

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS: Etnoeducación. Educación Propia y SEIP. Aportes desde el Semillero *Putchi Anasü* a las Didácticas Situadas, las Narrativas, la Investigación en Contexto y la Práctica Pedagógica.



Autoras

Yolanda Parra

Saray Gutiérrez Montero

Coautores

Argenis Javier Prieto Polanco

Ronaldo José Navas Barrios

Lizandro Epiayu



DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
ETNOEDUCACIÓN. EDUCACIÓN PROPIA Y SEIP

Aportes desde el semillero *Putchi Anasü* a las didácticas situadas,
las narrativas, la investigación en contexto y la práctica pedagógica

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
ETNOEDUCACIÓN. EDUCACIÓN PROPIA Y SEIP

Aportes desde el semillero *Putchi Anasü* a las didácticas situadas, las narrativas, la investigación en contexto y la práctica pedagógica

Yolanda Parra
Saray Gutiérrez Montero

Coautores
Argenis Javier Prieto Polanco
Ronaldo José Navas Barrios
Lizandro Epiayu



UNIVERSIDAD | SHIKII EKIRAJIA
DE LA GUAJIRA | PULEE WAJIIRA

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
ETNOEDUCACIÓN. EDUCACIÓN PROPIA Y SEIP
Aportes desde el semillero *Putchi Anasü* a las
didácticas situadas, las narrativas, la investigación
en contexto y la práctica pedagógica

© Yolanda Parra
Saray Gutiérrez Montero
Argenis Javier Prieto Polanco
Ronaldo José Navas Barrios
Lizandro Epiayu

© Universidad de La Guajira
Primera edición, 2019

ISBN: 978-958-5534-17-9

Directivas académicas

Carlos Arturo Robles Julio

Rector

Hilda Choles

Vicerrectora Académica

Víctor Pinedo Guerra

Vicerrector de Investigación y Extensión

Sulmira Patricia Medina

Directora Centro de Investigaciones

Depósito legal

Reservados todos los derechos de esta edición

Imagen portada:

Elaboración Investigadores semillero Putchi Anasü

Impresión:

Editorial Gente Nueva

Bogotá, D.C.

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Contenido

Resumen	9
Abstract	9
Puntadas (Prólogo)	11
Amarres (Presentación)	13
Carrumbas y cabuyas (Introducción)	17
Puntada 1. Etnoeducación, educación propia y SEIP	21
Tránsitos de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira	24
La educación propia y el SEIP	26
Puntada 2. Didácticas en contexto: narrativas y saberes situados	33
Resignificación del concepto de contexto: “TejidoEspacioTiempoTerritorio”	35
Las didácticas en contexto y la matriz TerritorioCuerpoMemoria	38
Narrativas y saberes situados	40
“Cuando Jacinto se perdió, duramos ocho días de velorio”	41
La “Pedagogía de la Reconexión” y las didácticas en contexto	42
Narrativas situadas: amarres entre autoetnografía y autobiografía	46
Las narrativas situadas y la autobiografía como potencial pedagógico	47
La narración autobiográfica, la oralidad y los estudios del cuerpo	49
Puntada 3. La investigación en contexto	55
La investigación en contexto y la resignificación del “trabajo de campo”	57
La investigación en contexto y la fenomenología hermenéutica	59
La investigación en contexto y la “experiencia vivida”	60
Espacios pedagógicos de la oralidad: el tejido. La conversación y los círculos de la palabra	64
La memoria del tejido y la corporización de la memoria	65
El fogón: espacio pedagógico de la oralidad y la interacción comunitaria	71

La autobiografía y la investigación en contexto	72
Proyectos de investigación en contexto desde el semillero <i>Putchi Anasü</i>	75
1. Sütünülawaa 'in (palpitar nosotros corazón): el corazonar wayuu desde las memorias de la tierra y el territorio a partir de los significados de la muerte. La vida cotidiana y el entierro <i>Apü</i> como amarres de las pedagogías propias como aportes a la construcción del SEIP y su articulación con el currículo escolarizado en el grado quinto en la Institución Etnoeducativa rural Laachon Mayapo, sede Manzana, en La Guajira Colombiana, monografía de grado escrita por Ceballos, Medina y González (2017, pp. 7-158).	76
Descripción del problema y justificación	76
Formulación del problema	77
Referente epistémico-metodológico	77
Técnicas para la recolección de los datos	79
Resultados: Ayulasu Wanainje (Lo que salió de nosotros)	80
2. Yonnata Ou'youu (Nosotros danzando huellas). Lenguajes ceremoniales, territorialidad y corporeidad como anclaje de las pedagogías propias wayuu y su articulación con los currículos escolarizados en el aula satélite multigrado del Centro Indígena Rural Internado Akua'ipa, Sede Nueva Esperanza, municipio de Albania, La Guajira, proyecto de monografía de grado. Epiayu (2016)	82
Planteamiento del problema	82
Referentes teórico conceptual y epistémico metodológico	83
Hallazgos preliminares	85
3. Siko'u, Laa, Aamakaa. Espacios pedagógicos ancestrales y didácticas en contexto en la cultura wayuu como anclaje de las pedagogías propias, proyecto en curso escrito por Prieto y Navas (2018)	86
Introducción	86
Planteamiento del problema y justificación	87
Referente teórico-conceptual	87
Referente epistémico-metodológico	88
Resultados preliminares: El principio del Kottirawaa	89
4. Mestizajes: silencios y ausencias. Autorreconocimiento identitario e interculturalidad, propuesta de investigación en curso, escrita por: Brito y Camargo (2018)	90
Introducción	90
Planteamiento del problema y justificación	91
Referente teórico-conceptual	92
Referente epistémico-metodológico	93
Hallazgos preliminares	93
Puntada 4. Práctica pedagógica	95
Vida cotidiana y práctica pedagógica	95

Práctica pedagógica comunitaria y contexto	100
Práctica pedagógica en contexto: ¿Cuál el lugar de enunciación entre el “saber sabio” y el “saber experto?”	102
El pensamiento en espiral y la práctica pedagógica comunitaria	106
Los espacios pedagógicos de la oralidad y la práctica pedagógica comunitaria	108
La circularidad de la palabra: la investigación y la práctica pedagógica en contexto	109
Caminos, senderos, trochas y atajos del conocimiento ancestral como aportes a la práctica pedagógica desde la etnoeducación	110
Narrativas situadas, autobiografía y práctica pedagógica en contexto	112
Amarres y empates (Conclusiones)	121
Recorriendo los caminos de la investigación, un grito silenciado por la Colonialidad:	121
Bibliografía	125
Webgrafía	129

Resumen

Desde los “Diálogos Interepistémicos” ya iniciados (Parra y Gutiérrez, 2018), se quiere dar continuidad al debate contemporáneo en relación con la “Pluriversidad del Conocimiento” y la descolonización de la cognición. En este sentido, el reto consiste en superar la fragmentación sobre la cual se ha construido el conocimiento occidental, el cual ha tenido sus orígenes precisamente en las rupturas entre sentir, conocer, hacer y comunicar.

Recorrer estos senderos desde la “Pluriversidad del Conocimiento”, exige caminar otras trochas epistémicas y, superar los obstáculos de esos caminos a partir de una *auto reflexividad y meta reflexividad*, que permita pasar de la condición dada desde occidente para el mundo, al rumbo elegido desde y para los pueblos latinoamericanos y caribeños.

Como anclaje de las didácticas en contexto y de la práctica pedagógica situada, se aportan los postulados de la matriz “TerritorioCuerpoMemoria”, en cuanto referente epistémico; escrito sin separar, sin guiones, sin comas y sin puntos, precisamente porque apunta a unir todo aquello que occidente ha separado (Parra, 2013b), en contraposición al “paradigma de la disyunción” (Morín, 2002). Así entonces, con las reflexiones que aquí se presentan, se asume la responsabilidad de generar espacios de discusión, que, desde la academia, posibiliten las condiciones para incorporar en los currículos escolarizados, los saberes ancestrales como eje central en la formación de etnoeducadores comprometidos con las transformaciones educativas, desde el reconocimiento de la diversidad cultural, social, lingüística y epistémica.

Abstract

From the “Interepistemic Dialogues” already started (Parra & Gutierrez, 2018), the goal is to give continuity to the contemporary debate regarding “Pluriversity of Knowledge” and decolonization of cognition. The challenge is to overcome the fragmentation on which wes-

tern knowledge has been built, which has its origins precisely in the ruptures among feeling, knowing, doing and communicating.

To go down the paths of the “Pluriversity of Knowledge”, requires walking other epistemic trails, overcoming the obstacles of the route by means of *self-reflexivity and meta-reflexivity* which allow to go from the condition of the world given by the west, to the course chosen by and for the Latin American and Caribbean people.

The postulates of the Matrix “TerritoryBodyMemory” are given as epistemic support of in-context teaching and located pedagogical practice. As an epistemic reference it is written without separating, without dashes, without commas and without full stops, precisely because it aims to unite all what the West has separated (Parra, 2013b), thus opposing to the *disjunction paradigm* (Morín, 2002). Therefore, it is from the academy that the responsibility is assumed to generate spaces for discussion that will enable the conditions for incorporating ancestral knowledge in the institutionalized curricula. This ancestral knowledge is presented as the central axis in the academic training of ethno-educators committed with educational transformations, starting with the recognition of cultural, social, linguistic and epistemic diversity.

Puntadas (Prólogo)

Los diálogos interepistémicos, iniciados en una publicación precedente: *Diálogos Interepistémicos: Ecologías, Territorialidades, Pedagogías y Metodologías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz* (2018), quieren ser un hilo conductor en las discusiones contemporáneas desde las otras epistemologías y un puente entre la etnoeducación, en cuanto política pública para y desde la diversidad y la educación propia como apuesta política de los pueblos.

La realidad abordada desde el quehacer etnoeducativo y la experiencia compartida con estudiantes investigadores del semillero *Putchi Anasü*, coautores de este escrito, dan cuenta de una continua contradicción y una distancia entre academia y contexto. Es así, como contextualizar los currículos institucionalizados sigue siendo un desafío importante.

En este horizonte, las reflexiones y experiencias aquí compartidas, se constituyen en un aporte desde la etnoeducación, a la investigación intercultural en contexto, pero ante todo al reconocimiento de la práctica pedagógica etnoeducativa, en cuanto experiencia situada, vivida con, para y desde la diversidad.

Desde nuestro locus de enunciación como docentes investigadoras, estudiantes y etnoeducadores, queremos compartir las dinámicas de investigación colaborativa con estudiantes de cuarto, quinto y octavo semestre en las asignaturas de “Didáctica contextual multi-intercultural”, “Territorialidad y diversidad” y “Desarrollo de proyecto de grado”, de la Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad de la Universidad de La Guajira. Es así como las experiencias investigativas de la autora y los coautores se han configurado, a partir de una práctica pedagógica situada.

En este horizonte, se propone posibilitar espacios y discusiones para generar rutas metodológicas que permitan articular los saberes situados en el territorio y las prácticas pedagógicas relacionadas con el cuidado del cuerpo y la crianza de la vida, con los currículos escolarizados, en modo tal, que se pueda superar la fragmentación del conocimiento occidental desde donde se han consolidado las prácticas pedagógicas institucionalizadas.

Amarres (Presentación)

Desde los diálogos interepistémicos como propuesta académica, se quiere dar continuidad al debate contemporáneo en torno a la pluriversidad del conocimiento y la descolonización de la cognición. En este sentido, el reto consiste en superar la fragmentación sobre la cual se ha construido el conocimiento occidental, cuyos orígenes precisamente han estado cimentados en las rupturas entre sentir, conocer, hacer y comunicar.

Se trata de una apuesta pedagógica que permita unir, incorporar y reparar las cicatrices de la violencia epistémica perpetuada a partir de aquello que Morín ha llamado el “paradigma de la disyunción”, el cual, consagrado por Descartes, nutre sus orígenes en la idea de ciencia afirmada en Occidente a partir del 400 d.C. y su evolución progresiva desde la cultura humanista y luego iluminista, las cuales a su vez asumen el andamiaje teórico medieval, aun sólidamente arraigado a los principios de la filosofía aristotélica y escolástica. El modelo cartesiano ponía en el centro de su elaboración, la metáfora del mundo-máquina y la distinción categórica entre sujeto y objeto, imponiendo así un modelo determinista del conocimiento, en el cual causa y efecto estaban relacionados en modo secuencial y necesario; en que el lugar de la subjetividad hacía referencia a un modelo de humanidad en el cual mente y cuerpo se consideraban entidades distintas y separadas.

Para recorrer estos senderos desde la pluriversidad del conocimiento, se hace necesario caminar otras trochas epistémicas en las que los obstáculos del camino exigen una *autoreflexividad* y *metareflexividad* que permitan pasar de la condición dada desde Occidente para el mundo, al rumbo elegido desde y para los pueblos latinoamericanos y caribeños.

En este horizonte, vale la pena considerar la amplia expresión del pensamiento de Gregory Bateson (2006) “el mapa no es el territorio”, retomada por Morín en su libro *La cabeza bien puesta* (2002). Con esto se quiere demostrar el modo como occidente mismo ha iniciado a debatir la urgencia de reconectar aquello que históricamente ha sido separado y que, a luz de las

nuevas dinámicas del conocimiento, puede presentarse como un grave *error epistemológico*.

Esta afirmación, aún no desarrollada por las dinámicas de poder en occidente, donde la mayoría de políticas educativas asumen todavía una visión antropocéntrica y eurocéntrica, quiere indicar a la sociedad del conocimiento la parcialidad, el error, los límites estructurales de un modo de conocer frente al cual hay que formular estrategias que permitan la reconexión y la contextualización, en modo tal que las competencias que se desarrollan desde la educación no sean meramente técnicas, sino también ecológicas, relacionales y, sobre todo, existenciales: aquellas que permiten conocer el propio modo de conocer y entenderlo en términos de nuevas interpretaciones.

Es necesario comprender también, que en cada experiencia cognoscitiva está nuestra propia historia, nuestra propia memoria, nuestros propios sentimientos y emociones que encierran mundos y manifiestan estados de conocimiento imposibles de explicar desde la razón.

En esta ruta, resultan pertinentes las palabras de Pascal cuando afirma: “Hay razones del corazón que la razón no sabe comprender”, es decir, no se puede excluir del territorio todo aquello que tiene que ver con el mundo rico y plural de la subjetividad.

Es en este sentido, que este libro invita a indagar desde las prácticas pedagógicas en cuanto a manifestaciones de relaciones de poder planteadas en los discursos institucionales, religiosos y mediáticos- sobre la responsabilidad de la educación en la fragmentación y descontextualización de la memoria colectiva de los pueblos de América Latina y el Caribe.

Este planteamiento cobra sentido en la medida que se toma en consideración la condición del CuerpoMemoria como categoría epistémica a partir de la cual se configuran los principios de: *relacionalidad*, *complementariedad*, *reciprocidad* y *correspondencia* (Cerruto, 2005), anclaje del *ConoCSentir*: pilar fundamental de la organización y transmisión del conocimiento desde la pluriversidad, en el que el sentir de la naturaleza y la visión proteiforme del universo se consolidan en prácticas pedagógicas situadas que toman distancia de la lógica racional occidental (Parra, 2013b) y a partir del cual se incorporan a la discusión académica los planteamientos del biólogo mexicano Víctor Toledo: *Conciencia de Especie*, *Cronoconciencia* y *Topoconciencia*.

Las anteriores consideraciones dan cuenta de la condición del saber distribuido en el espacio y en el tiempo y es a partir de esta condición que la matriz TerritorioCuerpoMemoria se constituye en referente epistémico desde las

“epistemologías del sur” (Santos, 2009), con el propósito de plantear trochas epistémicas a partir de las cuales la academia pueda incorporar en los currículos institucionalizados, el conocimiento ancestral que ha permitido a los pueblos de América Latina y el Caribe armonizar su existencia en una dinámica de reconexión identitaria con el territorio. Dinámicas donde el cuerpo se reafirma como existencia y no mera presencia y desde donde se incorporan las diversas dimensiones que recrean los espacios existenciales de la creatura humana: espiritual, cognitivo, cultural, económico y político, como anclajes de la práctica pedagógica en contexto.

Así entonces, a partir de la ruta metodológica, *Chipire: PuntadaPalabraMemoria*, presentada en los *Diálogos interepistémicos* (Parra y Gutiérrez, 2018), queremos tejer esta mochila en forma de libro para, entre puntada y puntada, entre amarres y empates, ir entrelazando la palabra y las reflexiones que aquí se comparten, de modo tal que se reconozca en el tejido una práctica pedagógica que incorpora la sabiduría ancestral de los pueblos.

Yolanda Parra

Suchimma, lluvias de octubre, 2018

Carrumbas y cabuyas (Introducción)

Estas páginas nacen de las inquietudes planteadas desde nuestro quehacer pedagógico y se proponen, precisamente a partir de los *diálogos intepistémicos*, como posible respuesta a las inquietudes planteadas por los mismos estudiantes, etnoeducadores y etnoeducadoras en ejercicio, quienes se debaten entre la rigidez de unos modelos pedagógicos que obedecen a los lineamientos curriculares impuestos por el Ministerio de Educación Nacional y su traslape a las comunidades a través de programas como el PTA (Programa Todos a Aprender) o “Cero a siempre” y la realidad de su práctica pedagógica, donde enfrentan escenarios que desdibujan los aprendizajes de la vida cotidiana, lo cual debilita las diferentes prácticas culturales, espirituales, económicas y políticas que se consolidan desde el saber comunitario.

En este sentido, además del trabajo de aula, como docentes investigadoras nos hemos propuesto crear espacios de debate que acerquen la academia a las diferentes dimensiones desde las cuales los pueblos viven el territorio como lugar de pensamiento, como escenario viviente, donde se generan diálogos que propician el reencuentro de la memoria de especie con las memorias de la tierra: las que Toledo (Toledo, 2009) llama *topoconsciencia* y *cronoconsciencia*. De este modo, se abren caminos a otros horizontes “del posible” que puedan plantearse como espacios pedagógicos otros, lo cual posibilita el desarrollo de una cultura investigativa que permita a estudiantes y profesores conocer y reconocer la diversidad desde sus dimensiones culturales, espirituales, políticas, sociales y epistémicas.

Es así como desde el 2014, se han propiciado conversatorios, círculos de la palabra, seminarios, congresos y discusiones académicas con el propósito de generar espacios que amplíen la reflexión en torno al desarrollo conceptual de algunas categorías centrales en nuestro análisis: entorno, contexto, territorio, hábitat, medio ambiente, recursos naturales, paisaje, memoria, oralidad, cuerpo, identidad; estas en cuanto ejes desde los cuales se hace necesario problematizar y reflexionar en aras de encontrar mínimos conceptuales que configuren y consoliden los horizontes de una “universidad” cada día más articulada

con la realidad social de la Nación al interior de la cual nutre y legitima su quehacer investigativo, pedagógico y social, en un contexto histórico que tuvo y mantiene en el centro del debate la importancia de la memoria y la oralidad.

Es en este horizonte, que los planteamientos aquí expuestos se constituyen en aportes desde el quehacer pedagógico, con el propósito de nutrir el debate contemporáneo desde epistemologías y lógicas otras, recogiendo la madurez de los movimientos indígenas en los debates en torno a los Sistemas de Educación Indígena Propia (SEIP) y de los Consejos Comunitarios Afrocolombianos en relación con la educación intercultural y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Durante los cuatro años de experiencia académica, se han generado dinámicas que aún hoy se mantienen, entre ellas, el Semillero *Putchi Anasü*, desde las cuales se comparten experiencias con estudiantes, docentes, investigadores y líderes de movimientos sociales, consejos comunitarios afro y pueblos indígenas, con el objetivo de plantear temas, conceptos, categorías y situaciones problemáticas, referidas a la diversidad y a las diferentes formas de pensar, sentir, hablar, ser y hacer, desde el territorio, como dimensión a partir de la cual se ejerce concretamente la territorialidad y el derecho a la diferencia, estómago y corazón de la interculturalidad.

Las autoras, una de ellas en algún momento estudiante integrante del semillero y hoy docente, hemos sido parte en los últimos cuatro años de este recorrido histórico y epistémico del programa de Licenciatura en Etnoeducación. Es por ello que consideramos importante presentar desde la experiencia vivida algunas de las construcciones metodológicas consolidadas desde las investigaciones en colaboración (Rappaport, 2007), con el propósito de articular los saberes situados en el territorio, las territorialidades y las didácticas en contexto, con los currículos escolarizados, a partir de rutas metodológicas que consoliden la práctica pedagógica desde la investigación intercultural en contexto.

Así entonces, estas páginas han ido tomando cuerpo desde la experiencia compartida entre docentes y estudiantes, del programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad de la Universidad de La Guajira. A partir de ellas, queremos dar cuenta de un tejido hecho realidad en la interacción de vida cotidiana con pueblos que aún conservan su sabiduría milenaria y que enfrentan desde los diferentes *existenciaríos* el desafío de afirmar o transformar sus prácticas culturales ancestrales.

En virtud de lo anterior y rompiendo el rigor disciplinar que impone la antropología clásica, las autoras decidimos involucrarnos en primera persona,

como mujeres, docentes e investigadoras. Se trata de un ejercicio de reflexividad profunda, que, más allá del diálogo interdisciplinar, pueda dar cuenta de elaboraciones conceptuales de la investigación en contexto, desde la experiencia vivida, poniendo en el centro del debate el saber dominante que ha siempre privilegiado un hablar desde un “ellos” y poco desde un nosotros, en cuanto sujetos y objetos de investigación.

Con este propósito en las orientaciones metodológicas que compartimos con los estudiantes, tomamos la autoetnografía como metodología, en diálogo con la fenomenología hermenéutica, para el análisis de la interacción investigativa, la cual permite una interpretación de los diferentes fenómenos abordados desde un *espacio vivido*, un *tiempo vivido* y un *cuerpo vivido*. La urdiembre metodológica se concreta a través de los principios de *relacionalidad*, *complementariedad*, *reciprocidad* y *correspondencia* expresados en la matriz TerritorioCuerpoMemoria en cuanto referente epistémico de la investigación en contexto que, a su vez, permite la configuración de didácticas en contexto como aporte a este quehacer desde la etnoeducación, hoy llamada a asumir nuevos retos.

La escritura de este texto a varias manos, si bien surge de la espontaneidad y la pasión por la aventura investigativa, no fue fácil. Comenzó una tarde, saboreando un café en totuma, en la comodidad de un escritorio y una oficina con aire acondicionado, pero evocando senderos, trochas, ríos, montañas, desiertos y largas conversas con los sabedores y sabedoras que han nutrido nuestro peregrinar investigativo. Así, sin darnos cuenta, empezamos a escucharnos y a escribir, en un cuaderno, aún con el computador al frente, y estas son las primeras manifestaciones de esta grata y profunda conversación, que comienza con un interesante interrogante:

¿Por qué será siempre más fácil estudiar, investigar al “otro” y hablar desde un “ellos”, que desde un nosotros?

Esta pregunta se le compartió a una amiga antropóloga, con el interés de conocer su opinión a partir de su experiencia investigativa, y fue precisamente ella, quien tal vez sin saberlo, contribuyó a dar cuerpo a estas páginas, al dejar que sus palabras flotaran en la intimidad de esas “conversaciones con sabor a café”, mientras pensativa y reflexiva comentaba:

Me inquietó que la antropología tuviera tantas pretensiones con el “otro”. Que tuviera ese afán de conocerlo en sus dimensiones más profundas, pero además el descaro de publicarlo al mundo. De hacer textos en los que se divulgara lo que los pueblos sienten, piensan, desde sus etnogra-

fías. Y siempre, desde muy joven me interrogué: ¿con qué derecho? Eso me llevó a interrogarme sobre mi lugar como antropóloga, ¿a qué me voy a dedicar? ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo voy a abordar la antropología?

Hoy creo que siempre he querido dejar de ser antropóloga, aunque me gusta la antropología, pero su estatus, la forma como opera, me molesta. Me molesta ese lugar del antropólogo como “experto en”. Experto “en lo indígena”. Y a la larga no es experto en nada. Me acuerdo de mi primera clase de antropología, cuando el docente leyó “el etnógrafo” de Borges, y en seguida entendí que cuando uno logra tocar esa fibra sensible de los pueblos, entonces ya el producto etnográfico no importa. Me pasó lo que le pasó a él, cuando comprendió la profundidad del pueblo con que él estaba. Ya entonces, publicar el texto no importaba, lo que importaba era cómo podía servirle esto para la vida.

Eso es lo que hoy me pasa con los pueblos, no he escrito ningún texto etnográfico realmente. Hay ocasiones en que me da pena ser antropóloga, lo he negado en algunos contextos, sobre todo, en reuniones con indígenas, porque hay comentarios en contra de la antropología que son resultado de esa forma de hacer etnografía, la cual ha sido desde una mirada colonial, para ver quiénes son, para dominarlos. También se ve el desprestigio que tiene la disciplina en ciertos contextos de los pueblos y de allí la necesidad de ocultamiento: que no se sepa que soy antropóloga. Me preocupo porque conozcan otras dimensiones de mi ser antes de que sepan que soy antropóloga. (...) A veces, siento que soy demasiado sensible para ser una buena antropóloga, porque yo en campo pierdo la “objetividad” y pierdo las ganas de aplicar el “método”, siento que no lo necesito. (Conversación con antropóloga de la Universidad de Los Andes, junio de 2018).

Con esta narración queremos afirmar que el quehacer pedagógico desde la etnoeducación requiere del diálogo interdisciplinar y ha sido tal vez esta la razón por la cual hoy escribimos estas páginas, aún con muchas dudas sobre la flamante “objetividad”, siempre en discusión.

Sin embargo, nos anima la apuesta por esos otros modos de hacer investigación y es así como continuamos conversando sobre la “cuestión disciplinar”, que retoma algunos de los cuestionamientos hechos a la antropología cuando se abordan temas considerados casi que “exclusivos” de dicha disciplina, situación que implica replantear algunos conceptos y prácticas históricamente ancladas en una antropología de tipo colonial, para lo cual retomamos algunas reflexiones planteadas en la tesis doctoral *Oltre oceano: altri orizzonti del possibile* de Parra, (2013b).

Puntada 1

Etnoeducación, educación propia y SEIP

La etnoeducación, en cuanto política pública, se presenta como una respuesta del Estado colombiano a las reivindicaciones y luchas de las minorías étnicas, que, incluso presentando avances significativos, todavía deben asumir transformaciones que den cuenta de la diversidad cultural, lingüística y epistemología del país.

Colombia, no ha sido ajena a las dinámicas latinoamericanas en torno a los procesos de la educación orientada a poblaciones con características culturales y lingüísticas específicas. Es así como, desde 1971, las presiones del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), que recogían el sentir de varios pueblos amerindios en Colombia, reclamaron al Ministerio de Educación Nacional la implementación de una educación que, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, se comprometiera con la recuperación de la identidad, el territorio y las prácticas culturales, espirituales, políticas y económicas.

En ese camino de lucha, resistencia y persistencia, las organizaciones indígenas en Colombia, han venido construyendo desde sus propios pueblos una política educativa. En este sentido, es conocida la lucha del pueblo Arhuaco contra la comunidad capuchina en pro de una educación libre de la imposición religiosa y desde los valores de su propia cultura (CONCETPI, 2013, p.13). A esta experiencia se sumaron las propuestas de diversas organizaciones con procesos y programas educativos interculturales y bilingües que recogían los intereses comunitarios, asumiendo la investigación como principio pedagógico y recurso principal de su metodología de aprendizaje y enseñanza, además de los debates en los congresos y espacios de decisiones colectivas, en los que la educación se constituyó en uno de los temas centrales de discusión, análisis y definición de orientaciones y recomendaciones, proceso desde el cual se gesta el primer Encuentro Nacional de Etnoeducación, en el que se consideran importantes puntos, a saber:

El Primer Encuentro Nacional de Etnoeducación, realizado en Girardot, Tolima, en 1982, tuvo como ejes centrales la socialización de las expe-

riencias educativas que los mismos pueblos y las organizaciones venían impulsando (CRIC, UNUMA, CABILDO ARHUACO, YANAMA, CRIT, OREWA, CRIVA), además se socializó y discutió el Decreto 1142 de 1978. El objetivo era avanzar en los programas educativos con la participación de las mismas comunidades. A pesar de esta intención, el MEN, tenía la orientación, supervisión y evaluación de la acción educativa. La convocatoria y coordinación de este evento estuvo a cargo de la ONIC y el MEN; su planeación, desarrollo y evaluación se realizaron conjuntamente. Desde ese tiempo ya se daba un creciente proceso de construcción de propuestas educativas autónomas, impulsadas por las organizaciones y el MEN empezaba a proyectar la política etnoeducativa a partir de los planteamientos y exigencias de los pueblos indígenas organizados. (CONCETPI, 2013, p.13).

Así entonces, a partir de las luchas y reivindicaciones históricas por una educación que respondiera a las necesidades del contexto, se fue desarrollando y ajustando la normativa en materia, tanto en el ámbito internacional como nacional. En el primer ámbito, se tuvieron en cuenta los asuntos relativos a la educación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación de los grupos étnicos presentes desde la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Años más tarde, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1989, estableció que los pueblos indígenas y tribales en países independientes debían gozar de los derechos humanos, convenio ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991. La ratificación obligó al Estado colombiano a asumir acciones concretas en relación con las medidas dirigidas a promover, proteger y garantizar los derechos de las minorías étnicas. Un año más tarde, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en su Asamblea General la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. En los últimos años, ha sido significativo lo establecido en la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural en 2002 y en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, Resolución aprobada por la Asamblea General en septiembre de 2007.

A nivel nacional, la Constitución Política de 1991 estableció cambios importantes en materia de garantías y exigibilidad de derechos sociales y libertades individuales para la población colombiana. A partir de las disposiciones consignadas en los artículos 7, 8, 10, 13, 27, 68 y 70, se establecieron las bases para la formulación de una política pública educativa que responda a las nece-

sidades de los grupos culturalmente diferenciados. Se declaró que “el Estado reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, lo cual se constituye en fundamento legal para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística en el país.

En esta evolución normativa, la etnoeducación sigue estando en el centro del debate de las políticas públicas. En los años sucesivos a la Constitución de 1991, se generó una serie de leyes y decretos que, si bien desde la norma escrita intentan dar respuesta a las exigencias reivindicativas de los pueblos, en la práctica aún hoy merecen serios cuestionamientos. A continuación, se presenta de manera sintética los avances jurídicos en materia.

- *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*, por la cual el Congreso de la República de Colombia expide la Ley General de Educación, que en su artículo 55 define la etnoeducación como:

Educación para grupos étnicos la cual se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

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

- *Decreto Reglamentario 1397 de 1996*, por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. El propósito de esta última es la concertación entre las organizaciones indígenas y el Estado sobre todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, pero también para evaluar la ejecución de las políticas de Estado en materia indígena y hacer seguimiento al cumplimiento de acuerdos (ver artículos 11 y 20). (Presidencia de la República).
- *Decreto Reglamentario 3323 de 2005*, por el cual se reglamentó el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores afrocolombianos y raizales a la carrera docente. En su artículo 1 se estableció como requisito previo el aval por parte de las autoridades tradicionales, en el caso de los territorios colectivos.

Desde este escenario, es importante considerar lo acontecido en los últimos veinte años, a partir de los avances normativos y el hito marcado por la Constitución Política de 1991, cuando el Estado inició una nueva forma de relacionarse con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos

de derechos colectivos. Es así como varias universidades empezaron a ofrecer formación en licenciaturas, con enfoques educativos diferenciados. Luego, en 1995, aparecen las propuestas de universidades pioneras en programas de licenciatura en etnoeducación como la Universidad de La Guajira, la Universidad de la Amazonía, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad del Cauca. Las denominaciones de estos programas contenían el componente etnoeducativo y cada una presentaba diferentes focos de intervención.

Tránsitos de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira

Desde su creación en 1995, la Licenciatura en Etnoeducación y Proyecto Social, convirtió a la Universidad de La Guajira en una de las primeras instituciones de educación superior colombiana que abordaba un campo tan novedoso, con dos énfasis: uno, en lectoescritura y bilingüismo y el otro en gestión cultural. Se buscaba cubrir campos ocupacionales e investigativos que permitieran a las comunidades acercarse al conocimiento, a las tecnologías y a las técnicas de occidente como instrumentos de apoyo para comenzar a evidenciar los saberes culturales. De acuerdo con el énfasis, la mayoría de los egresados estuvo más en los asuntos de la cultura que en los de la escuela. Esta afirmación puede conducir a varias inferencias:

- a) Es más atractivo el campo de los proyectos para el desarrollo comunitario que el de aquellos para la reflexión, el diseño, la elaboración y/o la producción de materiales para el aula;
- b) Al valorar los niveles de reflexión, esfuerzo y estudio que demandan, se inclinan por lo que consideran más fácil y ágil.

La duración de la elaboración en ambos casos, podría conducir a una deducción práctica: lectoescritura y bilingüismo, demandan más tiempo para la obtención del título (Uniguajira, 2017. Documento Maestro Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad).

Es así como hoy, fruto de la madurez del Programa en sus veintitrés años de existencia y gracias a la interacción con los actores locales se comparte con la comunidad académica la reciente renovación del registro calificado que amplía la denominación a “Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad”, según Resolución del Ministerio de Educación Nacional, 013455 del 14 de agosto de 2018. Esta ampliación, se enmarca en un reconocimiento a la diversidad en todas sus manifestaciones, dedicando particular atención a la diversidad epistémica como anclaje de las *pedagogías propias* y las manifestaciones

de la *interculturalidad* que dan sentidos cultural y social a los pueblos y las diferentes colectividades humanas. Adicionalmente, se considera para esta denominación, y acorde con las dinámicas nacionales, la dimensión de la *paz*, la cual está contemplada en los variados matices de los contenidos de los cursos en los diferentes campos. (Uniguajira 2017. Documento Maestro Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad).

Esta última denominación, además de responder a reflexiones participativas con la presencia de los actores locales, da cuenta de los requerimientos de orden ministerial, que hacen referencia a la especificidad de las licenciaturas, de acuerdo con lo estipulado en la Resolución 18583 de 2017, artículo, 2 numeral 1 (MEN, 2017). Las instituciones de educación superior que pretendan desarrollar programas de Licenciatura en Etnoeducación, con la participación de comunidades étnicas, tendrán la posibilidad de elegir sus propias denominaciones de acuerdo con la Ley y los desarrollos jurisprudenciales en este campo”.

Es a partir de estas consideraciones que el Programa asume como modelo pedagógico la “pedagogización intercultural” y la “matriz TerritorioCuerpoMemoria” (Parra (2013b) como referente epistémico, a partir de los postulados de las “epistemologías del sur” (Santos, 2009). Estas orientaciones conceptuales, constituyen un referente que permite la profundización de la investigación intercultural en contexto y el quehacer didáctico-pedagógico. En este escenario, los saberes propios se presentan como un gran soporte curricular para el etnoeducador, coadyuvando a la cualificación de los profesionales de la región y el país, que se complementa con la firme convicción de la promoción de una cultura de paz y el respeto por los derechos fundamentales del ser humano y la tierra, armonizándose con las culturas locales sus cosmovisiones, trazando lineamientos extendidos, siguiendo los mismos fines del proyecto educativo institucional (PEI) de la Universidad de La Guajira, para el logro de un bien-estar en toda la comunidad (Uniguajira 2017, Documento Maestro Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad).

Es así como el programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad de la Universidad de La Guajira ha asumido nuevos retos, ampliando su mirada a temáticas consideradas casi que exclusivas del ámbito jurídico, toda vez que, el reconocimiento del estatus jurídico de “pueblo”, consagrado en el Convenio 169 de la OIT y todo el desarrollo de la jurisprudencia interna en relación con los avances en términos de “consentimiento previo” y “reconocimiento”, sumados a los articulados específicos de la Constitución Política de 1991, en especial, el artículo 246 sobre “Jurisdicción especial Indígena”,

obligan a romper los linderos disciplinares- y crear, además de diálogos interdisciplinares, diálogos interepistémicos, que permitan acceder a esas otras dimensiones del conocer, el educar y el legislar para la construcción de la paz y la sostenibilidad de los acuerdos.

La educación propia y el SEIP

Es precisamente a partir de la garantía del principio de *autonomía de los pueblos* que se hace necesario formular interrogantes sobre los avances y desafíos de la etnoeducación, frente a la propuesta de los pueblos indígenas en relación con el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), en correspondencia con el avance normativo, a saber:

Decreto 2406 de junio 26 de 2007. Con él se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), integrada por delegados del Gobierno nacional y representantes de las diferentes organizaciones indígenas de Colombia (artículo 3), con el objetivo de formular, evaluar y hacer seguimiento a las políticas públicas en materia de educación indígena (artículo 2). A partir de ese momento, en el marco de esta Comisión, se inició la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio, conocido por sus siglas como SEIP (CONTCEPI, 2013), definido como:

Un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar. (p. 21).

Decreto Reglamentario 2500 de julio 12 de 2010. Este reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, las autoridades tradicionales indígenas, la asociación de autoridades tradicionales indígenas y las organizaciones indígenas. Esto se da en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio – (SEIP). Más adelante, con el Decreto 1952 de octubre 7 2014, se modificó el artículo 12 del 2500 derogando su carácter transitorio. (Ministerio de Educación Nacional).

Decreto 1953 de octubre 7 2014. Este establece la creación de un régimen especial para poner en funcionamiento los “sistemas propios” de los pueblos indígenas en sus territorios, entre ellos, el SEIP (Título 3); pues, con este hecho, se consolida el ordenamiento jurídico que permite el ejercicio de la au-

tonomía y la autodeterminación a los Gobiernos indígenas en sus territorios. (Ministerio del Interior).

Decreto Único 1075 de mayo 26 2015. (MEN) Este decreto determina aspectos claves para la consolidación del SEIP, el único reglamentario del sector educativo, estableció también los criterios administrativos para su implementación (Parte 3, Título 1, Capítulo 4), así mismo, se retoman algunos de los artículos ya aprobados en el Decreto reglamentario 804 de mayo 18 de 2005 (MEN) relativo a la atención educativa dirigida a los grupos étnicos (Título 3, Capítulo 5, Sección 4). En este Decreto, se asume la etnoeducación como el intercambio de saberes y vivencias de una comunidad para “mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos” (Artículo 2.3.3.5.4.1.1., p. 165). También se puntualiza que los planes de desarrollo educativo que se adelanten en los territorios “deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos” (Artículo 2.3.3.5.4.13. p. 166), además, el Decreto 1075 estipula criterios específicos para el currículo como lo menciona a continuación:

La territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de la vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño será el producto de la investigación en donde participen la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales. (Artículo 2.3.3.5.4.3.1., p. 169).

El desarrollo de este marco jurídico, supone la obligatoriedad en su aplicación. Sin embargo, la norma per sé no garantiza su cumplimiento, para ello, se requiere una academia comprometida con la investigación intercultural en contexto que genere desde los mismos pueblos las metodologías, las didácticas y las prácticas pedagógicas situadas, de modo que se puedan constituir en anclaje de las pedagogías propias y a la vez permitan consolidar los gobiernos propios y las propuestas de la agenda política de los pueblos indígenas en Colombia, quienes hoy están iniciando los procesos de implementación del SEIP, avanzando en la construcción colectiva de los proyectos educativos comunitarios (PEC).

Concebido el SEIP como proyecto político sostenido desde la educación propia, requiere articular los saberes situados en el territorio, con los currículos escolarizados, de modo que se garantice una educación que permita superar la amputación cultural a la cual han sido sometidos los Pueblos desde la hegemonía de un conocimiento eurocentrado y antropocéntrico, a través de unas prácticas pedagógicas que incorporen la dimensión espiritual, cognitiva, económica y política, en interacción permanente con la naturaleza como ser vivo, sujeto de derechos.

El siguiente párrafo, tomado de los planteamientos hechos por el pueblo U'wa, relacionado con los aspectos antes mencionados, proporciona elementos para este debate:

Indiscutiblemente la escuela occidental deforma mentalmente al niño U'wa. Le fragmenta su identidad, lo deja entre ser indígena y desear ser blanco; lo convierte dentro de su cultura en un “indígena occidentalizado” y dentro de la sociedad nacional en un “indígena civilizado”. Y no solo hereda esta inestabilidad emocional y social sino que lo vuelve un mediocre en todo el sentido de la palabra, pues queda con un manejo reducido y limitado de su propio saber y obtiene un conocimiento del mundo “blanco” bastante precario.”(Ministerio de Educación Nacional, 2010, p 12).

Desde lo manifestado por el pueblo U'wa, que es también el sentir de otros pueblos, quedan explícitas las tensiones a las que se ve enfrentada la etnoeducación, al verse abocada, por una parte a dar respuesta a las demandas del movimiento indígena colombiano y por otra parte a responder a las exigencias del Estado, situación que obliga a la academia a considerar los grandes debates que aún existen alrededor de la definición e implementación del SEIP, pues no es fácil superar en corto tiempo una historia de negación e invisibilización que ha dejado huellas profundas, desconfianza y conflicto aún entre los mismos pueblos, ya que existe aún rechazo en alguna parte de la población indígena frente a la enseñanza de las lenguas originarias, así como al abordaje de las prácticas culturales y espirituales propias, pues existe la creencia de que su lengua y su cultura han sido las principales culpables de la discriminación a las que han sido sometidos históricamente y además, en algunas ocasiones, estas prácticas son calificadas como “actos de brujería”, por parte de algunas de las iglesias presentes en territorios indígenas.

En este horizonte, la educación propia tiene como propósito contextualizar la educación a partir de las prácticas culturales, espirituales, económicas y políticas que se tejen desde la vida cotidiana comunitaria. Esto requiere articular los procesos escuela-comunidad y desarrollar desde la academia contenidos curriculares que den respuesta a los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales, culturales y espirituales, a partir de los tiempos, los lugares y los lenguajes de la memoria sembrada en el territorio.

Sobre este tema, las autoras hemos seguido muy de cerca el proceso del pueblo Kankuamo, en cuanto a los avances logrado en la formulación e implementación del modelo educativo propio Makù Jogùki, en el que se sientan las bases para la educación propia, concebida a partir de la interacción con la

naturaleza y en donde todos los seres se rigen por los mismos principios espirituales y materiales.

Para el pueblo indígena kankuamo, la educación propia es aquella en que se da cumplimiento a la Ley de Origen y en la que se acude a la tradición oral, la memoria, la familia, la comunidad y el trabajo colectivo. Implica todo aquello que se aprende cuando se está atento a la naturaleza misma, unido a los conocimientos y dones de las personas que dan buen uso a su sabiduría y a su inteligencia; así, consolida una formación integral sustentada en valores como el respeto por la naturaleza, por la comunidad, por la tradición y por la propia persona. (Organización Indígena Kankuama 2008, p. 15).

En esta educación se forma a partir de la *pedagogía del consejo* transmitido por los sabios y abuelos, quienes enseñan a toda la comunidad a través de su ejemplo, los rituales (pagamentos, ayunos y otros) y la palabra. Para ampliar la importancia de la pedagogía del consejo, se transcribe a continuación la conversación con el cabildo gobernador Jaime Enrique Arias Arias:

La pedagogía del consejo está relacionada con la escucha. El consejo no es otra cosa sino la pedagogía total de la cual uno aprende, es decir, los códigos que ya están establecidos, normas de cómo debemos comportarnos, cómo debemos formar nuestros niños y todos los demás procesos; es decir, cómo se va transmitiendo el conocimiento a los niños. Entonces, la pedagogía del consejo opera para nosotros en todos los espacios que tenemos como pueblo. Opera en sitios sagrados, opera en la kankurwa, opera en la familia y en la escuela, obviamente. Por lo tanto, es una pedagogía integral que habla de educación propia en su integralidad y que involucra a los padres, a los mamos, a los mayores, a las autoridades y a la comunidad en su conjunto. (Conversación con Jaime Arias, Cabildo Gobernador del Resguardo Indígena Kankuamo, 19 de diciembre del 2016).

El proceso de implementación de la educación propia en el pueblo kankuamo incorpora los aprendizajes que se tejen desde el pensamiento en forma espiral, como el proceso de elaboración de la mochila kankuama, en cuanto manifestación de la vida cotidiana que, a través de la continuidad del tejido, transmite los lenguajes de la memoria kankuama.

En la Educación Propia, se expresa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñar es tejer el pensamiento, pensando cada puntada, comenzando por el *chipire* para construir la historia propia que apunta a fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena Kankuamo; siguiendo con las vueltas de colores que encarnan las normas propias de la familia y la autono-

mía que tiene el pueblo para decidir en armonía y equilibrio; cerrando el *buchike* con la fortaleza de puntadas que se originan en el conocimiento del principio espiritual de las cosas, y dándole soporte y manejo con la gasa, desde la responsabilidad de la comunidad para contener los valores ancestrales de lo que corresponde para defenderse, ordenar, educar y garantizar la permanencia de nuestro pueblo, en cumplimiento de los mandatos de la Ley de Origen. (O.I.K., 2008, p. 16).

Además del tejido como eje articulador de la educación propia para el pueblo Kankuamo, la Ley de Origen es el mandato espiritual desde el cual se articula la praxis pedagógica en la vida cotidiana y en la relación escuela-comunidad. Este ha sido tal vez el mayor reto que ha venido asumiendo el pueblo Kankuamo para la implementación del SEIP. En este sentido, la promulgación reciente del Decreto 1500 del 6 de agosto de 2018 es un logro político de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, entre ellos, el Kankuamo, precisamente por la fuerza jurídica que el Estado colombiano otorga a la Ley de Origen, definida en el Artículo 4, Inciso (a):

La Ley de Origen es el fundamento de vida y gobernanza de los cuatro pueblos indígenas de la SNSM, un principio que gobierna todo y establece un ordenamiento preexistente a toda norma o reglamento creado por las personas. Esta Ley se materializa en el territorio tradicional y ancestral demarcado por la Línea Negra como parte integral e inescindible de su orden y manejo a través del gobierno propio y el conocimiento ancestral de estos pueblos. Su mandato principal es el de proteger, cuidar y conservar la armonía y el equilibrio natural y ancestral para garantizar la preservación la vida de todas las especies y seres en el territorio ancestral y en el mundo. (Ministerio del Interior, 2018, p. 9).

Así entonces, el Estado colombiano ha entendido que la construcción de nación pasa por el reconocimiento de las dinámicas culturales propias y su legitimidad, las cuales además de ser garantizadas por un marco jurídico en diálogo con normas nacionales e internacionales, debe trascender a la academia en modo tal que se hagan realidad los derechos que allí se consagran, precisamente a través de los currículos escolarizados y la consolidación del SEIP, situación que, para los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, queda manifiesta en el siguiente apartado:

Que el Documento Madre del territorio ancestral de la Línea Negra tiene por propósito constituirse en puente de entendimiento y comprensión entre el mundo de pensamiento indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta y la institucionalidad del Estado colombiano, a efectos de garanti-

zar la protección de su territorio tradicional y ancestral, su autonomía e identidad cultural. Por esta razón, y en virtud del principio de la diversidad étnica y cultural, este documento se constituye en un fundamento de interpretación cultural en el marco de la Constitución Política. (Mininterior, 2018, p. 6).

El *Documento Madre* se presenta como ordenador; es la Ley de Origen que ordena todo lo existente y asegura la permanencia del mundo. En este documento se da cuenta de lugares considerados por los pueblos como sagrados, son sitios importantes porque allí se depositan ofrendas o se realizan adivinaciones y pagos, esto último se explica a partir de una ceremonia ritual que los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta realizan para mantener el equilibrio y la armonía de todo cuanto existe. En esta ceremonia se manifiesta el principio de reciprocidad por los frutos recibidos y se le pide para que haya buena cosecha, buena agua, buen aire, pocas tempestades, pocas enfermedades, para que los ancestros estén tranquilos... Así, todas las lagunas de las tierras más altas son sagradas, debido a que son consideradas como el cuerpo de la Madre o de las hijas.

Es así como la definición de “Sistemas de Espacios Sagrados” que se plantea en el Decreto 1500 expedido por el Ministerio del Interior el 6 de agosto de 2018, artículo 4, inciso (c), incorpora de manera amplia los vínculos que se tejen entre los TerritoriosCuerpos y TerritoriosMemoria, en cuanto expresiones de la Territorialidad Simbólica y de la investigación intercultural en contexto. A continuación, se presenta la definición de los “Sistemas de Espacios Sagrados”:

Los espacios o sagrados son zonas interconectadas en las que se encuentran los códigos ancestrales de la Ley de los cuatro pueblos indígenas de la SNSM. El Sistema de espacios sagrados corresponde a elementos perceptibles y visibles que se conectan con los principios espirituales mundo y origen de la vida, siendo por ello un elemento esencial de la integridad territorial, étnica y cultural de estos cuatro pueblos y que determina así mismo sus normas, su gobierno propio y su ordenamiento tradicional del territorio. Dichos espacios se constituyen e interrelacionan distintas maneras dentro del territorio tradicional y ancestral de la Línea Negra –Seshizha- y a su vez se encuentran interconectadas con el resto del mundo y del universo. En estos espacios, los Mamas ejercen el cumplimiento de los mandatos de la Ley de Origen, cumplen con los pagos, las consultas ancestrales o la recolección de materiales de uso tradicional. Este sistema se conforma por los espacios sagrados de la Línea Negra que son el tejido de los sistemas costeros de mar, río y montaña, junto con sus recursos naturales renovables y no renovables que están asociados al mismo de ma-

nera ambiental, cultural y espiritual. Por lo anterior, dicho sistema es en sí mismo el territorio tradicional y ancestral. (Mininterior, 2018, p. 10).

Queda claro, entonces, que la educación propia se teje a partir de unos principios que articulan el quehacer de la vida cotidiana con el territorio, desde los saberes situados y expresados a partir de las prácticas espirituales, pedagógicas, económicas y políticas, las cuales revisten particular importancia para la comprensión de las diferentes visiones de mundo. A partir de ellas, se tejen las didácticas situadas y se plantea la investigación intercultural en contexto como anclaje de las pedagogías propias en las culturas.

Puntada 2

Didácticas en contexto: narrativas y saberes situados

Las didácticas situadas, en cuanto didácticas específicas, desde, con y para un contexto determinado, tienen como propósito responder a los qué, los cómo, los cuáles, los porqué, los para qué y los para quién de la educación.

Las didácticas en contexto, se conciben como dominio de conocimiento transdisciplinar, serio y riguroso que, al ocuparse de la acción pedagógica, se constituye de manera recíproca en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y el conocimiento. La transdisciplina no renuncia ni rechaza las disciplinas, como lo explica el siguiente párrafo.

Disciplina, interdisciplina, pluridisciplina y transdisciplina son todas como flechas de un mismo arco, el arco del conocimiento humano. La transdisciplina concierne entonces a una indagación que a la vez se realice entre las disciplinas, las atraviese, -el a través de- y continúe más allá de ellas. Con la transdisciplina se aspira a un conocimiento relacional, complejo, que nunca será acabado, pero aspira al diálogo y la revisión permanentes. Tal vez este último principio se deba en gran medida a que conocemos con nuestros órganos de los sentidos, a nuestra percepción. (Nicolescu, 1994., pp. 36-37).

En este horizonte, existen elementos comunes que se conjugan a partir de los contenidos que han venido orientando este ejercicio de coinvestigación aula-comunidad, como aporte a la investigación intercultural en contexto, tema del cual nos ocuparemos en uno de los capítulos. Los objetivos que han venido consolidando la investigación en contexto desde 2014 en el programa de Licenciatura en Etnoeducación, se nutren de la experiencia compartida con estudiantes en el curso de “Didáctica Contextual Multi-Intercultural” y comprenden los siguientes propósitos:

- *Desarrollar* competencias interpretativas, argumentativas y críticas, tendientes a la comprensión de epistemologías y lógica *otras* una comprensión madurada desde la experiencia de los movimientos sociales, indígenas y afrocolombianos, desde las cuales se generan pro-

puestas en contextos socioeducativos pluriversos, en modo tal que se pueda incidir en la formulación de estrategias didácticas que afirmen el derecho a la diferencia como eje central de la investigación.

- *Identificar* problemáticas desde los contextos en los cuales se realiza la práctica pedagógica, a partir de las cuales generar espacios de construcción social del conocimiento que involucren las experiencias de los diferentes actores como fundamento para la construcción teórica y avances en la construcción de currículos contextualizados.
- *Relacionar* las diversas dimensiones que recrean los espacios existenciales de la creatura humana: espiritual, cognitivo, cultural, económico y político, desde el referente teórico- conceptual, expresado en la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, anclaje de la memoria colectiva de los pueblos a través de narraciones que otorguen horizontes de sentido a la experiencia que se nombra desde los lugares, los lenguajes y los tiempos de la memoria, estómago de la interculturalidad.
- *Desaprender* modos de nombrar y prácticas pedagógicas institucionalizadas que afirman el racismo, la xenofobia, la homofobia y demás expresiones que niegan la diversidad como derecho. (Parra, 2016c).

Así entonces, adentrarnos en la especificidad de este tipo de didácticas requiere un tránsito pausado y reflexivo por los TerriotrioSCuerpo y los CuerpoMemoria a partir de los cuales cobra sentido la investigación en contexto. Es a partir de esta condición que las didácticas en contexto se articulan desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico (Parra, 2016), como propuesta para superar el “paradigma de la disyunción” citado por Morín (2002), quien hace alusión al pensamiento cartesiano sobre la cual se ha consolidado el conocimiento en Occidente, es decir, la separación entre mente-cuerpo, espacio-tiempo y hombre-naturaleza.

A partir de este referente epistémico, se aborda el tema de la transversalidad y la interdisciplinariedad, entendiendo la primera como la herramienta que permite articular los aprendizajes la vida cotidiana, construidos desde la vida comunitaria, con los contenidos escolarizados, con el propósito de responder a problemáticas actuales y urgentes del contexto, ocupándose fundamentalmente del sentido y la intencionalidad que, mediante estos aprendizajes, quieren conseguirse. A su vez, la interdisciplinariedad hace manifiesta que la comprensión de los temas y problemas definidos, requiere de la colaboración desde las diferentes áreas de conocimiento de modo complementario, toda vez que la transversalidad apunta al desarrollo integral de la creatura humana en

su relación con la naturaleza. Lo anterior asume una perspectiva ética y una visión del mundo que incluye a la naturaleza como ser vivo y sujeto de derechos. Es decir, una dimensión que dé sentido a los diversos modos de “ser y estar” en el mundo, que permita comprender y desarrollar una sensibilidad para el quehacer pedagógico desde los saberes situados, para dar respuestas éticas a las diferentes problemáticas planteadas.

Las didácticas en contexto, exigen claridad y el desarrollo curricular desde epistemologías *otras*, toda vez que, sin fundamentación epistemológica, sería imposible dialogar con el referente teórico epistémico que se plantea desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, como eje articulador. Ello implica crear espacios que posibiliten la reflexión académica con miras a replantear y resignificar el concepto mismo de contexto. Redefinir el concepto de contexto pone en discusión formas de nombrar que históricamente han sido usadas para significar lo mismo, pero que, en la realidad de la vida cotidiana, perpetúan la distancia entre creatura humana y naturaleza. Por ejemplo, hablar de “entorno” como “aquello que nos rodea”, no es lo mismo que definir el contexto como “aquello de lo cual yo soy parte” (Parra, 2013).

Esa relación profunda de los TerritoriosCuerpo o de los CuerpoSTerritorio queda manifiesta en la tabla 1 que refleja las formas de aprendizaje en el Pueblo Tala Andig (Hombres de las montañas), en el valle de *Kinsaw*, en el centro de Mindanao, en Filipinas, hoy en vías de extinción. En dicho sistema, todo lo que existe en sirve es modelo del conocimiento local. El cuerpo humano, la composición familiar, la vivienda, la comunidad y el universo ilustran el marco del conocimiento local. A través de los sentidos –escuchar, ver, oír, sentir, oler, tocar y saborear, los principios del conocimiento se transforman en realidades. El procesamiento del conocimiento local a través de los sentidos es un sistema científico, según lo expuesta por (Saway, 2004, citado en Fondo Indígena, 2008, p. 33). (Ver tabla 1).

Resignificación del concepto de contexto: “TejidoEspacioTiempoTerritorio”

Desde este horizonte, a partir de las interacciones manifiestas en la figura 1 en diálogo con la Chakana andina, se quiere resignificar el concepto de “contexto” configurando nuevos horizontes de sentido que reconozcan los espacios pedagógicos propios y las interacciones de la vida cotidiana, como anclaje de las pedagogías propias. Así entonces, las reflexiones que se articulan en el presente escrito toman la siguiente definición de contexto:

Tabla 1
Conocimiento local del pueblo Tala Andig

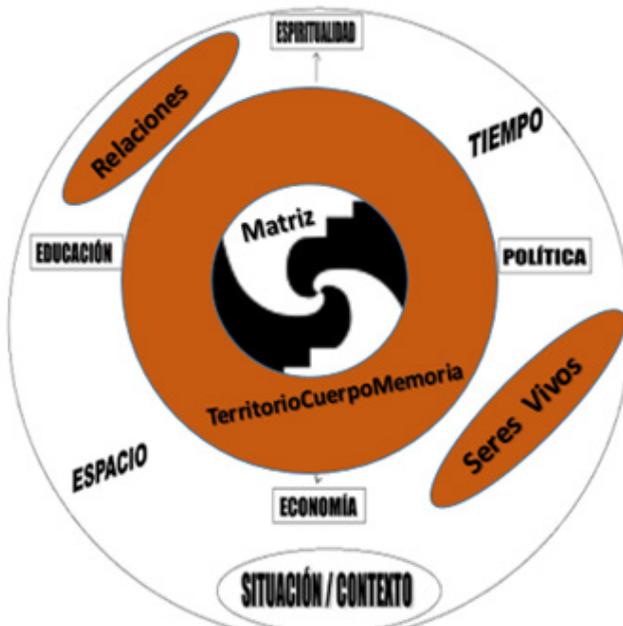
Cuerpo humano	Vivienda	Familia	Comunidad	Cultura	Universo
Tejido	Cocina, áreas de preparación de alimentos	Madres	Áreas de siembra y cosecha	Territorio de dominio	Territorio
Sangre	Piezas de bambú, recipientes de agua	Mujeres jóvenes y mayores	Sitios de pesca y lavado de ropa	Salud y familia	Aguas y ríos
Huesos, venas y estomago	Hoguera	Mujeres y hombres	Cosechas, cacería	Economía	Plantas, árboles, vida silvestre, bosque
Piernas y pies	Pilares, puertas y escaleras	Hombres jóvenes	Combatientes y mensajeros	Mecanismos de defensa y seguridad	Aire
Ojos	Ventanas	Ancianos/as abuelos/as	Artesanos	Liderazgo, fuego, energía	Sol
Boca	Sala y sitio de recepción de la vivienda	Adultos/as y niños/as	Historia oral, cantos, leyendas	Lenguaje	Sonido
Cabeza, cerebro, corazón	Techo y paredes	Adultos/as y ancianos/as	Espiritualidad y chamanismo	Sistema de creencias, sensibilidad	Espíritus

Fuente: Saway (2004), citado en Parra (2013b)

El contexto es la manifestación concreta de la complejidad de las relaciones que se tejen en una dimensión EspacioTiempo, donde los seres vivos que habitan un territorio interactúan a partir de las prácticas espirituales, cognitivas, productivas y políticas de la vida cotidiana, articuladas desde los principios de relacionalidad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia; donde el todo es más que la suma de sus componentes y por lo tanto, no comprensible a partir de la fragmentación o amputación de las dinámicas que se tejen desde la oralidad hecha memoria. El contexto se redefine a partir de la experiencia y los horizontes de sentido que donan significado a las relaciones mismas que lo alimentan. El contexto da cuenta de los cuerpos articulados y entretejidos como un todo situado en referentes de temporalidad y espacialidad tanto terrenales como cósmicos, donde se comunican seres visibles e invisibles a partir de los lenguajes, tiempos y lugares de la memoria que se narra en los intersticios del día y la noche, de la luz y la oscuridad, de la vida y la muerte. (Parra, 2013b, p. 147) (Traducción del original en italiano responsabilidad de Yolanda Parra).

La anterior definición tiene como propósito superar las fragmentaciones del conocimiento occidental que han separado el tiempo del espacio, la vida de la muerte, la mente del cuerpo y el hombre de la naturaleza, como lo quiere significar la figura 1 la cual sitúa en el centro de esta definición la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como eje articulador de las relaciones que el contexto genera.

Figura 1
Contexto y horizontes de sentido desde el Territorio (Parra, 2013b)



Así entonces, el contexto, como concepto dinámico y polisémico, se representa a partir de la fuerza articuladora que sería desde el centro –en lenguaje batsenoniano– la expresión de la “estructura que conecta”. El símbolo puquina-inka, al centro, se corresponde, sea en la cosmovisión andina que maya, con un “centro cíclico, circular, complementario y “pariverso” en el cual se encuentran las energías cósmicas y telúricas en sus dos manifestaciones: negativas y positivas” (Lajo, 2002). Es decir, la representación simbólica de los principios de circularidad y complementariedad, a partir de las cuales se ha consolidado la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente teórico, articulando los conceptos de tiempo y espacio que se viven en la realidad de la vida cotidiana comunitaria como manifestaciones concretas de las diversas formas de “ser y estar” en el mundo.

Con la anterior reflexión se pone en discusión el monismo occidental que ha difundido la idea de una razón única con pretensiones de universalidad como patrón dominante para estudiar la realidad social, implantando métodos en contextos culturales diferentes a aquellos donde fueron originados. Métodos y criterios que terminaron por ser generalizados a pueblos, culturas y comunidades, sin interrogarse sobre las especificidades culturales e históricas de cada contexto.

Es por ello que las “didácticas en contexto”, hacen manifiesta la necesidad de abrir espacios de discusión desde una perspectiva interepistémica que cuestione el proceso de construcción del conocimiento derivado del monismo lógico-deductivo que afirma la existencia de un único modo de racionalidad, abriendo, de este modo, la posibilidad de construir y transmitir conocimiento desde otras lógicas, en la medida que se van resignificando otros horizontes del “posible”, contrapuestos a la racionalidad monista occidental, en modo tal que los ideales de “justicia cognitiva” (Santos, 2009), también hagan parte de una agenda educativa desde la academia.

Es en este sentido, que la apuesta interdisciplinaria e interepistémica que se plantea desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico de las didácticas y la investigación en contexto cobra sentido.

Las didácticas en contexto y la matriz TerritorioCuerpoMemoria

La matriz TerritorioCuerpoMemoria, escrita como se presenta, quiere significar, en oposición al paradigma de la disyunción (Morin, 2000), la articulación de las relaciones entre TerritoriosCuerpo y CuerposMemoria como dinámicas generadoras de conocimiento, en las que el Cuerpo en el centro no es una causalidad, sino el grito desesperado de reivindicar tantos cuerpos silenciados, mutilados, fragmentados, reducidos a cifras y estadísticas en la contabilidad perversa de liguera. La siguiente definición quiere dar cuenta del propósito epistémico que desde ella se incorpora:

La Matriz “TerritorioCuerpoMemoria”, en cuanto expresión de las diferentes formas de ver, comprender, sentir y vivir el mundo, se constituye en referente epistémico de los saberes situados y anclaje de las pedagogías propias, las didácticas y la investigación en contexto. Se escribe sin separar, sin guiones, sin comas y sin puntos para significar las relaciones de reciprocidad y complementariedad que se tejen en una dimensión espaciotemporal a espiral, donde las situaciones y experiencias generadas a través de relaciones y vínculos de interconexión y continuidad, entrelazan las manifestaciones del mundo simbólico con los CuerposMemoria que habitan un Territorio.

Se consolida a partir del ejercicio de las Territorialidades que se configuran desde las prácticas espirituales, pedagógicas, productivas y políticas de la vida cotidiana, dando sentido a los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria que a través de la oralidad han perpetuado la memoria colectiva de los Pueblos. (Parra, citado en Parra y Gutiérrez, 2018, p. 116).

En esta definición, se quiere resaltar el cuerpo como hilo conductor del andamiaje epistémico que se expresa. El cuerpo está situado en el centro, como manifestación encarnada de la memoria colectiva hecha cuerpo. Un cuerpo que se despliega cósmica y espiritualmente y que se constituye en el ombligo de esos Territorios Memoria hechos carne, los cuales incorporan, articulan, conectan y se distribuyen en ese “EspacioTiempo del mundo vivido”, para resignificar la experiencia vivida a partir de las prácticas espirituales, cognitivas, productivas y políticas que se tejen desde la vida cotidiana.

Así mismo, los Territorios Memoria, desde los cuales se configura la matriz TerritorioCuerpoMemoria, son aquellos que dan cuenta de los lugares de la memoria y tienen que ver con las conexiones que vinculan las diferentes dimensiones de la existencia: espiritualidad, cognición, producción y política y desde allí, con el cuerpo (o los cuerpos) que habitan tanto el mundo físico como el mundo simbólico. Un territorio que otorga a los seres humanos una nueva percepción del espacio y del tiempo trascendiendo la estrechísima visión a la que le condena el individualismo, aquello que el biólogo mexicano Víctor Toledo llama “conciencia de especie”, la cual se relaciona en modo directo con la “topoconciencia” que permite al individuo incorporarse, es decir, tomar conciencia de su propio cuerpo y de su ubicación en el espacio y la “cronoconciencia”, que a su vez permite derribar la construcción de la modernidad que conforma una época en la que los individuos tienden a ser mutilados en su capacidad para percibir el tiempo como proceso de la memoria histórica (Toledo, 2009, p. 220).

Ocuparse entonces de las “didácticas en contexto”, exige de la academia abrir la discusión desde la complejidad manifiesta en territorios, donde las dinámicas de poder, consolidadas a través de prácticas pedagógicas institucionalizadas, se convierten en instrumentos que favorecen la negación de la memoria y de las subjetividades colectivas, desconociendo de este modo la conexión con el territorio y su protagonismo como “CuerpoSTerritorios” depositarios de memoria, protagonistas individuales y colectivos de dinámicas sociales, culturales, espirituales, políticas y educativas que puedan generar espacios pedagógicos *otros*. Espacios en donde la justicia cognitiva y el pluralismo cognitivo puedan concretarse. Un abordaje que requiere no solo de diálogos interdisciplinarios, sino también interepistémicos.

Narrativas y saberes situados

Las narrativas además de afirmar la construcción de significados desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico, tienen la intención de incorporar todo aquello que el saber dominante deja fuera: el cuerpo, las sensibilidades y los modos como las diversas culturas piensan, sienten y tejen el mundo, en modo tal que la construcción de un nuevo país sea posible. Un país donde los CuerposMemoria disminuidos a cifras y condenados al olvido puedan encontrar esos otros “horizontes del posible”. (Parra, 2015).

Esto hace evidente la necesidad de propiciar espacios donde las narrativas, desde los lugares de enunciación, se constituyan en referentes de las didácticas y la investigación en contexto, así como en posibilidad situada de la práctica pedagógica desde la propia experiencia. De este modo, se puede presentar una lectura diferente de la propia historia, privilegiando formas de pensar, actuar y narrar que se constituyen en bases culturales del conocimiento situado y de construcción de la memoria colectiva de los pueblos, como oportunidad permanente de crecimiento y emancipación, animando investigaciones en contexto que otorguen horizontes de sentido a la experiencia que se nombra desde los lugares, los lenguajes y los tiempos de la memoria.

Desde las didácticas y la investigación en contexto, se proponen como escenario posible para revitalizar la narración autobiográfica, con el propósito de encontrar en la narración de sí mismo un tránsito privilegiado para el rico tejido que entrelazan pensamiento, representación y acción, a partir de un ejercicio doblemente reflexivo.

Narrar nuestra propia historia, desde los rincones más profundos de nuestra existencia, no es camino fácil. Es romper el silencio de la página en blanco que nos desafía en ese comienzo con preguntas que no siempre encuentran la respuesta. ¿Para quién escribimos? ¿Con qué propósito? ¿Qué recordar, qué contar y qué olvidar? ¿Cuánto tiempo tenemos y queremos dedicar a escucharnos nosotras mismas? Para escribir es necesario liberar la escritura de la tarea obligatoria que la aprisiona.

La acción misma de narrar y de escribir, representa el resultado de las acciones de significado que se otorgan a la experiencia vivida y al mundo de la vida, en un continuo bucle que cobija el plano de la acción con el de la subjetividad, en un vaivén cíclico en el que se pierden los horizontes del tiempo “kronos” para convertirse en tiempo “kairológico”.

En este horizonte, el pensamiento de Gregory Bateson constituye un aporte particularmente significativo, el cual hace un llamado constante al

tema de “pensar por historias”, planteamientos poco apreciados en la cultura científica contemporánea a los tiempos del autor, quien sostenía que, para explicar la vida, no era suficiente la filosofía mecanicista, por lo tanto, eran necesarias las historias, o sea, las metáforas y los juegos de continua interacción entre eventos e interpretación. (Bateson, 2006). Bateson considera que el conocimiento atraviesa nuestra propia historia, y, en consecuencia, a través de las historias que hemos escuchado y que nosotros mismos nos hemos contado sobre nosotros y sobre el mundo. Por lo tanto, la propia visión de mundo, actúa como mediadora para la comprensión de la realidad, lo que conlleva una reflexión epistemológica que esté en grado de articular los hilos en la complejidad del proceso cognitivo. La reflexión sobre los modos y las formas desde las cuales conocemos y explicamos nuestro estar y ser en el mundo necesariamente está atravesada por la narración, la cual se revela necesaria para desenmascarar nuestros propios prejuicios y nuestras propias certezas.

El pensamiento de Bateson es importante para esta reflexión, dado que este autor considera cada existencia humana como una narración, aclarando, que no se trata sólo de la existencia de sí mismo (psique-somma), sino de la existencia como metáfora de la vida misma, la cual está a disposición de todos los seres humanos. Esto encierra en el corazón de la narración, la interacción con el mundo de la vida, donde se conjugan las experiencias desde la propia existencia y la posibilidad de hablar de ellas. Son ellas, las experiencias, las que entretujan los caminos entre lo terrenal y lo cósmico, entre la vida y la muerte..., como bien se manifiesta en el siguiente fragmento autobiográfico, presentado por Delmira González en su monografía de grado para optar al título de licenciada en Etnoeducación.

“Cuando Jacinto se perdió, duramos ocho días de velorio”

Durante todo ese tiempo, caminaba y caminaba. Muchos se preguntaban cómo hacía para descansar, porque no tenía ningún rastro de descanso, solo huellas del andar. Durante todo este tiempo, los familiares paternos realizaban los rituales de velorio, creyendo que ya había muerto. Pero mi mamá buscó una *outsû* para que le dijera qué había pasado con él. Que le dijera si era que estaba muerto, ahogado en el río o si se lo había comido algún animal. La *outsû* le dijo que no se preocupara, porque él aún estaba vivo y estaba andando con una mujer, personaje que sólo se veía en la visión de la *outsû* y de él mismo. Que no se preocupara, que él iba a volver. Antes de este acontecimiento, en su adolescencia, aproximadamente a los dieciséis años, mi hermano Jacinto, en un día de campo, (pastoreando),

mientras llevaba a algunos animales a darles agua hasta la comunidad de “Perebere”, de un momento a otro, se desapareció. Mi mamá, día tras día, le siguió la huella por todos los lugares que le iban diciendo que lo habían visto pasar, y su preocupación crecía porque, para llegar a la comunidad donde iba, tenía que atravesar el río que sale de Tomarrazón y desemboca en Camarones.

Esto sucedió un miércoles santo, siendo las diez de la mañana, cuando emprendió camino a distintos lugares, pasando por la vereda El Abra, Arroyo Arena, La Florida, Monguí, Comunidad “Aritaure” y el río de Aremasain, en donde finalmente apareció, después de ocho días, acompañado sólo por los chivos del lugar, porque los chivos que él llevaba a beber, se quedaron sentados alrededor del lugar del agua donde él había empezado a caminar.

Durante todo ese tiempo que duró perdido, caminaba y caminaba, y muchos se preguntaban cómo hacía para descansar, porque no tenía ningún rastro de descanso, solo huellas del andar. Jacinto apareció ocho días después del miércoles de Semana santa, con la ropa y las guaireñas desgastadas. No tenía ningún tipo de golpe o maltrato, ni agotamiento físico, lo cual sorprendió a los familiares, porque nunca vieron rastros de descanso. Aun cuando fue buscado por muchos, algunos en caballo, otros en burro, otros a pie, otros en carro, ninguno lograba alcanzarlo. Sólo les daban pistas de que había pasado por esos lugares.

Después de esta supuestamente muerte de Jacinto, el primer fallecimiento de un miembro de la familia del cual tuve conciencia, sucedió en el año 1989. Es en este momento que me cruzo con la muerte que encuentra a mi hermano Jacinto a la edad de 26 años a causa de un infarto, ya que él sufría de epilepsia según los médicos occidentales.

Este episodio generó un gran impacto en mi vida. Durante mucho tiempo, no lograba conciliar bien el sueño, porque lo veía a él reclamándome sus cosas: el dormitorio, la ropa, y todo lo que había dejado. (González, D, 2017).

La “Pedagogía de la Reconexión” y las didácticas en contexto

La “Pedagogía de la Reconexión” se configura a partir de los horizontes de sentido y desde las apuestas de resistencia espiritual y epistémica de los Pueblos. Es una apuesta desde las “Epistemologías Pluriversas” con el propósito de adentrarse en el principio de “crianza de la vida”, fundamento de las prácticas espirituales del buen vivir, desde donde se visualiza la verdadera esencia de la “Pedagogía de la Reconexión”, como búsqueda permanente de equilibrio y ar-

monización con la naturaleza, en modo tal que se pueda afrontar las tensiones que sostienen la vida misma, principalmente en la relación salud/enfermedad, entendida ésta última también como enfermedad social.

La “Pedagogía de la Reconexión” se define a partir de los saberes situados en un “EspacioTiempo” a espiral, donde el principio de crianza de la vida se configura en prácticas de sanación del territorio para el equilibrio entre los seres que lo habitan, lo cual genera interacciones espirituales, epistémicas, productivas y políticas armónicas, desde la palabra sabia y los lenguajes ceremoniales que comunican la vida y la muerte, como ejes articuladores de la memoria colectiva y la sabiduría ancestral de la Tierra.

Así entonces, la “Pedagogía de la Reconexión” se propone como pedagogía para el cuidado y la “crianza de la vida” a través de la metáfora del “Territorio-Cuerpo” y del “CuerpoMemoria”, que para los pueblos metáfora no es, como la apuesta epistémica que configura la práctica pedagógica como una experiencia situada, desde la cual incorporar en los currículos escolarizados el conocimiento que el contexto ofrece. En este horizonte, es necesario que la academia pueda comprender las diferentes dimensiones desde las cuales los pueblos viven el territorio como lugar de pensamiento, como escenario viviente que posibilita el reconocimiento desde las “Epistemologías Pluriversas”, es decir, las diferentes formas como los pueblos generan conocimiento y afirman desde las prácticas culturales de vida cotidiana su “ser y estar” en el mundo.

Es así como la “Pedagogía de la Reconexión” asume ese conjunto de prácticas culturales, espirituales, pedagógicas, económicas y políticas que se consolidan en la interacción con el territorio, dando sentido a la matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico de los saberes situados. Son las interacciones que se tejen con la naturaleza como ser vivo, las que dan cuenta de ese sistema interconectado, donde espíritu, mente, corazón, estómago y palabra se constituyen en manifestación concreta de la “experiencia vivida”, generando así un recorrido a espiral en el que vida y muerte, salud y enfermedad, nos conducen, cualquiera sea el camino, a la dimensión espiritual.

Por consiguiente, es a partir de esta interconexión entre lo cósmico y lo terrenal, lo visible y lo invisible, que se tejen las relaciones entre los diferentes seres que habitan el territorio, lo cual genera prácticas que desde la vida cotidiana sitúan el cuerpo como primer territorio de la experiencia y anclaje de la memoria colectiva de los pueblos, toda vez que *cuerpo* no hace referencia sólo al cuerpo físico y humano, sino también al cuerpo comunitario, cósmico y espiritual.

En esta relación está la esencia de la “Pedagogía de la Reconexión” a la cual se hace referencia en este apartado. Una conexión entre la vida y la muerte que vive espacios y tiempos cíclicos, en los que la espiral significa el comienzo y también la continuidad de un ciclo sin final; en el que se interconectan las prácticas de vida cotidiana que negocian con las energías que transitan el territorio y con los guardianes espirituales que acompañan la vida de cada criatura humana; energías que, para el caso de la cultura maya, toman el nombre de *nawal*.

La “Pedagogía de la Reconexión” recoge las voces del silencio, de las tantas mujeres magas y sanadoras que han transmitido la fuerza y el compromiso para poder caminar, soñar y sentir la experiencia que ha hecho posible estas páginas.

Han sido ellas, con la precisión de artesanas de la vida, quienes sostienen, desde las prácticas de vida cotidiana, los principios que dan cuerpo a la pedagogía de la reconexión, para comprender que:

- La dimensión *territorio* es una extensión del propio cuerpo, de nuestra existencia como criaturas vivientes.
- Los principios de *complementariedad* y *reciprocidad* bajo los cuales se regulan las relaciones con la Madre Tierra, se manifiestan a través de las relaciones complementarias entre la energía femenina y la energía masculina, como dos componentes del ciclo vital y del equilibrio humano, espiritual, social y político.
- El *tejido*, el *fogón*, los *sueños*, la *escucha*, el *silencio* y el *consejo*, además de ser caminos de aprendizaje y crecimiento espiritual, son también prácticas políticas y van leídas, no como *pasividad* o *negación* de la participación de las mujeres, sino como un modo “otro” de resistencia desde la fuerza de la naturaleza femenina.
- La dimensión “TiempoEspacio” es una manifestación cíclica, en espiral, en la interacción con la naturaleza, y se visualiza en las relaciones de reciprocidad y complementariedad entre los seres que habitan el territorio, comprendido éste, como las diferentes dimensiones de mundo que en él se conjugan.
- Las relaciones de la vida cotidiana se tejen con lo invisible y lo sagrado, dimensiones donde residen los horizontes de sentido que se manifiestan desde los rituales de agradecimiento, petición y restitución.

Figura 2. Tejido y pensamiento en espiral a partir de Gavilán, V. 2012



La “Pedagogía de la Reconexión”, se consolida, entonces, a partir de los saberes situados que toman en consideración el saber distribuido en el espacio y en el tiempo. Esta condición “EspacioTemporal” del saber exige un ejercicio de reflexividad a partir de posturas epistemológicas desde la “Pluriversidad del conocimiento”, como quiera que es a partir de esta condición que la matriz TerritorioCuerpoMemoria se constituye en dimensión vital, espiritual, cognitiva, social, política, cultural, lo cual permite la articulación desde diferentes áreas del conocimiento entre opuestos complementarios y la creación de relaciones desde las cuales se armoniza y se tejen esas relaciones “otras” que consoliden una educación para la “crianza de la vida” en todas sus manifestaciones.

La “Pedagogía de la Reconexión” requiere, entonces, además de redefinir el concepto de contexto, una mirada desde adentro que devuelva a la palabra el poder regenerador que le ha sido arrebatado por el manoseo continuo y el uso instrumental que de ella se ha hecho. Para los pueblos tzotsil y tzeltal, la

paz, (*sLamil kínal*) es una cuestión social y cósmica, aunque experimentada por el individuo, como bien lo refleja el siguiente párrafo:

sLamil K'inal es un estado de silencio de la persona, de su mente. También es un estado de armonía del ecosistema. Realidad colectiva donde naturaleza y sociedad están necesariamente integradas, bien avenidas y conforman el *lekil kuxlejäl* (“vida buena”). Cuando hay paz, no existe la tristeza en el corazón, no hay molestia, no hay llanto, no hay miedo, ni hay muerte; existe la vida buena en esplendor, somos un solo corazón; somos unidad; es igual el derecho para todos, todos toman por igual la grandeza de todos, hay amor, hay igualdad en nuestros corazones. (Paoli, 2003, pp. 74-77).

Narrativas situadas: amarres entre autoetnografía y autobiografía

La autoetnografía es uno de los enfoques que reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen.

Ellis, Adams y Brochner, 2015, p. 4.

Después de transitar por las diferentes metodologías del enfoque cualitativo, la decisión de optar por la autoetnografía como enlace o puente para el diálogo entre las metodologías occidentales y la ruta metodológica desde lo propio, fue fruto de largos diálogos y reflexiones que tienen que ver con el *locus* de enunciación desde el cual se narra, con la intención de concretar la búsqueda de metodologías desde lo propio, haciendo uso de planteamientos que, desde Occidente, han comenzado a considerar a los actores involucrados como sujetos y no objetos de estudio.

De la crisis de las grandes narrativas, una de las cuales es la ciencia social positivista, emerge la pregunta sobre si la tan aclamada objetividad mejora de alguna manera la condición humana. Se abre así una cierta conciencia sobre las conexiones entre autores, textos y lectores, y los espacios para la interpretación que se desarrollan a partir de estas conexiones. Con ello se visibiliza el hecho de que los significados cambian, de que se encuentran en perpetuo movimiento. Eso legitima las múltiples perspectivas que se pueden encontrar a raíz de la aparición de una pluralidad de voces que se acercan por primera vez al mundo académico y que suponen la entrada en escena de conocimientos locales (ilegítimos hasta el momento), situada, marginal, fronteriza... En este movimiento se toma conciencia de los efectos de la raza, la clase, el género, la sexualidad y las diferentes (minus) valías sobre el conocimiento posible y producido. (Feliu, 2007, p. 6).

La decisión de hacer uso de la autoetnografía como método tiene que ver con la búsqueda permanente de una ruta metodológica propia que permita involucrar a los actores protagonistas como sujetos activos en la experiencia investigativa, en modo tal que se tome distancia de la tradición positivista de la biografía como una narración concentrada en la experiencia individual de personajes famosos.

La autoetnografía, entre otras prácticas analíticas creativas, es una expresión de Richardson, 2000, para designar aquellas prácticas analíticas que mezclan el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa. Dentro de las diferentes Prácticas Analíticas Creativas, la autoetnografía es un género de tipo autobiográfico que muestra diferentes niveles de consciencia que conectan lo personal con lo cultural (Ellis y Bochner, 2000). Es una mirada que recorre un camino de ida y vuelta entre lo social y lo personal. En esta ida y vuelta, la frontera entre lo personal y lo social se diluye. (Feliu, 2007, p. 6).

Las narrativas situadas y la autobiografía como potencial pedagógico

El potencial pedagógico de la autobiografía se enraíza en la posibilidad que ofrece al estudiante la posibilidad de poner en juego su propia subjetividad, de reconstruir la memoria de lo que somos desde los horizontes de sentido que se otorgan a las prácticas espirituales, cognitivas, productivas y políticas, manifiestas en el devenir de la vida cotidiana como experiencias de aprendizaje. Desde esa narración del “yo”, según los planteamientos de Bruner (1991), resulta una forma de ordenar la experiencia y construir la realidad, bajo el matiz de la *imaginación* o *intuición* de nuestras acciones. Desde esta mirada, el relato autobiográfico adquiere un significado que lo vincula a un contexto específico, lo cual permite ese tránsito de la esfera privada a la esfera de lo público; es decir, dista mucho de ser un mero ejercicio personal.

Así entonces, adentrarse en la expresión de lo autobiográfico implica repensar la *escritura del yo* como un “acto de significado” para reconectar, resignificar y recrear la propia existencia en búsqueda de esos otros horizontes del posible, donde tal vez, el acto de escribir en solitario represente la necesidad de gritar al mundo aquello que no se ha permitido expresar en escenarios de poder, en los que históricamente se han silenciado los sentires y los decires de una voz propia, una voz que se hace viva desde los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria. Con lo anterior se quiere hacer manifiesto que la ilu-

sión de “eternidad” aludida por (Lejeune, (1975; citada por Arfuch) en la cual la narración autobiográfica es considerada:

(...) privilegio de personajes ilustres, quienes precisamente buscaban con ello un significado de “eternidad”, ha quedado atrás. Hoy la narración autobiográfica quiere dar paso a la voz de los silenciados, como una posibilidad de interacción con la propia existencia, pero también de esos “otros”, interlocutores necesarios para nuestra ubicación en una realidad de la cual hacemos parte. (Arfuch, 2002, 47).

La autobiografía rompe así, la tradición investigativa de la “entrevista biográfica”, en la que nuestro propio relato viene siempre mediado por la voz de quien escribe. De esta manera, esa posibilidad de escribir una prosa que habla por sí misma y que nos afirma en el *mundo de la vida* permite desarrollar esa sensibilidad narrativa y reconocer que cada vida por simple o vacía que nos parezca vale la pena ser contada, sin grandes pretensiones de alcanzar la *ilusión de la eternidad* (Arfuch, 2002).

Es a partir de estos interrogantes que queremos compartir la experiencia vivida desde las propias narraciones, que una vez caminaron en el aula con la voz propia desde la condición de estudiante y que hoy convocan desde la voz de maestras y maestros, configurando ese ejercicio hermenéutico, ético y estético del cual nos habla Madriz (2004):

Se trata de un ejercicio hermenéutico: de cómo al contarnos, en esas lecturas y re-escritura de nosotros mismos, terminamos comprendiendo más al otro y a cada uno de nosotros y de cómo un docente universitario es transformado al hacer esas lecturas. Se trata también de un ejercicio ético y estético, de esos que compartimos en el aula de clase, al estimular a los alumnos para que realicen la narración de sus vidas, partimos de lo que somos, de un ejercicio del cuidado de sí, para abordar después o conjuntamente el estudio del otro, y lo hacemos sensibilizándonos ante el cuerpo que las palabras van conformando. (p. 2).

En este ejercicio autobiográfico, el cuerpo se convierte en hilo conductor de la narración, a partir de la configuración de “CuerpoSMemoria”, donde el cuerpo manifiesta emociones, narra, camina y conoce los senderos de la memoria. Poner el cuerpo al centro es evitar que todos sus lenguajes pasen desapercibidos ante la indiferencia de ese logos poderoso que abusivamente lo posee (Parra, 2015).

La narración autobiográfica, la oralidad y los estudios del cuerpo

La narración autobiográfica que pone al centro el cuerpo quiere denunciar en la esfera pública los abusos en que ha sido sumergido gracias a los signos y significados que la ciencia, la economía, la religión, el psicoanálisis, la medicina o la sociología le han etiquetado.

La narración autobiográfica desde el cuerpo quiere reivindicar una memoria corpórea: memoria de ese cuerpo que ha sido vivido conforme a la lógica y a la estructura de las diversas disciplinas: como organismo para sanar, como fuerza-trabajo para emplear, como carne para redimir, como inconsciente para liberar, como recipiente de signos para transmitir, como cifras para indicar las víctimas de una masacre o las masas en las plazas públicas, como mercancía desde la esclavitud hasta la oferta descarnada en las pautas publicitarias de cualquier producto, trascendiendo la visión del cuerpo como “objeto de tormento” y reconocerlo como sujeto fuente de conocimiento de sí mismo a partir del cual afirmamos nuestro ser y estar en el mundo, aproximación que encontramos en los planteamientos de Arfuch (2002):

Si el cuerpo está tradicionalmente excluido de la autobiografía, volcadas más bien hacia estados del alma, intelecto, espíritu, memoria, en este tipo de relatos aparece comprometido de modo prioritario no solo como un objeto de tormento sino también como un registro importante de autoafirmación (p. 98).

Narrarse desde la memoria incorporada saca a la luz ese proceso de existencia y re-sistencia desde el cual el cuerpo manifiesta la potencialidad de su lenguaje secreto al cual recurre cuando, agotado por la indiferencia, explora su última instancia de escucha: la enfermedad. Es a partir de ésta que el cuerpo recobra su importancia y concentra la atención de aquellas especialidades a las cuales la ciencia ha concedido el privilegio de su atención (Parra: 2015).

Es en virtud de lo anterior que los “Diálogos Interepistémicos” que se continúan en este libro, ponen en el centro del debate epistémico la matriz TerritorioCuerpoMemoria, con el propósito de dialogar con diferentes disciplinas, entre las cuales se encuentra la semiótica del cuerpo desde su elaboración occidental. Esta relación tiene la intención de generar espacios de discusión que permitan comprender la verdadera esencia del “problematicismo” de los Pueblos, que para ellos no es la muerte, sino la búsqueda permanente del equilibrio con el todo como *dualidad complementaria*.

Seguramente no será en esta sede donde se profundice el concepto de “sociogénesis”, pero sí queremos dejar abierta una fisura que dé lugar a futuras investigaciones, sobre todo, a partir de la pregunta formulada por Gambarotta (2016): “¿Cuál es el objeto de estudio de las investigaciones en torno al cuerpo? Pregunta que parece banal y que sólo puede tener una respuesta igualmente banal: el cuerpo” (p. 195).

Este interrogante quiere llamar la atención sobre el cuerpo como sujeto de conocimiento. Es un llamado a la investigación desde las didácticas en contexto y las narrativas situadas, para que las narraciones que toman el cuerpo, sean consideradas un aporte importante en el desarrollo de los aprendizajes situados, las didácticas y la investigación en contexto, reconociendo en el cuerpo nuestra primera experiencia situada, desde donde damos cuenta de nuestro ser y estar en el mundo, a partir de la “espacialidad, la temporalidad, la corporalidad y la relacionalidad” (Manen, 2016), Lo anterior en virtud de que el Cuerpo, como sujeto de conocimiento, ha sido casi que invisibilizado desde la práctica pedagógica y la mayoría de investigaciones que han centrado en él su atención se relacionan con la educación física, la danza, la sociología y la antropología, como se infiere en el siguiente párrafo:

Sobre este trasfondo podemos bosquejar dos grandes concepciones paradigmáticas acerca de lo corporal, que tienen en su centro a este substancialismo, las cuales no agotan al conjunto, pero sí señalan líneas predominantes en el estado actual del campo de investigación. En primer lugar, aquella que concibe al cuerpo como una sustancia en sí misma, tal y como acontece en las perspectivas bio-logicistas y/o fisicalistas que lo reducen a un ente a ser estudiado únicamente con la lógica de las ciencias naturales. Para esta concepción, los rasgos definitorios de lo corporal no varían socio-históricamente, a lo más se plantean variaciones particulares de ese modelo general a ser explicadas como accidentes o desviaciones del mismo, sobre las cuales puede incluso intervenir de considerarse-lo necesario. Así, se construye una pretensión de universalidad de este sólo cuerpo, cuya contracara es su elevación a un “deber ser” a partir del cual se orientan las múltiples prácticas (educativas, médicas, etc.) que intervienen en la producción del cuerpo. En segundo lugar, aquella otra perspectiva que concibe al cuerpo como una otredad en sí misma, contradicción sólo aparente en tanto lo que aquí se esencializa es, justamente, un supuesto carácter de otredad del cuerpo para con todo tipo de lógica ordenatoria y, en última instancia, social. El cuerpo es aquí lo que siempre escapa, lo que impide el cierre último de lo social mostrando la pervivencia de un resto indomesticable: en definitiva, constituye una

esencia negativa, pues esa negatividad de lo corporal es intrínseca a éste, más allá de cuál sea el entramado relacional en el que se inscriba. Esto da lugar a una concepción vitalista (en el sentido de la *Lebensphilosophie*) del cuerpo, construyéndoselo como el portador de una disrupción, en tanto contiene impulsos y potencialidades expresivas que desbordan los límites de toda lógica. Todo lo cual es leído como un rasgo intrínseco y definitorio del cuerpo, más allá del tiempo (histórico) y espacio (social) que se esté estudiando. (Gambarotta, 2016, p. 196).

Es entonces, con el propósito de superar esa fragmentación disciplinaria y la mirada del cuerpo como mercancía, que la Matriz TerritorioCuerpoMemoria lo incorpora como hilo conductor de una apuesta pedagógica que desde la “Pedagogía de la Reconexión” quiere abandonar la fragmentación cartesiana, desde la cual ha sido amputado epistémicamente el cuerpo.

El Cuerpo como hilo conductor de la “Pedagogía de la Reconexión”, teniendo la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico, se ha ido consolidando en recorridos por “TerritoriosCuerpos”, desde los cuales comprender que, en los relatos de los Pueblos, la memoria da cuenta de aquellos registros simbólicos en los que los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria se entrelazan desde la oralidad, y en esas narrativas se van tejiendo caminos que se encuentran o se desencuentran dependiendo del *locus* de enunciación, es decir, de quién narra, quién nombra, quién suplanta a quién, o quién dice representar a esos “otros” de los cuales solo se conocen los registros escritos de una historia muchas veces mal contada.

De este camino de indagación pedagógica desde el cuerpo, se quiere compartir la experiencia vivida con comunidades del pueblo Betoye en los llanos orientales colombianos. De esta conexión “TerritorioCuerpo”, da cuenta el mural que se presenta a continuación (figura 4) en donde se destaca la relación que hacen las mujeres entre el fogón y la sexualidad femenina como generadora de vida y fortalecimiento territorial. El fogón aquí es entendido como espacio pedagógico de la oralidad, como manifestación del principio de complementariedad entre el femenino y el masculino y del principio de reciprocidad con la naturaleza, donde el alimento se constituye también en un símbolo ritual a partir del cual se transmiten saberes milenarios que van de generación en generación. De igual manera, los hombres, a partir de una elaboración conjunta, relacionaron la sexualidad masculina, con las manos y los pies como fuente de fertilidad, abundancia y vínculo con la naturaleza, explicando así por qué colorearon esta zona de verde.

Figura 4. Trabajo comunitario con el pueblo Betoye.



Tomado de Parra y Prada (2018a, p. 11).

Las narrativas que vinculan al cuerpo con el territorio, configurando así los “TerritorioMemoria”, son una constante en la tradición oral de los Pueblos. En el relato que se transcribe a continuación se quiere hacer evidente la relación que se teje entre las actividades de la vida cotidiana, la “organización” del tiempo, el trazado de los caminos, la “planeación” de las actividades y la “evaluación” del cumplimiento de los mandatos espirituales y ancestrales del pueblo Betoye. La transcripción es fiel a la tradición oral y hace referencia al “chicua” (ver figura 5), por lo tanto se hace caso omiso a las normas gramaticales y ortográficas del español escrito.

Antiguamente la Chicua avisaba por un peligro de la culebra del monte, después alegraba correr que decía “ti ti di”, que no había peligro. Cuando el cuerpo sueña malo toca refregar con un palo todo el cuerpo, comenzando por la cabeza hasta los pies y botar el palo para que no brují, después cuando uno ba a mariscar resonga el chicua, no me da la marisca nada porque va a llover y también abisa cuando resonga porque toca tener malicia porque biene un enemigo a joder cualquiera persona. Es un animal muy peligroso (que anuncia peligro) que no debe hablar mal de espalda de otra persona porque él está escuchando y resonga y lo brujia. Es muy dañoso para los niños lo jode al niño, se puede enfermar y morir

Figura 5



Fuente: Trabajo grupal Comunidad de Roqueros del pueblo Betoje (Tomado de Parra y Prada, 2018a, p. 27).

y también para los grandes lo bruja y él es un espíritu de la naturaleza. También si una persona anda sola el chicua sale y si piensa mal la persona, la persigue y la lleva para el monte y lo deja perdido y de pronto le puede aparecer el “cuatro cacho” que es, también un animal espíritu de la naturaleza que avisa cuando el tigre o animales o personas que no sean del territorio de pronto vienen a matar a los que están en el territorio. Es una historia ancestral del pueblo Betoje porque el chicua a bisa muchas cosas del mal y del bien y uno no puede andar en camino feo porque el resonga que hay en el camino cualquier cosa como culebra o persona que están esperando para joder. Cuando estamos mariscando y cuando tenemos hijo o chuy si trae oso o jusi no debe chamuscar cerquita de los chuy porque el olor el chuy buele (huele). El olor y el chicua resonga y el niño se enferma y toca buscar muy rápido para ir a mandar curar con el medico tradicional para que lo aliente y endespues toca ayunar el papa y la mama del chuy por dos o tres días hasta que el chuy se aliente para que el niño este bien de salud. Él es avisador de nosotros como pueblo Betoje. (Parra y Prada, 2018, p. 27).

Puntada 3

La investigación en contexto

Las experiencias desde la investigación en contexto de las cuales quiere dar cuenta este libro han sido de corte cualitativo crítico con enfoque interpretativo, en tanto que permite la generación comprensiva de la temática y la profundización específica de los saberes situados a partir del análisis de la problemática, la explicación de sus causas y además, las recomendaciones amplias basadas en la interpretación e interacción con los actores involucrados.

La orientación a partir del enfoque interpretativo o hermenéutico se propone ir más allá de la descripción, considerando que tanto los investigadores como las problemáticas que se abordan están vinculados interactivamente. Así entonces, los descubrimientos y conocimientos generados se retroalimentan en un camino de ida y vuelta a medida que la investigación avanza y como consecuencia, en su modo de proceder, de acuerdo con los procesos que la animan.

De esta manera, la investigación en contexto se teje desde un diálogo interdisciplinar e interepistémico que, en interacción con metodologías occidentales, entrenza diferentes miradas en un camino de ida y vuelta, toda vez que tanto los resultados preliminares como los hallazgos metodológicos, que aquí se presentan, dan cuenta de investigaciones en las cuales los actores han sido sujetos de investigación y han interactuado con interlocutores de su propia cultura. Por lo tanto, se ha generado un diálogo desde adentro.

En un primer momento, se hace referencia a la etnografía, en cuanto ésta permite la descripción, la comprensión y, asimismo, una reflexión sobre el modo de vida de la comunidad con la cual se realiza la experiencia formativa desde la investigación. De este modo, se trasciende con base en una relación que permite al sujeto reivindicar su manera de concebir los saberes y su versión sobre la realidad que vive. En este sentido, Guber (2001) afirma que “la presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones del incontrolado sentido común de terceros ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad”.

En este tejido, en virtud de una postura epistémica que le apuesta a una investigación con actores involucrados en primera persona, se da paso a la autoetnografía como referente metodológico de una investigación contextualizada, dado que las temáticas elegidas para problematizar desde el contexto han estado directamente vinculadas con las vivencias de los estudiantes investigadores, autores de las experiencias que aquí se relacionan. A partir de esta experiencia localizada, se comienza con una narración de tipo etnográfico que involucra en primera persona a los estudiantes investigadores, a partir del ejercicio de las territorialidades simbólicas de sus Pueblos. Es a partir de esta aclaración que se hace pertinente el uso de la autoetnografía, según los planteamientos de Holmans (2015):

La autoetnografía escribe un mundo en movimiento y cambio constante entre relato y contexto, escritor y lector, crisis y resolución. Crea momentos cargados de claridad, conexión y cambio (...) La autoetnografía es lo que Geertz (1983) refirió como un género borroso, ésta se superpone con las prácticas de investigación y escritura de la antropología, la sociología, la psicología, la crítica literaria, el periodismo y la comunicación, a las que también se debe. (p. 265).

Por su parte, la etnometodología se constituye igualmente en sostén de la investigación en contexto, en tanto que dialoga con la manifestación simbólica de la vida cotidiana que reside en la oralidad de los sabios de los pueblos, desde donde los saberes situados se consolidan como anclaje de las pedagogías propias y la memoria colectiva, configurando los “etnométodos” y las prácticas culturales que dan sentido a los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria, desde la experiencia misma, como bien se expresa en el siguiente párrafo:

La etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar (...) la etnometodología analiza las creencias y los comportamientos de sentido común como componentes necesarios para “toda conducta socialmente organizada” (...) Hay que volver a la experiencia y esto exige modificar los métodos y las técnicas de recopilación de datos así como la construcción teórica. (Coulon, 1998, p. 32).

Esta urdiembre metodológica se entreteje con los postulados del “buen vivir” como filosofía de vida de los pueblos indígenas, nombrado y traducido desde las especificidades de las diferentes cosmovisiones, a partir de la condición que connota lo sagrado en la relación con la naturaleza como ser vivo su-

jeto de derechos (Huanacuni, 2010). Para comprender el alcance de los planteamientos del buen vivir para los pueblos andinos, se hace un acercamiento desde los principios que lo sostienen, a partir de Estermann (2006):

Principio de Relacionalidad: sostiene que la racionalidad andina presenta simbólicamente el mundo mediante el ritual y la celebración, muestra la Relacionalidad de todo con todo, que no puede haber ningún ente carente de relaciones o absoluto; y positivamente expresado: este principio afirma que cada ente o acontecimiento se halla inmerso en múltiples relaciones con otros entes, acontecimientos, estados de conciencia, sentimientos, hechos y posibilidades.

- *Principio de correspondencia*: “los distintos aspectos, regiones o campos de la ‘realidad’ se corresponden de una manera armoniosa”.
- *Principio de complementariedad*: “sostiene que ningún ente o acontecimiento existen monódicamente, sino teniendo siempre un complemento, entre lo femenino y lo masculino que son complementarios”.
- *Principio de reciprocidad*: posee una vigencia universal, corresponde a la justicia cósmica y afirma que todo acto promovido por un agente en favor de un receptor, debe ser recompensado por éste en la misma medida. (p. 235).

La investigación en contexto y la resignificación del “trabajo de campo”

El abordaje que aquí se presenta quiere cuestionar lo que desde la antropología clásica se entiende por “trabajo de campo”, a la vez que pone en discusión aspectos como la objetividad y la validez de la entrevista, ya sea estructurada o abierta, para dar paso a otras formas y posibilidades de hacer investigación.

La narración que se comparte a continuación da cuenta de la experiencia de una de las autoras de este libro, con la cual se abre la discusión desde la academia, en aras de ampliar las miradas epistémicas y metodológicas en relación con la investigación en contexto:

El trabajo de campo implicó surcar el océano con un equipaje repleto de cuadernos, libretas y libreticas, las cuales, día a día, carecían de utilidad, dado que la vitalidad de las experiencias que la diversidad del contexto ofrecía no daba lugar a los “registros” obligados en el diario de campo. En ese sentido, se hace necesario aclarar que el presente escrito no da cuenta de tablas, gráficas, estadísticas o porcentajes que “cuantifiquen” en kilos

o kilómetros las emociones, las narrativas, los rituales, los sueños, los cantos, las lluvias y los ríos en los cuales quedaron sumergidas todas las pretensiones de hacer una investigación que pudiese garantizar la “objetividad” del investigador y el rigor científico desde los cánones occidentales previamente establecidos. (...) Hubo necesidad de abandonar el esquema organizado rigurosamente antes de atravesar el océano e incorporar otras lógicas y otros modos para relacionarse, de manera que permitiesen la salida a flote de esa sensibilidad atrapada en las rejillas, normas, reglas, parámetros de la academia occidental. Abandonar y despegar no fue fácil, pero una vez superadas las muchas dificultades y acortadas las distancias que la pregunta inoportuna ocasionan, para dar paso a la escucha y a la contemplación, donde largos conversatorios y “pensatorios” con sabedores y sabedoras, los caminos se fueron abriendo. Fueron entonces las primeras vivencias las que permitieron descubrir, desde el contexto mismo, los temas de interés en relación con la educación, como eje central.

Fueron los mismos protagonistas, interlocutores de la experiencia investigativa, quienes manifestaron la urgencia de indagar desde la cosmovisión de los pueblos, para poder comprender los modos tradicionales de acceso al conocimiento, la herencia familiar, el llamado divino, la experiencia personal y colectiva, las prácticas ceremoniales y la oralidad, donde la proyección de una existencia en armonía con la naturaleza se convierte en el objetivo central del proceso educativo comunitario. (Parra, 2013b, p. 25).

Es entonces a partir de las interacciones con el territorio y el mundo de la vida que se va tejiendo, en un EspacioTiempo en espiral, la “ecología del espíritu” (Parra y Gutiérrez, 2018), en la que se incorporan los tiempos, los lugares y los lenguajes de las *memorias de la tierra*, que son también los tiempos, los lugares y los lenguajes de la memoria colectiva de los Pueblos.

En este sentido, la ecología del espíritu ofrece otras formas de leer y comprender la realidad; otros modos que permiten adentrarse en esas otras formas de conocer desde la oralidad, donde la palabra ocupa un lugar de privilegio en las relaciones espirituales, al ser considerada un ser vivo, con poder, con movimiento propio, la cual transita y se despliega en las diferentes dimensiones de mundo donde el *estar siendo* se configura:

Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gueumatx, en la obscuridad, en la noche, y hablaron entre sí Tepeu y Gucumatx. Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento. Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre.

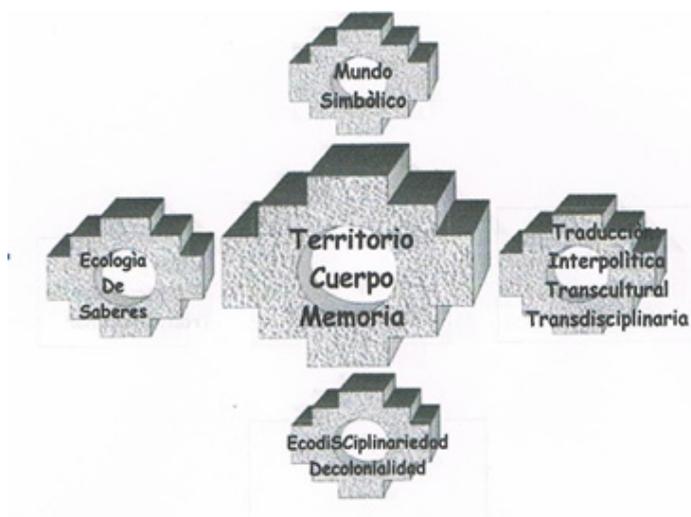
Entonces dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los beju-
cos y el nacimiento de la vida y la creación del hombre. Se dispuso así en
las tinieblas y en la noche por el Corazón del Cielo, que se llama Huracán
(Sánchez, Pérez y Jasso, 2009, p. 34).

La investigación en contexto y la fenomenología hermenéutica

El diálogo entre la fenomenología hermenéutica, la metodología de la
Chakana andina y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como centro y referente
epistémico de las didácticas y la investigación en contexto constituyen un aporte
significativo para una práctica pedagógica contextualizada, toda vez que
recrea horizontes de sentido desde los lugares, los lenguajes y los tiempos de la
memoria, donde se manifiestan significados y horizontes de sentido vinculados
a la realidad donde la vida cotidiana transcurre.

Los “Diálogos Interepistémicos” entre la Matriz TerritorioCuerpoMemoria
y la fenomenología hermenéutica requieren de una ruptura de paradigmas y
una mirada desde la “Pluriversidad del Conocimiento”; abordaje que se quiere
manifestar a partir de las relaciones planteadas en la figura 6.

Figura 6. Reelaboración conceptual a partir de la Chakana andina



Tomado de Parra (2013b, p. 353).

La Matriz TerritorioCuerpoMemoria al centro quiere significar la conexión entre el mundo simbólico desde el cual se manifiestan los diferentes lenguajes de la espiritualidad; el ConoCSentir y el MetaSentir, como metalenguajes cognitivos donde los CuerpoSTerritorio y los CuerpoSMemoria se encuentran en ejercicio de sus territorialidades, donde la “eco-disciplinariedad”, entendida como la “búsqueda de aquel ideal axiológico trascendental que apunta a la integración de las instancias individuales con las exigencias colectivas” (Demozzi: 2012, 22) pueden dar paso a la interculturalidad, entendida como un ejercicio de traducción interpolítica que genere los espacios educativos donde los diálogos interepistémicos y el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derecho se pueda concretar. (Parra, citado en Parra y Gutiérrez 2018, p. 122).

La investigación en contexto y la “experiencia vivida”

Para el desarrollo de este apartado, se tuvo en consideración la fenomenología hermenéutica como postura epistémica, teniendo presente que las dos corrientes como escuelas filosóficas se complementan a partir de la tarea de describir la primera e interpretar la segunda. Comprender, en cualquier experiencia investigativa, es recorrer caminos en la búsqueda de respuestas desde la vivencia misma.

La palabra fenomenología se deriva de la palabra griega fenomenon, que significa “mostrarse a sí mismo”, poner en luz o manifestar algo que puede volverse visible en sí mismo (Heidegger, 1962, 57). “La fenomenología intenta desentrañar el significado esencial de las empresas humanas” (Bishopmy Scudder, 1991: 5). De conformidad con el filósofo Husserl, la fenomenología tiene que ver con la pregunta: ¿Cómo nos conocemos? Se trata de una búsqueda epistemológica y un compromiso con la descripción y clarificación de la estructura esencial del mundo vivido de la experiencia “Originaria”, meditando reflexivamente sobre los orígenes de la experiencia. Así, la esencia de una cosa como “se intenta que sea” o lo que hace que algo sea lo que es sin preconcepciones o prejuicios (tradiciones históricas). (Ray, A, en Morse, 2003, p. 141).

En tanto que la hermenéutica, entendida como la rama de la filosofía encargada de la interpretación de fenómenos descritos o explicados por la fenomenología, se vincula con esta experiencia investigativa, en la que cada protagonista trae consigo un lenguaje verbal y simbólico que incorpora elementos históricos, culturales y espirituales desde la vida cotidiana, situados según una temporalidad y una espacialidad específicas:

La hermenéutica ilumina los modos de ser en el mundo, donde el reino de la comprensibilidad en la que las personas interactúan se interpreta por medio del uso del lenguaje. Comprender es la manera fundamental de la gente existir en el mundo (Gadamer, 1991). Al reconocer el papel de las influencias históricas o de los horizontes de significado de tradiciones pasadas, se comprende la experiencia humana de una nueva manera. (Ray, A, en Morse, 2003: 144).

De esta forma, el ser y estar en el mundo por medio de la experiencia trasciende de la dimensión individual al mundo comunitario en donde esa interacción con la realidad se mira desde los horizontes de sentido que la vivencia misma ofrece. Para el caso de los pueblos originarios, estos significados vinculados al territorio y el transcurrir de la vida cotidiana se conjugan con los principios que armonizan la relación entre la vida y la muerte, lo cósmico y lo terrenal, lo cual hace de la “experiencia vivida” la principal base epistemológica del acto de conocer; es decir, es el sentido del fenómeno y la orientación hacia los sentidos que brotan de las vivencias en relación con los seres visibles e invisibles que habitan un territorio. Así que:

El concepto de “experiencia vivida” (traducido de la palabra alemana *Erlebnis*) (...). El verbo *erleben* significa literalmente “vivir a través de algo”, así pues, experiencia vivida es este pasivo y activo vivir a través de la experiencia. La experiencia vivida nombra lo ordinario y lo extraordinario, lo cotidiano y lo exótico, la rutina y la sorpresa, lo aburrido y los momentos de éxtasis, así como los aspectos de las vivencias tal y como los vivimos en nuestra existencia humana. (Manen, 2016, p. 44).

La matriz TerritorioCuerpoMemoria permite un tránsito a partir de la propia experiencia, posibilitando nuevos recorridos para encontrar formas innovadoras de hacer investigación desde lo propio. Durante el recorrido de la experiencia investigativa que se complementa en la segunda parte, se hizo visible un giro total, cuando se propuso la conversación alrededor del tejido, con la elaboración simbólica de una mochila de fique. Este desarrollo simbólico desde lo propio permitió que afloraran las emociones y los silencios, presentando un cambio en los horizontes de sentido desde el cual las voces se hicieron protagonistas.

Las preguntas de la investigación o la entrevista en la fenomenología se centran alrededor del significado (¿cuál es el significado de la experiencia?) y en la analogía (¿a qué se parece la experiencia?). Los niños por lo general responden a las preguntas de analogías mientras los adultos pueden expresar significados (...). En una entrevista en paréntesis o ca-

rente de presuposiciones, las preguntas de la investigación no están pre-determinadas, sino que confluyen en un proceso de claves y señales (Ray, 1990, 1991) después de que se formula la primera pregunta de significado o de analogía. Los fenómenos de la experiencia se exploran con el participante hasta que “la cosa misma” quede iluminada y descrita. Las preguntas de la investigación durante el proceso de entrevistas deben además estar enmarcadas por una comprensión del enfoque seleccionado. El arte de interrogar es el arte de pensar (Gadamer, 1990) Citado en Morse, 2003, p. 152).

En estos “Diálogos Interepistémicos”, el horizonte de significado planteado desde la “Pedagogía de la Reconexión” y en virtud del vínculo espiritual con el territorio, la dimensión “EspacioTiempo” -según los planteamientos de la fenomenología- se puede comprender a partir de lo que Mélich(1997) plantea como el mundo de la vida (Lebenswelt) entendido como:

(...) la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo (...). La espacio-temporalidad del mundo de la vida es una dimensión vital, existencial (...). El Lebenswelt es tiempo y espacio (...). Los sujetos que interaccionan en el Lebenswelt no se adaptan simplemente al mundo. El proceso de socialización pasiva resulta, desde esta perspectiva, solamente una pequeña fase de la acción pedagógica. A través de esta se otorga un sentido al tiempo, pero no un mero sentido adaptativo, sino también significativo. De ahí que pueda concebirse al mundo de la vida como el “lugar” social de los procesos significativos e interpretativos. (pp. 71-73).

En la cita anterior queda claro que el ser humano en sus experiencias, además de transformar la realidad, le otorga un sentido, es decir, un mundo de significados que tienen su explicación sólo desde una dimensión “Espacio-Temporal” que lo involucra y lo incorpora como parte viva. Es decir que la “Pedagogía de la Reconexión” hace referencia directa a una dimensión donde el espacio, en este caso, el territorio, se convierte en aquello que la fenomenología denomina el “espacio vital”. En este sentido, siguiendo a Manen (2016), en la amplia exposición que hace de la fenomenología de la práctica, resulta interesante relacionar lo que él llama “métodos existenciales” como “condiciones de posibilidad para hacer el análisis fenomenológico”, a saber:

Un modo posible de ayudar en este proceso de investigación reflexivo es empleando los existenciales de la relación vivida (relacionalidad), cuerpo vivido (corporalidad), espacio vivido (espacialidad), tiempo vivido (tem-

poralidad), y cosas y tecnologías vividas (materialidad) para explorar los fenómenos de una manera heurística. Las nociones de relación, cuerpo, espacio, tiempo y cosas vividas son existenciales en el sentido que pertenecen al mundo de la vida de alguien (...). Estos existenciales fundamentales ocurren repetidamente en la literatura fenomenológica. Todos vivenciamos nuestro mundo o nuestra realidad a través de estos existenciales. (Manen, 2016, p. 346).

Desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, estos “existenciales fundamentales” han configurado las puntadas del tejido epistémico metodológico durante la investigación presentada en la segunda parte del libro. En este sentido, la elaboración conceptual planteada como “Reconexión Identitaria”, toma como referente el concepto de fenómeno planteado desde un punto de vista fenomenológico: “lo dado de forma inmediata a la conciencia”, entendida esta como “realidad intencional”, según los planteamientos de Mélich (1997, p. 49), siguiendo a Husserl.

La comprensión de la reconexión identitaria como fenómeno hace necesario claridades conceptuales incorporadas en la matriz TerritorioCuerpoMemoria, que tienen que ver con la dimensión del tiempo en cuanto memoria, es decir, tiempo vivido. Para avanzar en la comprensión de lo que, desde la experiencia investigativa de “las voces del silencio”, se manifiesta como reconexión identitaria, es importante considerar las especificidades que corresponden al concepto de “tiempo vivido”. Según Mélich (1997), este concepto hace referencia a:

La diferencia entre el tiempo objetivo (*khronos*) y el tiempo vital existencial (*kairós*) (...). El tiempo vivido es el tiempo subjetivo opuesto al tiempo del reloj. El tiempo vivido es nuestra vía temporal como ser-en-el-mundo. Cada individuo se orienta en el presente y en el futuro en función de él, y también gracias a él revive el pasado. El tiempo objetivo (*khronos*) posee un vocabulario propio en distintas lenguas: hora, minutos, segundos... pero cada pluralidad de horizontes del mundo de la vida vive a su modo el tiempo. (p. 77).

Esta manifestación del tiempo vivido es inseparable de la dimensión de la corporeidad como cuerpo vivido. Este sentido del cuerpo vivido es lo que se explica desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, como una condición del saber situada en el tiempo y el espacio, y manifestada desde la corporeidad. Es decir, es esa la razón epistémica por la cual la palabra “cuerpo” se encuentra ubicada en el centro de la matriz y es a la vez la explicación del porqué estas tres dimensiones van escritas sin separar.

Para ello, resulta también importante profundizar sobre los contenidos y significados de la corporeidad, ampliación que se hace siguiendo a Mélich (1997):

El cuerpo (*korper*) no es equivalente a la corporeidad (*Leib*). Cuerpo y corporeidad no se oponen al modo de un dualismo antropológico, sino que la corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto que, a su vez, trasciende lo orgánico (...). La corporeidad se construye espacio-temporalmente a través del entorno, y éste se edifica sobre el horizonte del mundo de la vida cotidiana (*Lebenswelt*). (pp. 78 y 82).

Espacios pedagógicos de la oralidad: el tejido. La conversación y los círculos de la palabra

El tejido como metodología “interactiva” ha demostrado a lo largo de las experiencias investigativas la interacción profunda y la confianza que se generan entre las mujeres tejedoras al generar espacios de intimidad que alimentan y animan la fluidez en la conversación.

Las entrevistas interactivas proporcionan una “profunda e íntima comprensión de las experiencias de las personas, con temas sensibles y de gran carga emocional” (Ellis, Kiesinger y Tillmann-Healy, 1997: 121) (...). Son esfuerzos de colaboración entre los investigadores y los participantes, las actividades de investigación en las cuales los investigadores y los participantes siendo el mismo ser sondean en conjunto temas que transpiran, en la conversación, temas específicos (...). Las entrevistas interactivas suelen consistir en múltiples sesiones y, a diferencia de los tradicionales cara a cara con extraños, se sitúan en el contexto de relaciones emergentes y bien establecidas entre participantes y entrevistadores (Adams, 2008, citado en Ellis y Bochner, 2015, p. 257).

La investigación en contexto parte del reconocimiento de la interacción, del encuentro de subjetividades a través del acto de conversar y compartir la experiencia vivida como manifestación para la interacción comunitaria, la cual permite ir más allá de lo que, desde las metodologías occidentales, se denomina “recolección de información”.

De esta forma, el ser y estar en el mundo por medio de la experiencia trasciende de la dimensión individual y, por supuesto, de la “objetividad” del investigador al mundo comunitario en donde esa interacción con la realidad se mira desde los horizontes de sentido que la vivencia misma ofrece.

Con esto queremos precisar que el andamiaje epistémico y metodológico de la investigación en contexto requiere de un tránsito por los eventos y las situaciones de la vida cotidiana, en las que el concepto de “experiencia vivida” está fuertemente vinculado a la generación del conocimiento desde nuestro propio cuerpo, como primera experiencia situada. Así lo plantea Mélich (1997).

El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que trascurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo (...) es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas. El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural, es el mundo de primera mano, el originario. (pp. 70 y 71).

Después de este recorrido co-investigativo desde experiencias compartidas, más allá de las conclusiones que obedecen al rigor de la investigación científica, queremos generar espacios de reflexión a partir de los siguientes puntos:

- La investigación en contexto hace evidente la dificultad para conjugar algunas orientaciones de prácticas educativas que no se corresponden con la realidad y que, por lo tanto, invitan a un debate que lleve a una mayor articulación, no solo entre academia y contexto, sino también entre los diferentes contenidos y discursos que afrontan los docentes desde los diferentes cursos en los programas institucionalizados, reconociendo que, en las prácticas culturales de la vida cotidiana, subyacen las metodologías para la investigación en contexto, las cuales configuran desde la oralidad, el entramado de la memoria colectiva de los pueblos.
- Las prácticas culturales, la comunidad, el contexto y la oralidad se entretajan, así como los hilos, como los nudos, como los colores, configurando un tejido vivo desde el cual la oralidad se manifiesta en dinámicas que se configuran y consolidan como “Corporización de la Memoria”.

La memoria del tejido y la corporización de la memoria

A partir de las anteriores consideraciones, reconocemos entonces el tejido como práctica cultural ancestral desde donde se configura el pensamiento en espiral y se conjugan los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria. Esta afirmación se toma de los resultados presentados en la monografía de grado de Gutiérrez (2017) como se quiere explicar a partir de la figura 7 a través

del diálogo entre la matriz TerritorioCuerpoMemoria y el tejido de la mochila, al vincular cada una de las partes que la componen y los horizontes de sentido que en ella se incorporan a partir del acto mismo de tejer.

Es así como, a través del tejido, toma cuerpo la metodología Chipire: PuntadaPalabraMemoria, que se presenta como resultado de una investigación en contexto que se nutre desde los contenidos de la asignatura Didáctica contextual multi-intercultural y Territorialidad y diversidad.

El Chipire se corresponde con el **Territorio**. A partir de las primeras puntadas que conforman el inicio del creciente disco de cabuya (*chi*) en un círculo que se teje a espiral simbolizando tanto el inicio de la mochila, como el inicio del pensamiento que da lugar al tejido de la vida, sirviendo de sostén para el cuerpo de la mochila que termina en el buchike (boca) por donde entra el alimento, tanto físico como espiritual, así como todo lo que el cuerpo guarda. El *Cuerpo*, como entidad viva, incorpora la experiencia vivida y a través de la cabuya de la vida entreteje Chipire, Cuerpo y Buchike para empatar la Gaza. Es ella, la Gaza, quien soporta el peso de los registros y cicatrices del Territorio que como entidad sensible se manifiesta en la Memoria individual de cada PuntadaPalabraMemoria para guardar los registros del mundo de la vida que se manifiestan en la memoria colectiva del Pueblo Kankuamo. (Parra y Gutiérrez, 2018, p. 202).

Figura 7. PuntadaTejidoMemoria



Tomada de Parra y Gutiérrez (2018).

Es así como las interacciones investigativas, representadas en la figura anterior, dan cuenta de los significados vinculados al territorio y del transcurrir de la vida cotidiana desde donde se conjugan los principios que armonizan la relación entre la vida y la muerte, lo cósmico y lo terrenal.

Esto hace de la experiencia vivida la principal base epistemológica del acto de conocer, es decir, es el sentido del fenómeno y la orientación hacia los sentidos que brotan de las vivencias en relación con los seres visibles e invisibles que habitan un territorio, donde el Cuerpo, da cuenta de la memoria en él incorporada desde la experiencia vivida, a partir de la cual se van configurando las prácticas que guiarán el accionar de la vida del ser indígena. La siguiente cita da cuenta de ello: “El cuerpo: como un registro del contexto cultural, del entorno inmediato, de las prácticas y, por supuesto, de nuestra propia vida, de nuestras preferencias y elecciones” (Arboleda, 2009, p. 29).

Así mismo el conocimiento que se genera desde el cuerpo es transmitido en los diferentes espacios ceremoniales, sitios sagrados y en la vida cotidiana, a través de la manifestación física de la esencia espiritual femenina por ejemplo, los flujos de la relación sexual, de la menstruación de la mujer, las lágrimas, el sudor, que, en últimas, se relacionan con el agua que nace y recorre el territorio ancestral; reflexiones manifiestas en las palabras de una reconocida lideresa kankuama.

Con esas ofrendas de nuestro cuerpo femenino son para hacer los ritos ceremoniales en los pagamentos. Se utilizan mucho como, por ejemplo, sanear el territorio, la salud, para que haya lluvias, para que nos vaya bien en los distintos procesos que llevamos a cabo dentro del territorio kankuamo. En fin, es para una infinidad de pagamentos. Cuando se dice que hay que sanear el territorio, se dice que el territorio puede estar enfermo. Hacer limpieza en nuestro territorio. Aquí ha habido mucho conflicto armado en nuestro territorio, muchos muertos, mucha sangre derramada. Entonces, por ejemplo, muchos de esos materiales que aportamos las mujeres han servido para esto, para hacer limpieza al territorio. (Entrevista de Yolanda Parra con Rosa Manuela Montero, agosto de 2012. www.yolandaAbyaYala.dottorato).

En este proceso de corporización de la memoria, el tejido es reconocido como práctica pedagógica ancestral en todos los pueblos que contribuyeron de manera decisiva en la consolidación de la matriz TerritorioCuerpoMemoria, a partir de la relación profunda entre el territorio, la espiritualidad y las prácticas de vida cotidiana que se tejen desde el pensamiento. Con lo anterior, afirmamos que el tejido se constituye en anclaje de las pedagogías propias como bien

se manifiesta en las experiencias compartidas con pueblos en el Estado plurinacional de Bolivia y Perú (figura 8).

Una vez que ya sabes tejer la frutilla, es más fácil señala la Sra. Elvira Quispe de Ocsa, artesana del distrito de Combapata. Para aprender tienes que mirar, así se aprende. Yo quería que me enseñe mi mamá rosas y paca y mirando aprendí, y me encerré sola en el cuarto hasta aprender. (Del Solar, 2017, p. 34).

Figura 8. Tejido tradicional de Cuzco, Perú



Tomada de Parra (2013b).

La complejidad de tejidos como estos es la manifestación de las interacciones espirituales que se tejen desde la vida cotidiana, donde los aprendizajes situados y las didácticas en contexto toman forma. El aprendizaje es incorporado desde muy temprana edad y la complejidad de las figuras va creciendo con la experiencia de la tejedora, no sólo en relación con la práctica cultural del tejido y el acto mismo de tejer, sino también a través del tejido de la vida, desde su ser y estar en el mundo. Esto quiere decir que el acto de tejer es también un acto espiritual desde el cual se representa esta compleja relación con el mundo de la vida, que se va manifestando en las figuras, los colores y las técnicas del tejido mismo:

La alternancia de listas de color plano, con la técnica de tejido llano balanceado (cara de urdido), y de bandas de diverso ancho con diseños

trabajados, con la técnica de urdimbres suplementarias o complementarias, conforman infinitos dibujos en la decoración de mantas, ponchos y frazadas que siguen los patrones locales, como se verá más adelante. Las técnicas basadas en escoger hilos (q. pallay, también recoger o levantar) remite a la acción de la cosecha agrícola o a un campo cultivado, en contraposición a las zonas de tejido llano y de color plano (q. pampa, terreno llano sin árboles ni cultivos). La representación de elementos y formas de la naturaleza, como ojos de agua, especies de la flora y fauna locales, montañas o llanuras, traslada a una dimensión simbólica la estrecha relación del hombre andino con su medio ambiente, representado en el binomio complementario pampa-pallay o naturaleza-cultura. (Del Solar, 2017, p. 35).

Este aprendizaje que se va incorporando desde muy temprana edad, también en el caso de los niños del pueblo U'wa en Colombia va relacionando conocimientos del pensamiento matemático a partir del tejido, porque a partir de allí se aprende a identificar el número de hilos necesarios para la trama de una figura, porque sin tener un plano en papel, los niños van diseñando figuras geométricas, porque en ese tejido queda plasmada la geografía sagrada y las narraciones orales que van transmitiendo, a través el canto, la memoria colectiva de los pueblos. La figura 8 da cuenta de esta experiencia vivida y compartida con el pueblo U'wa y el maestro Yuro Cubarwa, durante largos “pensatorios” nocturnos y días lluviosos, durante los caminos caminados que dieron vida a la tesis doctoral de Parra (2013b).

Figura 9. Tejido de la mochila U'wa



Tomada de Parra (2013b, p. 196).

En este mismo recorrido de aprendizajes por Abya Yala, siguiendo las huellas de la memoria del tejido, es importante compartir la experiencia de la escuela de tejido en Charazani, nación Kallawayá, en el Estado plurinacional de Bolivia, donde la sabedora Petrona Flórez y el Centro de Culturas Originarias Kawsay están comprometidos en la transmisión del arte de tejer la vida. La propuesta de llevar el tejido a esta escuela comunitaria tiene el propósito de mantener esta práctica cultural que se ha ido desvaneciendo en las prácticas de vida cotidiana en las familias, dado que las jóvenes se ven atraídas por intereses ajenos a sus culturas y ese aprendizaje incorporado desde la niñez se encuentra debilitado.

Figura 10. El tejido de la vida en la nación Kallawayá, Estado plurinacional de Bolivia



Tomada de Parra (2013b, p. 197).

El fogón: espacio pedagógico de la oralidad y la interacción comunitaria

Desde la investigación en contexto, se reconoce el fogón como espacio de la oralidad. Así lo han perpetuado los pueblos en las diferentes culturas y así se puede vivenciar desde el ejercicio de la territorialidad simbólica y política que aún hoy se mantiene en territorios wayuu y kankuamo (figura 11); espacios de los cuales se han nutrido estas páginas, fruto del recorrido por los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria desde la oralidad.

Figura 11. El fogón: Kankurwa de mujeres en la comunidad de Chemesquemena, territorio Kankuamo



Tomada de Parra (2013b, p. 253).

En nuestro territorio todavía se conservan las reuniones alrededor del fogón, donde uno se reúne con la familia o los mayores consejeros, quienes nos enseñan sus experiencias y tradiciones enseñadas por los padres y abuelos. Estas reuniones para aconsejar y hablar siempre se hacen de mañanita, donde los niños llegan a asar el plátano y las viejas a tomar el café y se les da enseñanza y consejos. “...las horas de la noche siempre se utilizan para contar los cuentos, leyendas, chistes, anécdotas e historias”. (Organización Indígena Kankuama [OIK], 2008, p. 17).

El fogón, como espacio pedagógico de la oralidad, es un espacio reconocido también para el pueblo wayuu. Allí, la circularidad de la palabra, de la

cual hablan los investigadores wayuu Prieto y Navas (2018), se posiciona como metodología propia de la oralidad situada.

El fogón lo prenden en la madrugada, cuando **jemiai** (frio), avanza en el territorio, la única forma para alejar a los yoluja en las noches, es prendiendo el fogón con el Siki chuwatüsü ma'i, main, (el fuego que arde en grande), porque nosotros los wayuu, sabemos que los yoluja merodean las casas porque escuchamos sus silbidos. Con el fuego lo alejamos de nuestras casas. Según recuerdo, el café esta siempre ligado al fogón para mantenerlo encendido, porque el café se prepara como una bebida ritual para ofrecerle a los espíritus. De no ser así, nos pueden invadir presagios de ruina, porque el café, cocido o tostado, es la fórmula para que seamos visitados, de esa manera los wayuu pensamos que las visitas significan **awaimalaas / washirüü** (abundancia) Conversación con Paulina Epiayú (72 años) de la Comunidad El Guajiro, Kilómetro 5 vía Maicao. Diciembre 2016... (Ceballos, Medina y González, 2018).

Figura 12. Círculo de la palabra en la comunidad Nueva Esperanza, Albania, (2 de junio de 2018. Semillero *Putchi Anasü*)



La autobiografía y la investigación en contexto

El abordaje de la investigación en contexto, implica un entramado metodológico que se articula a partir del diálogo entre la autobiografía, la autoetnografía, la etnometodología y la fenomenología hermenéutica, en busca de un

referente que permita romper con las formas o metodologías dominantes de la investigación científica, que reconozca desde la “Pluriversidad del Conocimiento” las nuevas propuestas de metodologías descolonizadoras, entre ellas, lo planteado por la investigadora maorí Linda Tuhiwai (2015), a partir del “paradigma indígena de investigación”:

Como ámbito de lucha, la investigación es significativa para los pueblos indígenas, dado que está imbuida en nuestra historia bajo la mirada del imperialismo y la ciencia occidental. Está enmarcada por nuestros intentos de escapar de la penetración y supervisión de esa mirada, mientras que simultáneamente nos organizamos y nos reconstruimos, como seres humanos indígenas en estado de crisis permanente. La investigación no ha sido neutra en su cosificación de otro. La cosificación es un proceso de deshumanización. (p. 69).

En este horizonte de metodologías descolonizadoras, la narración autobiográfica que se propone como metodología situada de la investigación en contexto posibilita un narrarse por sí mismo, desde adentro, en relación con esa “otredad” en la que está también incorporada la naturaleza; una narración que se resiste a la cosificación, tanto de los cuerpos, como de la naturaleza misma.

Desde este horizonte, se ofrece la posibilidad de descubrir un espacio oculto de nuestra propia existencia; un descubrimiento que, si bien causa temor, se convierte en un reto que despierta la pasión y, a la vez, nos lleva a los intersticios más íntimos de nuestro ser, para responder esas preguntas cobijadas con el velo del misterio o del secreto guardado con sigilo por los padres, o de esa realidad invisibilizada por una historia mal contada, para finalmente atrevernos a compartir esas *perplejidades*, y en ese recorrido, como diría Larrosa (2006), encontrarse consigo mismo y con los demás.

Pensar entonces la narración autobiográfica como oportunidad de reivindicar lo que se es, a partir de un tejido narrativo que sirva de hilo conductor de la propia historia, es la apuesta desde las didácticas y la investigación en contexto.

Se trata de alimentar la posibilidad de crear una voz propia desde la cual el estudiante descubra la maravillosa magia de su existencia, un lugar desde el cual le es permitido contarse, narrarse, reconectarse, derrumbando los silencios más profundos y ahogando esos miedos que desbordan su propia subjetividad, en esa búsqueda afanosa de encontrar las respuestas sumergidas de tantos *porqués*.

Esta intimidad, este espacio privado, se constituye en la principal fuente para la reconstrucción de su propia realidad, aun poniendo en juego su propia

subjetividad. Nadie se va a sentir autorizado para exigir qué escribir, cómo escribirlo y, mucho menos, con qué lenguaje escribirlo. Es aquí donde se manifiesta la experiencia maravillosa de escribir para resignificar la existencia, un acto íntimo en el que la *incertidumbre* develará, una vez elegidas las palabras necesarias, lo que hay *por decir y decirse* (Larrosa, 2006).

Mi experiencia autobiográfica, comienza en un país distante, una tarde de otoño, contemplando los rayos de un sol tímido donde se dibujaban siluetas danzantes en el telón grisáceo de un cielo acongojado. Me despertó el frenesí de un viento suave, adornado con el revoletear de hojas amarillas, que bailarinas iban desnudando su morada, para albergar los primeros fríos de la estación. Así nace: “Fra Oceani: I sogni in transfertata dalle pianure Colombiane alle pianure Bolognesi”.

Esa primera narración surtió un efecto liberatorio, casi una catarsis, que permitió cerrar un ciclo para abrir otro. El ciclo del movimiento, de los sueños, de las apuestas. Así, comenzó a vislumbrarse en la distancia la firme decisión de regresar a Colombia. Sucedió entonces que un día, mi cuerpo despertó arrullado por la suavidad del viento decembrino, que con la frescura de los mares acariciaba mi existencia en esa esquina de mundo, donde la magia guajira abre la entrada a la inmensidad del continente. A esa inmensidad, le susurré en secreto mi deseo de vivir acariciando sus aguas y caminando sus desiertos, con mis pies descalzos, mis cabellos despeinados, libres e irreverentes emparentados con los trupillos, los cardones y las iguarayas.

La petición secreta fue atendida por los guardianes invisibles de los mares y fue así como un día, marcado en el calendario, con la luna de febrero, mis pasos desobedientes me condujeron a la Universidad de La Guajira, donde ingresé como profesora de planta, en el programa de Licenciatura de Etnoeducación en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Aquí estoy, hoy, cuatro años después, escribiendo para contarme, para recordarme, para sentirme, para con-sentirme, pero, sobre todo, para preguntarme sobre muchos cómo, porqués, para qué, para quiénes...

Aquí estoy. “Siendo, estando”, para agradecer los caminos caminados, los sueños soñados y las cosechas recogidas en este camino del quehacer pedagógico, donde la experiencia compartida con estudiantes inquietos, ávidos de desenmarañar y adentrarse en el intrincado mundo del conocimiento han dado cuerpo a estas palabras, hoy hechas libro.

Aquí estoy... preguntándome y preguntándoles, a ustedes, colegas docentes, estudiantes, investigadores: ¿cuál será en nuestra experiencia pedagógica el lugar de ese “saber sabio” al cual hace referencia Yves Che-

vellard desde su clásica obra *La transposición didáctica? ¿Será que el lugar de enunciación de ese “saber sabio” no es pertinente para nuestro contexto? ¿Será que ese rotulo de “saber sabio” se reconoce como tal en cuanto privilegio del saber académico elaborado por la comunidad científica, negando e invisibilizando esos saberes otros que habitan los territorios, los cuerpos y otros espacios de la vida cotidiana, desde los cuales se hace necesario pensar la práctica pedagógica desde la Etnoeducación? Desnudarme, en estas líneas, desde mi quehacer docente y la práctica pedagógica caminada en estos cuatro años, quiere abrir espacio a discusiones desde la academia para cuestionar las formas institucionalizadas de hacer investigación. Para desmitificar las categóricas afirmaciones que garantizan la validez de la investigación a partir de la “objetividad” del investigador. Para superar “técnicas e instrumentos para la recolección de información”, anclados en la primacía de la antropología clásica que todavía habla de “informantes” y que le concede el trono a la “entrevista” y al diario de campo como garantes de la valides de los resultados.*

Aquí estoy... contemplando las lluvias de octubre, agradecida con los guardianes invisibles que me han permitido caminar estos territorios guajiros, con las personas que me han permitido compartir sus sueños, sus angustias y sus miedos, pero, sobre todo, agradecida con las creaturas que desde el semillero *Putchi Anasü* le han apostado a esos otros horizontes del posible, dibujados desde los TerritorioSCuerpo y los CuerpoSMemoria, que parafraseando a Linda Tuhiwai afirman: “Si con investigación y educación nos colonizaron, con investigación y educación nos vamos a descolonizar”. (Parra, 2018b).

Proyectos de investigación en contexto desde el semillero *Putchi Anasü*

Incorporar la narración autobiográfica en los contenidos de las didácticas y la investigación en contexto requirió de un ejercicio de reflexividad profunda desde el quehacer pedagógico; fue necesario interrogarse sobre qué es lo *privado* del ejercicio profesoral. ¿Cuál es la importancia de compartir desde la propia voz una experiencia vivida que puede contribuir a la resignificación del espacio de interacción docente-estudiante?

De estos interrogantes es que quieren dar cuenta las experiencias que se comparten a continuación, como algunos resultados preliminares, otras como resultados finales de investigaciones realizadas desde el semillero *Putchi Anasü*, en el periodo comprendido entre 2014 y 2018.

Compartir estos hallazgos preliminares tiene el propósito de trascender la habitual “sistematización de la experiencia”, con el propósito de hacer evidente el potencial epistémico que se devela en cada una de estas experiencias vividas desde un locus de enunciación donde el estudiante investigador se involucra en primera persona.

Damos la palabra, entonces, a los estudiantes investigadores que han logrado avances importantes en este camino investigativo. Además del título y los autores, se quiere resaltar el locus de enunciación que involucra en primera persona a los investigadores, aspecto que resulta crucial en el tejido investigativo y la formulación de la pregunta problema. Así, los trabajos que se comparten han estado bajo la orientación de la profesora Yolanda Parra, como directora del trabajo de investigación y se han tejido a partir de los “Diálogos Interepistémicos” y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico-metodológico.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados de algunas de las principales investigaciones, tomando registros textuales de algunos de los trabajos presentados como monografía de grado, consultados en el Centro de Información sobre Grupos Étnicos (CIGE), de la universidad de La Guajira. Otros registros se corresponden a los avances preliminares que desde el Semillero *Putchi Anasü* han permitido la participación de los co-autores de este libro, en los encuentros realizados por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (REDCOLSI) en los años 2017 y 2018.

1. ***Sütünülawaa ’in (palpitar nosotros corazón): el corazonar wayuu desde las memorias de la tierra y el territorio a partir de los significados de la muerte. La vida cotidiana y el entierro Apü como amarres de las pedagogías propias como aportes a la construcción del SEIP y su articulación con el currículo escolarizado en el grado quinto en la Institución Etnoeducativa rural Laachon Mayapo, sede Manzana, en La Guajira Colombiana, monografía de grado escrita por Ceballos, Medina y González (2017, pp. 7-158).***

Descripción del problema y justificación

Esta experiencia investigativa nace de las inquietudes formuladas entre nosotros como grupo de amigos, estudiantes y etnoeducadores wayuu. Las discusiones generadas en el aula nos llevaron a comprender que la forma como veíamos nuestra cultura era a través de fotografías y episodios fragmentados

desde afuera que para nada respondían a la profundidad del conocimiento wayuu.

Aprendimos una forma diferente de leer el contexto, alimentados con las numerosas lecturas y los continuos debates entre compañeros y docente, así como los encuentros desde el semillero *Putchi Anasü*, y poco a poco fuimos reapropiándonos y apasionándonos por aspectos de nuestra cultura que para los jóvenes y aún adultos wayuu eran desconocidos, entre ellos el tema del entierro *Apü*.

A este propósito contribuyó de manera decisiva las explicaciones de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, desde la cual pudimos entender que, lejos de la fragmentación a la cual nos había educado occidente, en el pensamiento indígena todo está conectado y se corresponde con los principios de Relacionalidad, reciprocidad, complementariedad y correspondencia, los cuales nos fueron presentados tomando como referente el pensamiento andino y la propuesta del Buen vivir.

A partir de estos principios empezamos a conectar el pensamiento propio y pudimos comprender que la cosmovisión wayuu no es ajena a estos planteamientos si se considera que el “Anaa A’kuaipa”, entendido como una buena forma de estar y ser en el mundo, se corresponde en la cosmovisión wayuu con la propuesta del “Buen Vivir” de los pueblos andinos.

Es así como nace nuestro interés de investigar, estudiar y analizar un aspecto específico de la cultura wayuu, como es el “Entierro *Apü*”, práctica cultural de la cual uno de los autores de esta propuesta es referente directo, como se podrá apreciar en la autobiografía anexa. (Ceballos, Medina y González, 2017, pp. 20-25).

Formulación del problema

¿Cuáles son los elementos que, a partir de la experiencia y los significados de la muerte, en la cultura Wayuu, se constituyen en referentes de las pedagogías propias como ejes transversales de los currículos escolarizados a partir de la educación en la vida cotidiana?

Referente epistémico-metodológico

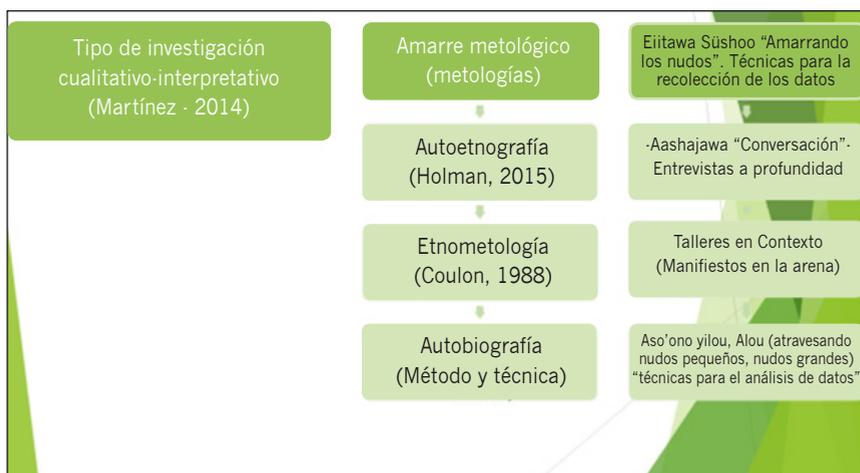
En relación con el referente epistémico se toman los postulados del Buen Vivir de los pueblos andinos y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como eje articulador en diálogo con la fenomenología hermenéutica y la fenomenología de la práctica de Manen.

De igual forma, desde lo propio, a partir de **Sotusũ Waa'in Outtajaa (Hilando desde la Memoria-Hilar desde nuestro corazón)**, con el propósito de profundizar el análisis en relación con el sentido y el significado de la muerte en la cultura wayuu, partimos del Akua'ipa, categoría que contempla el conocimiento complejo de nuestros ancestros, los cuales guían y destinan nuestra forma de pensar y actuar, desde el pasado hasta el presente.

Categoría desde la cual se incorporan los elementos que describen los principios que relacionan la vida y la muerte desde la vida cotidiana en nuestra cultura.

Metodológicamente, el desarrollo de la presente experiencia investigativa se inscribe dentro de la Coinvestigación, o investigación en colaboración, porque la temática que aquí se presenta, se originó en largas conversaciones y debates que fueron llevados al semillero *Putchi Anasũ* (Palabra Sabia), donde a partir del análisis y elaboraciones metodológicas se fueron ampliando los horizontes y posibilidades metodológicas que hoy se concretan en estas páginas. Con esto queremos manifestar que esta experiencia investigativa involucra en manera directa la orientación de la directora, a quien consideramos parte del grupo de investigación por sus valiosos aportes y el llamado permanente a encontrar horizontes metodológicos desde lo propio, con el propósito de acercarnos a planteamientos de Linda Tuhiwai (2015) en relación con la descolonización de las metodologías, planteamientos que se han dado a conocer, en lengua castellana como "Paradigma Indígena de Investigación". (Ceballos, Medina, González, 2017, pp. 87-90).

Figura 13. Hilando desde la Memoria



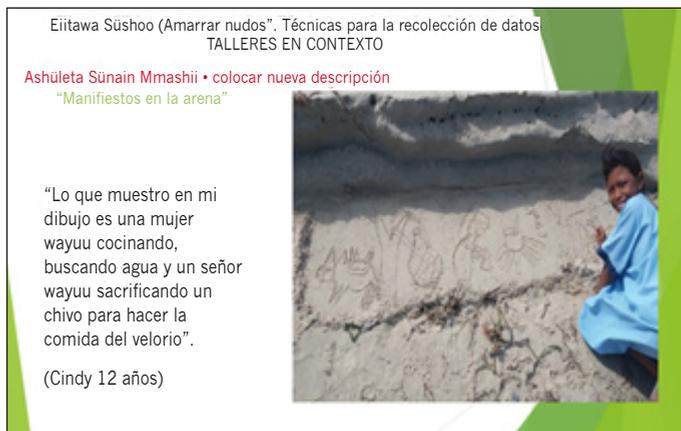
Ceballos, Medina y González (2017, pp. 87-90).

En la búsqueda de esos caminos desde lo propio, nos propusimos articular desde “**outtajaa**” (entrelazar los hilos- retorciéndolos para hacerlos más resistentes), los postulados occidentales de la autoetnografía y la etnometodología, teniendo presente que nos orientamos a la formulación de una metodología propia, es decir, de un etnométodo que permita una forma propia de hacer investigación.

Técnicas para la recolección de los datos

En relación con las técnicas para la recolección de la información, partimos de la metáfora del tejido con la figura de Ejittawaa Sūsho’ (Amarrando los nudos), considerando que para la interacción con los sabedores no se estimó conveniente la técnica de la entrevista, por no corresponder a la tradición de la oralidad la formulación de preguntas concretas. En este sentido, se buscó en consenso con la directora un modo que pudiese responder a esta especificidad de interacción a partir de la oralidad. Es así como desde lo propio identificamos que el modo de lograr una interacción con los atuushii y oushii era a partir de la acción de conversar: Aashajawaa. La conversación se establece como “técnica”, en cuanto permite captar las precisiones de la palabra en torno al sentido de la muerte, al conceptualizar desde el territorio, la esencia, de los saberes constituidos en la oralidad. Así mismo se incorporó como técnica, los “Talleres en Contexto”. A partir de esta actividad se origina tal vez la “técnica” más relevante en esta experiencia, como fue la realización de los Ashületaa Sūnain Mmashii, a la que hemos denominado (Manifiestos en la arena). Este nombre obedece al hecho de que a través de estos dibujos los niños y niñas manifiestan la esencia de su pensamiento, y las imágenes que han incorporado desde la experiencia, ya que en la cultura wayuu los niños participan al igual que los adultos en los ritos de la muerte. (Ceballos, Medina, González, 2017, pp. 90-97).

En este sentido, es necesario resaltar que los autores, en cuanto hablantes del *wayunaikii*, han recurrido al uso de su propia lengua para el desarrollo conceptual y epistémico en este tejido investigativo, aclarando desde el inicio que se hace una aproximación de estas categorías al castellano y que, en este sentido, tanto en la escritura como en la interpretación que hacen, no dan cuenta de la exactitud de la “gramática” que se ha ido generando desde la academia para el *wayunaikii* escrito, como tampoco de una traducción “fiel”, de dichas categorías en castellano.

Figura 14. Manifiestos en la arena

(Ceballos, Medina y González 2017, p. 97).

En relación con el análisis de datos, los nudos se amarran a partir de la fenomenología hermenéutica. Para el pensamiento wayuu, incluimos **ayaawata sau wakuaiipa** (comprender el modo de ser de algo), como la fenomenología hermenéutica wayuu, que describe e interpreta los fenómenos a partir de la espiritualidad wayuu, tradición y prácticas culturales que configuran una metodología propia, es decir, generar un conocimiento en forma de espiral que envuelve los tiempos cíclicos de la vida y la muerte, en un camino de ida y vuelta de adentro hacia afuera y de esa manera nos volvemos conocedores a partir de la comprensión de lo que sucede en nuestra realidad wayuu, es decir significa adentrarnos en las dimensiones de espacio vivido, cuerpo vivido y tiempo vivido que se plantean desde la fenomenología hermenéutica.

Resultados: Ayulasu Wanainje (Lo que salió de nosotros)

El camino de ida y vuelta desde el einaa (tejido) de la experiencia aquí narrada toma cuerpo en el diseño de la ruta metodológica SÜTÜNÜLAWAA 'IN (Palpitar nuestro Corazón) la cual es fruto de un ejercicio de diálogo entre metodologías y referentes epistémicos, desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, a partir de la cual se articula el sentido y significado de la muerte, desde su análisis como fenómeno. La complejidad de la muerte, en cuanto a la relación con la vida misma nos lleva a buscar un camino que desde lo propio pueda dar respuesta y generar propuestas diferentes para la formulación del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio). Este análisis se va configurando como una einaa (tejido) que a partir de eittawaa (el amarre) entreteje tantos

yilou (nudos pequeños). Simbólicamente, entonces, el tejido metodológico del SŪTŪNŪLAWAAIN (Palpitar Nosotros Corazón) toma en consideración la propuesta del CORAZONAR elaborada por el antropólogo Patricio Guerrero Arias, a partir de la cual se sostiene la propuesta que aquí presentamos, entendida como el Corazonar wayuu desde las Memorias de la Tierra, es decir, un palpitar colectivo. (Ceballos, Medina, González, 2017, pp. 109-118).

Figura 15. *Sütünülawaa'in* (palpitar nosotros corazón)



Ceballos, Medina y González (2017, p. 109).

La ruta físicamente se presenta en una elaboración en madera, en forma de espiral, compuesta por veintiséis piezas, iniciando con el número uno denominado “ii-Achounla” (Origen-Placenta) y que articulada con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria representa el inicio y el fin vinculados desde el principio de origen: Sawai Piushi (La Abuela Oscuridad).

Cada una de las piezas siguientes obedece a una categoría analítica a partir de las cuales se va empatando la espiral, representando el recorrido que se hace por el Territorio, comprendiendo los caminos del tránsito entre la vida y la muerte, en cada una de las etapas a partir de las cuales se teje y amarra cada uno de los yilou (*nudos*) del conocimiento wayuu, hasta llegar a la pieza número veinticinco que representa al entierro *Apü*, que conecta *Ni'iraka* (tiempo de sucesión) con *ii-Achounla*, es decir, el regreso al origen, que marca desde el sentido de la muerte, el vínculo con el Territorio y el Corazonar colectivo del pueblo Wayuu.

En este sentido, la ruta conecta el origen desde Atünula Niwetaywa (palpar nacido) hasta la manifestación de la muerte como sujutia naain wayuu (cambio de palpar corazón), concepto a partir del cual se explica el sentir de la muerte en la cultura wayuu, entendida como un cambio de dimensión, es decir, un cambio de palpar para seguir existiendo y comunicándose con los vivos a través de *lapü* (sueños), desde donde se generan diálogos incorporados en las diferentes prácticas culturales y espirituales de la vida cotidiana.

De este modo, la elaboración en madera de la ruta metodológica SÜ-TÜNÜLAWAAIN (Palpar Nosotros Corazón) entendida como un Corazonar desde el palpar colectivo, se acompaña con una matriz que incorpora desde cada categoría analítica, una aproximación lingüística en castellano y una propuesta explicativa de los diferentes ejes temáticos y contenidos que se pueden abordar a partir de una misma categoría analítica. Así presentada la ruta SÜ-TÜNÜLAWAAIN, se constituye en un etnométodo, en cuanto elaboración propia, el cual ofrecemos desde esta experiencia investigativa como un aporte hacia la construcción del SEIP y los procesos para la básica primaria, a partir del territorio como anclaje de las pedagogías propias. (pp. 16-19).

2. *Yonnata Ou'youu (Nosotros danzando huellas). Lenguajes ceremoniales, territorialidad y corporeidad como anclaje de las pedagogías propias wayuu y su articulación con los currículos escolarizados en el aula satélite multigrado del Centro Indígena Rural Internado Akua'ipa, Sede Nueva Esperanza, municipio de Albania, La Guajira, proyecto de monografía de grado. Epiayu (2016)*

Planteamiento del problema

Es imposible no compartir hoy, la preocupación que tienen los abuelos sobre la pervivencia de los principios culturales, como también el miedo de un exterminio del saber espiritual, por las nuevas creencias religiosas en las comunidades y escuelas indígenas wayuu. Cuando escucho a un abuelo pronunciar estas palabras: Jameruma'in tü Wakua'ipakalu Sa'ajattule Wattakai? (¿qué pasara con nuestra cultura en un mañana lejano?), es imposible no sentir nostalgia como indígena wayuu que soy, aún joven en conocimientos de este territorio originario, pero responsable de cosechar y sembrar cada semilla a través de la oralidad en la cabeza de cada ser o niño desde las escuelas, para que pueda conservar y cultivar la memoria ancestral de sus mayores.

Estas palabras ameritan una reflexión profunda sobre las prácticas de “colonialidad del saber del poder y del ser”, instaladas en el sistema educativo que han permeado la espiritualidad propia del ser wayuu, así como su cosmovisión, lo que ha llevado a desechar la propia creencia profanando lo sagrado y convirtiéndolo simplemente en algo sin importancia, tomando sus prácticas culturales como una muestra folclórica, para ser vista y disfrutada como un mero entretenimiento para extraños, cuyos ojos y alma no pueden percibir la profundidad del sentir colectivo de todo un pueblo. La *yonna* constituye un vínculo sagrado que permite recordar una y otra vez el origen o *sumaiwa*, la relación entre el mundo espiritual y terrenal, ya que se constituye en el puente que permite la comunicación entre la *Outsü* y el *Aseyuu*. Esa relación se ha visto interrumpida por la presencia de otras deidades que han llegado a la cultura Wayuu, volviéndonos ajenos a nuestras prácticas ancestrales y llevándonos a cerrar nuestros ojos para no ver más allá de lo terrenal y a cerrar nuestros oídos, para no escuchar a los mayores cuando hablan desde el corazón y desde la luz de oralidad de los saberes propios. Es a partir de los anteriores cuestionamientos que se formula el siguiente interrogante:

¿Cuáles son los vínculos entre el ejercicio de la Territorialidad simbólica y la Corporeidad que pueden constituirse en referente de las pedagogías propias del pueblo wayuu, a partir de la *Yonna* en cuanto lenguaje ceremonial para el Buen Vivir? (Epiayu, 2016, p. 15-17).

Referentes teórico conceptual y epistémico metodológico

Sentados los abuelos alrededor de *liki* (fogón) donde inician el día susurrando entre ellos sus *laapü* (sueño) y en algunos momentos durante la conversación dirigen sus miradas hacia la luna, buscando interpretar el lenguaje oculto que muy pocos elegidos son capaces de percibir, alrededor de *liki* el fuego que trasmite el calor de la palabra; con el tomar de cada sorbo de café, rescatan desde la memoria el significado de la *pütchi anasü*, heredadas de sus mayores, la cual guardan celosamente como un tesoro preciado ya que, a través de este legado, pueden transmitir a los niños y jóvenes responsables de la continuidad en el espacio y tiempo la pervivencia física y cultural del pueblo Wayuu. (Epiayu, 2016, 21).

La investigación toma como referentes teóricos, en primera instancia, la palabra de los sabedores y sabedoras que, como se ha planteado en el párrafo anterior, ha transmitido de generación en generación el conocimiento ancestral.

En este sentido, el referente teórico conceptual se aborda desde los saberes propios, a partir de conversaciones con *atushii* y *oëshii* (abuelas y

abuelos), de la memoria escrita de investigadores y académicos wayuu como Ramón Paz Ipuana, Rafael Mercado, así como la revisión bibliográfica de estudiosos occidentales como Gavilán que hace una amplia exposición del “pensamiento en espiral”, Mélich, como aporte importante desde los planteamientos de la “educación en la vida cotidiana” y Max Van Manen, con la “fenomenología de la práctica”.

El Referente Epistémico Metodológico se articula a partir de los planteamientos de las “metodologías descolonizadoras” y el “paradigma indígena de investigación” (Tuhiwai, 2015), así como los planteamientos de las “Epistemologías del Sur” (Santos, B. 2010), en diálogo con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria (Parra, 2013b), como referente epistémico de la investigación en contexto.

Dada la complejidad del tema abordado, desde Occidente se hace referencia a la investigación cualitativa, con enfoque interpretativo, y el abordaje metodológico requiere de un e'ina (tejido) que amarra con diferentes nudos las metodologías planteadas en Occidente, la autoetnografía, la autobiografía y la etnometodología. Este tejido se hace necesario porque un solo abordaje metodológico sería insuficiente para interpretar y explicar las dimensiones que la Yonna, en cuanto práctica espiritual, incorpora.

En relación con lo que desde Occidente se llama “técnicas para la recolección de los datos”, el abordaje desde las “metodologías descolonizadoras” y el “paradigma indígena de investigación”, recurre a la práctica ancestral del yooto (conversación) y el yootopulee (conversar desde el estómago), donde se desarrolla la práctica pedagógica de la escucha y desde donde se superan “técnicas”, que como la “entrevista” y la “observación participante”, han sido pensadas para que sea el investigador el que lleve el ritmo de la palabra y la orientación de las preguntas, situación que no se corresponde con la investigación en contexto de los pueblos.

El amarre de los sho'oü (nudos) hace referencia al “análisis y sistematización de la información”, en este sentido, es necesario aclarar que las categorías se fueron configurando en la medida en que se avanzaba en la experiencia investigativa y que su interpretación se da a la luz de la “fenomenología hermenéutica”, que permite una lectura propia de la realidad desde el ConoCSentir wayuu (Parra, 2013).

Finalmente, el e'ittawaa (los resultados) muestran como cada sho'oü (nudo) ha sido parte complementaria en el e'ina, en el sentido, no sólo metafórico, sino desde la realidad tejida de la memoria que se manifiesta en la Yonna como lenguaje ceremonial del pueblo wayuu. Es así como la ruta metodológica

de sho'oü suwatirra kasha consolida el camino de ida y vuelta para la configuración de la Pioui, en cuanto pensamiento en espiral, que simbólicamente se corresponde con el espacio de los cuerpos danzantes que se manifiestan en sus movimientos como representaciones del mundo cósmico, animal, vegetal y humano que configuran las cuatro generaciones wayuu. (Epiayu, 2016, p. 21-30)

Hallazgos preliminares

Figura 16. Manifestación simbólica de la danza de la Yonna



Epiayu (2016, p. 99)

Desde la anterior manifestación, esta investigación articula las diferentes manifestaciones de la territorialidad simbólica que se expresan como lenguaje ceremonial en la yonna, con los principios de relacionalidad, reciprocidad, complementariedad y correspondencia, desde los cuales se explica la base epistemológica del “Buen Vivir” wayuu:

- *Principio de Relacionalidad (Pioui)*: representa los círculos estelares del espacio y las espirales cósmicas que unen el mundo de lo visible y lo invisible, que se concreta en la relación cuerpo, espacio, movimiento.
- *Principio de Reciprocidad (Isha shikira: sangre y ofrenda)*: abundancia, fertilidad y lluvia. Cuidar el agua para que haya alimento. Para evitar la enfermedad y la desnutrición que se da por falta de armonía espiritual para la sanación del Territorio y los cuerpos que lo habitan.

- *Principio de Complementariedad (Juya / Mma: masculino y femenino):* la mujer y hombre corporizan movimientos de los ũuchii (animales), homenajéndolos como hermanos mayores e hijos de Mma y de Juya.
- *Principio de Correspondencia (Mojusu wainjala: actuar mal desde el corazón):* tiene que ver con la responsabilidad de la acción misma. Los efectos que los actos humanos y las prácticas espirituales que se hacen, o se dejen de hacer, tienen sobre el Territorio y los cuerpos que lo habitan. (Epiayu, 2016, p. 100).

3. Siko'u, Laa, Aamakaa. Espacios pedagógicos ancestrales y didácticas en contexto en la cultura wayuu como anclaje de las pedagogías propias, proyecto en curso escrito por Prieto y Navas (2018)

Introducción

Como estudiantes de VIII semestre de Etnoeducación, en desarrollo de nuestra propuesta de monografía de grado, hemos elegido como tema de investigación “los espacios pedagógicos ancestrales y las didácticas en contexto en la cultura wayuu como anclaje de las pedagogías propias”, con el propósito de identificar los diferentes escenarios que se vinculan con el territorio y las prácticas culturales espirituales, para a partir de allí generar propuestas para su articulación con los contenidos escolarizados en pos de la consolidación e implementación del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio). La decisión de optar por esta investigación tiene que ver con las reflexiones adelantadas en el aula a partir de los contenidos que desde IV y V semestre nos vincularon con el semillero *Putchi Anasü*, las cuales nos han llevado a afirmar nuestra identidad wayuu y desde allí despertar el interés para investigar desde nuestra propia cultura, superando de esta forma las narrativas dominantes que siempre han hablado de un “ellos” para referirse a los pueblos, y abriendo caminos para el fortalecimiento de una investigación desde adentro, que al hablar desde un “nosotros” legitime prácticas investigativa descolonizadoras. En este sentido, desde la licenciatura en Etnoeducación, la investigación intercultural en contexto es una apuesta para generar espacios de discusión y es así como participar en los semilleros permite crear propuestas, que como en este caso, amplían los horizontes de significado de las prácticas culturales ancestrales, dando piso epistémico a saberes históricamente silenciados o invisibilizados. (Prieto y Navas, 2018).

Planteamiento del problema y justificación

Las nuevas generaciones hemos sido educados a partir de contenidos y políticas educativas que no se corresponden con los parámetros de una educación propia, según lo estipulado en el decreto 2500 de 2010 en relación con el SEIP, y las últimas disposiciones del decreto 1953 de 2014 sobre autonomías indígenas. La preocupación está en los Alaüla como personas mayores que ven cómo las nuevas generaciones han ido perdiendo el interés por conversar con los sabedores, por compartir espacios comunitarios lo que ha llevado al desconocimiento de los principios que han regido desde siempre la esencia del ser wayuu (Wayuuwaa ai'in). Esta situación se presenta porque el pueblo Wayuu históricamente ha sido debilitado en un proceso de “aculturación”, que se corresponde con prácticas impuestas inicialmente casi que contemporáneamente desde la religión y la educación, teniendo como resultado de una parte, la negación identitaria o lo que hoy los jóvenes vivimos como aquello que algunos estudiosos denominan “Vergüenza étnica” y de otra parte el desconocimiento del significado espiritual y los aprendizajes que desde siempre se han vinculado con el territorio, generando casi que una especie de indiferencia por estos espacios y los saberes de los atuushi y alaülaa (abuelos y tíos maternos). Lo anterior se corresponde a lo que la autora Katherine Walsh denomina la “Colonialidad del Poder, del Saber y del Ser”. Entendida la colonialidad como la herencia de prácticas de dominación que se han perpetuado hasta hoy desde los escenarios políticos, económicos, educativos y religiosos. En este sentido es que la presente propuesta quiere problematizar las afectaciones de las que ha sido objeto la educación propia, al llevar al aula contenidos curriculares que no se corresponden con los espacios pedagógicos que ancestralmente han vinculado la comunidad, el territorio y la educación. Es entonces a partir de los anteriores planteamientos que nos hemos formulado el siguiente interrogante: ¿Cuáles son los significados que vinculan espiritualmente los espacios pedagógicos ancestrales con las prácticas pedagógicas de la vida cotidiana en la cultura wayuu que se pueden constituir como anclajes de las pedagogías propias? (Prieto y Navas, 2018).

Referente teórico-conceptual

- *La “Pluriversidad del conocimiento y la Matriz “TerritorioCuerpoMemoria”*: tomar en consideración esta condición del saber, distribuida en el espacio y en el tiempo, abre los caminos a reflexiones epistemológicas desde los “saberes de otro modo”, es decir, desde la Pluriversidad del Conocimiento, como quiera que es a partir de esta condición

que la categoría “TerritorioCuerpoMemoria” se constituye en dimensión vital, espiritual, cognitiva, social, política, cultural, permitiendo la articulación de diferentes áreas del conocimiento en pos de una “Pedagogía de la Reconexión”. (Parra, citado en Parra y Gutiérrez, 2018, p. 113).

- *Las Didácticas en Contexto*: las Didácticas en contexto, en cuanto didácticas específicas, deben responder a los qué, los cómo, los cuáles, los porqué, los para qué y los para quién; teniendo siempre como eje articulador el contexto.

En esta perspectiva, hablar de didáctica en contexto implica hablar de pedagogías y metodologías que respondan a las elaboraciones y problemas desde el contexto. Por lo tanto, la asignatura implica desarrollar investigación en contexto, es desde allí que la propuesta se articula desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico. (Parra, 2016c, p. 7).

- *La educación en la vida cotidiana y la fenomenología de la práctica*: la fenomenología de la práctica permite comprender que el acontecer de la vida cotidiana (Mélích) tiene que ver con lo que en fenomenología se presenta como “Experiencia vivida” (Manen, 2016), es decir, la vida como la vivimos. A partir de esa “Experiencia vivida”, se van ampliando los horizontes de sentido para comprender los significados desde los espacios pedagógicos ancestrales de la cultura wayuu y se van configurando las prácticas espirituales y culturales que consolidan la memoria colectiva desde el territorio.

Referente epistémico-metodológico

El entramado metodológico se teje desde un diálogo interdisciplinar e interepistémico, que entrenza diferentes miradas que van desde la etnografía a la etnometodología y de allí en un camino de ida y vuelta, a la autoetnografía, toda vez que dentro del equipo de investigación hay dos estudiantes wayuu, hablantes de wayunaiki que interactúan con interlocutores de su propia cultura y por lo tanto se genera un diálogo desde adentro, es decir, auto-reflexivo. En este entramado, también se incorpora la metodología de la Chakana (Cerruto, 2004) como aporte desde los pueblos andinos y el Buen vivir (Huanacuni, 2010), en diálogo con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, como referente epistémico de la investigación en contexto. En un primer momento se hace uso de la etnografía, en cuanto ésta permite la descripción, la comprensión y, asimismo, una reflexión sobre el modo de vida de la comunidad con la cual se

realiza el ejercicio de investigación. De este modo, se trasciende con base en una relación que permite al sujeto reivindicar su manera de concebir los saberes y su versión sobre la realidad que vive. (Parra, 2017, 7-9).

Figura 17. Entramado metodológico en diálogo con la Matriz TCM



Prieto y Navas (2018).

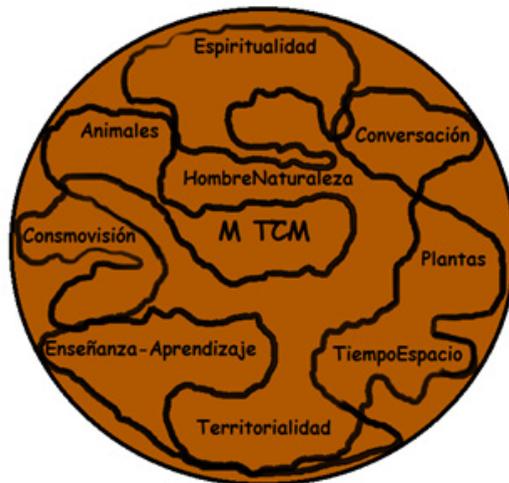
Resultados preliminares: : El principio del Kottirawaa

Tratándose de una investigación en desarrollo, el interés se ha concentrado en una primera fase en avanzar desde lo propio. En este sentido, los sabedores y *alaulaa* de la comunidad de Iishomana, a partir de las conversaciones a las cuales los investigadores han dedicado particular atención.

Esta búsqueda desde lo propio nos ha animado a conocer un poco sobre el vínculo de nuestro tema y los principios wayuu, desde los planteamientos del Sistema Normativo Wayuu, para lo cual conversamos con el *Pütchipu* Pedro Prieto, de la alta Guajira. Estas son sus palabras: “Es necesario tener en cuenta los principios que plantea el sistema normativo wayuu, en el caso de la territorialidad, específicamente el arraigo hacia el territorio. El principio de **kottirawaa** (estar unidos nosotros), es decir, la unión “hombre-naturaleza”, ambos con derechos y vida”. (Conversación sostenida en octubre de 2016, en la comunidad de Iishomana: La consolidación de la *kottirawaa* (estar unidos nosotros) implica la relación hombre-naturaleza y es a partir de esta relación que se identifican “los espacios adecuados”, es decir, los lugares para aprender que, en esta sede, hemos llamado “Espacios Pedagógicos ancestrales”, los cuales se configuran a partir del principio de Relacionalidad como lo explica el póster que

sirve de portada a este libro. (Conversación sostenida en octubre de 2016, en la comunidad de Iishomana)”.

Figura 18. Representación simbólica del Kottirawaa



Prieto y Navas, 2018.

Las experiencias de investigación en contexto compartidas destacan como aporte importante las interacciones comunitarias que se manifiestan en la realización de la *yanamas* (trabajo comunitario) y el *yootopule* (círculos de la palabra); dinámicas que requieren de la participación directa de los estudiantes involucrados en primera persona, quienes deben contar con el reconocimiento y confianza de su comunidad para poder tener el consentimiento, no sólo de las autoridades políticas, sino del mismo territorio. Se trata de una especie de “pasaporte cósmico”, el cual requiere de un trámite espiritual específico que, desde Occidente, se manifestaría en el respeto por la naturaleza como ser vivo y que, desde la sabiduría wayuu, los jóvenes investigadores han conceptualizado a partir del *kottirawaa*.

4. Mestizajes: silencios y ausencias. Autorreconocimiento identitario e interculturalidad, propuesta de investigación en curso, escrita por: Brito y Camargo (2018)

Introducción

Esta es una propuesta escrita a dos manos que quiere dar cuenta del camino compartido como estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación, a partir

de nuestra propia experiencia. Nos conocimos en el primer semestre de Lic. En Etnoeducación, a partir de ese momento siempre buscamos la forma de realizar los trabajos en grupo con dos compañeros wayuu y así seguimos siempre investigando temas wayuu, hasta IV semestre, cuando a raíz de los contenidos del curso de “Didáctica Contextual Multi-Intercultural” abordamos los temas de lo identitario, el cuerpo, la memoria y la interculturalidad.

Hasta ese momento siempre nos había sido muy cómodo y nos despertaba mucho interés indagar sobre otra cultura sin ni siquiera detenernos a pensar que lo mismo se podría hacer desde la cultura afro, siempre y cuando lo quisiéramos asumir. La explicación de esto radica en que ni siquiera sabíamos cuál era nuestra cultura y no nos habíamos apropiado de los contenidos que tanto en IV como en V semestre giraban en torno a lo identitario. Fue entonces a partir de las discusiones desde el Semillero *Putchi Anasü*, cuando se abordaban temas en relación con el autorreconocimiento identitario, que empezamos a considerar asumirnos como tema de investigación.

Sucedió entonces, que durante la presentación de una ponencia conjunta con un compañero wayuu, se despertaron varios interrogantes desde el grupo mismo de trabajo. Empezamos a cuestionarnos si realmente era hora de afrontar este difícil camino de escarbar en nuestra memoria, en un hacer investigación desde “nosotras” y no desde un “ellos” que hasta el momento había resultado más fácil.

Así, la propuesta de investigación que estamos adelantando, surge desde nuestra formación como Licenciadas en Etnoeducación en la Universidad de La Guajira, donde nos encontramos y somos parte de la diversidad cultural presente en el departamento de La Guajira. Es aquí donde comenzamos a sentir la necesidad de indagar sobre nuestra identidad. Los espacios desde las asignaturas de didáctica contextual multi-intercultural y territorialidad y diversidad orientadas por La docente Yolanda Parra fue nuestro punto de partida para comenzar a indagar sobre nuestro origen. Es desde allí, que los espacios familiares se convirtieron en el medio para preguntarles a nuestros mayores de la familia sobre nuestro origen afro.

Planteamiento del problema y justificación

El pueblo afro ha venido enfrenando diferentes desafíos en el trascurso de la historia. La problemática radica en la ruptura identitaria de las nuevas generaciones, que desde la educación han venido invisibilizado la esencia del ser afro. El problema de nuestra investigación lo queremos explicar a partir de lo que la autora Katherine Walsh denomina la “Colonialidad del Poder, del

Saber y del Ser”, entendida la colonialidad como la herencia de prácticas de dominación que se han perpetuado hasta hoy desde los escenarios políticos, económicos, educativos y religiosos. Para el caso específico tomamos como escenario de nuestra experiencia investigativa el Cuerpo, en relación con una “marca” que ha llevado a problematizar nuestra esencia como mujeres afro a partir de los rizos y los peinados con que culturalmente la mujer afro ha afirmado o negado su vínculo identitario.

Es en este sentido que la presente propuesta quiere problematizar, analizando los estigmas que han llevado a la mujer afrodescendiente a avergonzarse de su propio cuerpo, negando sus vínculos identitarios y por consiguiente transmitiendo de generación en generación prácticas de ocultamiento o negación, como puede ser el hecho de “alisarse el cabello” u ocultar con un aparente desconocimiento su pertenencia étnica.

Las anteriores consideraciones nos llevan a formularnos el siguiente interrogante: ¿cuáles son los contenidos escolarizados que han contribuido a la afirmación o negación de la identidad de la mujer afro?

Referente teórico-conceptual

- *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)*: la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es una propuesta educativa de amplio espectro para ubicar no sólo en el plan de estudios, sino en el Proyecto Educativo Institucional y en todas las actividades curriculares, para impregnar toda la vida escolar. (MEN, 2016).
- *La Cuestión Identitaria*: en este punto es necesario considerar el fenómeno de la “identidad nacional”, a la cual hace referencia Anderson en su libro “Comunidades imaginadas”, cuando acertadamente afirma: “En las colonias^o eran muy diferentes las cosas, la juventud significaba, ante todo, la primera generación que en un número significativo había adquirido una educación europea, lo que la separaba en términos lingüísticos y culturales de sus coetáneos colonizados” (Anderson, 1993, 169). De otra parte, se convierte en referente obligado los planteamientos de Castells, en relación con los tres tipos de identidad: “Identidad legitimadora, Identidad de Resistencia, identidad proyecto” (Parra, citada en Parra y Gutiérrez, 2018, p. 87).

Referente epistémico-metodológico

Como Referente epistémico establecemos un diálogo a partir de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria y los paradigmas emergentes en relación con las metodologías descolonizadoras. La investigación es de tipo cualitativo-crítico, con enfoque interpretativo. Las metodologías utilizadas se establecen a partir de un diálogo entre la Autoetnografía y la Autobiografía, ya que escribir nuestra historia personal como ejercicio investigativo tiene a su vez un propósito pedagógico y de este modo incidir en muchas otras jóvenes que como nosotras pueden estar viviendo algo similar, es decir, no saber quiénes son y sentirse pérdidas en el camino. Así la autobiografía permite trascender de nuestra esfera más íntima a la esfera pública, convirtiéndose en narrativas que transforman realidades. Que esta experiencia investigativa no sigue los postulados del paradigma positivista que pretende la “Objetividad” del investigador, donde se niega la subjetividad de los actores involucrados y se pretende una total independencia del “objeto” de estudio, a la vez que reconoce como único método válido, el método científico y la construcción de conocimiento sólo a partir de la razón.

El habernos involucrado en primera persona nos lleva a articular la memoria personal con la memoria colectiva, y es a partir de aquí que el uso de la autoetnografía y de la escritura autobiografía son parte fundamental del entramado metodológico.

Hallazgos preliminares

Tratándose de una propuesta aún en curso, el hallazgo más importante ha sido descubrir la importancia de nuestro cuerpo y de nuestros ombligos como conector de nuestra propia historia, como también el hecho de dialogar con nuestro cuerpo a partir de la autobiografía. Este ejercicio de escritura ha sido, tal vez, el reto más grande que hemos afrontado, el cual nos ha permitido, en esta etapa de nuestra experiencia investigativa, darnos cuenta que nos encontrábamos ausentes de nuestra propia esencia, sintiendo vacíos de conocimiento, de memoria, de identidad, aspectos que nos han llevado a madurar esa discusión que hemos sobrellevado ya por tres semestres, tomando finalmente la decisión de abrir un camino investigativo desde nuestra propia experiencia para asumir el compromiso de hablar desde un “nosotros” que legitime la investigación desde lo propio, para derrumbar esas narraciones que secuestraron parte de nosotras mismas durante nuestra infancia y adolescencia, como se quiere reflejar con la imagen que compartimos a continuación.

Figura 18 Autorreconocimiento e identidad



"Cabello de lampazo"
"pelo malo - "pelo ñongo"
"Bruja"
"Peinate"
"Usted por qué no se recoge ese pelo?"
"Buena por el casco"
"limpia techo

Semillero Putchi Anasü . Tomado de Brito y Camargo (2018).

Puntada 4

Práctica pedagógica

En la historia de la pedagogía, si bien el concepto de práctica pedagógica había sido desterrado del ámbito de la enseñanza, viene rescatado en los últimos tiempos, como bien lo plantea Zuluaga (1999):

Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar las prácticas del saber pedagógico en nuestra sociedad. (p. 12).

El concepto de práctica pedagógica es muy amplio, por lo tanto, requiere ser estudiado desde diferentes miradas, dado que esta va más allá del acto pedagógico, en que el docente no solo responde a necesidades académicas, sino que trasciende las dimensiones espirituales, cognitivas, productivas y políticas, manifiestas en el contexto. Así entonces, adentrarnos en las minucias de la práctica pedagógica desde el ejercicio docente implica una reflexión a partir de la experiencia misma del quehacer pedagógico, lo cual requiere de un diálogo no sólo interdisciplinar, sino también interepistémico, diálogos que se nutren desde la investigación en contexto y a partir de allí diseñar rutas metodológicas que van dando cuerpo a las didácticas mismas.

Entonces, plantear el concepto de práctica pedagógica en contexto implica sumergirse en las narrativas cargadas de experiencia de los mayores y reconocer en los saberes ancestrales su valor epistémico como anclaje de las pedagogías propias desde la Pluriversidad del conocimiento (Parra, 2014), como aportes desde las pedagogías otras para la práctica docente.

Vida cotidiana y práctica pedagógica

En la obra maestra *La ecología de la mente*, Bateson explica la creación de la realidad y los horizontes de sentido que se manifiestan en las diferentes prácticas de la vida cotidiana, centrando su atención en la dimensión espiritual

como la “pauta que conecta”, en cuanto manifestación de las relaciones de la naturaleza y los seres que la habitan.

En los últimos días muchas personas me preguntaron: “¿Qué quiere usted decir con ecología de la mente?”. Aproximadamente lo que quiero describir con esta expresión son los diferentes tipos de cosas que suceden en nuestra cabeza y en nuestra conducta y en nuestro trato con los demás y al subir y descender montañas y al caer enfermo y al sanar. Todas estas cosas se interrelacionan y, en realidad, constituyen una red que, en el lenguaje loca, se llama mandala. Yo me siento más cómodo utilizando la palabra “ecología” (...). Dentro de esa ecología hay toda clase de temas principales que uno puede disecar y analizar separadamente. Por supuesto, siempre hace violencia al sistema en su conjunto, si uno piensa en cada parte separadamente, pero si queremos pensar realmente debemos hacerlo, pues es demasiado difícil pensar en todo al mismo tiempo. De modo que pensé que podía tratar de desenmarañar para ustedes algo de la ecología, algo de la posición y la naturaleza que tiene lo sagrado en el sistema ecológico. (Bateson, 2006, pp. 337-338).

A partir del diálogo entre la *ecología del espíritu* y la *ecología de la mente*, se van configurando las puntadas del tejido en la propuesta de los diálogos interepistémicos, los cuales, como se hace visible a lo largo de estas páginas, requieren el reconocimiento de la naturaleza como ser viviente, sujeto de derechos; situación difícil de comprender si no hacemos una aproximación a las dimensiones y a los espacios de “la sacralidad”.

En este sentido, es necesario aclarar que ese “espacio sagrado”, al cual se refiere Bateson como “la pauta que conecta”, se percibe precisamente a partir de la conexión y exactamente a partir de la relación con las dimensiones espirituales en donde reside el concepto de lo sagrado como una relación en espiral, cíclica, de ida y vuelta, que no separa ni divide, sino que precisamente conecta.

Considerando entonces la dimensión de lo sagrado que se incorpora en la relación con la naturaleza, es precisamente a partir de allí que se puede entender el mundo y los diversos modos desde los cuales se organiza y se genera el conocimiento ancestral de los pueblos; allí donde los mundos de las percepciones se manifiestan en el conjunto de prácticas culturales inmersas en el mundo de lo “real”, configurando un metalenguaje desde el cual es posible comunicar con los seres visibles e invisibles que habitan el territorio.

Este proceso cognitivo requiere de la capacidad de comprender las interconexiones que se generan entre las diferentes dimensiones de la percepción, teniendo como puente el cuerpo desde el ejercicio de su corporeidad, porque

es precisamente a través de dichas conexiones que se manifiesta la esencia de esa “pauta que conecta”, es decir, la dimensión de lo sagrado de la relación, espacio desde el cual se configuran prácticas pedagógicas de la vida cotidiana que se constituyen en anclaje de la territorialidad epistémica (Parra y Gutiérrez, 2018) como manifestación concreta de los saberes situados y del TerritorioCuerpo como generador de conocimiento.

La ruptura en este proceso iniciado en Occidente a través de la consolidación de un solo concepto de *ciencia* ha generado las violencias a las cuales se ha hecho referencia anteriormente, lo cual ha ocasionado esa ruptura y esa desconexión en la cual se ha sumergido la humanidad. En este sentido, en relación con la pérdida de la “pauta que conecta”, insiste Bateson (2006):

Tratar bien estos temas no es fácil. En general, se nos ha enseñado a hablar de ellos de manera muy incorrecta. La escuela en la que todos nos hemos formado es ciertamente monstruosa. En verdad, se remonta a Locke y a Newton, a Descartes y al dualismo. No se debe a un accidente (y esta es una yuxtaposición muy curiosa) el hecho de que ese mismo hombre, alrededor de 1700, Descartes, creara tres de los principales instrumentos de nuestro modo de pensar contemporáneo. Primero, la separación de mente y materia; segundo, las coordenadas cartesianas, la representación gráfica donde uno pone el tiempo en las horizontales y obtiene una variable; y tercero, el cogito, el “Pienso luego existo”. Estos tres elementos van juntos y sencillamente han desgarrado el concepto del universo en que vivimos y lo han reducido a jirones. (p. 384).

En estos diálogos, las propuestas desde las “Epistemologías Pluriversas” de los pueblos de Abya Yala incorporadas en el referente nombrado como ecología del espíritu (Parra, citada en Parra y Gutiérrez, 2018) se corresponden con la ecología de la mente, en lo expresado de forma sencilla pero profunda por el maestro U’wa Berito Kwbarwa Kwbarwa, durante los largos “pensatorios” compartidos en su territorio ancestral. A través de éstos se hace evidente que esa “pauta que conecta” a la cual hace referencia Bateson ha estado siempre presente en la vida cotidiana de pueblos, quienes han mantenido relaciones espirituales profundas con la naturaleza como ser vivo.

La problema del *riowa* es que piensa una cosa, siente una diversa de aquella que ha pensado, dice otra y hace otra todavía más diferente de aquella que ha pensado. Esta es la problema de la enfermedad. La única cura está en la grande medicina del Universo, de la Naturaleza. En el Territorio en el que vivimos, que es todo uno con nuestro Cuerpo. Nuestro Cuerpo es el Territorio y el Territorio es nuestro Cuerpo. Está todo junto,

el uno dentro del otro. Este es el camino de la salud, de la curación. Tenemos necesidad de leer la Constitución política de la Naturaleza. Una ley natural que ha sido escrita en los árboles, en las montañas, en los ríos, en las piedras, en la lluvia, en el fuego, en el aire, en la tierra, en el canto de los pájaros y en el alma de los animales. Todos ellos hablan. Tenemos necesidad de su permiso, del pasaporte cósmico para comprender cuáles son los puntos donde están marcados los límites de la acción de los humanos... (Territorio ancestral U'wa. Cubara, Boyacá, 2012).

Lo expresado por el sabedor U'wa nos remite a los ámbitos de la epistemología y la ontología como una totalidad, contraria a los planteamientos de la filosofía occidental que los percibe y separa como dos clases de problemas diferentes. La ontología quiere dar cuenta de los problemas que conciernen a la existencia y el mundo en el cual vivimos. La epistemología se ha preocupado históricamente por los problemas de cómo conocemos algo, más exactamente qué clase de mundo es éste y qué clase de creaturas somos nosotros que podemos conocer algo.

Por su parte, Bateson considera una torpeza referirse constantemente a la epistemología y la ontología como dos cosas separadas, aclarando que el término más cercano para cubrir la combinación de estos dos conceptos es “estructura cognitiva” y que, por ello en la *Ecología de la mente*, él hace referencia al término único de “epistemología”, que considera “las características mentales del sistema como inmanentes, no a alguna de las partes, sino al sistema en cuanto totalidad”, situación que hace más explícita en el siguiente párrafo:

Consideremos un hombre que derriba un árbol con un hacha. Cada golpe del hacha es modificado o corregido, de acuerdo con la figura de la cara cortada del árbol que ha dejado el golpe anterior. Este proceso auto correctivo (es decir, mental) es llevado a cabo por un sistema total, árbol-ojos-cerebro-músculo-hacha-golpe-árbol, y ese sistema total es el que tiene características de mente inmanente. Más correctamente: tendríamos que formular el asunto como: (diferencias en el árbol)-(diferencias en la retina) (...). Lo que se transmite alrededor del circuito son transformaciones de diferencias. Y, como se señaló anteriormente, una diferencia que hace una diferencia, es una idea o unidad de información. Pero no es ésta la manera como el occidental típico ve la secuencia de acontecimientos que es el corte del árbol. Él dirá “Yo corto el árbol” y hasta cree que hay allí un agente delimitado, el “sí mismo”, que ejecutó una acción delimitada y teleológica sobre un objeto delimitado. (Bateson, 2010, pp. 346-348).

La vida cotidiana, entonces, se recrea en un EspacioTiempo donde se manifiestan las interacciones espirituales, cognitivas, productivas y políticas que involucran las subjetividades y los seres que habitan un territorio. Es decir, en la vida cotidiana, se concretan prácticas comunitarias que se constituyen en referentes de los aprendizajes situados, los cuales dan sentido al contexto desde los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria. Mélich (1997) afirma: “En la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás. La acción siempre implica interacción. Cada uno de nosotros no es pasivamente socializado, sino que es actor de su propio drama, de su misma construcción” (p. 86).

Así entonces, como en la vida cotidiana, la memoria colectiva de los pueblos se teje como experiencia comunitaria que trasciende lo individual y lo privado para conjugar una coexistencia de relaciones entre lo físico y lo espiritual, entre la salud y la enfermedad, entre la vida y la muerte, como Mélich (1997) afirma: “El mundo cotidiano no es privado, sino comunitario, las relaciones que en él tienen lugar no solamente se establecen sobre objetos, sino sobre otros sujetos. Es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia” (p. 72).

Entonces, desde la vida cotidiana se incorporan los saberes que buscan en la práctica pedagógica los elementos para el cumplimiento del acto pedagógico. Es así como, a partir del contexto sociocultural, se afirma que el saber permite trascender desde lo comunitario hacia lo pedagógico, según los planteamientos de Zuluaga (1999): “El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones de la práctica política” (p. 26).

Hasta ahora, la vida cotidiana y la práctica pedagógica dialogan desde la investigación, por lo tanto, se dice que el maestro es el responsable de articular los saberes situados con los saberes impuestos por el sistema educativo vigente. La poca importancia que se evidencia desde la historia de la pedagogía en cuanto al rol del maestro dentro del acto pedagógico ha generado no solo su invisibilización, sino que también la pedagogía ha querido ser reducida a lo instrumental.

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no solo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botón, el complejo saber de la Pedagogía. (p. 10).

La cotidianidad de la vida del profesor lo convierte en mediador entre el conocimiento institucionalizado y los saberes situados, a partir de los cuales diseñar rutas metodológicas y proponer didácticas contextualizadas, las cuales muchas veces no encajan en la medida en que la práctica pedagógica es condicionada por la normativa oficial. Es así como los discursos de los saberes se potencializan en la medida que el profesor comparte los quehaceres cotidianos exigidos por las instituciones y su propio discurso, incorporado en un contexto. Es decir, el contexto exige resignificar la práctica pedagógica.

El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las “teorías” o de las “ciencias” y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza. En nuestra sociedad se ha destinado al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes. Esta situación hace que el vínculo de los maestros con los conocimientos sea a través de la práctica pedagógica. (Zuluaga, 1999, p. 10).

Práctica pedagógica comunitaria y contexto

El ejercicio docente desde el cual se despliega la práctica pedagógica tiene muchas aristas que se vinculan directamente con la postura epistémica desde la cual se orienta tanto el modelo pedagógico como los contenidos curriculares. Por consiguiente no es de extrañar, que la práctica pedagógica se realice en una total desarticulación con el contexto, dando prioridad a las directrices institucionales.

Si bien es cierto que el maestro es considerado como el que trasmite los conocimientos a la manera de un intermediario “neutro” que opera con su palabra “metódica” en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Zuluaga, 1999, pp. 14 y 15), encontramos maestros que repiten los contenidos de los manuales descontextualizados, creando así limitaciones que se reproducen desde el sistema educativo.

Todo conocimiento que quiere llegar hasta la pedagogía tiene que pasar su prueba ante la didáctica, es decir, debe ser capaz de plantear conceptos con eficacia práctica, aunque esto no quiere decir que ella sólo tolera conceptos prácticos. Herbart le confirió el valor de teoría de la instrucción, y aunque no se plantee la vuelta a los conceptos de Herbart para aplicarlos hoy, sí hay que reivindicar que para él la didáctica no es un simple procedimiento, sino que ella se inserta en los conceptos de la Pedagogía. (Zuluaga, 1999, p. 21).

Esta descontextualización y desarticulación de la realidad educativa es motivo de confusión por parte de los estudiantes y causa de deserción, al no encontrar coherencia entre los contenidos y sus realidades comunitarias. Con lo anterior queda manifiesta la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y el conflicto entre lo institucionalizado y lo contextual; desafío al que se ve avocada la práctica pedagógica y, por ende, el quehacer docente. Es en este horizonte que toma cuerpo la propuesta de los diálogos interepistémicos, con el propósito de articular, desde la práctica pedagógica en contexto, los saberes situados y las experiencias de la vida cotidiana con los currículos escolarizados, como se manifiesta en la figura 20.

Figura 20. Práctica pedagógica comunitaria



Elaboración propia de las autoras.

Si bien los “Diálogos Interepistémicos” que aquí se presentan invitan a un abordaje desde la interdisciplinariedad, los avances no han sido suficientes si se entiende la interdisciplinariedad a partir de un intercambio de información entre disciplinas. Sin duda, existen otros modos y otros sentidos desde los cuales la labor científica puede pretender ser interdisciplinaria, pero desde el contexto en el cual se plantea la práctica pedagógica comunitaria, cabe preguntarnos: ¿será que la interdisciplinariedad requiere de la misteriosa y polisémica relación entre el contexto y el contenido?

Si se piensa primero en las relaciones y no en las cosas que son relacionadas, y se consideran los términos relacionados como definidos exclusivamente por sus relaciones, tal vez podamos permitirnos el privilegio del asombro y

podamos aventurarnos a incursionar en el mundo de las analogías y sus horizontes de sentido, como bien lo plantea Bateson (2010):

Al hablar de cualquier analogía, es importante definir con exactitud qué es lo que pretendemos cuando decimos que la analogía es significativa. En el ejemplo presente, no pretendemos que un sustantivo tenga el mismo aspecto que una hoja. Ni siquiera pretendemos que la relación entre hoja y tallo sea la misma que entre sustantivo y verbo. Lo que pretendemos es, primero, que, lo mismo en la anatomía que en la gramática, las partes tienen que clasificarse de acuerdo con las relaciones que median entre ellas. En ambos campos, las relaciones tienen que pensarse como algo primario, y los términos relacionados como algo secundario. Además de esto, se pretende que las relaciones son del tipo generado por procesos de intercambio de información. (pp. 181-182).

Práctica pedagógica en contexto: ¿Cuál el lugar de enunciación del “saber sabio” y el “saber experto”?

Este apartado quiere invitar a la reflexión académica en relación con la teoría de la “transposición didáctica” de Yves Chevallard, relacionada con nuestro contexto y con la práctica pedagógica comunitaria. Se trata de mirar la cuestión tan debatida sobre el lugar de enunciación en nuestro contexto, desde las perspectivas del *saber sabio* y el *saber enseñado*.

Sin que esta sea una discusión acabada, queremos compartir las reflexiones que, desde el Semillero *Putchi Anasü*, se han venido haciendo a partir de posturas críticas y análisis del concepto de “transposición didáctica”, a partir del escrito de Miguel Ángel Gómez Mendoza, que resultan más a la mano de la comprensión y acercamiento al debate, en cuanto a la historia del concepto mismo.

La práctica pedagógica genera permanentemente una reflexión desde las expectativas del docente y las situaciones generadas en contexto. Es así como los planteamientos gestados en función del quehacer pedagógico posibilita articular las actividades curriculares con las necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, es necesario aclarar que si bien la práctica pedagógica está situada en contexto específico, se desencuentra en la implementación de un sistema didáctico orientado desde modelos educativos descontextualizados. Esta situación determina el accionar de prácticas pedagógicas institucionalizadas que no responden a las realidades locales. Sin embargo, las exigencias a

las que se enfrentan los estudiantes en la vida cotidiana obligan a confrontar la realidad en un actuar en contexto casi que espontáneo, a partir del cual, gracias a la interacción escuela-comunidad, se generan posibilidades que permiten dar respuestas contextualizadas. En este sentido, retomamos lo planteado por Chevallard:

El sistema didáctico situado en el seno de un sistema de enseñanza debe entonces confrontarse regularmente al debate social. Esta confrontación se hace por la intermediación de una cierta categoría de individuos que van a enfrentarse “a los problemas que nacen del encuentro con la sociedad y sus exigencias”. (p. 23; citado por Gómez, 2005, p. 88).

En este horizonte, merece particular atención el “tiempo didáctico” en los sistemas de formación, desde el cual se dinamizan las acciones basadas en el conocimiento contextual. Es así como las condiciones fundamentadas en la manera de organizar el saber, que posteriormente será transformado en saber contextualizado, buscan la coherencia y el acercamiento a las necesidades inmediatas, en un lugar específico, construyendo así un discurso didáctico, enfocado hacia las dinámicas propias, en modo tal que las prácticas pedagógicas tengan una secuencia, dependiendo de la selección y la temporalidad del conocimiento, coherente con la intensión del profesor y las exigencias del estudiante.

De esta manera, en los sistemas de formación escolar, se construye un tiempo didáctico, que es el tiempo que comprende el hecho de ordenar en la sucesión los objetos de saber: “El sistema didáctico no puede reposar sobre una globalidad: él debe entregar el conocimiento por fragmentos, sucesiones de capítulos y de lecciones. Necesita de una introducción en la materia, un cuerpo del discurso, y un fin, que es justamente el modelo de transmitir”. (Joshua y Dupin, 1993, pp. 196-197; citado por Gómez, 2005, p. 92).

En este sentido, la práctica pedagógica se ve distorsionada porque la realidad de los procesos y los usos a manera de experimento que se le dan al saber causan indecisiones, dejando atrás la subjetividad del investigador, tal como lo expresa Chevallard: “La transposición didáctica comienza por borrar los procesos reales que han conducido a la elaboración de los saberes: ‘las indecisiones, los ires y venires, la subjetividad del investigador son dejados a un lado’”(p. 195, citado en Gómez, 2005)

Ahora bien, los saberes sabios requieren una aclaración en cuanto a su veracidad. Relacionado desde los contextos donde se originan y se sostienen, en

este caso, la universidad como espacio académico e investigativo, no se debe limitar al conocimiento científico, sino que debe trascender las dimensiones que buscan encontrar respuestas en la comunidad en general. En este sentido, bien vale la pena retomar lo planteado por estudios realizados desde la sociología de los currículos, a saber:

Se destaca en efecto que la sociología de los currículos nos enseña que los contenidos de enseñanza no son únicamente los saberes sabios producidos por la comunidad científica, sino que son igualmente el fruto de las demandas de la sociedad y “son el resultado de un compromiso en donde la universidad, con los saberes que ella produce, no es más que uno de los actores potenciales en el juego de la definición de los contenidos de enseñanza”. (Caillot, 1996, p. 229; citado por Gómez, 2005, p. 93).

Es así como, en las prácticas pedagógicas, recaen las afectaciones y los desacuerdos por parte de los miembros de la “noosfera”, a la que alude Chevallard, es decir, el lugar donde se concluye y se articula el saber descontextualizado.

Otra crítica se ocupa sobre la cuestión de la emergencia de los nuevos objetos de enseñanza. Así, para M. Caillot, esta aparición es a menudo el resultado de discusiones conflictivas entre los diferentes miembros de la “noosfera”, tomados en el sentido amplio y no restringido de especialistas de la disciplina implicada: “La definición de los nuevos currículos es siempre el resultado de apuestas sociales en donde muchos actores tienen su palabra por decir y donde científicos o universitarios no son finalmente sino uno de los elementos del debate. Lo relevador de estas luchas de influencia es la aparición de nuevos programas donde surgen nuevos objetos de enseñanza que no son el resultado de una transposición didáctica del saber sabio”. (Caillot, 1996, pp. 26-27; citado por Gómez, 2005, p. 94).

Contextualizando nuestra realidad, desde la etnoeducación y los saberes ancestrales compartidos dentro de los EspacioTiempo generacionales que han permitido la pervivencia de la memoria colectiva de los Pueblos, se hace evidente cómo la contextualización de los saberes permite orientar los contenidos desde un “ser y estar en el mundo”, asumiendo de manera significativa, profunda y amplía la realidad del contexto inmediato, con la intención de ajustarlo a los fines didácticos, como se expresa en la figura 21.

Con la figura 21 se quiere explicar que el ejercicio de la práctica pedagógica comunitaria requiere nutrirse de los hallazgos permanentes desde la investigación y las didácticas en contexto, generando así un pensamiento circular que permita incorporar los saberes situados y relacionarlos con el contexto desde

Figura 21 Contextualización de los Saberes Ancestrales



Elaboración propia de las autoras.

el vínculo espiritual, productivo y político que se genera en el territorio y en las prácticas pedagógica de la vida cotidiana, de tal manera que tanto profesores como estudiantes puedan reconocer los saberes contextualizados desde su propio anclaje (sabedor) y desde la oralidad que sostiene la memoria colectiva de los pueblos.

En este sentido, alcanzar la transformación del saber y abordarlo en los textos, desde las diferentes miradas y desde las diferentes disciplinas, requiere no solo de diálogos interdisciplinarios, sino también de diálogos interepistémicos. Esta interacción es la que dota de sentido los procesos que se generan desde las didácticas en contexto, como ejercicio desde las metodologías y pedagogías comunitarias que buscan el reconocimiento de los saberes ancestrales a partir de la articulación de las prácticas de vida cotidiana con los currículos escolarizados, como condición para enfrentar los desafíos que emergen precisamente de las confrontaciones: contexto, estudiante y profesor.

Que se quiera o no (...) el término mismo de “transposición” tiene la idea que se toma de aquí para pasar allá, sacando o arrancando el saber de su contexto (recontextualización), se cambia el sentido y el valor del saber. La teoría de la transposición confirma, esto, se agrava esta impresión: planteando que el saber realmente enseñado no es el saber sabio de partida, peor, no puede ser, ello da el desagradable sentimiento de una deformación, de una degradación ineluctable, cuya enseñanza sería la víctima inconsciente, porque el saber toma forma también en herramientas –instrucciones oficiales, manuales, documentos de formación (...),

basadas ya sobre la transposición, y ésta aparece como la responsable de todo el proceso, porque, en últimas en el fin de la cadena, el alumno participa necesariamente en la transposición. (Halté, 1998, p. 173; citado por Gómez, 2005, p. 94).

El pensamiento en espiral y la práctica pedagógica comunitaria

De acuerdo con Gavilán (2012), queremos resaltar el ejercicio epistémico que se posibilita al recrear el pensamiento en espiral desde la práctica pedagógica.

Una partícula que ocupa un lugar en el espacio puesto que tiene masa y una onda no tiene masa y se extiende en el espacio a una velocidad definida. Este concepto de la mecánica cuántica se ajusta plenamente al pensamiento de los pueblos indígenas. El modelo en espiral ayuda a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica y también los problemas entre la acción y la reflexión. (p.17).

Un aporte importante de la emergencia del “paradigma indígena de investigación” propuesto por Tuhiwai (2015, citado por Gavilán, 2012) reside en los planteamientos que, con todo rigor, posicionan el pensamiento en espiral como un pensamiento desde el cual se generan esas lógicas “otras”, de las cuales quiere dar cuenta la pedagogía de la reconexión, a partir de la consolidación del ConoCSentir (Parra, 2013b) al poner, en el centro de la atención, la relación cósmica, espiritual, cognitiva, productiva y política desde las cuales los pueblos han custodiado su conocimiento ancestral. Es, entonces, a partir de esta lógica en espiral, que se rompe con el pensamiento lineal de la dimensión EspacioTiempo y se propone la ruptura paradigmática desde la cual dan cuenta las investigaciones y los hallazgos metodológicos aquí presentados.

Rescatar este pensamiento en espiral es urgente, para articular las prácticas pedagógicas de la vida cotidiana con los contenidos escolarizados, toda vez que ese pensamiento en espiral, en palabras de Gavilán (2012), se constituya en el pensamiento primario de las infancias indígenas, el cual viene “amputado”, muchas veces de forma violenta, al llegar a la escuela.

En este sentido, siguen siendo pertinentes y actuales los planteamientos de Gavilán, quien no hace otra cosa que incorporar y presentar en la palabra escrita lo que, todos sabemos, viene expresado desde la oralidad a través de los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria ancestral.

Los indígenas dicen que estas huellas o modos de pensar aprendidos en la niñez son las que definen nuestros modos de pensar en la vida adulta.

Vale decir, las acciones del pasado definen el futuro (...). El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivas, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral, los conocimientos y procesos históricos, pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un final. (Gavilán, 2012, p. 17).

La figura 22 quiere dar cuenta de la experiencia de práctica pedagógica, adelantada por el investigador Lizandro Epiayu, ya no como trabajo de investigación, sino como apuesta desde su quehacer como etnoeducador en el Centro Indígena Rural Internado Akua'ipa, sede Nueva Esperanza, Aula Satélite Multigrado, donde, precisamente, la espiral se ha presentado como la apuesta metodológica desde la cual Lizandro asume el reto de ser etnoeducador en un aula multigrado, circunstancia muy común en el departamento de La Guajira y otros contextos del país.

Figura 22. Práctica pedagógica en la comunidad Nueva Esperanza, 21 de marzo de 2018



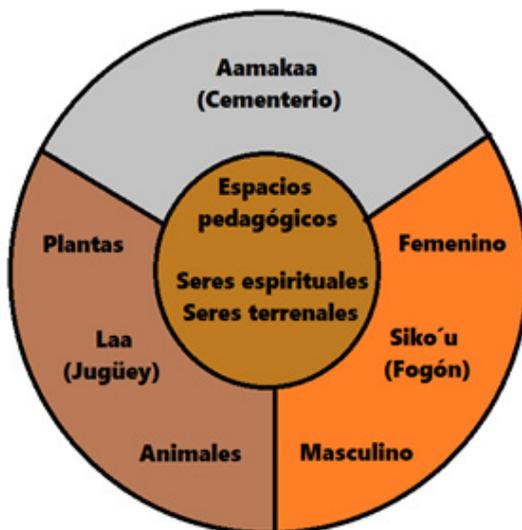
Tomada del archivo personal de Lizandro Epiayu.

Los espacios pedagógicos de la oralidad y la práctica pedagógica comunitaria

Indagar sobre los espacios pedagógicos de la oralidad como aporte a la consolidación de las didácticas y la investigación en contexto, en modo que puedan nutrir las prácticas pedagógicas comunitarias, ha sido uno de los propósitos de las investigaciones orientadas desde el semillero *Putchi Anasü*.

Este interés ha permitido que los estudiantes investigadores vayan relacionando los aportes teóricos desde la “Pluriversidad del Conocimiento”, de las cuales da cuenta la “Pedagogía de la Reconexión y la Matriz Territoriocuerpo-Memoria, con las manifestaciones concretas de la vida cotidiana, a partir de prácticas pedagógicas propias, representadas en la figura 23, desde las cuales se quiere dar cuenta de los principios de relacionalidad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia (Estermann, 2006).

Figura 23. Espacios Pedagógicos Propios y Buen Vivir



Prieto y Navas 2018.

La circularidad de la palabra: la investigación y la práctica pedagógica en contexto

Otro de los aportes importantes desde la investigación en contexto, que tiene relación con las metodologías propias y la práctica pedagógica en contexto, es el reconocimiento de la conversación como acción interactiva tanto en la práctica pedagógica como en la investigación; dinámica a partir de la cual los jóvenes investigadores wayuu reportan como hallazgo metodológico lo que ellos han denominado: *circularidad de la palabra*.

En este sentido, la conversación no es guiada por el entrevistador como ha sido característico desde la investigación occidental, sino por los sabedores que, en ejercicio de la circularidad de la palabra, mantienen los caminos y los ritmos de la palabra, lo que implica un cuestionamiento a la entrevista como instrumento de la investigación en contexto, según lo planteado por estudiantes investigadores, a partir de su experiencia autoetnográfica:

Queremos resaltar que para hacer investigación desde lo propio, es decir, para hacer autoetnografía, uno de los principios que guían el camino investigativo, es la escucha y el respeto por los ritmos y los caminos de la palabra durante el transcurso de la conversación, lo que sería desde occidente una “técnica de recolección de la información”, entendiendo que el acto de conversar es ya de por sí, hacer investigación desde lo propio.

Con esta apreciación queda abierta la discusión metodológica sobre la utilización de la “entrevista”, donde según la práctica occidental es el investigador el que dirige las preguntas, toda vez que como hemos aprendido desde la experiencia en este camino investigativo, es el sabedor quien dirige el ritmo de la conversación en un camino de ida y vuelta que en muchas ocasiones regresa sobre lo dicho anteriormente para hacer una nueva afirmación o ampliar las reflexiones en relación con el mismo tema, configurando de este modo lo que aquí queremos denominar la “circularidad de la palabra” en la cultura wayuu. (Prieto y Navas, 2018).

Esta reflexión se constituye en un hallazgo importante desde la investigación en contexto, ya que implica el reconocimiento de la conversación guiada por los sabedores, quienes en ejercicio de la **circularidad de la palabra**, determinan los tiempos, los lugares y los lenguajes desde la oralidad.

A partir de esa Circularidad de la Palabra, comprendimos que hacer autoetnografía implica ejercitar la escucha como acto investigativo, pero sobre todo pedagógico, donde la **circularidad de la palabra** pone en discusión la utilización de la “entrevista” dirigida siempre por el investigador, ya que es el

Figura 24. Tomada de Prieto y Navas (2018)



sabedor quien orienta y teje los ritmos de la conversación y los caminos de la palabra, la cual requiere de un espacio pedagógico “adecuado” para esa circularidad. Una circularidad que la hace fluir, acompañada por el *yootshi*, como orientador de la fluidez, la alegría y la narración que se comparte. Es así como el fogón se constituye en un lugar obligado de la práctica pedagógica comunitaria, a partir de los relatos nocturnos y como lugar de narración de los sueños, convirtiéndolo en el espacio pedagógico ancestral privilegiado, como espacio de la oralidad situada.

Caminos, senderos, trochas y atajos del conocimiento ancestral como aportes a la práctica pedagógica desde la etnoeducación

La figura 25 da cuenta de los aprendizajes logrados desde las didácticas y la investigación en contexto. Ésta resalta la importancia de los caminos, ya que son ellos los que entrelazan y articulan los saberes situados en el territorio y el tránsito por ellos sólo es posible para quien puede leer los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria ancestral, guardada entre los árboles, las piedras, el canto de los pájaros y la arena que los cubre con su manto de silencio.

En la figura 25 también se quiere representar la “amputación” cultural y epistémica que han vivido los Pueblos, situación que se hace evidente de mane-

Figura 25. Elaboración Investigadores semillero Putchi Anasü



ra simbólica en esa línea vertical que rompe no sólo con la estética, sino con las relaciones espirituales, cognitivas, productivas y políticas que se tejen desde el territorio, producto de las intervenciones con megaproyectos o intervenciones que, desde el Estado colombiano o las multinacionales, desconocen el derecho a la consulta previa de los pueblos, y en este caso hacemos referencia no sólo a la consulta jurídica sino también a la consulta espiritual, a partir de cuanto estipulado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por el Estado Colombiano mediante la Ley 21 de 1991.

La Matriz TerritorioCuerpoMemoria, simbolizada dentro de la *jurá*, se propone como referente epistémico para superar las rupturas hoy vigentes a raíz de dicha amputación y propiciar la interacción entre los seres vivos y los seres espirituales que habitan el territorio, con el propósito de articular las prácticas culturales de la vida cotidiana con los currículos escolarizados.

Igualmente, la figura 25 incorpora el entramado metodológico, a partir de los “diálogos interepistémicos” que desde la autoetnografía, la autobiografía, la etnometodología y la fenomenología hermenéutica dan cuenta de los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria, conjugando los principios de “relacionalidad, reciprocidad, complementariedad y correspondencia”.

Narrativas situadas, autobiografía y práctica pedagógica en contexto

Haber optado por incluir mi autobiografía en esta experiencia investigativa me permitió comprender que existe una gran diferencia entre el investigador que conoce la realidad y el que no la conoce. Esto se hace evidente cuando a través del más mínimo gesto se pueden interpretar hechos.

Así entonces, en la presente experiencia fue fundamental narrarme como parte de mi comunidad, para luego sí investigar a otros, en este caso a mujeres, niñas y niños. El hecho de que se rompieran esquemas negativos generados por el conflicto como los miedos y el temor a exteriorizar los sentimientos en mí, hizo que me miraran de manera diferente a partir de las conversaciones que sostuvimos.

La importancia de la autobiografía en este trabajo radica en que, por el hecho de ser mujer indígena kankuama, estoy sumergida en la realidad que vivió y que vive mi pueblo. Por lo tanto, como investigadora comparto la experiencia no solo de mi vida, sino también la experiencia cultural, como parte de una comunidad.

Este ejercicio no fue fácil, pues antes de tomar la decisión de optar por la realización de esta monografía, nunca me había preguntado si algún día podría escribir lo que había vivido. Nunca pensé que mi autobiografía serviría para afrontar un análisis de esta dimensión, pero sobre todo para que otras mujeres, las niñas y los niños kankuamos desplazados en la ciudad de Riohacha pudieran y quisieran narrar su propia historia. Comencé pensando que debería investigar a otros, pero jamás a mí misma; por esto me resultó tan difícil comenzar a escribir y sobre todo imaginarme que estaría más adelante como un libro abierto al público, con mi vida privada al descubierto, después de haberme esforzado en ocultarla por muchos años a causa del miedo y la vergüenza, ocultamiento que se reflejaba muchas veces en cambios inconscientes que mi propio cuerpo manifestaba y que tal vez por mucho tiempo no pude comprender. (Gutiérrez, 2017)

En ese ejercicio hermenéutico, ético y estético referido por Madriz (2004) y considerado en el capítulo precedente, se va configurando un ejercicio de la práctica docente que desborda los contenidos mismos del currículo para adentrarse en los meandros de subjetividades que cómplices se encuentran para narrarse desde adentro, tejiendo palabra por palabra, puntada por puntada, una narrativa desde la cual develar los miedos más íntimos.

De esa importancia de narrar y de narrarse, dan cuenta los relatos que han ido consolidando un acervo de memoria para el programa de Licenciatura en Etnoeducación e interculturalidad, que aquí queremos compartir.

El interés por narrar nació, desde que cursé IV semestre de la licenciatura en Etnoeducación en la asignatura de Didáctica Contextual Multicultural-Intercultural, en el desarrollo de la unidad de contenidos denominada: Identidad, Narrativas y Saberes situados. Desde allí, comencé a plasmar los acontecimientos que me involucraban como persona, como profesional y como originaria de un Pueblo. Es por esto que hoy, en ejercicio de la práctica pedagógica como docente en la misma licenciatura, comparto con los estudiantes esa pasión por narrarse con voz propia e involucrarnos en primera persona en las realidades de los contextos donde realizamos dichas prácticas. De esa interacción con el contexto, van surgiendo, muchas veces sin darnos cuenta, esas metodologías situadas que van consolidando las rutas metodológicas de la investigación en contexto. (Parra y Gutiérrez, 2018, p. 237).

A continuación, se comparte una experiencia particular, que empezó a escribirse, sin saberlo, en el no muy lejano 2014 y que tan sólo tres años después, mostró su cuerpo plasmado con decisión en estas líneas.

Tal vez podría llamarse casualidad, pero cuando dos seres se encuentran y comparten caminos también comparten historias y destinos. Estas páginas están impregnadas por las experiencias de dos creaturas femeninas que sin saberlo hace veinte años, en el no muy lejano 1997 comenzaron a tejer sueños, para luego reencontrarse a comienzos del 2014 en la Universidad de La Guajira como estudiantes del programa de Licenciatura en Etnoeducación.

La experiencia vivida en el primer semestre ha sido inolvidable. En ese momento nos vimos enfrentadas a responder la pregunta: *¿Quién soy yo?*, formulada con tanta insistencia por la profesora Yolanda. Esa pregunta nos generó confusión, frustración, miedo, rabia, desesperación, porque traspasaba nuestra existencia y nos obligaba a buscar respuestas a preguntas que nunca antes nos habíamos hecho.

La profesora Yolanda, quien era la única que insistía con su pregunta, se había convertido en un agente perturbador que llegaba a romper el equilibrio dentro de nosotras mismas, al punto que no encontrábamos otra explicación diferente a considerar que la profesora padecía una especie de “locura”, y nos referíamos a ella públicamente como “la loca”, porque ninguna de nuestras respuestas encontraba eco. Si le decíamos: “Soy estudiante de etnoeducación”, la respuesta era: “No estoy preguntando qué estudian.”. Si le decíamos nuestros nombres, la profesora respondía: “No estoy preguntando cómo se llaman”.

Cuando decimos que esta experiencia ha sido inolvidable, es porque también ha sido importante. Ha marcado nuestras vidas, al punto de lograr el hecho de que hoy estemos escribiendo en estas páginas nuestra propia historia, cosa que no fue fácil y que al contrario tuvo un camino bastante espinoso, al punto que en tercer semestre lideramos un comité y los veinticuatro estudiantes firmamos la carta manifestando que no queríamos a la profesora Yolanda como docente. La iniciativa no prosperó porque la respuesta de la dirección de programa fue negativa en virtud de que la profesora era docente de planta y la única que en ese momento tenía el perfil para la asignatura de “Didáctica Contextual Multi-Intercultural” que veríamos en cuarto semestre.

Ante esta situación, no solo nosotras, sino todo el curso estaba muy inquieto con la llegada nuevamente de la profesora Yolanda, y sobre todo porque a la profesora no se le olvidaba la pregunta que desde primer semestre había quedado pendiente y continuó de forma aún más insistente, aclarando que como educadores y sobre todo como etnoeducadores no tener conocimiento de nuestros orígenes y de nuestros caminos, significaba desconocer nuestra propia historia y por lo tanto carecer de elementos para comprender temas como lo identitario, la diversidad, la multiculturalidad y la interculturalidad, ejes centrales de la asignatura.

Los contenidos que se abordaron a lo largo del curso, a partir de la matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico elaborado por la docente, fue madurando la idea de trabajar desde nuestro propio cuerpo y nuestra propia historia una narración autobiográfica que nos permitiera comprender el sentido de esos contenidos que muchas veces parecían no tener ninguna importancia para nosotras.

Sin embargo, el descontento de la mayoría del curso continuaba y fue así como de nuevo volvimos a elaborar una carta, que en esta ocasión sí entregamos, en la cual se solicitaba el cambio de la docente, argumentando que “la profesora no tenía pedagogía” y por lo tanto no la queríamos en quinto semestre en la asignatura de “Territorialidad y Diversidad”, obte-

niendo de nuevo una negativa por parte de la dirección del programa, que a su vez argumentaba que la profesora tenía el perfil y que las motivaciones que nosotras manifestábamos no eran pertinentes.

A raíz de este episodio, la profesora convoca un Círculo como espacio ceremonial de la palabra invitando a cada estudiante a manifestar dentro del Círculo los malestares guardados y comentados por los pasillos. En esta actividad la profesora agradeció a los pueblos originarios que ha legado esta metodología ancestral para cuidar la palabra. Hizo énfasis en el significado que tiene la palabra dentro del Círculo y al cuidado que de ella se debe procurar, en virtud de su poder. Poder para dañar, sanar o curar.

El Círculo fue el espacio pedagógico que permitió crear un acercamiento de diálogo íntimo y espiritual entre docente y estudiantes. En ese círculo se ofrecieron los miedos, la rabia, las lágrimas, las frustraciones, las incomprensiones, las ofensas, las heridas, las cicatrices, las depresiones. Fue en el espacio ceremonial del Círculo, donde se sembró el inicio de la historia que hoy compartimos con la escritura de algunos fragmentos de nuestra autobiografía, la cual generó momentos de emotividad profunda al compartirla como trabajo final de semestre con nuestros compañeros.

El inicio de quinto semestre se dio con la apertura ceremonial de otro círculo de la palabra y allí sellamos el compromiso del respeto por la otredad. Del cuidado de la palabra para no referir juicios sobre quien aún no conocemos y sobre todo el compromiso de continuar en las búsquedas que nos permitiesen responder a la insistente pregunta, que ya no era formulada por la profesora sino por nosotras mismas: *¿Quién soy yo?*

Es así como el camino de la transformación interna en el proceso de auto-reconocimiento como afrodescendientes no fue para nada fácil. Al contrario, tuvimos que transitar un sendero bastante espinoso de nuestra existencia.

Gracias a ese proceso, hoy, al final de nuestro recorrido académico, con mucha tranquilidad y entre risas compartidas con la profesora, queremos decirle que “la llamábamos loca”, comprendiendo que precisamente era “loca” porque tenía toda la razón.

Hoy, escribiendo de manera conjunta estas páginas, le decimos: “profesora Yolanda: gracias. Gracias porque usted vio en nosotras, lo que nosotras no vimos en usted. Gracias por haber tenido claro su reto como docente. Gracias por su entrega en medio de las tempestades en las cuales la sumergimos. Gracias por no abandonar y sucumbir ante nuestras exigencias caprichosas. Gracias por su madurez intelectual y pedagógica. Gracias

por su fortaleza y su firmeza. Gracias por los conocimientos compartidos. Gracias por darnos una oportunidad de decirle en sus ojos que Usted creó en nosotras un **Sentir** Distinto”. (Mejía y Mendoza, 2018).

El ejercicio de escribir-nos, contar-nos, interrogar-nos, desde nuestro que-hacer investigativo, genera un metalenguaje y tal vez una meta-cognición, de la cual nosotros mismos no estamos conscientes al momento de escribir. En este sentido, se comparte a continuación las reflexiones gracias a las cuales el joven investigador y etnoeducador, Lizandro Epiayu, ha ido superando los retos de escribir sobre un conocimiento que le ha sido transmitido desde los espacios pedagógicos de la oralidad: el fogón, el pastoreo, el cementerio, el jagüey y todas las interacciones que se generan en la vida comunitaria. De esos retos, quiere dar cuenta la siguiente narración:

Expresar en un escrito la sabiduría ancestral de los abuelos es algo que me ha sido muy difícil, por eso he emprendido un diálogo interior conmigo mismo, haciendo un ejercicio reflexivo, que parte de expresar mi pensamiento y mi voz en wayunaiki, grabarme esa palabra, para luego escucharla y finalmente escribirla en una aproximación al castellano; elaboración que tal vez a los ojos de un lector lejano al contexto pueda parecer un “maltrato” del castellano.

A continuación, comparto con ustedes este ejercicio reflexivo, con el cual quiero emprender la escritura de estas páginas, las cuales son fruto de tiempos no medidos en las horas del reloj, sino desde los suspiros contenidos, mientras me hacía preguntas que en español no lograba responderme y sólo recurriendo a los rincones guardados de mis memorias en wayunaiki fue posible. (Este ejercicio fue repetido muchas veces, durante largas noches y extensas grabaciones, por espacio de tres meses).

(...)

Los tiempos pasan como el agua de los arroyos, mojando cada territorio y refrescando cada cabeza que escucha la palabra buena y sabia, que se convierte en respiro para enderezar los caminos difíciles donde el joven wayuu tropieza, para que un día pueda recordar las palabras de los ancianos que desde siempre han transmitido su sabiduría para vivir armónicamente con los otros seres de la naturaleza... Los atuushii son quienes tejen la palabra en comunidad, son los que elaboran un plan de vida desde que el ser nace, para que aprenda cómo tiene que equilibrar su mente, su cuerpo, su corazón, y pueda argumentar una palabra sólida que le permita expresarse sin miedo.

Esta sabiduría es lo que nos hace diferentes a otra cultura. Recuerdo siempre los consejos de mi abuela: antes de hablar, diga que su abuelo lo dijo:

ecotasa nikipukat, tatushi tamuin; shia tu>u (lo que mi abuelo me decía era esto). Es decir, permite dar un fundamento epistémico ancestral, un conocimiento o un relato que se valida desde la palabra misma, al recordar un espacio de conversación donde la cabeza escuchaba para luego recordar desde los registros de memoria que aún se conservan en los espacios pedagógicos que se recrean en la vida cotidiana.

Durante los tiempos se hace necesario la voz mayor, porque esto a los jóvenes nos permite mirar y soñar; nos dice cómo tendríamos que vivir la vida. Hacer que los jóvenes y la comunidad se sienten a escuchar para hacer grande nuestra memoria y poder conversar con otros. Tener principios de reciprocidad y poder decir: “Siéntate y escúchame, y si lo retienes en tu cabeza serás grande; y tendrás unos valores de respeto, tanto del otro como a ti mismo”.

Según las palabras que expresan los mayores, nos dicen siempre: “**Supula anain pukuaipa**”, (Esto que te digo es para que tus caminos sean buenos). Te fortalecerá en no perderte si vas a pedir o buscar oportunidades por las ciudades, podrás caminar con un peso espiritual donde sientas la energía como ser wayuu y que te detenga a pensar en ti y en tu comunidad como wayuu.

Hace falta una voz de peso en la cabeza para poder hablar de lo que ya se sabe, y no tener errores de expresar incoherencia cuando queremos dar criterios ante el otro. Cuando hayamos escuchado una mala palabra; nos detiene a pensar y decir: “Espérate, esto no es así”. Según lo que yo escuchaba de mis abuelos, es que primero hay que sentarse, analizar y luego llegar a un acuerdo. Para esto es necesario poner nuestros oídos, cabeza y corazón para digerir todas las cosas que se hablan y luego llevarlas a la práctica, desde donde se comparte y aprende el saber escuchar.

El saber escuchar requiere aprender a callar cuando no tenemos palabra buena para aportar en una discusión y tomarlo como una orientación, para no caer en errores que nos lleven a mayores dificultades.

Hoy nos hace falta a los jóvenes la “sombra” de la palabra, en el sentido que una palabra reposada es como la sombra que nos ofrece un árbol muy grande y antiguo en un territorio. Es esa sombra que le da peso a la palabra en comunidad, es la fuerza, la serenidad, es el frío que enfría el cuerpo. Los abuelos hacen que la palabra no pase desapercibida, hacen que quien pasa y escucha se detenga a descansar y esto puede constituirse en una orientación de compartir una palabra acompañada de un sorbo de café, o una chicha de maíz. Esto sucede cuando alguien está lleno de palabras de sus abuelos, recibe de ellos el don de la palabra para poder sentarse a escuchar, colaborar y ser recibido con respeto aún por personas

mayores, que reconocen en un joven que sabe escuchar, el prestigio de los abuelos que hicieron que ese joven sea como es.

La palabra de los abuelos permite ser la cabeza visible para resolver dificultades, lo que permite a aquel, que aun siendo joven, sabe sentarse a dialogar y solucionar problemas como un abuelo, es decir, no necesita tener una edad mayor, basta con haber puesto atención, oreja, mente y cabeza, para poder sentir y entender con el corazón lo que está pasando, como bien lo dice mi abuela Grecia Deluque: **Papaa tanikuu, keki pia supula>a wane, putchi mulojatterun pikiru** (Escúchame mis palabras, disponga tu cabeza para esta palabra que será grande en un tiempo, en tu memoria). Recuerdos de las palabras de mi abuela Grecia, en la comunidad El Guajiro, en el año 1997, cuando yo tan solo tenía 8 años.

(...) Haber hecho este ejercicio me llevó a escuchar grabaciones guardadas, a las cuales me refería solo como “trabajo de campo”, sin comprender realmente que era allí donde tenía que detenerme si quería encontrar el camino para poder comenzar esta escritura. Fue así como comencé a darle la importancia que tal vez en un comienzo no le di a los relatos ancestrales y a las largas conversaciones sostenidas con la abuela Olimpia De Luque, *outsü* de la comunidad Buena Vista.

Conservar el legado de la *outsü* es como tener una aguja que teje los caminos y escribe el camino desde otra dimensión. Es aquel ojo que abre la puerta del espacio desde la danza de la Yonna donde los cuerpos danzantes de lo masculino y femenino se encuentran para dar alegría y traer abundancia en el territorio. Los caminos de la abundancia requieren de una fuerza espiritual que abra puertas y posibilidades, alejando todo tipo de energía que pueda ocasionar daños o perjuicios a la comunidad.

La *outsü* habla por nosotros con los abuelos invisibles, es la que da el dialoga y transmite al mundo espiritual sobre la necesidad que tenemos. Busca la armonía y el buen vivir para que nosotros permanezcamos en unidad con la naturaleza y con nosotros mismos. Por eso, nos baña con agua para poder sembrar un cimiento de raíz que pueda retoñar o dar frutos a través de la palabra o la incorporación espiritual para tener una piel fuerte de luchador resistente a las adversidades de la vida cotidiana y alegrarnos de las cosas que tenemos y que nos brinda la tierra.

A continuación, comparto las palabras de la sabedora Olimpia Deluque, a partir de las cuales nos explican de manera clara esa relación entre el mundo material y el mundo espiritual:

Prende el tabaco, saca su maraca cuando haya que hacerlo para sonarlo o hace pedir la *Kasha* (tambor) en los tiempos y espacios que se debe de hacer. También da el soplo del *Yotshi* (chirrin-

chi) para alejar los espíritus de los ojos o de la espalda cuando se está en dificultades de algo negativo o cuando sueñan que se debe de hacer algo para alejar o pasar sin que sea tocado o herido por algo: **Tu>u o>utsukalu shia tu errakalu wapuna; tu>u ashajakalu, namaa na aseyukana sa>u, tuu makalu** (La abuela sabia es aquella mujer o persona, que mira nuestros caminos, si está bien o mal; es la que conversa con los abuelos espirituales o aseyuus, del territorio). (Conversación con la abuela Olimpia en la Comunidad Buena Vista durante mi experiencia como docente para adultos mayores en septiembre de 2016).

(...)

Los atushii son la base sólida, porque permiten ese dialogo con los ancestros, ya que ellos son lo que saben de la vida y mantienen el don de la sabiduría. Son ellos que recibieron las palabras ancestrales y son ellos los que masticaron la palabra pura, los que saben de lo que va a pasar y saben lo que ha pasado. Son la cabeza mayor que han contado y transmitido la memoria. Por eso cuando se sientan alrededor de **likii** (fogón) u otros espacios para narrar o aconsejar, en las noches o madrugadas con el fuego encendido, compartiendo el café, o café diluido para los niños, ya que los abuelos dicen que los niños no pueden tomar café puro porque se les endurece la cabeza y no podrán aprender muy rápido.

Después de estas reflexiones y durante largas noches de escucha tanto a los mayores como a mí mismo, quiero dejar la siguiente reflexión:

Los abuelos son el fuego de la tierra... son los que encienden la luz de la palabra

... son la leña que ilumina nuestra cabeza.

(Epiayu, 2016)

Amarres y empates (Conclusiones)

No a manera de conclusión, sino de amarre, para continuar entre nudos, puntadas y empates, compartimos las reflexiones de dos de los coautores de este libro, a partir de su experiencia como investigadores del semillero *Putchi Anasü* en el encuentro organizado en Pasto, en octubre de 2018, por la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (Redcolsi):

Recorriendo los caminos de la investigación, un grito silenciado por la Colonialidad:

La experiencia vivida en un evento de RedColsi, en la ciudad de Pasto, Nariño, ha sido un escenario para evidenciar el trabajo realizado desde el Semillero de Investigación *Putchi Anasü* con la presentación de la propuesta titulada *Siko´u, Laa, Aamakaa (Fogón, jagüey, cementerio). Espacios pedagógicos y didácticas en contexto como anclaje de las pedagogías propias en la cultura wayuu*. A partir de ésta se evidencia un paradigma diferente a partir del cual hacer investigación desde lo propio y asumir una posición crítica frente a los planteamientos de la colonialidad. Si bien desde nuestra formación académica e investigativa hemos venido desarrollando y estudiando los Paradigmas de Investigación Indígenas, con estas metodologías propias de hacer investigación, se dan a conocer los saberes del pueblo wayuu, que por muchos tiempos han sido silenciados, fragmentados y minorizados, por sistemas del conocimiento occidental. En la propuesta de investigación evidentemente se pronuncian las voces a través de los saberes de los **Atuushii, Alaülaa, Outsü**. Así mismo es importante, poder explicar cómo desde el contexto y la realidad de la vida cotidiana de los pueblos indígena se aprende, aclarando que para nosotros los indígenas, el aprender y entender una realidad, no necesariamente requiere estar encerrado en un aula o salón de clases, sino que se trata de vivir, conocer, comprender, analizar, interpretar y entender cada una de las prácticas y espacios vividos en la cotidianidad de los pueblos, en su propio contexto. Claramente con nuestra propuesta de investigación bus-

camos levantar las voces de nuestros ancestros a través de los saberes que se evidencia en el desarrollo de nuestro trabajo colectivo. Como ejemplo de ello tenemos la **Pütchi, Yootoo, Aapajaa** (palabra, oralidad y escucha), como aspectos fundamentales en el recorrido de nuestra investigación. Así mismo, la importancia de la **circularidad de la palabra**, que pone discusión las técnicas de recolección de datos planteados por Occidente, se desarrolla a partir de la sapiencia de los abuelos y sabedores wayuu, quienes llevan el camino de la palabra en la conversación. La intención de estos trabajos es reivindicar las voces y saberes del pueblo wayuu para el fortalecimiento de la misma identidad.

A partir de esta experiencia puedo manifestar que realmente quienes tenemos el compromiso de dar a conocer nuestra cultura e identidad somos los jóvenes, desde los espacios y escenarios académicos, pedagógicos e investigativos, con las prácticas ancestrales desde la vida cotidiana del pueblo wayuu. (Fragmento de Autobiografía. Argenis Prieto wayuu Pauüsayuu de Isi 'ijou wayalayuu – familia de los repelones, octubre 2018).

(...)

“Hay un comienzo y hay un final”, esa es la lógica de la vida, pero ¿qué implica comenzar y terminar? Mi realidad comienza donde los ancestros comenzaron a manifestarse desde el espacio tan anhelado del saber, pero un saber impropio que me ha llevado a dar vueltas por el limbo de la realidad cósmica de mi tejido ancestral y, en realidad, eso es un comienzo, porque parto desde la fragmentación y la suplantación “científica” que el mundo colonialista nos ha introducido a golpes secos de lápiz y papel. Es desde ese momento y a través de ese método que yo busco en las ruinas de mi memoria, esa esencia primitiva de lo que soy como persona y como pueblo. Desde aquí, comienzo un caminar de entramados epistémicos de saberes inherentes desde la oralidad de mi cultura ancestral wayuu.

Muy seguramente te preguntarás por qué te digo esto, quizás no te interese, más aun el sentido y la esencia de lo que digo busca mostrarte que me hiciste daño, porque mis ancestros son mi piel que, a punta de látigo, aruñaste para que buscaran en mi madre tierra tu alimento y cumplir tus deseos banales. Son mi ojos los que observaron cómo te hacías rico con los bienes de mi madre; son mis oídos los que escucharon cómo te deleitabas con tus amistades contándoles cómo “conquistaste” una tierra indómita y alardeabas de tus riquezas vacías de significado espiritual... Mientras tanto, yo te pedía con mi voz silenciosa que dejaras de penetrar mi cuerpo con tus libros poderosos y tu ideología vacía, pero aun así me sentía feliz con esas pequeñeces gigantes, este soy yo, diciéndote que así como con violencia y sometimiento me dañaste, yo con verdad y saberes

te dañaré el ego que ha sido mi *wanülü* desde los orígenes de tu malvado plan conquistador... (Mi conversación con un español. Ronaldo Navas, octubre 2018).

Por ahora, hacemos una pausa en el camino de nuestro quehacer pedagógico, como formadores de formadores, para, con y desde la diversidad, para entregar estas reflexiones sentidas y cultivadas desde la *Putchi Anasü*, una palabra transitada por el estómago, el corazón y la cabeza de tantos jóvenes que con su compromiso nos animan a continuar sembrando justicia y esperanza en este desierto mágico, donde el vuelo de las aves adornan los atardeceres arrebolados de este cielo guajiro cargado de misterio, retos y sabiduría. Gracias Regi, Hilcías, Delmira, Argenis, Ronaldo, Lizandro, Katuska, Yuceinith, Maythé, Feryis, Saray, por estas reflexiones que cuestionan nuestro profundo sentir como maestras. Gracias por regalarme el privilegio de vivir, sentir, oler, caminar y soñar desde sus TerritoriosCuerpoMemoria. (Parra, 2018b, *Pensatorios de octubre*).

Bibliografía

- Arboleda, R. (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento. El caso de Macondo*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Alianza Editorial, Madrid.
- Camargo, F y Brito, M. (2018). *Mestizajes: silencios y ausencias. Autorreconocimiento identitario e interculturalidad. Avances presentados en Redcolsi, nodo Guajira*. Riohacha, Colombia.
- Ceballos, R, Medina, H. y González, D. (2017). “Sütünülawaa ’in (palpar nosotros corazón): el corazón wayuu desde las memorias de la tierra y el territorio a partir de los significados de la muerte. La vida cotidiana y el entierro *Apü* como amarres de las pedagogías propias como aportes a la construcción del SEIP y su articulación con el currículo escolarizado en el grado quinto en la Institución Etnoeducativa rural Laachon Mayapo, sede manzana, en La Guajira colombiana”. (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha, La Guajira, Colombia.
- Cerruto, L. (2005). *Metodología propia. Educación diferente*. Cochabamba: Kawsay.
- Coulon, A. (1998). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas -CONTCEPI- (2013). “Perfil del sistema educativo indígena propio”. S.E.I.P., Organización Indígena Nacional de Colombia (ONIC). Disponible en <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia->
- Del Solar, M. (2017). *La memoria del tejido: arte textil e identidad culturas de las provincias de Canchis (Cusco) y Melgar (Puno)*. Lima: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette*. Gregory Bateson in educazione. Pisa: ETS.

- Ellis, C., Adams, T. E. y Brochner, A. P. (2015). *Autoetnografía: un panorama*. *Astrolabio*, Nueva Época, 14, 249-273.
- Epiayu, L. (2016). “Suwaatira Kasha (Correr nosotros danzando). Lenguaje ceremonial de la Yonna. Territorialidad simbólica y corporeidad como anclaje de las pedagogías propias wayuu para el buen vivir y su articulación con los currículos escolarizados en el Centro Indígena Rural Internado Akuaipa, sede Nueva Esperanza, Aula Satélite Multigrado, Albania, La Guajira” (Tesis de grado). Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia.
- Estermann, J. (2006). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Feliu, J i Lajeunesse, S, (2007). *Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía*. Universitat Autònoma de Barcelona. Presentación de la carpeta Athenea digital 12, 260-261
- Fondo Indígena. (2008). *Programa de Formación de Líderes Indígenas. Módulo de Espiritualidad, Conocimientos e Historia de los Pueblos Indígenas de Abya Yala. Manual de las y los participantes*. La Paz: Ediciones Plural.
- Gambarotta, E. (2016). “La sociogénesis del modo de corporalidad moderno. El problema del objeto en las investigaciones sobre cuerpo a partir de la teoría crítica reflexiva”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* 38(2), 194-200. Disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328916000524>.
- Gavilán, V. (2012). *El Pensamiento a Espiral. El Paradigma de los Pueblos Indígenas* (Working Paper, serie 40). Santiago de Chile.
- Gómez, M. (2005). “La transposición didáctica: historia de un concepto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol, 1(1), 83-115.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutiérrez, S. (2017). “Voces del silencio: lenguajes, lugares y tiempos de la memoria de la identidad kankuama. Narrativas y experiencias de vida cotidiana con mujeres, niñas y niños kankuamos desplazados residentes en Riohacha, La Guajira, como ejercicio pedagógico de reconexión identitaria desde el modelo educativo propio del pueblo kankuamo makú jogúki (OEK)”. (Tesis de pregrado). Universidad de La Guajira, Riohacha, La Guajira, Colombia.
- Holmans J. S. (2015). “Autoetnografía: transformación de lo personal en político”. En K. N. Denzin y S. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos. Barcelona: Gedisa.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). Disponible en www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733.
- Lajo, J. (2002). *Qhapaq Kuna. Más allá de la civilización: reflexiones sobre la filosofía occidental y la sabiduría indígena*. Cusco: Grano de Arena.

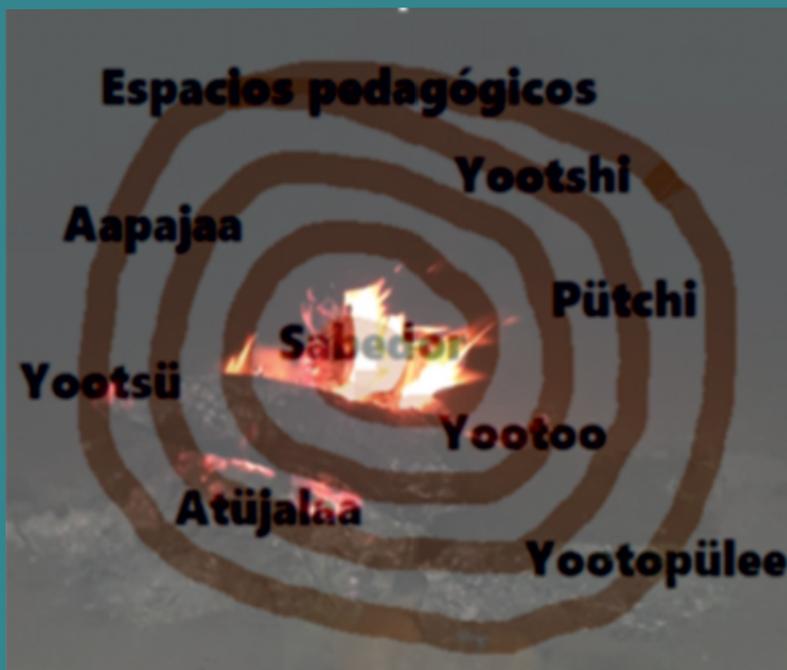
- Larrosa J, Orbe, F y Mélich, J. (2006). "Pensar la educación desde la experiencia". *Revista portuguesa de pedagogía*, 40 (1), 233-259.
- Madriz, G. (2004). "¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. A Parte Rei". *Revista de Filosofía*, 31, 1-8. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>.
- Manen, M. V. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Cali: Universidad del Cauca.
- Mejía, Y. y Mendoza, K (2018). "El Círculo de la Palabra y la Matriz TerritorioCuerpo-Memoria. Ejercicio Pedagógico de Reconexión Identitaria". Proyecto de grado para optar al título de licenciadas en Etnoeducación. Universidad de La Guajira.
- Mélich, J.-C. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN) (2010). "Kajkrasa Ruyina: Guardianes de la Madre Tierra. El Planeta Azul. Proyecto etnoeducativo del Pueblo Indígena U'wa del Resguardo Unido". Documento de política etnoeducativa N.º 3. Tomado de <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190304606>.
- Ministerio de educación nacional (23 de junio de 2016). "MEN, Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Obtenido de enfoque y contenidos de la catedra de estudios afrocolombianos en el sistema escolar": www.mineduacion.gov.co.
- Ministerio de educación nacional. Resolución 18583 de 2017. Tomado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49836.html?_noredirect=1.
- Morse M., Janice, editora (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería, Medellín.
- Morín, Edgar (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. 1ª ed. Nueva visión. Buenos aires.
- Nicolescu, B (1994). *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco. Du Rocher. Disponible en <http://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/>.
- Organización Indígena Kankuama [OIK]. (2008). *Makú Jogúki: Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo*. Valledupar: Fundación E-Korúa.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ciudad de México: OIT.
- Paoli, A. (2003). *Educación, Autonomía y LekilKuxlejal: aproximacionessociolingüísticas a la sabiduría e los tzeltales*. México: UAM Xochimilco.
- Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos interepistémicos: ecologías, territorialidades, metodologías y pedagogías pluriversas para el buen vivir con paz*. Riohacha: Uniguajira.

- Parra, Y. y Prada, H. (2018a). *Prácticas culturales y tradición oral para la armonización del territorio. Aportes para la construcción del SEIP, desde las narrativas y juegos ancestrales de los pueblos Betoy y Sikuani*. FUNKARIB, Tame. Arauca.
- Parra, Y. (2018b) Pensatorios de Octubre. (Inédito)
- Parra, Y. (2013a). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión: buen vivir Sumak Kawsay y Lekil Kuxlejal. *Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales*, 8, 1-15.
- Parra, Y. (2013b). “Oltre oceano: altri orizzonti del possibile. Epistemologie di Abya Yala e progettualità esistenziale” (tesis doctoral). Universidad de Bolonia, Bolonia, Italia. Disponible en http://amsdottorato.unibo.it/5428/1/PARRA_YOLANDA_TESI.pdf.
- Parra, Y. (2015). *Memorias usurpadas: “pensatorios” a propósito del día del idioma*. *Miradas*, 13, 204-213.
- Parra, Y. (2016a). “Justicia cognitiva y pedagogías para la paz en Colombia. Abordaje desde La Matriz TerritorioCuerpoMemoria”. Disponible en https://www.academia.edu/31532610/CONFERENCIA_JUSTICIA_COGNITIVA_Y_PEDAGOGIAS_PARA_LA_PAZ.pdf.
- Parra, Y. (2016c). “Plan de Desarrollo del Docente (Guía Propedéutica) Asignatura Didáctica Contextual Multi-Intercultural”. Disponible en www.academia.edu.
- Prieto, A. y Navas, R. (2018). *Siko’u, Laa, Aamakaa. Espacios pedagógicos ancestrales y didácticas en contexto en la cultura wayuu como anclaje de las pedagogías propias*. Proyecto en curso. Avances presentados en Redcolsi, Pasto.
- Rappaport, J. (2007). “Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración”. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197-229.
- Sánchez, M., Pérez, M. y Jasso, A. (2009). *Popol Vuh. Ch’ul Vun Yu’un Maya K’iche’Etik Ta Bats’I K’op*. Chiapas: Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI.
- Toledo, V. (2009). “¿Contra nosotros? La conciencia de especie y una nueva filosofía política”. *Polis*, 8(22), 219-228.
- Tuhiwai, L. (2015). *A descolonizar las metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas* (K. Lehman, Trad.). Santiago de Chile: LOM.
- Universidad de La Guajira (2017). *Documento maestro Licenciatura en etnoeducación e interculturalidad*.
- Walsh, C. (2009). *Hacia una comprensión de la interculturalidad*. *Colaboración especial*, 2(11), (2), 6-7.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Webgrafía

Parra, Y. (2013). YolandaAbyaYala (Canal de YouTube). Disponible en <http://www.youtube.com/user/YolandaAbyaYala/videos>.



El principio del Kottirawa y la Circularidad de la palabra.

La consolidación de la **kottirawaa** (estar unidos nosotros), implica la relación "**hombrenaturaleza**" y es en esta relación, a partir de los principios de: *Relacionalidad. Reciprocidad. Complementariedad y Correspondencia* que se configuran los **Espacios Pedagógicos ancestrales**. **La circularidad de la palabra**, pone en discusión la utilización de la "entrevista" que desde occidente es dirigida siempre por el investigador, ya que en la investigación en contexto, es el sabedor quien orienta los ritmos de la conversación y teje los caminos de la palabra. (Prieto y Navas, 2018)

