

Semillero Saber y Vida Misak
Una experiencia pedagógica de resistencia y pervivencia cultural; diálogo entre la Educación
Propia y la Educación Popular

Luis Alejandro Ortiz Bernal

Licenciatura en Educación Popular
Área Educación, Desarrollo y Comunidad
Instituto de Educación y Pedagogía
Universidad del Valle
Santiago de Cali
2018

Semillero Saber y Vida Misak
Una experiencia político - pedagógica de resistencia y pervivencia cultural; diálogo entre la
Educación Propia y la Educación Popular

Luis Alejandro Ortiz Bernal
Código: 201140591

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciado en Educación Popular

Director: Javier Fayad Sierra

Docente - Universidad del Valle- Instituto de Educación y Pedagogía

Licenciatura en Educación Popular
Área Educación, Desarrollo y Comunidad
Instituto de Educación y Pedagogía
Universidad del Valle
Santiago de Cali
2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios, a la madre tierra
y a todos los espíritus de la naturaleza
que nos dan la vida.

A mi familia,
por ser siempre mi apoyo incondicional.

Al Pueblo Ancestral Misak,
por acogerme en su territorio

A la guagua, Bernarda Tumiña,
por quien conocí y llegué a Guambia.

A mama Ana Julia Tombe,
por abrirme las puertas de su territorio y su casa,
por ser un gran apoyo en el proceso
con los jóvenes Misak.

A Taita Francisco Yalanda y Taita Julio Tumiña,
por las caminatas al páramo y compartir el saber ancestral.

A todas las personas que me colaboraron en este trabajo.

DEDICATORIA

A los pueblos indígenas
que luchan, resisten y perviven.

A los y las que siguen luchando
por el pueblo Misak.

A los jóvenes Misak,
semillas de su pueblo.

A mi madre Isabel Bernal,
por brindarme su amor y su confianza.

A mi padre Arturo Ortiz,
por incitarme a estudiar y a lograr mis metas.

A los profes,
que me aportaron significativamente
en este proceso formativo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. INTRODUCCION	19
1.1. Planteamiento del problema	21
1.2. Objetivos	26
1.2.1. Objetivo general.....	26
1.2.2. Objetivos específicos	26
1.3. Marco teórico	27
1.4. Marco metodológico	28
1.5. Marco contextual.....	29
CAPÍTULO II. ESCUELA Y SABER TRADICIONAL	45
CAPÍTULO III. ¿Y CÓMO GERMINA LA SEMILLA?	70
3.1. Observación de la realidad	70
3.2. Diálogo con territorio y escuela	72
Planificación y desarrollo de acciones	74
3.3. Socialización de la investigación y la propuesta pedagógica.....	75
3.4. Convocatoria para el semillero.....	75
3.5. Retroalimentando la propuesta.....	76
3.6. El relato de la experiencia - para la reflexión de conocimientos en el campo de la educación popular	77
CAPÍTULO IV. LA EXPERENCIA PEDAGÓGICA	78
4.1. Acercamiento a la comunidad y escuela	78
4.2. La idea del semillero	80
4.3. La escuela y los estudiantes	81
4.4. Conformación del Semillero Saber y Vida Misak	83

4.5. Expectativas del semillero.....	84
4.6. Memoria de los encuentros	85
4.7. Programación del Semillero Saber y Vida Misak	87
4.8. Producción de pomadas.....	147
5. CONCLUSIONES GENERALES.....	149
6. REFERENCIAS.....	152

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Socialización del programa Semillero Saber y Vida Misak con sus integrantes</i>	86
Tabla 2. <i>Programacion del Semillero Saber y Vida Misak</i>	87
Tabla 3. <i>Cartografía comunitaria, diálogo de saberes</i>	99
Tabla 4. <i>Conversatorio: preconcepción de la familia y ciclos de vida Misak</i>	118
Tabla 5. <i>Encuentro creativo, día de la resistencia indígena</i>	125
Tabla 6. <i>Salida pedagógica, evento político – cultural cabildo indígena universitario, Universidad del Valle</i>	130
Tabla 7. <i>Conversatorio: plantas, medicina y espiritualidad</i>	139
Tabla 8. <i>Apuntes de plantas medicinales, semillero saber y vida Misak</i>	146
Tabla 9. <i>Producción de pomadas</i>	148
Tabla 10. <i>Participantes del semillero</i>	149

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Símbolo de la cosmovisión Misak, Tulpas Universidad del Valle	57
<i>Figura 2.</i> Taita Julio Tumiña	60
<i>Figura 3.</i> Taita Tulio Tumiña, Mama Ana Julia Tombe, Julio Tumiña (de derecha a izquierda) solicitando permiso al <i>Pishimisak</i> para ingresar a territorio ancestral.....	61
<i>Figura 4.</i> Manuel Antonio Ussa Tunubalá, despejando la laguna de sangre del espesor de la neblina con los saberes tradicionales de su etnia Misak	63
<i>Figura 5.</i> Nak Kuk	64
<i>Figura 6.</i> Taita Francisco Yalanda, en laguna de Piendamó	66
<i>Figura 7.</i> Relación espacio tiempo	68
<i>Figura 8.</i> Espectro general del material educativo plan Colombia	88
<i>Figura 9.</i> Estudiantes del semillero analizan el Material Educativo Plan Colombia = Plan Colonia.....	89
<i>Figura 10.</i> Colonización y consumismo	90
<i>Figura 11.</i> La mentira de la guerra contra la droga, el horror de la guerra biológica	92
<i>Figura 12.</i> Karaoke vs Fiesta.....	93
<i>Figura 13.</i> Trueque vs Dolarización.....	94
<i>Figura 14.</i> Siembra organiza vs siembra transgénica	94
<i>Figura 15.</i> Estudiantes observan y analizan el material educativo.....	95
<i>Figura 16.</i> Nak Kuk Fuego vs Televisión	97
<i>Figura 17.</i> Cocaína vs Mama-coca	98
<i>Figura 18.</i> María Paja, dibujando el recorrido de su casa al colegio.....	100
<i>Figura 19.</i> María Paja	102
<i>Figura 20.</i> Leidy Morales Tombe.....	103
<i>Figura 21.</i> Jonatan Tombe.....	104
<i>Figura 22.</i> Santiago Tombe	105
<i>Figura 23.</i> Henry Edward Morales	106
<i>Figura 24.</i> William Tumiña.....	107
<i>Figura 25.</i> Símbolo de la casa	108
<i>Figura 26.</i> Símbolo del caminar-camino	110

<i>Figura 27. La sabana</i>	111
<i>Figura 28. El agua es vida</i>	112
<i>Figura 29. El agua en la cosmovisión Misak</i>	113
<i>Figura 30. El aro iris en la laguna</i>	113
<i>Figura 31. Simbología del puente</i>	115
<i>Figura 32. Simbología del Colegio Agropecuario Guambiano.....</i>	117
<i>Figura 33. Dibujando el diseño de estampado</i>	126
<i>Figura 34. Estampados, Taita Segundo Tunubalá.....</i>	127
<i>Figura 35. Taita Segundo Tunubalá fue el primer gobernador guambiano en reconocer a los terrajeros como Misak, y fue él quien encabezó la primera verdadera recuperación de El Gran Chimán.....</i>	128
<i>Figura 36. Estudiantes indígenas Misak en Tulpas, Universidad del Valle.....</i>	132
<i>Figura 37. Estudiantes del Colegio Agropecuario en el Auditorio Ángel Zapata, Universidad del Valle.....</i>	134
<i>Figura 38. Estudiantes Misak del CAG.....</i>	137
<i>Figura 39. Mayores, agricultores Misak.....</i>	138
<i>Figura 40. Indígenas Nasa</i>	139
<i>Figura 41. Estudiantes y Taitas Misak</i>	140
<i>Figura 42. Taitas, Julio Tumiña (izquierda) y Francisco Yalanda (Derecha)</i>	142
<i>Figura 43. Mama Ana Julia Tombe (izquierda) y Sandra Velasco (derecha)</i>	144
<i>Figura 44. Producción de pomadas</i>	148

Resumen

El presente trabajo se realizó en el resguardo indígena de guambia, municipio de Silvia-Cauca. Reconoce el contexto histórico de lucha y resistencia del pueblo Misak, y a la escuela como instrumento pedagógico para su pervivencia cultural, además comprende su legado ancestral reconociendo sus saberes tradicionales a partir del relacionamiento con el territorio y la comunidad; representa un diálogo entre la Educación Misak y la Educación Popular, generando así, una estrategia pedagógica que vincula los saberes tradicionales con las prácticas educativas escolares del Colegio Agropecuario Guambiano, a través de un colectivo escolar denominado *semillero saber y vida Misak*.

Palabras clave: Educación Misak, Educación Popular, Escuela y Saberes Tradicionales.

CAPÍTULO I. INTRODUCCION

El presente trabajo se desarrolló en el resguardo indígena de Guambia, en el Municipio de Silvia – Cauca en donde habita la mayor parte del pueblo ancestral Misak, allí junto con sabedores¹ y estudiantes de secundaria del Colegio Agropecuario Guambiano -como actores principales de la investigación- fuimos mediadores de un encuentro entre la Educación Popular y la Educación Misak, con el propósito de aportar a la coherencia del Proyecto Educativo Misak -PEM- que plantea la reivindicación de su cultura ancestral para la pervivencia cultural.

Se parte de reconocer el contexto histórico de lucha y resistencia del pueblo Misak, dentro de ese proceso el papel que cumple la escuela desde los años de 1980 hasta la actualidad, se pretende cimentar un modelo pedagógico que fortalezca la identidad cultural y su pervivencia, retomando el legado ancestral y reconociendo sus saberes tradicionales a partir del relacionamiento con el territorio y la comunidad; en la década de 1980 se reinicia un fuerte proceso de recuperación de tierras con el acompañamiento de otros pueblos indígenas como los Nasa en el Cauca e inclusive con el pueblo Pasto al sur del departamento de Nariño, tiempo en el cual el cabildo como figura organizativa del resguardo se aliaría a sus reivindicaciones en la lucha por la recuperación del territorio, la emancipación de su pueblo desde la identidad cultural y el fortalecimiento de su legado ancestral saberes tradicionales que han sido invisibilizados e invalidados por el proceso colonizador.

Posteriormente el pueblo Misak manifiesta que el proceso de recuperación de tierras también es de descolonización, por lo que reconoce que la educación cumple un rol significativo porque es un medio de comunicación cultural y político que permite atesorar, ejercer y revitalizar tradiciones, usos y costumbres particulares de este pueblo; la educación Misak se manifiesta en el hogar, en el fogón en donde se marca el inicio del tejido social y comunitario a través de la oralidad, en las huertas, las mingas y la escuela.

¹ Sabedores y sabedoras son quienes conservan el conocimiento que proviene del creador de su mundo y de su pueblo, y también han recibido de sus antepasados como abuelos y abuelas los conocimientos propios de su cultura.

Sin embargo, en el ámbito escolar existe una controversia que está relacionada con la imposición del sistema educativo por parte del gobierno nacional, regional y municipal, debido a que las políticas de educación están orientadas a los intereses generales de la nación colombiana, es decir, están sujetos a una jurisdicción política y administrativa que impone el Estado, inclusive desde tiempos históricos con la llegada de misiones religiosas que tuvieron la tarea de evangelizar y “civilizar” a través de la educación escolar, además de desconocer sus saberes ancestrales, hasta el punto de prohibir hacer uso de su lengua tradicional, el NamuyWam.

No obstante, el pueblo Misak ha luchado por una educación pertinente y adecuada para la realidad de su pueblo, y la enfoca desde lo propio, es decir, es la cultura Misak el eje central de las dinámicas escolares; de esta manera la escuela, que en la historia sirvió para colonizar y dominar, en el presente es un instrumento pedagógico para la liberación y la pervivencia cultural, a partir de la reivindicación de sus saberes tradicionales.

Por lo tanto, la presente investigación plantea que la escuela es un espacio en donde se reproduce el pensamiento Misak, sus saberes tradicionales, pero además un lugar que ejerce resistencia frente a un modelo educativo de una sociedad dominante, y que además promueve en los estudiantes una especie de lucha político – cultural.

A través de salidas de campo en el territorio ancestral de guambia, en compañía con sabedores del territorio, el trabajo va visualizando y comprendiendo las prácticas culturales que lleva a cabo la cultura Misak, relacionándola con la cosmovisión Andina y reflexionando acerca de su cultura a partir de un concepto metafórico de la semilla.

Posterior al dialogo con el territorio y la comunidad avanzamos a uno con la escuela, en donde este trabajo plantea que los estudiantes y sabedores sean los actores principales de la investigación, para esto diseñamos una propuesta de experimentación educativa y pedagógica bajo la figura del *semillero saber y vida Misak*, una propuesta de educación alternativa que se desarrolló fuera de la escuela, pero retornando a ella en las reflexiones colectivas entorno al vínculo de la escuela y la comunidad.

En este orden de ideas, en el presente trabajo quedaran reflejadas las memorias de esta experiencia pedagógica, en donde los estudiantes sacaran a flote sus saberes tradicionales, reflejo de su herencia cultural y los sabedores orientaran a estos en los diferentes temas programados en el semillero, aportando así al campo de conocimiento de la Educación Popular en dialogo con la Educación Propia del pueblo Misak.

1.1. Planteamiento del problema

La visión sagrada del mundo andino les permitió a los ancestros tener una conciencia clara sobre el territorio, sobre la justicia, la protección, el pago, la sincronía y la complementariedad con sus entornos, aspectos que les permitió vivir de una manera sana de acuerdo con las leyes del orden natural utilizando solamente lo indispensable, no contaminando ni maltratando los seres del territorio.

Por su parte, el conocimiento científico en coalición con la postura occidental y la burguesía tienden a imponer su cultura en la sociedad, es decir, se desprende o aborrece el saber de los pueblos ancestrales y atribuye desde sus instituciones homogeneizadoras la educación, la política, la salud etc., fundamentando el proyecto de la sociedad moderna. Gonzalez y Azuaje(2008) afirman:

El Conocimiento científico de la mano del positivismo, ha dado pasos agigantados en el curso de la historia en su búsqueda de la verdad, solo que a su paso ha dejado de lado la experiencia milenaria de sabios y ancianos que constituyen la herencia portadora de la verdad vivida, por ello, surge la necesidad de encontrar la realidad desde el punto de vista más sensorial, más vivencial y hasta más respetuoso para las culturas del mundo. (p. 233)

Por lo tanto, los pueblos aborígenes y su creencias en la creación de su mundo han sido limitadas y/o reprimidas históricamente por una cultura de élite dominante, que subyuga e inclusive se refieren a las culturas autóctonas de manera peyorativa, para Grimson (2008) (citado en Barrera Luna Raúl 2013,p.3) el primer concepto de cultura surgió para oponerse a la idea de que hay gente con “cultura” e “incultos”, los que tienen esa “Alta Cultura” que define un grupo en

concreto – minoría por cierto – de la gran masa “sin cultura” – ni media ni baja –. Sin embargo, Barrera & Toledo (2008) expresan:

los indígenas son pueblos íntimamente ligados a la naturaleza a través de sus cosmovisiones, conocimientos y actividades productivas, tales como agricultores permanentes o nómadas, pastores, cazadores y recolectores, pescadores o artesanos, que adoptan una estrategia de uso múltiple de apropiación de la naturaleza (...) tienen una visión del mundo diferente, e incluso opuesta, a la que prevalece en el mundo moderno (urbano e industrial) que consiste en una actitud no materialista de custodia hacia la Tierra, la cual consideran sagrada (p.51-52)

El saber de las comunidades indígenas se construye en las prácticas cotidianas, se genera de manera empírica a partir de sus relaciones con la naturaleza; estas voces se niegan a ser arrasadas, han pasado de generación en generación sosteniendo su cosmovisión, gracias a que los pueblos han sabido resistir y pervivir con su identidad y su historia. González y Azuaje (2008) anotan:

El saber popular es el saber milenario que pasa de generación a generación, logrando resistir y permanecer desde tiempos inmemoriales y permanece en la cultura de los pueblos, su fenomenología se fundamenta en el sentido común, que es el pensamiento organizado de la cotidianidad misma, los individuos dan respuestas a múltiples interrogantes de su existencia desde la informalidad del saber popular comunitario. El más digno ejemplo que representa el saber popular es el saber indígena, porque orienta el quehacer diario del colectivo a través de los preceptos ancestrales que les dirige. (p. 234)

En ese sentido todos los saberes son facilitados por una herencia cultural, como es el caso de los saberes ancestrales que se ligan a prácticas que son desarrolladas en torno a la participación comunitaria, la construcción de pensamiento propio, al desarrollo autónomo de las comunidades en esferas como la medicina, la educación y la política. El saber ancestral tiende a dar orientación y visión a las prácticas comunitarias que están íntimamente ligadas entre sí, ya que éstas responden a un interés colectivo y solidario.

Entre tanto, en el plano de la espiritualidad se desarrollan la mayoría de las prácticas ancestrales indígenas, éstas van íntimamente ligadas con la conexión y el respeto por la naturaleza. En palabras de González y Azuaje (2008):

El saber popular indígena se concibe en armonía con la naturaleza y discurre en forma cósmica entre los elementos que componen el conjunto, su sabiduría está estrechamente ligada a simbolismos de espiritualidad que se observan en las distintas actividades de la jornada cotidiana. (p. 240)

La ancestralidad es un saber tradicional que ha ido transitando varias generaciones por medio de la tradición oral y que a pesar de su exclusión, deformación y mala interpretación se ha mantenido a lo largo de los siglos, reflejada en los actores sociales que tienen prácticas y costumbres inmersas en los saberes ancestrales. Por su parte Gedler (2004) como se citó en González y Azuaje (2008) expresa:

En todo pueblo y aún en las zonas urbanas hay un personaje que sirve de consejero, de confesor, de justiciero, de intermedio entre la vida y la muerte, y el más acá y el más allá. A este personaje popular lo conocemos como el iluminado, el brujo, el piache, el moján, el hechicero, el secretero, y más contemporáneamente como el shamán. (p. 240)

Los sabedores o sabios de los pueblos indígenas en Colombia, son conocidos en el sur del departamento de Nariño como Mayores, o en la Sierra Nevada de Santa Marta como Mamos, y en el norte del departamento del Cauca específicamente en el pueblo Misak como taitas, para el caso de los hombres; y mamas para el caso de las mujeres, entre otros; ellos y ellas tienen una connotación de gran importancia por el valor comunitario y social de su conocimiento, sin afirmar que estos sean los únicos portadores del saber y que hacen parte de un complejo de autoridades ancestrales en sus territorios.

Ciertamente, frente a occidente -para el caso de las sociedades industriales- los sabedores y las comunidades de los pueblos nativos se enfrentaron a desafíos enormes de negociación puesto que como lo menciona Colchester y MacKay (2004)

las diferencias culturales son mayores; las jerarquías institucionales altamente centralizadas de los poderes industriales contrastan con sus sistemas más igualitarios; la

forma como los representantes occidentales negocian utilizando normas e invocando autoridades que nunca están envueltas personalmente en las discusiones; y el papel importante de los mercados mundiales en sostener el poder económico de las sociedades industriales (p,5).

Justamente, la colonización continúa de tal manera que los saberes ancestrales se opacan y “pierden legitimidad” ante la sociedad civilizada e inclusive en los territorios en donde aún resisten estos saberes, pues la idea de “civilización” sigue perturbando la autonomía en las comunidades indígenas, que se basa en el discurso de la modernidad y en el conocimiento científico como la única forma de producir conocimiento válido, pero en función de la dominación.

Por su parte la Educación Popular vista como una corriente educativa y pedagógica que reivindica la liberación de los pueblos oprimidos y se propone la recuperación de conocimientos y saberes perdidos e invisibilizados por la expansión del eurocentrismo; plantea una educación pensada en los sujetos y el territorio, reconociendo que hay memoria histórica de los pueblos y que se debe generar la restitución de la identidad y el saber, por medio de pedagogías emergentes que responden a la diversidad cultural y política que cada pueblo posee. “Es la respuesta a un proceso de globalización que lleva al extremo la tendencia impuesta por los Estados expansionistas, hegemonizando todo: ciudadanía, economía, política, consumismo, cultura y también educación” (Ganduglia, 2008, p. 35-36).

Recalco que los saberes ancestrales están siendo ultrajados y relegados, sin que jueguen un papel importante o central en la educación, en las propuestas pedagógicas y en la construcción de una autonomía para la formulación de un desarrollo cultural y político propio de las comunidades aborígenes.

No obstante, comunidades indígenas, afros, campesinas y otras de Latinoamérica en su lucha por la pervivencia cultural han notado que la educación occidental desmantela sus prácticas culturales, cosmovisiones y saberes; aunque las nuevas generaciones en el pueblo Misak, son conscientes del proceso de fortalecimiento cultural en su comunidad, por lo que indagan y expanden su conocimiento entorno a su cultura ancestral.

Con todo, el pueblo Misak ha optado por integrar el saber tradicional en las prácticas educativas escolares, aunque sin desprenderse totalmente del conocimiento occidental, entendiendo que la estructura curricular de la escuela responde a las lógicas de un proyecto – nación que intenta acaparar a comunidades étnicas, comúnmente denominadas como “minorías”.

En ese orden de ideas, quiero concentrar la mirada – reflexión – interpretaciones - análisis y aportes del Pueblo Ancestral de Guambia, para conocer la experiencia educativa que ha ido construyendo en el proceso educativo - organizativo, tomando como eje pedagógico el Proyecto Educativo Misak (PEM); entendiendo éste como un proceso extenso que se ha construido colectivamente con la comunidad y que es uno de los pilares para contribuir al plan de vida de este pueblo indígena, pues no es una práctica que se reduce a la institución educativa sino que el PEM surge de la práctica comunitaria, tal como lo plantean Rojas y Castillo (2005) al afirmar que se trata de “una concepción construida a partir de la estrategia de reivindicar la escuela para desarrollar el proyecto de vida, para resistir y desarrollarse como pueblo diferente, aún en la globalización” (p. 78). Desde allí, me interesa establecer la relación que pueda existir entre esta experiencia concreta con la Educación Popular, orientado a partir de las expresiones educativas y políticas en el contexto sociocultural del pueblo ancestral de guambia. De igual manera, espero acercarme a una comprensión de los conflictos, las contradicciones y los retos del Colegio Agropecuario Guambiano – CAG- como una propuesta de una educación propia por parte de dicha comunidad, con el fin de aportar a la discusión y a la búsqueda de posibilidades que permitan reconocer en los contextos de las comunidades indígenas experiencias que contribuyan a replantear las escuelas en los territorios indígenas.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Comprender el papel que juegan los saberes ancestrales en el Proyecto Educativo Misak del pueblo Misak.

1.2.2. Objetivos específicos

- Reconocer los saberes ancestrales de la comunidad indígena guambiana y su articulación con el Proyecto Educativo Misak en la formación de los estudiantes.
- Proponer una alternativa pedagógica desde la perspectiva de la educación popular en diálogo con la educación Misak.

1.3. Marco teórico

La escuela juega un papel fundamental en la construcción de sentidos sociales, desde la mirada crítica que aporta Giroux (1985), acerca de las *teorías de reproducción* en la escuela y su inmersión en el sistema de orden social; para posteriormente explorar el camino hacia una *teoría de la resistencia* que se fundamenta en lo que él llama la intervención humana, es decir, la intención que se contrapone a la escuela como un instrumento de la homogenización.

Justamente, la reflexión yace en una escuela que piense sus procesos educativos en asociación con los procesos de emancipación social, en relación teórica con los aportes de la *pedagogía crítica* que en este caso, funcionara como un ducto teórico que acoge y transporta a la educación popular y la educación propia desde su praxis de resistencia política – cultural de emancipación; Giroux (1985) refiriéndose en primera instancia a una perspectiva tradicional de la educación, menciona que “es importante enfatizar que han sido vistas como sitios instruccionales”(p. 63); - aunque reconoce que - “también son sitios culturales así como la noción de que las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Muñoz, s.f., párr. 4). Posteriormente comprender la intervención humana planteada por Giroux (1985), a partir del reconocimiento cultural y político que contiene la escuela, al que intenta abordar desde que se atañe a los saberes populares, se piensa en la conjugación entre educación propia y educación popular, y lo que esto significa.

Para comprender el “objeto de estudio”, Giroux (1985) se refiere teorías de la escuela que ayudaron a comprender el significado sociológico en primer lugar, con autores como TalcotParson, Bordieu y Louis Altussher; pues la idea de reproducción en la escuela ayuda a comprender el papel que de manera estructural y funcionalista cumplía la escuela clásica en la sociedad, su función social, bajo una estructura predominante que determinaba la idea de ésta. Giroux (1985) ha desarrollado críticas frente a estas teorías de reproducción, plantea que la escuela posee resistencias desde el punto de vista que sus comunidades también se han apropiado de su significado, y la han proyectado para la reivindicación sus luchas. Me refiero en particular a la lucha histórica del pueblo Misak, y en su coherencia con esta lucha, las prácticas educativas del *Colegio Agropecuario Guambiano*, están enfocadas en la pervivencia cultural del Misak; en este sentido, asocio el proceso educativo del pueblo Misak en el resguardo de guambia con el

desarrollo de una teoría de la resistencia educativa, a partir de los planteamientos de Giroux (1985) entorno a la *pedagógica crítica*.

Seguidamente, el estudio comprende las prácticas culturales del pueblo Misak, los espacios cotidianos en donde las experiencias educativas propias se desarrollan de manera natural, es decir, en el ámbito de la cultura y el territorio; espacios cotidianos y con alto grado de significación como el *nakChak (cocina)*, *nakkuk (fogón)*, *las lagunas* y *el yatúl (huerta familiar)* en donde existen aprendizajes de *plantas y espiritualidad*, son lugares en donde se interactúa y se generan aprendizajes del Misak como parte integral de su naturaleza y territorio.

También se aborda el significado de la semilla, el pensamiento que está inmerso en ésta, es decir, se entiende desde un sentido metafórico que nos guía hacia una comprensión de la cultura Misak, pues generaciones de semillas han transitado manteniendo la esencia del ser indígena en las raíces, sus ancestros, un legado ancestral que fortalece a ese gran tronco constituido al parecer en su autonomía e identidad cultural, y que posteriormente permitirá a generaciones venideras conocer las diferentes ramas del pensamiento propio, desempeñarse en ámbitos como la educación, la organización política, la medicina tradicional y la espiritualidad entre otros; el fruto de este proceso dará generaciones fuertes en su cultura ancestral, de tal manera que el CAG aborda el saber tradicional de su comunidad, pensando en la pervivencia cultural, en germinar semillas conscientes de su legado ancestral, que dialogan con el mundo.

1.4. Marco metodológico

El sentido metodológico que esta investigación se plantea consiste en un acercamiento a las prácticas de investigación tratadas por la Investigación – Acción - Participación (IAP), a partir de los aportes de Ortiz y Borjas (2008), estos aportan una mirada desde la educación popular, del que hacer del investigador con la IAP en contextos escolares ; sin embargo, no es una camisa de fuerza, pues considero que en estas etapas se entrecruzan los métodos de investigar, pues el método etnográfico y la estrategia de observación participante, permitirán interpretar la realidad participando en espacios cotidianos de las personas del pueblo Misak y la escuela.

Esto cobra sentido de acuerdo con el primer momento del ciclo de investigación acción que esboza Ortiz y Borjas (2008):

El cual comprende la *observación de la realidad* para generar la reflexión sobre la práctica, y por consiguiente generar; *la planificación y el desarrollo de acciones* para su mejora; también es primordial; *la sistematización de las experiencias para la producción de conocimientos* en el campo de la educación popular. (p. 620)

Sin embargo, este último aspecto, lo prefiero llamar como el *relato de la experiencia - para la reflexión de las prácticas y conocimientos en el campo de la educación popular con la educación Misak*.

Estos momentos diversos, son el tejido metodológico que se resume en el uso de técnicas y herramientas en la recolección de información para la contextualización y la relación del investigador con el territorio y la comunidad; sin embargo, el motor es la convicción y los afectos que se tejen con las personas, lograr conjugar una serie de intereses para promover la acción colectiva, fue lo que permitió el desarrollo de este trabajo en el sentido “metodológico”, que básicamente se desarrolló indirectamente en el fluir de las buenas relación con la gente del agua, Misak.

1.5. Marco contextual

A continuación, se desarrollan los aspectos comunitarios, institucionales y normativos más relevantes, puesto que caracterizan el entorno general de la experiencia, estos en relación con los propósitos del trabajo investigativo; posteriormente se desarrolla una especificación del contexto, referente a su historia, sus luchas y logros como pueblo Misak, es decir, se busca comprender la relación de la experiencia pedagógica con su entorno, para ubicarla en una situación concreta.

Aspectos generales del resguardo de guambia

Para llegar desde la ciudad de Santiago de Cali hasta el resguardo indígena de guambia, debemos abordar un bus que nos conduzca hasta la ciudad de Popayán, luego en la terminal de

transportes tomar un bus hasta el municipio de Silvia – Cauca; una vez estamos en el parque central de Silvia, podremos mirar a algunos Misak transitar por el parque o vendiendo en el mercado si llegas un martes, sin embargo, necesitamos abordar otro medio de transporte en el parque central de Silvia que nos conduzca por la carreteras destapadas del resguardo indígena de guambia, estarás en cinco minutos en la primer vereda del resguardo, pero recorrer hasta la última vereda tardara algo más de una hora.

“El resguardo ancestral de Guambia está ubicado en las estribaciones de la cordillera central, en el páramo de las Delicias y una parte en Moras, en el municipio de Silvia, a 50 Km. Al nororiente de la ciudad de Popayán y se comunica a través de la carretera pavimentada y buen estado, pasando por la cabecera municipal de Piendamó y de allí a Popayán, a través de carretera transandina”.(Tunubalá & Muelas, 2008, p. 31)

Cuando llegamos al resguardo indígena de guambia, observamos a niños y adultos caminar, otros en moto o bicicleta recorrer caminos con sus atuendos tradicionales, en las veredas del resguardo se ven caseríos con sus respectivas huertas tradicionales, a simple vista pareciera no habitar gran cantidad de personas en el lugar, lo que hace pensar que hay escases de población Misak, sin embargo, el censo del DANE como se citó en el Ministerio del Interior (s.f.) manifiesta que:

“Reportó 21.085 personas auto-reconocidas como pertenecientes al pueblo Guambiano, 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 de Cauca, en donde habita el 91,3% de la población (19.244 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” (p. 1).

Esto dice que la población Misak no solo se encuentra en el resguardo indígena de guambia, sino también en otros resguardos al interior y fuera del departamento del Cauca, solo que en dicho resguardo se concentra la gran mayoría de los Misak.

Por otra parte, algunos de los taitas y mamas cargan en su mano lo que ellos llaman “el bastón de mando”, símbolo de poder y gobernabilidad dentro de su territorio, de respeto y autoridad, para mantener el equilibrio y la armonía en el territorio que se manifiesta en su pensamiento propio, sin embargo, estas formas de organización como el cabildo son herencias de la colonia republicana planteadas en la Ley 89 de 1890.

Actualmente la estructura de administración y de gobierno de los Misak es el Cabildo, creada en la época de la colonia por los españoles y ratificados en la época republicana. El gobernador y el vicegobernador son elegidos por voto popular; los alcaldes, alguaciles y secretarios, son elegidos por cada una de las zonas y dos secretarios generales por la asamblea general, todos para un período de un año. (Tunubalá & Muelas, 2008, p. 32)

Los cabildos son elegidos por sus comunidades para el período de un año y reflexionan y actúan en políticas económicas, sociales y culturales.; la autoridad tradicional sigue trascendiendo en la Ley de origen, El derecho Mayor, aspectos que serán tratados en el transcurso del presente documento.

A medida que vas subiendo por las veredas del resguardo, las condiciones climáticas van cambiando; anteriormente mencione que una de las ultimas veredas se llama Piendamó Arriba, y es en donde se siente más frio, es decir, en ese lugar estamos más cerca del páramo, pues a pocos minutos de caminata se avistan frailejones que crecen en las mayores alturas geográficas.

“El territorio Misak, en la parte alta es de ecosistema de páramo montañoso, con pendientes hasta de 75% y escarpado, hace parte el páramo de las Delicias y de Moras, en la vertiente occidental de la cordillera central, tiene una altura entre 2.500 a 4.000 msnm. con temperatura de 0° a 8°C”.(Tunubalá & Muelas, 2008, p. 35)

Ubicados en la vereda de Piendamó Arriba, ya estamos más cerca del páramo de las Delicias, en donde se ubican la mayoría de las lagunas del territorio ancestral de guambia; desde este punto se puede emprender una larga caminata para visitar los sitios considerados sagrados.

“El Páramo de las Delicias tiene grandes lagunas, entre ellas Piendamó donde nace el río Piendamó con sus afluentes Ñimbe, Cacique, Michambe, El Tranal, El Molino y un sin número de quebradas. El río Piendamó recorre los municipios de Silvia, Piendamó y

desemboca en el río Cauca en el municipio de Morales. Otras lagunas importantes son: Palacé, La horqueta, Tres Juntas, Peñas Blancas, Ñimbe y Abejorro”. (Tunubalá & Muelas, 2008, p. 35)

El páramo de las Delicias es una fuente hídrica que abastece a gran parte del departamento del Cauca, además es fuente de plantas medicinales en donde los taitas y mamás sabedores de la medicina tradicional se adentran con el permiso y el respeto al territorio para obtener las plantas y sus beneficios medicinales y espirituales; por lo que no se generan actividades de ganadería o agricultura en estos espacios sagrados.

La actividad productiva la desarrollan en terrenos fuera del cualquier páramo, se observa la siembra en las huertas tradicionales, las cuales sirven para el abastecimiento de cada hogar, así como la ganadería a pequeña escala que es fuente de leche y de carne, en algunos terrenos existen monocultivos, como la alverja, fresa y papa entre otros, utilizando agroquímicos para los mismos. También existen varias piscícolas, criaderos de trucha arco iris; los Misak venden sus productos los martes en la galería de Silvia – Cauca, aunque se observa a muchos en plazas de mercado de Popayán y Cali.

“Los mayores hablan de que sus antepasados les enseñaron a cultivar variedad de productos de clima frío y cálido, en suelos de ladera y de montaña y en suelos de topografía ondulada, desarrollando la agricultura asociada entre maíz, frijol, uvilla, ají, papa, ulluco, haba, oca, mauja, arracacha, arveja, col, cebolla, ajo, trigo y linaza. En los últimos años se han vinculado a la producción piscícola con trucha arco iris y alevinos”. (Tunubalá & Muelas, 2008, p. 36)

Podemos agregar, que otra actividad productiva son las artesanías, tales como collares tradicionales de la etnia Misak, tulas o bolsos con figuras ancestrales que simbolizan su cultura; los turistas se ven atraídos y compran esta clase de “productos”, e inclusive se observa que hay compra de ruana y sombreros planos de los Misak, que hacen parte de su atuendo tradicional. Cabe decir que en la cabecera municipal de Silvia, en donde la mayoría de los habitantes son mestizos – que históricamente discriminaron a los Misak - se benefician del atractivo turístico que genera la etnia Misak, aunque estos últimos no obtienen mayor beneficio y están expuestos a miradas no conscientes de su gran riqueza cultural.

Referente comunitario

“Recuperar la tierra para recuperarlo todo autoridad, Justicia, trabajo por eso tenemos que pensar con nuestra propia cabeza, hablando nuestro propio idioma, estudiando nuestra historia, analizando y transmitiendo nuestras propias experiencias, así como la de otros pueblos”
(Cabildo Indígena de Guambia, 1980 como se citó en Chaves, Morales, & Calle, 1995, p.226)

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en la comunidad indígena Misak en el resguardo ancestral de guambia al norte del departamento del Cauca, en especial dentro del entorno escolar del Colegio Agropecuario Guambiano; un generoso propósito es fortalecer el vínculo de la escuela y la comunidad, es decir, estudiantes, profesores y sabedores. Los sabedores tienen un papel fundamental en mantener, fortalecer y recuperar la memoria ancestral para un proceso pertinente de educación propia.

Los mayores, mamás y taitas, son fuente del saber propio, además son participantes directos en esta propuesta pedagógica de investigación; para los sabedores la perspectiva es plasmar la cultura indígena ancestral a los jóvenes de la comunidad, a partir del retorno a las prácticas educativas autónomas, pues entienden la educación escolar como un complemento para su educación propia, la intención es aportar al tejido comunitario incentivando prácticas culturales en el territorio, con la guía de sus antepasados. .

Cabe resaltar que en el territorio hay grandes esfuerzos por generar una educación más acorde al territorio, a los saberes y necesidades de la comunidad, con el propósito de afianzar la cultura del pueblo Guambiano; el Proyecto Educativo Guambiano (s.f.) menciona:

Desde el año 1980 el pueblo Misak comienza un nuevo proceso con la recuperación del territorio y su cultura originando el primer Planeamiento Educativo Misak en el año de 1.985 con el objeto de fortalecer la educación propia. Este proceso lleva 26 años y se concreta con la existencia de una institución Educativa; 6 centros educativos y sus respectivas sedes; 2.600 estudiantes desde el nivel preescolar, básico primario, secundario y la media vocacional; 115 docentes entre Misak y no Misak. (p.3)

Es evidente la suma de esfuerzos de líderes comunitarios que han gestado procesos de empoderamiento en los asuntos del territorio y su comunidad; de esta manera se genera una situación de lucha comunitaria en torno a la escuela vista como un espacio educativo de resistencia – a grandes rasgos- frente a la colonización europea.

Giroux (1985) anota que

Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; no son sólo instituciones económicas sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista. (p. 40)

En este sentido, se ubica a la escuela como un espacio en donde pueden generarse procesos escolares que reivindiquen la cultura del pueblo Misak, fortaleciendo así su territorio y autonomía.

Referente institucional

El capitalismo reproduce su lógica mercantilista, ha logrado convertir inclusive a las escuelas para hacerlas funcionales a sus intereses económicos, sociales y políticos, siendo el Estado quien auspicia estas concepciones hegemónicas de la educación, dentro de su lógica llamada: por competencias; es un problema global que afecta a las comunidades indígenas en sus territorios, inhibiendo sus raíces, tradiciones y formas de vida; el trabajo colectivo y mancomunado.

No obstante, se han desarrollado “garantías” en el aspecto educativo, inclusive antes de la conformación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se venían generando planteamientos de las organizaciones indígenas, en demanda a los gobiernos de la época, políticas que garantizaran la autonomía educativa de las comunidades, es decir, un sistema educativo de acuerdo con su cosmovisión, usos y costumbres.

El Estado se manifiesta mediante la ampliación de la cobertura educativa para grupos y/o comunidades étnicas, que se desarrollan en conjunto con la Iglesia católica, la cual ha gestado las primeras misiones de educación en Colombia. Por consiguiente, el enfoque educativo de la

Iglesia asume continuar el proceso de colonización, inhibiendo todos los aspectos culturales de las poblaciones y reforzando la cultura occidental.

Las imágenes de la identidad nacional, que se difundieron en los textos escolares, se hicieron con discursos racistas, legitimando imágenes en las cuales lo blanco europeo estaba por encima de los mestizos y estos a su vez en un nivel superior al que ocupan los indígenas y los negros” (Herrera *et al.* como se citó en Rojas & Castillo, 2005, p. 65)

En el transcurso de esta serie de sucesos el Estado genera procesos políticos para poder legitimarse como Nación, que se fundamenta en la integración de una población, adoptando el paradigma de la diversidad, y abriendo espacios para que las comunidades étnicas puedan plantear sus exigencias y propuestas, por medio de convenios internacionales tal como lo establece el Convenio 169 de 1989:

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional [...] Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. (Art. 26-27)

Existen unas exigencias por parte de los entes reguladores que se encargan de evaluar propuestas educativas comunitarias, que se presentan por parte de las comunidades con el fin de “avaluar” y “legitimar” los planes escolares;

En los términos de los lenguajes expertos de la burocracia educativa: ‘diseño curricular’, ‘material educativo’, ‘seguimiento y evaluación’, etc., términos que de seguro no hacen parte de las prácticas educadoras ‘tradicionales’, pero, sí de las tecnologías de control propias de la educación oficial. (Rojas & Castillo, 2005, p. 82)

Por ende, a pesar del surgimiento de políticas educativas del Estado, desde la perspectiva de la etnoeducación, las comunidades no se han identificado a plenitud con estas políticas, puesto que el movimiento indígena se reconoce a través del planteamiento de la educación propia, abogando

por un sistema educativo indígena propio, que permita la soberanía educativa y pedagógica de los pueblos.

Referentes Legales

De acuerdo con lo que dispone la constitución política de Colombia en la Ley 115, capítulo 3 de educación para grupos étnicos del Artículo 55 al 63, se establece mediante un ordenamiento jurídico los aspectos y cualidades como: tradiciones, costumbres, etnia, lengua materna, educación y cultura; la Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la ley general de educación manifiesta que:

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 vernáculos, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura. (Art. 56)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) a quien corresponde desempeñar lo señalado en la Ley de ámbito educativo, será quien sostenga e impulse las políticas de educación nacional. No obstante, las exigencias que se expresan en el cumplimiento de parámetros educativos se han convertido en un obstáculo para la presentación de propuestas educativas por parte de las comunidades étnicas, debido a que deben acogerse a los contenidos curriculares fundamentados en la integralidad nacional, que al fin de cuentas responden a realidades ajenas de las comunidades; aunque el Estado Colombiano enuncie en materia educativa:

[Que] el Gobierno Nacional a través del MEN y en concertación con los grupos étnicos prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.(Proyecto de Ley 23, 2015, Art. 59)

Las políticas para educación étnica no se han desarrollado plenamente y tampoco se han abierto espacios donde se tengan en cuenta los procesos educativos indígenas con el objetivo de

generar participación de la comunidad en el tema de educación propia; el MEN planifica y ejecuta programas, planes y proyectos que se expresan mediante el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) el cual expresa:

El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 2)

A pesar de esto, no hay suficiente desarrollo de las normatividades en aspectos generales que fundamenten una política educativa en materia de la Educación Propia, en temas como el uso de la lengua originaria, en la programación curricular y por tanto en sus contenidos escolares. En efecto las políticas de etnoeducación se quedan estancadas frente a las pocas garantías que existen para el desarrollo de proyectos educativos comunitarios, hasta tal punto que el MEN se encarga de la formación de etno-educadores.

Sin embargo, han sido las mismas comunidades quienes promueven la formación de sus educadores propios, son los Mayores quienes orientan los procesos educativos, pues recalco que ellos y el territorio son los portadores del saber, la esencia de su pervivencia está en que están conectados al territorio, como dicen los mayores del pueblo Misak, conectados y orientados por el territorio ancestral.

A continuación, se realiza un ejercicio de contextualización general acerca del espacio territorial y la historia entorno a la vigencia, lucha y resistencia del pueblo Misak, durante y posterior a la colonia, así como la permanencia de su pensamiento ancestral; acontecimientos que ayudan a ubicar al lector en los aspectos de la vida de los Misak, en relación con espacialidad, su historia y la lucha por pervivir en su territorio. De esta manera se retoman investigaciones hechas por los mismos Taitas sabedores, en las cuales expresan acontecimientos no narrados por la historia formal.

Acerca de la historia del pueblo Misak

*“Quinientos años de dominación española,
con todo tipo de atropellos e injusticias,
no lograron sofocar el impulso esencial del mundo Andino
que aun palpita en todos y cada uno de los caseríos y veredas
entre altas montañas” (Wade, 2015, pp. 62-63)*

Este pueblo originario de la América prehispánica ha sufrido como casi todos los pueblos nativos de América, la opresión y represión de la conquista española en sus territorios; sin embargo, han resistido y luchado por la convicción de permanecer en el territorio física y culturalmente.

Tal como lo menciona Muelas (2005) al reconocer que los guambianos en la historia de la colonización han sido principalmente despojados bajo engaños, sometidos y esclavizados para trabajar en las haciendas que “producían” en las mismas tierras indígenas; “este acontecimiento histórico se conoce como terrajería, que es un sistema de trabajo algo similar al arrendamiento agrícola, mediante el cual un hacendado hace uso gratis del trabajo indígena, a cambio de ‘darle’ un pedazo de tierra” (Muelas, 2005, p. 22).

No obstante, los indígenas empiezan a generar procesos de concientización, lucha y resistencia frente a la explotación y el permanente despojo territorial por parte de los terratenientes, en esta medida “el movimiento indígena logró plasmar en el ámbito legal colombiano, que las tierras de hacienda trabajadas mediante el terraje eran de los indígenas, y que el proceso de ‘invasión’ era en realidad uno de ‘recuperación’ ” (Muelas, 2005, p. 18); y esta recuperación no solo fue de tierras, también fue un proceso de retorno a las raíces ancestrales, para hacer memoria y reconstruir su propia historia. Muelas(2005) expresa que:

En ese entonces ellos tomaron la decisión de buscar las huellas de sus antepasados, en un intento por recuperar su historia, con miras a contribuir al fortalecimiento de su sociedad

actual. Pues como se dice en Guambía, el futuro está atrás, en las huellas de nuestros antepasados, y recuperarlas significa abrirse con mayor claridad el camino hacia adelante. (p. 21)

En conclusión, el presente trabajo busca fortalecer, colaborar a través de la gestación de espacios de educación alternativos una educación propia, que necesariamente retorne a los saberes ancestrales de sus antepasados, y que fortalezca el tejido comunitario mediante prácticas educativas que logren mantener una pertinencia para el contexto del resguardo indígena, y las expectativas de las comunidades que habitan estos territorios.

Breve Historia y Vigencia del Pueblo Ancestral Misak

Al contrario de lo que occidente consideraba acerca de los indígenas, clasificándolos como salvajes, primitivos o menores de edad en la lógica de la civilización y su fundamentación para la exclusión y el sometimiento de los pueblos indígenas - tal como se tituló la ley 89 de 1890 en la época republicana “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” -, éstos ya tenían un legado ancestral que consistía en la organización de su territorio, su dimensión política y cultural; El Observatorio Étnico (s.f.) afirma:

Cuando llegaron las primeras expediciones a Popayán comandadas por el conquistador Juan de Ampudia en el año de 1535, estos territorios ya estaban poblados y gobernados por los Shur o Taitas (Abuelos), tenían sus autoridades propias, formas de administración y formas de relacionarse con otras autoridades o Shur del mismo territorio. (p.28)

En este sentido los guámbianos poseían formas de organización que se conocen como Autoridades Ancestrales, figuras de poder como los Shures o Taitas quienes lideraban bajo un principio fundamental: el latá latá, que significa igualdad y equilibrio; cuentan los mayores que antiguamente no había límites en la llamada Confederación Pubense que hace referencia a los diferentes pueblos del gran territorio Misak, tal como expresa Dagua, Tunubalá, Varela, & Mosquera (2005): “en el Gran Territorio Pubén aplicaron el principio de latá latá [...] este principio también se vio reflejado en la educación, en las mingas comunitarias y en el pensamiento propio... los guámbianos no tenían el concepto de límites, ni de fronteras” (p.56).

El pueblo Misak en los tiempos de la conquista y la colonia.

Con la llegada de los españoles a América, la Confederación Pubén fue derrocada por los europeos quienes traían consigo armas sofisticadas. La desigualdad de condiciones en torno a la tecnología bélica avanzada de occidente, marcaron la diferencia, es decir, la caída de figuras de poder de la confederación pubén, que es reconstruida por Dagua *et al.* (2005) relata estas confrontaciones entre “conquistadores liderados por Belalcázar en el año de 1536, quienes por sus ventajas militares derrotan al punto de desaparecer al pueblo paw, es decir, las personas de la región sur de la confederación pubén, los Patías” (p. 73). Se cuenta de cómo los invasores fueron arrinconando a los Misak, éstos empezaron a dirigirse a las montañas, resistiéndose a ser subyugados, pues ya habían asesinado a la mayoría de los líderes, Shur Payán, Calambás, Shura Manuela, entre otros.

Este episodio llega a constituirse en uno de los más trágicos en la memoria del pueblo Misak, se reconoce la caída de la Confederación Pubén significando el final de todo un proceso milenario de construcción del pensamiento Pubén, pero a la vez el inicio de un proceso de resistencia, característico en la mayoría de los pueblos indígenas de América (Dagua *et al.* 2005, p. 82)

De la institución de la encomienda al resguardo indígena.

“El repartimiento de indios fue el inicio y la base de lo que después se llamaría la encomienda” (Dagua *et al.*, 2005, p. 89); una de las principales instituciones para el sometimiento en la colonia, funcionaba bajo el pretexto de encomendar los indígenas a los terratenientes, y así darles “buena educación” ligada al catolicismo y negada a sus raíces; aunque el propósito de fondo era hacer uso de la fuerza de los indígenas para realizar duras labores en los campos de producción, pues “se usaba arbitrariamente esta mano de obra por los conquistadores a tal punto que eran tratados como esclavos, sometidos a arduos trabajos”(Dagua *et al.*, 2005, p. 93).

Su constitución se desarrolló como un arrendamiento conferido al encomendero por parte de la Corona española, en una dinámica de la producción que pretendía guardar a los indígenas de la sobreexplotación, pues el descenso de la población en el siglo XVI

resultaba preocupante para la sostenibilidad de este modelo de producción. (Galvis, 2010, p. 18)

Posteriormente ocurrió la transición de la encomienda a los resguardos indígenas. Estos consistían en una nueva forma de organización de la Corona en torno a su mano de obra, pues necesitaban proteger y resguardar a los indígenas que cada vez eran menos, es decir, “cuidar” su mano de obra; puesto que “las encomiendas continuaron, pero con ciertas variaciones, que permitieran a la Corona tener mayor control sobre la población tributaria que manejaría el encomendero” (Daguaet *al.*, 2005, p. 122).

La institución del resguardo intentaba dar mayor protección a la escasa población indígena que quedaba, con la diferencia que el encomendero iría perdiendo control sobre ella, pues pasarían a manos de autoridades civiles, que tendrían su manejo y distribución; además se buscaba que el tributo que daban los indígenas a los encomenderos fuera destinado desde ese año a contribuir a la Real Hacienda de España; en sí, a través de apartar la figura del encomendero del beneficio y control directo de indígenas, buscaron la focalización de la producción hacia la corona, contribuyendo a fortalecer su sistema social dominante.

Guambia en los tiempos de la independencia y la república

En estos tiempos la situación de los guambianos no había cambiado mucho, seguían siendo explotados bajo el sistema de terrajería que los terratenientes utilizaron en el Cauca. La terrajería seguía siendo una forma de esclavitud;

El terraje era una pensión o renta pagada al terrateniente - que no era dueño de la tierra- por quien la cultivaba. Adicional a ello eran muchos los castigos, las injusticias y la opresión de los terratenientes contra los terrajeros. (Agredo & Marulanda, 1998, p. 12)

Posteriormente, los Misak emprendieron un proceso de recuperación de tierras, y es como en el entorno de la conformación republicana, empiezan a gestar una lucha y disputa jurídica con quienes habían usurpado sus tierras; existieron “títulos que comprobarían que algunas de esas tierras habían sido adjudicadas por la corona española, y así enfrentar diversas contiendas de tipo jurídico para recuperarlas en esas épocas del siglo XIX” (Agredo & Marulanda, 1998, p. 14)

Asimismo, empezaron a desarrollarse estrategias de lucha legales por parte de los indígenas contra las elites locales, los esfuerzos que hicieron los mayores por la comprensión y gestación hacia esa lucha por su pueblo; es así como “en octubre de 1825, demandan al terrateniente Matías Fajardo sobre su posesión de las tierras en el Gran Shimán; sin embargo, esta disputa se resolvió en 1827 a favor de Matías Fajardo” (Dagua *et al.*, 2016, p. 117); como habría de suponer, los terrajeros del resguardo de guambia quedaron siempre en total desventaja, puesto que los terratenientes tenían de apoyo a los jueces, los curas, ejército, policía y políticos poco honestos del departamento Cauca. Posteriormente en esa lucha por la recuperación de tierras optaron por diversas estrategias en la organización política; pues la recuperación de tierra fue un acto de sensata rebeldía y dignidad del pueblo Misak.

Recuperación de tierras

Abordar el tema de la recuperación de tierras en guambia - acción emancipatoria marcada en la memoria histórica del pueblo Misak-, es comprender los directos conflictos que se vivieron entre liberadores de la tierra y terratenientes, más aún, conflictos entre los mismos indígenas, algunos acomodados y resguardados en las estructuras de poder heredadas por la Corona, esquivos e inconscientes de las luchas de su pueblo.

Sin embargo, considero que este episodio de la historia guambiana, hizo que se tejiera un sentimiento Misak alrededor de la tierra y su liberación, que inspiró a los jóvenes - como fue en ese tiempo el caso de taita Francisco Yalanda entre otros – a que se organizaran e impulsaran la liberación de sus territorios para continuar con su legado ancestral.

El nacimiento del CRIC en los años 70 fue una conjugación entre los diferentes procesos de lucha de pueblos indígenas, en la recuperación de tierras en el departamento del Cauca, es una referencia base de la organización política de este sector indígena. Además - aunque con diferentes concepciones de la tierra - de hacer coalición con el proceso de “invasión de tierras con campesinos, [...] bajo la figura de ANUC, Asociación Nacional de Usuarios Campesinos 1971 – 1975” (Galvis, 2010, p. 14). El CRIC según Galvis (2010):

En sus primeros años se concentró en la recuperación de sus territorios ancestrales, por medio de instituciones coloniales como los cabildos (como unidades políticas) y los

resguardos (como unidades territoriales) que se apoyaban en el sustento legal brindado por la ley 80 de 1890, para hacer frente a la concentración de la riqueza en el Cauca. (p. 28)

Sin embargo, en un primer momento los cabildos y resguardos ya habían sido conformados por la Corona Española, y estarían cooptados más adelante por la élite política del país, de acuerdo con el poder de turno entre liberales y conservadores; que los cabildos empezaran a apoyar el proceso de la recuperación de tierras, significó un proceso del pueblo Misak, en primer momento desde el pensamiento propio, de concientizar al pueblo para emprender la lucha por el amor a su tierra.

En una entrevista a Taita Francisco Yalanda (2016) a sus 63 años, quien, junto a sus coterráneos, emprendieron en su juventud el proceso de recuperación, guiados por sus mayores comenta que “en las recuperaciones del Gran Chiman, no eran de acuerdo con el cabildo, cualquier cosa que decían la gente para recuperar, decían que era para robar las tierras a los terratenientes” (comunicación personal).

De manera que también empezaron una lucha por la recuperación del pensamiento propio, por retomar la memoria y recordar la lucha de sus antepasados en diferentes momentos de la historia, en la llegada de los conquistadores y las batallas defensivas de su pueblo, así como las contiendas jurídicas en siglo XVIII, y seguramente líderes que se enfrentaron directamente a los terratenientes y fueron asesinados; es así que la razón de ser, es la ley de origen y/o derecho mayor, que están basadas en los derechos que tiene la gente originaria de su territorio de vivir en él, bajo sus formas de convivencia ligadas a su cultura.

Ley de origen, derecho mayor o propio

El origen del Pueblo Ancestral Guambiano se cuenta y enmarca en la Ley de Origen conocida también a través del Derecho Mayor. El Observatorio Étnico (s.f.) afirma desde su cosmovisión:

Los guámbianos somos nacidos de la naturaleza como nace un árbol, somos de aquí desde siglos, de esta raíz [...] primero era la tierra y las lagunas. La mayor de todas era la de nupisu – Piendamó. En el centro de la sabana, del páramo como una matriz, como un corazón [...] El agua es vida. (p. 6)

Cuentan los ancestros, que el pueblo Misak nació de la unión de elementos de la naturaleza, pues el agua que está en las lagunas y el trueno que emana poder en las tormentas, se unieron como espíritus mayores, fecundaron y dieron origen a los primeros Misak, los Pishao, hijos del agua.

En este sentido, la comunidad indígena Misak frente a sus reivindicaciones políticas de pervivencia cultural, se entienden a partir del derecho mayor como un pilar, es decir, la defensa del territorio y las luchas emanadas por la comunidad se van a sustentar a partir de la idea del origen en conexión con el territorio y su defensa a la cultura ancestral en relación con el territorio.

El reconocimiento que tienen los pueblos indígenas de Colombia y América Latina, se ha hecho a partir de la recuperación de los territorios, por la conciencia del origen, la recuperación de la memoria histórica y la lucha por la dignidad. Sin embargo, en guambia por mucho tiempo las prácticas de opresión se volvieron “normales”; Manuel Ussa Tunubalá(2016) compañero universitario del pueblo Misak, me cuenta que anteriormente “muchas familias comenzaban a pensar que una familia de respeto, una familia distinguida no hablaba la lengua guambia sino que tenía que hablar fluidamente el español, en ese sentido, ser catalogado como una persona de raíces ancestrales era motivo de vergüenza” (comunicación personal).

El derecho mayor, también surge como un llamado que reivindica políticamente a las comunidades ancestrales, al retorno de las prácticas ancestrales y al sentido de pertenencia de sus raíces ancestrales. Además, a reconocer a las autoridades ancestrales y/o espirituales quienes han permanecido desde el origen del ser Misak, reconocimiento este, reflejado desde los rituales ancestrales, en relación con la medicina tradicional del ser Misak.

CAPÍTULO II. ESCUELA Y SABER TRADICIONAL

Acercarse a la teoría de reproducción en la escuela

Desde la perspectiva sociológica de Talcott Parsons (1959) como se citó en Giroux (1985) se interpreta a las escuelas como “instituciones neutrales, diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad [...] una sociología de la educación que rechazaba cuestionar la relación entre las escuelas y el orden industrial” (p. 102), desconociendo así, el papel que tiene la escuela en las relaciones de poder entorno a la dominación.

Posteriormente, Giroux (1985) avanzó a las teorías de reproducción en la escuela e hizo referencia a que estas “toman el problema de cómo funcionan las escuelas en merced de la sociedad dominante como su inquietud central; orientan su estudio en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para mantener la división social del trabajo” (p. 105).

De igual modo, Giroux (1985) retomando las idea de Althusser (1971) sostuvo que “las escuelas son el principal aparato ideológico del Estado, y que generalmente sirven bien a su función política y suministran a los estudiantes las actitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía” (Giroux, 1985, p. 111); es oportuno reconocer las prácticas escolares acordes a la lógica del poder, a mantener el *status quo* y la dominación que se le atribuye a la escuela, una perspectiva funcional e instrumental que se desarrolla en el ámbito estatal a partir de políticas públicas, como en el campo educativo, económico, territorial entre otros. Sin embargo, Giroux (1985) planteó que “en la perspectiva de la reproducción está ausente cualquier consideración seria de las escuelas como sitios sociales que producen y reproducen las formas ideológicas y culturales que se encuentran en oposición a los valores y prácticas dominantes” (p.118). De igual manera, Bordieu (1994) citado en Giroux (1985) consideró que:

para describir una relación social donde el “dominador” ejerce un modo de violencia indirecta y no físicamente directa en contra de los “dominados”, los cuales no la evidencian y/o son inconscientes de dichas prácticas en su contra, los convierte en “cómplices de la dominación a la que están sometidos(p. 4).

Mientras tanto, Giroux (1985) argumentó que en esta perspectiva “las escuelas son vistas como un instrumento de la producción y reproducción de la ideología dominante, que tácitamente confirma lo que es ser educado” (p. 119); no obstante, de manera crítica mencionó que Pierre Bordieu olvidó la resistencia que han puesto las sociedades de base, su capacidad crítica y contestataria a esta dominación, “en este caso, los valores, significados y códigos de la clase gobernante parecen existir fuera de una teoría de lucha e imposición”(Giroux,1985, p.121).

También, Giroux (1985) aseguró que “los educadores radicales argumentan que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo” (p. 121). Esta interpretación puede dar razón del porqué los modelos educativos están enfocados básicamente en la mercadotecnia y hacen énfasis en reproducir el aparato estatal para intereses que el mercado demanda a la sociedad; incidiendo en la estructura interna de la escuela a partir de la creación de imaginarios – de modernidad, progreso y desarrollo- que generan lecturas sesgadas hacia el mundo, quizá negando su propia condición de individuo – grupo social e identidad cultural.

Empero, es posible pensarse la escuela como un movilizador de recursos, en tanto se puede resignificar y recrear para centrarla en expectativas que reivindiquen una contrapartida para la homogeneización; recogiendo aspectos básicos y amplios como la diversidad cultural, vista como la gran fuente del saber que se puede vincular a proyectos educativos y pedagógicos más acordes a las prácticas libertarias de los pueblos. “Las escuelas no están solamente determinadas por la lógica del mercado de trabajo o de la sociedad dominante; sino también sitios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera independientemente de la economía de mercado capitalista” (Giroux, 1985, p. 4).

Entonces, se requiere construir una educación acorde a las necesidades y prácticas culturales de las comunidades, la lucha comunitaria y popular; pues en lugar de ser instituciones homogéneas que aplican bajo el control directo de grupos de negocios, las escuelas se caracterizan por tener diversas formas de conocimiento escolar, ideologías, estilos organizacionales y relaciones sociales. Así pues, las comunidades indígenas como la Misak se

han empoderado de sus procesos educativos que se dieron posteriormente a la reflexión y la acción en la recuperación de tierras en los años 70 y 80 al norte del departamento del Cauca.

Acercamiento a una pedagogía de la resistencia en la escuela.

La resistencia es vista como una enunciación de la conciencia, y la coherencia en luchar por la búsqueda de la emancipación. Espacios como la escuela han sido definidos e interpretados como espacios de funcionalismo coherente para la idea de sociedad dominante; según Giroux (1985):

La noción de resistencia tiene que ser medido no solo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino, de manera más importante, por el grado en el que contiene las posibilidades de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder y determinación social. (p. 148)

Así, la resistencia es hacer de la cultura y la política una fusión para el desarrollo de las relaciones sociales entorno al poder autónomo en sus territorios, conllevando a las sociedades de base a su emancipación, es además el significado de una liberación ideológica de tipo dominante. Aspectos que toman sentido en la práctica político – pedagógica de la escuela, es decir, la producción de conocimiento a partir de la acción y el cuestionamiento contrahegemónico que aporta al desarrollo de las reivindicaciones sociopolíticas, étnico - culturales de las poblaciones subordinadas, como lo expresó Walsh (s.f.):

La insurgencia social, política pero también epistémica de movimientos afro e indígenas, y la emergencia cada vez más fuerte de designios, agenciamientos y proyectos que apuntan a la descolonización, es oportuno pensar y significar hoy una perspectiva pedagógica –o de pedagogías- que se enlacen con los proyectos y perspectivas de interculturalidad crítica y de-colonialidad. (p. 14)

En este orden de ideas, la reconfiguración de la escuela es vista a partir de los intereses de los movimientos sociales, de los sectores populares, locales y comunitarios. Emprender procesos educativos de resistencia implica necesariamente abordar el plano político y cultural de los territorios, es decir, retomar acontecimientos históricos, luchas, resistencias; además plasmar sus prácticas culturales en los saberes tradicionales es hacer memoria político – cultural.

El saber tradicional y la educación

Es preciso reconocer que existe un legado indígena milenario que está constituido por un pensamiento y unas prácticas ancestrales que incluyen o surgen de la estrecha relación en el plano físico y espiritual del ser humano con la tierra. “El habitante de los Andes no ve división en la naturaleza. La totalidad se expresa en una dualidad complementaria, una comunicación e integración de extremos que funda las bases de su cultura y sus tradiciones” (Stivelman, 2016, p. 9).

La ancestralidad ha estado circulando en el mundo milenariamente desde los pueblos indígenas Sioux en Norteamérica que hacen pagos a la madre tierra y se expresan en sus actos rituales venerando a WakanTanka² (Gran espíritu) o Pachamama en el mundo Andino. En toda Latinoamérica de norte a sur, en Colombia por ejemplo comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta como los Koguis, Arhuacos, Wiwas y Kankuamos, en la Orinoquia Colombiana y Venezolana, con la familia indígena Guahiba; así como las comunidades del Cauca principalmente con los Nasa y Misak; en el Putumayo con los pueblos Ingas, Cofán, Xiona; y en el departamento de Nariño y la provincia del Carchi en Ecuador con el pueblo Pasto, descendiendo al sur por países como Bolivia, Perú, Argentina, hasta llegar a Chile con el pueblo guerrero Mapuche. En suma, un conglomerado de pueblos indígenas como lo expresa (Barrera & Toledo, 2008):

Que, bajo sus cosmovisiones, la naturaleza es la fuente primaria de la vida que nutre, sostiene y enseña. La naturaleza es, por lo tanto, no solo una fuente productiva sino el centro del universo, el núcleo de la cultura y el origen de la identidad étnica **de estos pueblos** (p. 54).

Ahora, en el mundo espiritual andino se comprenden tres espacios que son planos significativos en la representación del cosmos, los tres espacios tienen su representación en parejas de animales aborígenes de la zona Andina y Amazónica. Stivelman (2016) en relación con estos tres espacios - dimensiones de la cosmovisión Andina manifestó:

²Revisar: LA PIPA SAGRADA LOS SIETE RITOS SECRETOS DE LOS INDIOS SIOUX relatados por Alce y Brown (2002)

[Que] el janan pacha es el espacio superior, el cielo, el macrocosmos, el lugar donde están las galaxias, los planetas, el ámbito de Inti (el Sol), Killa (la Luna), Quyllurkuna (las estrellas) y wayra (el viento), y donde habitan los seres tutelares del cosmos. O El kuntur o kunturi (cóndor) es su ave emblemática, símbolo de la transmutación en los Andes; y en el Amazonas, el q'enti (colibrí), metáfora del poder de lo pequeño. El kay pacha es el mundo terrenal, donde habita la Pachamama en su más concreta expresión. Es el hábitat de la humanidad. Es donde los apus o espíritus de las montañas son considerados entes tutelares y guardianes de las personas, los pueblos, las ciudades y las regiones...El puma andino y el uthrunku (jaguar) amazónico encarnan al hombre en su faceta de cazador. El ukhu pacha constituye las profundidades de la tierra, el inframundo. Es el inconsciente colectivo de la humanidad. Se encuentra en el agua en todas sus formas: mar, río, laguna, manantial. Katari (serpiente) y amaru (anaconda amazónica) personifican al hombre de las cavernas. (p. 28)

Dado esto, se debe comprender que hay diversas cosmovisiones en el mundo indígena, pero que todas se interpretan desde y para la naturaleza, es decir, las particularidades del territorio y la relación de los aborígenes con la naturaleza hicieron que se desarrollaran mitos, leyendas y saberes particulares a través de la oralidad en la relación ser humano-naturaleza. Sin embargo, mantienen la misma esencia que consiste en la veneración de los entes naturales que los rodea, vivir en armonía y equilibrio con la naturaleza; “el conjunto de ideas y principios que se elaboran para conformar una cosmovisión, una perspectiva de ese vínculo con lo abstracto, y del hombre con las manifestaciones de la naturaleza y el cosmos” (Stivelman, 2016, p. 13). Sobre esto, González y Azuaje (2008) mencionaron:

[Que] el saber popular es el saber milenario que pasa de generación a generación, logrando resistir y permanecer desde tiempos inmemoriales y permanece en la cultura de los pueblos [...] El más digno ejemplo que representa el saber popular, es el saber indígena porque orienta el quehacer diario del colectivo a través de los preceptos ancestrales que les dirige. (p. 234)

Cabe señalar que los saberes ancestrales son una herencia cultural mediante prácticas que se desarrollan y fortalecen en los tejidos generacionales, la construcción de pensamiento propio, el

desarrollo de la autonomía comunitaria en esferas como la medicina ancestral, la educación propia, la política y la cultura desde el saber ancestral orienta y otorga visión y sentido a las prácticas comunitarias. Esto es un saber ancestral que ha ido transitando varias generaciones por medio de la tradición oral y que a pesar de su exclusión, deformación y mala interpretación se ha mantenido a lo largo de los siglos; reflejado en las personas que tienen prácticas y costumbres inmersas en los saberes ancestrales. Cabe decir que las prácticas indígenas se desarrollan en el plano de la espiritualidad.

No obstante, los saberes de los pueblos de América Latina han sido desarraigados a partir del proceso de invasión y colonización de los países europeos, siendo este acontecimiento el que ha distorsionado la conexión de los pueblos con los saberes milenarios, en otras palabras, el proceso de colonización continúa de tal manera que los saberes ancestrales no son reconocidos en el actual contexto de la modernidad y el conocimiento científico como el que brinda la “verdad”, la “ideología del «progreso», «desarrollo» y de la «modernización», que es intolerante a toda forma pre-moderna (y en sentido estricto preindustrial), la cual es automáticamente calificada de arcaica, obsoleta, primitiva e inútil” (Barrera & Toledo, 2008, p.16).

Ahora bien, en la historia de la educación Misak es necesario remontarse al tiempo en donde no existían las escuelas formales; también es vital reconocer las prácticas educativas Misak que se dan al interior de la familia, la comunidad y el territorio. Tal como lo consideró el profesor Carlos Tumiña (2016):

Lo propio es algo que nace con uno, y la educación propia está en el Na Cuk, (Familia como padres, madres hermanos) el Nak Chak, (Fogón, con los tíos, abuelos) Nuna Chak (la comunidad) y en esos tres espacios, en el enrollar y desenrollar esta esa educación propia. Ahora la educación occidental la hemos apropiado, en ese caso tenemos que empezar a diferenciar tres conceptos, lo propio, lo apropiado y empezar a problematizarlos para buscar la integralidad de los contextos, acá los estudiantes que son egresados de este colegio tienen esa fortaleza de informarse de lo propio, lo ajeno y cosas apropiadas. (Comunicación personal)

Aun así, la cultura del pueblo Misak ha pervivido en el tiempo a pesar del proceso de desarraigo cultural promovido por la colonización, a través de instituciones como el Estado y la

escuela, sin embargo, la cultura ha logrado mantenerse en el tiempo, pues se ha transmitido a sus generaciones venideras unos pilares fundamentales que ayudan a comprender el significado del Misak, brindándole un sentido a su territorio y las relaciones comunitarias que se gestan; el pensamiento propio se mira reflejado por sus principios y valores, especialmente por el principio integrador como es el *parəsetə* que significa estar “preparado para la vida” y aborda valores como el *máyaleo*: hay para todos, *latá - latá*: ayuda mutua; y *linchap*: solidaridad.

El *parəsetə* es un principio ancestral que el pueblo indígena Misak ha venido recuperando en su proceso de resistencia cultural. Es la cuna de saberes milenarios que se encuentra en la vida, dinamizando el pensamiento y el hacer de la comunidad. Se manifiesta como alternativa educativa y pedagógica frente a modelos educativos ajenos, que nos permitirá afrontar la cultura globalizante con procesos propios, en el tiempo y en el espacio (Aranda *et al.*, 2012, p. 48)

En ese sentido, los Misak también poseen una educación basada en la experiencia y práctica de sus saberes tradicionales, pues bien lo dijo Yalanda (2016):

A esas horas no había escuelas, no había profesores ni nada, los profesores eran de la cocina mismo. Y hasta la cultura de cómo sembrar, qué le da más y así, cómo cosechar, en qué mes siembra y en qué mes cosecha, eso le enseña todo y así lo va cogiendo las memorias de los mayores, ahí se va hablando todo, hasta la carne pues, si muere un ganado la carne no la deja en las piezas o neveras sino que lo deja encima del fogón para que se ahúme y así queda más sabroso y se conserva. (Comunicación personal)

En este caso, la enseñanza para el Misak no está mediada o “controlada” de manera necesaria por la institución escolar, debido a que son los espacios de interacción cotidiana en el territorio, comunidad y el seno familiar, quienes brindan una educación para el desarrollo integral del *ser Misak*; es importante señalar que para el Misak la escuela brinda una enseñanza complementaria a sus nuevas generaciones. La educación en el hogar para el Misak es primordial, se conoce como una práctica cotidiana en los hogares guambianos, dialogar alrededor del fogón, colaborar en la cosecha y la preparación de los alimentos;

[...] desde la vivencia de los pueblos Indígenas, la educación propia ha sido siempre base fundamental para la revitalización de las culturas y el mantenimiento de la identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que se han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos. (Arboleda & León, 2015, pp. 32-35)

La semilla del saber

Hablar de semilla, de acuerdo al significado de la palabra, es hacer referencia a un concepto universal porque toda cultura por remota o diversa, sobre la tierra tiene en la semilla el principio cósmico, simbólico, virtual y real.

¿Por qué hablar de principio, de origen, de semilla, en tiempos donde la crisis escatológica de tiempos decadentes es manifiesta en todos los estratos, ramas, métodos, objetivos y visión de la mirada miope de la llamada civilización occidental?

¿No será por ese concepto de eterno retorno de culturas primitivas que tenían un pulso sincronizado con el cosmos que las constituía y hacía del palpito regular de las estrellas, los mares, las lluvias, un lenguaje que las mentes primordiales de hombres y mujeres enfrentados a la naturaleza, convirtieron en una relación de Madre Primigenia y progenie múltiple, diversa, una relación de respeto y comunión?

La semilla, el retorno a los ancestros.

En la cultura griega los estoicos hablaron por vez primera del *eterno retorno*, y luego Nietzsche (1882) como contradictor de la visión cristiana recalcitrante y milenaria hizo del concepto de cuerpo, palabra principal ante el espíritu como dualidad impuesta por la Iglesia católica como eje de una cosmovisión que fundó en el pecado y la culpa una sociedad enferma desde su origen, desde su malsana semilla.

Entonces, la mirada del mundo determina la idea que sobre él se tiene. Pero, la historia occidental que se funda en la causalidad de la Historia y en la determinación del mito cristiano, donde la dualidad se impone como lucha eterna de contrarios en una dialéctica que supuestamente liberaría al hombre de su esclavitud, según la visión que de la historia que tenía

Hegel en su fenomenología del espíritu (1807). ¿Cómo crear un diálogo entre una visión separada del mundo como la occidental, y una visión de comunión con la naturaleza del mundo como la del pueblo Misak?

De ese modo, el pensamiento occidental al separar el mundo en materia y espíritu y todos los derivados dualísticos fundó en esta separación una visión jerárquica donde el sujeto es superior al objeto que es “examinado”. El pensamiento Misak está unido al mundo, a la Tierra como parte integral de ella, no crea separaciones metafísicas donde el espíritu o el alma sean superiores en el plano ontológico al cuerpo o a lo orgánico de la naturaleza. Es necesario sembrar una nueva semilla diferente a la sembrada por la parábola cristiana del sembrador y sus dos semillas contrarias y enemigas en una lucha teleológica de principio y fin, bien y mal. Una semilla cósmica que reclame con tenacidad esa otra mirada, donde la semilla sea el comienzo de una cosmogonía, como en el mito indígena colombiano de Yuruparí (Ver: Orjuela, 1983, pp. 179-265)

Aunque Yuruparí significa nacido de la piquia, una fruta, una nuez amazónica que por definición también es una semilla comestible envuelta en una carnosidad frutal. Este mito amerindio recuerda el mito del pecado original, pues la fruta, la semilla del devenir histórico o del tiempo cósmico es el símbolo del inicio, del nacimiento de la historia del mundo. Sin embargo, el apogeo del pensamiento científico y la desvalorización de otros pensamientos desde el apoyo irrestricto que hacia este brindó Hegel (1807) en su *fenomenología del espíritu*, y concretamente su *teoría del amo y el esclavo* como parte de este gran tratado donde su dialéctica histórica quedó planteada en la oposición de dos voluntades deseantes donde una de las dos queda sometida a la otra por el mayor miedo a la muerte de parte de la sometida, y mayor deseo de la dominante. Nace así en una fábula primigenia, el amo como el dueño y el esclavo como siervo y trabajador total hasta forjar la cultura con su trabajo. La cultura es forjada por el hombre que trabaja y el amo es superado por el trabajador al darse cuenta en su proceso de esclavitud del principio de su libertad. Según Hegel (1807) esto determina el fin de la Historia.

Así, esta filosofía influenció a Karl Marx (1840) que basado en esta teoría del amo y el esclavo fundó el *materialismo dialéctico*; Paulo Freire (1960) nutrido sin dudarlo de estas fábulas filosóficas planteó también la visión de un *opresor* un *oprimido*, como parte y contraparte de

una problemática derivada de la visión hegemónica del pensamiento occidental, y donde el oprimido adquiere conciencia de su condición en la visión total de su proceso.

De tal manera que la visión de totalidad es la que es escamoteada por el pensamiento europeo, donde esta tiene que llegar al final de un proceso donde el hombre como ser total dejaría de ser un medio para volverse fin, un fin abstracto e ilusorio, fruto y semilla de representaciones filosóficas alimentadas por la teología cristiana y su visión escatológica del mundo como *génesis* y *apocalipsis*. La totalidad como un proceso fruto del tiempo histórico y su salvaje dialéctica de sangre y lodo que es como la historia se ha afirmado por encima de otras visiones ancestrales, visiones donde la comunión con el mundo no necesita intermediarios, donde el hombre es hermano de las estrellas como del agua que mana de la fuente pura, donde la tierra es equidistante con el cielo, donde la luna es hermana del hombre como del bosque y de los animales.

Es de resaltar que esta hermandad es una comunión que la visión occidental casi ciega en su obsesión de ver a la naturaleza como una materia inerte y explotable, para sacar de esta socavación impía contra la Madre, no más que oro, dinero, capital, una semilla malvada que se incuba en refrigeradas catacumbas para promover guerras inhumanas, explotación infinita del hombre por el hombre, e irrespeto mortal por tradiciones y cosmovisiones de pueblos arrasados.

No obstante, la visión centralista del hombre occidental hace dificultoso un diálogo de saberes con culturas como los Misak, puesto que la separación de todas las cosas y la jerarquización de los conceptos y las personas amañadas en un nihilismo moderno donde ya no es la visión teocéntrica la prevaleciente, si no la visión del *dorado*, del oro mítico, del becerro de oro mosaico, de la economía en la actualidad y donde precisamente esto hace que el diálogo no sea sincero, de parte del sistema económico, dado que ni siquiera el ser humano es el centro de la historia sino la estructura económica, la red cosificadora del ser humano occidental, y que afecta por el impacto de la globalización a todas las culturas que perviven sobre el polvo del mundo librado al azar del espíritu de dominación.

Por tanto, es necesario que una nueva semilla sea sembrada, la semilla de un amor nuevo, un amor que permita romper las jerarquías y donde la mirada se comparta en un juego de diálogo, un erotismo que como en los Misak, hijos del agua, surja del fogón, del hogar donde la oralidad

de los taitas refunde el mundo, donde el *namuywam* (nuestra voz) se escuche en los rincones y planicies, en las redondeces y cimas, en la voz de los vientos, de las aguas, de las aves. La voz del pueblo Misak reclama la Tierra como principio de recuperación de la totalidad pues la totalidad es la Tierra, como madre y dadora de todo. La visión holística, dialógica, integradora de los Misak hace que el otro sea un interlocutor válido, digno, respetable. ¿Cómo sembrar el diálogo entre el mundo indígena y el mundo occidental, entre visiones tan diferentes?

La semilla del diálogo

La semilla del diálogo se vuelve esencial, sustancial, trascendental y viva para tejer puentes de comprensión, donde la única mirada válida y real para consolidar el abrazo es el amor; la semilla del nuevo amor es la semilla del diálogo que entrelaza saberes y reconocimientos. Recordar el pasado es la forma de encontrar la libertad o recuperarla si se ha perdido.

Es preciso señalar que los 102 pueblos indígenas que representan el dos por ciento de la población colombiana están sujetos a todo tipo de manoseos, por el punto de vista que hace que el indígena se tenga como menor, como interlocutor no válido o como minoría; tal visión ocasiona que el saber de estas comunidades no sea valorado apropiadamente. Una forma de integrar el conocimiento con la comunidad indígena Misak es precisamente la acción de compartir, y que este compartir acerque la concepción de aprendizaje a una perspectiva recíproca que es la que construye un diálogo y una apreciación de las riquezas de ambas culturas. Tener esta visión requiere de sujetos que se aproximen sin ínfulas occidentales, que compartan el fogón con los taitas y los *mθrθpik* – médicos tradicionales en lengua Misak-, que no se menosprecie la visión amerindia. Cuando se habla de una estrategia pedagógica desde la Educación Popular o desde el reconocimiento de los saberes propios, este rescatar los saberes ancestrales para compartirlos como una forma de la educación popular da cuenta de un saber profundo donde el diálogo es fruto de una semilla amorosa.

“La memoria de la especie humana es, por lo menos, triple: genética, lingüística y cognitiva, y se expresa en la variedad o diversidad de genes, lenguas y conocimientos o sabidurías” (Barrera & Toledo, 2008, p. 13). Así, cada lugar y elemento de la naturaleza constituye un significado para la vida del Misak: las montañas, las nubes, el bosque, los animales, las plantas, la neblina, lagunas etc.

Entre los pueblos indios, los conocimientos están siempre relacionados con la naturaleza, integrados a ella como un todo, sin límites ni fragmentos. Esto se expresa por un manejo pleno de parte de la lengua, que es el vehículo por excelencia para condensar esta concepción del mundo y la realidad.(Muelas, 1993, p. 13)

De la misma forma, hacen parte de un lenguaje ancestral que pervive en los indígenas, el lenguaje simbólico de la naturaleza y la particularidad de sus lenguas nativas y su estrecha relación con la Madre Tierra, es un saber que se identifica en el cotidiano de la comunidad y a su vez hace parte de sus representaciones cosmogónicas.

Los guámbianos consideran que la naturaleza es la vida y para mantenerla, se debe vivir siempre en armonía y equilibrio espiritual con la naturaleza. Al igual que para otras culturas indígenas de los Andes, la cultura guambiana concebía al hombre en relación con la naturaleza, como una parte integral de ella. El hombre era un elemento más de la naturaleza, como lo es el árbol, el río, la montaña, la laguna, el páramo y todos los animales.(Agredo & Marulanda, 1998, p.132)

Debe aclararse que el indígena se diferencia de la perspectiva occidental por su relación armónica con la naturaleza y su respeto divino, es decir, se establece una conexión espiritual como esencia del ser Misak y de múltiples comunidades étnicas, de ahí que cultura y naturaleza sean seres inherentes en la interpretación de las culturas ancestrales, pues según el antropólogo y etnobotánico Wade (1954) en su exploración por comunidades indígenas de Colombia:

No hay una separación entre la naturaleza y la cultura. Sin el bosque y los ríos, los seres humanos perecerían. Pero sin la presencia de la gente, el mundo natural no tendría orden ni significado. Todo sería caos. Por lo tanto, las normas que guían el comportamiento social también definen la manera en la cual los seres humanos interactúan con lo agreste, las plantas y los animales, los múltiples fenómenos del mundo natural, el rayo y el trueno, el sol y la luna, el aroma de una flor naciente, el olor agrio de la muerte.(Wade, 2015, p. 92)

Cosmovisión Misak



Figura 1. Símbolo de la cosmovisión Misak, Tulpas Universidad del Valle

Fuente: toma propia

La cosmovisión en el plano Andino da cuenta de la representación del origen físico y espiritual que se complementa con los diferentes elementos de la naturaleza, “la dualidad original es uno de sus conceptos más importantes. Bien/mal, femenino/masculino no se expresan en el pensamiento andino mediante una lógica de opuestos (“arriba o abajo”), sino que se integran los polos, que funcionan de manera coherente y complementaria” Stivelman, Alan (2016.p:15); además, la cosmovisión contiene creencias, principios y valores que la constituyen; de lo cual se hablara’ más adelante. De acuerdo a ello, Muelas (2005) expresó:

[Que] en el principio fue solamente el *pishimisak*, un ser muy bueno, muy sabio, conocedor de todo [...] Había grandes bosques y montañas con muchos Pájaros y animales, grandes peñascos y lagunas, grandes ríos con sus grandes y pequeños peces. Era tan completo que no faltaba nada. Todo tenía su nombre en femenino y masculino: higuillo macho, higuillo hembra, lechero macho, lechero hembra. Así mismo nuestras grandes lagunas tenían su nombre. La una, *Ñimpipisu*, lleva *ñi* porque es hembra; la otra, *Nupitrapuik*, termina en *Oik* porque es macho. *Ñi* era *Mama Chuminka*, era mujer, era el

pishimisak. Ella era sumamente buena y sabia. Buscó a tata *Ciru Kallim* y habló con él para cultivar la tierra. (p. 28)

Para los Misak, la relación naturaleza – humano parte de entender el entorno como parte de su ser, las montañas han podido ser una extensión del espíritu, tienen una carga cosmogónica, al igual las lagunas y los páramos. El saber ancestral se encuentra en la naturaleza y en las experiencias de los antepasados con ella, puesto que es a partir de las conexiones generacionales con la madre naturaleza es que los saberes se dotan de significado, es decir, hay una estrecha relación entre cosmovisión y saberes ancestrales.

Plantas y Espiritualidad.

Después de mucho tiempo, como Mama Chuminka era poderosa y era el *pishimisak*, pensaba cosas muy grandes. Desde entonces cuidaba la mata de coca y, como era tan sabia, con ella empezó a hacer sus ceremonias, para que sus hijos *kasik* llegaran y vivieran en paz y armonía en esta tierra. Como ella sabía que iba a parir el río, juntó 4 hojas de verdolaga, 4 cogollos de alegría, 4 granos de maíz capio, 4 pepas de yacoma blanca y las lanzó 4 veces a su derecha y 4 a su izquierda, pidiéndole al espíritu de la naturaleza que los hijos que llegaran a esta tierra pudieran vivir en paz y en armonía con ella. (Muelas, 2005, p. 29)

Un día antes de salir a territorio sagrado, la familia Tombe hizo el llamado al ritual de refrescamiento, su propósito era limpiar impurezas, ahuyentar energías negativas del cuerpo y el espíritu y atraer las buenas. En el jardín de su casa Mama Ana Julia agarró “cuatro plantas tradicionales que todo medico tradicional utilizan para los rituales: *Kasrak* es la planta de la Alegría; *Wañiunssi*, la rendidora; *Pishinkalu*, es la orejuela, *Puw Pura*, maíz capio” (Dagua *et al.*, 2005, p. 46). Son plantas tradicionales usadas por el medico tradicional Misak; se trata de ofrendar cuatro veces de derecha a izquierda, y después frotarse las manos, la cara y la cabeza, debido a que esta práctica ancestral abre un buen camino para el día siguiente, pues se entra en armonía con el espíritu mayor que es el *Pishimisak*. Uno de los principios fundamentales en la cosmovisión Andina es el principio de cuaternidad catalogado por Stivelman (2016) de la siguiente forma:

Base principal de la sabiduría andina”, en donde expresa que “el número 4 le da un orden y posibilita la estructura. La existencia, entonces, se manifiesta en distintos planos: el físico biológico, las emociones y la percepción neurológica –o plano mental–, pero también incluye un cuarto plano, el alma o intermediario, que es el nexo con un plano de mayor conciencia. (p. 18)

Al día siguiente, nos encontramos con Manuel Ussa y caminamos desde la vereda del Pueblito, pasando por la vereda de Piendamó Arriba, visitamos a Taita Francisco Yalanda con el propósito de que acompañara esta travesía, y además nos guiara por los complejos caminos y rutas que el páramo contiene; Manuel habla con el Taita en lengua propia (NamuyWam), y por la asociación de gestos intuía que el Taita había respondido positivamente a la proposición de su acompañamiento y guía.

La salida la realizamos en horas de la mañana, y Manuel Ussa utilizó las plantas antes mencionadas para hacer la ofrenda y pedir permiso a los espíritus mayores antes de ingresar a territorio sagrado; estas las hacía en lugares específicos, tales como en quebradas, riachuelos y lagunas. En la primera parada a una hora de camino, Manuel nos comparte hoja de coca y panela para masticar y obtener fuerzas para caminar.

Para ampliar el tema de las plantas y la espiritualidad se da a conocer la *salida de campo a la zona de Alto Méndez, Pilares, Paramos de las Moras, Peña de la vaca. Resguardo indígena de guambia. Septiembre 03 del 2016.* (Posteriormente se continúan desarrollando los temas planteados a partir de la salida de campo al paramo de Guambia en compañía del Taita Francisco Yalanda).

En septiembre del 2016 salimos con un grupo de médicos tradicionales de guambia hacia el páramo de las moras en el sector de Alto Méndez (por la vía a Mosoco – Cauca en el kilómetro 12) con el propósito de recoger ciertas plantas medicinales, nuestra primer parada se hizo en una piedra sagrada que está pegada al borde de una montaña y se la conoce como Pilares; el propósito era pedir permiso a los espíritus mayores que habitan en el territorio a partir de una práctica ancestral que se conoce como refrescamiento (del espíritu) para ingresar al páramo, donde daremos cuenta que cohabita con un saber propio de la comunidad Misak.

Para el pueblo Misak la alegría, orejuela y maíz capio son importantes para esta práctica ancestral de limpia o refrescamiento, se hace en diferentes sentidos, para limpiar y refrescar el cuerpo y en especial el aura energética del cuerpo. Nos dirigimos a una chorrera que baja directamente desde el páramo, en ese lugar las personas frotaron su cabeza, espalda, brazos y pies con el agua; fui invitado a realizar la misma acción y a hacer el ritual de refrescamiento que significa quitarnos las impurezas del espíritu, para entrar limpios y frescos a territorio sagrado, como un acto simbólico y espiritual de respeto y conexión al territorio. Posteriormente regresamos a dicha piedra y colocamos nuestras manos sobre ella para generar conexión a partir de evocaciones a la madre tierra desde el pensamiento y el corazón, tal como lo afirmó Taita Julio, logrando entender la especial conexión con el territorio desde la armonización del cuerpo y el espíritu para acceder al territorio sagrado.



Figura 2. Taita Julio Tumiña

Fuente: toma propia

Al terminar este ritual, Taita Julio raspó la piedra para sacar trozos de ella, le pregunté ¿qué hace con ella? “es para no enfermen las personas y los animales, les damos a las vacas de esta piedra junto con sal, para que ellas no posean enfermedad e igualmente a las personas” (comunicación personal). Al final comió un poco de esta piedra seca, la cual tiene una textura frágil.

Bajamos de *Pilares* y adentramos al páramo que no estaba muy lejos de la carretera, los Misak recogieron plantas medicinales que hacen parte de sus formas de concebir los remedios físicos y espirituales, pues según ellos son buenas para la espiritualidad.

La cosmovisión Misak va muy de la mano con el ser humano y la naturaleza; no van separadas, para que exista equilibrio hay que interactuar muy bien con la madre tierra, de ahí que la espiritualidad es una misma parte de la conexión con la naturaleza y el ser humano. (Tombe, 2016 comunicación personal).

Las plantas recolectadas son utilizadas para diferentes enfermedades, como también para la espiritualidad. Entre las plantas recolectadas están: el güangüis, maní de páramo, trencilla, plantas de los sueños, piñuela, hoja de frailejón, romero, guayabilla, arracachilla, helechos, árnica y musgo blanco. De las plantas espirituales se pueden resaltar el maní de Paramo y la planta de los sueños, estas plantas están asociadas a la espiritualidad debido a que la primera se utiliza en el pueblo guambiano para limpiar el espíritu de malas energías y atraer las buenas; la planta de los sueños es usada para tener conciencia de los sueños, es decir, los sueños ayudan en la vida de los guambianos, en cuanto son vistos como prevenciones e interpretaciones de imágenes visuales que avisan de peligros o acontecimientos que ocurrirán en la realidad del ser Misak.



Figura 3. Taita Tulio Tumiña, Mama Ana Julia Tombe, Julio Tumiña (de derecha a izquierda) solicitando permiso al *Pishimisak* para ingresar a territorio ancestral

Fuente: toma propia

Lagunas, sitios sagrados

Las dos grandes lagunas que se encontraban una frente a otra formaban una pareja, como marido y mujer. Por eso el río podía parir, y sus hijos ser criados por sus progenitores *pishimisak* y *Kallim*. Para cuando llegaran los hijos paridos por el agua, alistaron cuatro mudas de ropa recién tejida, unas ollitas nuevas y sombreros guambianos para tapar las ollas, además del *wañuktsi* o planta rendidora, y el rejo para enlazar y sacar a los niños del agua [...]. Ya tarde en la noche, en el *sronkatsiksro*, horizonte donde se oculta el sol,

empezó a relampaguear y se escucharon suaves y lentos truenos. Era el *srekollik* que presenciaba también la llegada de los *kasik piurek*, hijos del agua. (Muelas, 2005, p. 30)

La laguna de la Horqueta fue la primera que avistamos después de tres horas de camino, e hicimos un descanso en un sendero observándole desde lejos; seis horas más tarde - para sumar nueve horas de camino - llegamos a la Laguna de Sangre, llamada así por su color rojo en verano; según Taita Francisco esta es una laguna “brava”, puesto que de no hacer el previo “refrescamiento” esta ahuyentaría a los presentes. Como establecieron Agredoy Marulanda (1998):

Cuando una persona se acerca a una laguna brava, inmediatamente se va formando una nube en el centro y otra comienza a moverse alrededor de la laguna. Luego aumenta su velocidad produciendo viento y sonido, aguacero y granizo hasta que la persona tiene que marcharse. (p. 142)

Cuando llegamos a la laguna había neblina espesa y Manuel UssaTunubalá en sus prácticas de aprendizaje de médico tradicional se inclinó hacia el piso apuntando hacia la laguna con unas varas de chonta – hechas de madera de árbol de chonta-, sacó de su mochila de tejido Misak, un tabaco (puro) y chirrincho (aguardiente artesanal); utilizó estos elementos a manera de ritual, el cual consistió en ofrendar coca al espíritu del *Pishimisak*, fumar tabaco – dicho en la región del Cauca: tabaquear) y dispersando el aguardiente a través de un soplo, siempre dirigiendo sus acciones con las varas de chonta, con el fin de despejar la neblina el lugar.



Figura 4. Manuel Antonio Ussa Tunubalá, despejando la laguna de sangre del espesor de la neblina con los saberes tradicionales de su etnia Misak

Fuente: toma propia

Más adelante, Taita Francisco y Manuel invitaron a bañarse en la laguna de sangre, el Taita dijo que al bañarse con estas aguas ellas brindan sabiduría, pues se considera agua sagrada purificada por el gran espíritu *Pishimisak*. Tras hacer reverencia a este sitio sagrado, salimos por el espesor del páramo a continuar con la ruta trazada, la otra visita sería a la Laguna de Piendamó, la cual se considera una laguna macho dentro de la cosmovisión Misak; pero, se acercaba la noche y la decisión fue acampar en el páramo, esto implicó conseguir leña y encender un fogón que permaneció hasta el amanecer.

El *Nak Chak* (cocina) y el *Nak Kuk* (fogón) como lugares sagrados



Figura 5. Nak Kuk

Fuente: toma propia

Se dice en nuestro territorio que las lagunas son sagradas y es así, pero también la familia es muy sagrada, y es desde el Nak Chak y el Nak Kuk donde se deben tejer las buenas relaciones, los principios y valores de nuestra comunidad. (Tombe, 2016 comunicación personal)

Se avecinaba una larga noche y el fogón estaba encendido, tomando agua de panela caliente se apaciguaba la ventisca fría. Taita Francisco compartió una hoja de coca para masticar y acompañar la bebida, entonces la oralidad empezó a fluir alrededor del fogón, entre sus llamas chispeantes, historias de los espíritus del páramo y sucesos ocurridos en el territorio; el fuego hacía sentir el descanso y apreciables reflexiones del mundo ancestral. “Para los guambianos el fuego está en relación con el fogón, fuente de integración, consejos y diálogo. Los sonidos y la expresión del fuego pueden orientar de alguna manera, las situaciones futuras para la familia” (Agredo & Marulanda, 1998, p. 161).

Aquella fría noche en el páramo del resguardo encendimos un gran fuego, el cual nos abrigó con su calor, nos brindó su calma e hizo que el lugar fuera perfecto para descansar, y a su vez escuchar las palabras que Yalanda (2016) tuvo para compartir:

En el fogón esta todo al ruedo sea el papa y la mama, los abuelos y nietos están ahí, estos últimos van cogiendo las ideas o es decir la memoria de ellos, y así van cogiendo todo, que el año pasado esto y este año va a ser esto y van hablando los mayores a los nietos, o

los mismo mayores hablan, que mañana vamos a trabajar y que haremos y así. Ahí van hablando todo y van enseñando a los chicos todo, como atizar la candela, como poner su sartencito de café, como cocinar, como cargar leña y como hablar en dialecto propio y castellano. A esas horas no había educación, no habida escuelas no había profesores ni nada, los profesores eran de la cocina. Y hasta la cultura de como sembrar, como cosechar, en que mes siembra y en qué mes cosecha, eso le enseñan todo y así lo va cogiendo las memorias de los mayores, ahí se va hablando todo, hasta la carne pues, si muere un ganado la carne no la deja en las piezas o neveras, sino que lo deja encima del fogón para que se ahumé y así queda más sabroso y se conserva. Y ahí le enseñan a los nietos, pues buenos días, buenas tardes, o decirle no llamar al nombre, si no que llamen tío o tía, aunque no sea de la casa pero llamen así, van creciendo y les queda la enseñanza y todo pasa y como dice, hasta para trabajar, como levantar eras, picar, recoger cebolla, tumbar los árboles, en qué lado es que cae y que madera es que sirve para construcción y cual no, y así va cogiendo la memoria de los mayores y ahí ya los nieticos quedan en las memorias de ellos y van transmitiendo cuando ellos crecen, y hasta ahorita es así. (Comunicación personal)

También, Muelas(1993) mencionó que “allí los mayores establecen un muy complejo sistema de interacción verbal, que encierra y transmite todos los contenidos del modo de vida guambiano particular, uno de cuyos elementos fundamentales son los llamados consejos, /kəɾəsraik-lə” (p. 23). En horas de la madrugada Manuel sintió náuseas y empezó a vomitar de manera prolongada, a lo que Taita Francisco aseguró que era el *Pishimisak* le estaba limpiando, haciendo una especie sanación espiritual; por lo que al día siguiente Manuel se reactivó satisfactoriamente y continuó el largo camino hasta llegar a Laguna de Piendamó, previamente a esta pasamos observando hacia lo lejos unas lagunas llamadas Las tres juntas debido a la poca distancia que existe entre la una y la otra.



Figura 6. Taita Francisco Yalanda, en laguna de Piendamó

Fuente: toma propia

La siguiente laguna estaba a una hora y se llama Peña blanca, esta fue la última de la ruta, descansamos y avistamos aves tales como patos nadando en la laguna y Manuel Ussa hizo el cierre de la ruta de lagunas ofrendando hoja de coca. Durante el recorrido, el Taita nos enseñó diversas plantas, algunas de ellas medicinales tales como la guayabilla (alivia cólicos), árnica (alivia dolores articulares) y canela de páramo que se utiliza para tomar con agua panela.

Espiralidad del Saber Misak

En el pensamiento Misak, la concepción del tiempo (historia) – espacio (geografía/territorio) denotan la manera en que conciben el mundo y de la existencia de ellos en él; también revela el porqué de muchas de sus prácticas culturales, también reflejadas en el saber tradicional de esta comunidad. De acuerdo con Dagua *et al.*(2005):

En el pensamiento guambiano, al contrario de lo que ocurre en la concepción occidental, el pasado esta adelante se dice – **metrap**, los que ya vivieron en la experiencia y se usa **wento**, porque es lo que será en el tiempo y todo lo que está en la cotidianidad, en la vida, en las mingas viene enrollándose desde atrás en el transcurso del tiempo y del espacio [...] es decir, los anteriores ya pasaron y dejaron sus memorias para que los

Misak que vienen atrás comprendan que el tiempo de los mayores no ha terminado.(p. 35)

En ese mismo orden, el *Tampalkuari* (Tampal: plano, kuari: sombrero) hecho a base de fibra de tetera representa las espirales del tiempo- espacio del Misak. “Cuando llega un nuevo ser, la tarea es seguir enseñando los pasos de nuestros ancestros, para seguir fortaleciendo la pervivencia Misak” (Morales como se citó en Señal Colombia, 2015 comunicación personal). La formación del ser Misak se remonta a su pasado, es decir, el futuro está proyectado en sus antepasados, en retornar y mantener los usos y las costumbres, es un pensamiento de pervivencia cultural.

Chak tsrø, lutøyukutrikatanwanmai procreación de los hijos a través de la educación propia como la ciencia natural, medicina propia, la cultura, el vestido propio [...] ***katsiktsur***: oír y escuchar la voz de los mayores [...] a los hijos brindar una lengua propia, es decir un solo pensamiento. (Daguaet al., 2005, pp. 35-36)

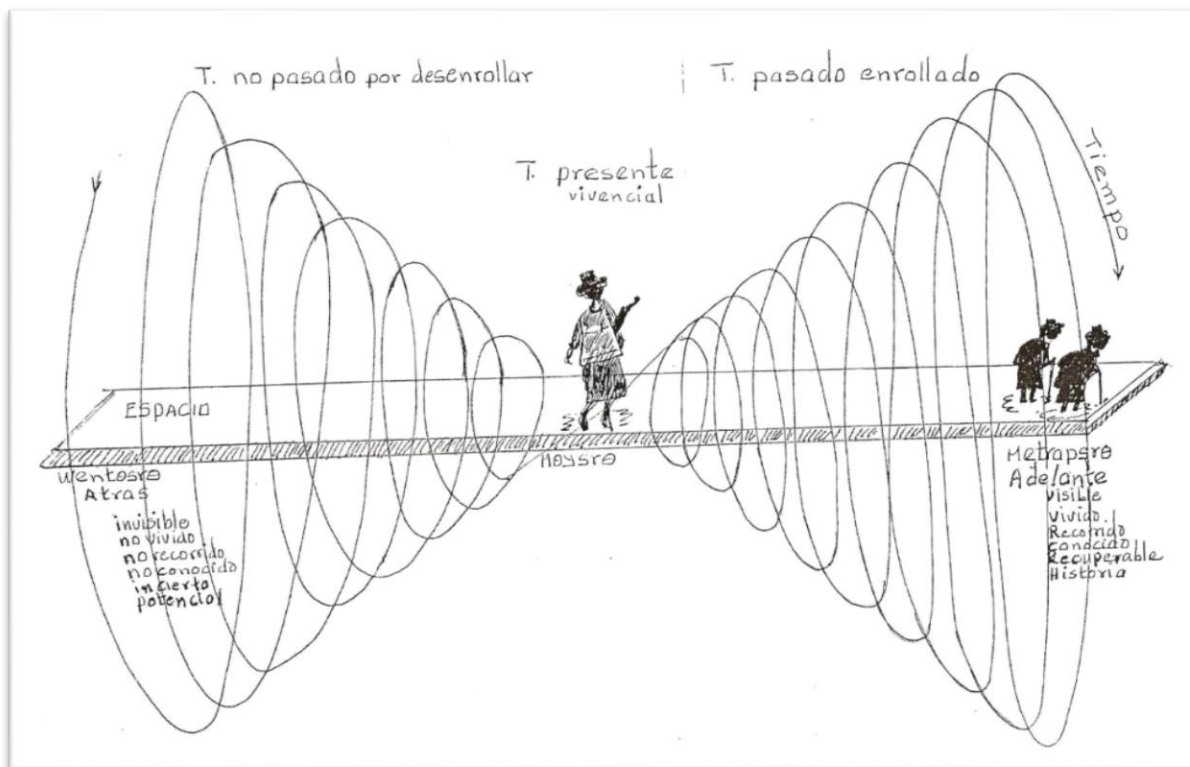


Figura 7. Relación espacio tiempo

Fuente:(Muelas, 1993, p. 55)

El espacio que queda atrás y el tiempo todavía no vivido (conservado en las tradiciones) orientan la vida del hombre. Se van adelante en la vida, después de la vida. El tiempo físico, como un transcurrir eterno y recuperable, presencia del hombre en la palabra (en realidad) parece dividirse, por ella, en el espacio, entre lo vivido – visible y lo no vivido-invisible. (Muelas, 1993, p. 55)

En concordancia con lo anterior, el retorno a los ancestros es el flujo por el cual los Misak transitan, es decir, la integralidad de su pensamiento es reflejada en su interacción con el territorio, en mantener las prácticas culturales y a su vez el futuro se proyecta en el pasado, no son cambios lineales de tiempo como lo plantea occidente sino flujos espirales y el ser Misak como parte de un todo, de una casa, de un territorio, de una dimensión espiritual; es decir:

Es la concepción de un espacio no lineal, que se enrolla y desenrolla dando a la vida una visión permanente de retornar al centro y origen de cada quien, centro que no es otro que el hogar y la comunidad. (Muelas, 1993, p. 91)

CAPÍTULO III. ¿Y CÓMO GERMINA LA SEMILLA?

3.1. Observación de la realidad

Para este primer momento, en el presente trabajo se asumió una perspectiva cualitativa, se recurrió al diseño **etnográfico** como principal estrategia en la metodología de investigación que consistió en acercarse al entorno y contexto cultural de la comunidad indígena Misak y su territorio. Fue pertinente indagar el pensamiento propio y el saber tradicional del pueblo Misak, las relaciones que ellos tienen en los procesos educativos formales y no formales, en la escuela y la comunidad. Rodríguez, Gil y García (2002) consideraron lo siguiente:

La *etnografía* la entendemos como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida una unidad social. (p. 44)

Con base a esto, el desarrollo etnográfico recurre a diferentes técnicas y herramientas de investigación, tal como “la observación participante, el diario de campo, el informante, la entrevista etnográfica, y la historia de vida” (Restrepo, 2016, p. 38. De ese modo, el diario de campo y la fotografía para la descripción de la unidad social son primordiales para el primer momento de observación participante en este estudio, es decir, se interpreta esa unidad social, el territorio y la escuela.

También, la etnografía como método se caracteriza por la diversidad de técnicas, instrumentos y actividades que cobija, todas articuladas en torno a la observación participante, que como su nombre lo indica implica el sumergimiento del investigador, en la medida de lo posible, en la vida cotidiana de sus interlocutores o sujetos de estudio. De esta manera, la observación participante implicó que se hicieran actividades tan diversas como conversar con estudiantes en el restaurante escolar, acompañar a las jordanas de ordeño, colaborar en el trabajo

con la tierra y asistir a marchas del pueblo Misak en la ciudad de Popayán en compañía de estudiantes, profesores y sabedores.

Es necesario aclarar que no hay que ignorar a la observación participante como la técnica de un método, Rodríguez *et al.* (2002) estableció “que permite obtener información sobre un fenómeno o un acontecimiento tal y como este se produce” (p. 149). Situándose en la observación participante Guber (2001) expresó:

[Que] la observación participante, consiste precisamente en la inespecificidad de 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, declaraciones amorosas y agresiones, asistir a una clase en la escuela o a una reunión del partido político. En rigor, su ambigüedad es, más que un déficit, su cualidad distintiva. Para obtener una información significativa en la observación, es necesario que esta tenga algún grado de participación, esto es, de desempeñar algún rol y por lo tanto de incidir en la conducta de los informantes, y recíprocamente en la del investigador. (p. 22)

De esa forma, la observación da cuentas de las situaciones en tiempo real, donde se pueden palpar respuestas de algunos cuestionamientos que la guían. “La observación, como otros procedimientos de recogida de datos, constituye un proceso deliberado y sistemático que ha de estar orientado por una pregunta, propósito o problema” (Rodríguez *et al.*, 2002, p. 150).

En segunda instancia, la entrevista es una técnica requerida como un instrumento que permite la interacción directa del participante e investigador, Rodríguez *et al.* (2002) asumió que “la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, ,informantes), para obtener datos sobre un problema determinado **y que brinda** [...] la posibilidad de interacción verbal” (p. 167texto en negrita propio del autor); además existen diversas estrategias en el desarrollo de las entrevistas, según las diferentes modalidades: entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, entre otras.

3.2. Diálogo con territorio y escuela

Hice la llegada al territorio indígena gracias a algunos compañeros y compañeras indígenas Misak del *Cabildo Indígena Universitario de la Universidad del Valle -CIU-*, se corrió con la fortuna de participar de eventos político-culturales que este cabildo universitario organizaba, donde ya había participado previamente al estudio; sin un objetivo académico. Puesto que compartíamos temas relacionados entorno a su cultura, a sus procesos educativos y políticos; me generarían más adelante un contacto directo con el territorio y la escuela del pueblo Misak.

La relación no era un asunto de tensión entre emisor y receptor de la cultura, la amistad se dio previa al tema de estudio, lo cual permitiría tener mayor afinidad al momento de entrar al campo, es decir, la “intención investigativa tiene que ver con la construcción de una identidad acorde al campo investigado, fortalecida con conocimientos y habilidades que como investigador ya se tenía”. En síntesis, se comunicaban intereses y conocimientos de la educación popular y el proceso educativo y político de guambia que “permitieron a la vez borrar la imagen de intruso explorador” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 97) y demostrar que había algo que ofrecer a su comunidad, afirmando de esta manera empatía y afinidad con la población y la práctica.

En otras palabras, compartir una relación de conocimiento en el tema educativo emancipador, permitió reducir la impresión de una posible “amenaza” generada por parte del investigador; estas circunstancias se mostraban a la vez como una forma de “acceso” al campo. (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 98).

Posteriormente, esto permitió instaurar un primer contacto formal para que el Colegio Agropecuario Guambiano estuviese dispuesto como campo de estudio por parte del investigador que se instituyó a mediados del 2016. Por lo tanto, la labor previa facilitó identificar tanto el tema como recapacitar la metodología oportuna. Consecutivamente, en esta etapa de acceso al campo se debió acoplar estos primeros acompañamientos con la intención investigativa, para ir elaborando de manera más adecuada la metodología de este trabajo de grado.

En este ámbito, un punto clave para el centro de estudio es la ubicación del espacio o la unidad social en donde se lleva a cabo la investigación. Rodríguez *et al.* (2002) mencionaron que

“debe identificarse claramente el escenarioo lugar en el que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los potenciales participantes y los posibles recursos disponibles” (p. 69), se trata de enfocar decisiones siguientes del investigador.

De manera simultánea, se iba indagando acerca del saber tradicional en la cultura Misak mediante la identificación de actores en la escuela, es decir, haciendo relación no solo con actores administrativos de la institución educativa con los que en primera instancia fue necesario generar una relación formal, sino también con estudiantes, profesores y sabedores. Fals (1980) como se citó en Ortiz y Borjas (2008) argumentaron:

[Que] es necesario descubrir esa base para entender los vínculos que existen entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad [...] **es decir, el** conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológico ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar, e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece a la gente. (p. 617 texto en negrita propio del autor)

De tal modo, se prestó mayor atención a los saberes tradicionales de los participantes que actúan en la escuela, en la medida en que son fuente de conocimiento e información directa, la cual se obtiene con el objetivo de ser interpretada. García y Jiménez citado en Rodríguez *et al.* (2002) mencionaron:

[Que] la preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos. (p. 45)

De esta manera, se coincidió en dar énfasis a los aspectos culturales que se visualizan e interpretan por medio de los participantes, ya que “el conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica reside en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes” (Rodríguez *et al.*, 2002, p. 47).

Así pues, una de las necesidades que requiere una investigación educativa para la recolección de información es una estrategia que se estructure de momentos predefinidos al acceso del campo, sin querer afirmar que sea una camisa de fuerza para el desarrollo investigativo. Rodríguez *et al.* (2002) establecieron que “antes, al contrario, el investigador que parte de posiciones paradigmáticas, por lo general, sigue un camino de descubrimiento progresivo [...]” (p. 67), en apoyo de esta moción se asume un diseño flexible y cambiante, en tanto, el investigador toma decisiones y pequeños cambios de manera constante. Las grandes fases de la dimensión estratégica que pretende abordar la investigación son una secuencia para abordar el objeto de estudio de manera amplia y se puedan dar pistas generales al entendimiento de la lógica investigativa.

Posterior a lo antes mencionado, se identifica una transición de una etapa metodológica de observación participante, a la de una etapa de planificación y desarrollo de acciones, es decir, hacer esa reflexión de la realidad para transformarla; Borda (1999) como se citó en Ortiz y Borjas (2008). La etapa de planificación de acciones se va a traducir en una propuesta pedagógica que busca empalmar la escuela con la comunidad, es una propuesta base que fue socializada con diferentes actores de la comunidad educativa.

Planificación y desarrollo de acciones

En primer lugar, se parte planteando una propuesta pedagógica que en el aspecto metodológico ha sido interpretada como planificación y desarrollo de acciones. De ese modo, conocer o asimilar el contexto cultural y escolar de la comunidad Misak permitió hacer un planteamiento educativo que se había basado en la lectura crítica de las prácticas educativas en el contexto escolar “para transformar la realidad” (Rahman & Fals Borda, 1989: 207 como se citó en Ortiz & Borjas, 2008), por lo que fue necesario intentar configurar una práctica educativa que lograra rebasar los parámetros escolares del Colegio Agropecuario Guambiano que aún conserva matices tradicionalistas entorno a la mirada de la escuela. Ortiz y Borjas (2008) afirmaron que “para desarrollar una investigación acción, es necesario problematizar la práctica, lo cual implica descubrir las contradicciones que existen entre nuestra acción como educador popular y nuestras intenciones educativas” (p. 620).

Seguidamente, después de aprobar la socialización del proyecto de investigación con los directivos del programa de educación del cabildo de guambia, el rector y el director del colegio, al igual que un profesor Misak que abordaba una materia nueva para el inicio de ese año escolar - 2016- llamada “vida y pensamiento Misak”, quien fue en su momento un lazo clave para la relación oficial del estudiante-investigador entre el colegio y la escuela; se genera así una segunda socialización dirigida a los estudiantes que consistió en hacer una invitación a la conformación del Semillero Saber y vida Misak.

3.3. Socialización de la investigación y la propuesta pedagógica

La socialización del proyecto de investigación frente a los actores educativos y comunitarios, y el llamado a la conformación de un semillero de investigación, se identifica como un ciclo de aprobación de los participantes, argumentando la pertinencia de la propuesta para su contexto educativo; puesto que “la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial” (Ortiz & Borjas, 2008, p. 618) y su aporte a la construcción de sentido en la búsqueda de una educación propia. “La realización de cualquier estudio que implique a personas o instituciones exige el consentimiento y aprobación de los mismos” (Rodríguez *et al.*, 2002, p. 70).

3.4. Convocatoria para el semillero

Más allá de la aprobación, se debía pensar en su implicación, es decir, en la participación directa de los estudiantes, en un espacio autónomo donde todos tomaran la palabra y así construir pensamiento desde el retorno al saber tradicional, a la voz de los mayores. Por tanto, se realizó una convocatoria para que los estudiantes del colegio hicieran parte del semillero, explicando la intención de la propuesta e intentando generar espacios de reflexión en el tema de los saberes tradicionales; así como exponer las actividades programadas de las que harían parte. La primera socialización de la propuesta se hizo con los estudiantes pertenecientes al cabildo escolar, entre los cuales se encontraba el personero de la institución para el año 2016 Santiago Tombe, a su vez, estando acompañados por el asesor del cabildo escolar, el profesor indígena Fabio Nelson Velasco, encargado del área de filosofía.

Tras esto, el personero de la institución decidió hacer parte de lo que se denominó en un primer momento el grupo base del semillero, que sería conformado por cinco estudiantes y consistía básicamente en que dicho grupo iba a ser el fuerte de la propuesta, para los demás quizá la propuesta no fue tan relevante en un primer acercamiento. Esta socialización también se llevó a cabo en otra reunión del cabildo escolar, donde inclusive asistieron niños de primaria; en esta ocasión se acogieron dos personas más, Henry Morales de grado décimo y Sandra Velasco de grado noveno.

Al notar que algunos estudiantes no participaban voluntariamente para ser parte de la propuesta por el hecho de no tener la suficiente confianza con el investigador, la estrategia sería empezar a habitar en los espacios comunes de los estudiantes, es decir, hacer la fila para almorzar con ellos en el restaurante escolar, conversar en los descansos, caminar hasta casa al finalizar la jornada escolar, así como asistir a eventos culturales y políticos. De esa forma, al final se conformó un grupo no de cinco sino de ocho estudiantes porque se sumaron María Paja, Leydi Morales y Richard Yalanda.

3.5. Retroalimentando la propuesta

Más adelante se llevó a cabo una reunión con el personero del colegio y la mayora Ana Julia Tombe Almendra, sabedora y psicóloga que brindaría su apoyo al grupo de manera incondicional. El propósito de esta reunión era saber los compromisos que se iban a tomar por parte del estudiante universitario y los estudiantes del colegio, así como revisar la programación del semillero para hacer los respectivos ajustes.

Luego se hizo una reunión con el resto de los estudiantes que formarían parte del grupo, se habló de las expectativas que ellos tenían con el semillero, además, se decidió que los encuentros serían por fuera del aula de clases y la escuela, los martes de cada semana, día en que la cabecera municipal de Silvia-Cauca estaba de mercado, asumiendo que muchos de los estudiantes se encontraban en el municipio de Silvia para ese día y se haría más fácil el encuentro en casa de la mayora Ana Julia Tombe.

3.6. El relato de la experiencia - para la reflexión de conocimientos en el campo de la educación popular

Este momento consiste en organizar y analizar la información recopilada de las sesiones realizadas por el Semillero Saber y Vida Misak, donde quede plasmada la experiencia de sus participantes y los resultados de cada sesión, así como una conclusión general que aborde una reflexión desde la educación popular y la educación propia. Ortiz y Borjas (2008) enunciaron lo siguiente:

Fals Borda considera importante la “devolución sistemática” a los participantes de lo que se va avanzando en el conocimiento de la situación en la que están involucrados los “educadores investigadores”, porque la investigación adquiere así una función pedagógica. Y para ello, lo que se aprende debe ser expresado utilizando diferentes géneros de lenguaje (comics, audiovisuales, documentos descriptivos y explicativos) dependiendo del nivel de desarrollo político y educativo de los grupos involucrados. (p. 618)

Desde esta propuesta se consideró colocar a disposición del colegio una *cartilla* en donde se recogiera lo desarrollado por los estudiantes en la investigación, es decir, los resultados de los encuentros realizados por los estudiantes y sabedores, pensando en que se verán plasmados en un material de educación popular, en el cual quede la memoria de la experiencia y se resalten reflexiones pedagógicas pertinentes para el colegio, para promover el quehacer del educador popular en la escuela rural indígena. Para esto resulta necesario culminar este trabajo y obtener las respectivas conclusiones.

CAPÍTULO IV. LA EXPERENCIA PEDAGÓGICA

La experiencia en el Resguardo Indígena de Guambia en el municipio de Silvia–Caucacomienza en la misma Universidad del Valle en el año 2016 cuando conocí a ciertas personas del Cabildo Indígena Universitario(CIU), en especial a Manuel Antonio Ussa Tunubalá del pueblo indígena Misak, estudiante de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos del Instituto de Educación y Pedagogía y egresado del Colegio Agropecuario Guambiano con quien se empezó a gestar una grata relación, pues hablábamos sobre temas concernientes al proceso del movimiento indígena en el Norte del Cauca y también de la educación propia de estos pueblos, así como su experiencia como estudiante del colegio en años pasados. Siendo un tema de retroalimentación con la educación popular y mis primeros acercamientos con la escuela, para posteriormente comprender los trazos que estas dos emanan, puesto que siempre miré en ellas la innegable relación entorno a una pedagogía de carácter política y cultural.

En este sentido, la invitación que Manuel me hace es concretar una propuesta que lograra establecer una conexión entre estos dos términos de la educación, bajo el marco del Proyecto Educativo Misak (PEM) en el Resguardo Indígena Ancestral de Guambia y trabajarlo en concreto con estudiantes de secundaria del colegio.

4.1. Acercamiento a la comunidad y escuela

Mi primer lugar de hospedaje fue en la vereda llamada El pueblitode Guambia, en donde empecé a relacionarme con el territorio y las personas; los tres primeros días había de quedarme en dicha vereda donde comencé mis primeras caminatas, y no pasaba desapercibido para los Misak, era un rostro nuevo para entonces, y gestar relaciones en la comunidad era primordial, pensando engenerar vínculos con la escuela. Días después llegaron un par de compañeros Misak de la Universidad del Valle quienes pertenecen al resguardo, los acompaña una reunión que se hizo en la vereda de Ñimbe, una de las últimas veredas del resguardo más cercanas al páramo, en una escuela que ya no estaba en funcionamiento. A esta antigua escuela de la vereda asistieron hombres y mujeres en su mayoría adultos, quienes portaban sus atuendos tradicionales y por supuesto hablaban en su lengua nativa (namuywam) durante el transcurso de la reunión.

Como era de esperar no entendí mucho de lo que hablaron en este encuentro, hacía el esfuerzo por entender los diálogos y de hecho solo entendía palabras que ellos mencionaban en español tales como política, negocios, leyes, patrimonio, entre otras; vale aclarar que dichas palabras no se conciben en su idioma. Sin lograr conectar palabras para obtener una idea en concreto, al final de esta reunión pregunté a una de las compañeras qué tema habían tratado en la reunión; se habló de que los entes ambientales del Cauca querían declarar patrimonio ambiental cierta parte del páramo de Guambia debido a la presencia de osos que estaban acercándose a las huertas de la comunidad y en ocasiones devorando el escaso ganado. Sin embargo, un habitante de alguna vereda miró en la madrugada la llegada de un camión a los alrededores del páramo de donde bajaron alrededor de diez osos; de allí que los Misak entiendan esto tan solo como una estrategia pernicioso para apropiarse de los territorios indígenas, al intentar convertirlo en patrimonio ambiental.

De esa forma, los Misak hablaban acerca de sus problemáticas en esa zona del territorio, pensé tales problemáticas deberían conjugarse con el proceso educativo y así contribuir a su fortalecimiento, quizá mediante algún proceso que pudiera emerger a partir del fundamental vínculo entre la escuela y comunidad. Ya había obtenido un primer contacto con Manuel Ussa y este me ligó a otras personas por medio de las cuales podía expresar una propuesta que potenciaría las prácticas educativas de la escuela desde la perspectiva de la educación popular, fue así entonces que por medio del profesor Carlos Tumiña, quien en el colegio aborda una materia llamada *vida y pensamiento misak*, envié mi propuesta al Programa de Educación en el Cabildo Indígena de Guambia para posteriormente poder socializarla personalmente con el rector del Colegio Felipe Calambás y en especial con los estudiantes de secundaria.

La propuesta básicamente consistió en hacer ejercicios de cartografía comunitaria para el reconocimiento del territorio y sus significados, así como abordar discusiones en torno a la colonización y su transformación, y por último el reconocimiento de la lucha y la resistencia indígena a partir de la reivindicación del saber propio; además basado en el previo acercamiento y reconocimiento de la cultura Misak y su territorio. Al momento de su socialización se aclaró que era una propuesta base de carácter flexible y por lo tanto abierta a cambios, sugerencias o propuestas, según su avance en su proceso de praxis, y de ese modo la propuesta se iría modificando de acuerdo con las circunstancias y pretensiones de los participantes.

Entonces, la sugerencia realizada por parte del profesor Carlos Tumiña era colocar la propuesta en pro de aportar a la materia Vida y Pensamiento Misak antes mencionada, puesto que para inicios del 2016 apenas había iniciado oficialmente dentro de la institución, e inclusive aportar a temas que aborda la filosofía y la ética en relación con el pensamiento Misak. La idea inicialera trabajar con el grupo de 11- 2, tres días a la semana, una hora por sesión, y sin dejar de lado el protocolo institucional de la escuela que consistía en llamar lista al inicio de cada sesión y sacar nota al final en cada una de estas.El reto de la propuesta era hacer educación popular y empezaban a darse obstáculos, protocolos institucionales heredados de occidente, pues intentaba ser para el momento una experimentación alternativa a las prácticasy espacios comunes de la escuela.

4.2. La idea del semillero

En Silvia en la cabecera municipal conocí a una mayora del territorio llamada Ana Julia Tombe Almendra, quien es psicóloga de profesión, pero que además es sabedora de plantas medicinales y trabaja en compañía de varios médicos tradicionales; casualmente conversamos acerca de un evento llevado a cabo el 7 de julio de 2016, llamado el “*SEGUNDO TRUEQUE MUNICIPAL PARA EL INTERCAMBIO DE PRODUCTOS, SEMILLAS Y SABERES ANCESTRALES*”, como un proceso de recuperación de una de las prácticas fundamentales de la identidad de las comunidades indígenas, una minga para “truquear” y proteger las semillas criollas, con el fin de defender y celebrar la vida. Empecé a hacerle ciertas preguntas acerca de las semillas que se habían llevado para el trueque y así comenzamos una conversación, la cual se extendería hasta tocar el tema de mi estadía en el pueblo y la idea de trabajar con los jóvenes Misak del Colegio Agropecuario Guambiano.

Frente a ello, manifestó que es de su interés trabajar por su comunidad, en especial por la juventud de los Misak, debido a que tenía ciertas preocupaciones por la “pérdida de identidad” de los jóvenes que cada vez estaban desarraigándose más de su cultura ancestral. Cuando miré las semillas le pregunté qué significaba la semilla para su pueblo, cuál era realmente el significado de estas, y de quién era el deber de sembrarlas y cuidarlas. Me respondió diciendo que son la esperanza del pueblo Misak, que allí se encontraban sus ancestros, que ahí estaban las

raíces y que no podíamos dejarlas perder porque cada semilla es un espíritu ancestral del *Pishimisak*.

A raíz de esto, la idea de semilla me había hecho pensar en que se podrían generar prácticas educativas a partir de la metáfora de la semilla, fue así como nació la idea de crear el Semillero Saber y Vida Misak en el Colegio Agropecuario Guambiano; y que se pudiera conformar por estudiantes de diferentes grados para trabajar la propuesta en tiempos extracurriculares. De allí en adelante el apoyo de la Mayora Ana Julia Tombe se había manifestado de manera incondicional para gestar esta idea en la práctica.

4.3. La escuela y los estudiantes

El siguiente paso consistió en regresar a la escuela con esta nueva propuesta apoyada por una persona de la comunidad, para este día en la escuela se había programado la entrega de boletines, y por eso habían muchas personas de la comunidad reunidas en el patio central del colegio. Para ese momento estaba hablando el rector de la institución y mencionaba la importancia de conservar la cultura y la lengua nativa de la comunidad desde los hogares, pues hacía hincapié en que también es deber de los padres y madres de familia enseñar y rescatar estas prácticas culturales.

En coherencia con su manifestación empezó a hablar en lengua propia, de ahí en adelante mi entendimiento de lo que expresó el rector sería casi nulo; por ende, continué observando cómo las madres mientras escuchaban sacaban hilo de ovillos de lana de oveja, otras tejían sacos y mochilas; los estudiantes y profesores desde la cocina del colegio les servían pan y colada a todos los asistentes de una forma particular, pues pasan el alimento persona por persona hasta llegar a su destino.

Después de que el rector terminó sus palabras, habló una persona no indígena y contó que él había estado haciendo un acompañamiento al Programa de Educación de Guambia y comentó que a través de un diagnóstico sobre el uso de la lengua nativa en las escuelas de Guambia, se ha descubierto que el 50% de los estudiantes no hablan el *NamuyWam*, puesto que no se dirigen a sus profesores y compañeros desde la lengua propia, a pesar de que las escuelas intentan que esta

lengua se mantenga abordando las clases en su idioma, los estudiantes entienden su lengua pero no la hablan.

Además, afirmó que la principal causa es que los padres y madres no les hablan en lengua desde sus casas, ya que algunos aún tienen la idea de que eso no los hace civilizados, y lo consideran así para que a sus hijos les vaya bien en la escuela, en el colegio o en la universidad. Manifestó también que es preocupante porque de seguir así la lengua se perdería, dado que el primer paso para que esto pase es que una generación deje de hablar su lengua propia; y al suceder esto no solo se está perdiendo su lengua sino también el pensamiento, la cosmovisión y con el tiempo una cultura ancestral. Terminó diciendo que los Misak en el Casanare y en el Meta han perdido sus lenguas, que no la entienden a pesar de vivir en comunidad, de los 102 pueblos indígenas en Colombia solo 63 hablan su lengua propia, algunos como el pueblo Pasto la han perdido por completo.

Al culminar la entrega de boletines, la mayoría de las personas salieron de la escuela, a excepción de algunos Taitas que había conocido en el Programa de Educación de Guambia al momento de socializar la propuesta y que habían asistido a dicho evento, los saludé y hablamos un momento acerca de la problemática que se presentaba en las escuelas. Empero, no fue mucho el tiempo y ellos se despidieron, a excepción de un Taita que estaba esperando reunirse con el director de la escuela. Taita Francisco Yalanda Cuchillo de la vereda de Piendamó Arriba, un hombre de 63 años que deseaba tener una oportunidad para trabajar los saberes propios con los niños de la escuela y esperaba a que el director se desocupara para ser escuchado; intercambiamos palabras y luego me mostró unos dibujos hechos por él, eran interpretaciones de las leyendas del territorio, al igual que los nombres de los lugares sagrados en lengua propia y su significado.

En ese momento también hablé con él sobre la propuesta que estaba trabajando, del apoyo que nos brindaría la mayor Ana Julia Tombe y que pronto socializaría el nuevo giro de la propuesta con el director del colegio Taita José Vicente Paja. Aún sin conocerlo bien, sabía que Taita Francisco era un vehemente por los saberes de su territorio, que le interesaba mucho trabajar con los niños y acompañar en los procesos educativos de Guambia; pues como ya he aclarado en el desarrollo de este texto, la educación propia no se basa en títulos profesionales.

Tiempo después haría una buena amistad con dicho Taita que por cierto aquel día en que lo conocí no fue escuchado por el director de la escuela por “falta de tiempo”, me di cuenta de que existía una problemática en el territorio y era que no se estaban articulando directamente los procesos educativos con las familias y los sabedores de la comunidad, viendo que este Taita no estaba siendo apoyado por el Programa de Educación y que procuraba estar tras ellos para ser escuchado y tener un espacio para trabajar con los niños, pues durante todo mi estadía en Guambia a Taita Francisco Yalanda le posponían fechas para ser escuchado, sin tener una respuesta positiva para su propósito. Al final de esta jornada hablé con el director de la escuela y aprobaron la propuesta de crear el semillero, es decir, significa que debía empezar preparativos para el inicio de una convocatoria en el colegio.

4.4. Conformación del Semillero Saber y Vida Misak

La expectativa era crear un semillero con estudiantes de diferentes grados con los cuales se pudiera desarrollar la propuesta, de tal manera que se lograra generar un interés por participar en ella e ir más allá de una nota escolar. De acuerdo a ello, se aprovechó una reunión del Cabildo Escolar para socializar la propuesta con los estudiantes que lo conforman, para algunos estudiantes como el personero pareció una propuesta muy grata, quien manifestó interés en trabajar con ella al igual que un par de estudiantes más. Hasta ese momento el grupo estaba conformado por tres estudiantes, la mayor Ana Julia Tombe y mi persona. Más adelante nos reunimos con Santiago Tombe – el personero- para ultimar detalles y extender la voz con el propósito de que siguieran acogiendo más estudiantes. Esto último fue una tarea que se realizó con paciencia, el grupo se iría conformando y nutriendo gracias al apoyo de los pocos estudiantes que comprendieron y se interesaron en el desarrollo del proceso, ellos y mi persona empezamos a divulgar lo que se haría en el colegio, una propuesta de semillero entorno al saber y la vida del ser Misak.

En septiembre del 2016, el pueblo Guambiano participó de la Marcha por la Paz en el marco del proceso de paz con las FARC-EP y el gobierno colombiano, la comunidad educativa del Colegio Agropecuario Guambiano fue partícipe de este acontecimiento importante para el país, y mi participación en términos de acompañamiento con la comunidad no se hizo esperar,

marchamos con los jóvenes del colegio, llegamos en chiva de Silvia a Popayán (es tradición en la comunidad viajar en este transporte), ya en las afueras de la ciudad empezamos el recorrido hasta el centro histórico. Tal recorrido fue muy importante para acoger más participantes al semillero, puesto que empecé a adquirir más confianza, a entender cuáles eran sus dinámicas como grupo de compañeros, y por ende entré a entablar conversaciones amistosas y naturales que se desarrollaron en prácticas cotidianas como el simple hecho de compartir la palabra mientras almorzábamos o caminábamos bajando el camino del colegio a la casa u ordeñando las vacas de madrugada en la sección agropecuaria; saber sus intereses, sus gustos y expectativas con la vida sirvieron para sensibilizarme frente a sus realidades y desarrollar la propuesta educativa de manera que fuera pertinente para ellos y ellas.

Cabe decir que los estudiantes se vieron motivados por aprender y generar conocimiento y saber por interés propio acerca de crecimiento personal en su identidad cultural, es decir, la motivación iba más allá de que el Colegio Agropecuario Guambiano pudiera brindarles un reconocimiento, por ejemplo, a través de las notas en sus materias, que, si bien se tocaron temas de filosofía o pensamiento propio, así como temas de ética y valores propios.

4.5. Expectativas del Semillero

De las personas clave para el desarrollo del semillero se puede mencionar la participación del personero del Colegio Santiago Tombe, que bajo la conciencia y su naturalidad de liderazgo impulsó a sus demás compañeros a participar de las actividades programadas en el semillero, además propició la palabra en este nuevo escenario educativo; también la mayora Ana Julia Tombe quien apoyó incondicionalmente este espacio de pensamiento, orientando a los jóvenes en su quehacer ético y cultural, desde la psicología ancestral.

Por ello, se decidió hacer una reunión con la mayora y el personero para hablar de las expectativas en los encuentros con el grupo e inclusive respecto al contenido de la programación y su pertinencia en el desarrollo; sobre esto, la mayora Tombe (2016) expresó lo siguiente:

Debemos participar de los temas de nuestra cosmovisión, todo desde una integración, hablar de plantas, espiritualidad y valores en relación, pues algunos jóvenes están

desmotivados, y quizá en ese grupo querrán hablar el porqué de su desmotivación, me gustaría mucho ese grupo para que hablen conmigo e incluso con los mismos padres. (Comunicación personal)

En el tema de las plantas sugirió “hablar de la transformación de éstas para cada enfermedad, se hablaría plantas comunes, las más utilizadas, eso los va a motivar” (Tombe, 2016 comunicación personal). Asimismo, la mayora manifestó su preocupación acerca de la falta de proceso y de proyectos inconclusos, por esto se trataría de que la propuesta se tomara desde la perspectiva del proceso, y por tanto había que lograr entrar en confianza con estudiantes trabajando en el *Nak Chak* y relaciones afectivas en la familia. Por su parte, Santiago Tombe, personero de la institución manifestó:

[Que] es necesario la participación de la mayora, porque es un complemento al trabajo que emprende Alejandro, además de brindarnos su atención como Psicóloga a los integrantes del Semillero, debido a que hay muchos problemas con nuestros compañeros, ya que en nuestra institución educativa no se cuenta con ese apoyo, entonces si es pertinente que usted nos aconseje. (Comunicación personal)

Es de resaltar que la mayora expuso su participación incondicional con el grupo, además de procurar que otros mayores participen de las actividades; desde entonces brindaría su apoyo como sabedora y como psicóloga ancestral.

4.6. Memoria de los encuentros

A continuación, se muestran las actividades realizadas por los estudiantes del Colegio Agropecuario Guambiano que conformaron el Semillero Saber y Vida Misak; lo cual consiste en el desarrollo de relatorías de los encuentros, en donde queda memoria lo que sirve para la reflexión de la escuela rural y el papel del Educador Popular. Las actividades giran entorno al diálogo de saberes y se configuran o programan de acuerdo con las sugerencias de los estudiantes, pues el interés de la investigación es que estos se empoderen del proceso y sean partícipes activos del semillero. Cabe resaltar que algunos de los diálogos entre estudiantes y sabedores se hacen en *namuywam*, por lo que no quedan registrados al 100%; sin embargo, la

idea central, el desarrollo y las conclusiones de la actividad están registradas con la mayor pertinencia y claridad posible.

- **Socialización del programa Semillero Saber y Vida Misak con sus integrantes.**

Tabla 1. *Socialización del programa Semillero Saber y Vida Misak con sus integrantes*

OBJETIVO: socializar la programación planteada para el semillero, hacer los ajustes pertinentes y/o tomar recomendaciones para el desarrollo de la investigación.

DESCRIPCIÓN: se inicia la reunión dando un saludo al grupo que trabajaría en el semillero, se hace alusión a la importancia de estos espacios que sirven para fortalecer la cultura Misak desde el diálogo de saberes de los diferentes participantes, para simultáneamente fortalecer la identidad cultural de los mismos y aportar al proceso educativo de la comunidad. Se revisa la programación propuesta para el Semillero Saber y Vida Misak, se da a conocer con claridad a los estudiantes, con el propósito de que estos participen y hagan recomendaciones para posteriormente aprobarla y desarrollarla.

Se define un día de trabajo, además se establece que es un espacio abierto a otras personas distintas al colegio agropecuario, con el fin de participar y nutrir los encuentros; otro aporte importante es trabajar fuera de las instalaciones educativas siendo coherentes en ser una propuesta alternativa a las típicas prácticas escolares, aunque aportando al mejoramiento de estas. Es así como se llega al acuerdo de hacer los encuentros en casa de la mayora Ana Julia Tombe de 3:00 a 6:00 p.m. los martes, en la cabecera municipal de Silvia - Cauca para trabajar con el semillero. Para finalizar, se hace hincapié en el compromiso que cada joven iría adquiriendo, ya que se necesitaba el trabajo colectivo que alimentaría la propuesta.

FECHA: 28 sept. 2016 **Hora de inicio:** 3:00 p.m. / **Hora de cierre:** 4:00 p.m.

LUGAR: Salón Cultural Colegio Agropecuario / **Reunión de trabajo:** n°. 1

Fuente: elaboración propia

La siguiente programación es un acumulado de todas las actividades realizadas por el semillero, algunas de estas fueron propuestas por los mismos estudiantes, es decir, se construyó

colectivamente gracias a los aportes y sugerencias de los estudiantes del semillero. Es una ruta de las memorias en donde se encuentra lo realizado a lo largo del trayecto.

4.7. Programación del Semillero Saber y Vida Misak

- **Material de Educación Popular “Plan Colombia = Plan Colonia”**(Beehive Collective, s.f.).

Tabla 2. *Programación del semillero saber y vida misak*

Objetivo: dialogar acerca de la colonización y su transformación.

Descripción: esta es la primera actividad que entra en materia de discusión y reflexión por parte del Semillero Saber y Vida Misak, teniendo como material de apoyo el “Plan Colombia = Plan Colonia” elaborado por el Colectivo La Colmena que se puede utilizar como medio de la educación popular. La actividad consiste en dialogar a partir de cuatro ejes: colonización, consumismo, militarización, lucha y resistencia indígena (ver Figura 8). Se conforman dos grupos los cuales van a exponer sus observaciones en la narración gráfica; el grupo 1 toma el eje de colonización y consumismo, y el grupo 2 militarización, lucha y resistencia indígena. Cabe anotar que en el diálogo la sabedora y el sabedor son los orientadores para la discusión.

FECHA: oct. 4 del 2016 **HORA INICIO:** 03:00 p.m. **HORA CIERRE:** 06:30 p.m.

LUGAR: Salón cultural del semillero. **REUNION DE TRABAJO:** n°. 2

Fuente: elaboración propia

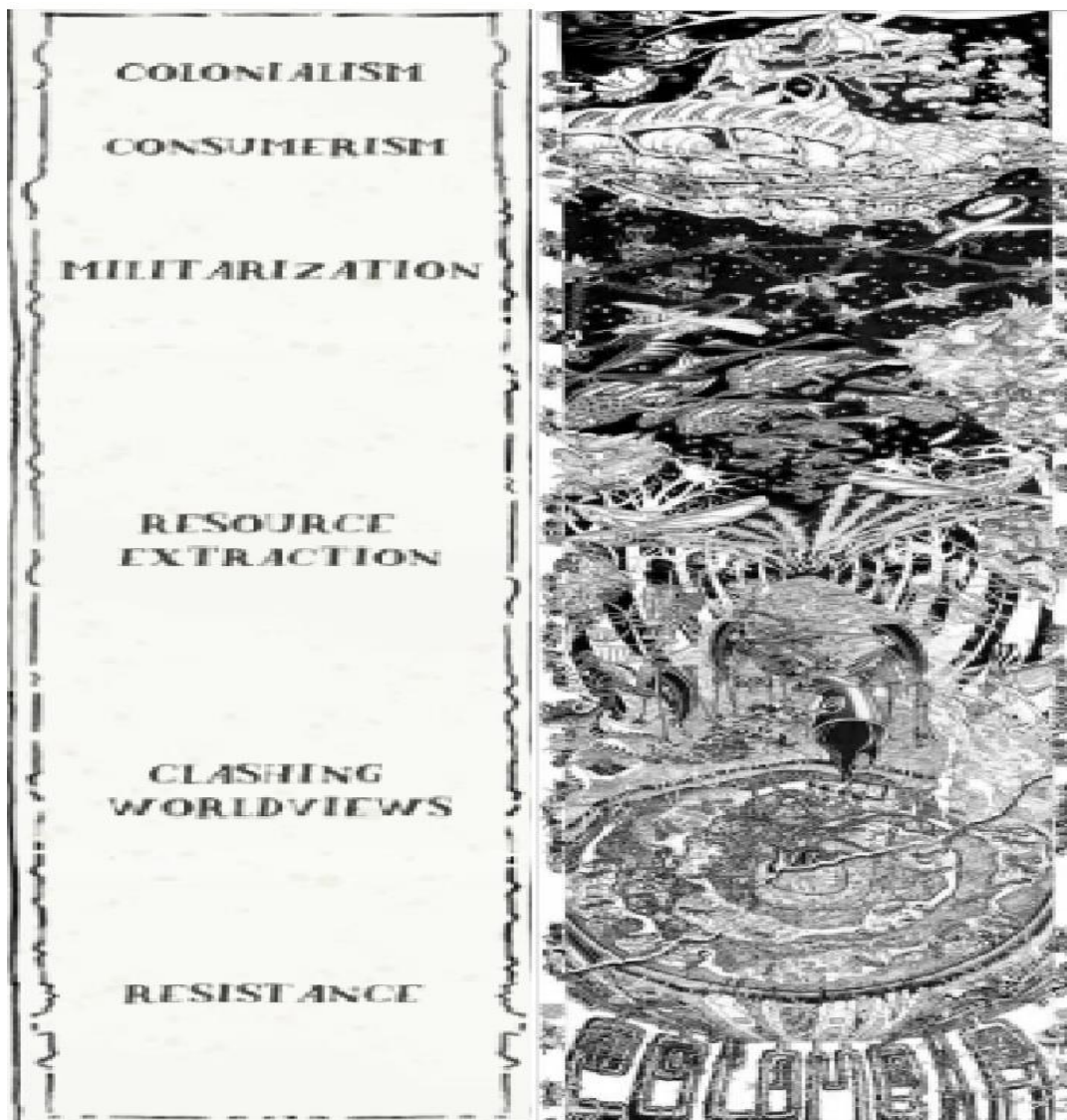


Figura 8. Espectro general del material educativo Plan Colombia

Fuente: (Beehive Collective, s.f.)

Acerca de esto, BeehiveCollective(s.f)expresó lo siguiente:

Este afiche es el resultado de muchas discusiones sobre el tema del colonialismo en la Región Andina de América del Sur [...] Estos intercambios de información e inspiración fueron embonados colectivamente en un tejido de imágenes, que se presentan en un circuito de progresiones y contrastes que cautivan e informan al observador mientras viaja por el dibujo. El circuito y sus caminos tienen el fin de fomentar una discusión

narrativa, de tal modo que la ilustración funciona como una herramienta poderosa para la organización política. También es una herramienta para discutir una situación muy complicada de manera comprensible, dividiendo la información en partes, para que se pueda asimilar y recordar más fácilmente. Esta estrategia de comunicación permite acercarse a ciertos elementos del tema, y permanece dentro del contexto más amplio mientras supera los límites del aprendizaje y la comunicación verbal. (p.10)



Figura 9. Estudiantes del semillero analizan el Material Educativo Plan Colombia = Plan Colonia

Fuente: toma propia

La anterior figura muestra la historia de la colonización de manera crítica, a partir de dibujos de insectos que representan a los diversos actores en el proceso de colonización, las hormigas corta hojas y las abejas productoras de miel representan a las comunidades aborígenes de América, mientras que las avispas con aguijón -que por lo general hurtan la miel que producen las abejas aborígenes sin aguijón- representan la llegada de los europeos y la invasión de las colmenas de miel, en donde las avispas empiezan a invadir las colmenas dejando especies de larvas para engordar – estas representan las multinacionales-. También, al recorrer la ilustración narrativa, los estudiantes dan cuenta de cómo algún sector de hormigas ya está dominando por la

invasión de avispas, haciendo que estas trabajen para ellas; en resumen, la ilustración es una metáfora del mundo de los insectos y sus relaciones para entender el proceso de colonización de manera más creativa, como una forma de estrategias de comunicación y educación.

De esa forma, se conforman grupos para conversar y generar una aproximación al colonialismo y sus diferentes efectos en la modernidad, a partir de la observación e interpretación del Material de Educación Popular, Plan Colombia, el cual tiene por contenido diseños gráficos que abarcan temas como el colonialismo, el consumismo, la militarización, la lucha y la resistencia indígena; estos conceptos son abordados a partir del conocimiento y saber de los participantes, y la complementación por parte los sabedores Misak.



Figura 10. Colonización y consumismo

Fuente:(Beehive Collective, s.f., p. 11)

Grupo 1: elementos de la colonización. Integrantes: María Paja, Adriana Lizeth Sánchez, Leidy Morales Yalanda.

Siempre va a existir una cultura dominante a las demás y esa cultura siempre va a imponer. En este gráfico vemos que se impone la religión y la economía; también está el inicio de la tecnología, la esclavitud, los juicios y los castigos que están representados por un general y un rey que los gobierna. También suponemos a partir de la observación que están representando los pueblos indígenas, que los han cambiado de identidad. Está el consumo occidental, entre ellos está la tecnología, computador televisión, comida chatarra, radios. Y pues como la religión que es como lo más importante en la dominación. (Comunicación personal)

Observamos militarización, aislamiento a los más débiles. También se excluye a todo lo natural, como está representado en aves y se mira la invasión de los españoles y toda la tecnología que fue más avanzado para ese tiempo; para nosotros la religión fue un factor muy importante para el proceso de colonización. (Comunicación personal)

Aporte mama Ana Julia Tombe:

La religión la utilizaron contra los grupos indígenas para saquear de las riquezas y dañar la organización política social y cuando ellos llegaron lo destruyeron todo; entonces ellos se basaron en la religión que hoy en día lo estamos viviendo, y no solo fue el saqueo de las riquezas naturales sino también un desplazamiento psicológico que ellos utilizan de manera verbal y esa ha sido como la forma de pensar y nuestra cosmovisión.

Aquí miramos la parte de la invasión a parte de la tecnología y vemos un bicho que tiene una especie de acústica con micrófonos para espiar y mirar las dinámicas de las comunidades para crear estrategias de dominación. Entonces la mejor estrategia para el dominante siempre ha sido la violencia, es como el punto clave para la colonización y su transformación, entonces vemos que desde sus inicios hay violencia hasta su transformación es la llegada de armas de fuego y de armas químicas, entonces hay ejemplos como Monsanto y Dyncorp que hacen transmutación genética. (Comunicación personal)



Figura 11. La mentira de la guerra contra la droga, el horror de la guerra biológica

Fuente: (Beehive Collective, s.f., p. 5)

A *grosso modo*, vemos la entrada de multinacionales y su afectación a la flora y la fauna, está un insecto con unas etiquetas absorbiendo las propiedades de los árboles y para hacer procesos genéticos llevarlos a otros lugares, acabando cientos de especies; aquí muestran los espíritus de los animales. Hablamos de multinacionales e industria petrolera que están fuertemente ligadas con la militarización, porque son como aliadas ya que la militarización promueve el despojo de las tierras desplaza campesinos e indígenas, para que las multinacionales puedan entrar de manera libre. (Comunicación personal)

Grupo2:lucha y resistencia indígena. Integrantes: Santiago Tombe, Ricardo Yalanda, Henry Edward Morales.

Este grupo creó un paralelo entre cultura occidental y cultura propia:

Nos referimos a esto como a una espiral, ya que esto en nuestras cosmovisiones indígenas es como la existencia de un inicio y un fin, entonces trabajamos de esa manera e identificamos aspectos a desarrollar tales como la tecnología, medios de comunicación, intercambio de productos, la siembra, la educación, el fuego a coca y la naturaleza. (Comunicación personal)

De ese modo, este grupo de estudiantes van desarrollando aspectos de la narración gráfica que les parecieron relevantes para el desarrollo de la discusión

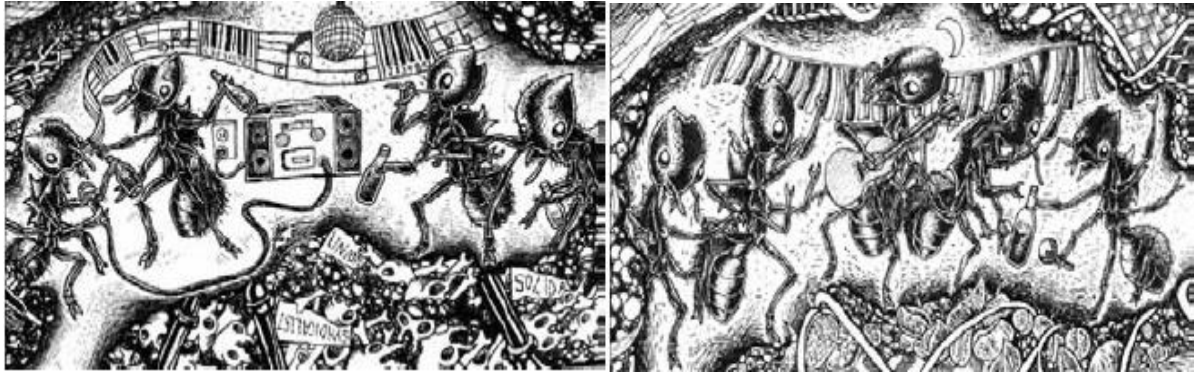


Figura 12. Karaoke vs Fiesta

Fuente: (BeehiveCollective, s.f., p. 4)

La tecnología:

En las gráficas miramos que en la cultura propia, el medio de comunicación es más artístico y se hace de manera humana y abierta; se desarrolla de manera oral y en su agrupación se refleja el compartir entre los miembros de dicha comunidad. En la cultura occidental se complican más la vida para distraerse, utilizando medios más sofisticados como la tecnología y de igual manera existen los vicios y el individualismo, no hay como ese otro compartir que existe en las culturas ancestrales o se da de otra manera. (Comunicación personal)



Figura 13. Trueque vs Dolarización

Fuente: (Beehive Collective, s.f., p. 4)

Intercambio de productos:

Hay varias diferencias, en donde antes de la llegada de los españoles los indígenas hacían el intercambio de productos entre distintas comunidades, es decir no iban a comprar sino a intercambiar los productos, hacían trueque. Por otra parte, hoy en día ha cambiado mucho desde la invasión española, ha cambiado los pensamientos de cada individuo indígena; entonces se asume la economía de otra manera, unos venden y otros compran y eso fue lo que interpretamos en las dos imágenes. (Comunicación personal)



Figura 14. Siembra organizada vs. siembra transgénica

Fuente: (Beehive Collective, s.f., p. 2)

La siembra:

En las comunidades indígenas se ve el trabajo de mano y se hacen orgánicos, mientras en lo occidental se ve que con químicos. En las comunidades demora mucho en cosechar los alimentos y allá eso no tarda tanto, pero tiene mucho químico, acá nos ayudamos entre sí y allá es por dinero solamente. La cultura occidental nos trae consecuencias en la salud porque son elementos acelerados genéticamente y por eso mismo nos volvemos más viejos, y en los productos orgánicos los alimentos nutren de verdad, además sirven para mantener las semillas organizadas, pues se están perdiendo; la invasión de semillas transgénicas nos trae muchos problemas con la alimentación. (Comunicación personal)

En el diálogo acerca de la lucha y la resistencia indígena, y en la reflexión sobre la siembra de alimentos en su pueblo, los estudiantes reflexionaron entorno a la pregunta: ¿Por qué nos llamamos Semillero Saber y Vida Misak? A continuación, se exponen las reflexiones de los estudiantes y los sabedores Misak.



Figura 15. Estudiantes observan y analizan el material educativo

Fuente: toma propia

Ricardo Yalanda: “es para seguir fortaleciendo lo que dejaron nuestros antepasados” (comunicación personal).

Henry Morales: “esto se trata desde la invasión española, aunque exista invasión española desde el principio de los mayores, debemos fortalecer nuestra cultura” (comunicación personal).

Santiago Tombe: “nosotros los jóvenes tenemos que aportar rescatar y representar lo que nos han dejado, pero con la invasión europea estamos perdiendo, entonces nosotros somos las semillas que vuelven a renacer” (comunicación personal).

Mama Ana Julia Tombe:

Semillero es lo que estamos haciendo ahora, un paralelo a lo que es la colonia, el militarismo, la llegada de las multinacionales y la resistencia indígena; eso no es hablar como algo del pasado, hay que llevarlo a la actualidad, es decir, abordar todo el proceso que se ha venido dando y ahora en que nos está afectando y analizar las cosas y no dejar como en un vacío sino llevar a la vida práctica. Y si hablamos de semilleros es que por ejemplo, ustedes están jóvenes, apenas están terminando en el colegio y a futuro algunos irán a la universidad y otros se quedarán acá y entonces todo los que queden repliquen todo lo que estamos viendo aquí, y esto que no se acabe, que cada vez se vaya fortaleciendo más y que cada uno de ustedes repliquen lo que analizaron, vieron y así fortalecer lo propio. (Comunicación personal)

Tata Francisco Yalanda:

Es importante transmitir a los futuros hijos y a los estudiantes, es decir los semilleros de los mayores que han pasado y son ancestrales, poder recuperar la semilla y así organizar con esa semilla sana, recuperar la vida de uno, esa es la semilla que es nuestra y así recuperamos y volveremos más. (Comunicación personal)

Después de otorgar sentido a partir de la reflexión de la semilla y su relación con la conformación del semillero, los estudiantes continúan el diálogo que incentiva el material educativo con la familia de insectos. El grupo 2 continúa:

En nuestra comunidad recuperar la educación por medio de valores propios por medio de la solidaridad, una palabra importante para resaltar es la reciprocidad, el compartir humanamente. En la práctica occidental de educación es como un modelo de Estado de militarización, donde tiene mucho que ver la transformación de productos. En una imagen había coca para revitalizar el cuerpo y el alma, y en lo otro había coca transformada que era para crear vicio y drogarlos. (Comunicación personal)



Figura 16. Nak Kuk Fuego vs Televisión

Fuente: (Beehive Collective, s.f., p. 8)

Fuego:

Antes en nuestras comunidades indígenas había el fogón al medio y era en donde nuestros padres aconsejaban de valores a sus hijos. Por otra parte, en el siglo XXI se ha ido perdiendo lo que es el fogón, ya se va a ver televisión sin estar en la cocina escuchando a los padres, ya se está en la habitación con la tecnología y esa tal vez es la parte más negativa que hay en la comunidad. (Comunicación personal)

Mama Ana Julia Tombe:

Anteriormente había las practicas ancestrales desde la cocina, la familia, pero se ha ido perdiendo a partir de la tecnología y en especial la televisión, los medios de

comunicación, el internet, los celulares y vivimos influenciados bajo esa tecnología sin querer decir que todo eso es malo, porque sabemos que talvez nos sirven, pero cuando uno no los utiliza bien nos lleva al consumismo; y es tanto que uno ve en la cultura occidental y en nuestra comunidad vivimos pegados del celular, es a toda hora chateando y perdemos cuenta de lo que hay alrededor y lo que estamos pisando viviendo en nuestra madre tierra, son como autómatas a ratos. Entonces miren hasta dónde nos ha llevado la tecnología, a perder el valor de espacios importantes como la cocina en donde se da el diálogo con los padres. (Comunicación personal)



Figura 17. Cocaína vs. Mama-coca

Fuente:(Beehive Collective, s.f.)

En la anterior imagen se observó lo siguiente:

Una planta de coca ha sido dividida en dos, con la mitad de sus hojas convertidas en billetes. A la derecha una hormiga prepara un té de coca para una hormiga joven que tiene soroche³. A la izquierda una hormiga echa hojas de coca a una máquina que extrae la droga. Es importante tomar en cuenta el hecho de que él agrega muchos químicos

³Soroche: “malestar que se siente a grandes alturas en las cordilleras por la falta de oxígeno y el enrarecimiento del aire, y que se manifiesta con mareos, bajada de presión, dolor de cabeza o trastornos respiratorios”(Oxford University Dictionaries, s.f., párr. 1).

diferentes porque es imposible producir la cocaína de la pura mamacoca. (Beehive Collective, s.f., p. 3)

Coca: “en la cultura propia se utiliza para medicina tradicional, y en la cultura occidental para el consumo humano ilícitamente como drogas para beneficio económico”.

Madre naturaleza: “sobre el agua, las huacas, se quitan se los llevan, y donde estaban enterrados estos tesoros ahora encontramos tuberías de petróleo y todos los males que esto ha causado”.

Conclusiones

Los estudiantes lograron desarrollar un diálogo entorno al contexto histórico de la colonización y su transformación en el transcurso de los siglos, identificando sus expresiones en la modernidad; además reconocieron que existe un proceso de invisibilización y desvalorización del saber tradicional de los pueblos originarios en América. Después de las discusiones y el entendimiento de los efectos de la monocultura corporativa, el semillero propuso investigar acerca de las plantas medicinales, organizar conversatorios sobre medicina tradicional, de plantas medicinales para enfermedades comunes, hacer productos básicos como pomadas y remedios; aportando así al botiquín escolar y la coherencia de sus prácticas educativas escolares con los saberes tradicionales de su pueblo.

- **Cartografía comunitaria, diálogo de saberes**

Tabla 3. *Cartografía comunitaria, diálogo de saberes*

OBJETIVO: contextualización territorial, desarrollo de los significados.

DESCRIPCIÓN: en primera instancia, cada integrante del grupo realiza un recorrido de su casa al colegio dibujado en el tablero, estos hacen un ejercicio de memoria en donde quedan registrado los lugares y sucesos que observaron en su recorrido, conformando así la creación de un mapa territorial. Posteriormente, generan una reflexión de los lugares del territorio que habitan; para esto, los estudiantes se disponen a dibujar individualmente lo que para ellos significan estos lugares, exponiendo su dibujo y narrando la reflexión que contienen, para

finalmente producir una reflexión y un dibujo colectivo que se traduce en una simbología, la cual se pretende utilizar como “ícono” en la cartografía comunitaria y así reflejar esta creación en la implementación de la cartilla escolar. Cabe decir que para el desarrollo de la reflexión la sabedora Ana Julia Tombe hizo las orientaciones pertinentes al inicio de cada temática.

FECHA: oct. 11 y 18, 2016 **HORA INICIO:** 03:00 p.m. **HORA CIERRE:** 06:30 p.m.

LUGAR: Salón Cultural del Semillero **Reunión de trabajo:** n°. 3 y 4

Fuente: elaboración propia

Desarrollo

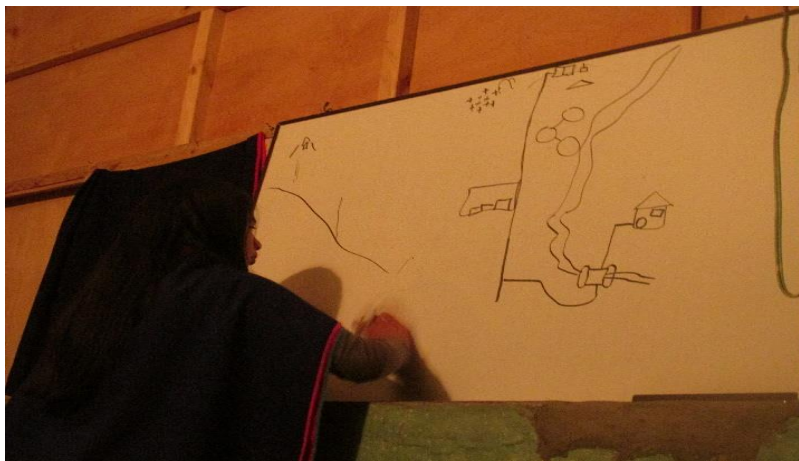


Figura 18. María Paja dibujando el recorrido de su casa al colegio

Fuente: toma propia

En este recorrido de la casa al colegio se hace evidente de qué sector veredal viene cada estudiante, dependiendo de los tiempos que se demora caminando cada uno de la casa al colegio; además el mapa general indica sitios que los estudiantes consideran necesarios, ayudando a la contextualización del territorio. No obstante, se hace hincapié en los diferentes significados de los lugares por donde transitan, para revelar el pensamiento propio que porta cada uno de los estudiantes, más allá del mero hecho de generar técnicamente un mapa territorial.

- **La casa, la familia**

“Para estar en paz con la familia, deberíamos estar en paz con la naturaleza”

Jonatan Tombe

Ana Julia Tombe:

La casa es algo muy simbólico, tiene un significado especial, no es la simple casa de acuerdo a la cosmovisión Misak, representa el fuego, el *Nak Chak*, en donde hay una interacción de padres e hijos desde la familia nuclear, familia extensa en donde están presentes los abuelos los hijos y se relacionan a partir de una autoridad que son los padres, en donde es la primera pedagogía o educación, donde se aprende antes de ir al colegio y eso es fundamental.

En la actualidad lo que es *Nak Chak*, lo que son los valores propios, los valores para la prevención se han deteriorado por influencia de muchas cosas de afuera, del consumismo; entonces en el momento eso lo queremos recuperar. Cuando realizaron el mapa yo miro que ustedes son buenos observadores, a veces nosotros andamos, pero no visibilizamos el significado que tiene nuestro entorno, nuestro alrededor. Por ejemplo, ¿a lado de donde yo vivo, quién vive?; pues podría ser un Taita, un médico tradicional, un sitio sagrado, un río, un nacimiento de agua, pero especialmente el *Nak Chak* también es un sitio muy sagrado.

Nosotros tenemos la concepción de que los sitios sagrados se encuentran muy lejos, por ejemplo, las montañas es un sitio sagrado, pero el *Nak Chak* es el más sagrado donde nosotros recibimos la educación propia de acuerdo con la cosmovisión Misak y esa es la casa; la unidad familiar donde se deben cimentar los valores, de acuerdo con la cosmovisión y por eso cuando ya salen al colegio o a la escuela es algo complementario. (Comunicación personal)

María Paja:

Yo pienso que los valores que uno concibe en el *Nak Chak* se refleja alrededor de nuestra familia, ahí nos reunimos los grandes y los pequeños para aprender los unos de los otros

en comunión con la naturaleza, estamos ligados a nuestras montañas, aunque ahora los jóvenes estamos perdiendo un poco este tipo de conexiones, por eso debemos volver a reunirnos al fogón donde cocinamos nuestros alimentos. (Comunicación personal)

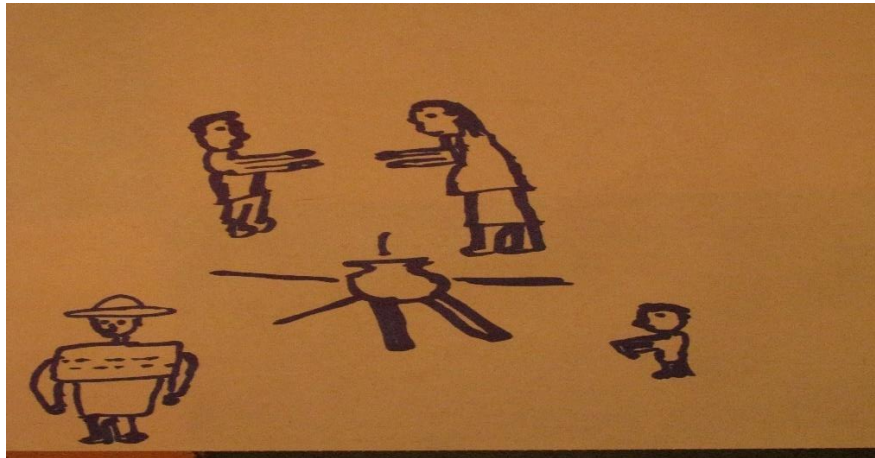


Figura 19. Dibujo 1. María Paja

Fuente: toma propia

Leidy Morales:

La casa yo la represento como el fogón en donde está la familia, ancestros niños y jóvenes, en donde los mayores nos dan consejos y nos enseñan alrededor del fogón de las experiencias que pasaron a partir de sus valores. Dibujé una espiral donde está mi casa y el colegio que es mi segunda casa, en donde puedo aprender y preguntar, y si me quedan dudas vuelvo a la casa a preguntar a mis ancestros; por ejemplo, preguntar porqué ahora se utiliza más el vestido occidental y poco el atuendo propio. (Comunicación personal)



*Figura 20.*Dibujo 2. Leidy Morales Tombe

Fuente: toma propia

Jonatan Tombe:

La casa es muy necesaria en este mundo, la familia es única, está la huerta porque el Misak necesita un pedazo de tierra para vivir, al igual que los animales y esto es para darse cuenta de que la familia es única. (Comunicación personal)



Figura 21. Dibujo 3. Jonatan Tombe

Fuente: toma propia

Mama Ana Julia: “cuando se dice en armonía es estar bien con la familia, con el uso de la huerta y las plantas medicinales” (comunicación personal).

Santiago Tombe:

Con lo que me han contado mis abuelos, yo inicié con los *pingos*, que son cuatro piedras que se ponen sobre el fuego. Yo dibujé tres maneras de sillas porque mis abuelos dicen que en la cocina debe existir un orden, entonces ellos se sentaban en las sillas más viejas o finas por así decirlo, entonces iban trascendiendo esas sillas con las siguientes generaciones, y otras en donde se sientan los niños y los tíos. También está el sol y la luna porque es un espacio de compartir de relación e interacción y de saber escuchar e interpretar, a raíz de eso nosotros nos formamos como personas, entonces eso se da en el

día y en la noche; también están los espíritus, porque cuando alguien muere se dirige al espacio espiritual y es por eso por lo que nosotros no creemos en la reencarnación porque nosotros nos quedamos acompañando espiritualmente en nuestra familia.(Comunicación personal)



*Figura 22.*Dibujo 4. Santiago Tombe

Fuente: toma propia

Henry Edward Morales:

Yo la casa la represento en forma de espiral, en donde hay núcleo y es en donde comienza y se nace, y así comenzamos a circular en el tiempo, vamos yendo y vamos conociendo nuevos caminos. Cuando estamos en el primer círculo es cuando estamos en el hogar, dentro del territorio; y cuando salimos de este primer espacio vamos socializando con otras culturas. (Comunicación personal)



*Figura 23.*Dibujo 5. Henry Edward Morales

Fuente: toma propia

William Tumiña:

Yo represento la familia desde un árbol, entonces miramos que desde las raíces están las familias que han mantenido el pensamiento y el conocimiento a través del diálogo y como símbolo de eso está el fuego que va desde las raíces pasando por el tronco que es lo que han construido los ancestros para expandir las familias por las ramas, y esas familias van dejando nuevos frutos, y los frutos son otras familias que están en forma de fuego. Esa es la representación del hogar que tengo, es decir, se siembra el fuego para que nazcan nuevas familias, el fuego es la semilla. (Comunicación personal)



Figura 24. Dibujo 6. William Tumiña

Fuente: toma propia

Sandra Yurani Velasco: “lo que hago en la casa, trabajo y lavo ropa, todo lo que hace una mujer en la casa” (comunicación personal).

Mama Ana Julia:

En los oficios de la casa hay más para las mujeres, pero hay una visión herrada porque las labores también son integrales, pero poco a poco se fueron dejando más obligaciones para la mujer. Desde mi experiencia tiene relación en la crianza de los hijos, porque a los hombres se les otorga más preferencia haciendo que las mujeres les hagan las cosas, pero ellos deben aprender desde niños a ser recíprocos, y eso hace parte de los valores, de los buenos valores. (Comunicación personal)

Cabe destacar que la sabedora y los estudiantes conciben la casa a partir de un centro que es el fuego y la conexión con los mayores, los círculos de la espiral se van ampliando y dotando de significado, por ejemplo a partir del dibujo 5 de Henry Morales, los estudiantes empiezan a retroalimentarlo para generar un símbolo unificado del significado del hogar, pues consideran que según esta representación, no existe un inicio y un fin definido sino un proceso de espiral que representa su cosmovisión.

Síntesis



Figura 25. Dibujo 7. Símbolo de la casa

Fuente: Semillero Saber y Vida Misak

En suma, se pone un sinfín donde se crece bajo los valores y las enseñanzas que se transmiten oralmente en el fogón, - el centro de la espiral izquierda- la primera espiral, donde se organiza la familia es en donde los mayores son los primeros protectores del primer círculo; mientras que en el círculo siguiente está el mundo de las plantas alimenticias, medicinales, espirituales y los animales. En la siguiente espiral se encuentra la comunidad, y además la escuela en donde se adquieren otro tipo de aprendizajes. Cuando se transita hacia la otra espiral, se observa que es la salida del Misak de su territorio y se encuentran con otras culturas, en donde los estudiantes aprenden nuevos lenguajes, en la ropa, la música; es decir, los aprendizajes de la sociedad modernizada. Con ello se puede concluir que los estudiantes se preguntan qué tanto se llevan de la espiral derecha hacia la izquierda y cómo eso afecta en sus saberes tradicionales o pensamiento propio.

Igualmente, los estudiantes consideran la casa como un espacio en donde comparten con la familia, en el fogón y en la huerta, además interactúan con los espíritus ancestrales, los animales y la naturaleza. Suponen que el hombre y la mujer son el complemento en el hogar, y que están representados por el sol y la luna, el día y la noche. Es un espacio donde se promueven los principios y los valores de los Misak, donde confluye una cosmovisión entorno al fuego, la huerta y el territorio; cuando salen al territorio caminan y obtienen nuevos aprendizajes con los sucesos vividos. En este sentido, se pretende construir el significado del caminar.

- **El camino y el caminar**

Mama Ana Julia:

Salir a caminar es un constante aprendizaje, uno se encuentra con cosas nuevas, así pase por el mismo sitio que uno ha transitado muchas veces; y uno puede encontrarse con personas o acontecimientos que solo en esa oportunidad podrá mirar. Cuando uno camina en el medio encuentra mucho el lenguaje simbólico que es de los animales, el entorno natural, es decir, son enseñanzas, pues los animales enseñan, son sabios y eso nos han enseñado los abuelos. (Comunicación personal)

Henry Morales:

Yo podría comparar dos prácticas, caminar y tejer, porque cuando uno camina está haciendo un camino y cuando se teje se hace todo un tejido; he mirado mucho que la gente cuando están en reuniones las mamás tejen y escuchan y aprenden reflexionando de lo que escuchan volviéndose un pensamiento. Entonces yo creo que cuando los mayores caminan por los páramos, por los ríos, por las peñas y van -simbólicamente- tejiendo un pensamiento que va acompañado de los espíritus y retornando al pensamiento de los ancestros y muchas veces eso acompañado de mambear coca. Caminar es una aventura, cuando damos pasos estamos aprendiendo cosas, estás enseñando a la mente, aumentando el saber. (Comunicación personal)

Santiago Tombe: “caminar ayuda a fortalecer nuestra existencia, nuestras relaciones armónicas de nosotros como personas. Cada paso está ligado, cada cosa fortalece a la otra, es como si se camina bien en el colegio se camina bien la universidad y en el proyecto de vida” (comunicación personal).

William:

Construir mi nueva fase de vida mediante los pasos, cada vez que camino avanzo más y aprendo más, cada día adquiero más experiencia a medida que recorro los caminos y eso me hace más sabio, aunque los niños son sabios, es inevitable crecer y convertirse en adolescente y luego a señor, hasta llegar a viejo, nunca dejamos de caminar el territorio,

hasta nuestros ancestros aún caminan por el resguardo y el páramo. (Comunicación personal)

Jonatan Tombe: “cuando uno comienza desde niño, le enseñan los padres a caminar, cómo hacer bien las cosas, qué es malo, qué es bueno, uno puede fortalecerse crecer y crecer hasta construir su propia familia, caminar es un ciclo de vida” (comunicación personal).

María Paja:

Cuando uno camina experimenta cosas y a veces uno tropieza, pero uno vuelve e intenta pararse. No hay que vararse en un punto sino seguir adelante de las experiencias que ha tenido; fortalecen más los pasos difíciles, uno de eso uno aprende. (Comunicación personal)

Síntesis



*Figura 26.*Dibujo 8. Símbolo del caminar-camino

Fuente:Semillero Saber y Vida Misak

Los estudiantes Misak afirmaron que en su caminar se presentan reflexiones, pensamientos que generan saberes, no ven el caminar como una simple función corporal para trasladarse de un lugar a otro; además cuando caminan en el resguardo, el río siempre está fluyendo a lado del camino y por ello la siguiente reflexión se hace sobre al agua, teniendo en cuenta que son Misak, hijos del agua.

- **El agua, el río**

Mama Ana Julia Tombe:

La concepción de nosotros es que somos hijos del agua, pero muchas veces se dice que no cabe ese término, pero si analizamos bien, desde que se es feto estamos en agua y así mismo con el cuerpo, somos agua. Entonces yo he visto mucho que se dice que somos hijos del agua, muchas veces no se tiene esa conciencia, pero para tener vida hay cuatro elementales muy importantes que se integran: tierra, aire, fuego, agua. Por eso en nuestro entorno merece mucho respeto los ojos de agua y además cuidarlos, no contaminar, no tirar basuras. Ese es el respeto que debemos tener, debemos ser coherentes y consecuentes. (Comunicación personal)

María Paja: “el ojo en el dibujo significa que cada persona tiene de ver el agua, a mis ojos el agua es la vida por eso tiene dibujado ese pez” (comunicación personal).

Ricardo Yalanda: “el agua para mi representa la vida, y en las zonas más húmedas y en la sabana es en donde se da el agua” (comunicación personal).



Figura 27. Dibujo 9. La sabana

Fuente: toma propia elaborada por Ricardo Yalanda



Figura 28. Dibujo 10. El agua es vida

Fuente: toma propia elaborado por Sandra Velasco

William Tumiña: “para mí el agua significa la vida y la necesitamos para los animales y nuestro consumo” (comunicación personal).

Sandra Velasco: “el agua es vida, les da vida a las plantas, a los animales” (comunicación personal).

Henry Morales: “el agua del río o de lluvia significa vida, y cuando esa agua llega al suelo la cogen las raíces de los árboles, generan frutos, y así mismo a las personas, porque es un ciclo de vida” (comunicación personal).

Jonatan: “el agua da salud a los animales y las plantas, y es un ciclo de vida que cae vuelve a subir y vuelve a caer y corresponde a ese ciclo de vida” (comunicación personal).

Santiago Tombe:

Yo representé el agua desde nuestra cosmovisión, el agua es un espíritu que está en el cielo y en el espacio, entonces son células de agua que se conectan como los aljibes. Entonces están las lagunas y la unión de ellas nos ha creado como seres Misak. (Comunicación personal)



Figura 29. Dibujo 11. El agua en la cosmovisión Misak

Fuente: toma propia elaborado por Santiago Tombe

Síntesis



Figura 30. El aro iris en la laguna

Fuente: toma propia elaborado por Juan Bautista Ussa

A partir de lo anterior, se puede decir que reflexionan acerca del agua desde su cosmovisión Misak, recordando así que son Piurek – hijos del agua-, además saben la importancia espiritual y ambiental que esta representa para su pueblo. El símbolo que utilizan para el agua es una pintura representativa de su cosmovisión Misak. Por otra parte, en su recorrido los estudiantes cruzan puentes que están sobre el río Piendamó por las diferentes veredas del resguardo, por esto, trascienden en el reflexionar de su significado.

- **Significado de los puentes**

De igual modo, reflexionan acerca de los puentes en sus trayectorias o recorridos, en el territorio ellos se encuentran con puentes, ¿qué es un puente para cada uno, intentando salir de la estructura del asfalto?, ¿para qué sirve el puente? Los estudiantes, en este caso, no generan un dibujo individual, pero si hacen un símbolo de manera colectiva. A continuación, las intervenciones de cada participante.

Mama Ana Julia: “es un medio de comunicación e intercambio; este proceso que estamos viviendo es un puente, Alejandro es como un puente que se ha unido con nosotros y compartimos saberes” (comunicación personal).

Sandra Velasco: “un puente está encima del agua, ¿significaría algo?”(comunicación personal).

William Tumiña: “es lo que me ayuda a conectar una parte con la otra, es un enlace. También hay historias en los puentes que nuestros mayores han tenido al pasar por ahí”(comunicación personal).

Santiago Tombe:

Es una unión, como dos manos que se enlazan, son como dos manos que se unen se comunican. Hay puentes buenos y malos, como en el abismo es necesario crear un puente y donde no debe existir un puente es en donde no hay ríos o abismos. Y si lo comparamos con momentos de la vida a veces estamos en confusión, en momentos críticos y llega

donde hay persona o momentos que llegan con nosotros y nos crean malestar, o abismos y ahí es en donde necesitamos ese puente. (Comunicación personal)

Ricardo Yalanda: “es como pasar unos conocimientos con las demás personas, y es la solución a los problemas en donde hay obstáculos” (comunicación personal).

Henry Morales:

Cuando estamos vivos y morimos cruzamos a una dimensión meramente espiritual, entonces cruzamos por puentes, o diría yo por ciclos que tiene la vida. En cuanto a lo que dice Santiago Tombe, a veces nuestros pueblos se ayudan, se dan la mano desde tiempos históricos, los pueblos son espirales que tienen cosmovisiones, las raíces son las manos que nos unen como pueblos ancestrales. (Comunicación personal)

Síntesis



Figura 31. Dibujo 12. Simbología del puente

Fuente: Semillero saber y vida Misak

Los estudiantes concluyen en que el puente ayuda a conectar dos espacios diversos para que estos se comuniquen y generen lazos de aprendizaje entre culturas. Los símbolos son dos espirales, cada una tiene un color; el color verde y el rojo que simbolizan la diversidad en sus colores y se unen en manos que tienen forma de raíces, estas representan las alianzas de los pueblos a partir de los puentes que han creado los ancestros en los pueblos aborígenes.

Por otro lado, en el recorrido del camino los estudiantes llegan al colegio y se enfatiza allí para reflexionar sobre lo que acontece en este espacio, las relaciones que se tejen dentro de él, así como las concepciones que estos tienen acerca del mismo.

- **Reflexiones y concepciones de escuela/colegio**

*“El colegio debe prestarse como un espacio para interactuar,
y esto que hacemos se debe hacer desde el colegio,
pero este es un espacio especial”
Ana Julia Tombe.*

Henry Morales:

Yo creo que en el colegio hablamos cosas de lo que viene de occidente, pero también hablamos cosas sobre la cosmovisión Misak y la parte territorial. En la casa nuestros padres son como maestros, ellos nos explican las cosas que han pasado y como se dieron las cosas. (Comunicación personal)

Sandra Velasco: “si uno está en el colegio interactúa con los amigos, y en la casa no es así, uno empieza a hablar en la casa ellos se enojan no entienden. Por eso uno se siente mejor” (comunicación personal).

Mama Ana Julia:

Ahí es la debilidad de la cosmovisión, el *Nak Chak* que es tan importante es en donde debe existir un diálogo permanente con los hijos, eso quiere decir que el *Nak Chak* se ha ido debilitando. Por eso los jóvenes conocen más el entorno de amigos, mas no el de la casa. Entonces hay que hacer que la casa exista una buena comunicación, y es bueno que se hable con los hijos que se fortalezcan los lazos de confianza. (Comunicación personal)

Con relación a ello, de acuerdo con el diálogo de los estudiantes, el colegio también representa simbólicamente el puente, pues está conectado con lo propio, con el núcleo familiar, el *Nak Chak*, el aprendizaje en el hogar, la tierra, la huerta, las plantas y lo espiritual; pero también intenta generar otro puente para conectar con lo occidental, está preparándolos para algo

de afuera. Según esta afirmación, estaría dentro de un paralelo entre lo propio y lo occidental, se encuentra en la encrucijada de vincular lo propio en su proceso educativo escolar, sin perder de vista lo de afuera

Síntesis

Se considera la escuela desde el sentido del puente pues esta se conecta con lo propio, con el núcleo familiar, el *Nak Chak*, el aprendizaje con la tierra, las plantas y la cosmovisión, aunque también genera una conexión con lo occidental, porque está preparándolos para algo de afuera. Es decir, vincula el saber propio con el saber occidental; de esta manera se retorna a la explicación de la simbología de la doble espiral que se observa para la casa, el hogar, la familia, el *nakkuk* (Figura 25, dibujo 7). Aunque se encuentra en una encrucijada, en tener conocimiento de lo exterior, pero manteniendo lo propio desde la interculturalidad. Se puede entonces interpretar a la escuela gráficamente desde un círculo de interacción, una plataforma en donde se interactúa a partir de unas reglas. Además, existen niveles de interacción con los profesores, compañeros y amigos.



Figura 32. Dibujo 13. Simbología del Colegio Agropecuario Guambiano

Fuente: Semillero Saber y Vida Misak

Círculo rojo: es la relación con los amigos, con quienes se tiene una complicidad, se expresa de color rojo porque significa para los estudiantes lazos de amistad más cálidos y de confianza.

Círculo azul: se considera como el espacio donde se interactúa con los compañeros de estudio, donde comparten temas en relación con sus quehaceres como estudiantes.

Círculo verde: representa la interacción con los directivos de la escuela tales como rector, director, profesores, etc.

Círculo negro: es el territorio en donde se encuentra la comunidad y se adquieren saberes propios.

Conclusiones

Los integrantes del semillero reconocen el territorio haciendo recorridos mentales por los lugares donde transitan, esto hizo que se reconociera el contexto, los lugares y los puntos clave del territorio. Además, a través de la construcción simbólica de los espacios cotidianos, los estudiantes reflejan su pensamiento a partir de reflexiones trascendentales de su comunidad, le brindan un sentido más amplio al significado de su casa, del caminar, de los puentes y el río; construyendo reflexiones en diálogo con la madre naturaleza.

- **Conversatorio: preconcepción de la familia y ciclos de vida Misak**

Tabla 4. *Conversatorio: preconcepción de la familia y ciclos de vida Misak*

TEMA: saberes y preconcepción de la familia y ciclos de vida Misak.

OBJETIVOS: reflexionar acerca de la familia y su conformación desde la cosmovisión Misak.

DESCRIPCIÓN: se hace una conversación sobre la familia y los ciclos de vida del Misak, mama Ana Julia Tombe orienta y aconseja a los jóvenes en su etapa adolescente, promueve los principios y valores de la comunidad Misak para el buen vivir y la armonía en el hogar.

FECHA: oct 25, 2016 **HORA INICIO:** 03:00 p.m. **HORA CIERRE:** 06:30 p.m.

LUGAR: Salón Cultural del Semillero **Reunión de trabajo:** n°. 5

Fuente: elaboración propia

- **Saberes y concepciones sobre la familia**

Mama Ana Julia Tombe:

Para hablar de la familia también debemos hablar de la preconcepción que es la primera menstruación en la mujer y el cambio de voz en el hombre, es importante antes de concebir el niño tener en cuenta la preconcepción. En el Misak entra la psicología propia y en occidente se dice planear un proyecto de vida, desde que se entra a la escuela, al colegio y a la universidad, porque si no se tiene planeación no se cumplen los objetivos; entonces el planear tener un hijo es bien importante. En ese sentido es bueno tener algo propio, algo definido y no por simples emociones, nuestros abuelos los han hecho ver esto.

Muchas veces se escucha que algunas personas les echan la culpa a los bebés y no se dan cuenta que el error está en ellos, porque no tuvieron una preconcepción y así una tranquilidad para tener un hijo, porque si la madre o padre manejan emociones fuertes en el embarazo también se van a transmitir al bebé que está en el vientre, y es desde el *Nak Chak* es que se enseña la preconcepción.

Por ejemplo, algunas parejas nunca planearon tener un hijo y dicen que es accidental, y empiezan los conflictos. En el vientre la madre tiene conexión con el niño a partir de la placenta y no solo la conexión de nutrientes sino toda la parte emocional; cuando la mamá llora mucho el niño nace con problemas, nace tímido y que no se puede concentrar, se mira que es agresivo y terco. Y luego se preguntan por qué mi hijo es así, y no se fijan cómo fue su embarazo. (Comunicación personal)

Sandra Velasco: “no es que los papás no enseñen de lo que pasa, sino que uno no quiere escuchar y no ponemos atención a sus palabras. Lo digo porque me está pasando” (comunicación personal).

Mama Ana Julia Tombe:

Desde el vientre el bebé tiene una conexión con la madre por medio de la placenta, pues por medio de ella se alimenta; y no es que solo se alimenta de la parte física sino también

la parte emocional la recibe. Por ejemplo, cuando la mamá llora mucho, entonces el niño cuando nace es tímido, es alguien que no se puede concentrar, empieza a ser agresivo y llora por nada. Si queremos tener un niño que sea bien inteligente, que capte rápido las cosas y respete, entonces desde nuestro proyecto de vida debemos tener eso claro.(Comunicación personal)

Santiago Tombe:

La preparación no es solo para la mujer sino también para el hombre, porque cuando lleguemos a los 15 años tanto a la mujer como al hombre lo tienen que bañar con plantas frías y calientes, para el hombre para que no nos dé mal olor en las axilas, en los pies y el mal aliento, se tiene que trabajar tanto para el hombre como para la mujer. (Comunicación personal)

Ana Julia Tombe:

Se trata del afecto, realmente no el querer sino el amar, porque muchas veces es algo temporal, porque los muchachos están presentando unos cambios físicos y psicológicos, y las relaciones o afectos se convierten en algo pasajero. Además, hay que saber orientar bien eso desde el *Nak Chak*, porque se puede iniciar muy bonito y termina muy mal, con amores obsesivos, un amor enfermizo. A mí me gustaría hablar con cada uno de ustedes para poder orientarlos, así sea en lo más mínimo. (Comunicación personal)

Jonathan Tombe: “hay que conocer el carácter de cada pareja” (comunicación personal).

Santiago Tombe: “sería bueno hablar individualmente con mama Ana Julia Tombé porque uno es débil y puede tomar malas decisiones, entonces me parece importante que usted nos brinde una guía para nuestro plan de vida” (comunicación personal).

- **Acerca de la familia y los ciclos de vida del ser Misak.**

Jonathan Tombe:

El conocimiento viene de la madre, la madre amamanta un bebé transmitiéndole experiencias. Mi abuela dice que una madre no tiene que tomar cosas frías cuando tiene

que amamantar a un bebé, por ejemplo, si una madre toma una gaseosa puede darle dolor de estómago, al bebé lo termina afectando, entonces la madre y el bebé están conectados por medio de amamantar. Por otra parte, me gustaría saber qué significado tiene la enchumbada que le hacen a los bebés.(Comunicación personal)

Ana Julia Tombe:

La enchumbada es un fortalecimiento físico y espiritual, porque cuando se los amarra así crecen derechos sin ningún problema en las posturas. Esa práctica contiene mucha sabiduría, yo crecí así, y en mi caso no tengo enfermedades. En un espacio de charla dijeron que a los niños les daba luxación de cadera, le echaban la culpa porque los enchumbaban, yo dije que eso no era así, que yo crecí de esa manera y no tengo ningún problema, entonces eso es para fortalecer la parte física y emocional. Por ejemplo, cuando se enchumba a un bebé, él no se asusta tanto y se le coloca unas plantas para que lo proteja, porque cuando a un niño se lo recuesta sin eso, pues si escucha un ruido fuerte se asusta y muchas otras cosas.

En este sentido, la preconcepción también implica un saber ancestral, yo escuché a Taita Francisco Yalanda y él me dice que cuando nace un bebé, a los cuatro días sacan agua de la mitad del río y se la dan de beber al niño para que cuando hable, lo haga como un pajarito igual de clarito, igual de fluido. Nos gustaría que mama Ana Julia nos comentara acerca de la conexión con madre e hijo, aparte de la que nos ha dicho. (Comunicación personal)

Ana Julia Tombe:

En la atención de los partos de los hospitales convencionales, apenas nace le cortan el cordón umbilical. Cuando lo hace una partera del territorio que tiene buen saber ancestral, espera que circule la sangre de la madre al bebé y cuando ya pase la sangre entonces si le corta. ¿Para qué le sirve eso?, para aumentar las defensas, un niño que han dado a luz de esa manera no necesita de vacunas, porque de ahí en adelante se manejan las plantas inmunizantes. En los hospitales la placenta la tiran a la basura, eso mire en el Hospital San Carlos, y en cambio acá la placenta con sus plantas especiales la entierran

en un lugar adecuado, eso es para que no pierda las raíces ancestrales, porque si se bota en cualquier parte, la persona se va de su territorio. Visto de afuera puede sonar como una bobada, así dicen, pero para nosotros tiene mucho significado. Los y las parteras le ponen al bebé una planta (la rendidora) en la muñeca de la mano para que sea más solidario, para que abarque a todo el mundo y tenga el sentido comunitario. (Comunicación personal)

Jonathan Tombe: “¿Por qué cuando las mujeres acuestan al niño en la hamaca, le dejan un cuchillo en el pecho?” (Comunicación personal).

Ana Julia Tombe: “es para que no se le acerquen espíritus o energías negativas, entonces le dejan el cuchillo, también le dejan un sombrero, eso es para prevenir” (comunicación personal).

John Fredy Velasco:

El fuego es donde se reúnen todos, y también como la mujer embarazada también está ahí, para mantener su barriga caliente. Y es en ese espacio en donde se aprende a partir de la conversación, de la escucha y hablar *NamRik* (lengua materna). (Comunicación personal)

Henry Morales:

El ciclo de vida es desde la niñez hasta la vejez, yo pienso en dos puertas, la puerta del inicio es ver la luz del mundo en donde podemos aprender de la niñez y la vejez. En la etapa de la niñez, aprender a gatear, caminar y pararse es un proceso; en la adolescencia ya cambia todo, lo que jugaban de niños se va dejando atrás, ahí hay una gran confusión en la mente de uno, y cuando se pasa de esa etapa a la adultez ya ve el futuro. En la vejez es como dejar la semilla a los que vienen detrás nuestro, y es la puerta final que es lo espiritual. (Comunicación personal)

Santiago Tombe:

Nuestra mano es como una familia y nos explica que hay unos significados; se relaciona porque en una familia todos somos distintos, así como los dedos de la mano, de acuerdo a los comportamientos de cada integrante de la familia. (Comunicación personal)

Sandra Velasco:

Primero está el ser Misak en el vientre es la semilla que alguien ha dejado ahí, esa semilla esta cuidada por una preconcepción, un saber ancestral. Cuando sale el bebé del vientre está en forma de hoja o retoño, es la semilla que en conexión con la tierra brota, comienza a crecer. Luego, la hoja tiene un ojo en forma de espiral porque es precisamente eso, un niño todo lo ve, lo observa, lo pregunta y empieza su ciclo de reconocimiento, de conciencia del saber que posee. El adolescente empieza a caminar y a dar sus propios pasos de exploración, a recorrer caminos y crear caminos; después pasamos a la adultez porque ya tenemos saberes a partir de la experiencia y el escuchar de los mayores. Sin embargo, no se llega a ser mayor así como así, eso tiene un proceso porque el adulto tiene el saber, pero está aprendiendo a transmitirlo, después de ese proceso se dice que somos mayores que estamos esperando el viento que se lleva la semilla, como el diente de león que se planta en muchos lugares y es así como para mí el viento representa la espiritualidad. Aunque en nuestra cosmovisión se dice que del río vinoun bebé y unas personas lo recogieron y eran Misak, lo llevaron, lo criaron y formaron una vida, más adelante eso fue una historia. La crianza de un hombre va caminando y va dejando sus huellas, pero por un momento para y se pone a pensar de lo que ha hecho, desde el principio empieza a recordar que ha hecho. (Comunicación personal)

Santiago Tombe: “nosotros somos Piurek y de ahí vienen los pobladores, y yo tengo entendido que fueron los primeros Misak, y ese bebe lo recogieron los espíritus”(comunicación personal).

Mama Ana Julia Tombe: “eso es lo que llaman el “parto del agua” de Ñimbe y Piendamo, entonces fue el primer nacimiento Misak, y llegaron a poblar”(comunicación personal).

Alejandro Ortiz: “yo he escuchado que los Misak si quieren construir una casa en el páramo necesitan la ayuda de un médico tradicional, ya que en algunos lugares habitaron los Piurek y dejaron esos lugares encantados, por así decirlo”(comunicación personal).

Santiago Tombe:

Me han comentado que con la llegada de los españoles acabaron con las tribus guerreras, entonces en una olla de barro estos tenían cargados espíritus con energía negativa, entonces esto fue como un arma de nosotros, pues si pisabas o sacabas eso te contagiabas y te hacía daño. También me han comentado que hay Piurek buenos y malos (espíritus), por ejemplo, hay Misak que han desenterrado Piurek con energía buena, con médicos del territorio y te ayudan para enfermedades y te benefician.(Comunicación personal)

Jonathan Tombe:

Eso depende si son ambiciosos y buscan solo oro, pero hay personas que lo encuentran entonces en un tiempo se muere, no alcanza a disfrutar el oro. Entonces eso toca con un médico que lo ayude, por si fuera la energía buena o mala, por lo fuerte que es. Mi pregunta es si todos pueden llegar a ser médicos tradicionales. (Comunicación personal)

Santiago Tombe: “no creo, hay pocas personas que pueden llegar a ser médicos tradicionales” (comunicación personal).

Jonathan Tombe: “hay personas que dicen que será médico de acuerdo con los sueños que avisan o señas que dan en el cuerpo” (comunicación personal).

Ana Julia Tombe:

En el camino se va dando cuenta por medio de los sueños, la madre puede tener esa premonición por medio de los sueños, saber que su hijo va a ser alguien muy especial. Una forma muy bonita de fortalecer la percepción, las señas es en los sitios sagrados, las lagunas, hay uno lo llena de energías y desde edad muy temprana uno los acostumbra a llevar allá y se van dando las cosas, pero eso no es para todo el mundo. Los niños especiales empiezan a percibir cosas, a mirar y sentir cosas que otros no perciben, como dicen hay espíritus buenos y malos, en ese sentido hay que buscar médicos que fortalezcan las cosas buenas porque pueden existir médicos que le quitan la sabiduría, entonces hay que buscar alguien incondicional que lo guíe. (Comunicación personal)

Conclusiones

En este conversatorio los estudiantes expresaron sus diferentes visiones, saberes y experiencias acerca de su territorio, esto ayudó a captar los saberes previos que cada estudiante posee, además ellos adquirieron conciencia del saber ancestral adquirido en el transcurso de sus vidas, relacionado con la cosmovisión de su pueblo Misak. Con relación a esto, mama Ana Julia Tombe contribuyó para comprender mejor los significados de las prácticas cotidianas de la comunidad Misak, los ciclos de vida del Misak, así como los cuidados y prevenciones que se deben tener al momento de concebir una familia, orientó a los estudiantes guiándolos en su quehacer dentro de la comunidad, sin desconocer la problemática existente en la juventud Misak, ya que considera que la cultura Misak se ha ido desvaneciendo con las nuevas generaciones. Sin embargo, se logró que los estudiantes adquirieran sensibilidad frente a estas problemáticas y reconocer que se debe recuperar lo propio desde las prácticas cotidianas, de observar el territorio y darle el significado correspondiente cuando caminan y se relacionan con él y su comunidad indígena Misak.

- **Encuentro creativo, día de la resistencia indígena**

Tabla 5. *Encuentro creativo, día de la resistencia indígena*

TEMA: día de la resistencia indígena.

OBJETIVO: conmemorar el día de la resistencia indígena.

DESCRIPCIÓN: los estudiantes experimentan técnicas de estampado en la biblioteca del Colegio Agropecuario, generando una jornada creativa en la institución. El propósito es hacer alusión a personajes que lucharon por el territorio en tiempos históricos debido al 11 de octubre, día de la resistencia indígena; se cuenta con un artículo como materia de apoyo para la conversación, denominado “Segundo Tunubalá es el primero”, el cual es un extracto del libro de Lorenzo Muelas Hurtado “La fuerza de la gente”.

FECHA: nov. 1, 2016 **HORA INICIO:** 03:00 p.m. **HORA CIERRE:** 06:30 p.m.

LUGAR: Salón Cultural del Semillero **Reunión de trabajo:** n° 6

Fuente: elaboración propia

- **Desarrollo**



Figura 33. Dibujando el diseño de estampado.

Fuente: toma propia

Durante los encuentros, los jóvenes semilleros tenían claro que el continente americano no fue "descubierto" por Cristóbal Colón y sus acompañantes, que la idea del llamado “descubrimiento”, “día de la raza” o el “encuentro de dos mundos” es una cortina de humo sobre lo que realmente sucedió: un gran genocidio físico y cultural. Por ello, para los pueblos indígenas de América, esta fecha no es motivo de celebración por la colonización, sino al contrario por la resistencia que estos pueblos han ejercido desde tiempos antiguos.



Figura 34. Estampado, Taita Segundo Tunubalá

á

Fuente: toma propia

De esta manera, generaron la propuesta de una actividad en donde se pudiera experimentar técnicas de estampado, plasmando imágenes que hicieran alusión a sus líderes comunitarios para la reivindicación de su lucha y resistencia indígena. Los estudiantes conmemoran a su líder comunitario Taita Segundo Tunubalá, quien fue un Misak importante para el proceso de recuperación de tierras en el territorio del resguardo guambiano; pues promovió el tejido entre diversos pueblos por la causa de la libertad y autonomía en sus territorios aborígenes. “Fue sólo hasta 1980, con el finado taita Segundo Tunubalá, que la autoridad del Cabildo nos reconoció como guambianos, porque él sí sabía que éramos guambianos, pues su papá siempre le dijo así” (Muelas, 2005, p. 498).



Figura 35. Taita Segundo Tunubalá fue el primer gobernador guambiano en reconocer a los terrajeros como Misak, y fue él quien encabezó la primera verdadera recuperación de El Gran Chimán

Fuente: (Muelas, 2005)

La idea del ejercicio consistía en abordar la actividad de estampado e ir conversando acerca de los luchadores y luchadoras del pueblo Misak, puesto que los estudiantes son conscientes de los sucesos históricos en sus territorios, sacrificios y logros que sus antepasados alcanzaron frente al proceso de europeización. Esta conversación gira entorno al proceso de recuperación de tierras de los años 70 en adelante, dado que los estudiantes tienen más claro este acontecimiento histórico.

Santiago Tombe:

Me han contado que cuando un grupo de personas conscientes de que había que recuperar la tierra, otros guambianos no querían dejar, o señalaban diciendo que iban a robar la tierra a los hacendados han cuando las tierras eran nuestras, aún la gente no tenía conciencia de que eso era nuestro y no lo aceptaban, estábamos dominados por así decirlo.(Comunicación personal)

John Fredy Morales:

Nuestros antepasados comenzaron a conseguir los títulos y recuperaron un título perdido en Quito – Ecuador que había otorgado la corona española tiempo atrás, y con ese título empezaron a hablar sobre los territorios perdidos, y no solamente aquí en Guambia, sino que con otros resguardos empezaron a darse la mano y empezaron a organizarse. (Comunicación personal)

Henry Morales:

Como dice Santiago, anteriormente la gente pensaba que iban a robar las tierras, y era porque el cabildo de guambia estaba del lado de los terratenientes, todavía no apoyaban esas luchas, pero en ese proceso de tomar conciencia fue que algunos taitas líderes llegaron al gobierno del cabildo, se habla de taita Javier Calambás, gobernador un año, en donde apenas se pensaba en la articulación del cabildo al proceso de recuperación. Pero el siguiente sí consolidó ese proceso e hizo que las gentes Misak tomaran más fuerza con el apoyo del cabildo, ese fue Segundo Tunubalá, por eso el artículo dice “Segundo Tunubalá es el primero”, y hoy lo recordamos como un valiente luchador con todos los demás. (Comunicación personal)

Santiago Tombe: “en el Colegio Agropecuario conmemoramos el día 19 de julio porque ese día se dieron el trabajo de recuperar lo que antes se llamaba Hacienda Las Mercedes, y ahora ese sector se llama Santiago, así como yo (risas)” (comunicación personal).

Mario Tepud: “¿Por qué le cambiaron el nombre de las Mercedes a Santiago?” (comunicación personal).

Henry Morales:

Creo que antes en esa hacienda había un trabajador llamado Santiago, no recuerdo el apellido pero era Misak, que trabajó para el hacendado dueño de esas tierras para ese entonces; hay una historia de dos Misak que arremetieron contra ese hacendado para el que trabajó el guambiano Santiago, y este sin saberlo, les prestó una herramienta con la cual le quitarían la vida. (Comunicación personal)

John Fredy Morales:

En esas recuperaciones encerraron a bastantes Misak en la prisión, los terratenientes sabían que estaban organizándose para según ellos “robarles las tierras” entonces disque alistaron guardias en los terrenos para reprimir a los Misak; sin embargo, las luchas continuaban e inclusive se unió gente solidaria al proceso, personas mestizas conscientes de nuestro legado indígena. (Comunicación personal)

Conclusiones

Se reconocen las luchas indígenas en el contexto de recuperación de tierras de los años 70 y 80, respectivamente; además se dialogó bajo una dinámica creativa de hacer un estampado con el dibujo del rostro de taita Segundo Tunubalá, esto permitió que los estudiantes se expresaran con serenidad mientras se trabajaba el producto, además se complementó la conversación con el artículo de taita Lorenzo Muelas Hurtado, lo cual permitió promover la reflexión y el diálogo.

- **Salida pedagógica, evento político – cultural cabildo indígena universitario, Universidad del Valle**

Tabla 6. *Salida pedagógica, evento político – cultural cabildo indígena universitario, Universidad del Valle*

TEMA: salida pedagógica en el marco del evento XIV minga político culturales memorias de tulpas, taitas *ykasrak* en la Universidad del Valle.

OBJETIVO: generar un acercamiento al escenario educativo de la educación superior; además reconocer el proceso de organización indígena universitario y reflexionar sobre la formación profesional de los indígenas y su retorno a las comunidades.

DESCRIPCIÓN: el Cabildo Indígena de la Universidad del Valle (CIU) hace la invitación al Colegio Agropecuario Misak a participar de la *“XIV Minga Político Cultural Memorias de Tulpas, Taitas y Kasrak”*, a sus profesores y estudiantes, en especial al Cabildo Escolar y al Semillero Saber y Vida Misak.

De acuerdo con ello, se da la gestión para la aprobación de la salida pedagógica, a partir de entablar conversaciones con el programa de educación y el aval del rector, en representación del colegio. El Semillero y el Cabildo Escolar logran participar del evento a partir del otorgamiento

de 10 cupos para hacer partícipes de la programación, en donde se desarrolló la siguiente agenda.

FECHA: nov. 15,2016**HORA INICIO:** 09:00 a.m.**HORA CIERRE:** 05:30 p.m.

LUGAR: Tulpas, Universidad del Valle **Reunión de trabajo:**nº. 7

Fuente: elaboración propia

Desarrollo

Los integrantes del semillero, acompañados de algunos cabildantes escolares y profesores del colegio agropecuario asistimos a este evento organizado por estudiantes indígenas de la Universidad del Valle, estamos presentes en los diversos conversatorios programados para el evento, en donde se habla de la historia del CIU, derechos indígenas, comunidad académica indígena, procesos de resistencia indígena en las mujeres entre otros. Además, los estudiantes observan las dinámicas del CIU y prevén su papel como futuros estudiantes indígenas en el campo de la educación superior.



Figura 36. Estudiantes indígenas Misak en Tulpas, Universidad del Valle

Fuente: fotografía de Bernarda Tumiña

- **Intervención del Gobernador del Cabildo Indígena Universitario (CIU) Edgar Bomba Campo, del pueblo indígena Nasa, San Lorenzo de Caldonó – Departamento del Cauca, estudiante de Estudios Políticos y Resolución de conflictos de la Universidad del Valle.**

El mes de octubre es el mes de la reivindicación de los pueblos indígenas, el CIU es el puente entre la comunidad y la universidad. El indígena viene a la universidad, se prepara, y hay que garantizarle acceso, permanencia y retorno, cómo ingresar a estos espacios, permanecer en su carrera, cumplir con su carrera y retorno a su comunidad, cómo logra fortalecer lo interno y puede hacer un proceso organizativo para fortalecer los territorios.

Las mingas de pensamiento. Tema político del cabildo, reivindicar esa resistencia de un pueblo que está presente, vivo y que se está pensando el buen vivir, vivir en armonía en cada uno de los espacios. Es un reto de los indígenas universitarios. Nos hemos planteado un tema central de cómo de nuestras experiencias de diferentes pueblos, diversidad de formas de ver la vida de aquí nos pensamos cómo aportar al plan del buen vivir. La universidad como territorios de paz,

el buen vivir para las comunidades. A través de la palabra, cuál es la ruta del CIU para crear el plan de vida cuando hay diversidad de pueblos indígenas de la U. cómo logramos una educación para la vida.

- **Reseña histórica del CIU, por Jhon Alexander Quiroga, Estudiante Indígena, Universidad del Valle.**

El CIU nace de las comunidades, en un lugar donde converge la diversidad de pensamientos y sentimientos. Los primeros indígenas que ingresan a la universidad se enfrentan a un choque cultural, y el cabildo universitario nace como proceso en el año de 1991, donde apenas nacía la nueva constitución política de Colombia y se reconocía a los pueblos indígenas, la Universidad del Valle es una de las primeras universidades en donde ingresan los indígenas a organizarse, construyendo procesos fuera de sus territorios, a pensar en cómo apoyar a sus comunidades desde la universidad.

Se piensa en idear un proyecto de reivindicación indígena desde la universidad pública para la sociedad, una lucha para la reapertura de la universidad. Es así como en el año 2000 se recupera el proceso de reconstrucción de organización política; en el 2003 se conforma el primer CIU de Colombia y del mundo, por la necesidad de espacios de diálogo de saberes en el campus universitario, a través de los usos y costumbres y el derecho mayor de los pueblos indígenas (Inga, Pastos, Misak, Nasa, Yanacunas, Pisamira) que lo conforman.

El CIU hace cada año un acto de posesión y cada año se hace el encuentro de Tulpas en octubre, el mes de la resistencia. Además de prácticas ancestrales desde sus cosmovisiones, tal como el *refrescamiento de varas* después de la posesión, de generar escuelas de pensamiento propio, reconocimiento de líderes indígenas. Sin embargo, la lucha de la recuperación y reivindicaciones de los pueblos indígenas van más allá de los años 80, referente a recuperar las tierras que nos pertenecieron, de las cuales otras personas se apoderaron.

A través de las recuperaciones se reivindican los pueblos para vivir en armonía, bajo el sentimiento de la conservación de la cultura. Después del 91 nace ese espacio de reflexión para plantear nuestros planes de vida, como sujetos de derechos, y nuestra participación y reconocimiento.

Aproximación a los Derechos Indígenas, Inclusión e Interculturalidad.

Profesor: Héctor Alonso Parra



Figura 37. Estudiantes del Colegio Agropecuario en el Auditorio Ángel Zapata, Universidad del Valle

Fuente: toma propia

Las declaraciones de los DDHH se construían a partir de dos sujetos de derecho, el individuo y el Estado, y así dejaba por fuera los pueblos, entre estos a los indígenas. Posteriormente, gracias a las luchas de los pueblos se habla de tres sujetos de derechos, individuos, Estado y pueblos, con base en los derechos fundamentales. La Constitución Política del 1991 incorporó los derechos de los pueblos, siendo resultado de ese auge del movimiento indígena en América latina, en países tales como Ecuador, Bolivia y Colombia que luchan desde la lógica de los pueblos; por lo tanto, la constitución política de Colombia es el triunfo de los derechos de los pueblos.

Cabe señalar que más del cincuenta por ciento de la Asamblea Nacional Constituyente eran miembros del movimiento popular y democrático, los taitas de los Misak fueron fundamentales para el reclamo de los pueblos; así quedaron plasmada la multiculturalidad y el pluralismo, en donde se reconoce la diversidad étnica cultural. Mediante este reconocimiento, fundamento de la nacionalidad, las diferentes culturas cambian el paradigma de nación.

En este orden de ideas, la Universidad del Valle se tiene que ajustar al espíritu de la Constitución; las alcaldías, los planes de desarrollo, la universidad, la justicia tiene que acomodarse a ese nuevo concepto de sujeto de derecho de los pueblos. La universidad empezó a ajustarse desde el año 1992, desde el ingreso con enfoque diferenciado; Univalle hace un reajuste de las políticas sociales y las condiciones de excepción, es así como en el año 2005 se creó un proyecto de universidad y cultura, en el marco de los derechos de los pueblos e inclusión educativa.

De igual manera, la identidad de la universidad cambió pues se reflexionó en la convivencia de la cultura mestiza, en especial la caleña y su relación con distintas culturas. La Región Pacífica es la que más se destaca en la universidad, los estudiantes asocian a los indígenas por el habla, la música, saberes y creencias, tejido, valores, religión, deidades, personalidad, comportamiento, condición socioeconómica de la población; también por desplazamiento, abandono del Estado, formas de organización, actividades productivas, etc. Los indígenas han traído a la universidad los saberes, sus artes, un mundo hermoso de cosmovisión que la universidad ha aprendido a identificar. Por eso es necesario trabajar un concepto de interculturalidad que es el elemento relacional de entre culturas.

Surgió en Univalle la necesidad de la interculturalidad ya que se debe asumir el respeto a la diferencia; la perspectiva intercultural es una herramienta potente para para fomentar la convivencia. Es necesario repotencializar la presencia de los indígenas en la universidad para fomentar la interculturalidad, en un diálogo de saberes, la universidad debe aprender de todos los pueblos que coexisten en el campus, no solo transferir conocimiento.

- **Construcción de comunidad académica por parte de los estudiantes indígenas.**

Profesor, Jorge Salomón.

Taita Querubín Queta sentía que los estudiantes indígenas no les estaban devolviendo a la comunidad lo aprendido. En los planes de vida del CIU, esos saberes deben tener un punto de encuentro con los saberes de afuera, ¿cómo aportan los saberes universitarios a las comunidades? Los pueblos indígenas deben hacer presencia y con sus saberes construir una

nueva versión de la universidad en la formación profesional de los indígenas. Las comunidades deben recoger cuáles son sus necesidades y los jóvenes deben estudiar de acuerdo con éstas.

En las universidades se adolece de diálogos de saberes, por lo que las comunidades deben mostrar cómo es su proceso educativo propio. En 1971, el movimiento indígena se activó y volvió a retomar acciones en la Constitución Política de 1991, y desde ahí se empezó a plantear la necesidad de la educación propia, puesto que en esta se hacen evidentes las necesidades de las comunidades.

Por tanto, los líderes son figuras necesarias para cohesionar las comunidades indígenas. Los indígenas tienen que mantener su presencia y hacerse visibles, deben hacer conocer su trabajo para que sirva incluso para constituir una comunidad académica. Están en la obligación de construir comunidad académica, lo que implica construir también conocimiento crítico, la universidad no es una fábrica de saberes.

Preguntas del Semillero Saber y Vida Misak al ponente: ¿Qué significó la Constitución del 91, en el reconocimiento de los derechos? y ¿cómo contribuyó la constitución del 91 a la recuperación de la tierra?

Respuesta del ponente: a partir del 91, el derecho constitucional se ha constituido como emancipador, las minorías han ganado mucho en lo institucional. En Colombia se está dando una constitucionalización de la protesta social, me preocupa que el movimiento social, democrático e indígena este apostándole más a la institucionalidad y abandone la lucha social.

Los estudiantes de Univalle identificaron y asociaron a los estudiantes indígenas a partir de los colores, sus artes y vestidos. Hay que decirle a la comunidad en general que los indígenas es un todo, una cosmogonía; el reto es venir a la universidad y cambiar esa percepción de los indígenas folclóricos frente al resto de la comunidad. El papel del cabildo es lograr niveles de interculturalidad, una ganancia es que se puede estudiar lengua, fuera bueno estudiar desde la manera ancestral, es decir, un curso para aprender el buen vivir que los taitas y mamás nos enseñen como profesores. En Univalle no hay etnoeducación sino políticas de favorabilidad de ingreso a la academia; no hay un proceso intercultural que se piense desde el diálogo de saberes del cabildo universitario y las autoridades universitarias.



Figura 38. Estudiantes Misak del CAG

Fuente: toma propia

- **Procesos de resistencia desde la voz de las mujeres. Norma Piñimue, Pueblo Nasa, Municipio de Tacueyo -Cauca. Trabajadora social, Univalle.**

Cuando los primeros estudiantes indígenas ingresaron a la universidad se sentían raros, les preguntaban mucho en clase sobre su atuendo y lengua. Sin embargo, debajo del palo de mango afuera de la biblioteca era un espacio para pensar sus estrategias y necesidades en la comunidad; pues ellos no querían que sus necesidades las vivieran sus hermanos. Por otra parte, no entendían cosas de sus materias y soñaban que hubiera una casa grande, un espacio en la universidad en donde hubiese una comunidad colectiva, una huerta para todos.

En el año 19995 hubo un paro largo y Norma Piñimue abandonó un poco el proceso, es entonces como la historia del cabildo se hace desde los hombres, desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y las mujeres fueron invisibilizadas. La Cacica Gaitana fue una mujer del Cauca que partió en dos el proceso de resistencia. Las mujeres han estado relegadas a la cocina, a la logística en el proceso de lucha y resistencia de los pueblos indígenas. En los procesos de resistencia, las mujeres han llevado las peores partes, en la conquista las mujeres fueron violadas, maltratadas; pero la luna, la madre tierra, la justicia son femeninas.

No obstante, el proceso invasor continúa, consiste en pasar por encima de las mujeres. Hay que reconocer en la historia de las luchas, la de las mujeres. Se debe quitar el machismo de las comunidades, o ¿acaso los Nasa hablamos de liberación de la madre tierra, pero sin ser

liberadores de las mujeres?, pues somos herederos de las estructuras coloniales machistas. Si la luna alumbra 12 horas, y el sol también, debe haber equidad, desde la academia se debe abrir el pensamiento hacia esas reflexiones sobre equidad de género para tener paz.

- **Trueque y venta de productos agropecuarios**



Figura 39. Mayores, Agricultores Misak

Fuente: toma propia

Para finalizar, nos dirigimos a Tulpas del Lago en la Univalle, un lugar en donde se hacen mingas de pensamiento, además de prácticas y encuentros culturales; en este caso los indígenas Nasa y Misak llevaron alimentos para truequear, intercambiar, vender. Los estudiantes reconocen el trueque como parte de los usos y costumbres de las comunidades indígenas que reflejan sus

principios y valores de unidad y solidaridad. La huerta del cabildo indígena universitario aportó en la olla comunitaria y en el intercambio de productos con las comunidades que participaron del evento.

Conclusión de la salida pedagógica



Figura 40. Indígenas Nasa

Fuente: toma propia

Los estudiantes del Semillero Saber y Vida Misak, con edades entre los 15 y los 25 años de los grados 9° y 10° reconocieron, en primera instancia, su lugar y papel dentro de la escuela, para proyectarse a otros escenarios educativos, es decir, del colegio a la universidad, y del campo a la ciudad, ampliando su visión de la educación y su proceso de formación, mirando posibilidades de ingresar al campo de la educación superior.

Al igual que en la escuela, ellos reconocen que en la universidad también se necesitan promover espacios para el ejercicio de la educación propia, tales como la huerta universitaria, y los cabildos indígenas universitarios; además que es importante el desarrollo de la autonomía en la educación superior. El semillero se complementa con el abordaje del proceso indígena juvenil llevado a cabo en las universidades, muchos de ellos harán parte de la educación superior y el llamado es a que ellos retornen a sus comunidades de origen para aportar al plan de vida de los pueblos desde sus profesiones y sobre todo desde sus saberes propios.

- **Conversatorio: plantas, medicina y espiritualidad**

Tabla 7. *Conversatorio: plantas, medicina y espiritualidad*

TEMA: plantas medicinales

FECHA: 17 nov. 2016 **HORA INICIO:** 03:00 p.m. **HORA CIERRE:** 06:30 p.m.

LUGAR: Salón Cultural del Semillero **Reunión de trabajo:**n° 8.

OBJETIVO: generar un acercamiento al uso de las plantas medicinales, a partir de la experiencia de los estudiantes y el saber tradicional de los Taitas y Mamas.

DESCRIPCIÓN: esta actividad consiste en dialogar acerca de las plantas medicinales que existen en el territorio, los estudiantes preguntan acerca de los usos curativos, nutricionales y espirituales; se está acompañado de tres sabedores del territorio, los cuales responden abiertamente las inquietudes de los estudiantes. Cabe anotar que se realizó un encuentro antes al conversatorio con los sabedores Misak, con el propósito de reconocer el saber previo que tienen los estudiantes acerca de las plantas, además para generar interrogantes que se vean reflejados en los diálogos del siguiente conversatorio.

Fuente: elaboración propia



Figura 41. Estudiantes y Taitas Misak

Fuente: toma propia

En el transcurso de la conversación los estudiantes lograron interactuar con los mayores de acuerdo con la previa reflexión que se hizo acerca de las plantas medicinales; los taitas complementaron el trabajo de los estudiantes a partir del saber propio compartido, brindaron una visión amplia acerca de las plantas medicinales, igualmente generaron inquietudes para que los estudiantes procuren continuar con sus indagaciones.

Santiago Tombé: “¿Cuál es el papel fundamental de la orejuela en el papel del ser Misak?” (Comunicación personal).

Taita Francisco:

Se presta para hacer los frescos medicinales, no solo la orejuela común que sembramos en la casa, también la orejuela de la peña, estas son propias del *pishimisak* y sirven para la fiebre, los granos y preparar con zumos de naranja para limpiar el organismo. Por otra parte, sirve para hacer los frescos espirituales antes de que alguien muera, pues se necesita que se pida permiso con los médicos tradicionales, es decir, que tenga entrada armónica al mundo de lo espiritual con el permiso de las autoridades espirituales. (Comunicación personal)

Tata Julio T.:

La orejuela va junto con el espacio espiritual desde la concepción del nacimiento y el proceso de vida, *pishies* refrescar, es decir se refresca con el espíritu, el cosmos, los sitios sagrados, y después a los muertos con ese ofrecimiento, el Misak se armoniza, se refresca el cuerpo espiritual. También es nutricional, a los niños les gusta comer con sal, se limpia el aparato digestivo, los niños ya saben cuál es la comida de limpiar. Cada orejuela sirve para personas con diferentes energías, la *orejuela centauro* es pequeña, es para armonizar en el hogar, para que no vivan peleando, con esa orejuela hace equilibrio. Hay orejuelas como unos platanitos, otras como orejitas, hay variedades, eso sirve para cada medicina, para diferentes casos; asimismo se pueden combinar plantas dependiendo la intención del trabajo espiritual.

Una nasa decía que él no enseñaba para que imitaran sus prácticas con las plantas, sino a partir de los sueños va formándose el aprendiz para ser médico tradicional. Cabe decir que también usan la orejuela para hacer el mal, porque hay un complemento de energías positivas y negativa, aunque la mayoría la utilizan para hacer el mal. En el resguardo indígena de Pitayó encontramos veinticinco médicos y solo había dos que trabajan por el bien, y en el resguardo indígena de Tierradentro también, uno encuentra Misak y de esos 300 salieron dos que trabajan la parte de bien. (Comunicación personal)



Figura 42. Taitas, Julio Tumiña (izquierda) y Francisco Yalanda (Derecha)

Fuente: toma propia

Taita Julio T.:

Había un Taita llamado Antonio Velasco, él se dio cuenta que cuando se arranca todo el tallo con flor se podía perder la visión, se tiene que arrancar las hojas no el cogollo, cuando pasa lo contrario se va perdiendo la visión. Asimismo, paso con la planta llamada *el mexicano* que se sembró con la orejuela alado, y una muchacha pasó por encima de esa mata de *mexicano* y embarazó a la muchacha. Un señor, con un canto y melodía le hizo abortar, abortó una babosa grande, *el mexicano* es sabroso, pero para lo espiritual es peligroso. (Comunicación personal)

Henry Morales: “¿Cuándo arrancamos una planta sin ningunaintención qué sucede?”(comunicación personal).

Taita Julio T.:

Las plantas tienen espíritus, ellas sienten, entonces al otro día en la mañana se pregunta ¿por qué he soñado tan feo?; si quiere arrancar tiene que pedir permiso y tener una intención, en el caso de la salvia ella tiene un horario, a media noche y/o a medio día. El árbol de salvia habla, entonces pasa un colibrí o un gorrión, es por medio de otro espíritu

que ellas hablan, y eso es lo que se hace, tienen una relación con varios, es un lenguaje simbólico. Tiene una relación con varios maestros que son los animales, el perro es un maestro para usted, el perro le mueve la colita y le está saludando, y uno a veces lo echa, el gato es diferente, lo hace esclavo a uno, y pide comida, en cambio el perro cuida al hombre, ellos son maestros, como las plantas, enseñan a los hombres. Eso tiene que aprender la educación propia, eso es práctica con los maestros, con las plantas, con todos los seres vivos.(Comunicación personal)

Para ampliar el tema de los sueños y el lenguaje simbólico, se cuestionó acerca del humano y sus cinco sentidos, agregando que en la cosmovisión indígena los sentidos cambian y están relacionados con el tema de las plantas, pues hay muchas plantas que ayudaran a desarrollar el sentido del sueño, por ejemplo, y eso es fundamental en su cosmovisión indígena. Se puede añadir que en el páramo de las moras se conoció una planta que se utiliza para los sueños, es decir, ayuda a percibir de manera más consciente ese sentido del sueño e interpretar lenguajes simbólicos.

Taita Julio Tumiña:

La educación propia es la simbología, los significados. Y cuando pasa un colibrí de manera inusual pasa con un mensaje noticia. Cuando entra una chicharra a mi casa, yo sé que es una buena noticia, pues el colibrí es mala noticia. Cuando colibrí va peleando con águila ese colibrí gana, ya va toreando al águila, y se le mete por encima y debajo, cuando de repente el águila se estrella porque el colibrí se metió en una parte angostica y el águila se estrella, entonces los animales tienen sabiduría. Así mismo, el conejo puede derrotar al oso, porque el conejo habla con el armadillo, es buen amigo, el armadillo es el médico, entonces conejo pregunta a armadillo cómo llamar al oso; entonces el conejo se sienta en una mata de uchuvras y el conejo con una piedra las machaca, y el oso llega a ver qué come, y el conejo le dice que son los testículos que saben rico y el oso se los machaca. Entonces yo decía que sería bueno formar a los muchachos a partir de otros maestros, que no sean los profesores porque en la escuela se repite mucho, todo aprendido de memoria, en matemáticas, español, además rebajan las notas y amenazan con eso, y así se aprende. (Comunicación personal)



Figura 43. Mama Ana Julia Tombe (izquierda) y Sandra Velasco (derecha)

Fuente: toma propia

Henry Morales: “la alegría en lo espiritual es un equilibrio energético, pero tenemos dudas en lo nutricional y también de cómo surgió o se descubrió la planta profundamente, ¿por qué la llamaron alegría y cómo surge para la parte espiritual?” (comunicación personal).

Taita Francisco Yalanda:

Anteriormente eran nuestros padres Pijaos. Alegría sirve para contraer matrimonios o para conseguir sus novias, usted tiene una alegría y se echa en su bolsillo o su sombrero, con eso queda arrimada allá con alegría. Una indígena nasa de 80 años decía que se dieron cuenta de la alegría, pues antes consumían hongos, varias clases; estos son como el *yagé*, y así descubrieron la alegría, en el páramo de las moras se reúnen la nasa y misak, esos caciques solo hablaban de las plantas, no como ahora se habla de la política. Antes, la política propia era de las plantas, como se defiende lo espiritual, el territorio y el cosmos, entonces a través de los hongos ellos se dieron cuenta de cada planta. Los jóvenes ahora deberían estudiar con las plantas para que no se acabe el pensamiento los usos y costumbres. Sin embargo, mucha gente dice que el *yagé* vuelve loco, o se daña la mente; el *yagé* se abre a toda la sabiduría, a su vez es alimento, se toma con el deseo de encontrar todas las dudas, y entonces desde ahí van descubriendo como es cada animal,

ahí se lo encuentra. Eso también se abre a través de los sueños y cada sueño es diferente a cada persona. En cuanto al *Kuchiman* o *Chulko* también tiene espíritu y es medicinal y espiritual, por eso les gusta a los niños masticarlo. (Comunicación personal)

Taita Francisco Yalanda:

Esbueno para jugar la garganta para cuando salen granos, y los muchachos no dejan de mascar eso, si uno masca y come esa plantica, cuando sea joven lo culpan a uno de todo. Entonces es buena para las enfermedades, pero no se puede comer agrios en las tardes, para los que andan hablando mal se les da chulco, entonces el chulco es bueno para tapar la boca, para que no ser chismoso. (Comunicación personal)

Mama Ana Julia Tombe:

Es importante decir que todas las plantas son espirituales pues tienen vida, todos los que estamos aquí tenemos plantas, y desde la familia, desde los abuelos hemos practicado y hemos aprendido a través del diario vivir. Sin embargo, hemos caído mucho en el consumismo, entonces para un dolor de cabeza vemos muy fácil comprar una pastilla, y más ahora que tenemos el hospital Mama Dominga en el resguardo. Estamos aprendido más lo de afuera que lo propio, y las pastillas son un círculo vicioso, en cambio las plantas hay una interacción con el entorno, si uno lo hace con fe y respeto, uno pide permiso, para que le cure tiene su manera de pedir las cosas, de lo contrario tenemos una huerta y acá se acostumbra a decir a los vecinos que tienen plantas que les regale un poquito de caléndula por ejemplo, entonces a veces uno dice que vayan y cojan sin problema, pero a veces alguien con mala energía puede secar las plantas.

La planta llamada lengua de vaca sirve para la gastritis, es vitamina, sirve para el dolor de cabeza, entonces la gente si no lo hace con respeto la planta no le cura. La orejuela es nutricional, física y espiritual, porque si armoniza a nivel espiritual, físicamente también se va a estar bien, y es vitamina, todas las plantas tienen las tres partes. En las casas eso a veces no nos recuerdan, y practicamos más lo de afuera, va a llegar un tiempo cuando nos acostumbramos a las pastillas, ¿y cuando nos quiten las pastillas?, entonces antes vivíamos 50 años, antes no había centros de salud como ahora, antes era con plantas,

alimentación y espiritualidad. Por otra parte, la intromisión de la religión ha tergiversado el sentido de estas prácticas, pues dicen que es brujería, así nos han hecho ver, entonces hay que ser críticos, cuando nos hable un profesional no hay que tragar entero, hay que ser críticos. (Comunicación personal)

Taita Julio Tumiña:

Por las farmacéuticas han muerto miles de personas, por la vacuna han muertos varios niños, pues la vacuna no es de nosotros, estamos en una guerra biológica dentro de estas políticas que están maltratando el pensamiento, lo psicológico, están torturando a los niños, las plantas no hacen daño. Y la mayoría de la gente Misak está alado de estas instituciones, no creen en lo propio, entonces es bueno que los jóvenes fortalezcan desde esta investigación, reencontrando y reorientando a los demás, de lo contrario el Estado va a hacer lo que quiera. En cuanto a la ruda, ella tiene nutrición, se utiliza un poquito con la aromática, porque si usa mucha ruda, se le va la memoria, además protege de espíritus negativos. (Comunicación personal)

Taita Francisco Yalanda:

Por su fuerte olor, al igual que las plantas de albahaca, siempre viva, paico se descubren por el olor fuerte, para poner en las ventanas para que no entren espíritus, entonces los bebés a veces lloran todas las noches, pero es porque ellos tienen una visión profunda y pueden mirar todo eso, entonces se los protege con ruda de malas energías. (Comunicación personal)

A continuación, se establece el esquema que se utilizó para clasificar el uso de las plantas medicinales, cabe anotar que el siguiente cuadro fue construido en el tablero del semillero que aparece en las fotos de registro en la presente actividad.

Tabla 8. Apuntes de plantas medicinales, semillero saber y vida Misak

Planta	Corporal	Nutricional	Espiritual
			A través del refresco espiritual se armoniza y equilibra en lugares

OREJUELA (PISHINGALU)	Ayuda a prevenir la fiebre, como también sirve tratar los granos en la piel.	A los niños les gusta comer con sal, esto les brinda energía.	como: el hogar, lagunas y paramos. Además, sirve para pedir permiso a las autoridades espirituales antes de que alguien muera.
CHUKURA	Ayuda a curar fiebre, el dolor de cabeza. Sirve como tratamiento para la gastritis.	Consumirla brinda energía, es decir vitaminas.	Es espiritual pues se pide permiso a cada planta para que cure al paciente.
CACHIMAN (CHULCO)	Ayuda para dolor de garganta y limpia la flema, masticarla limpia los dientes y fortalece las encías.		Sirve para que los niños sean discretos y no hablen mucho, es decir, no sean chismosos.
LA RUDA	Ayuda a eliminar plagas como los piojos.	Se toma con aromáticas, previene los cólicos.	Atrae buenas energías. Protege de espíritus negativos
CALENDULA	Antinflamatorio, sirve para quemaduras y raspones e inclusive para la pañalitis.	Se toma en agua para curar la gastritis, además de brindar vitaminas.	

Fuente: elaboración propia

Después de comprender el uso de las plantas medicinales y sus implicaciones espirituales, con la orientación de la mama y los taitas, en una segunda jornada se procede a hacer uso de la planta medicinal de caléndula, produciendo pomada caliente para diversos usos o curaciones que se encuentran en el anterior cuadro.

4.8. Producción de pomadas

Con la orientación de mama Ana Julia se hace uso de la planta medicinal llamada Caléndula, para conocer los elementos y el procedimiento en la producción de pomadas que después podrán

hacer con otras plantas de acuerdo con su uso medicinal, con el propósito de complementar entre teoría y praxis en el uso de las plantas medicinales.

Tabla 9. *Producción de pomadas*

MATERIALES: alcanfor, vaselina, envases, cernidor, recipientes de metal y estufa.

PROCEDIMIENTO: 1. Deshojar la caléndula y picarla hasta que esté en pequeños trozos; 2. Hervir la vaselina, el alcanfor -que sirve como conservante- con la caléndula hasta que se derrita y tome el color de la flor; 3. Cernir la sustancia en un recipiente limpio hasta separar el líquido espeso; 4. Dejar reposar de 5 a 10 minutos. **Recomendaciones:** una vez aplicado el producto no tener contacto con el frío o mojarse durante las siguientes 12 horas.



Figura 44. Producción de pomadas

Fuente: toma propia

En consonancia con lo estudiado en el reconocimiento de la cultura Misak, y de acuerdo con el uso de las plantas medicinales, de manera fácil y práctica se aprendió a producir pomada; se

quiso entonces aportar con esto al botiquínescolar del Colegio Agropecuario (el cual conserva el ícono de la cruz roja) con el objetivo de proveer a la coherencia del Proyecto Educativo Misak, en la vinculación entre prácticas educativas escolares y el saber tradicional.

PARTICIPANTES DEL SEMILLERO

En este apartado se encuentran los estudiantes que hicieron parte del Semillero Saber y Vida Misak, en las actividades que tienen diálogos no se adjuntan listados de asistencia. La siguiente es una asistencia general aparte de los nombres.

Tabla 10. *Participantes del semillero*

Estudiantes		Acompañantes	
1. Santiago Tombe [Estudiante, Personero – 10°. V, Ñimbe]	10.	Mario Gabriel Tepud, Estudiante. Universidad del Cauca.	
2. Henry Edward Morales [Estudiante, Cabildante Escolar - 10°.V, El Tranal]	11.	John Fredy Morales, Estudiante Egresado Colegio Agropecuario. V, La campana]	
3. Sandra Yurani Velasco [Estudiante, Cabildante Escolar 9°. V, Guambia Nueva]			
4. María Paja [Estudiante, Cabildante Escolar 11°. V, La Campana]			Sabedores
5. Leydi Morales [Estudiante, Cabildante Escolar 11°. V, El Tranal]	12.	Ana Julia Tombe [Sabedora, V. Ñimbe]	
6. Jonathan Tombe [Estudiante, Cabildante Escolar 9°. V, Guambia Nueva]	13.	Taita Julio Tumiña [Sabedor, Medico Tradicional, V, Cacique].	
7. Richard Yalanda [Estudiante Escolar 9°. V, El Cacique]	14.	Taita Francisco Yalanda [Sabedor, Historiador Local, V, Piendamó Arriba]	
8. William Tumiña [Estudiante, 9°. V, La Campana]			
9. Adriana Sánchez [Estudiante, 11°. V, La Campana]			

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES GENERALES

De forma general, es considerable que se fortaleció la reflexión del quehacer del educador popular en el campo de la escuela indígena rural, es decir, se afianzó la escuela como su campo de acción, se reconoció su papel fundamental en el fortalecimiento del vínculo entre comunidad

y escuela, problematizando esta última, y posteriormente planeando estrategias pedagógicas que fortalecen el diálogo de saberes entre: la educación popular – educación propia, la escuela-comunidad, lógicamente desde una perspectiva de educación liberadora que conviertala práctica de los saberes tradicionales en el vehículo para la reivindicación de sus cultura.

En ese sentido, se aportó al perfil de educador popular en las prácticas educativas rurales teniendo en cuenta las prácticas culturales de su territorio, se puede afirmar que dicho semillero aporta a la orientación para emprender procesos escolares alternativos, con el propósito de fortalecer la escuela y fomentando el liderazgo escolar. El semillero, al pensarse de manera diferente a los esquemas tradicionales de la escuela, logró que se rompieran las barreras imaginarias que existían entre los mismos estudiantes indígenas, es decir, se abrió el espacio para que estos pudieran conocerse más cercanamente, puesto que la diferencia de grados, la división entre salones y edades hace que muchas veces no se relacionen, dialoguen o intercambien ideas; de esta manera se fortalecieron las relaciones interpersonales, los buenos lazos de amistad y compañerismo para la convivencia escolar y comunitaria.

También se potencióla participación de los estudiantes, estos expresaron tranquilamente sus pensamientos y saberes aprendidos en sus familias, en la cocina de sus hogares, compartieron experiencias y fluyeron en su diálogo junto con los Mayores y Mayoras de la comunidad, produciendo conocimiento y saber; lo que permitió la vinculación de la comunidad en las enseñanzas de los estudiantes y atizar nuevas visiones de la educación escolar, desarrollando a la vez el pensamiento crítico, quienes se pensaron a partir de las actividades desarrolladas en el semillero una autonomía integral a partir de la educación propia a manera de concientización.

La creación del semillero fue un proceso que involucró una experimentación pedagógica, en la medida en que se correlacionó con la realidad de los estudiantes, generó la conjugación entre algunos sabedores de la comunidad con la escuela - uno de los propósitos del semillero – dio a conocer las problemáticas en su vida cotidiana y escolar y su práctica del saber tradicional. Es evidente que el acompañamiento de los Taitas Francisco Yalanda y Julio Tumiña, en especial el de la Mayora Ana Julia Tombe fueron fundamentales para el proceso del semillero, dado que como sabedores originarios del territorio guambiano compartieron el pensamiento indígena Misak y los saberes tradicionales, como un gesto de resistencia en un mundo globalizante.

Por otra parte, es necesario repensar una educación institucional en la comunidad, pues se hace notoria la necesidad de vincular la comunidad a la escuela, de desarrollar espacios en donde sean los estudiantes quienes lo doten de sentido y afecto, desde su cultura. De manera general se logra comprender el papel que juegan los saberes ancestrales en el Proyecto Educativo Comunitario del Pueblo Misak, entendiendo que la conformación de este proyecto educativo ha sido parte de un proceso de liberación y emancipación del pueblo que es visto como parte integral de dicha emancipación y que aporta al plan de vida de su comunidad.

Para el primer momento del trabajo, se lograron establecer buenas relaciones, en la comunidad y la escuela, lo que conllevó a reconocer de manera más cercana los saberes tradicionales de la comunidad indígena guambiana, y a su vez el papel que estos juegan en el Proyecto Educativo Misak en la formación de los estudiantes. Posteriormente, comprendiendo el significado de los saberes tradicionales y tejido relaciones fraternales con las personas de la comunidad y los estudiantes, se pudo crear una estrategia pedagógica desde la perspectiva de la educación popular en diálogo con la educación Misak. Por tanto, la relación previa a la conformación del Semillero Saber y Vida Misak con los mayores y mamás de la comunidad hizo que en el diálogo se coincidiera con la creación de un espacio educativo alternativo al de la escuela, en otras palabras, el semillero se hizo posible gracias a la disposición de los mayores(as) que quisieron aportar con sus saberes a este espacio de diálogo y reflexión de las prácticas culturales y el pensamiento indígena guambiano.

6. REFERENCIAS

- Agredo, L., & Marulanda, L. (1998). *Vida y pensamiento guambiano*. Guambía: Cabildo Indígena del Resguardo de Guambía.
- Alce, N., & Brown, J. (2002). *La Pipa Sagrada. Siete ritos secretos de los indios sioux*. Barcelona: Miraguano Ediciones.
- Aranda, T., Tunubalá, T., Salazar, R., Aranda, M., Rodríguez, A., Aristizábal, M., & Díaz, Á. (2012). *Paroseto, sembrando cultura ayer, hoy y siempre Una propuesta educativa propia para la pervivencia del pueblo Misak*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Arboleda, D., & León, D. (2015). Educación Intercultural: el caso de la comunidad del Resguardo Indígena de Honduras, Municipio de Morales Cauca, Colombia. *Perspectivas Rurales*. 13 (25), 29-52.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia del 4 de julio de 1991. Bogotá, D.C., Colombia.
- Barrera, N., & Toledo, V. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales perspectivas agroecológicas*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.
- Beehive Collective. (s.f.). *Narración de la ilustración de plan colombia por el colectivo la colmena*. Obtenido de http://www.beehivecollective.org/PDF/narratives/PC_narrative-spanish.pdf
- Chaves, Á., Morales, J., & Calle, H. (1995). *Los indios de Colombia*. Madrid: MAPFRE / Ediciones Abya-Yala .
- Conferencia General de la OIT. (1989). Convenio 169 del 27 junio 1989. [Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes]. Ginebra, Suiza.
- Congreso de la República de Colombia. (1890). Ley 89 del 25 de noviembre de 1890. [Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada]. Bogotá, D.C., Colombia.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Diario Oficial No. 41.214. [Por la cual se expide la ley general de educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2015). Proyecto de Ley 23 del 23 de julio de 2015. [Por medio de la cual se adicionan y complementan algunos artículos a la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 al plantearse la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación]. Bogotá, D.C., Colombia.
- Dagua, A., Tunubalá, G., Varela, M., & Mosquera, E. (2005). *La voz de nuestros mayores*. Guambía: Cabildo Indígena de Guambía.
- Galvis, J. (2010). *Historia del fortalecimiento organizativo del consejo regional indígena del Cauca (1971-1991) [Tesis de grado]*. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ganduglia, N. (2008). *Los caminos de Abya Yala. Hacia un desarrollo culturalmente sostenible*. Montevideo: Editorial Signo / AECID.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico*. México, D.F.: Editorial Era.
- González, Z., & Azuaje, E. (2008). Saberes populares: voces ágrafas del espacio local comunitario. *Geoenseñanza*. 13 (2), 233-242.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Bogotá, D.C.: Grupo Editorial Norma.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Hegel, G. (1807). *Fenomenología del espíritu*. Barcelona: Pre-Textos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá, D.C.: Comisión Redactora.

- Ministerio del Interior. (s.f.). *Pueblo Misak*. Obtenido de Pueblos indígenas: https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/upload/SIIC/PueblosIndigenas/pueblo_misak.pdf
- Muelas, B. (1993). *Relación Espacio-Tiempo en el pensamiento guambiano [Trabajo de Maestría]*. Cali: Universidad del Valle.
- Muelas, L. (2005). *La fuerza de la gente*. Guambía: Instituto Colombiana de antropología e historia.
- Muñoz, M. (s.f.). *Entre lo propio y lo globalizado: construyendo los currículos en Costa Rica*. Obtenido de Artículo: <http://www.colypro.com/revista/articulo/entre-lo-propio-y-lo-globalizado-construyendo-los-curriculos-en-costa-rica>
- Nietzsche, F. (1882). *La Gaya Ciencia*. Barcelona: Ediciones AKAL.
- Observatorio Étnico. (s.f.). *Misak*. Obtenido de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/files/P_S%20Misak.pdf
- Orjuela, H. (1983). *Mito, leyenda y epopeya del Vaupés*. Bogotá, D.C.: Instituto Caro y Cuervo .
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*. 17 (4), 615-627.
- Oxford University Dictionaries. (s.f.). *Soroche*. Obtenido de Español: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/soroche>
- Proyecto Educativo Guambiano. (s.f.). *Proyecto Educativo Guambiano: por la vida y la permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio*. Misak.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, D.C.: Envió editores.
- Rodríguez, G., Gil, F., & García, J. (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Santiago de Cuba: Editorial Prograf.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

- Salazar, D. (2016). *Análisis de la violencia simbólica en el programa concurso calle 7*. Quito: Ponticia Universidad Católica del Ecuador.
- Señal Colombia. (2015). *Danza Colombia: Trayecto Indígena - Misak (capítulo completo)* [Archivo de vídeo]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=oMju06LnM6k&t=176s>
- Stivelman, A. (2016). *Introducción a la cosmovisión andina*. Quito: Ediciones Humano.
- Tombe, A. (21 de Septiembre de 2016). Entrevista a Ana . (A. Bernal, Entrevistador)
- Tunubalá, F., & Muelas, J. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak*. Guambia: Comités de educación.
- Wade, D. (2015). *Los guardianes de la sabiduría ancestral: su importancia en el mundo moderno*. Medellín: Sílabas Editores.
- Walsh, C. (s.f.). *Interculturalidad Crítica y Pedagogía de-colonial: Apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Yalanda, T. (20 de Septiembre de 2016). Memorias . (A. Bernal, Entrevistador)