos y culturales de sus comunidades. Los jóvenes Misak en formación anhelan acceder al sistema educativo universitario en procura de una preparación profesional que les permita contribuir al desarrollo y fortalecimiento de su etnia.

Los estudiantes que pertenecen a grupos indígenas que acceden al sistema educativo universitario, viven un choque cultural y de conocimientos. Evidenciando una desventaja formativa en las distintas disciplinas del saber en relación a los conocimientos y desempeños académicos que le exige el nuevo reto de formación profesional. Esta situación se convierte en un problema tangible, debido a que estos aspectos inciden en los altos niveles de deserción estudiantil y bajos rendimientos de estos estudiantes que procuran esta oportunidad como forma de movilización social en términos de mejorar su calidad de vida y en relación de retribuir a su comunidad indígenas los conocimientos adquiridos en su carrera profesional.

La enseñanza de las Ciencias Naturales, en estos contextos indígenas deben brindar todas las herramientas cognitivas los estudiantes para afrontar satisfactoriamente su desempeño en el proceso de formación profesional sin dejar a un lado la importancia y relevancia de la preservación de los conocimientos propios de las etnias. Esta preocupación convertida también en una necesidad para los integrantes de la comunidad en relación a adquirir conocimientos en esta disciplina científica para su formación intelectual para capacitarse para relacionarse con un mundo se convierte en un reto a resolver por formas alternativas y contextualizadas de la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Preocupación convertida también en una necesidad para los integrantes de la comunidad en relación a adquirir conocimientos en esta disciplina científica para su formación intelectual para capacitarse para relacionarse con un mundo.

Entendiéndose todo lo anterior, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo plantear un mecanismo que posibilite el encuentro en el aula de los sistemas de conocimientos cosmovisión misak y el conocimiento en ciencias naturales?

3. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

- Diseñar una propuesta educativa que posibilite el encuentro en el aula de los sistemas de conocimientos cosmovisión misak y el conocimiento en ciencias naturales permitiendo una forma alternativa de enseñanza en el marco de la diversidad cultural.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Desarrollar actividades que contribuyan a generar espacios en el aula para el encuentro de los conocimientos propios de los estudiantes Misak del grado 7-1 en relación al conocimiento de las Ciencias Naturales.
- Reconocer en el aula el dialogo de saberes como un mecanismo válido para abordar los diferentes sistemas de conocimiento de pensamiento Misak y conocimiento en ciencias naturales.
- Identificar las necesidades y aspiraciones educativas en relación a las Ciencias Naturales por parte de los integrantes de la comunidad educativa del resguardo de Guambia. A partir de la aplicación de métodos etnográficos de observación participante y entrevistas.

4. JUSTIFICACIÓN

La carta magna de Colombia, La Constitución Política, en sus apartados referentes a la educación étnica o para los pueblos indígenas y afrocolombianos y en la Ley General de Educación, formalizan una educación orientada en las necesidades y aspiraciones de las comunidades. Para el caso particular el pueblo Misak dentro de sus aspiraciones podríamos nombrar la permanencia en el tiempo de su cultura, su lengua, sus significados, simbolismos, la recuperación de la tierra; que no se excluyen de los proyectos educativos que los actores sociales de la educación y la comunidad tienen como compromiso de edificar. En la práctica se observan procesos unidireccionales en el sistema educativo, desde el Ministerio Nacional de Educación para los pueblos y comunidades étnicas, políticas educativas que responden a un proyecto de sociedad, proyecto de país, proyecto cultural, proyecto de nación y proyecto de vida ajeno a las aspiraciones y necesidades de las diferentes culturas indígenas y afro que sobreviven en nuestros territorios.

Los 83 pueblos indígenas del país (2% de la población) y la mas de 800.000 personas que los conforman, en su mayoría niños y jóvenes, enfrentan una situación de cambio cultural extenso, pues abarca las dimensiones jurídico-política, socio-cultural, ambiental – económica y psico-antropológica, e intenso, por la rapidez y profundidad con que se da. (Bonanomi, 1998). Esto conlleva a realizar una reflexión sobre el papel de la escuela en dichos cambios a los que se encuentran sometidas estas comunidades indígenas.

Consolidar una visión alternativa de cómo asumir los diferentes sistemas de conocimientos locales o tradicionales como algunos autores lo definen, en el marco de la diversidad cultural, fortalece los procesos de formación intelectual en Ciencias Naturales teniendo en cuenta el reconocimiento de los conocimientos propios como relevantes y de importancia para la preservación de la identidad

cultural de la comunidad. La preparación académica en Ciencias Naturales de los integrantes de la comunidad Misak. Reivindicar la diversidad de los conocimientos y saberes locales desde la *escuela*, plantea una serie de retos, conceptuales, metodológicos, epistemológicos y epistémicos, que desde la investigación educativa se pretende dar respuestas, asumiendo nuestro rol docentes, como individuos sociales y actores culturales, incluyentes en los distintos contextos educativos, para reflexionar continuamente de nuestra labor y aportar a la construcción de soluciones reales a las diferentes problemáticas educativas.

La educación no debe ser ajena a las necesidades y aspiraciones de la comunidad, debe ser un ente mediador que vincule y dinamice los procesos de la comunidad, por tanto la escuela debe considerar un espacio de compromiso social, donde el estudiante tenga la posibilidad de compartir, reconocer e intercambiar los conocimientos propios de su cultura indígena con el fin de recuperar y reivindicar sus saberes paralelo al aprendizaje de los saberes científicos, no aislándose del mundo, sino que aprendiendo y compartiendo experiencias teniendo en base su identidad para reconstruir conocimientos que enriquezcan y fortalezcan su cultura.

Desde la enseñanza de las ciencias naturales se pretende generar espacios para los conocimientos locales propios Misak procurando la preservación de la identidad de los saberes culturales.

5. ANTECEDENTES

Esta propuesta de investigación educativa recoge algunos trabajos relacionados con el conocimiento o saberes propios de las comunidades indígenas (cosmología ancestral), donde se vive y practica el saber de manera colectiva con el fin de permanecer y trascender en el tiempo y en el espacio, que resaltan la importancia del saber propio como forma que propende fortalecer la identidad de los pueblos originarios y los cuales buscan reivindicar sus procesos históricos. Brindando elementos que sustentan la importancia de plantear formas alternativas para asumir la educación desde la comunidades. En estas concepciones se considera que los territorios poseen una importancia espiritual, social, cultural, política y económica para la supervivencia de las comunidades tradicionales. Entendido lo anterior desde las experiencias y vivencias junto a estas comunidades asentadas en el suroccidente Colombiano, aunque existan algunas diferencias en los matices entre distintas comunidades, ellas generalmente presentan una visión holística e integral del territorio, que debe ser comprendido en relación indisoluble con la cultura de estos grupos sociales.

De acuerdo con Juanita Chávez, “teniendo en cuenta que el conocimiento tradicional para estas comunidades es algo íntimamente relacionado con los recursos naturales, el derecho a la tierra debe ser entendido, a su vez, como el derecho de propiedad que tienen las comunidades indígenas, negras y campesinas sobre su conocimiento tradicional” (Chávez, en Flórez 1998, 255). La constitución de los llamados “conocimientos tradicionales”, por lo tanto, está directamente relacionada con esta intrínseca y peculiar articulación de las comunidades con sus territorios y con los recursos naturales en él existentes. Esto fundamenta la idea de la importancia imperante de salvaguardar y fomentan en las formas educativas el valor de los conocimientos tradicionales de las comunidades, ya que encuentra vínculo preponderante en las maneras del reconocimiento del

territorio y sus raíces históricas, suprimiendo distintas formas de desarraigo. Por ende la relevancia de encontrar formas en la educación que reconozca su cosmovisión en la construcción de conocimiento escolar.

Javier Fayad habla de las cosmovisiones andinas y posibilidades para la organización y diseño de conocimiento propio, planteando elementos claves para mostrar la gran diversidad de conocimiento de las culturas indígenas que responden a las necesidades básicas para la subsistencia como culturas originarias. Aquí, el autor fundamenta los elementos que surgen desde las propias comunidades en su anhelo de construir desde sus bases culturales, espacios educativos que den cuenta real de sus problemáticas y planteamientos a futuro como pueblos que procuran su permanencia y las reivindicaciones de sus saberes, tradiciones, expresiones culturales y su lengua.

Por otro lado Rodríguez Rueda A. en su trabajo “Lecciones de una didáctica comunitaria e intercultural de la enseñanza de las ciencias naturales y sociales en las escuelas indígenas del Cauca y Amazonas”, habla de los cambios demográficos, geográficos y culturales producidos por el contacto colonial, donde da origen a la etnohistoria y luego se centra en los cambios producidos desde el inicio de la expansión capitalista. A partir de ello y desde un trabajo pedagógico busca evitar los extremos de la idealización de las culturas indígenas, o la negación de los saberes y prácticas autóctonas, extremos que ignoran las profundas transformaciones y renegociaciones actuales que se dan en las comunidades. Este trabajo contribuye a vislumbrar el constante conflicto existente, debido a encuentro cultural y social entre las comunidades indígenas y lo que algunos definen como “sociedad moderna”. Formas de diferentes de asumir el mundo, en lo social, económico, político, que también toca el ámbito educativo en todas sus dimensiones, ya que hoy en día desde las políticas educativas se habla de educación para las comunidades, articulado en las existentes propuestas de

Etnoeducación. Por ende se propone debatir el verdadero sentido de un acuerdo de forjar una concepción de educación, desde las comunidades y para las comunidades indígenas.

En el trabajo “Problemas teóricos del conocimiento indígena, presupuestos e inquietudes epistemológicas de base”, publicado en la Revista Yachaikuna, 1, marzo 2001, por Ángel Marcelo Ramírez Eras. Aborda la temática sobre “etnociencia”, ciencia de los pueblos indígenas, realizando una aproximación a los fundamentos filosóficos, epistemológicos y metodológicos, mediante los cuales los conocimientos de las culturas indígenas puedan llegar a considerarse como conocimientos científicos. De lo cual se puede hacer lectura del reconocimiento y el valor de esos conocimientos para las comunidades en su relación con el mundo. Este trabajo aporta al reconocimiento de los conocimientos indígenas locales como válidos, ya que responden a sus formas de concebir su mundo (cosmovisión), permitiendo así, un punto de partida asumir en todas sus dimensiones el saber indígena en la acción educativa. Esto fundamenta la necesidad de plantear un mecanismo que permita el encuentro de los conocimientos (Propio- cosmovisión y Conocimiento en Ciencias Naturales). Procurando una educación en base a la diversidad, forjando experiencias en los conocimientos más ajustados a la realidad de los contextos donde se desarrollan los distintos actores educativos, fortaleciendo así procesos de responsabilidad y compromiso con la preservación de la cultura indígena.

6. MARCOS REFERENCIALES

6.1 MARCO CONTEXTUAL

El pueblo misak, un pueblo milenario en la cordillera central que surca el suroccidente colombiano. Para realizar una breve aproximación contextual del pueblo Misak, quisiera retomar un aparte del documento realizado por el Ministerio de Cultura, elaborado para la celebración del bicentenario, bajo el lema: “200 Cultura es independencia”; para dejar a manera de clarificación desde la postura misma de los miembros de este pueblo indígena, la forma como se autoreconocen e identifican como pueblo, ya que en dicho documento, el Ministerio de Cultura realiza una caracterización del pueblo Misak, con el título: *“Misak (Guambianos), la gente del agua, del conocimiento y de los sueños”*. Inician dicha tarea de caracterizar un pueblo, desde el énfasis de la denominación despectiva (Guambianos) que realizaban los españoles para referirse a los miembros de esta comunidad, aunque en realidad ellos mismos se autoreconocen como Misak.

Para los Misak, *“la naturaleza es madre, y el espíritu de la vida, los elementos del cosmos y el mundo son un conjunto, la diversidad biótica y abiótica integran la tierra que en el tiempo y en el espacio sustentó las vidas de las gentes, les doto de alimento, sabiduría, dignidad e identidad”* (Guambía, 2007). Un pueblo que no desliga su vínculo desde vientre, desde su sangre y espíritu con su madre tierra, *Pacha Mama*, que abriga, brinda alimentos y hogar. Un pueblo que reconoce la relevancia social y cultural de la tierra, como parte de la identidad y arraigo; como dirían los mayores, reconociendo que la naturaleza brinda conocimientos y sabiduría para la vida.

Para los miembros de esta comunidad, y desde la propia cosmovisión y tradición Misak, sus orígenes empiezan con una pareja: uno se llamaba **kallim** y el otro Pishimisak. El **kallim** al principio del tiempo le dijo al Pishimisak: *juntémonos y formemos la pareja*; entonces el Pishimisak respondió: *si hay equilibrio y armonía*

formaremos la pareja. Volvió a hablar nuevamente el **kallim** y le dijo: yo soy tata pero a la vez soy taita, conozco los trabajos y las mingas de los **namuy Misak**, conozco toda la variedad de las plantas existentes afirmó **kallim** al **Pishimisak**; entonces Pishimisak respondió: yo seré el cordón umbilical como el mejicano (fruto parecido a una sandía). Así le respondió **Pishimisak** al **kallim**: yo hablo de equilibrio y armonía para la existencia del hombre Guambiano. Luego, volvió a responder **Pishimisak**: yo soy Mama Dominga y vivo entre las plantas del páramo y a la vez soy madre de las aguas del territorio Guambiano. Luego, volvió a responder **Pishimisak**: yo soy Mama Dominga y vivo entre las plantas del páramo y a la vez soy madre de las aguas del territorio Guambiano.

Ambos seres: **El** y **Ella**, eran los grandes sabios conocedores del Gran Territorio. Desde los orígenes del tiempo y del espacio **kan** significa: **el**; **ñi** significa: **ella**, ambos estaban condicionados para enseñar o aprender, porque la pareja conocía toda la cosmovisión del Gran Territorio. **El** y **Ella** sabían sus orígenes y todas las cosas que conformaban el territorio. – Así hablan los mayores-. (Cabildo Indígena de Guambía, 2005).



Ilustración 1. El origen de los Namuy Misak. Recreación artística de los pintores de la casa Payán. Pintura de Jesús Antonio Morales (Cabildo Indígena de Guambía, 2005)

El pueblo Misak es un pueblo que lucha por mantener su lengua propia, su vestimenta tradicional que responde a su historia, su cultura y sus formas de vida

tradicional. Sombrero que simboliza el espiral del tiempo en la vida de los Misak, los colores propios de la vestimenta y sus costumbres alrededor del fogón, todas sus tradiciones ancestrales.

Es necesario comprender las formas de pensamiento de esta cultura, para aproximarse a sus maneras de ver y relacionarse con el mundo, como se ve reflejado en el texto: “La voz de los mayores”, publicado por el mismo cabildo indígena de Guambia, donde se plantea que:

En el pensamiento Guambiano, al contrario de lo que ocurre en la concepción occidental, el pasado está adelante se dice **-metrap**, lo que ya vivieron en la experiencia y se usa **wentθ**, porque es lo que será en el tiempo y todo lo que está por hacer en la cotidianidad, en la vida, en las mingas viene enrollándose de atrás en el transcurso del tiempo y del espacio. Estos términos plantean espacios que son actividades múltiples que ocurren en el territorio y entre los mayores; es decir, los anteriores ya pasaron y dejaron sus memorias para que los Misak que vienen atrás puedan comprender que el tiempo de los mayores no ha terminado y está en constante movimiento como los astros del universo. (Cabildo Indígena de Guambia, 2005)

El ejemplo claro de esta representación del tiempo y sus memorias, se evidencia en el sombrero propio, que refleja este aspecto en las fibras de tetera color arcoíris y el diseño que sustenta esa concepción.



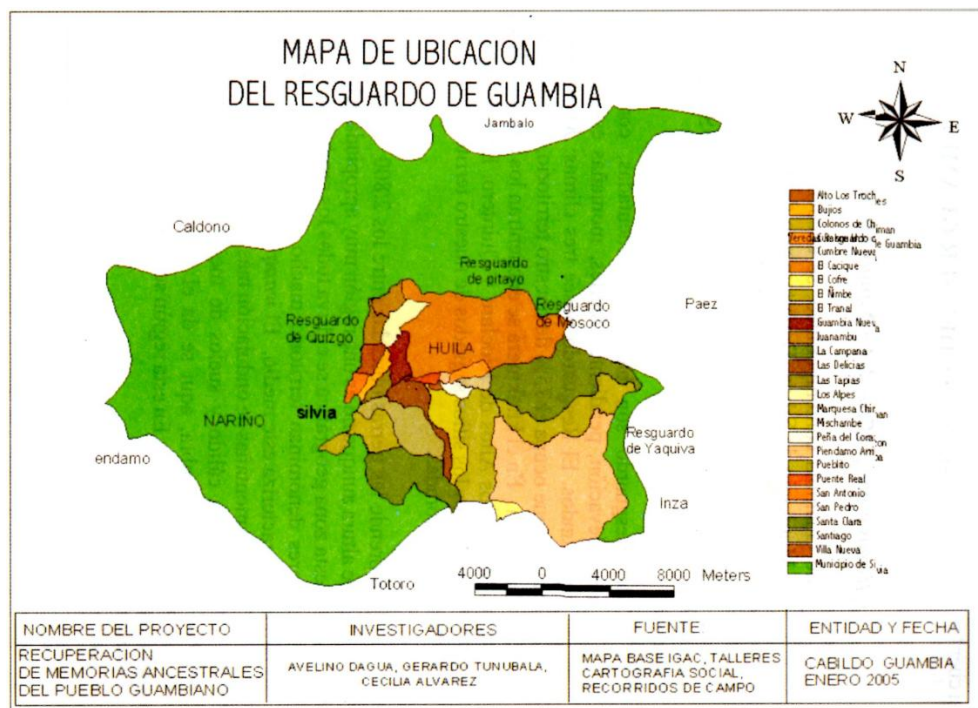
Ilustración 2. Sombrero Propio hecho a base de fibra de tetera.- representa las espirales del tiempo y espacio Wampia (Cabildo Indígena de Guambia, 2005)

Por otra parte, desde el aspecto de las estadísticas y cifras que realiza gobierno por parte del DANE, en los censos realizados para estos grupos étnicos en el 2005, reportó, que demográficamente, 21.085 personas se autoreconocen como pertenecientes al pueblo Guambiano (Misak), de las cuales el 50,4% son hombres (10.620 personas) y el 49,6% mujeres (10.465 personas). El pueblo Misak se concentra en el departamento del Cauca, donde habita el 91.3% de la población (19.224 personas), seguido por el departamento del Valle del Cauca con el 3,5 % (728 personas), y por el Huila con el 3,3% (698 personas). Estos tres departamentos concentran el 98% poblacional de este pueblo. Los Misak representan el 1,5% de la población indígena de Colombia. La población Misak que habita en zonas urbanas corresponde al 8,7% (1.840), cifra bastante inferior al promedio nacional de población indígena urbana que es del 21,43% (298.499 personas) (DANE, 2005). Cifra relativamente inconsistente, ya que es de recordar que el territorio del departamento del Cauca es uno de los departamentos del país con el mayor impacto en el conflicto interno que se libra actualmente, generando de esta forma una incidencia en el aumento del desplazamiento interno por parte

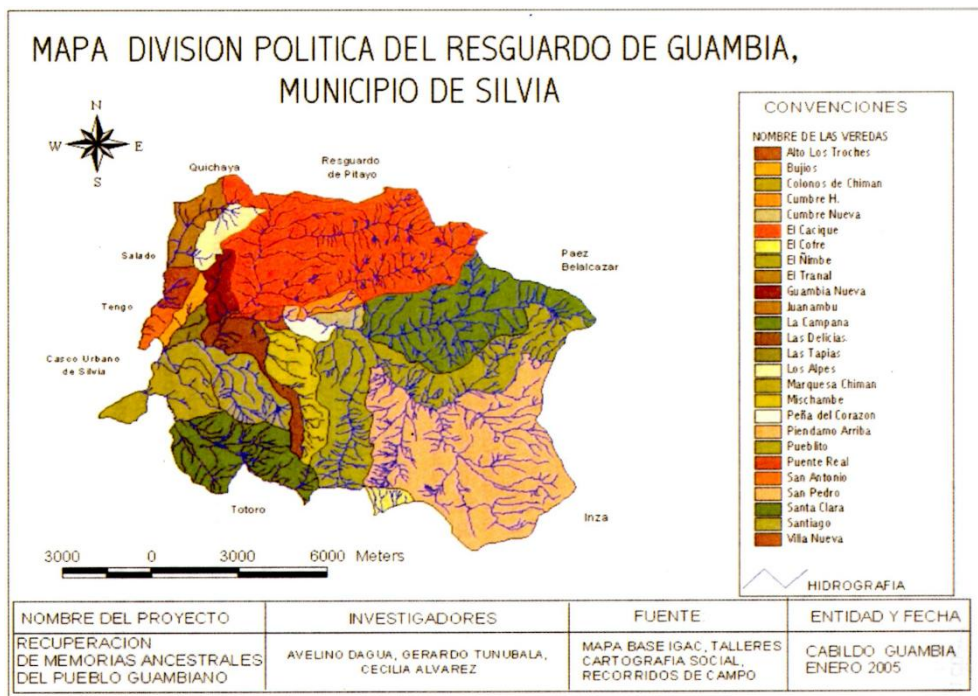
de las comunidades, especialmente las indígenas, las cuales sufren mayormente las incursiones armadas por parte de acciones del ejército, ya que para nadie es un secreto la absoluta estigmatización de los pueblos indígenas en la guerra que se libra. En este punto sí se entiende el alto promedio nacional de población indígena del 21, 43% asentadas en las urbes del territorio Colombiano debido al desplazamiento interno que crece.

Respecto al territorio y la territorialidad, el pueblo Misak y sus comunidades, se localizan principalmente en el departamento del Cauca, en los resguardos indígenas ubicados en los municipios de Silvia y Jambaló, Totoró, Caldon y Toribío. Y las mayores concentraciones de esta comunidad se ubican en los resguardos de Guambia y Quisgó en Silvia.

El resguardo de Guambía, se encuentra ubicado en la jurisdicción del Municipio de Silvia, se limita con el Norte: con el resguardo de Pitayó, al Sur: con los municipios Totoró y Silvia, al oriente: con los Resguardos de Mosoco y Yaquivá, al Occidente: con los Resguardos de Quizgó y la Zona Urbana de Silvia.



Mapa 1. Resguardo de Guambia (Cabildo Indígena de Guambia, 2005)



Mapa 2. División Política del Resguardo de Guambia, Municipio de Silvia (Cabildo Indígena de Guambia, 2005)

6.1.2 Posición Geográfica Resguardo de Guambía – Silvia Cauca

Geográficamente las tierras del Resguardo son bastantes accidentadas, con grandes contrastes en su elevación, pendientes fuertes, montañas escarpadas y despeñaderas profundas. El Resguardo posee tres climas: **kθtrakmera**, sabanas o páramos que ocupa el 75% del territorio, ubicado entre 3.400 y 3.800 m.s.n.m. Entre el Ktrakmerá se encuentran los páramos de las Delicias, Las Moras, Los Altos de Ríoclaro y Quintero. Este espacio se encuentra ubicados los sitios sagrados del territorio para este pueblo como lo son las lagunas, ríos y quebradas.

Para los Misak, el agua encuentra estrecha relación milenaria con sus orígenes, ya que estos se encuentran ligados a este líquido vital; territorio rico en fuentes hídricas, ríos, quebradas, lagunas, entre otros, que alimentan la vida de este pueblo. El río Piendamó principal afluente, con color particular ocre, pero que es fuente de producción piscícola del resguardo en la explotación de la trucha Arcoíris. Quebradas como por ejemplo Manchay, Michambe, Agua blanca y Cacique. Debido a la ubicación geográfica de estos territorios, la altitud a la que se encuentra en la cordillera, el clima es frío y lluvioso. En estos, se desarrollan actividades de agricultura propias del lugar y las condiciones ambientales, la piscicultura y la ganadería a baja escala, teniendo como premisa el respeto por la tierra y el aprovechamiento responsable de los recursos en la relación hombre – entorno natural.



Foto 1. Lagunas de Ñimbe y Piendamó. (Cabildo Indígena de Guambia, 2005)



Ilustración 3. Agricultura y vivienda en la cultura Wampia. Pintura de Agustín Tróchez
(Cabildo Indígena de Guambia, 2005)

El pueblo Misak, es un pueblo que lucha por la recuperación de la tierra y los territorios expropiados en los procesos de la colonización, ahora se proponen “recuperar la tierra, para recuperarlo todo”. Lema que hace parte del manifiesto

Guambiano, como el punto de partida de la lucha por la pervivencia de este pueblo y su reivindicación cultural. Según Jairo Tombé, secretario del cabildo Misak (2007), muchos de los terrenos que rodean al pueblo pertenecían al resguardo, pero fueron expropiados por el municipio con el argumento de expandir el pueblo; no obstante, estos terrenos se los vendieron a particulares y empresas turísticas. En el caso del territorio “El Gran Chiman”, lugar ancestral para los Misak, fue vendido a constructores de chalets o casa de descanso. La propiedad de la tierra está bajo la figura de propiedad colectiva por parte del resguardo indígena, y sus formas de organización social y política. Las tierras de Resguardo son de propiedad comunitaria, las tierras pertenecen a toda la comunidad, representada por el Cabildo. Cuando los españoles crearon los Resguardos, las tierras que abarcaban los títulos fueron dadas a un cacique, no como propietario sino que las recibía en nombre de la comunidad. El resguardo es una propiedad comunitaria administrada por el Cabildo, que reparte la tierra entre los comuneros para que éstos la cultiven y disfruten de sus productos. Sólo con la disolución del Resguardo cada comunero adquiere propiedad sobre su parcela, pero sólo la puede vender libremente después de 15 años de dividido el resguardo, o con licencia judicial si es antes de 15 años. Actualmente este resguardo se encuentra bajo la autonomía propia del pueblo Misak, que determina su autogobierno y funcionamiento dentro del marco de su cultura. El pueblo Misak un pueblo que lucha por la pervivencia y por la reivindicación de su cultura y sus tradiciones en un mundo hostil frente la diversidad y autogestión de las comunidades ancestrales que se resisten a desaparecer.

6.1.3 INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIO GUAMBIANO

Foto 2. Escudo de la Institución
Educativa Agropecuario Guambiano



Teniendo en cuenta la modalidad de la institución, sobre el título que le otorgan al estudiante, está orientada a la estrecha relación del hombre con el medio natural con el fin de propiciar técnicas que responden a las necesidades y exigencias de su entorno, lo anterior implica la consolidación de los fundamentos y principios culturales del ser Misak, además, nuevas alternativas de solución frente a las dificultades y problemáticas que se presentan dentro del contexto Misak, y un ejemplo pertinente es la pérdida de los usos y costumbres, debido a las influencias externas y otras implicaciones que ponen en juego a ello.

Acudiendo a la propuesta del plan de estudio en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano “pretende convertirse en una alternativa de formación y adquisición de elementos que permita a los educandos construir paulatinamente las bases para continuar sus estudios superiores, poder responder a las necesidades y exigencias de su entorno y empezar a construir una verdadera cultura sobre conservación, protección y uso adecuado de nuestros recursos naturales. Además brinda el espacio para la concertación y aportes con miras a fortalecer y alcanzar los logros que se proponen”. (Plan de estudio IEAG, 2011)

Ahora en cuanto al programa curricular de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, pretende desarrollar habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que habiliten al estudiante para participar en forma eficaz en la solución de situaciones problemáticas de la vida diaria, de una manera inteligente y creativa. De esta manera, el programa curricular parte de una concepción del mundo macroscópico hasta llegar, mediante una exploración más profunda, al mundo microscópico. Esto quiere decir que el educando en los primeros grados debe manipular los objetos de su entorno, interactuar con ellos, cuestionarse del porqué de determinados fenómenos, realizar experimentos, recoger en forma adecuada datos y observaciones, realizar clasificaciones y progresivamente hacer deducciones. (Plan de estudio IEAG, 2011)

Se trata pues, que lo que aprenda el educando, esté de acuerdo con su desarrollo tanto biológico como psicológico y responda a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Nada se gana con tratar de llenar la mente del educando con datos e informaciones muchos de los cuales posiblemente no pueden ser comprendidos. Lo que se busca es desarrollar en el educando una actitud científica, mediante la realización de una serie de actividades, que al ser sistematizadas se conviertan en procesos científicos, los cuales no son en sí etapas del método científico, pero sí aspectos del mismo y cuyo aprendizaje es indispensable para manejarlos con propiedad.



Ilustración 4. Pintura de bienvenida Institución Educativa agropecuario Guambiano

Aspectos importantes de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano

Tomada del informe general de la conmemoración de los 50 años de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano (Agrono, 2010). Elementos a tener en cuenta en la interpretación de los aspectos educativos para la comunidad indígena Misak del resguardo de Guambia.

- **Misión:** Generar espacios de formación técnico-agropecuario que permitan el desarrollo de modos de vida del educando mediante políticas etnoeducativas acordes con el plan de permanencia del pueblo Guambiano.
- **Visión:** La institución en los próximos diez años, será reconocida por su liderazgo en la formación integral de un educando comprometido con los desarrollos socioculturales, ambientales, tecnológicos, políticos, científicos y económicos de su entorno, fundamentados en su responsabilidad, trabajo, identidad y de más principios de la interculturalidad.
- **Filosofía:** La Institución Educativa Agropecuario Guambiano, es una institución oficial que ofrece educación en preescolar, básica y media, con modalidad agropecuaria, inspirada en los valores propios de la cultura Guambiana. Busca generar en los miembros de la comunidad educativa de la institución, principios que den respuesta a situaciones concretas en su entorno sociocultural, formando personas capaces de abrir posibilidades a su proyecto de vida y de permanencia cultural.

6.2 MARCO LEGAL

Es importante especificar el marco legal, dentro de lo referente a leyes, artículos o normas establecidas bajo la legislación del Estado que rige el territorio Colombiano, ya que permite interpretar a partir de la información planteada en este trabajo, un insumo de análisis y un eje de la discusión respecto a las posiciones sobre la diversidad cultural y las formas de educación convencional. Es claro resaltar la importancia y respeto por las tradiciones, formas políticas, económicas y aspectos en legislación autónoma del Resguardo indígena en el marco de la autogestión del pueblo Misak, a lo que le concierne a su población étnica.

A continuación, se retoman elementos consagrados en la Constitución Política y la Ley General de la Educación (Ley 115), respecto a la educación para los grupos indígenas de Colombia.

La Constitución Política de Colombia de 1991, consagra en el Título 1 de los principios fundamentales:

Artículo 7: El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana.

Artículo 8: Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

Por su parte, en la Ley 115 define que:

Artículo 55: Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con debido respeto de sus creencias y tradiciones.

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 integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

Artículo 61: Organizaciones educativas existentes. Las organizaciones de los grupos étnicos que al momento de entrar en vigencia esta Ley se encuentren desarrollando programas o proyectos educativos, podrán continuar con esta labor directamente o mediante convenio con el gobierno respectivo, en todo caso ajustados a los planes educativos regionales y locales.

Artículo 62. Selección de los educadores. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

La vinculación, administración y formación de docentes para los grupos étnicos se efectuará de conformidad con el estatuto y con las normas especiales vigentes aplicables a tales grupos.

El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos establecerán programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores o adecuará los ya existentes, para dar cumplimiento a lo dispuesto en esta Ley y en la Ley 60 de 1993.

6.3 MARCO CONCEPTUAL

Hablar de educación en las comunidades indígenas es tener en cuenta además de los aspectos pedagógicos y didácticos, los fundamentos y principios de la comunidad en general, para dinamizar y ponerlas en juego en los procesos formativos del aprendiz, aspectos sociopolíticos y socioculturales son los parámetros que pueden ser abordados desde la raíz, y del proceso histórico, según Carlosama (2001), “la educación en general y la formación docente en contextos indígenas debe ser abordada desde una visión integral”, los fundamentos y principios como un todo en la formación del individuo social.

La educación en Colombia, a través de sus parámetros ya establecidos desde un modelo occidental eurocéntrico, lo que hace es, homogenizar el pensamiento, tomando como “verdad” absoluta la producción intelectual de los científicos e imponiendo en diferentes contextos sociales elementos que no tienen tanta relevancia, es decir, de ninguna manera responden a las necesidades que demandan la sociedad en un contexto dado; de acuerdo con Carlosama, “los pueblos indígenas, antes de la llegada de los españoles tenían su propia educación, desarrollada de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones, basada en el equilibrio del individuo-individuo, individuo-familia, individuo-sociedad, individuo-naturaleza, individuo-cosmos, tenían sus pedagogías propias para enseñar y transmitir los conocimientos a través de la oralidad y la práctica cotidiana”. (Carlosama, 2001). Pero con la imposición del nuevo modelo, totalmente distinto a las prácticas culturales (en cuanto a las formas de interactuar, entender y desarrollar) ha sido alarmante, puesto que, la pérdida gradual de los elementos, como: los modelos propios de enseñanza, la relación íntima entre la naturaleza y el valor significativo de la identidad cultural pone en juego a raíz de esta educación convencional.

Para los pueblos indígenas es necesario que la educación corresponda con un encuentro con nuestra propia historia, que permite definir el conflicto establecido por la cultura dominante, que parta del supuesto de la superioridad de su realidad y que intente aplicarla como sistema de control de minorías. Es importante socializar en la diversidad para fundamentar la interculturalidad y la democracia. (Artunduaga 1996: 4. Citado por Carlosama 2001), la educación convencional no es camisa de fuerza para hablar en términos homogéneos en contextos de gran diversidad cultural, ya que las distintas formas de pensamiento, lenguaje y acción responden a necesidades muy particulares.

6.3.1 SOBRE LOS FUNDAMENTOS DEL PUEBLO MISAK

En el caso particular del pueblo Misak, en lo que nos interesa profundizar para nuestra investigación, se puede evidenciar esa lucha del pensar desde el pasado para un futuro próspero; es decir, reivindicar las prácticas culturales, la esencia del Misak a través de la educación propia para dejar un legado a las nuevas generaciones, de esta manera mantener la identidad en el tiempo y en el espacio.

Profundizando un poco más en cuanto a la manera como el conocimiento del Misak va desenrollando y trascendiendo en cada generación, cabe resaltar especialmente, los fundamentos educativos que están plasmados en el ambiente educativo, puesto que son considerados los pilares fundamentales que recrean y fortalecen la identidad cultura. Es decir, la educación se desarrolla básicamente en dos espacios fundamentales: en el aula de clase y en su relación con la comunidad y el medio ambiente en general, teniendo como base el territorio, la cosmovisión, los usos y costumbres y la autonomía que como anteriormente se mencionó, son los fundamentos educativos para el pueblo misak y que están determinadas de la siguiente manera, según el (Proyecto Educativo Guambiano, 2010):

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



Foto 3. Poblado de Wampia a principios de 1990, casas de bahareque con techo pajizo, formadas en cuadrícula, partiendo de la plaza. Tomado de MOVIFOTO postal.

Los fundamentos ya mencionados y definidos son los que permanecen en juego durante todo el proceso de formación del ser Misak y no solamente se habla desde un ambiente escolar, porque esta formación recoge de todo el ámbito social, pues de esta manera la identidad cultural permanece firme y trasciende en cada generación, marcando una gran diferencia ante muchas otras culturas ya que el sistema cognitivo en este ambiente cultural está fuertemente ligado al medio natural considerado como la base principal para el desarrollo del individuo y de la comunidad.

6.3.2 DIALOGO DE SABERES

Para comprender mejor este juego de palabras llamado “dialogo de saberes”, es necesario retomar un poco las definiciones desde diferentes campos del conocimiento que se han entretelado para darle su connotación y significado. Teniendo como eje, el interés de aterrizar estos aportes para la discusión en el aspecto educativo.

Dentro de la sociología la noción de dialogo de saberes, está conectada a una tradición latinoamericana de las ciencias sociales de reivindicar los saberes populares y étnicos, y es heredera de los postulados de la investigación – acción participativa. (cf. Flas Borda, 1998). Otras apreciaciones al respecto, asumen el dialogo de saberes como: *la construcción de un saber significativo para los sujetos locales y para el territorio en tanto espacio de relaciones, y promulga un conocimiento construido con base en el intercambio y negociación de significados* (cf. Lima, 2006).

Reflexionando y explorando sobre diálogo de saberes en educación, algunos autores retoman este tema, a la educación popular propuesta por Pablo Freire, centrada en el ser humano como un ser consciente, capaz de comprender, crítico, autónomo y libre, trascendente, transformador, que crea y recrea, conoce y está abierto a la realidad; un ser histórico, social y cultural, que no está solo, sino en relación con el mundo y con otros.

En esta medida Freire entiende la educación como un encuentro entre seres humanos, mediado por el mundo para pronunciarlo, esto es, para construirlo: “es un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado”. No hay dialogo si no existe una intensa fe en los hombres, en su poder de hacer y rehacer, de crear y

recrear, fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de todos los hombres. (Freire, 1975). Esta concepción dilucidada, convoca a una relación democrática, en la cual la educación está al servicio de los seres humanos para que se construyan a sí mismos, se transformen y fortalezcan sus capacidades para actuar en el mundo; el cual plantea nuevos retos y desafíos.

Respecto al encuentro entre diversos sistemas de conocimientos y cosmovisiones, es importante retomar las palabras de Freire de libro *Pedagogía de la Autonomía*, donde hace una connotación relevante frente a este punto; afirma que: “si la nuestra es una opción progresista, sustancialmente democrática debemos darle testimonio de la libertad con la que optamos y jamás intentar imponerles nuestras opciones subrepticamente o no” (Freire P, 1998). “Se funda en el respeto por el otro, en estar abierto, en reconocer que no tengo la verdad y en no asumir posiciones dogmáticas”(Freire P, 2004). Estos postulados sustentan el carácter alternativo de asumir la educación y el conocimiento en un contexto lleno de diversidad y riqueza cultural. Otra concepción entorno al concepto del dialogo de saberes, es la asociada a la educación popular, citada por (Guiso, 2000) en el documento *Potenciando la diversidad (dialogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*, donde se retoma una definición de (Mejía, 1998); quien asume el dialogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria, como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo de acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos que participan en los procesos.

Por otra parte Alfredo Guiso, en otro aparte de su trabajo, identifica la práctica educativa, dentro de contextos, donde se plantean antagonismos, conflictos y tensiones de diversas índoles; como por ejemplo: globalización/ diversidad, ataduras/articulaciones, entre otras; esto conlleva a dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas, diferentes, una a la búsqueda de homogeneizarlo todo, y otra tendencia que la planteada, es la búsqueda de la configuración de

“identidades”, individuales o agrupadas, con posibilidades desde allí de ejercer su derecho. A partir de lo anterior, la sensación homogeneizadora se convierte en una postura que no permite el reconocimiento de la diferencia y construcción de caminos de diálogo. Este conflicto, reduce las posibilidades de generar espacios de consenso, concertación o negaciones, ya dicha posición, limita las interacciones comunicativas entre los sujetos, además del desequilibrio en ocasiones entre las partes en el ejercicio del poder. Imágenes, nociones, ideas, opiniones, códigos y símbolos transmitidos desde los sectores hegemónicos, van desarrollando en los sujetos y grupos, con “ataduras”, esquemas de conocimiento y acción que los sitúan en condiciones desiguales frente a la apropiación y construcción simbólica, debilitando su autonomía.

A partir de lo anterior, y como respuesta a esta coyuntura, la concepción del dialogo de saberes es posible asumirlo desde el enfoque de la investigación educativa, como un mecanismo, instrumento ó herramienta de análisis e interpretación de un punto de encuentro entre diversos sistemas de conocimientos. Donde se debe partir desde el reconocimiento y la reivindicación mutua desde la diferencia, posibilitando así la comprensión de la importancia de los conocimientos o saberes en contextos diversos. Son numerosos los aportes de sistemas de conocimientos alternativos, propios o como algunos autores denominan como nativo, un claro ejemplo es el planteado por Tinnaluck (2004), *el conocimiento indígena procede de un conjunto de experiencias de personas que viven en una comunidad, en contraste, la ciencia moderna genera conocimiento que es tomado como una única verdad, y se destaca por la potencia del procedimiento a través de la observación, la experimentación y validación, además, el conocimiento occidental no provee de valores espirituales, es decir, las actitudes, creencias y las dimensiones culturales se separan de un proceso de creación de conocimiento, donde prima la objetividad y la naturaleza es vista como algo que debe ser conquistado o domesticado.* Esto representa una mirada a la

esencia propia de cada sistema de conocimientos, permitiendo así realizar un análisis comparativo que Tinnaluck, planteado por este autor y presentado el cuadro a continuación:

Características y diferencias entre conocimiento indígena y ciencia moderna	
Conocimiento Indígena	Ciencia Moderna (Occidental)
Local: el conocimiento indígena se fundamenta en una comunidad particular. Es el conjunto de experiencias generadas por personas que viven en dichas comunidades.	Conocimiento global o universal: es el conocimiento generado en las instituciones científicas modernas y en algunas empresas industriales. Este conocimiento, independiente del lugar en que se encuentre, tiene una única verdad universal.
Tácito: el conocimiento indígena esta incrustado en las personas que lo generan y lo utilizan. Por ello es difícil capturar y codificar este tipo de conocimiento no formal.	Explícito: el conocimiento se destaca por la potencia del procedimiento que lo genera, a través de la observación, la experimentación y la validación. Estos procedimientos pueden especificarse y darse como instrucciones fácilmente.
Transmisión oral: El conocimiento indígena raramente se conserva en forma escrita. Se transmite a través de la imitación y demostración.	Transmisión escrita en un sistema académico: según se va produciendo el conocimiento, y este se documenta cuidadosamente se puede ir enseñando a través del sistema de educación formal.
Conocimiento experimental más que teórico: el conocimiento indígena deriva de la experiencias y del ensayo/error. Se valida con el tiempo en el "laboratorio social de la supervivencia", de las comunidades locales.	Conocimiento teórico: el conocimiento deriva de hipótesis y métodos científicos. Los estudios se realizan en laboratorios o con modelos científicos y matemáticos.
Cargado de valores espirituales y sociales: la espiritualidad es una dimensión importante e inseparable del conocimiento indígena. La subjetividad es protagonista. La naturaleza se reverencia como madre o proveedora de todas las cosas.	Sin valores espirituales: las actitudes, las creencias y las dimensiones culturales se separan del proceso de creación de conocimiento. El enfoque adoptado es la objetividad. La naturaleza debe ser conquistada y domesticada.
Enfoque holístico: la humanidad se considera parte de la naturaleza. La tendencia natural al equilibrio es el tema central del conocimiento indígena.	Enfoque compartimentado: este sistema de conocimiento fragmenta la materia objeto de estudio en sus componentes más pequeños con el fin de llegar a los hechos más profundos y ocultos de lo que se esta estudiando.

Cada uno de los ejes anteriores, demuestra a partir de las cosmovisiones propias de las comunidades asentadas en los territorios ancestrales, para ellos, las formas vida coexisten con el medio natural en búsqueda de su equilibrio, garantizado de esta forma la pervivencia en el tiempo. Entendido esto cabe resaltar el carácter de encontrar un punto de encuentro, mediante un dialogo constante en el aula, donde estos dos sistemas; teniendo en cuenta la premisa planteada en el documento base de la línea de investigación de diversidad cultural y enseñanza de las ciencias de la Universidad del Valle; aquí se resalta el aspecto fundamental de no excluir el conocimiento científico de la escuela, ni de reducir el conocimiento ancestral a su mínima expresión en el sistema educativo. Pretendiendo acercar los conocimientos buscando el fin de ser aportes y crecimiento y desarrollo de los pueblos.

Se puede visualizar este punto de vista de manera analógica, a manera de ondas superpuestas, dando lugar a una onda nueva que se enriquece de las anteriores respondiendo a nuevas formas y posibilidades; así el dialogo de saberes, enriquecido por la variedad de pensarse el mundo desde miradas diferentes, se convierte en la fuerza que posibilita el encuentro en la escuela, de cosmovisiones y sistemas de conocimientos diversos. Dando lugar a la construcción de experiencias cognitivas más complejas y complementarias que den respuestas acertadas y situadas a los contextos socioculturales. Esto se articula desde las posibilidades de la **diferencia, semejanza y equivalencia**; ya que son elementos que permiten un punto de encuentro. El surco de convergencia del dialogo de saberes, se sustenta desde la relación de distintas perspectivas que se entrelazan en la interacción de los sujetos que intervienen en la acción educativa y el reconocimiento de la validez e importancia de cada sistema de conocimientos.

La fragmentación propia del conocimiento en ciencias naturales, recrea un imaginario en el cual el estudiante se convierte en un receptor de contenidos, donde su función es incorporar un compendio de conocimientos aislados, dificultándose así el reconocimiento en su propio contexto. Es necesario fomentar estos espacios dialógicos, para incentivar desde el surgimiento del pensarse de manera diversa la escuela, fomentando un pensamiento holístico sin hegemonismos de ningún orden. Para fundamentar la importancia de encontrar formas de encuentro de diferentes sistemas de conocimientos, subyace en la necesidad de fomentar un pensamiento complejo e inclusivo. Para Zemelman (1992), esto radica en:

... no limitar el proceso de la educación a la trasmisión de un saber, sino ubicarlo en el desarrollo de la conciencia; de situar el sujeto en el marco de su propio descubrimiento respecto de su contexto de vida. Por ello queremos hablar de la educación como el espacio de la autoconciencia, entendida ésta como la capacidad de distanciamiento de la realidad para apropiársela, y no para hacer un extrañamiento de ella. (p. 73).

De esta manera se busca sustentar esta idea, que se inserta en el campo de la investigación educativa, del orden cualitativo, como parte del compendio de renovación entorno a la visión de trabajo desde la diversidad cultural y enseñanza de las ciencias, y como aporte al trabajo mancomunado de diferentes sectores sociales que caminan a paso firme en la búsqueda de la reivindicación de sus conocimientos, tradiciones, culturas, garantizando así su pervivencia. De esta forma surge el reto de contemplar la posibilidad del dialogo, desde los sistemas de conocimiento, ya que en la escuela convergen diferentes grupos sociales, culturas y cosmovisiones.

6.3.3 ASPECTOS ETNOGRÁFICOS

Es importante aclarar que el siguiente compendio conceptual entorno a la etnografía, procura visualizar la definición teórica desde tres preguntas centrales como lo son: ¿qué es la etnografía?, epistemológicamente hablando; ¿cómo se hace la etnografía?, desde el hacer; y por ultimo ¿cómo se presentan los informes que surgen del trabajo etnográfico? Permitiendo de esta manera una mejor interpretación.

La etnografía hace parte del tipo de investigación social de orden cualitativa, que surge a partir de trabajos antropológicos y sociológicos, siendo según Anthony Giddens, *el estudio directo de personas o grupos durante un cierto periodo; utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social.*

Etimológicamente el término *etnografía*, este proviene del griego “*ethnos*” (tribu, pueblo) y de “*grapho*” (yo escribo) y se utiliza para referirse a la “descripción del modo de vida de un grupo de individuos” (Woods, 1987).

Para adentrarse un poco en la mirada epistemológica de la etnógrafa, ya que esto permite ampliar el umbral respecto a la esencia misma de hacer etnografía, podemos citar la presentación que realiza Rosana Guber en su libro “*la etnografía, método, campo y reflexividad*” donde realiza la descripción de la etnografía entorno a los paradigmas asociados al trabajo de campo. Los paradigmas a los que se refiere Guber son el “positivismo” y el “naturalismo”; donde plantea que:

...según el positivismo la ciencia es una, procede según la lógica del experimento, y su patrón es la medición o cuantificación de variables para identificar relaciones; el investigador busca establecer leyes universales para “explicar” hechos

particulares; el observador ensaya una aproximación neutral a su objeto de estudio, de modo que la teoría resultante se someta a la verificación posterior de otros investigadores; esto es: la teoría confirmada o falseada.

El naturalismo se ha pretendido como una alternativa epistemológica; la ciencia social accede a una realidad preinterpretada por los sujetos. En vez de extremar la objetividad externa con respecto al campo, los naturalistas proponen la fusión del investigador con los sujetos de estudio, transformándolo en uno más que aprende la lógica de la vida social como lo hacen sus miembros. El sentido de este aprendizaje es, como el objetivo de la ciencia, generalizar al interior del caso, pues cada modo de vida es irreductible a los demás. Por consiguiente, el investigador no se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla. Las técnicas más idóneas son las menos intrusivas en la cotidianidad estudiada: la observación participante y la entrevista a profundidad o no dirigida. (Guber, 2001).

Es importante resaltar la trascendencia de la etnografía, permitiendo así comprender hacia donde se enmarca el trabajo de campo a realizar en el trabajo de interpretar y comprender los aspectos sociológicos, culturales y de la cosmología propia de la comunidad Misak en relación a sus formas educativas. La tendencia de la propuesta cabe dentro del paradigma naturalista, ya que para el trabajo experimental o de campo, se propone la realización de observaciones participantes, tanto en el aula, como en las prácticas culturales entorno al plano educativo en la institución; también se plantean unas series de entrevistas a profundidad a los sujetos como los son: (taitas, directivas, profesores) y no dirigidas respecto a sus cosmovisiones y las estructuras cognitivas respecto a las formas de educativas en su comunidad..

Leyendo un poco sobre la reflexión que se hace sobre la labor del investigador llevando a cabo el trabajo de campo, resulta muy interesante el tema sobre cómo se debe entender el hecho de llegar a visitar una comunidad, presentar una serie

de solicitudes previas para la aprobación por parte del comité de educación del resguardo; socializar brevemente ante las directivas la previa intencionalidad con el trabajo a desarrollar en el aula y como se adelantarán una a una las etapas diarias en compañía de los estudiantes de determinado grado. Claro está en reconocer que habrá una predisposición a la visita y al sujeto “foráneo”, “desconocido” que llega a sus vidas cotidianas cargado de preguntas, programas y que observa sus comportamientos, diálogos, lenguajes entre otros aspectos. Para (Guber, 2001) estos puntos anteriormente mencionados los describe como: *“desencuentros que se plantean en las primeras instancias del trabajo de campo, como “inconvenientes” en la presentación del investigador, como “obstáculos” o dificultades de acceso a los informantes, como intentos de superar sus prevenciones y lograr la aceptación o la relación de “rapport” ó empatía con ellos”*. Teniendo en cuenta lo anterior se supone un trabajo de familiarización con la cultura del resguardo y procurar la naturalidad del caso para no alterar los vínculos de dialogo, observación y recolección de datos necesarios para la investigación.

El componente de exploración y de trabajo de campo con la comunidad, tanto educativa, como el componente de la comunidad asociada a la educación (comité educativo Misak del resguardo de Guambia en Silvia - Cauca). Se propone mediante la propuesta del dialogo de saberes fomentar un encuentro entre el saber del pueblo Misak en relación con el conocimiento científico escolar en la enseñanza de las ciencias naturales, como punto de partida y que sustente una visión democrática entre estos sistemas de conocimientos, que responda acertadamente al contexto cultural particular de la comunidad Misak.

En este proyecto se implementa el método etnográfico como herramienta y se asumen métodos ya mencionados como: la observación participante, la entrevista no dirigida.

6.3.3.1 LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Observar es una de las acciones que realizamos a diario, ya que estamos dotados de un órgano especializado que permite captar diferentes frecuencias de luz, formas y percibir los movimientos de los objetos que nos rodean; un sentido del ser humano que nos brinda la cualidad de poder interpretar, analizar y comprender, pero esto va más allá.

En las ciencias sociales, y en el trabajo de campo etnográfico, la observación participante surge como una técnica de obtención de información. (Guber, 2001) afirma que *la observación participante, consiste precisamente en la inespecificidad las actividades que comprende: integrar un equipo de fútbol, residir con la población, tomar mate y conversar, hacer las compras, bailar, cocinar, ser objeto de burla, confidencia, asistir a una clase en la escuela o una reunión del partido político. El rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva.*

Existen dos formas referentes al como asumir la observación participante, actividades como: observar sistemática y controladamente el fenómeno social; la otra consiste en “participar” de tal manera que se asume roles propios del grupo social estudiado. Desde el dialogo abierto al calor del fogón, entre los mayores compartiendo sus historias de vida, relatos de sucesos y visiones sobre temas en general; observaciones detalladas y sistemáticas de expresiones culturales como: danzas, obras de teatro, declamaciones, recitales, y participación desempeñando actividades escolares. Teniendo en cuenta la dualidad que surge en la relación observar vs participar, planteando así una dicotomía citada entonces desde los enfoques positivistas, afirmando que: *al investigador se le plantea una disyuntiva entre observar y participar; y si se pretende hacer las dos cosas simultáneamente, cuanto más participa menos registra, y menos cuanto más registra menos participa* (Tonkin 1984:218) en (Guber, 2001). Esto remonta a procurar una

observación de alguna manera neutral y externa que garantice la objetividad científica en la apreciación del objeto de estudio. Durante la exploración y el trabajo en el aula, se efectúan observaciones en el trabajo académico y social que evidencian los estudiantes, como las prácticas culturales de la comunidad en el Resguardo indígena de Guambia. Este aspecto de observación, permite analizar las formas educativas que se desarrollan en el contexto cultural Misak, ya que la observación fomenta acercamientos previos al fenómeno estudiado, generando materia prima para el análisis y la deducción de propuestas alternativas de educación en el marco de la diversidad, tanto cultura como en los diferentes sistemas conocimientos que convocan una mirada diferenciada a las formas tradicionales que hoy se asumen.

6.3.3.2 LA ENTREVISTA ETNOGRÁFICA

La palabra de los mayores, son palabras cargadas de sabiduría. Esta frase como preámbulo a ese cuerpo discursivo que encierra las anécdotas, representaciones, experiencias, aprendizajes y connotaciones. Donde la entrevista etnográfica se comprende como un método de obtención de información. Algunas definiciones sobre este método, asumen la entrevista como *una estrategia para que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree* (Spradley 1979:9) en (Guber, 2001). El papel del investigador es el de entrevistador, formulando un interrogatorio a otra persona (entrevistador). Los especialistas en el tema hablan de dos tendencias o variantes de esta técnica, la entrevista dirigida que se aplican con un cuestionario preestablecido, semiestructuradas, grupos focalizados en una temática, y clínicas (Bernard 1988; Taylor & Bogdan 1996). La otra tendencia es como algunos llaman entrevista antropológica o etnográfica (Agar 1980; Spradley 1979), informal (Kemp 1984; Ellen 1984) o no directiva (Thiollent 1982; Kandel 1982). La entrevistas

dirigidas, diseñadas teniendo como punto de partida el canalizar la información focalizada a un tema en específico, y a un desarrollo que brinde información pertinente y valiosa para la interpretación y comprensión de la cosmovisión propia de la comunidad y la educación propia en su cultura. Por su parte, la entrevista no dirigida según Guber es otra vía para aprender las competencias metacomunicativas de una comunidad de hablantes. En antropología la no directividad era obligada por el desconocimiento de la lengua; en el mismo proceso de aprenderla el investigador se internaba en la lógica de la cultura y la vida social. El juego radica en la interpretación por parte del entrevistador (investigador), el discurso por parte del entrevistado en relación a que preguntas está respondiendo implícitamente.

Este enfoque, se aplica al desarrollo de este trabajo, de tal manera que el dialogo por medio de la entrevista, se convierte en un vehículo dialógico que permite dilucidar las concepciones que asumen los diferentes actores educativos, respecto a la enseñanza en sus comunidades, y como estos desarrollan las perspectivas educativas para su cultura. Este tipo de ejercicio brinda elementos empíricos para analizar las visiones respecto al problema educativo que se aborda en relación a las maneras alternativas de asumir los conocimientos Propios y el conocimiento en Ciencias Naturales.

6.3.3.3 INFORME ETNOGRÁFICO.

Todos los insumos, datos ó información recolectada, es sujeta a un análisis, interpretación, descripción y comprensión. En ello radica el corazón del trabajo etnográfico, como lo señalan (Glaser & Strauss, 1967) el reto del investigador cualitativo es el desarrollo de una comprensión sistemática del contexto estudiado a partir de los términos y palabras de sus propios miembros. Se pueden usar citas

directas de los informantes para ilustrar el tema descrito asumiendo esto como inferencias a partir de las cuales se puede identificar los patrones culturales y de comportamiento del grupo social estudiado. Estos apartes funcionan como el marco de referencia para adelantar un trabajo objetivo dentro de la investigación en las ciencias sociales. Por otro lado, la presentación del informe etnográfico sostiene su lógica, para hacer más accesible la comprensión del lector. Detallando el que pasó, como pasó, trasladándose virtualmente a la situación social investigada. Algunos autores plantean la realización de una secuencia argumentativa (Jacobson 1991:2). Donde los elementos del texto etnográfico son: 1) la pregunta o problema, 2) la respuesta, explicación, o interpretación, 3) los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en dicha secuencia argumentativa.

7. METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN

Asumiendo la educación como una acción social, donde los sujetos participantes se caracterizan por cuestiones inherentes a la condición humana e individuos sociales, inmersos en cuestiones: culturales, económicas, políticas, religiosas, lenguaje, simbolismos, representaciones y demás elementos que los constituyen; es pertinente hablar en términos de la investigación de orden cualitativa para abordar el complejo y maravilloso mundo de lo educativo. Ya que estas dimensiones humanas se comprenden mejor desde las posibilidades que brinda este tipo de investigación.

Los componentes investigativos que se proponen encuentran una estrecha relación con otros campos del conocimiento, entre ellos, una fuerte influencia de la sociología en la educación. Por citar un ejemplo, en 1989, John Dewey filósofo norteamericano escribe su obra *La escuela y la sociedad* donde resalta la importancia de que la escuela para ser efectiva tiene que ser una institución social íntimamente relacionada con la sociedad. Es decir que se debe tener en cuenta las distintas fuerzas sociales y sus dinámicas en su contexto específico, ya que la escuela no es ajena a diferentes fenómenos en los que intervienen los grupos humanos.

La implementación del método de investigación de orden cualitativo, remonta a contextualizar algunos conceptos propios de la literatura respecto a lo que se comprende como etnografía y etnografía educativa ya situados dentro del marco conceptual. Dichos elementos propios de la sociología y antropología que permiten obtener los insumos para dar respuestas a las cuestiones particulares que se abordan en este trabajo, de tal manera que permitan visualizar las necesidades educativas reales y que se ajusten a las aspiraciones culturales de la comunidad Misak.

Por todo lo anterior expuesto, el trabajo se enmarca en las formas de investigación cualitativa, empleando elementos propios de la etnográfica como los son: la entrevista y la observación participante que a continuación se esbozan en el siguiente desarrollo metodológico.

Como compendio de trabajo en el marco de la metodológica se propone desarrollar dos fases, la primera consta de una etapa de exploración en el aula a partir del diseño y ejecución de una actividad experimental desde los dos enfoques de los conocimientos en ciencias naturales y conocimientos propios de la comunidad Misak, tomando como ejemplo el desarrollo de un concepto que permita este trabajo como lo es el de las plantas. Esta experiencia permitirá hacer un análisis concreto de cómo asumen los estudiantes este concepto desde sus saberes tradiciones de su cultura y las concepciones en ciencias naturales que se desarrollan naturalmente en la enseñanza tradicional. Por otra parte se propone desarrollar actividades etnográficas puntuales como lo son la observación participativa y la realización de entrevistas a los distintos agentes que intervienen en los procesos educativos del resguardo y de la Institución Agropecuario Guambiano. Estas fases posibilitan la obtención de elementos de análisis para el planteamiento de un mecanismo asertivo que brinden las posibilidades de procesos alternativos del trabajo educativo en las comunidades étnicas.

8. PROPUESTA EDUCATIVA

Trabajo experimental en el aula en enseñanza de las Ciencias Naturales en relación al Conocimiento Propio Misak.

Concepción de aula en el desarrollo de la propuesta:

El aula podría reflexionarse como un *sistema* con un propósito de función a cumplir, procesador de información y que se orienta hacia la finalidad de facilitar la construcción de aprendizajes escolares; dicho sistema de aula por consiguiente debe definirse, posiblemente, como el conjunto de elementos (estudiantes, profesor y, ocasionalmente, terceras personas (la comunidad), el conocimiento y las normativas educativas) que se interrelacionan y se comunican ampliamente, a través de procesos para el cumplimiento de un propósito común, este sistema es: dinámico, organizado y coherente; cuya regulación y control, de posibles intercambios, funcionamiento, materia prima - productos (tratamiento de información) y de comunicación, se da en base a esquemas organizadores que *“tienen como referencia unas determinadas finalidades educativas de aprendizaje y desarrollo”* (Cañal, 1990 citado en Cañal de León, P., 2000).

Según Pérez, Gomez, 1983 “el aula es un espacio social de intercambio, donde el medio les solicita una interacción comunicativa entre docente y estudiante y se aclara que intercambio se refiere a los procesos comunicativos de conocimientos abordados por una persona con experiencia y que proporciona ayuda y orientación a otra u otras personas para que avancen en el proceso de razonamiento usando sus ideas y las que puede crear y enlazar con las del momento que se presenta en el aula, de esta manera se genera aprendizaje para ambos actores.

Ahora bien el aula no solo puede ser interpretado como un espacio abierto, este también tiene, por decirlo así, vida en su interior que dependerá de las relaciones con el entorno, con los estudiantes, docentes y otras personas que hagan uso de estos espacios. En el aula se integran experiencias, sentimientos y comunicaciones de cada uno de los entes que participan en la construcción de conocimiento, esto solo es posible si existe un acuerdo de fuerzas de docentes interesados en que las experiencias de estudiantes se integren a los procesos de enseñanza en el aula, de esa manera se logra con éxito involucrar en estos escenarios educativos realidades sociales y culturales a su aprendizaje. Para esto el docente sabe de antemano cual es el impacto de pensar y actuar sobre los entornos de los cuales hacen parte los estudiantes como la familia, comunidad, la ciudad y el mundo. En otras palabras la dinámica de desafío es buscar estrategias para aprender a pensar y comunicar cada pensamiento como forma de retroalimentación conceptual para la construcción de conocimiento contextualizado.

En la práctica en el aula en la enseñanza de las Ciencias Naturales en relación a los conocimientos Propios Misak, se propone por consiguiente, idealizar un sistema de aula que tenga los siguientes componentes, por supuesto, de manera muy general:

1. Observar y comprender el entorno: este se refiere a retomar uno de los aspectos más naturales del ser humano como es la observación y la pregunta como base del pensamiento, nos interesa involucrar en nuestro sistema el momento indagatorio personal que lleva a otras preguntas que podrían darse solución dentro de un sistema de aula. Se fortalecería la comunicación y la tolerancia por los argumentos propios y de pares.
2. Equilibrio de aula (termino planteado): si en la anterior característica se permite hablar y expresar puntos de vista estos deberán tener balance entre escuchar y

hablar para permitir que todos y cada uno de los participantes del aula capten la información y la procesen o analicen para provocar dudas y consecuentes preguntas, todo esto con el firme propósito de formación de significados colectivos gracias a los aportes individuales.

Dentro del marco investigativo se incluye una serie de actividades para la práctica docente, que a partir de un modelo pedagógico y didáctico incluyente y dinámico ponga en juego el conocimiento ancestral Misak y el conocimiento científico escolar en términos de la interculturalidad con el fin de reivindicar la identidad cultural tomando como ejemplo a trabajar en el aula el tema de las plantas, desde el ámbito educativo de la IEAG, dirigido a los estudiantes del grado séptimo.

A continuación se esbozan las etapas a desarrollar en el trabajo experimental en aula con el grado 7-1 de la institución educativa, que permiten obtener elementos de referencia para analizar las formas de asumir los conocimientos desde los sistemas: (Cosmovisión local-propia y los conocimientos en ciencias naturales). A partir de la lectura a realizar en los diarios de campo a obtener en el trabajo a desarrollar.

1. Socialización previa con los docentes y directivas de la Institución Educativa Agropecuaria Guambiano, respecto al trabajo a desarrollar con los estudiantes de la institución en el marco del proyecto de investigación del trabajo de grado.

2. Etapa 1: Conocimiento en Ciencias Naturales, en el tema de las plantas a manera de ejemplo a desarrollar en aula. Consta de las siguientes secciones:

- Sección 1: “Aproximación al trabajo docente en Ciencias Naturales, inmersión a la propuesta de trabajo en el aula”.
- Sección 2: “Introducción al mundo y la ciencia (Biología)”. Breve trabajo introductorio al trabajo de la disciplina.

- Sección 3: “Estructura de las plantas y su clasificación - Variedad de las plantas y sus usos”. Desarrollo a manera de ejemplo de conocimientos propios de la Biología
- Sección 4: Documental “Home” – Hogar, BBC. Presentación de material audiovisual donde se integran aspectos ecosistémicos y la relevancia de las plantas para el desarrollo de la vida.

3. Etapa 2: Cosmovisión y conocimientos propios Misak entorno al ejemplo del tema de las plantas. Esta etapa consta de las siguientes secciones de trabajo:

- Sección 1: “Pensamiento Misak”. Trabajo desde las concepciones propias de la cosmovisión de la comunidad indígena.
- Sección 2: “Reconociendo y aprendiendo juntos sobre los conocimientos previos del estudiante Misak”. Trabajo planteado desde la esencia misma de los principios del ser Misak.
- Sección 3: “La voz de los mayores”. Reconocimiento al pensamiento de los mayores entorno al conocimiento propio Misak en relación al tema de las plantas.
- Sección 4: “Espiral del conocimiento”. Trabajo grupal desde los principios propios de la comunidad de asumir el conocimiento Misak.
- Sección 5: “Salida a la huerta escolar”. Se propone contrastar en la cotidianidad de los estudiantes los conocimientos en relación de las plantas presentes en la huerta de la Institución Educativa

Anexo 1.

EVIDENCIAS EXPERIMENTALES DEL TRABAJO EN EL AULA

Etapas 1 – Conocimiento en Ciencias Naturales

Diario de Campo: Etapa Uno

Lugar: Institución Educativa Agropecuario Guambiano

Grado: Séptimo uno (7-1)

- ❖ 1. Descripción del evento sobre la socialización de la propuesta y acuerdos respecto a los horarios.

Se realiza la presentación de las actividades educativas experimentales a realizar, a algunos docentes de las diferentes disciplinas que orientan a los grados séptimos, dando a conocer el propuesta de trabajo desde el conocimiento propio y conocimiento en ciencias naturales a realizar con el grado séptimo – uno (7-1), con el fin de llegar a algunos acuerdos respecto a los horarios, ya que, lo que está previsto para dar cumplimiento al cronograma de actividades cuenta con tres etapas y las primeras dos etapas se desarrollaran en cuatro días, de cuatro horas en el día, preferiblemente en la mañana y en la tarde, con el fin, de evitar, el cansancio a los estudiantes. Luego de haber establecido los acuerdos con los docentes, respecto a los horarios se pudo empezar con la práctica.

❖ Descripción del evento Etapa uno: **Conocimiento en Ciencias Naturales**

- **Primera sección** Nombre de la actividad: **Aproximación al trabajo docente, inmersión a la propuesta de trabajo experimental en el aula.**

El día 29 de octubre, lunes, posterior a la charla de presentación y ajuste de los horarios de prácticas profesionales durante la semana, se solicita un espacio en el aula de audiovisuales de la Institución Educativa; en esta oportunidad se socializa con los estudiantes de grado 7-1 las ideas previas o preconcepciones propias respecto al tema de las plantas, aquí se plantea una serie de preguntas como: ¿Cómo entienden o que conocen sobre las plantas? ¿Qué importancia para su quehacer diario tienen las plantas? ¿Qué sucedería con la vida de los seres humanos y demás especies que habitan el planeta, en ausencia de las plantas? Los estudiantes manifestaron sus ideas al respecto, haciendo énfasis en la importancia de las plantas dentro de su cultura para los usos medicinales, y formas de representación cultural. Esta etapa giró entorno a varias secciones de discusión y socialización de las formas de comprensión del mundo natural (Tema: plantas) desde el sistema de conocimientos científico escolar.

- **Segunda sección:** Nombre de la actividad: **Presentación El mundo y la ciencia (Biología)**

Esta sección constó de realizar una aproximación a la visión de ciencia, al enfoque de la biología, las ramas de esta ciencia, como la **Botánica**, zoología, genética, anatomía, entre otras; permitiéndole al estudiante del grupo 7-1 una contextualización al mundo del conocimiento científico escolar occidental. Se presenta posteriormente el tema de las plantas, su caracterización desde la botánica, confrontando cada explicación con los saberes previos del grupo. Se proyecta mediante el uso de presentaciones de Power Point y apoyo tecnológico del video beam, una serie de explicaciones sobre cómo se compone una planta,

su estructura tanto interna como externa, sus principales partes y funciones, como también los distintos usos en los que se emplean.



Foto 4. Etapa (1) enseñanza tema: “plantas”- conocimiento en Ciencias Naturales.

Este evento tuvo una duración aproximada de 3 horas, la reflexión que se evidenció en esta etapa de la práctica, es la acogida por parte del grupo, su compromiso y su indudable participación en la propuesta, de una forma desinteresada y mostrando el espíritu de aprendizaje y cooperación mutua. Los estudiantes se mostraron confiados en aportar sus ideas, en realizar preguntas sin temor o restricción alguna por la presencia de la cámara que nos sirvió para registrar. El análisis a esta etapa es al supuesto de grado de manejo del tema por parte de los estudiantes, que a través de su participación dejaban claro que conocían bien el tema, desde las ciencias naturales, y que sus experiencias cognitivas desarrolladas en cursos antecesores les brindaron ciertas herramientas conceptuales para poder desarrollarse adecuadamente durante la ejecución de nuestra temática en el aula.

- **Tercera sección:** Nombre de la actividad: **Estructura de las plantas y su clasificación - Variedad de las plantas y sus usos**

El enfoque de esta sección, fue el desarrollar cada parte de la morfología y funciones de las distintas estructuras que componen una planta. Como por ejemplo: tallo, hoja, flor, raíz, etc. También la gran diversidad de plantas, al igual que plantear una serie de usos comunes de las plantas, tanto en la industria alimentaria, cosmética, y farmacéutica.

- **Cuarta sección:** Nombre de la actividad: **Documental “Home” BBC**

A partir de la proyección del documental, se buscaba generar en los estudiantes, una visión integral de las distintas relaciones entre los organismos vivos, microorganismos, plantas, animales, dentro de la biosfera, al igual de los planteamientos desde el conocimiento científico sobre el origen de la vida.

Aquí los estudiantes se sorprendieron mucho con las imágenes del documental y ciertos datos que nombraban sobre la población mundial, la expansión demográfica, los centros urbanos, el calentamiento global, el agotamiento del agua, y la crisis alimentaria.

❖ **Tiempo de la duración etapa uno**

Sesión 1 (hora)	Sesión 2 (hora)	Sesión 3 (hora)	Sesión 4 (hora)	Presentación Propuesta	Total horas
2	2	2	2	1	9

Tabla 1. Tiempo de duración etapa 1 – Conocimiento en Ciencias Naturales.

Anexo 2.

EVIDENCIAS EXPERIMENTALES DEL TRABAJO EN EL AULA

Etapas 2 – Conocimiento Propio Misak

Diario de Campo: Etapa Uno

Lugar: Institución Educativa Agropecuario Guambiano

Grado: Séptimo uno (7-1)

❖ Descripción del evento Etapas dos: **Conocimiento Misak**

Se da inicio a la etapa dos, de la propuesta de intervención de trabajo en el aula con los estudiantes del grado séptimo uno, con el tema de las plantas desde el conocimiento Misak (conocimiento propio). Pero antes de abordar la temática se hizo un recuento sobre el tema desarrollado desde el conocimiento de las ciencias naturales sobre el tema de las plantas, creando espacios de participación para que los estudiantes manifestaran lo aprendido o lo que recuerdan sobre el tema. Lo que se vio fue, que algunos estudiantes empezaban a dar elementos, los cuales estaban presentes en el desarrollo de las clases anteriores, como lo son: el concepto de ciencia, luego el concepto de la biología y sus ramas y por ende el tema de las plantas que se encarga la botánica, unas de las ramas de la biología. Cada estudiante iba aportando, por ejemplo, un estudiante nombraba sobre la importancia de las plantas para el planeta y para el ser humano, otros nombraban las partes externas de las plantas (tipo de raíz, tallo, tipo de hojas, las partes de la hojas, la flor, las partes de la flor, las partes internas de la planta el xilema – floema y las sustancia que están presentes en las plantas como la sabia bruta y la sabia elaborada y la clasificación de las plantas ya sea arbusto, hierba y árbol). En

fin se percibió el aprendizaje sobre los temas ya mencionados, luego de esta discusión, entramos a mirar dichos ejes temáticos desde el Conocimiento Misak.

Esta actividad de la etapa dos como estaba previsto en el cronograma se dio en cinco sesiones.

- **Primera sesión:** Nombre de la actividad **pensamiento Misak.**

Se hizo un preámbulo desde los cuatro fundamentos que son: la cosmovisión, es decir, la manera como se concibe el mundo y el entorno, la cultura Misak, el territorio como la esencia para el que hacer Misak, los usos y costumbres que son todos los elementos necesarios que identifica al ser Misak y la autonomía como la capacidad racional de interpretar la realidad y decidir frente a ella, en este punto se dio paso al lenguaje dialógico participativo, donde cada estudiante aportaba desde su experiencia, por ejemplo, unos mencionaban sobre el origen del Misak, explicando que a partir de las dos lagunas sagradas, sale un niño la cual con el tiempo, crece y aprende a convivir y a respetar la naturaleza que más adelante será el modelo de vida para la cultura Misak, otros mencionaban sobre los médicos tradicionales y el papel que cumplen dentro de la comunidad luego las autoridades (cabildo) elegidos por la misma comunidad, como personas que trabajan por el bien común.



Foto 5. Estudiantes de 7 uno participando en clase – Etapa (2)

- **Segunda sesión:** nombre de la actividad **reconociendo y aprendiendo juntos sobre los conocimientos previos del estudiante Misak.**

Luego del preámbulo sobre los fundamentos que orientan la esencia del ser Misak, se comenzó a explorar las ideas previas de los estudiantes a partir de unas presentaciones en Power Point, con el tema titulado “ NAMUY NAMUYNUK KUSRI TUSRMERAN KUSREP”, que se traduce “aprendiendo desde lo nuestro, sobre las plantas”, antes de seguir con la descripción cabe aclarar que toda la temática se desarrolló en el idioma materno, que es el NAMTRIK, pero para ello se hizo una consulta previa a los estudiantes del grado séptimo uno, para ver cuántos hablaban el idioma materno, lo cual hablando en términos porcentuales, del 100% de estudiantes solo el 10% no hablaban el NAMTRIK, pero si entendían , lo cual, me permitió abordar la clase en el idioma materno sin ningún inconveniente, además atendiendo la sugerencia que nos hizo nuestro tutor de la practica experimental Javier Fayad.

Se hizo la siguiente pregunta ¿Cuáles son los elementos que nos caracterizan como cultura Misak?, luego las respuestas de los estudiantes eran los siguientes: el fogón, como el espacio de integración y de

aprendizaje como ser social, la familia conformado por abuelos, padres e hijos que mantienen los conocimientos transmitidos por los mayores a través de la tradición oral y que participa en eventos organizados por la comunidad para el bien de la misma, a través de la mediación del cabildo como la autoridad mayor que se encarga en direccionar, resolviendo problemas y generando propuestas para el bien común, bajo el principio de la igualdad o lo que en NAMTRIK se le denomina LATA LATA, la minga el componente básico que determina la unidad y el trabajo en equipo, por ejemplo, en las parcelas en lo que tiene que ver con las siembras y las cosechas de los productos, la música que tiene que ver con el sonido de la flauta y la tambora para los eventos especiales, ya sea, en el matrimonio, el nacimiento o muerte de un niño, en la posesión de los nuevos cabildante, entre otros, el vestido, el idioma, la bandera, los abuelos o mayores (Shures) los que se encargan de la educación integral desde la tradición oral y la práctica, los alimentos, animales y por supuesto las plantas como un todo dentro del territorio que generan la vida. Dichas respuestas fueron complementadas por parte del docente a través de un ejemplo clave, como lo es el tejido, en otras palabras, lo que las mujeres se encargan de elaborar; la “falda” para las mujeres y la ruana para los hombres utilizando un instrumento muy propio y artesanal denominado el Telar. Posteriormente se enfocó sobre las plantas, con ejemplos concretos y contextualizados sobre los usos, la clasificación, las partes, y sobre los espíritus de las plantas que equilibran y armonizan al ser Misak. Todo esto los estudiantes iban registrando en sus cuadernos de apuntes para luego contrastar la clase desarrollada hasta el momento con los aportes del Taita entrevistado.

- **Tercera sesión:** nombre de la actividad **la voz de los mayores.**

Posteriormente se mostró un video sobre una entrevista que se hizo a Taita Álvaro Morales, uno de los taitas con una gran experiencia en el proceso cultural Misak, como muestra se puede resaltar que fue dos veces ex gobernador del cabildo, ex secretario general del cabildo, ex alcalde del municipio de Silvia, y actualmente director y docente empírico del programa ampliación de cobertura, que orienta a los estudiantes desde un enfoque práctico sobre la agricultura pero de manera integral. Durante la presentación del video se dio el espacio para que los estudiantes formularan sus inquietudes o comentarios y posteriormente las aclaraciones por parte del docente y se trabajó con esta metodología hasta finalizar el video-entrevista, además, como material adicional se les entrego a cada uno, una hoja de block para registrar los aportes del Taita, de los mismos compañeros y del docente con el fin de poner en práctica el lenguaje escrito, pero el detalle es que ellos tenían que dibujar una planta preferiblemente en el centro de la hoja y empezar a llenar los espacios en blanco de los aportes (video, docente y estudiantes). (Ver imágenes).



Foto 6. Estudiantes trabajando sobre el tema de las plantas –
Aplicación Propuesta en el Aula.



Foto 7. Estudiantes trabajando sobre el tema de las plantas-
Aplicación Propuesta en el Aula.

▪ **Cuarta sesión:** nombre de la actividad **espiral del conocimiento**

En esta sesión que hace parte de la conclusión, se formó grupos de trabajo en parejas, la cual, los mismos estudiantes tenían la libertad de escoger su pareja para discutir entorno a la temática desarrollada sobre las plantas en las sesiones anteriores de la etapa dos, y posteriormente retroalimentar el contenido del material de cada estudiante (hoja de block), y socializarlo ante los demás compañeros, para ello contaban con un tiempo límite, en esta sesión el tiempo no nos favoreció tanto, ya que, los estudiantes tomaron más del tiempo asignado por lo que también fue necesario, para que la actividad se significativo.

▪ **Quinta sesión:** nombre de la actividad **salida de campo.**

Finalmente se llevó a cabo la última sesión de la etapa dos, que fue la salida a la huerta escolar, y a manera de conclusión los estudiantes iban aportando de lo aprendido en clase, referente a las plantas y sus

respectivos usos y partes, por ejemplo varios estudiantes explicaron el uso tradicional sobre una planta en particular que es muy común en el territorio, la orejuela que en Namtrik se dice PISRINKALU, en conjunto con el Maíz, sirve para limpiar la impurezas y por ende prevenir todo tipo de enfermedades, además, es una planta que refresca el cuerpo y el espíritu tanto que, la mujer cuando experimenta su primera menstruación se guarda durante 15 días, y durante ese lapso de tiempo es suministrada una variedad de plantas para baños y para el consumo, y entre ellas la más común es la planta ya mencionada, esto se hace con el fin de que la mujer sea fuerte, fértil y sana, además es una lección para cuando este en sus días, siempre lo practique dicha tradición, ya que, además de favorecen la salud de la mujer, favorece a la tierra que se mantenga fértil sin ningún tipo de contaminación, otros mencionaban sobre la importancia que tienen las plantas ya que nos proporcionan la vida y algunos mencionaban sobre los espíritus de las plantas que junto con el médico tradicional contribuye a la armonización y el equilibrio del ser Misak con la naturaleza.

En fin, la salida fue un espacio donde se logró contrastar lo que se discutió en clase con la interacción de los estudiantes con el medio ambiente.



Foto 8. Salida a la huerta escolar de la IEAG – Desarrollo de la Propuesta en el Aula.

❖ Tiempo de duración de la etapa dos

Sesión 1 (hora)	Sesión 2 (hora)	Sesión 3 (hora)	Sesión 4 (hora)	Sesión 5 (hora)	Total horas
1	1	2	2	3	9

Tabla 2. Tiempo de duración etapa 2 – conocimiento propio Misak.

❖ Reflexión del evento:

La etapa dos como se desarrolló la clase en el idioma propio (NAMTRIK), hubo más participación, ya que entre ello se discutían y luego aportaban sus ideas previas, construidos a través del tejido social empezando por la familia, luego los amigos, que son los elementos fundamentales para la formación del Misak, otro factor importante que se evidencio fue que el tema de las plantas desde el conocimiento propio fue muy enriquecedor ya que tenían una noción sobre el tema que permitió que la clase sea más interactiva, por otro lado, evidenciamos que muchos de los estudiantes en el momento de participar lo hacía en castellano a pesar de que ellos podían expresar en el idioma propio, y esto se debe a que los docentes en mucho de los casos así sean bilingües, se enfatizan más el castellano, y este es un aspecto muy importante para analizar, ya que, dicha dinámica pone en riesgo la identidad del pueblo Misak y por último en cuanto a las actividades sentimos que nos hizo falta, elementos de la didáctica para dinamizar aún más nuestra practica pedagógica y entendemos que el tiempo también fue un factor que nos limitó en algunos aspectos.

Resultados y análisis de la etapa 2:

Para empezar a discutir quiero dejar en claro que “el espacio escolar es el punto de encuentro de dos caminos, el de los saberes escolares y el de los saberes ancestrales. Se puede decir que este cruce es el camino o el horizonte del hombre Guambiano para la pervivencia y transcendencia hacia el futuro” (Aranda, Salazar y otros, 2012, pág. 47), en consecuencia, se pudo evidenciar esta afirmación. La etapa dos, de acuerdo a las actividades prediseñadas, se abordó el conocimiento propio, entorno al tema de las plantas específicamente de las partes externas e internas, los usos, la clasificación, y el ciclo de vida desde el idioma nativo teniendo en cuenta las preconcepciones de los estudiantes como punto de partida, con el fin de dinamizar dichos conceptos, desde los cuatro fundamentos (territorio, usos y costumbres, cosmovisión y autoridad) y finalmente contrastar con las vos del Taita entrevistado Álvaro morales que narra desde la experiencia propia, sobre el tema en cuestión.

La clase se abordó en el idioma propio atendiendo la sugerencia de nuestro tutor de la experiencia en el aula Javier Fayad, y además, de los 18 estudiantes solo 2 personas no hablaban el idioma propio, pero si entendían. Ver Tabla 2.

Estudiantes del grado Séptimo Uno			
N° de estudiantes que hablan el idioma propio	N° de estudiantes que no hablan el idioma propio, pero que entienden	N° de estudiantes que no hablan ni entienden el Idioma propio	Total estudiantes
16	2	0	18

Tabla 3. Datos de estudiantes que hablan el idioma propio

Este resultado permitió abordar toda la clase de la etapa dos en el Idioma propio (el Namtrik)

La sesión uno: fue la parte de la contextualización respecto a los conocimientos que se aborda en el aula de clase, es decir, el conocimiento científico escolar como una opción de complementariedad para entender la situación global y el conocimiento propio como la esencia, para entender la realidad del contexto. En este caso se habló de todo lo que piensa, hace y siente el Misak, desde el nacimiento del niño y hasta el viaje y regreso espiritual (cuando la persona muere) y las prácticas culturales que se hacía en cada etapa de la vida, luego dicho discurso se condensa en los cuatro fundamentos que dinamizan el pensamiento Misak:

- El territorio: el elemento más sensible de nuestra vida Misak. En él se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales, y es considerado el elemento dinámico y articulador de los procesos vitales de nuestra cultura.
- La cosmovisión: la interpretación del mundo desde el pensamiento Misak esta íntimamente ligada con la sabiduría de la naturaleza. Se desarrolla del contacto natural entre el ser Misak y la naturaleza como fundamento que orienta la existencia, llamada ley natural o derecho mayor que se enrolla y se desenrolla en el territorio, es decir, los cantos, los aleteos de las aves, las pulsaciones, los sueños, los fenómenos naturales, el ruido de las aguas, el viento, sitios sagrados, las estrellas, son los que determinan el comportamiento social Misak.
- Los Usos y costumbres: todos los elementos necesarios que identifican al ser Misak; como la espiritualidad, valores, el idioma, vestido y toda la concepción

de vida social y cultural; que permite recrear y transformar la cultura vitalizando la identidad en interrelación con otras culturas.

- La Autonomía: la capacidad racional de interpretar la realidad y decidir frente a ella; conocerse a sí mismo y a los demás, tomando actitudes que permitan desarrollarse como individuo y como persona social y comunitaria.

En este espacio se evidenció, que lo que se aborda en la clase con los docentes oficiales, hace falta enfocar lo propio, es decir, hablar de los cuatro fundamentos como se aplica y como se vive y como se da el proceso, en la formación del sujeto.

La sesión dos de esta etapa, fue la parte introductoria, por lo tanto, se hablo de las características puntuales que determinan la cultura y la esencia. De los cuales obtuvimos los siguientes elementos, además, hacen parte de las ideas previas de los estudiantes.

Elementos importantes que hacen parte de la cultura

Misak

- **Wam (el idioma)**
- **Kewakuik (el vestido)**
- **Mamik (los productos alimenticios)**
- **Kasrak kəsrisrik (la música)**
- **Nachak (el fogón)**
- **Kellimisakmera (los mayores y los abuelos)**
- **Usramera (los animales)**
- **Tusrmera (las plantas)**
- **Pisrimarepele (los médicos tradicionales)**

- **Namuy pire (el territorio)**
- **Alap (la minga)**

Tabla 4. Elementos que conforman la cultura Misak

A partir de estos elementos hablamos de la importancia, manifestando que a pesar de que el sistema omite estos aspectos, siempre ha mantenido dichos elementos, que en el accionar determina lo que en si es la cultura Misak, por supuesto, cabe destacar que el conocimiento que pasaba de generación a otra, es a través de la tradición oral. Posteriormente se profundizo en nuestros ancestros, taitas, mayores, sabios y abuelos, como los maestros que orientan al ser Misak formando sujetos sociales, trabajadores y respetuosos. Un ejemplo muy particular que se mostro en la presentación elaborada en Power Point, fue una fotografía sobre una mujer haciendo el tejido típico. Inmediatamente la reacción de los niños fue que para aprender a elaborar el tejido alguien tuvo que haber enseñado, de lo contrario es casi que imposible aprender las técnicas para elaborar el tejido, y por supuesto la explicación a esta fotografía fue algo profundo puesto no solamente es el tejido y la manera como lo enseñaron, si no el significado que hay detrás de todo esto.

Luego de esta discusión, pasamos al tema que nos corresponde hablar (las plantas), primero hablamos de la importancia de la planta para el ser humano de acuerdo a las utilidades, y por supuesto, en esta parte se pudo evidenciar que la tradición en cuanto a la aplicación de las plantas como medicina se mantiene, puesto que la mayoría de los estudiantes nombraban alguna planta para usos medicinales, por ejemplo; la orejuela utilizado como remedio para el dolor de oído, aplicando una gotas de la sustancia que contiene la planta en las hojas en el oído afectado, otros nombraban la lengua de vaca como una planta utilizada para el dolor de cabeza y la fiebre, por lo que la planta dentro de la clasificación es, neutra, es decir, una planta que equilibra la temperatura del cuerpo llevando a un estado normal.

Por otra parte, se evidenció las clasificaciones que se dan respecto a las plantas de acuerdo a las características designadas y al uso que se le dan a ellas, en esta parte los estudiantes algunos no tenían idea, en qué consistía la clasificación de ciertas plantas frías, calientes o neutras (ni fría ni caliente), pero en el momento de hablar de las tradiciones, (refrescamiento, armonizar, cuidar) dichas plantas cumplían una función específica, es decir, refrescamiento en el idioma propio quiere decir PISRI que se traduce (frio), por ende, dicha planta es fría porque “sirve para refrescar el cuerpo y el espíritu” según los mayores, y para complementar dicho idea, se habló también de los espíritus de las plantas que son la esencia para relacionar con el entorno natural para interpretar el lenguaje de la naturaleza por medio de los sentidos y la razón del médico tradicional. En fin en esta parte fue un espacio para cautivar a los muchachos para posteriormente dar aportes precisos desde la voz del taita entrevistado más las discusiones que se generen alrededor de los aportes.

Sesión tres: fue la actividad diseñada para reivindicar el dialogo con los mayores o la tradición oral, pues según Taita Lorenzo Muelas, el pueblo Guambiano ha podido mantenerse en medio de las culturas a través de la oralidad, que deja un legado de saberes que por generaciones sostiene la identidad del pueblo Guambiano (Aranda, Salazar y otros, 2012, pág. 49), dicho evento fue por medio de la presentación de una entrevista realizada a Taita Álvaro Morales, un personaje empírico que orienta a la nueva generación, para mantener y practicar las tradiciones culturales en el tiempo y espacio.

La entrevista fue presentada en el idioma propio, con un lenguaje muy sencillo y asequible para los estudiantes, además, a medida que iban surgiendo dudas o aportes en el aula, los estudiantes tenía el espacio para aprovecharlos, que sin lugar a dudas fue enriquecedor para los estudiantes, puesto que el tema en cuestión sobre las plantas, los usos, las clasificaciones y las partes externas e

internas fue aclarado por el Taita, y además los estudiantes, tomaban registros de los aportes para luego trabajar en pequeños grupos y posteriormente socializar a todos los estudiantes a manera de conclusión.

Sesión cuatro: para este espacio lo que se tenía provisto se dio, pero no del todo, es decir, se formaron pequeños grupos de trabajo (parejas), para que discutieran entorno a la temática desarrollada, edemas, para que complementaran los escritos que tenían los estudiantes, pero resulta de que para ellos el tiempo asignado para dicho evento no fue apropiado, por lo que toco extender un poco el tiempo y en consecuencia algunos de los estudiantes no alcanzaron a socializar, pero a pesar de ello, los trabajos (escritos y dibujos) que entregaron fueron contundentes.

Sesión cinco: este espacio que hacia parte del cierre de la etapa dos, fue la salida de a la huerta escolar, de la Institución anteriormente mencionado, fue un espacio de contacto e interacción con el medio natural.

ANEXOS 3.

MATERIAL AUDIOVISUAL – ENTREVISTAS

(Trabajo educativo experimental en el Resguardo Guambia Silvia - Cauca) se obtuvo material audiovisual de las entrevistas registrado durante el trabajo de campo, durante la semana de trabajo en el Resguardo. Esto se transcribe a manera de insumo para la interpretación de las aspiraciones educativas tangibles de la comunidad Misak.

Registro:

1 de Noviembre, “Día de las ofrendas” un espacio organizado por parte de la comunidad educativa de la Institución, donde se realizan presentaciones folclóricas, exposiciones de pinturas, palabras de los mayores en relación a las ofrendas. Realizado en memoria de los miembros de la comunidad Misak que han fallecido durante los procesos del resguardo.

Entrevista 1:

Profesora de Ciencias Naturales Institución Educativa Agropecuario Guambiano

¿La enseñanza de las ciencias naturales desde el enfoque occidental, tiende a homogenizar los saberes de las comunidades étnicas en los territorios?

Yo pienso que lo que es la cultura y el pensamiento individual es libre, mi labor como docente es mostrar los caminos u orientar, eso es lo fundamental, ya la decisión de que si yo quiero estar aquí dentro de mi cultura, hacer cosas por mi comunidad y salir a estudiar y no volver jamás es decisión del estudiante.

¿Existiría dentro de su labor como docente en ciencias naturales, la posibilidad de encontrar un dialogo de saberes entre los conocimientos de las ciencias y los saberes propios de la cultura (Misak)? Encontrar en el aula un punto de (semejanza-diferencia-equivalencias).

Yo creo que en cualquier lugar uno puede encontrar ese punto de armonía, porque así tu enseñes aquí, en Cali, Santander, eso te separa a ti del resto de docentes. A partir de las experiencias docentes anteriores se observa la dificultad de la enseñanza de las ciencias, por la memorización de conceptos propios de la disciplina.

Entrevista 2:

(Profesor: Esteban Ussa) - (material audiovisual de las entrevistas)

Coordinador – Comité Pedagógico Cabildo Indígena.

Palabras dirigidas a la comunidad presente durante las actividades culturales en el “Día de las ofrendas” Institución Educativa Agropecuaria Guambiano:

“Que la educación propia que se está enseñado no es para quedar acá, sino por el contrario, desde acá relacionar con el mundo que nos rodea, por lo tanto, los niños, los jóvenes, y toda la población que llega a estos centros de formación, pues la inspiración es que podamos manejar más de dos lenguas, más de dos idiomas; por ejemplo ya en la secundaria, los niños los estudiantes, pues están en el proceso de adquirir una tercera lengua que es el inglés, y yo creo que el niño o la niña Guambiana tiene esa capacidad de aprender. Pero lo importante es que aprendamos otras lenguas sin dejar nuestra lengua materna que es el (nanri – idioma propio Misak), *namí wan*, eso es lo importante, y así y en ese orden todas las cosas que son propias, para poder ser Misak donde encontremos”.

“Los procesos de educación, pues sean más acordes a nuestra realidad, que liguen con el pensamiento propio”. “Formar sin perder la identidad, por que el niño sin dejar de ser Guambiano, puede enfrentar y puede adquirir conocimientos, los conocimientos universales y puede defender en los diferentes espacios”.

Entrevista 3:

Profesor Esteban Ussa - (material audiovisual de las entrevistas)

¿Qué importancia tiene recuperar la educación propia para las comunidades que habitan este resguardo?

Yo creo que el proceso de la reconstrucción de la educación propia para los Misak, pues el objetivo central es revivir la cultura, la identidad, porque en los procesos de la conquista y la colonización, fueron bloqueados, en ciertos aspectos acabados, y estamos en el proceso de reconstruir, para revivir la cultura, para revivir la identidad, y pues mantener como somos, Guambianos en donde estés, porque nosotros tenemos una ciencia que manejar, una identidad, una forma de ver el mundo, y todo lo que tiene que ver con el proceso de formación del ser Guambiano, acompañado de todo lo que tiene que ver con la parte de la espiritualidad, la convivencia, el trabajo agropecuario, la relación del hombre con la naturaleza.

¿El conocimiento de la naturaleza, en las Ciencias Naturales, como se debería de abordar en las escuelas en estos territorios?

Nosotros en el proyecto educativo que se construyó con las experiencias recogidas de 26 años de proceso, se ha dicho que para hablar o para abordar la educación propia, tiene que abordar desde la integralidad, es decir, no temas parcelados, temas así aislados, sino que desde la integralidad puedes hablar por ejemplo, si vamos a hablar del árbol, está enraizado en el suelo o en la tierra, y

primero tiene que manejar el concepto de suelo, de los procesos que hace la planta para crecer, toda esta parte está relacionada con las ciencias naturales. Pero si vamos a la parte cultural la forma de ver, la forma de conceptualizar el árbol ó el entorno mismo, por ejemplo para nosotros, todos los conocimientos se generan desde la naturaleza y el hombre lo interpreta, lo relaciona con esos conocimientos, y en ese sentido el hombre Guambiano es parte de la naturaleza, es dueño de la naturaleza y hace parte del conjunto de la naturaleza. Con ese mismo árbol se puede enseñar matemáticas, las formas, el peso, las distancias, las figuras geométricas de las formas de las hojas; allí esta toda la matemáticas. En cambio la metodología occidental se divide las áreas, los conocimientos, se vuelven pedazos, y al niño no le cabe en la mente porque en la vida natural en la vida real se vive en su integralidad.

¿Cómo cree usted que se debe integrar en el aula en el que hacer educativo, la reivindicación de los saberes culturales a la hora de aprender un concepto?

Para reivindicar la parte cultural, por eso hemos dicho que el proceso pedagógico empieza en el espacio de la familia, los primeros maestros, son el papa, la mama o los que acompañan en el espacio de la cocina, los tíos, abuelos o los hermanos mayores. Complementar ese conocimiento que trae el niño, y ese proceso nosotros hemos dicho, partir de la realidad de la cultura, pero eso no quiere decir que vamos a encerrar aquí, sino que por el contrario, fortalecer lo propio para poder relacionar con identidad con las otras culturas que nos rodea, y eso se llama interculturalidad para nosotros, pero construido desde acá, porque el Ministerio ahora de interculturalidad pero construido desde el ministerio, y es una interculturalidad mal interpretada. Desde el estado y con esa interculturalidad nos quiere absorber más. En cambio la interculturalidad construida desde acá, pues eso tiene sentido, porque primero nos toca que fortalecer lo propio, pero eso toca

que relacionar el mundo para compartir y eso se lleva a la transculturalidad de compartir los conocimientos comunes para el beneficio de toda una comunidad. Por eso en el manifiesto Guambiano dice que por ejemplo en el caso de la tierra *“es de nosotros y que para ustedes también”*, entonces eso es más o menos literal, pero si se interpreta a profundidad pues eso es interculturalidad, intraculturalidad y transculturalidad. Todo eso hace parte del proyecto político Guambiano, proyecto educativo y hace parte del plan de vida Guambiano.

A partir de su experiencia, ¿cómo observa los resultados del proceso de recuperación de la educación propia?

Pues a ver, en este proceso de 26 años, hay resultados en ciertos aspectos positivos y en aspectos negativos, pero siempre hemos venido diciendo que lo positivo pues es más que lo negativo, entonces por ejemplo en la parte de utilizar el *Tampalkuare*, cuando nosotros empezamos en el año 85, había pues contaditas mayores que utilizaban este sombrero propio, en cambio con este proceso se ha ido recuperando ahora utilizan las niñas, los niños, los jóvenes, las señoritas, en esa parte es un aspecto positivo que valora; pero igualmente tiene que manejar el concepto de ese *Tampalkuare*, porque está relacionado con el ciclo de vida, la forma de verlo, como nosotros pensamos, como nosotros relacionamos, entonces ese concepto también toca ir construyendo en los espacios escolares. Y así mismo la lengua, el manejo de la lengua; por ejemplo antes del 85 no era bien visto hablar en lengua Guambiana en los espacios escolares, a partir del 85 se dijo vamos a hablar la lengua, ahora todas las escuelas se parte de la lengua Guambiana se enseña en lengua Guambiana pero igualmente se construye el fortalecimiento de la adquisición de la segunda lengua entonces en esa parte también es un resultado positivo. Como aspecto negativo la influencia cultural que ejerce los medios de comunicación (televisión, radio, etc.) y su injerencia en las mentes de los jóvenes que hacen parte de la comunidad Misak.

ENTREVISTA 4:

(Profesor Jesús Hurtado) - (Material audiovisual de las entrevistas)

Director de grupo grado (7-1)

Desde su experiencia educativa, y desde su postura de Misak, ¿Cómo se debe abordar la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto del resguardo indígena?

Eso es lo más fácil, porque acá tenemos todo el material cuando usted está en el campo, usted está viendo la naturaleza usted está palpando la misma ciencia, por lo tanto ya lo que de pronto los estudiante haya preparado en los textos, acá ya lo va a vivir en carne propia porque usted mirando las plantas, los animales, los trabajos; entonces creo que es un complemento más importante, ya es casi la práctica porque ustedes están en la parte del contexto.

Enfocándonos en términos de los conocimientos de la cultura y los saberes propios de la comunidad Misak a la hora de la enseñanza ¿cómo tenerlos en cuenta o como reivindicarlos en el aula?

En ese sentido muchas veces algunos estudiantes ya vienen con ese saber, y algunos otros pues todavía traen, pero pues como muy endeble esos conocimientos pero más sin embargo por ser Guambianos entonces pues hay que volver reforzar, volver a recordar, como decía el estudiante es todo lo contrario porque el niño trae todos los saberes de forma práctica, y acá nosotros estamos es contextualizando todos los saberes en forma sistematizada.

¿Cómo analizar el rol del docente que no hace parte de la comunidad Misak, a la hora de la enseñanza y la labor educativa en un resguardo indígena como el de Guambia?

A pesar de pertenecer a otra cultura, el tiempo también lo va llevando y el profesor va aprendiendo con el mismo estudiante entonces ahí hay un trenzado se puede decir del saber, que el profesor mestizo o uno mismo aprende del niño y el niño aprende del profesor, entonces ahí se compagina y se va complementando; por ejemplo en la parte en la sistematización en la parte contextual lo dirige el profesor, pero el niño como ya tiene su práctica entonces allí se hace el trenzado el conocimiento y creo que compagina por igual el profesor mestizo como el estudiante indígena.

El proceso educativo Misak hace parte de un proyecto político y un proyecto de vida de la comunidad. ¿Cuál es su análisis sobre este elemento en términos de la reivindicación cultural?

Para la reivindicación cultural acordando desde 1991 de la Constitución Política ha servido mucho porque a pesar de que en ese tiempo no había escuelas, hoy en día la educación sirve bastante, porque con la educación algunos han llegado hasta el Congreso y hay grandes dirigentes, otros profesionales y esperamos que los jóvenes que están estudiando puedan aportar. La política educativa, el plan de vida, a medida que el tiempo vaya pasando y la tecnología va llegando, pues de todas formas se recibe y también pues la tecnología de acá se conserva.

ENTREVISTA 5:

(Taita Álvaro) - (material audiovisual de las entrevistas)

(Líder de la comunidad misak del cabildo indígena del resguardo de guambia)

¿Cómo asumir la educación propia, en relación a los conocimientos de las ciencias Naturales?

Nuestra educación tiene que ser de tal manera que aprendamos todo lo que sea de afuera para fortalecer lo propio. Aprendamos todo lo que sea necesario para fortalecer lo nuestro, ahora no aprender todo lo interno para después acabarlo fácilmente. Yo no he estado desacuerdo en que se pronuncie una palabra Guambiano en ninguna cartilla, nunca he estado desacuerdo, que lo que yo digo si yo puedo hablar, me pueden poner hablar dos días y no le pongo una palabra en castellano, le hablo todo en nuestro propio idioma. Hay que hacer es el esfuerzo y lucho por hablar bien el castellano, sabia decir bien mi papa que no fuéramos “chontales”, quiere decir que no habla bien ni el castellano, ni el idioma propio Misak. Y como no habla bien, un paréntesis, por ejemplo: un estudiante universitario estaba enamorado de una muchacha y de pronto un día con sus amigos estaba junto, y pasó la hermana de la muchacha que le gustaba a él, e hizo uso inadecuado del idioma propio y dijo: “a mí sí que me gusta a mí el hermano de esa muchacha” y los compañeros le escuchan la mala pronunciación del idioma y le dijeron ¿y desde cuándo cambiaste?

Pues nuestra madre tierra, primero es eso, nuestra madre tierra, el resto las plantas, sus espíritus, sus raíces, sus aromas, como nos enseñan; quien se pelea, que plantas se va a pelear y están en una diversidad de plantas y crecen juntos. Y nosotros los vecinos a veces porque se desapareció la gallina o porque me amarro un pedacito mi hierba ya estamos peleando, ya nos estamos tratando mal, en cambio la naturaleza nos enseña que no pelemos que eduquemos bien.

ANALISIS Y LECTURA DE LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas a los miembros partícipes de los aspectos educativos arrojan una concepción muy propia respecto a la educación, asumen una visión holística y entrelazada con toda la vida del ser Misak. Reconocen la importancia de la educación sobre la base de los principios y fundamentos de la cultura, su lengua, sus tradiciones ancestrales; asocian el trabajo de la comunidad por la recuperación de los saberes que se han ido perdiendo en el tiempo de generación en generación, en la búsqueda del fortalecimiento de su cultura e identidad. La perspectiva de los docentes que no son Misak, es muy diferente a los docentes Misak, ya que estos últimos en sus concepciones educativas evidencian que responden en esencia a los postulados propios de la cultura de su resguardo indígena, por su parte el docente no Misak, adelanta un proceso de acople o empalme continuo a la forma de vida, al contexto, lenguaje y prácticas culturales de la comunidad educativa. En la cosmovisión de la comunidad se palma una educación para la vida, por eso el enfoque desde los aprendizajes que les brinda la naturaleza que se traslapan en su diario vivir.

La lengua es un eje fundamental en la reivindicación de su cultura, ya que se fortalecen acciones para que los jóvenes Misak practiquen adecuadamente el uso del idioma propio como parte inherente de su identidad. Prácticas culturales como las danzas, la música, y demás actividades encuentran sus espacios en la institución educativa, como formas de preservación y multiplicación de su cultura.

Reconocer los conocimientos propios como válidos para la cultura Misak, ya que estos conocimientos han permanecido vigentes para los miembros de la comunidad a través del tiempo en diferentes campos como lo son la agricultura, la medicina propia, etc. Plantea el reto de asumir en el aula espacios para que estos conocimientos vivan en un diálogo permanente con los conocimientos científicos

escolares en Ciencias Naturales desde la premisa de la diversidad cultural y en la diversidad de sistemas de conocimientos, como forma de asumir la educación que responda acertadamente a la premisa de la educación desde y para las comunidades indígenas en sus realidades, necesidades y aspiraciones.

INFORME ETNOGRÁFICO

El siguiente informe etnográfico recoge los aspectos propuestos en el desarrollo del marco conceptual respecto a este punto. Aquí se recogen los ejes a tener en cuenta para su comprensión:

1) La pregunta o problema, 2) la respuesta, explicación, o interpretación, 3) los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y 4) la organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en la siguiente propuesta argumentativa:

¿Cómo se debe abordar en el aula la enseñanza de las Ciencias Naturales, teniendo en cuenta la cosmovisión y la cultura de la comunidad Misak?

Los datos obtenidos durante el desarrollo de las entrevistas a los distintos actores educativos del resguardo indígena de Guambia de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, y ejecución de observaciones participativas en el aula, permite realizar una aproximación interpretativa a las formas de concebir en la educación en Ciencias Naturales en el contexto de la comunidad Misak en el resguardo indígenas de Guambia.

En el contexto indígena de la comunidad, se asume la educación desde una visión integral, articulando los conocimientos propios de la cultura, el lenguaje, y las tradiciones ancestrales en los procesos educativos como pilar trascendental en su proyecto de vida del ser Misak. Como se evidencia en la premisa afirmada en las entrevistas, como lo es: “aprender lo de afuera para fortalecer lo propio; una perspectiva de educación propia donde se fundamenta la necesidad de consolidar la educación desde los Misak para los Misak, en procura de la conservación y pertinencia de los saberes propios y sus prácticas culturales

El debate gira entorno a cómo articular en los procesos educativos los saberes locales como partiendo de la premisa de “Validos” para los integrantes de la comunidad Misak conllevando esto a encontrar espacios reales en el desarrollo específico de los conocimientos en Ciencias Naturales que se abordan en el aula. Ya que la forma tradicional conductista de la enseñanza en las ciencias encuentran en esencia un carácter hegemónico, que no asume los conocimientos locales de las comunidades.

Por ende se propone asumir la enseñanza de las Ciencias en el marco de la diversidad cultural que dé respuestas pertinentes a las necesidades y problemáticas reales de las comunidades indígenas.

Debido a lo anterior se plantea la existencia y relevancia de sistemas de conocimientos - cosmovisión propia de los Misak en relación a los procesos y fenómenos naturales. Conocimientos que han permanecido en el tiempo permitiendo una interpretación y aproximación al mundo natural, desde los principios epistemológicos del ser Misak. Que se validan en los procesos sociales y prácticas culturales en diferentes aspectos como lo son (agricultura – medicina propia, etc) sirviendo estos, como referentes conceptuales en relación al mundo que les rodea. Este planteamiento fomenta un reto educativo en relación a las formas de asumir en el aula los conocimientos locales (propios Misak) en relación a los conocimientos en Ciencias Naturales.

Para dar respuesta al problema antagónico entre ambos sistemas de conocimientos, se propone espacios de análisis e interpretación de estos en el aula, mediado a partir de un **Dialogo de Saberes**, desde las **diferencias- semejanzas y equivalencias**, entre los conocimientos en Ciencias Naturales y cosmovisión en relación a la naturaleza por parte de la comunidad Misak.

Realizando ejercicios en el aula, donde se aborden los conocimientos a desarrollar en el proceso educativo desde ambos sistemas de conocimientos (Ciencias Naturales - Misak) debatiendo la pertinencia de estos en el contexto cultural. Lo

anterior se sustenta en la experiencia realizada en el aula con los estudiantes de grado 7-1, donde se visualizan la existencia de conocimientos previos de los estudiantes en relación a su cultura y lenguaje. Permitiendo experiencias enriquecedoras de abordar la educación desde la diversidad cultural y fomentando espacios de reivindicación de los conocimientos propios.

Respecto a la labor docente, se propone la interiorización del reconocimiento de la diversidad entorno a los conocimientos de los estudiantes en el contexto indígena como metodología de trabajo en aula, implantando un dialogo permanente entre las distintas manera de comprender el mundo, desde una mirada holística situada en las realidades sociales y culturales, en contravía a las formas colonizadoras de los conocimientos.

9. CONCLUSIONES

La escuela es un espacio donde se forma al niño para la vida, por lo tanto, es importante abordar los tópicos de las ciencias de manera contextualizada, además, tener como base fundamental la cosmovisión, el territorio, los usos y costumbres y la autoridad y autonomía que son los que orientan y dinamizan las prácticas culturales del pueblo Misak, por ende él, llevar esto al aula permitirá al estudiante logra interiorizar los conocimientos y dar explicaciones pertinentes de la realidad y de los fenómenos naturales que se les presentan, aplicando los conocimientos construidos desde las dos miradas, el mundo occidental conocimientos de las Ciencias Naturales y desde la cosmovisión de las comunidades, conocimiento propio.

La escuela no es solo un espacio conformado por aulas, bibliotecas, salas de audiovisuales, espacios comunes, canchas y demás; tampoco se reduce solo a las interacciones formales entre (estudiantes, profesores, funcionarios, empleados, padres de familia y comunidad en general), con el fin de formar 'individuos'; la escuela es mucho más. Depende desde la perspectiva que es analizada, para algunos es un complejo engranaje que cumple una función social de instruir los ciudadanos del mañana, donde se forman respondiendo a objetivo o intereses específicos, bajo los estándares, indicadores de logros, y competencias ya establecidos que responden a una lógica donde lo humano pasa a un segundo plano. Para otros se limita a un nicho laboral donde se resume todo a las reivindicaciones salariales y potenciales fuentes de capital, desde la mirada de los mercaderes de la educación que tanto abundan hoy en día. Para estos la educación no es nada más que cifras y mercancías las cuales se ofrecen según las dinámicas del libre mercado. Otras perspectivas asumen la escuela más allá de los muros, la lógica económica, política, problemas estructurales y funcionales; la visión alternativa radica en la posibilidad de observar, describir y comprender las diversas formas en que los sujetos que intervienen en la acción educativa

comprenden y se relacionan con el mundo desde los diversos sistemas de conocimientos y cosmovisiones; estos encuentran estrecha relación con los contextos socioculturales a los que se encuentran directamente asociados, ó a los que se encuentran ligados en su cotidianidad.

El conocimiento propio debe mantener en el tiempo y espacio, para ellos es necesario dinamizar estos conocimientos no solamente desde el fogón, si no desde las instituciones educativas, mostrando la esencia de los conocimientos que permita entender la realidad y crear alternativas que fortalezcan estos conocimientos, sin dejar a un lado, el conocimiento occidental, puesto que es necesario entender los dos mundos y en consecuencia trabajar por el bienestar de la comunidad, dicho de otro modo:

“para el pueblo Misak es clara la necesidad de que los niños y niñas aprendan a manejar dos mundos: el Misak y el occidental, pues esta es la manera de resistir, persistir, pervivir dentro de una lógica que desconoce las diferencias, que no acepta realmente la importancia de los saberes propios de las culturas minoritarias” Guambiano (Aranda, Salazar y otros, 2012, pág. 42)

La práctica docente permite poner en cuestión las formas de asumir la enseñanza de las ciencias en un contexto cultural, teniendo como premisa la importancia de la comunidad de la preservación de los conocimientos propios y la puesta en la escena educativa estos conocimientos; creando herramientas necesarias para dinamizar los conocimientos en ciencias naturales y conocimientos propios, desde el diseño de una secuencia de enseñanza que posibilite los espacios para el encuentro de saberes mediante un dialogo permanente de estos en el aula

BIBLIOGRAFIA

AGRONO Víctor M. (2010). *Institución Educativa Agropecuario Guambiano 50 Años*. Silvia - Cauca: Tipografía y Papelería Colombia.

BONANOMI, A. (1998). El proceso de cambio antropológico en el norte del Cauca. Separata, Boletín Interacción Étnica No 10. Santa Fe de Bogotá: Fucai.

CAÑAL DE LEÓN, P. Capítulo 9: *El Análisis Didáctico de la Dinámica del Aula: Tareas, Actividades y Estrategias De Enseñanza*. Universidad de Sevilla. Didáctica de las Ciencias Experimentales, Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias. Alcoy. Marfil. 2000. Pág. 209-237.

DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el 10 de Mayo del 2012 en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

FAYAD, S. J. (s.f.). *Cosmovisiones andinas y posibilidades para la organización y diseño del conocimiento propio*. Cali.

GUAMBIANO, I. E. (2011). Plan de estudios de las asignaturas de Biología y Química correspondientes al área de ciencias naturales y educación ambiental para básica primaria, básica secundaria y educación media vocacional. Pueblo Misak.

ROJAS, A. A., & Castillo, E. (2006). Identidad, modernidad y escuela. En A. A. Rojas, & E. Castillo, *Educación para los otros o Educación Intercultural* (págs. 113 - 132). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

ZEMELMAN, Hugo. (1992). Los horizontes de la razón. México: Anthropos.

LIMA, Irenilda de Souza. 2006. Pesquisa-Ação e Extensão Rural: obstáculos epistemológicos para o diálogo de saberes. Trabalho apresentado ao NP – Comunicação científica e ambiental. XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Brasília).

Página web de INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Publicado en: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0998-1.pdf>

FALS BORDA, Orlando (comp.). 1998. Participación popular: retos del futuro, Registro del Congreso Mundial de Convergencia en Investigación Participativa '97: Estado del arte. Bogotá: Icfes, Iepri, Colciencias.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI; 1975. p. 31-129.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI; 2004. p. 53-129.

TINNALUCK Y, (2004) Ciencia moderna y conocimiento Nativo: Un proceso de colaboración que abre nuevas perspectivas para la PCST, Revista Quark, ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura, N° 32. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

GISHO, A (2000) Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva.

GUBER, Rosana. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.