

Diálogos Interepistémicos:
Ecologías, Territorialidades, Metodologías
y Pedagogías Pluriversas
para el Buen Vivir con Paz



**DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
Ecologías, Territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas
para el Buen Vivir con Paz**

**DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
Ecologías, Territorialidades, Metodologías
y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz**

.....

Voces del Silencio:
Tejidos y MemoriaS de la Identidad
del Pueblo Kankuamo
(1993-2017)

.....

Yolanda Parra
Saray Gutiérrez Montero



UNIVERSIDAD | SHIKII EKIRAJIA
DE LA GUAJIRA | PULEE WAJIIRA

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS:
Ecologías, Territorialidades, Metodologías
y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz

© Yolanda Parra
Saray Gutiérrez Montero

© Universidad de La Guajira
Primera edición, 2018

ISBN: 978-958-8942-79-7

Carlos Arturo Robles Julio

Rector

Hilda Choles

Vicerrectora Académica

Víctor Pinedo Guerra

Vicerrector de Investigación y Extensión

Sulmira Patricia Medina

Directora Centro de Investigaciones

Diseño / diagramación

Luz Mery Avendaño

Impresión:

Editorial Gente Nueva

Depósito legal

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

A Juan Sebastián y Sonia Yamile
A Isabella Esther y Oscar Samuel

Contenido

Las autoras	11
Agradecimientos	17
Presentación	21

PRIMERA PARTE

PUNTADA CERO (EL AMARRE)

DE LA NADA AL TODO

0.1 ¿Por qué puntada Cero?	29
0.2 Apuntes históricos: Caminos de la Ciencia en Occidente	30
0.3 Entre Océanos: El Huipil de la Memoria	33

PUNTADA UNO

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS

Introducción.....	37
1.1 La ecología del espíritu	40
1.1.1 Ecología del Espíritu y Territorialidad Simbólica.....	43
1.1.2 Territorialidad Simbólica: Dentro y Fuera en el EspacioTiempo.....	49
1.2 La ecología de la mente	52
1.2.1 Territorialidad Epistémica y Ecología de la Mente.....	54
1.3 La ecología de saberes y la epistemología del sur	57
1.3.1 Las Territorialidades de Poder y la Ecología de Saberes	61
1.4 Mujeres de Abya Yala: tejidos, espiritualidad y política	64
1.4.1 Territorialidades femeninas	65

1.4.2	Mujeres Memoria.....	66
1.4.3	Mujeres Territorio Resistencia.....	69
1.4.4	Mujeres Identidad, Política y Educación.....	71
A manera de Conclusión: Cognición situada y Territorialidad Epistémica		74

PUNTADA DOS

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS Y TRÁNSITOS DE LA AGENDA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

2.1	Estructuras Coloniales: Escuela, religión, haciendas.....	79
2.2	Cuestiones de Identidad: Espacios de lo “indio”.....	81
2.3	Las políticas indigenistas y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	88
2.4	De la Cuestión Intercultural a la “Interculturalidad en Cuestión”	89
2.5	Estudios Culturales y metodologías descolonizadoras	96
2.5.1	Estudios culturales latinoamericanos.....	97
2.5.2	Metodologías Descolonizadoras.....	103
2.5.3	Interculturalidad y Territorialidad Epistémica	104

PUNTADA TRES

METODOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS PLURIVERSAS

3.1	El Buen Vivir y la Metodología de la Chakana	106
3.1.1	La Metodología de la Chakana y el Sumak Kawsay	108
3.1.2	La Metodología de la Chakana y la investigación con identidad	111
3.2	La Pedagogía de la Reconexión	112
3.3	La Matriz TerritorioCuerpoMemoria	115
3.3.1	El Cuerpo en la Matriz TerritorioCuerpoMemoria	118
3.3.2	La Palabra en la Matriz TerritorioCuerpoMemoria.....	119
3.4	La Matriz TerritorioCuerpoMemoria y la Fenomenología Hermenéutica	122
3.4.1	La fenomenología hermenéutica y la “Experiencia vivida”	123
Conclusiones no Conclusivas		128

SEGUNDA PARTE

VOCES DEL SILENCIO:

Tejidos y memorias de la identidad del pueblo Kankuamo en Colombia

Presentación	135
Introducción.....	141

PRIMERA PUNTADA

1.1 El Pueblo Kankuamo	154
1.2 Caminos Del Renacer Kankuamo	155
1.3 Plan de Salvaguarda.....	158
1.3.1 El Desplazamiento Forzado.....	160
1.4 La Ley de Origen y la Línea Negra	160
1.5 El Makú Jogúki-Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo.....	162

SEGUNDA PUNTADA

IDENTIDAD. VIDA COTIDIANA Y RECONEXIÓN IDENTITARIA

2.1 MemoriaS de la Identidad Kankuama.....	167
2.2 Vida Cotidiana, Educación Propia y Reconexión Identitaria.....	175

TERCERA PUNTADA

CUESTIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DE LOS DIÁLOGOS INTERPISTÉMICOS

3.1 Caminos para la Interacción en la Experiencia Investigativa.....	184
3.1.1 La Conversación	185
3.1.2 Talleres en Contexto	186
3.1.3 El Suzũkaro (gran encuentro)	187
3.1.4 El consejo, el Fogón y la lengua Kakachukua.....	188
3.1.5 Escarbando en las raíces de la lengua kakachukua.....	190
3.1.6 Las entrevistas interactivas y la Mochila Colectiva	193
3.1.7 Entrevistas con los docentes de las instituciones en Territorio kankuamo	195

3.2	Empatando la cabuya, apretando la puntada (Resultados).....	200
3.2.1	El Cuerpo: Protagonista central de las Voces del Silencio....	201
3.2.2	Corporización de la Memoria	202
3.2.3	Corporización del miedo	203
3.3	Memoria dibujada desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria	208
3.4	La Memoria tejida	213
3.5	Conversaciones y encuentro con docentes de las Instituciones Educativas del Resguardo Indígena Kankuamo.....	216
3.6	La autobiografía.....	218
3.7	La Reconexión Identitaria	228
3.8	La Metodología Chipire: PuntadaPalabraMemoria	232
	Reflexiones para continuar tejiendo.....	236
	Bibliografía	239

LAS AUTORAS

Yolanda Parra

Todavía me es posible contar con los dedos de una sola mano mi experiencia como docente de planta en la universidad de La Guajira. La cuenta se remonta al no muy lejano 2014 cuando, en virtud de la convocatoria para docentes de planta, ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación, en el programa de Licenciatura en Etnoeducación.

La apuesta del regreso a Colombia se debatía entre mantener la cercanía a la Sierra Nevada de Santa Marta, territorio ancestral del pueblo Kankuamo o a la Sierra Nevada del Cocuy, territorio ancestral del pueblo U'wa, con quienes empecé a tejer el pensamiento y a caminar la palabra hace casi veinte años.

Sin embargo, parece que el encantamiento y la magia se encargaron de dar cumplimiento a un pacto sellado doce años atrás, cuando por vez primera, entre ires y venires, tuve el privilegio de posar mi cuerpo en las tibias arenas del Cabo de La Vela, bajo nubes de estrellas fugaces que aquella noche adornaban el silencio del desierto guajiro.

En ese entonces mi existencia se debatía entre dos océanos y regresar a Colombia era un sueño que en ocasiones parecía diluirse en las profundidades marinas. Los caminos se fueron abriendo y las semillas germinaron en el lugar que, sin saberlo, me había elegido para regresar, a hacer lo que en ese momento deseaba ser: ¡Maestra de Maestros!

Ese sueño acariciado se fue perfilando durante un largo peregrinaje académico que me llevó de la economía, con una experiencia en el templo del mercado de capitales, a los derechos humanos; de allí a la sociología, que me permitió trabajar con mujeres y jóvenes migrantes en Italia, para luego pasar a la pedagogía y las ciencias de la educación en mis estudios doctorales.

Gracias a ese peregrinaje, hoy reconozco con gratitud esa actitud crítica que se fue consolidando día tras día, generando profundos interrogantes frente a las formas de organización del conocimiento académico, muy distante de las enseñanzas que sabedoras y sabedores tejen desde sus territorios ancestrales, ejemplo de ello los largos "*pensatorios*" con los que el sabio maestro del pueblo U'wa, Berito Kubarwa, en noches de luna llena o a la orilla de ríos

silenciosos, regala el más melodioso de sus cantos, narrando de generación en generación la geografía sagrada de su pueblo.

Noches en vela y cuerpos de niebla recorrieron territorios desconocidos intentando descubrir aquel hilo desmadejado suspendido en los respiros infinitos de la nada. Preguntas sin respuesta revoloteaban sin parar, intentando comprender si sería precisamente ese hilo invisible del miedo y el dolor el motivo de aquella vorágine de seres en movimiento.

¿Serían aquellos habitantes de un mundo salpicado de injusticias, quienes sin saberlo me transportaban como en una película, de Marruecos a Palestina, o de Polonia a la India, o de Senegal a Colombia, Perú, Bolivia o México?

Eran viajes nocturnos en un mundo de mariposas amarillas, como en la época de la armoniosa Bakatá. Mariposas relucientes, con ropajes coloridos bajo los cuales ocultaban identidades fragmentadas de un universo femenino que, agobiadas por los silencios ausentes, se revelaban al mundo, para gritar los sueños peregrinos sin destino, contando historias que recuerdan, que hieren, que curan. Historias de un exilio, de una muerte, de una violación, de un engaño, de una mutilación, de una guerra o de un desplazamiento.

Es precisamente a partir de esa vorágine de seres en movimiento que comienzo a caminar y entrenzar nuevos horizontes del posible. Tuve la oportunidad de caminar territorios ancestrales de once pueblos indígenas a lo largo de Abya Yala, desde Guatemala hasta Uruguay, y así, de la mano de la sabiduría ancestral, comencé a descubrir las semillas de una nueva siembra: los postulados del Buen Vivir, expresados en el *Sumaj Kawsay*, el *kajkrasa Ruyina* y el *Lekil Kuxlejal*. Ese camino se recorre en el que-hacer cotidiano de jóvenes, hombres y mujeres de maíz, de quinua, de barro, de chocolate, de carne y hueso, que como Eulogia, Yanet, Lucía, Sebastiana, Adriana, Cristina, Juan, Leonel, José, Yuro, Berito, Andrés, Flavio, Roberto, Manuel, Aracely, Alba, Abadio, Angélica, Amelizia, Jaime, Rosa Manuela, Lizandro, Reginaldo, Hilcías, Marelbis, Mauro, Delmira, Marleny, Misael, y Saray, están comprometidos desde la academia, pero sobre todo desde la vida misma, en esa relación estrecha y comprometida con sus comunidades, en una búsqueda de reconexión espiritual que posibilite la recuperación de la sabiduría ancestral y la sanación de la grande madre universal.

Es gracias a esta experiencia que, escarbando en mis orígenes, decido interrogarme en relación con esa extraña categoría de “mestiza”, obligándome a

transitar los senderos húmedos de mi existencia, para, en un acto de reconciliación y reconexión conmigo misma, poder escribirme y contarme lo que ahora les comparto:

Mi ombligo y mi placenta están sembrados a orillas del río Ariari. Llegué a este mundo en una noche de lluvias torrenciales y ríos desbordados marcada en el calendario con un día un mes y un año. Desconocía esta maravillosa historia, me la contó mi madre a la edad de cuarenta años y fue sólo en ese momento que pude reconocer el musical sonido de la lluvia en el arrullo de mis sueños y comprender los porqués de tantos viajes. Adoro ser transportada por las corrientes SiempreVivas de los muchos ríos y mares que sin saberlo me han hecho habitante de dos océanos (Fragmento de “Fra Oceani”)¹

Sigo escribiendo para dejar brotar las palabras del Agua, del Viento, del Fuego y de la Tierra. Escribo para liberar las voces del silencio y compartir con ellas la sabiduría recibida con sigilo desde la profundidad de los ríos y la altivez de los nevados. Un aprendizaje que, en un proceso de reflexividad profunda, permitió ese inesperado reencuentro conmigo misma. Un reencuentro después de estar veinte años sumergida en un mundo empecinado en producir rezagos, desechos, creaturas fragmentadas, desconectadas, consumistas, indiferentes, egoístas e inconscientes.

Succhimma, 21 de septiembre 2017

1 Fragmento de “Fra Oceani”. Autobiografía escrita en italiano como resultado de la investigación para optar al título de Socióloga en la Universidad de Bologna: Historias de vida de mujeres colombianas migrantes en Italia, residentes en Ferrara y Bologna. (2009)

Saray Gutiérrez Montero

*Cuando nos preguntaban de dónde éramos,
negábamos constantemente nuestro origen por temor a ser reconocidos.*

*El miedo invadía nuestras vidas, hasta tal punto que a veces
nos ignorábamos nosotros mismos.*

*Así comienza la narración de tantas voces en silencio
de las cuales el presente escrito es tan sólo un comienzo*

Plasmear en estas páginas el diálogo que se traslada del aula, a mis intimidades de estudiante, es motivo de alegría, pero también de una gran nostalgia. Compartir en este escrito a dos manos los diferentes momentos del inicio de mi narración biográfica, en pro de aquello que con la profesora Yolanda hemos identificado como “Reconexión Identitaria”, ha sido tal vez el logro más significativo de esta experiencia.

Recorrer los senderos aquí descritos se ha constituido en un diálogo profundo conmigo misma, diálogo que se remonta al primer momento que nos cruzamos en el aula de clase en cuarto semestre, cuando la profesora en el ejercicio de presentación preguntó sobre nuestra identidad. Fueron instantes con sabor a eternidad, pero hoy agradezco haberlos vivido, porque fue precisamente esa situación la que hoy me permite contarme. Fue a partir de ese instante que pude comenzar a enfrentar los miedos y los silencios a los cuales había estado sometida en mi condición de mujer kankuama, indígena, desplazada.

Referirme a mi identidad era una cuestión que siempre me causaba cierta molestia. Cuando me preguntaban que de dónde era, solo decía lo necesario: soy del departamento del Cesar, de Valledupar. Muy dentro de mí, anhelaba que no siguieran preguntando más. Siempre era así. Cuando la gente no preguntaba más, respiraba y decía: ¡ufff menos mal que se quedó allí!

Ese día, el 20 de febrero del 2014 a las 3:30 pm en el salón del bloque de mi facultad, todo fue diferente. Entró la docente Yolanda Parra por segunda vez a nuestro salón, continuó con su ejercicio de conocernos, como dice ella reconocernos, diciendo que el nombre no era suficiente visto que teníamos que encontrarnos durante todo un semestre. Que era necesario compartir al menos una parte mínima de nuestra existencia, de nuestros caminos, de nuestros logros, nuestros retos y nuestros desafíos y sobre

todo hacer un ejercicio sobre nuestra identidad; esto considerando que en el aula, la mayoría de mis compañeros se reconocían como wayúu, algunos como mestizos y yo que hasta el momento decía ser de Valledupar. La verdad con anterioridad ningún docente había hecho este ejercicio.

Yo observaba, escuchaba y seguía sentada en aquella silla donde enfren-té un mal momento, tal vez uno de los más difíciles de mi vida. Por fin mi identidad indígena kankuama reclamaba por salir. Salió aquel día, en aquella hora que jamás podré borrar de mi mente. Recuerdo que tímidamente respondí, con voz entrecortada: *soy kankuama*.

Aunque no miraba mis compañeros a sus ojos, sentía sobre mí sus miradas de asombro, o tal vez no, pero era mi imaginación en ese momento.

El miedo que aún me aterrorizaba, me perturbaba en medio de aquella universitaria multitud, fueron semanas que demoré con este fuego que me consumía después de aquella clase. Con el tiempo fui acostumbrándome a las preguntas que me hacían los compañeros dentro de aquella aula, aunque a veces no deseaba que llegara el día de clase, era un tormento pensar en aquellos momentos.

A medida que fue pasando el tiempo, se generaron espacios de reflexión y diálogo con la docente. La confianza brindada por ella a todos me dio los elementos necesarios para el encuentro con mis miedos, hasta llegar a desear que llegara el día de nuestro encuentro en el aula, otros compañeros deseaban lo contrario. ¡Qué paradójico! (Fragmentos de la autobiografía).²

Estos comienzos fueron posibles gracias a los interrogantes que se generaron al interior del semillero Putchi Anasû que día a día iba fortaleciendo mi identidad kankuama y la necesidad de profundizar sobre mi cultura. Situación que además me llevó a reflexionar sobre el papel de la mujer indígena y la importancia en la trasmisión oral de la cultura, donde el acto de tejer, constituye uno de los pilares de las pedagogías propias. Fue así entonces como recuperé mis espacios de diálogo íntimo con el tejido.

Tejer me reconecta con el territorio porque en cada puntada el pensamiento se traslada a ese lugar donde pasé la niñez y gran parte de mi adolescencia, fue en ese momento de mi vida que aprendí a tejer. Cuando tejo me siento más tranquila, puedo experimentar que mis malos pensamientos se van. Es un ejercicio que lo busco para serenar mi cuerpo, mi palabra y mi pensamiento.

2 Fragmentos de la autobiografía incorporada en el trabajo de monografía de grado como licenciada en Etnoeducación (2017)

Cuando tejo los miedos afloran, pero a medida que avanzó en el tejido se van borrando.

Lo que si percibo, es que cuando me acuerdo de situaciones difíciles del desplazamiento se me enreda la cabuya, tengo que partirla, respirar y volver a comenzar a empatar y es así como entiendo la reconexión: Reconectar esa ruptura y empatarla, componerla para seguir el proceso del hilo en el momento del tejido, que es a la vez recomponer, reconectar mi vida para seguir existiendo (Fragmentos de la autobiografía).

Redescubrir las maravillas del acto de tejer el pensamiento, que es la memoria colectiva de nuestros pueblos, fue fundamental para la elección de tema de monografía para optar al título de Licenciada en Etnoeducación.

Tejer una mochila significa entrelazar en cada puntada mis pensamientos, sentimientos, emociones, vivencias; esa armonía, quietud que se respira en el momento del tejido. El ser mujer kankuama tejedora desde mi niñez ha sido una experiencia única, tanto que a pesar del flagelo del desplazamiento aun construyo memorias a través de mis puntadas y transmito mi arte a través de la oralidad a las generaciones que están creciendo. Por eso siento una emoción muy grande al accionar la carrumba³ heredada de mi abuela, porque la fuerza de su memoria se hace sentir en el patio donde deparé con mi familia, sobrinas, hermanas; tanto que hasta los vecinos curiosamente preguntan sobre su origen. Es una reliquia que me ha acompañado desde que me enseñaron a tejer en la escuela que era el patio de mi tía materna, donde cada tarde nos reuníamos todas las primas, tías, abuelas. Recuerdo que si una madre no tenía la paciencia para enseñar el tejido, esta era enseñada por otra mayor de la familia. Hoy llevo este legado cultural, del cual me siento orgullosa porque es parte fundamental de mi identidad como mujer kankuama.

A pesar de que la ciudad donde hoy vivo ha cambiado la rutina del tiempo, plasmar dentro de mis horarios el espacio para tejer sigue siendo fundamental. Tejer el pensamiento es tejer cultura, es volver a soñar, es sentirse viva nuevamente. Hilar con la carrumba es preparar la lana, limpiarla, para que en cada puntada quede un pedacito de memoria (Fragmentos de la autobiografía).

Suchiimma, septiembre de 2017

3 Elemento tradicional para el arte del hilado

Agradecimientos

A Saray por abrir el bolsillo secreto de su corazón y compartir su existencia desde ese ejercicio autobiográfico al cual ha dedicado energía, lágrimas, tiempo y reflexión.

A Rosa Manuela y todas las mujeres Kankuamas, quienes por más de quince años me han compartido sus luchas y sus apuestas políticas. Gracias porque me permiten “Estar Siendo” desde adentro del vientre de la grande Seynekum, para caminar el pensamiento y sembrar la palabra. Palabra soñadora, sabia y firme.

A las autoridades espirituales y políticas del pueblo Kankuamo, en especial al cabildo gobernador Jaime Enrique Arias Arias, por la persistencia, la resistencia y la siembra.

A Berito y Yuro Kubarwa, por donarme la fuerza de la sabiduría U’wa, por la magia compartida, por los aprendizajes de los cuales me han hecho depositaria.

A Aracely Burghete Cal de Mayor, mujer de resistencias, académica e investigadora, por los aprendizajes y los caminos compartidos en ese “México Profundo”, donde el Estado de Chiapas y la mágica Jovel fueron cómplices silenciosos de nuestra reconexión como creaturas femeninas, cósmicas, rebeldes y guerreras de la vida.

Al gran Maestro y Pedagogo Leonel Cerruto Alarcón, originario del Pueblo quechua, por su generosidad y humildad, al compartir sin recelos ni sigilos su sabiduría ancestral y la siembra desde el Centro de Culturas Originarias Kawsay en Cochabamba.

A Mariagrazia Contini y Silvia Demozzi, en la Universidad de Bologna, por la capacidad para leer esos mundos “otros” y comprender esas “razones del corazón”, sin las cuales no hubiese sido posible explicar la profundidad de una realidad y de un lenguaje imposible de traducir en italiano.

A mis afectos compañeros de vida, padres de mis hijos. A Juan Sebastián y Sonia Yamile, por acompañar desde siempre mi existencia.

A mis amigas, cómplices de caminos caminados y sueños soñados, por su lealtad, compromiso, apoyo y disponibilidad siempre presente.

A los seres de chocolate, de quinua, de barro, de maíz, de carne y hueso, visibles e invisibles, habitantes de todos los territorios porque desde sus luchas originarias han sembrado las semillas de esos otros horizontes del posible.

Yolanda Parra

Suchiimma, 21 de septiembre de 2017

Gracias al pueblo Kankuamo, especialmente a las voces del silencio, voces ausentes que desde la memoria se han hecho presentes en estas páginas.

A la Organización Indígena Kankuama (OIK). A las autoridades espirituales y políticas, en especial al cabildo gobernador Jaime Enrique Arias Arias y a la Organización de Mujeres Indígenas Kankuamas (OMIK), por su apoyo incondicional.

A las madres kankuamas desplazadas en la ciudad de Riohacha, quienes junto a sus hijas e hijos dieron sentido y contribuyeron de manera decidida con cada puntada en el tejido de esta experiencia investigativa.

A mi padre Víctor Gutiérrez (Q.e.p.d.), quien desde muy niña me guio por el camino de la Identidad kankuama.

A mi madre Yolanda Montero por sus cuidados permanentes.

A mi esposo Oscar por impulsarme y acompañarme a vivir nuevamente mi cultura. A mi hija Isabella Esther por alegrar y llenar de sentido mis días.

A mi hijo Oscar Samuel quien desde su gestación acompañó estas páginas, posibilitando con la siembra de su placenta la reconexión espiritual con nuestro territorio ancestral.

A la profesora Yolanda Parra, por hacer posible este tejido.

Saray Gutiérrez Montero
Suchiimma, septiembre de 2017

PRESENTACIÓN

El libro que usted tiene en sus manos, se propone como una apuesta epistémica y es a la vez una invitación para que profesoras y profesores nos arriesguemos en la búsqueda de otros horizontes del posible, explorando nuevos caminos en la aventura pedagógica. Una búsqueda que permita desafiar y derrumbar estructuras rígidas, arraigadas muchas veces en un quehacer docente descontextualizado, anclado en posturas epistémicas que no dan respuesta al dinamismo y vitalidad cultural de América Latina y el Caribe.

Es también un llamado a involucrarnos como academia, pero sobre todo como protagonistas, hacedores de sueños y artesanos de la vida, en un momento de particular importancia para Colombia, una Colombia que desangra en los absurdos de la guerra y agobiada por las injusticias, le apuesta hoy a la construcción y consolidación de la paz en el camino de los post-acuerdos.

Es de aclarar que la reflexión que aquí se comparte retoma planteamientos epistémicos de mi tesis doctoral *“Oltre Oceano: Altri orizzonti del possibile. Epistemologie di Abya Yala⁴ e progettualità esistenziale “Lekil Kuxlejal⁵, Sumak Kawsay⁶, Kajkrasa Ruyina⁷”. Filosofie della Terra per una Pedagogia del Buen Vivir⁸”,* presentada en la Universidad de Bologna, Italia, para optar al título de Doctora en Pedagogía y Ciencias de la Educación; así como abordajes expuestos en algunos artículos publicados en castellano, los cuales se encuentran relacionados en el referente bibliográfico.

4 Nombre originario de “América Latina” antes de la llegada de los españoles. En lengua del pueblo Guna Dule significa “Tierra en plena Madurez”.

5 “Vida Buena”, en lengua originaria de los pueblos Tsotsil y Tseltal, en el estado de Chiapas, México.

6 “Buen Vivir” En lengua Quechua, en el Estado Plurinacional de Bolivia.

7 “Guardianes de la Madre Tierra - Planeta azul-” Proyecto Etnoeducativo del Pueblo U’wa

8 La versión en italiano es consultable en el siguiente enlace: <http://amsdottorato.unibo.it/5428/>

Los postulados que dieron origen a la investigación doctoral se han ido consolidando durante mi experiencia investigativa como profesora del programa de Etnoeducación en la Universidad de La Guajira, y es precisamente a partir de esta experiencia que me ha sido posible abordar, desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, el contexto guajiro. Un contexto desafiante de la lógica y la razón occidental que día a día desborda los planteamientos que desde occidente hace el sociólogo francés Edgar Morín, en relación con el pensamiento complejo como propuesta para resolver los problemas de la convivencia planetaria.

En este quehacer pedagógico desde la Pluriversidad del conocimiento, la experiencia ha demostrado que se requiere además de la reorganización de las ciencias del conocimiento, el reconocimiento de la diversidad epistémica como derecho de los pueblos y como ejercicio pleno de la “Justicia Cognitiva” (Santos, 2009), además de propuestas metodológicas y pedagógicas que abandonen las históricas estructuras de dominación, como condiciones bases para la consolidación de la paz.

En este sentido es necesario explicitar que las reflexiones que aquí se presentan, se orientan desde la Pluriversidad del conocimiento como apuesta epistemológica, tomando distancia del monismo lógico-deductivo, que afirma la existencia de un único modo de racionalidad. Así entonces, la Pluriversidad del conocimiento afirma la posibilidad de comprender y transmitir conocimiento desde otras lógicas, en la medida que va resignificando esos otros horizontes del “posible” contrapuestos a la racionalidad monista occidental.

Esta apuesta, implica la visión de un universo proteiforme abriendo paso a la Pluriversidad del conocimiento, y llevando la academia a una reflexión obligada, toda vez que la condición distribuida en el espacio y en el tiempo del deseo de saber no implica universalidad, sino precisamente Pluriversidad.

En virtud de lo anterior y en ejercicio del principio de “Reciprocidad”, este libro se configura en dos partes, como apuesta ética y denuncia a las prácticas de “extractivismo epistémico”, tan de moda en los escenarios de poder, donde tanto estudiantes como pueblos son saqueados de su conocimiento ancestral, en favor de publicaciones, reconocimientos y premios.

Así entonces, la primera parte: *Los Diálogos Interepistémicos*, da cuenta del andamiaje teórico conceptual, a partir del cual se configuran los referentes epistémicos y metodológicos desde las Pedagogías Pluriversas, creando así escenarios de diálogo que incorporen en la agenda educativa institucional-

zada esos otros horizontes del posible, desde los cuales consolidar una verdadera educación para un Buen Vivir con Paz. Es así como, esta propuesta toma en consideración el saber, en cuanto experiencia situada, distribuida en el espacio y en el tiempo y es a partir de esta condición, que se abren caminos a reflexiones epistemológicas desde la Pluriversidad del Conocimiento, como quiera que es a partir de esta condición que la matriz TerritorioCuerpoMemoria se constituye en una dimensión vital, espiritual, cognitiva, social, política, cultural, permitiendo la articulación de diferentes áreas del conocimiento en pro de una “Pedagogía de la Reconexión” (Parra, 2013).

De este modo, la consolidación tanto de la Pedagogía de la Reconexión como de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, incorporan saberes situados y prácticas de “Crianza de la Vida” compartidas durante dieciséis meses de caminos y algunos años de siembra con catorce Pueblos y Territorios de Abya Yala, a saber:

- Guatemala: Pueblo Maya K’iché
- México: Pueblos Tsotsil y Tseltal en el Estado de Chiapas. Pueblo Wixarica en el Estado de Jalisco.
- Venezuela: Pueblo Wayuu en el estado del Zulia
- Colombia: Pueblos U’wa, Wayuú, Kankuamo y Kogui
- Perú: Pueblo Quechua, en Accha, región del Cusco
- Estado Plurinacional de Bolivia: Pueblos Quechua, Aymara, Guaraní y Kallawayá
- Argentina: Pueblos Kolla y Guaraní en la provincia de Jujuy
- Uruguay: Pueblo Charrúa

La segunda parte: *Las Voces del Silencio*, conecta entre espirales, puntada y palabra, los postulados teóricos de estos Diálogos Interepistémicos, configurando los empates y amarres desde los cuales se presenta el contenido que se teje en forma de libro.

Las puntadas van presentando los caminos, narrativas y cicatrices de los TerritorioSCuerpo y de los CuerpoSMemoria, a través de los cuales Saray concreta su experiencia investigativa en la monografía de grado titulada: *“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 Jogüki-OEk”, para optar al título de Licenciada en Etnoeducación, la cual fue aprobada con mención **laureada**, a criterio de los evaluadores por las razones a continuación relacionadas.

- “El trabajo realizado creó una **metodología propia**, a partir del uso de entrevistas interactivas, conversaciones, talleres en contexto, entre otros elementos, que renueva las técnicas del trabajo de campo en la investigación cualitativa etnográfica.
- El desarrollo de la **matriz epistémica** TerritorioCuerpoMemoria, para el estudio de la identidad kankuama, constituye un enfoque original, que permitió entrenzar la metodología **ChipirePuntadaPalabraMemoria** para abordar la educación propia como un eje transversal.
- La articulación/fusión de la autobiografía, la auto etnografía y la etnografía colectiva muestra el rol activo del estudiante en la transformación de las realidades interculturales.
- La pedagogía de la reconexión: importancia de la reconexión identitaria como episteme en la metodología ChipirePuntadaPalabraMemoria se configura como un sostén de la identidad kankuama.
- La originalidad y lo novedoso del tema para abordar otras aristas de los procesos del conflicto y desplazamiento de las comunidades amerindias.
- La actualidad del trabajo en el marco del proceso sociohistórico que vive el país, así como el lugar de enunciación del discurso, constituye un aporte a la experiencia transformadora del quehacer epistémico y metodológico de la Etnoeducación”.

La mención reconoce el recorrido profundo que Saray hace a través su corporeidad, temporalidad y espacialidad ancestral, para narrar las voces del silencio desde adentro, develando las cicatrices esculpidas en los TerritorioSCuerposMemoria de millones de mujeres, para decirle a Colombia y al mundo que nosotras, creaturas femeninas, cósmicas, espirituales, somos seres Espaciales. Espaciales desde el momento en que nuestro útero conecta con el útero de la Grande Madre y desde allí somos paridoras de afectos, pasiones, vida y alimento.

Nosotras Mujeres somos Territorio, somos TerritorioSCuerpo, somos TerritorioSMemoria, por eso caminamos la palabra y sembramos pensamiento desde nuestras acciones en la vida cotidiana, desde el fogón como primer espacio pedagógico para cocinar no sólo el alimento sino también las pasiones, la palabra y sobre todo la Memoria.

Nosotras Mujeres, tejedoras, sabedoras, paridoras, sanadoras, sembradoras, educadoras, somos depositarias de los misterios guardados sigilosamente por nuestros ancestros, para que aún en la oscuridad tenebrosa de la guerra podamos continuar arrullando sueños y cantando esperanzas.

Nuestro CuerpoMemoria incorpora las cicatrices, las emociones, las alegrías, los retos, los desafíos de los caminos caminados, de las semillas cosechadas, de los sueños soñados y de aquellos aún por soñar; por eso muchas veces, cuando se siente agobiado de cargar el peso de los caminos no caminados, y de los cantos no cantados, se revela a través de dolor gritando en el silencio el cansancio, los desamores, las nostalgias, las violencias que nos desconectan, nos fragmentan, nos debilitan, nos agobian.

Nuestro cuerpo es nuestro primer Territorio, y por lo tanto requiere ser cuidado y respetado. Merece ser acariciado, consentido, amado, cultivado y protegido.

Así Mujeres, nosotras somos Memoria Viva y desde allí cultivadoras y sanadoras de nuestra propia existencia.⁹

Yolanda Parra

Suchiimma, 21 de septiembre de 2017

9 Fragmento de la Ponencia “Voces del Silencio: Puntada Palabra Memoria. Reconexión Identitaria. Mujeres, Narrativas y Postconflicto”, presentada en el III Simposio Internacional Narrativas en educación, realizado en la Universidad de Antioquia. Medellín 31 agosto, 1 y 2 de septiembre de 2016.

PRIMERA PARTE



Yolanda Parra¹⁰

-
- 10 Socióloga. Especialista en Derechos Humanos. Magister en Relaciones industriales y Psicología de las Organizaciones. Phd.en Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad de Bologna-Italia. Docente de planta de la Facultad Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad. Investigadora del grupo AA"IN -Núcleo para los estudios inter y multiculturales. Línea de Investigación: Pedagogías Propias, Didácticas en Contexto. Territorios, Narrativas e Identidad, Directora del Semillero de Investigación Putchi Anasü (Palabra Sabia), Universidad de la Guajira Riohacha-Colombia. Con experiencias de trabajo compartido con los Pueblos Kankuamo, U'wa y Wayuu en Colombia; con comunidades indígenas Tsotsil y Tseltal en el estado de Chiapas-México y con comunidades de la Nación Quechua en el municipio de Cochabamba, Estado Plurinacional de Bolivia.

PUNTADA CERO (el amarre) DE LA NADA AL TODO

0.1 ¿Por qué puntada Cero?

Habiendo escrito mi tesis doctoral en la Universidad de Bologna, y considerando que los romanos desconocían el cero en su sistema numérico, nombrar la primera puntada como “cero” y no como “I”, obedeció a una intención particular, convirtiéndose casi que en un desafío al conocimiento eurocentrista y antropocéntrico, al llamar la atención sobre aquellas dimensiones que no logramos ni siquiera imaginar, porque no podemos explicar o tan sólo porque no nos hemos dado la oportunidad de conocer esas formas “otras” del conocer, intención que se mantiene firme en este libro.

Puntada cero, para abrir caminos a esos “Otros Horizontes del Posible”, a los cuales hace referencia el título de la tesis doctoral. Para llevar al templo del conocimiento occidental - la Universidad de Bologna, la más antigua de Europa-, las epistemologías de Abya Yala, como una propuesta reivindicativa de esos conocimientos otros, silenciados y negados históricamente, configurando una propuesta para trascender las etnografías de la antropología clásica, que con la famosa obra del antropólogo polaco Bronislawo Malinowsky, publicada en Londres desde 1922, *Argonauts of the Western Pacific*¹¹, o las famosas “*Tristes Trópicos*” (1955), y “*Pensamiento Salvaje*” (1962), del antropólogo y etnólogo francés Claude Levi-Strauss, fundador de la antropología estructural, históricamente han hecho una caricatura de todo aquel conocimiento que para occidente era concebido sólo como “exótico”, o precisamente eso, “salvaje”, y que aún hoy, no obstante los avances inter, intra y trans-

11 La primera publicación en castellano de la editorial Península, de Barcelona se realizó sólo en 1973.

disciplinarios, dista mucho de ser un referente para el saber dominante como una forma válida de conocimiento.

Pasar del relato y de la escritura etnográfica al reconocimiento de otro episteme tan válido como el de la razón eurocentrada, se constituyó en el reto más grande de mi trabajo doctoral, en cuanto el mayor esfuerzo se concentró en hacer una elaboración epistémica encaminada a trascender la narrativa descriptiva de lo exótico y lo salvaje, para situar la discusión en los espacios pedagógicos y académicos, que permita dar cuenta de esa Pluriversidad del conocimiento de la cual se ocupa este escrito.

0.2 Apuntes históricos: Caminos de la Ciencia en Occidente

Una nueva concesión de las ciencias se ha ido imponiendo en la cultura contemporánea, sustituyendo el paradigma consagrado por Descartes como fundamento del pensamiento occidental, nombrado por Morín, como el "*Paradigma de la disyunción*", a partir del cual occidente fundó la idea de ciencia arraigada a partir del 400.

El modelo cartesiano puso en el centro de su elaboración la metáfora del mundo-máquina y la distinción categórica entre sujeto y objeto, imponiendo un modelo determinístico del conocimiento en el cual "causa" y "efecto" estaban relacionados en modo consecucional y necesario. Un modelo en el cual el rol de la subjetividad sólo podría comprenderse desde un modelo de humanidad en el cual mente y cuerpo se consideraban entidades distintas y separadas.

Recogiendo la herencia de Galileo y Descartes, entre el 600 y el 700 Newton estructura un modelo físico-mecanicista basado en la ley de gravedad, el cual representará el paradigma dominante a nivel científico hasta el 900. Así entonces, Newton no se separa de la epistemología cartesiana que proponía el dualismo "yo-mundo" y es a partir de allí que Newton elabora su base conceptual, la cual afirma que, a través de un método científico que separe los elementos que componen la realidad, es posible explicar y justificar el funcionamiento de la naturaleza.

El paradigma cartesiano invade todo el universo de lo social y lo humano, determinando y alimentándose de los descubrimientos disciplinarios que a partir del 800 revolucionan el enfoque científico.

Aquello que se escapa a los científicos de la época es precisamente la comprensión del funcionamiento de los elementos constitutivos de la materia

como conjunto coordinado, continuando con un enfoque disyuntivo que lleva a estudiar las partes separadas del todo, el cual se ha mostrado insuficiente para la comprensión de los fenómenos de la vida.

A comienzos del novecientos, en biología comenzó a imponerse una metodología de investigación que concibe los organismos como sistemas integrados en el cual los varios elementos que componen los seres vivos a partir de las células, se organizan para garantizar la funcionalidad biológica según complejos esquemas de interacción entre cada una de las partes que lo componen, se trata del enfoque ecosistémico.

A partir de allí hay un giro en la perspectiva investigativa que tiene una gran influencia en la concepción de la ciencia contemporánea.

Desde este nuevo enfoque y con los avances de la física se llega a un momento importante de la revolución científica, donde la mecánica cuántica y la teoría de la relatividad son las bases fundantes de dicha revolución.

Los físicos cuánticos Planck, Heisenberg y Bohr, describen el comportamiento de la materia a nivel subatómico, derribando de este modo las bases de la mecánica clásica, toda vez que, las partículas subatómicas escapan a la definición de la mecánica newtoniana, en cuanto pueden ser descritas sólo a través de las “*ondas de probabilidad*”.

Irrumpe entonces en el escenario científico el concepto de probabilidad, en contraposición al de determinación absoluta. El concepto de probabilidad es un concepto que se origina en el saber situado, en el contexto, un contexto en el cual resulta difícil hacer hipótesis de la existencia y la significatividad de los datos, algunos válidos aún fuera del experimento en los cuales fueron hallados.

En esta fase el papel del observador, que según el método experimental clásico representa un grave elemento de molestia para la credibilidad científica, viene admitido en cuanto es el observador que determina el análisis de una variable en desventaja de otra con esa relacionada.

El gran aporte de la mecánica cuántica consiste en el hecho de que las partículas subatómicas pueden ser definidas solo en virtud de las relaciones recíprocas que se manifiestan entre los cuerpos, entre el átomo y el observador, entre las diferentes variables observadas, dando vida a una imagen del mundo subatómico constituido por partes que interactúan en un todo que confiere significado, a su vez, a cada elemento.

Otro hallazgo importante que contribuyó a derribar el paradigma cartesiano tiene que ver con los desarrollos de la investigación del científico alemán Albert Einstein que, con la elaboración de la *“Teoría de la Relatividad”*, mostró la insuficiencia del sistema newtoniano.

La *“Teoría de la Relatividad Especial”*, además, pone en discusión la clásica separación entre los conceptos de espacio y tiempo que son, contrariamente, conceptos en continuidad: nace así una nueva dimensión del espacio-tiempo como *“un continuo quadrimensional”* que relativiza la percepción de las dos dimensiones fundamentales de la física, quitándole al ser humano la facultad de *“medir todas las cosas”*.

A partir de este hallazgo, la observación no puede ser objetiva sino relativa al contexto y al sistema de referencia que está determinado por las coordenadas espacio-temporales, que, a su vez, son dependientes de la posición y de la velocidad de movimiento del observador o de la velocidad de los acontecimientos para el caso de las ciencias sociales.

Estos descubrimientos no tardan en ejercer su influencia en los ámbitos de investigación de los principios organizadores de los procesos mentales. Es así como en los años cuarenta del siglo XX, Norbert Wiener da inicio en el horizonte científico de la cibernética, focalizando los mecanismos que regulan la comunicación y que organizan el funcionamiento neuronal.

La cibernética tiene como objetivo la construcción de una teoría matemática, en grado de reproducir los complejos mecanismos que regulan los procesos cognitivos. La cibernética se pone en la escena científica como propuesta transversal que atraviesa una pluralidad de áreas disciplinarias, activando relaciones y articulaciones que por siglos fueron inconciliables e inconcebibles.

En los años sesenta, Gregory Bateson introduce un nuevo concepto de *“mente”*, basado en los principios de la cibernética, entendida esta como *“la estructura que conecta”*.

La mente, según Bateson, lejos de ser prerrogativa de los seres humanos, en cuanto ser dotado de razón y de autoconciencia, representa la estructura a través de la cual todo ser viviente, incluido el planeta mismo, organizan la propia vida a través de un proceso continuo de aprendizaje y adaptación de los comportamientos respecto a las informaciones ambientales, en una dimensión relacional inescindible de interferencia entre los sistemas que se modifican, adquiriendo continuamente nuevos significados.

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 autocorrectivo (es decir mental) es llevado a cabo por un sistema total, árbol-ojos-cerebro-músculo-hacha-golpe-árbol, y este sistema total es el que tiene características de mente inmanente (Bateson, G.1998, p. 347).

La nueva definición del concepto de mente por parte de Bateson, se constituye en una verdadera revolución que conlleva a una nueva concepción de la naturaleza de la mente como fenómeno sistémico y representa el primer tentativo científico exitoso que supera la división cartesiana entre mente y cuerpo.

Así mismo, el aporte de Bateson abre nuevas discusiones en relación con la educación y los procesos de aprendizaje. Retoma el debate histórico de la filosofía al considerar en forma separada dos clases de problemas que, a juicio de Bateson, son inseparables. De una parte, los problemas de la ontología: *“cómo son las cosas, qué es una persona y qué clase de mundo vivimos”*. De otra, están los problemas de la epistemología: *“cómo conocemos algo, más específicamente, cómo conocemos, qué clase de mundo es éste y qué clase de criaturas somos nosotros, qué podemos conocer algo, o quizá nada”*.

En la historia natural del ser humano viviente, la ontología y la epistemología no pueden separarse. Sus creencias (por lo común inconscientes) acerca de qué clase de mundo es aquel en que vive, determinarán la manera como lo ve y actúa dentro de él, y sus maneras de percibir y actuar determinarán sus creencias acerca de su naturaleza. El ser humano, pues, está ligado por una red de premisas epistemológicas y ontológicas que – independientemente de su verdad o falsedad últimas- se convierten parcialmente en autovalidantes para él. (Bateson, G.1998, p. 344).

0.3 Entre Océanos: El Huipil¹² de la Memoria

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, porque la vitalidad de las experiencias que la diversidad del contexto ofrecía, no daba lugar a los “registros” obligados en el diario de campo.

12 Blusa o vestido femenino adornado con tejidos. Usado por mujeres en México y Centro América. Bordado a mano es representativo de la transmisión de los saberes femeninos a través del lenguaje del tejido

En este sentido se hace necesario aclarar que el presente escrito no da cuenta de tablas, gráficas, estadísticas o porcentajes que “cuantifiquen” en estadísticas, porcentajes, quilos 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.

El “trabajo de campo” se configuró a partir de largas conversaciones y “pensatorios” que se sintetizan en setenta y cuatro videos, los cuales se encuentran publicados,¹³ así como algunas experiencias en contexto de espiritualidad y talleres en contexto con docentes indígenas y no, estudiantes, jóvenes y mujeres de las diversas comunidades pertenecientes a catorce pueblos originarios de Abya Yala¹⁴. De estas conversaciones, veinticinco corresponden a “testigos privilegiados”, considerados tales por la condición de guías, líderes y lideresas de las diferentes comunidades o de los diferentes contextos socioculturales a los cuales se hace referencia. Este escenario metodológico pretende abrir un espacio en esos otros “Horizontes del posible” que puedan dinamizar procesos de desaprendizajes y aprendizajes que permitan el reconocimiento desde las Epistemologías Pluriversas.

Se relaciona, de modo particular, la vivencia con el pueblo Tostsil en el estado de Chiapas, por considerarla particularmente significativa en el tejido epistémico a partir del cual se fue configurando la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente de la Pedagogía de la Reconexión.

En el aire de Huixtán, a tan solo cuarenta minutos de San Cristobal de las Casas, en el Estado de Chiapas (México), pude encontrar aún el sabor de la tradición, de la tortilla, del frijol, de los huevos de rancho, de la belleza y sabor de las flores de “Nix U’kum”, pero sobre todo la palabra dulce de Lucía de Micaela y la palabra firme de Martín, quienes desde el tejido López Mateus tejen día a día la vida, cuidando borregos, sembrando la milpa y ofrendando a la Madre Naturaleza con una ritualidad que mezcla la espiritualidad ancestral con prácticas católicas, a las cuales dan el nombre de “inculturación del evangelio”.

13 <https://www.youtube.com/user/YolandaAbyaYala/videos>.

14 Abya Yala es el nombre original del continente americano en lengua Guna Dule. Literalmente significa “tierra en plena madurez o tierra de sangre vital”.

Las pláticas nocturnas se tejieron alrededor del fogón, donde tuvimos ocasión de reflexionar sobre diversos temas del acontecer diario de la comunidad. Fue a partir de esta experiencia, que comenzó a tomar forma la memoria hecha fuego, el fogón como espacio pedagógico de la oralidad y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como manifestación concreta de un recorrido historiográfico y de una geografía sagrada mediada por un puente viviente como lo es el Cuerpo, consolidando en esta práctica concreta los postulados de la Pedagogía de la Reconexión.

La palabra la tomaron los jóvenes, cosa que animó la reflexión en torno a la importancia de la educación comunitaria para superar los efectos de una educación monolingüe y de corte colonial ofrecida aún por la escuela oficial. Educación que nutre la negación de los propios orígenes, ocasionando, sobre todo en los jóvenes, una ruptura identitaria que conlleva la pérdida de la tradición, mientras alimenta el famoso sueño americano o europeo, a través de modelos reflejados en la televisión o en las famosas telenovelas. Todos escenarios a los cuales los jóvenes se presentan “impreparados” y donde el ser Tsotsil o Tzeltal, se pierde en las calles de las ciudades o en los templos del consumo llamados centros comerciales.

No podía faltar el tema de las religiones y la forma como también han incidido en la pérdida de muchos elementos comunitarios y espirituales, llevando a la combinación de prácticas espirituales confusas que de una u otra manera aún hacen parte de las prácticas coloniales, que inconscientemente han ido desplazando las prácticas espirituales de la ritualidad Maya, como bien lo plantea el Dr. Miguel Sánchez Álvarez en su Tesis doctoral.

Esta plática profunda en torno al fuego se concluyó ya avanzada la noche, con la promesa de visitar el río y las fantásticas guardianas de piedra llamadas “*Las Pastoras*” y la “*Gruta de los Venados*”.

La visita a estos maravillosos lugares confirma que la memoria de los pueblos está escrita en las montañas, las rocas, las piedras y los árboles, como bien lo canta en sus ritos el maestro Berito Cubarwa, Sabio del pueblo U’wa en Colombia. En esta experiencia logré sentir la magia de la gruta de *Nailch’en Xchel*, mencionada por el Profesor Miguel Sánchez (2009) en su trabajo doctoral:

“Nailch’en Xchel. Nombre de la gruta y centro ceremonial de los Tsotsiles Huixtecos que se ubica al pie del cerro Xchel, a un lado donde brota el río de mismo nombre. Los j-iloletik, curanderos, y j-ik’ o’etik, peticionarios

de agua, acuden a este lugar para pedir la lluvia, para evocar la fertilidad y abundancia de los cultivos y de los animales domésticos, así como la sanación de los seres humanos. Xchel es también el lugar donde acudían y aun acuden los cazadores para solicitar el venado y que durante la cacería Dios les conceda un animal; o bien, las mujeres que deseaban conocer y dominar el arte de jolob, tejer en telar de cintura, acudían a este lugar con los rezadores.” (p. 311)

PUNTADA UNO DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS

Introducción

Los Diálogos Interepistémicos que aquí se proponen, buscan consolidar esos otros horizontes del “posible”, contrapuestos a la racionalidad monista occidental, con la intención de generar escenarios pedagógicos que permitan concretar los ideales de “Justicia Cognitiva” (Santos, 2009), donde el reconocimiento de la diversidad epistémica sea un punto obligatorio en la agenda para la sostenibilidad de los acuerdos en Colombia.

Así entonces, plantear los ideales de “Justicia Cognitiva” implica abrir espacios para el ejercicio del pluralismo cognitivo, donde tengan cabida otras manifestaciones del saber y otras formas de concebir, sentir, pensar, crear y estar en el mundo.

Es a partir de este reconocimiento que cobra sentido la categoría epistémica del “*ConoCSentir*” (Parra, 2013), entendida como el recorrido del Sentir a través del Cuerpo para conocer. Es decir, el útero desde el cual se genera la interacción cognoscitiva que involucra las emociones como condición de un saber situado y localizado no sólo en nuestro Cuerpo sino también en los TerritorioSCuerpoS de los cuales hacemos parte.

Las páginas que siguen quieren dar cuenta de diversos modos de transmisión del conocimiento ancestral de los pueblos originarios de Abya Yala, anclaje de las Epistemologías Pluriversas, entendidas estas, como la interacción entre el todo y las partes, donde 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 y del concepto de “universidad” como centro hegemónico del saber, para dar paso a la Pluriversidad desde la cual se da piso epistémico a los saberes marginados, ignorados y silencia-

dos por el pensamiento hegemónico, lo cual ha perpetuado históricamente situaciones de violencia, no sólo física sino también epistémica. Violencias, a las cuales hace referencia el filósofo peruano:

Las consecuencias éticas y culturales de la expansión indiscriminada de la racionalidad analítico-instrumental que la hegemonía de la tecnociencia occidental moderna consagra produce diversos tipos de violencia: violencia epistemológica, violencia simbólica, injustas relaciones asimétricas entre las culturas y jerarquías injustificadas entre las diversas formas de conocimiento que ellas contienen (...) La estigmatización cultural de los saberes es una de las tantas formas de violencia implícita que hallan en la violencia epistemológica su condición de posibilidad. Para sustentar esta propuesta es preciso evidenciar los nexos entre las injusticias cognitivas, las fracturas culturales y los desequilibrios epistemológicos existentes en el mundo global (Tubino, 2015, p. 49-50)

Así entonces, desde las primeras reflexiones que dieron origen a estas páginas y que se recogen en la versión en italiano de mi tesis doctoral "*Oltre Oceano: Altri Orizzonti del Possibile*", ha estado siempre presente la intención de abrir los espacios para generar diálogos interepistémicos, como espacios de discusión y reflexión, de modo tal que sea posible conectar las prácticas pedagógicas del Buen Vivir como un aporte de los pueblos de Abya Yala a esa parte de occidente que también está comprometida y abierta a una búsqueda conjunta para un mejor Ser y Estar en el mundo, donde cobran sentido las categorías del "corazonar y el cosmoexistir" (Guerrero, 2010).

Corazonar puede vérselo, como una expresión de pensamiento fronterizo, de una geopolítica del conocimiento que siente y piensa desde el dolor de la herida colonial, pues puede evidenciar esfuerzos de pensamientos otros, presentes en América Latina, que plantean la necesidad de construir un pensamiento desde la afectividad y hacen evidente la existencia de otras lógicas distinta a la razón (Kush); de la construcción de comunidades sentipensantes (Fals Borda). Pero, sobre todo, porque se evidencia que el sentir desde el cuerpo, la afectividad, el hablar desde el corazón, tiene un carácter político insurgente, que ha sido una práctica continua de los pueblos sometidos a la colonialidad, que nos enseña la sabiduría de las mujeres mayas, que al construir sus discursos dicen: "esto es lo que está en mi corazón"; o, como afirma la sabiduría nasa cuando muestran que en el corazón está el poder de la construcción de la memoria, pues "recordar, es volver a pensar desde el corazón"; o como lo podemos evidenciar desde las prácticas políticas de los pueblos afro-americanos que ven la "africanidad como un sentimiento filosófico y poético...; y que están transforman-

do con el cuerpo y los sentimientos los fundamentos de la vida” (Zapata Olivella); desde el corazón como nos enseña la sabiduría Aymara, está la posibilidad no solo de empezar a conocer de manera distinta la vida, sino de empezar a *cosmoser*, de ser en el cosmos, es decir de construir un sentipensamiento articulado a la totalidad del cosmos y la vida, pues no se trata sólo de tener esa cosmovisión de la que habla la antropología de occidente, sino de construirnos una *cosmovivencia*, una *cosmoexistencia*; o como desde la palabra sencilla, pero digna y rebelde, de los indios zapatistas de la selva Lacandona que nos enseña, que es en el poder del corazón, en donde está la fuerza de la dignidad y la rebeldía, para la lucha por otros mundos posibles; o como nos cuestionaba el Amauta kichwa de la Amazonía Ecuatoriana cuando nos decía: “ustedes sólo hablan como loros y piensan mucho, por una sola vez en su vida deberían desde el corazón pensar, sólo así podrán decir y hacer bien las cosas (Guerrero, 2010, p. 41-42).

Es así como en la búsqueda de esos otros “horizontes del posible”, la Educación se constituye en un camino obligado para la transformación de escenarios que han perpetuado y nutrido prácticas pedagógicas que siguen alimentando la violencia epistémica y la violencia simbólica a través de mecanismos aparentemente inocuos como lo son los contenidos de los currículos escolarizados, desde la educación básica hasta la superior.

Así entonces, es a partir de estos Diálogos que se ha venido configurado un universo de expresiones desde la Pluriversidad de Conocimiento, a las cuales he dado el nombre de Ecología del espíritu. Esta ecología, en diálogo con “La Ecología de la Mente” (Bateson, 2010), la “Ecología de Saberes” (Santos, 2010) y otras discusiones históricas en el camino de la educación: de “la cuestión indígena” a la “cuestión intercultural”, así como los planteamientos recogidos en las reivindicaciones y luchas de las mujeres en Abya Yala, configuran esos otros “horizontes del Posible” en la agenda educativa para la paz, intentando dar respuesta a los tantos interrogantes que desde la educación aún no arrojan respuestas y que al contrario han fortalecido dinámicas de invisibilización y negación de las prácticas culturales, espirituales, económicas, educativas y organizativas de los pueblos de Abya Yala.

Una violencia espiritual, física, cognitiva, económica y política que se ha perpetuado en los diferentes periodos históricos: colonización, república, globalización y aún en los periodos más floridos de la democracia. Violencia que se concreta en las arremetidas generadas desde los diferentes estratos del poder económico de una industria cultural y de una lógica de explotación

y acumulación que todo lo pone en venta. Escenarios en los cuales se concretan no sólo la violencia económica y social, sino la violencia epistémica, configurando el “epistemicidio” al cual hace referencia Boaventura de Sousa Santos, al cual, en gran medida, ha contribuido la academia.

1.1 La ecología del espíritu

*Todo aquello que es vivo tiene Sangre,
Todos los árboles, todos los vegetales, todos los animales.
También la Tierra.
Esta Sangre de la Tierra, Ruiría (Petróleo),
es aquello que le da fuerza a todo,
a las plantas, a los animales, a los hombres
Cosmovisión del Pueblo U'wa.¹⁵*



Casa Ceremonial U'wa- Foto di Ann Osborn¹⁶

-
- 15 Conversación con Berito Kwbarwa, autoridad espiritual del Pueblo U'wa. El Chuscal (Cubará-Boyacá-Colombia) Junio de 2012.
- 16 Osborn, Ann (1995) *Las cuatro estaciones. Mitología y estructura social entre los U'wa*. Colección Bibliográfica, Banco de la República, Bogotá D.C.- “Osborn (1995: 150; 81) explica que las casas de los U'wa representan su universo; al mismo tiempo, el universo viene visto como muchas casas, contenidas una dentro de la otra. Las casas sirven como “observatorios astronómicos”, porque están orientadas de oriente a occidente, permitiendo ubicar los momentos de los solsticios y de los equinoccios”.

La Ecología del Espíritu se configura a partir de la necesidad de encontrar un referente epistémico que oriente el quehacer de la investigación educativa y que posibilite la interacción entre la figura del “investigador” y los protagonistas de los diferentes territorios caminados, incluidos también los cuerpos vegetales, animales y espirituales que allí habitan, dado que los parámetros de la investigación desde occidente, basadas en la objetividad del investigador y en el rigor científico, aun hablando desde el enfoque de la investigación cualitativa, se quedan cortos en elementos que favorezcan esta interacción.

Estas reflexiones nacen de la propia experiencia doctoral, cuando al afrontar el “trabajo de campo” en calidad de “investigadora”, con todos los elementos de la metodología etnográfica y habiendo elaborado previamente con mis docentes tutores un “instrumento para la recolección de información” (entrevistas abiertas y “semiestructuradas” compuestas de siete preguntas), debo afrontar interrogantes y momentos de perplejidad para los cuales la teoría no prepara. Estas circunstancias fueron suficientes para obligarme a reestructurar, repensar, reacomodar y abandonar los famosos “instrumentos”.

La primera decisión: olvidarme de ese vínculo –en ocasiones sofocante- con la academia occidental, donde habían sido pensados, diseñados y elaborados dichos instrumentos.

Segundo, situarme, incorporarme, sentir, vivir el contexto e identificar con precisión -haciendo caso omiso de las recomendaciones de mis tutores- el verdadero sentido que me había hecho atravesar océanos, para comprender que mi intención era realizar algo más que un “trabajo de campo”, y que eso sólo se podía lograr si estaba dispuesta a vivir y sentir antes que a “pensar” o “explicar” el porqué de la realidad en la cual me encontraba.

Es así como el “trabajo de campo” se transformó en una experiencia, y es a partir de allí que empezó a tomar forma la Ecología del Espíritu, la cual defino como: *la sensibilidad que permite acercarnos a esos otros horizontes del posible, desafiando el dominio de la razón, para sentir desde el Cuerpo y desde el Corazón los lenguajes ocultos en las dimensiones de la Vida Cotidiana donde se tejen las Pedagogías Pluriversas que conectan los TerritoriosCuerpos y los CuerposMemoria.*(Parra, 2013)

Para explicar a occidente la sensibilidad a la cual hace referencia la Ecología del Espíritu, hubo necesidad de recurrir a sus mismos referentes, de otro modo hubiese sido imposible, y es así como acudiendo a Bateson, quien cita

a Pascal, al referirse a esas “Razones del corazón que la razón no puede explicar”, se logró un primer acercamiento.

Pascal concebía las razones del corazón como un cuerpo de relaciones lógicas o de procesos de computación tan precisos y complejos como las razones de la conciencia (...) Pero estos algoritmos del corazón, o como dicen ellos, del inconsciente, están codificados y organizados de una manera totalmente diferente a la de los algoritmos del lenguaje. Y como gran parte del pensamiento consciente está estructurado en términos de la lógica del lenguaje, los algoritmos del inconsciente son inaccesibles por partida doble. No se trata solamente de que la mente consciente tenga un acceso dificultoso a ese material, sino que a ello se suma el hecho de que cuando ese acceso se logra, por ejemplo, en los sueños, el arte, la poesía, la religión y otros estados semejantes, subsiste un formidable problema de traducción (Baeson, 2010, p. 166).

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, sumergida 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 ocasiona, y gracias a los largos conversatorios y “*pensatorios*” con sabedoras y sabedores 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 y tema de “estudio”. 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 rituales y la oralidad, donde la proyección de una existencia en armonía con la naturaleza se convierte en el objetivo central del proceso educativo comunitario.

Es entonces a partir de las vivencias que se va tejiendo en un EspacioTiempo a espiral, lo que aquí presento como Ecología del Espíritu, la cual recoge 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 ese sentido, la Ecología del Espíritu quiere ofrecer otras formas de leer y comprender la realidad. Otros modos que permitan 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 que 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 oscuridad, 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 bejuco 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, Jasso. 2009, p. 34).

1.1.1 Ecología del Espíritu y Territorialidad Simbólica

En el ejercicio de organizar y dar “lógica” a un lenguaje que lejos de la “lógica” de la razón, pertenece más a la “lógica” del corazón, la Ecología del Espíritu, quiere proponerse como referente epistémico de interconexión entre las relaciones que se generan entre lo visible y lo invisible, entre la vida y la muerte, entre lo terrenal y lo cósmico, entre las diferentes dimensiones de ese EspacioTiempo que se configura como Territorialidad Simbólica.

La Territorialidad Simbólica es la manifestación espiritual de las interacciones que se tejen desde un Territorio donde se reconocen como creaturas vivientes a la Tierra, el Aire, el Agua, el Fuego, las Montañas, las Cavernas, los Ríos, los Caminos, los Senderos, las Piedras, el Cielo, los Mares, el Suelo, el Subsuelo, y el Soprasuelo. De esta relación sagrada que se manifiesta en el ejercicio de la Territorialidad Simbólica, quiere dar cuenta el siguiente párrafo:

La **territorialidad simbólica sagrada** de los indígenas contemporáneos ha permanecido en la memoria tradicional, establecida mediante las mitologías que explican los acontecimientos y particularidades originales de la historia y la cosmogonía de los pueblos, en la que se organiza y se delimita el mundo natural, social y espiritual. Así la mitología se acerca a la conceptualización de los sistemas simbólicos que representan las concepciones de las formas reales establecidas en la geografía y evidenciadas en la sacralización de espacios específicos, (piedras, árboles, lagunas,

montañas) que conforman la estructura del espacio y territorio sagrado. (Zapata, 2010,3)

Es decir, se hace referencia a un espacio, donde habitan todos los seres vivos, cósmicos y espirituales, vivos y muertos de cuyas relaciones depende el equilibrio y la armonía. Un Territorio donde se generan, se guardan, se esconden o se manifiestan las diferentes expresiones del conocimiento ancestral, configurando una espacialidad ancestral que desde la fenomenología se corresponde con ese “espacio vivido” donde toma cuerpo, “el cuerpo vivido”, el “tiempo vivido” y la “experiencia vivida”. Un “mundo de la vida” donde los principios de “relacionalidad, reciprocidad, complementariedad y correspondencia” se conjugan en las prácticas culturales de la vida cotidiana, a partir de esa “espacialidad indígena” que Zapata define de manera puntual.

La espacialidad territorial indígena, corresponde a la delimitación ancestral y simbólica, que representa el territorio sagrado y las dinámicas propias de significar al universo de manera física y real. Los símbolos representan los dominios ancestrales, los seres espirituales que permanentemente interactúan con el universo y los humanos, que se manifiestan en los espacios geográficos sagrados (montañas, valles, lagunas, piedras, árboles, pozo de los ríos), estos, orientan los procesos de supervivencia y de cuya permanencia dependen la existencia de los distintos seres. Dichas relaciones simbólicas configuran la ritualidad como un proceso espiritual de “pagar” por los beneficios recibidos, estos se manifiestan en los mitos, costumbres y tradiciones, que se transmiten de generación en generación expresando la razón de ser y existir de los pueblos indígenas y sus territorios. (2010, 6)

Es entonces, a partir de estas consideraciones que la Ecología del Espíritu toma cuerpo y se consolida a partir de una dimensión siempre presente en los “pensatorios” y conversaciones compartidas con maestras y maestros, protagonistas de este tejido: **El Territorio**. El Territorio se entiende como algo más que un concepto o una categoría. El uso de la palabra dimensión, quiere dar cuenta de las relaciones que allí se manifiestan con todas las criaturas y los “mundos” que allí se revelan. El Territorio se constituye en la urdiembre de este tejido, configurando esa trama de relaciones aquí presentadas como Ecología del Espíritu, consolidando las columnas que sostienen la Grande Casa de la Sabiduría Ancestral: La Madre Tierra.

Hablamos de un Territorio vivido como el EspacioTiempo donde caminan los muertos, se anidan los cantos, se celebra la vida y la muerte, donde la

ritualidad de la palabra es transmitida de generación en generación. Un Territorio que se constituye en la morada ancestral de la Memoria.

Este recorrido por la dimensión EspacioTiempo es indispensable para explicar el Territorio, como la dimensión desde la cual se tejen el conjunto de prácticas culturales de la vida cotidiana comunitaria, para comprender los vínculos a través de los cuales se entrelazan los saberes y el conjunto de prácticas pedagógicas que en él se generan, se guardan y se transmiten. Es decir, el EspacioTiempo donde la Pedagogía de la Reconexión se materializa.

Una manifestación clara de lo que en este escrito he denominado Territorialidad Simbólica la encontramos en la cosmovisión de los pueblos Tsotsil y Tojolabal del Estado de Chiapas.

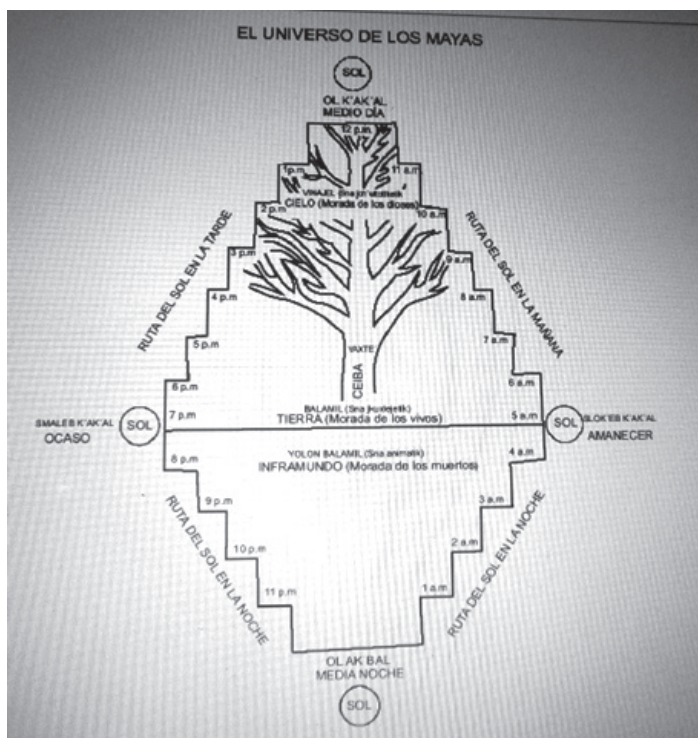
K'inál quiere decir medio ambiente y en algunas ocasiones terreno, pero significa también mente, y la mente se configura en gran parte por la experiencia del medio ambiente y al mismo tiempo el medio ambiente se reconfigura según las acciones de los humanos. El K'inál no es solamente el territorio, visto que también "Ch'ul Chan" (la sagrada serpiente, el cielo) forma parte del K'inál. K'inál, es donde transcurre toda la vida, sobre la Tierra y en el Aire. El K'inál está también la dimensión donde el Cuerpo deja el Ch'ulel. El K'inál está conectado con otros mundos y otros niveles del "Ch'u Chan; es también el Espacio/Tiempo (Paoli, 2003, p. 43).

Complementando lo expuesto por Paoli, recojo algunas consideraciones, comunes a los dos pueblos, Tseltal y Tsotsil, a partir de los planteamientos hechos por Miguel Sánchez¹⁷, en el elaborado de su tesis doctoral.

Cosmovisión Tsotsil-Tseltal, una forma de ver la Tierra, el Universo, el Hombre como una totalidad:" El mundo cósmico de los mayas prehispánicos se encuentra presente en la lengua, en la cosmovisión, en el territorio, en la espiritualidad, prácticas aún vivas en nosotros, los pueblos originarios contemporáneos. En mérito Holland, observa que también los Tsotsiles del municipio de Larráinzar comparten la cosmovisión existente en la zona del estado de Chiapas y miran el cielo como una montaña con trece escalones: seis al oriente, seis al occidente y un treceavo en medio para formar la punta que mira al cielo. Desde abajo se parece a una taza predispuesta en la superficie

17 Originario Tsotsil, nacido en la comunidad de Jok'osik, municipio de Huixtán-Chiapas. Antropólogo social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), doctor en Ciencias y Desarrollo Regional. Docente de tiempo completo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) - 2010

de la tierra. Una gigantesca Ceiba sale del centro del mundo hacia los cielos. Imaginándolo desde afuera de la tierra, el cielo es una enorme montaña o pirámide, como se refleja en la siguiente figura (Sánchez, 2009, p. 187).



Fuente: Holland, 1978¹⁸

Desde esta dimensión espiritual del Territorio, es decir desde el ejercicio de la Territorialidad Simbólica como clara manifestación de la Ecología del Espíritu, vemos como las dimensiones de la Vida y la Muerte, se constituyen en hilo conductor des del cual los Pueblos explicar su “ser y estar en el mundo”.

Para abordar esta compleja relación de los tránsitos de la muerte por el Territorio he tomado desde la cosmovisión U’wa algunos apartes de la ritualidad en torno a la muerte, a partir de los estudios realizados por Osborn (2004).

18 Traducción a la lengua Tostsil, responsabilidad de Miguel Sánchez.



Ann Osborn (1985)

Al inicio el universo U'wa comprendía dos esferas: un mundo de arriba, seco y luminoso. Un mundo de abajo, oscuro, húmedo y vacío. Estos dos mundos eran estáticos y estaban divididos. Después hubo un movimiento y los mundos de arriba y de abajo se encontraron; de este encuentro nació el mundo del medio. Estos dos mundos o esferas, son identificados y asociados a colores. El mundo de arriba se conoce con el nombre de mundo Blanco y el de abajo viene llamado mundo Rojo. Del encuentro entre ellos surgen los mundos Azul y Amarillo pero su universo quedó formado principalmente por un mundo de arriba y uno de abajo. Rojo y Azul constituyen el mundo de abajo y Blanco y Amarillo el mundo de arriba. En el mundo U'wa existe una escala jerárquica de ascendentes a través de sus ancestros y sus dioses. Ellos, los U'wa (la gente del medio) constituyen la categoría de los "hijos" de Thira. Los U'wa se consideran descendientes o reencarnación de los habitantes de las esferas de arriba y de abajo. Cuando mueren repiten el mismo recorrido, el alma masculina va al mundo blanco donde se convierte en "Thirina" y el alma femenina va al mundo rojo donde se convierte en una "Kabina-Yaina". A partir de este ciclo comienzan de nuevo el ciclo de transformación y renacimiento (...) En las discusiones sobre la ascendencia a estos mundos, se presenta la oposición entre "oka" (fuego) y "bita" (materia original). El Fuego es prevalentemente masculino y la "materia básica u original" es femenina (...)

La pareja Fuego/Materia original parece hacer referencia al cuerpo y a las cualidades heredadas. Mientras el alma, que al mismo tiempo tiene dos componentes “aka” (alma-voz) y “kambra” (alma-aliento), hace referencia a un componente femenino y a otro masculino. Pero hay un elemento fundamental para considerar: mientras el “Fuego” y la “Materia originaria” son componentes inalterables que vienen heredados; el “Alma-Voz” y el “Alma-Aliento” son cualidades que deben ser ejercitadas y reforzadas a lo largo de la vida. La muerte es concebida como el resultado del agotamiento de las fuerzas del “Aka-Kambra” (el Alma-Voz y el Alma-Aliento)” (Osborn, 2004).¹⁹

Estos tránsitos entre la vida y la muerte, se configuran también a partir de prácticas simbólicas que se manifiestan y que perviven en los diferentes lugares del Territorio, donde se conserva la memoria colectiva que viene transmitida de generación en generación a través de la memoria cantada, haciendo del canto uno de las más importantes manifestaciones de transmisión y sanación del pueblo U’wa.

Una de las formas de funerales tradicionales de los U’wa, consiste en cubrir el cuerpo para colocarlo en una grande mochila cubierta con hojas de bijao. La momificación y el hecho de cubrir y proteger el cuerpo, pueden ser relacionados con ciertos aspectos fundamentales del pensamiento U’wa, como por ejemplo la representación de las personas con las semillas, como la continuidad de las “semillas base” a través de la conservación de los alimentos a través de las estaciones y de las “semillas de la gente”, a través del matrimonio interclánico., un sistema tradicional de alianza matrimonial con la intención de perpetuar la unión perfecta entre las características de los diferentes clanes. Esta autoperpetuación humana, que viene comparada con la inmortalidad de las divinidades, viene relacionada con el renacer y la continuidad de la vida después de la muerte. Para los U’wa con la muerte la fuerza vital desaparece y el “alma” vuelve al lugar de donde vino, en otras dimensiones del Universo. Los lugares donde van las almas vienen identificadas como “casas” o “cavernas” que representan los caminos y los pasos a otros mundos. En estos lugares las almas se nutren de humo y de noche duermen pegadas a las paredes de las rocas, así se restablecen las fuerzas para nacer de nuevo, a través de un proceso gradual de transformación” (Osborn, 2004)

19 Documento digitalizado por Biblioteca Virtual del Banco de la República (2004). Traducido por Fabricio Cabrera. Consultado en www.bancrepcultural.org/blaavirtual/

1.1.2 *Territorialidad Simbólica: Dentro y Fuera en el EspacioTiempo*

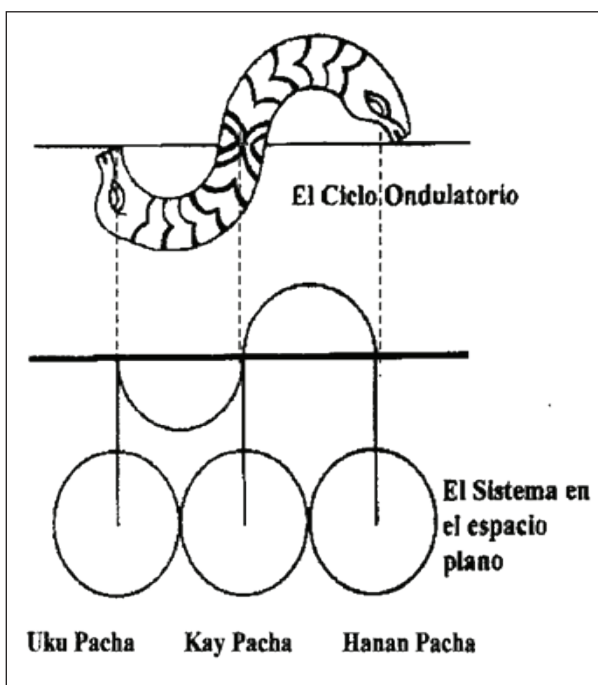
Para incorporar en estos diálogos, la Territorialiad Simbólica, es necesario comprender la concepción de la dimensión EspacioTiempo en cuanto unidad y como manifestación concreta del tránsito entre lo cósmico y lo terrenal. Una lectura del tiempo que se configura de manera cíclica en espiral, contraponiéndose a la linealidad del pensamiento occidental y configurando lo que en esta sede he denominado Territorialidad Simbólica, cuyo tránsito se manifiesta en las prácticas de vida cotidiana de diferentes pueblos.

Retomo, algunos apartes de la Cosmovisión del pueblo Puquina, donde según Javier Lajo, las dimensiones EspacioTiempo en esta cultura, no pueden ser consideradas de manera independiente. Lajo profundiza la interconexión entre estas dos dimensiones, a partir de los conceptos de “dentro” y “fuera” que son una constante en la manera de “conceptualizar” el tiempo o “wiñay”, vocablo de la lengua Puquina que significa Eternidad.

A través de esta relación “dentro/fuera”, Lajo explica la interacción entre las diversas fuerzas que pueden ser fuente de desequilibrio del Cosmos, vinculando también en esta interacción las situaciones de enfermedad.

El tiempo en nuestra cultura es representado por dos serpientes sagradas “Yacumama” y “Sachamama”, “Amarus” o “Chocoras” que son dos serpientes entrenzadas, una con la cabeza clavada en el “Uku Pacha” (pasado) y otra como una grande esfera o “Hanan Pacha” (futuro) y que tiene el ombligo o “estómago” en la esfera que representa aquello que percibe nuestra conciencia o “Kay Pacha”, conciencia que eventualmente puede también alargarse o encogerse; recordándonos que no debemos “alejarse el estómago” del aquí y el ahora, porque este error es la principal fuente de desequilibrio y en consecuencia de enfermedad. Así que, el Tiempo en la cultura Andina tiene un “adentro” y un “Afuera”, que oscilan cada vez con mayor fuerza, como la “chocora” (víbora) que hace dos giros en espiral, ampliando su dimensión (Lajo, 2005, p.51).

En esta interacción entre los seres visibles e invisibles que habitan un territorio, la dimensión TiempoEspacio es el escenario protagónico. Para los Pueblos Quechua y Aymara, por ejemplo, la Pacha (Tierra) es el Cosmos integral, la realidad cósmica integral que comprende tiempo, espacio, situación y ser simultáneamente. Para mayor claridad, transcribo a continuación la dimensión del Tiempo en el pensamiento andino.



Lajo (2005)

En la visión cósmica del mundo quechua-aymara, la vida es un permanente ciclo *kuty* -“retorno permanente”. Esto es, la visión de vida del sentido inverso, la forma cíclica de entender el tiempo y el espacio de manera conjunta y simultánea. Para poder ir adelante tenemos que ir atrás, esa es la idea que se expresa, por ejemplo, con la categoría lingüística quechua *ñaupaq* traducida como “enfrente”, “adelante”, y al mismo tiempo “antiguo”, “pasado” (en la visión quechua está adelante). Este término tiene dos pares: la raíz *ñaupa* que se traduce como “antiguo”, “viejo” y el sufijo “q”, la partícula que le da la significación de “adelante”. De la misma manera *qhepaq*: “atrás”, “detrás”, al mismo tiempo viene a ser futuro, es decir lo que viene después de nosotros. El futuro no es fácil verlo porque está detrás (Cerruto, 2005, p. 16).

Esta concepción del EspacioTiempo en el pensamiento Puquina, se corresponde con los pilares de la Sabiduría Maya, a través del Sistema de calendarios que guían la cuenta del Tiempo, organizado en tres calendarios perfectamente sincronizados, de los cuales el “*Cholq’ij*”, año del ciclo humano, cuenta trece meses y cada mes tiene veinte días, es decir, un año está formado por doscientos sesenta días, precisamente, el tiempo de la gestación del

ser humano en el vientre materno. Este calendario establece una conexión directa con el Cuerpo humano: los veinte días hacen referencia a los diez dedos de la mano y los diez dedos de los pies. Estos veinte días, en su relación con el cosmos, generan una serie de elementos llamados “leyes naturales” que controlan la vida del ser humano desde el momento en el cual ha sido concebido, hasta la muerte.



El Calendario <Maya “Chol’ij” – la Cuenta Kich’>e²⁰

El Nawal, es el espíritu o la energía, la fuerza que anima cada día del calendario Cholq’ij, está conectado con un animal, cuyo espíritu guía cada signo marcado en el calendario con el obre de “Ahaw”.

Para conocer el significado de cada Nahuwal es necesario relacionarse con su correspondiente en la “Cruz Maya”. La Cruz Maya del “Cholq’ij” es cuadrada y es la manifestación de las energías que rigen, desde el momento de la concepción, el destino de cada persona en relación con sus lados derecho e izquierdo.

Según lo expresado por la maestra maya kiché, Rosa Libertá Xiap, en conversación sostenida en San Cristobal de Las Casas en febrero del 2011, cada día está representado por una imagen llamada “glifo”, la cual está en representación directa con el animal “Nawal” que lo simboliza y se repite cíclicamente

20 Foto personal. Versión Calendario Maya 2012. Fundación Centro Cultural y y Asistencia Maya – Chichicastenango- Guatemala - (C.C.A.M.) - 2012

cada veinte días durante el año, comenzando por “B’atz” y terminando con “Tz’i”.

Continuando con la explicación, la maestra agrega que, siendo “B’atz” el marcador del comienzo del ciclo, es un día ideal para pedir por toda la humanidad, por los cultivos, por la siembra, por el comienzo de un trabajo, de un proyecto, de una nueva vida. Viene indicado como un día para iniciar cualquier actividad con suceso: día ideal para para la unión en matrimonio, para ordenar las cosas.

Así mismo, cada uno de los veinte días tiene un significado específico y a la energía de cada día vienen ofrecidas las acciones humanas. Por ejemplo, para las acciones vinculadas con el conocimiento y el estudio, es importante realizar peticiones y ceremonias a “Noj”.

Noj-Caban. La sabiduría, corazón de la espiritualidad ha sido la primera petición de los primeros ancianos para entender el Universo. Petición que ha sido concedida por el Creador e Formador, expresando la Sabiduría a través de la Madre Naturaleza que todo lo sostiene (Calendario Maya, versión 2012).

Para una mayor comprensión, se amplía lo anterior con las reflexiones del sabedor maya Baldomero Cuma, según lo expresado en el siguiente párrafo.

El símbolo (glifo) maya, está basado en el ritmo cósmico-telúrico, en relación directa con las corrientes cósmicas. El encuentro de las energías de los cuatro ángulos del universo sostienen las cuatro dimensiones de la Cruz Maya como los cuatro elementos primigenios: Fuego, Tierra, Aire, Agua. Todos estos elementos generan información sobre los aspectos que guían nuestras vidas, desde el momento de la concepción y el nacimiento, ya que los dos momentos son igualmente importantes y tienen especial trascendencia para los seres humanos, al tomar en consideración la relación entre la influencia de las energías hemisféricas de las corrientes telúricas y la conformación geográfica del lugar de nacimiento (Cuma, 2012, p. 37).

1.2 La ecología de la mente

Estos Diálogos Interepistémicos, toman en consideración los planteamientos del antropólogo británico Gregory Bateson, poco conocido en el mundo de habla hispana, pero particularmente importante en este tejido por sus aportes, dado el carácter interdisciplinario de su antropología y porque, a di-

ferencia de la corriente dominante en la antropología británica, insistió en el uso del concepto de “cultura” para relacionarlo con el de “estructura social” usado en la antropología social británica.

Así entonces, la Ecología de la Mente, como bien lo plantea Bateson se configura a partir de sus experiencias en África, una de las más conocidas con los Iatmul, pueblo de las tierras bajas del Río Sepik en Nueva Guinea-, publicada en 1936 en su libro *Naven*, etnografía que, según el mismo Bateson, lo llevaría “al filo de lo que en futuro sería la cibernética”. Sobre estos avances siguió trabajando, complementados con la experiencia y estudios llevados a cabo en interacción con la cultura balinesa. Igualmente profundizó en sus investigaciones en el área de la psiquiatría, las cuales fueron consolidando su obra maestra “La Ecología de la Mente”, a partir de la cual 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*”, como 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 local, se llama *mándala*. Yo me siento más cómodo utilizando la palabra “ecología” (...) Dentro de esa ecología hay toda clase de temas principales que uno puede diseccionar 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, p. 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 sino hacemos una aproximación a las dimensiones y 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 donde reside el concepto de lo sagrado como una relación a espiral, cíclica, de ida y vuelta que no separa ni divide, sino que precisamente conecta. A este propósito, se transcribe a continuación uno de los apartes de una discusión mantenida entre Bateson, Henryk Skolimowsky y otros en Dartington Hall-Inglaterra en octubre de 1979, titulado “Busca lo sagrado”.

“Qué es lo estético? Qué es lo sagrado? Qué es la conciencia? Qué relación tienen entre sí (...) Nos dice usted que al hacerlo todo claro, lógico y relacionado de una manera lineal hemos perdido parte de nuestro ser, la parte que es lo sacramental?. (G.B) No exactamente. Hemos perdido el sentido de la totalidad del ser que mantenía unidos “este” lado y el “otro” lado. No digo que el cerebro de la fantasía, el cerebro del proceso primario sea lo sacramental. Creo que lo sacramental está sufriendo daño de continuo. El daño consiste en la separación. Lo sagrado es la unión. Lo sagrado es el empalme, el empalme total y no el producto de la división (Bateson, 2006, p.377-380).

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, donde los mundos de las percepciones se manifiestan en el conjunto de prácticas culturales inmersas en el mundo de lo “real”, configurando un metalenguaje que se comunica tanto con los seres visibles como invisibles.

1.2.1 Territorialidad Epistémica y Ecología de la Mente

De los caminos caminados y los aprendizajes compartidos con los pueblos que permitieron tejer esta experiencia, hay un punto de convergencia en relación con la generación del conocimiento y es la convicción de que la realidad cambia según el tipo de receptor que venga usado en el momento de la percepción: visual, auditivo, táctil, olfativo o gustativo; dependiendo también de la forma de la materia: percepción del espacio, del tiempo, del movimiento. Tales percepciones pueden ser voluntarias o involuntarias.

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 precedentemente, ocasionando 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).

No es posible una aproximación a la comprensión de la Ecología Epistémica, si se continúa con los análisis eurocentrados y antropocéntricos anclados en las disciplinas, de esto, el mismo occidente ha ido tomando conciencia y es así como a partir de la Segunda Guerra Mundial, se puso de moda la investigación “interdisciplinaria”.

Sin embargo, 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. Cabe preguntarnos entonces si 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 (p. 181-182).

En estos diálogos, las propuestas desde las Epistemologías Pluriversas de los pueblos de Abya Yala incorporadas en el referente nombrado como Ecología del Espíritu, se corresponden con la “Ecología de la Mente,” en lo expresado de forma sencilla pero profunda por el Maestro U’wa Berito Kwbarwa, durante los largos “*Pensatorios*” compartidos en su territorio ancestral, a través de los cuales se hace evidente que esa “pauta que conecta” a la cual hace referencia Bateson, ha estado siempre presente en la vida cotidiana de pueblos que han mantenido relaciones espirituales profundas con la naturaleza como ser vivo.

La problema (sic) del riowa²¹ 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 (sic) 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. (*Pensatorios* con Berito Kwbarwa)²²

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 donde se han percibido y separado como dos clases de problemas diferentes. La ontología quiere dar cuenta de los problemas que conciernen la existencia y el mundo en el cual vivimos. La epistemología se ha preocupado históricamente por los problemas de cómo conocemos algo,

21 En lengua U’wa, blanco no indígena

22 Pasajes de los largos “<pensatorios” sostenidos en territorio ancestral U’wal entre los años 2000 y 2006, así como reflexiones puntuales en el camino “investigativo” en junio de 2012

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”, 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*” (Bateson, 2010, p. 346-348), situación que hace más explícita en el siguiente párrafo:

Consideremos un hombre que derriba un árbol con un hacha. Cada golpe del hacha s modificado o corregido, de acuerdo con la figura de la cara cortada del árbol que ha dejado el golpe anterior. Este proceso autocorrectivo (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 (p. 346-348).

Así entonces, la **Territorialidad Epistémica** se define como: Proceso cognitivo que 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 la Pedagogía de la Reconexión, es decir la dimensión espiritual donde se configura 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 como manifestación concreta de los saberes situados y del TerritorioCuepo como generador de conocimiento.

1.3 La ecología de saberes y la epistemología del sur

A lo largo de estas páginas se han hecho evidentes las dificultades que se deben sortear cuando se quiere hacer co-investigación o investigación desde

adentro, es decir, dejar que los actores hablen y que sean protagonistas de su propio relato, trascendiendo la visión del objeto a sujeto de la investigación.

Esto requiere, desde la dimensión ética y estética, esa sensibilidad y estado de ánimo interior al cual hace referencia la Ecología del Espíritu, pero también requiere de una postura política y epistémica reivindicativa de las miles de voces silenciadas, asuntos para los cuales la academia aún no está preparada y por lo tanto requiere con urgencia incursionar desde la investigación en esos otros horizontes del posible, de modo que se avance en el desarrollo de otras metodologías que hoy algunos intelectuales llaman “Horizontales”, “Decoloniales”, “Emergentes”, las mismas que los Pueblos han custodiado sigilosamente y mantenido a través de las diferentes manifestaciones de la vida cotidiana.

La distinción epistemológica entre sujeto y objeto se tuvo que articular metodológicamente con la distancia empírica entre sujeto y objeto. Esto mismo se torna evidente si comparamos las estrategias metodológicas de la antropología cultural y social, por un lado, y de la sociología por otro (...) La antropología, entre la descolonización de la posguerra y la guerra de Vietnam, y la sociología a partir del final de los años sesenta, fueron llevadas a cuestionar este *statu quo metodológico* y las nociones de distancia social en que él se basaba. De repente los salvajes fueron vistos dentro de nosotros, en nuestras sociedades, y la sociología pasó a utilizar con más intensidad métodos anteriormente casi monopolizados por la antropología (observación participante), al mismo tiempo que en esta última los objetos pasaban a ser conciudadanos, miembros de pleno derecho de la Organización de la Naciones Unidas y tenían que ser estudiados según los métodos sociológicos (Santos. 2009, p. 51)

El elaborado que dio origen a los diálogos que aquí se presentan, “Oltre Océano: Altri Orizzonti del Possibile”, se concluyó en el 2013 y para entonces los aportes de Boaventura De Sousa Santos tenían grandes repercusiones en esta parte del océano, pero un poco menos en las discusiones de la agenda educativa entre los académicos boloñeses, era un temática reservada a la sociología, la antropología o las ciencias políticas, más no a la pedagogía.

Es así como la publicación en español en el 2009 del libro “Una Epistemología del Sur” y mi viaje a México en 2011, se constituyen en referentes importantes para ampliar la visión de esos “otros horizontes del posible”, llevando al templo del saber hegemónico, en una Facultad de Ciencias de la Educación, una propuesta sentida y nutrida desde las resistencias de Abya Yala,

como apuestas de reivindicación histórica cocinadas en el fogón ancestral de sus pueblos.

Son precisamente estas propuestas gestadas y elaboradas desde los tantos Sur del Mundo las que dan vida a la obra de Boaventura, situación que el mismo autor reconoce, cuando plantea:

Entiendo por epistemologías del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur, es pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico, el llamado Tercer Mundo interior de los países hegemónicos. A su vez, el Sur global geográfico contiene en sí mismo, no sólo el sufrimiento sistemático causado por el colonialismo y por el capitalismo global, sino también las prácticas locales de complicidad con aquéllos. Tales prácticas constituyen el Sur imperial. El Sur de la epistemología del Sur es el Sur anti imperial (Santos, 2009, p. 12).

Se hace explícito entonces, que la cuestión del reconocimiento de otros epistemes encuentra su límite en los escenarios de poder y dominación, desde los cuales se ha logrado silenciar e invisibilizar históricamente los tantos sures del mundo, como bien lo manifiesta Boaventura en una de sus tantas entrevistas, apartes de la cual se transcribe a continuación:

P: Una de sus afirmaciones más duras es la de que “vivimos en sociedades que son típicamente democráticas, pero socialmente fascistas”. Esto se debe a que la democracia al servicio del Estado débil neoliberal, perdió su poder redistributivo, siendo capaz de vivir cómodamente con situaciones estructurales de miseria, desigualdad y exclusión social. ¿Cómo puede la democracia revolucionaria, bajo el dominio de la democracia representativa neoliberal, hacer frente, más allá de la mera teorización académica, a los fenómenos de desigualdad y exclusión?

R: El concepto de “fascismo” que uso en esa cita es diferente al concepto usado para definir los regímenes políticos de partido único usados principalmente en Alemania e Italia en el periodo entre las dos guerras mundiales, así como en España y Portugal hasta 1974 y 1975. Tal como lo uso, se refiere a relaciones sociales de poder tan extremadamente desiguales, que en el contexto social y político en el que se producen, la parte – individuos o grupos – más poderosa, ejerce un poder de veto sobre aspectos esencia-

les de la vida de la parte menos poderosa (...) Se trata por tanto de formas de sociabilidad no sujetas a ningún control democrático, ya que se producen fuera de aquello que la teoría política neoliberal designa como campo político o sistema político (...) La democracia representativa no sólo vive cómodamente en esta situación, sino que la legitima al volverla invisible. Después de todo, no tiene sentido hablar de fascismo –en el sentido convencional del término– en sociedades democráticas (...) Del mismo modo que la lucha contra el fascismo político fue una lucha por la democracia política, la lucha contra el fascismo social, debe ser una lucha por la democracia social. Se trata, por tanto, de un concepto de democracia mucho más amplia que el concepto que subyace a la democracia representativa (...) En mis análisis distingo seis subcampos de relaciones sociales en los que los procesos de democratización son especialmente importantes: El espacio-tiempo doméstico, el espacio-tiempo de la producción, el espacio-tiempo del mercado, el espacio-tiempo de la ciudadanía, y, finalmente el espacio-tiempo mundial de las relaciones entre los Estados. (Aguiló, 2010, p. 129)

La relevancia del pensamiento de Boaventura para la educación recae en la definición misma que el autor hace del concepto de ecología: “*entiendo por ecología la práctica de agregación de la diversidad a través de la promoción de acciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas*” y de la elaboración que a partir de este concepto presenta como el conjunto de “*ecologías*”, que sustituyen a las “*monoculturas*”, explicadas como las “*cinco lógicas de la producción de la no existencia*”, para referirse exactamente a: “*la monocultura del saber, la monocultura del tiempo lineal, la lógica de la clasificación social, la lógica de la escala dominante y la lógica de productivista*” (Santos, 2009, p. 110-111).

A esta lógica de la producción de la “no existencia”, el sociólogo portugués responde con la elaboración de la “sociología de las ausencias”, al sustituir las “monoculturas” por “ecologías”, a saber:

“La Ecología de Saberes” cuestiona la monocultura del saber y el rigor científico. Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo, con el saber científico (...) El aprendizaje de determinados saberes puede implicar el olvido de otros y en última instancia la ignorancia de éstos (...) La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre los seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza implican más que una forma de saber y por lo tanto, de ignorancia. Desde

el punto de vista epistemológico, la sociedad capitalista moderna se caracteriza por favorecer las prácticas en las cuales predominan las formas de conocimiento científico(...) como el conocimiento científico no se encuentra distribuido de una forma socialmente equitativa, sus intervenciones en el mundo real tienen a ser las que sirven a los grupos sociales que tienen acceso a este conocimiento En última instancia, la injusticia social descansa en la injusticia cognitiva (Santos, 2009, p. 113-116).

1.3.1 *Las Territorialidades de Poder y la Ecología de Saberes*

La “ecología de Saberes” es la primera de las ecologías, para desplegarse desde allí en los diferentes escenarios de poder, que desde occidente han mantenido el dominio del “tiempo lineal. Así, desde los planteamientos de Boaventura, van tomando forma algunas expresiones de *ess Territorialidades de Poder*”, en la medida que se relacionan con las diversas manifestaciones que las prácticas de poder encarnan. Por ejemplo, la “Ecología de las temporalidades”, guarda estrecha relación con la invisibilización histórica de esas otras formas de concebir el mundo y por lo tanto en estrecha relación con lo que aquí se plantea como *Territorialidad Epistémica*, la cual a su vez viene confrontada por la “sociología de las ausencias”, con el propósito de hacer manifiesto que esta concepción del tiempo es tan sólo una, entre muchas otras.

La presencia o relevancia de los antepasados en la vida de los individuos o de los grupos sociales en una cultura dada, deja de ser una manifestación anacrónica de primitivismo religioso o de magia, para convertirse en otra forma de experimentar el tiempo presente (Santos, 2009, p. 119).

Esta “ecología de las temporalidades”, guarda estrecha relación con lo planteado en la *Ecología del Espíritu* y la concepción, por ejemplo, del tiempo en la visión quechua, donde el futuro está adelante y el pasado atrás.

Las otras tres ecologías, “*de los reconocimientos*”, de “*las transescalas*” y de las “*productividades*” hacen referencia a las lógicas de “clasificación social”, que incide directamente con la descalificación de los agentes y en consecuencia en las “prácticas y saberes” de las que ellos son protagonistas.

En correspondencia con estas tres *ecologías*, se deja planteada la discusión en esta sede, de los abordajes desde las territorialidades de poder a saber: **Territorialidades Femeninas, Territorialidades fronterizas y Territorialidades domésticas.**

Las **Territorialidades Fronterizas**, se presentan como una propuesta liberatoria al poder hegemónico de los Estados Nación que en defensa de la “soberanía Nacional”, han institucionalizado la frontera como “límite”, invisibilizan las relaciones y los conocimientos que se gestan en un espacio instersticial, que no conoce límites y que se ofrece como posibilidad de generación y anclaje de esas epistemologías otras, es decir, “frontera” como espacio pedagógico, concepto ampliamente debatido desde las apuetas de los estudios culturales latinoamericanos, como bien se plantea en el siguiente párrafo:

Los estudios culturales han pensado “frontera” *más allá* de su carácter geográfico o geopolítico y lo inscriben como dispositivo esencialmente pedagógico, es decir, vinculado con la propuesta de producción y administración de conocimientos y prácticas que finquen nociones de ciudadanía inscritas en regímenes democráticos particularmente interesados en la equidad en América Latina. El carácter pedagógico relativo a la revisión de la noción de “fronteras” del conocimiento (cómo se produce y transmite) tiene como efecto fundamental la generación de epistemologías geoculturales desarticuladoras de las diferencias y asimetrías frente al poder. (Szurmuk, R. y Mckee, R, 2009, 111)

Las **Territorialidades Domésticas**, hacen referencia al ejercicio de un poder económico y patriarcal, en lucha constante por invisibilizar las diferentes formas de opresión y negación propias de una globalización hegemónica que se empeña en no dar campo a otras formas de producción, que el capitalismo global ha ocultado y estigmatizado como “improductivas” y poco rentables, incluida en esta categoría el aporte del trabajo de la mujer en el hogar. Este tipo de territorialidad se hace visible en las relaciones de poder, en las cuales subyace el tipo de violencia llamada “intrafamiliar”, categoría bajo las cuales se configuran otras formas de violencia: económica, psicológica, afectiva, sexual y espiritual, que lesionan profundamente la dignidad femenina y que se esconden en aspectos tan sutiles de la vida cotidiana, como la distribución de los espacios físicos de la vivienda familiar, el lugar ocupado en el lecho matrimonial, la prevalencia de la música que se escucha, los canales de televisión que se ven o se prohíben, la propiedad de un celular, los oficios que se ejecutan, los alimentos que se preparan, se comen o se dejan de comer y la supuesta “disponibilidad sexual”, por parte de la mujer, en cuanto comportamiento prescrito en “los deberes conyugales”, entre otros.

Las **Territorialidades Femeninas**, en respuesta a las opresiones que se ejercen desde las Territorialidades domésticas, van entendidas como los avance

en las reivindicaciones de las epistemologías femeninas, las resistencias que se consolidan a partir de propuestas de producción alternativas, ecológicas y equitativas, las cuales se manifiesta desde el ejercicio de los principios de “Reciprocidad” y “Complementariedad”, que lejos de establecer dinámicas competitivas, de supresión, negación o desconocimiento, se fortalecen por el reconocimiento de la diversidad y el posicionamiento de la mujer como generadora de conocimiento y depositaria de la tradición milenaria de la memoria colectiva de los pueblos, de la medicina, del tejido, de las pautas de crianza para la armonía y el buen vivir de los TerritoriosCuerpos que conforman una comunidad, una sociedad, un pueblo, un país, aspecto que se profundizará en el siguiente punto. En este sentido, bien vale la pena recordar las palabras de Boaventura:

Común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe. Se trata de una versión amplia del realismo, que incluye las realidades ausentes por la vía del silenciamiento, de la supresión y de la marginalización, esto es, las realidades que son activamente producidas como no existentes. En conclusión, el ejercicio de la sociología de las ausencias es contrafáctica y tiene lugar a través de una confrontación con el sentido común científico y tradicional. Para ser llevada a cabo exige imaginación sociológica. Diferencia de tipos de imaginación: la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La imaginación epistemológica permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. Tanto la imaginación epistemológica como la imaginación democrática tienen una dimensión deconstructiva y una dimensión reconstructiva. La deconstrucción asume cinco formas correspondientes a la crítica de las cinco lógicas de la razón metonímica, o sea, des-pensar, des-residualizar, des-racializar, des-localizar y des-producir. La reconstrucción está constituida por las cinco ecologías arriba mencionadas (Santos, 2009, p. 125-126).

La pertinencia y vigencia del debate académico del pensamiento de Boaventura en los Diálogos Interepistémicos que aquí se proponen, se da por su capacidad de vincular los temas considerados como exclusivos de la política, la filosofía o la economía a un entramado interdisciplinar que lo hace posicionar su discurso también en el ámbito educativo a partir de una de las columnas portantes de su propuesta, transversal a las disciplinas antes mencionadas: el concepto de “Justicia cognitiva”.

No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Los procesos de opresión y de explotación, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyen también los conocimientos usados por esos grupos para llevar a cabo esas prácticas. A esta dimensión de la exclusión la he llamado epistemicidio. La Epistemología del sur, al mismo tiempo que denuncia el epistemicidio, ofrece instrumentos analíticos que permiten, no sólo recuperar conocimientos suprimidos o marginalizados, sino también identificar las condiciones que tornen posible construir nuevos conocimientos de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales. En esto consiste la propuesta de una ecología de saberes (Santos, 2009, p. 12).

Las Territorialidades de Poder que aquí se presentan, son la manifestación de aquellos TerritorioSCuerpo y CuerpoSMemoria que han sido marcados por las dinámicas del poder económico, militar, religioso, epistémico y patriarcal, trasplantado, nutrido y transmitido gracias a prácticas pedagógicas y contenidos curriculares descontextualizados y excluyentes.

1.4 Mujeres de Abya Yala: tejidos, espiritualidad y política



Mujer U'wa²³

23 Foto personal. Territorio U'wa. 2003

*“Tengo una hija mujer y quisiera que pudiese crecer consciente que el ser mujer nos hace seres diversos. Que nuestra naturaleza femenina nos dona un cuerpo maravilloso, el cual lejos de ser mercancía es el templo de nuestra sabiduría. El armario de nuestros sueños y la casa de nuestra existencia”*²⁴

Estos diálogos quedarían incompletos sin el aporte fundamental de las mujeres de Abya Yala, que durante el caminar tras esos otros “horizontes del posible” me permitieron conocer la profundidad de la espiritualidad femenina. Comprendí que la lucha por el Territorio y la lucha por la autonomía de los pueblos comienzan reconociendo la mujer como tejedora, paridora y guardiana de la vida en todas sus manifestaciones, prácticas de vida cotidiana, desde las cuales se configuran los espacios para el ejercicio de las Territorialidades Femeninas.

1.4.1 Territorialidades femeninas

Las territorialidades femeninas que aquí se presentan, comprenden las diferentes manifestaciones de la energía femenina como principio de complementariedad, una concepción muy distante de los planteamientos de gran parte de los “feminismos occidentales”, como bien lo manifiesta la escritora ítalo-mexicana, Francesca Gargallo, en su libro “Feminismos de Abya Yala”.

Este es un libro que responde a un deseo de “re-acomodo” entre las mujeres, aceptando diversas posiciones políticas y reconociendo intereses, prioridades y formas diversas de construcción de la propia autonomía (...) Por esto he tenido que aprender a dialogar, es decir, a escuchar. Escuchar es una práctica política pocas veces reconocida, al punto que en ciertas ocasiones es señalada como pasividad. Sin embargo, es la primera forma de conocer la realidad de quien me está hablando.

Por años, el feminismo occidental, que hoy ha conquistado espacios institucionalizados significativos, ha escuchado únicamente las preguntas de las mujeres que viven y se quieren liberar de un sistema de género binario y excluyente, que organiza en manera igual sus saberes a partir de la economía de mercado. Por lo tanto, cuando se dirige a mujeres de otra sociedad pretende educarlas según los parámetros normativos del sistema occidental sin reconocer la validez de sus ideas. Organiza “escuelas de liderazgo” sin darse cuenta que la mima idea de “liderazgo” mete en crisis la identidad política de mujeres que se piensan colectivamente, y

24 “Entre Océanos” (2009) Fragmento de Autobiografía Yolanda Parra

al mismo modo están en capacidad de producir aportes individuales que vienen socializados. Propone una igualdad con los hombres, cuando en los procesos duales no binarios, la igualdad no es el principio base de la organización política que las mujeres reclaman (...) “Feminismos de Abya Yala”, es sólo un primer paso hacia la escucha e la ideas que se producen a partir de sistemas políticos y teorías del conocimiento no occidental, con feministas que hablan una de las 607 lenguas de nuestra América.²⁵

Es así, como con tejido de filigrana, las mujeres de Abya Yala contribuyen de manera decisiva a la configuración de estos Diálogos Interpistémicos dando origen a uno de los hallazgos más relevantes: la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, como referente epistémico que interconecta las diferentes Territorialidades aquí presentadas.

1.4.2 *MujeresMemoria*

En reconocimiento y agradecimiento a estas mujeres que durante más de 520 años han sembrado y cosechado los frutos de un continente que se ha nutrido con las memorias de las muchas voces silenciadas, se presentan en estas páginas las voces de la Memoria hecha Cuerpo, del Territorio hecho Cuerpo y de la Mujer, hecha Palabra.

Retomo las reflexiones compartidas con Mónica Michelena, mujer de uno de los pueblos en proceso de recuperación cultural y reconexión identitaria. El Pueblo Charrúa, ubicado geográficamente en el hoy estado de Uruguay que por años ha expresado con orgullo que Uruguay es “un país sin indios”.

OYENDAU²⁶

Muti tisdá

Tidá nehés Oyendau

I ti jumen. Emeneha Ituamá

M-sequer sola guipuai ancat

M-retan ugil

Tihuinem Oyendau

“Yo no poder
Ir hacia ti Memoria (Oyendau)
Ven tú hacia mi Amiga. Tú saber ver
La imagen del Alma

25 www.francescagallowordpress.com

26 Memoria, en lengua chaná. El Pueblo Chaná pertenece a la macro familia Charrúa.

Tú como única señora (señor)
 Memoria (Oyendau)²⁷

El papel de la mujer como “Guarda Memoria”, ha sido fundamental en la reconstitución del Pueblo Charrúa. Así lo expresa Mónica, en cuanto mujer charrúa y “guardiana” de la memoria de su pueblo. Haber compartido con Mónica en San Cristóbal de Las Casas, durante un diplomado organizado por el Fondo Indígena, y luego haber tenido el privilegio de visitar su territorio ancestral en Uruguay, fue una experiencia importante en el tejido de este *Quillapi*²⁸, como ella misma lo manifiesta.

Recomponer de manera conjunta el “Quillapi” con otras mujeres ha sido importante en este proceso. Un día, con Stella, mientras comenzábamos a tejer, comenzamos también a leer una crónica tomada de un libro, en el cual estaba escrito: “el día de la primera menstruación de las niñas, escribe Azara, se pintaban sobre el rostro tres líneas azules que caían verticalmente sobre la frente desde el cuero cabelludo hasta la nariz, siguiendo la línea del medio se pintan otras dos que atraviesan las mejillas. Estas líneas vienen marcadas pellizcando la piel, y así sabemos que es un tatuaje, no es una pintura, en consecuencia son indelebles (Zanon, 1998) (...) Esta es una traducción que retomamos con mi hija. Ella recibió este rito de paso a los trece años, durante su primera menstruación. Lo hicimos en mi comunidad con la intención de retomar este rito, lo re-inventamos, en lugar del tatuaje permanente, pintamos las líneas azules en el rostro. A esta ceremonia le pusimos un nombre en nuestra lengua, la llamamos: “oipik-chloná”, “de niña a mujer”. Esta ha sido una forma de apropiación de la crónica escrita. Dimos un paso adelante, pasamos a la acción” (Michelena, 2012, p. 48).

En este tejido de reconstrucción colectiva de la memoria, las fuentes de las crónicas han sido confrontadas a través de la tradición oral mediante entrevistas a las personas mayores de la comunidad, las cuales han contribuido al trabajo de Mónica para recomponer los pedazos de ese “Quillapi”.

27 Canción Charrúa compartida en conversación con Mónica Michelena. Montevideo Abril 2012

28 El “Quillapi” es una capa, pintada y confeccionada con retazos de piel que vienen cocidos entre sí y decorados con pinturas que hacen las mujeres de manera colectiva. En el verano se porta con la parte el pelo hacia fuera y en el invierno con el pelo hacia la parte interna, dejando así a la vista los diseños geométricos con la cual ha sido adornada.

Además de las crónicas, también el lenguaje de los sueños se constituye parte fundamental de esta re-constitución cultural, como mensajes que sostienen y organizan la vida cotidiana de los pueblos. Sobre la importancia de los sueños en la cosmovisión de los pueblos indígenas, transcribo aún un testimonio de Mónica Michelena (2012):

He soñado. Soñé que estaba encima de una grande roca y estaba vestida como charrúa, con un ¡Quillapí”, y venía un anciano, muy anciano, con un bastoncito. Me hablaba, me hablaba y me hablaba, pero había mucho viento. Él, el anciano, en un momento me dio una piedra. Yo la guardo, era una piedra de forma cilíndrica, sin punta, arriba era redonda e muy labrada, toda, con diseños geométricos, líneas y puntos. Yo la guardé bien y cuando la guardo bien llega un ruido muy fuerte desde la parte de adentro. Yo miro hacia atrás y veo una onda gigante que viene a cubrir todo, y cuando viene la onda, así en el camino, empiezan a caer muchas estrellas. En ese momento me despierto. Ese día yo diseñé el sueño, tengo todavía el diseño de la piedra. Lo que nunca supe es qué me había dicho el anciano, pero en el sueño era como si yo entendiera todo. Pero no he sabido nunca qué era lo que exactamente me había dicho, el hecho es que yo he relacionado esta piedra como algo que era mío (...)

A partir de esta experiencia comencé a buscar la piedra y la encontré un día en un museo. Así comencé a preguntar con personas especializadas y me dijeron que eran piedras claniles, que los diversos diseños pertenecían a diversos clanes, que tenían un simbolismo que los representaba. Así continúe mucho tiempo pensando en este sueño y la única cosa que recordaba era que aquella piedra era muy importante para mí. Cuando le pregunté a un sacerdote que tenía un museo indígena en Paysandú, donde encontramos estas piedras, me dijo que eran bastones de poder, pero yo lo relaciono más con la memoria, es decir, que los bastones o aquellas piedras para mi representan la memoria. Por esto he comenzado interiormente a sentir interiormente la necesidad de recuperar la memoria de mi pueblo. Este sueño lo tuve cuando tenía 19 años. Ha sido el comienzo de mis búsquedas, desde entonces, desde aquel sueño estoy buscando (p. 50-51).

Desde el primer encuentro con Mónica en San Cristóbal de Las Casas²⁹, en diciembre de 2011, quedé como encantada de la profundidad de su pensamiento siendo aún una mujer muy joven, y después de haber leído lo de su

29 Estado de Chiapas, México.

sueño, le pedía si podía recibirme en su territorio ancestral para participar en uno de los ritos más importantes que las mujeres charrúas han mantenido, a través del cual se nutre este proceso de reconstrucción de la memoria charrúa: el rito de Luna llena.

La contemplación de esa luna llena del 7 de abril de 2012. en territorio ancestral Charrúa, quedó esculpida en mi ser y hoy la transmito en estas páginas. Así, en un breve pero intenso periodo en Montevideo, tuve la oportunidad de conversar con mujeres muy jóvenes y también mayores pertenecientes a la comunidad “Basquadé Inchallá” desde hace más de veinte años. A continuación, transcribo un testimonio más de Mónica, otros pueden ser consultados en los registros visuales registrados en el link abajo indicado.³⁰

Existe una ceremonia de la una que nosotras mujeres charrúas estamos recuperando. Es la presentación de los recién nacidos a la luna. Cada vez que nace un niño o niña, se le “entrega” a la luna para pedirle su cuidado, que guíe sus pasos. Yo lo he hecho con mis dos hijos. Hay una canción para esta ceremonia. Nosotras estamos recuperando la lengua charrúa a través de la lengua Chaná y la lengua Chenoa que forman parte de la misma familia lingüística. Eran pueblos hermanos, en los últimos tiempos se han reconocido como charrúas porque ya estaban todos mezclados. La canción dice así: Quédate quietita mi niña/o. Levanta tus ojos a la hermosa luna, que la luna te dará mucha salud, te dará mucha salud. Levántate hermana/o. Levanta tu espíritu.

1.4.3 *Mujeres TerritorioResistencia*

En este apartado, quiero presentar la experiencia compartida con el pueblo Kankuamo, en memoria a esas “Voces del silencio” que dieron origen a la segunda parte de este libro.

El acercamiento al pueblo Kankuamo se hizo más significativo en el momento que fue posible caminar su Territorio ancestral y compartir por primera vez con mujeres que no obstante las cicatrices de la guerra, nunca dejaron de tejer. Tejer mochilas para con ellas tejer la vida. Vida de mujeres, viudas, huérfanas o muertas que desde las voces del silencio siguen todavía hoy presentes en los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria de la identidad kankuama.

30 [www.youtube.com/Yolanda AbyaYala/Mujeres TerritorioCuerpoMemoria/Monica Michelena/Pueblo Charrúa](http://www.youtube.com/YolandaAbyaYala/MujeresTerritorioCuerpoMemoria/MonicaMichelena/PuebloCharrúa)

Fue así como en el 2012 tuve la oportunidad de participar como orientadora del taller “EspiritualidadCuerpoTerritorio”, donde a partir del Cuerpo como Territorio se hizo un ejercicio desde la espiritualidad como eje conductor de la energía femenina, un elemento común a las mujeres de los cuatro pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta (Kankuamos, Kogui, Arhuacos y Wiwa).

Ese ejercicio de reconciliación y sanación con el propio CuerpoTerritorio permitió reforzar las puntadas de la memoria y esa reconexión identitaria de las mujeres allí presentes.



Taller “EspiritualidadCuerpoTerritorio” con mujeres Kankuamas³¹

El pueblo kankuamo inició un proceso de recuperación y reafirmación cultural a partir de la constitución política de 1991, en ese proceso, las mujeres han tenido y mantienen hasta hoy un protagonismo importante. Así lo manifestó la lideresa Rosa Manuela Montero en un conversatorio en el 2012:

Nosotras, las mujeres, tenemos diversos espacios de participación. Yo me he interesado más por la parte espiritual y el tejido de la mochila, porque el tejido tiene un significado muy importante para nosotras las mujeres.

31 Chemesquemena. Territorio Ancestral Kankuamo, agosto de 2012. Video disponible en www.youtube.com/Yolanda_AbyaYala/Pueblo_Kankuamo/Taller_CuerpoTerritorioMemoria

La mochila kankuama, es un elemento identitario sea para las mujeres que para los hombres. Al tejer, estamos tejiendo la vida, allí plasmamos nuestro pensamiento desde el momento mismo en que comienza la mochila, ese comienzo se llama “Chipire”, el cual como base redonda que se teje en espiral, representa el tejido de la Madre Tierra. Allí, desde el comienzo hasta el final estamos tejiendo nuestro pensamiento positivo.³²

Además del tejido, en este ejercicio colectivo, se habla de la conexión del Cuerpo femenino con el Territorio y con el conjunto de prácticas culturales de la vida cotidiana en relación con la siembra, la organización social, la política, las cuales son atravesadas por prácticas espirituales que realizan las mujeres. Las mujeres kankuamas, en el proceso de recuperación y fortalecimiento cultural, comenzaron estas prácticas acompañadas por los Mamos Kogui que desde los comienzos del llamado “renacer kankuamo” han estado acompañando este proceso. En este sentido, continúa la conversación con Rosa Manuela.

La participación de la mujer también se da a través del “pagamento”, una ofrenda que hacemos de nuestras “sustancias femeninas”. Son ofrendas de nuestro Cuerpo, como la sangre menstrual, por ejemplo, es una ofrenda importante en cierto tipo de trabajos espirituales para sanar el Territorio, para la salud, para que llegue la lluvia para poder sembrar, para pedir el buen camino de los procesos políticos. ...(...) Cuando digo sanar el Territorio, hago referencia a la necesidad de sanar el dolor que han dejado tantos muertos por el conflicto armado. El pueblo kankuamo, ha dejado más de doscientos muertos entre hombres y mujeres, todos asesinados por parte de los diferentes actores armados. Tenemos muchas mujeres viudas, muchas niñas y niños huérfanos.³³

1.4.4 *Mujeres Identidad, Política y Educación*

Para tocar el tema de identidad, política y educación, resulta pertinente traer a estas páginas la significativa experiencia vivida en Argentina, en Jujuy, frontera con Bolivia, por la oportunidad de interacción con estudiantes, docentes, sabedores, líderes y lideresas organizados en el Consejo de Orga-

32 Chemesquemena, Agosto de 2012. Taller Conversatorio “EspiritualidadCuerpoTerritorio”.

33 La entrevista completa puede ser consultada en www.youtube.com/YolandaAbyaYala/MujereslTerritorioCuerpoMemoria/RosaManuelaTejiendoLaPalabra/PuebloKankuamo

nizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ). Allí se compartieron las luchas de los pueblos originarios del norte de Argentina (Kolla, Ocloya, Guaraní, Diaguitas y Omaguaca). Fueron pocos días en cuestión de tiempo, pero muchos en aprendizaje. Para el caso de la participación de la mujer en un escenario bastante “occidentalizado”, reporto apartes de la conversación con la lidereza Natalia Sarapura (2002).³⁴

Yo comencé mi compromiso con la causa indígena a la edad de 14 años. Haberme formado con hombres y mujeres que inauguraron la lucha indígena en Argentina ha sido mi más grade escuela. Sobre todo, en un país como el nuestro que hasta hace muy poco tiempo negaba la existencia de pueblos originarios. Ha sido una formación basada en la identidad, la lucha y la reivindicación de los pueblos originarios en Argentina.

Fui una joven indígena migrante en la ciudad y así fue que logré participar en muchos espacios: desde la reivindicación de los derechos a la lucha por la tierra, que en este momento es una de las luchas más fuertes de los pueblos originarios en Argentina. En los últimos años mi he concentrado en la promoción de la organización de las mujeres indígenas como una parte importante del movimiento de los pueblos, considerando que hasta hoy hemos sido un instrumento, hemos sido usadas para la opresión contra nuestros pueblos. Por eso organizarnos como mujeres es una tarea importante, también como mecanismo para preservar la identidad. En este sentido, después de este largo periodo de lucha he llegado a la conclusión que un aspecto importante es la educación de las mujeres. La Educación ha sido una lucha histórica, pero no ha sido nunca una prioridad en la agenda de las organizaciones indígenas en Argentina. Así que en este horizonte de lucha he enlazado los dos temas: Mujeres y Educación. Pienso que, en este contexto, en una sociedad globalizada y globalizante la educación es uno de los ámbitos en los cuales es necesario actuar y hacer nuevas propuestas (...) Una educación que pueda servir de punto de partida para reconstituir el mundo de los Pueblos Originarios y derribar los viejos paradigmas. Esta educación, reitero, debe partir de la identidad propia, de la relación recíproca con la Naturaleza. Una educación que reconozca el saber adquirido y la sabiduría de los Pueblos: Una educación Revitalizante. Una educación que debe partir del conocimiento del propio Territorio y que se nutre de la vida comunitaria. Estas son mis

34 Natalia es coordinadora general del COAJ, Presidente del Instituto de Educación Intercultural “Gloria Pérez” en Jujuy y Vicepresidenta del Fondo Indígena para América Latina y el Caribe. (2012)

conclusiones después de veintitrés años en el movimiento de los Pueblos Originarios, y, reitero, comencé a la edad de 14 años.³⁵

En este camino de la lucha política, las mujeres de Abya Yala manifiestan siempre ese vínculo espiritual con el Territorio, aspecto que para la mayoría de los pueblos a lo largo y ancho del continente se ha visto afectado a raíz de la presencia de las muchas iglesias hoy presentes en los diferentes países, como bien lo manifiesta Margarita Gutiérrez Romero (2011),³⁶ quien hace diecinueve años hace activismo político comunitario en Chiapas entre las diversas comunidades el Estado de Chiapas:

A mí llegada a Chiapas aprendí otras formas de lucha, sobre todo, la lucha por la Tierra. Me encontré en esta lucha a dialogar con el Estado, en un conjunto de organizaciones campesinas y partidos políticos de izquierda. Así empecé una formación política muy fuerte. En ese momento existía ya el Convenio 169 de la OIT, y a partir de ahí comenzamos un programa formativo con el pueblo Mapuche de Chile. Conocer este instrumento de derecho internacional me dio muchos elementos para la lucha, me sentía más fuerte. Esto hablando más o menos de los años 2000. En ese momento los movimientos en Chiapas eran muy fuertes.

Hoy (2012) son ya más de 19 años que vivo en Chiapas, y he conocido muchos actores. Por ejemplo, hablando del movimiento zapatista, puedo decir que ciertamente es un actor muy importante, pero digamos que hoy existe una ruptura entre el movimiento zapatista y el movimiento indígena. Los motivos son diversos, pero digamos que se cambiaron los objetivos o los intereses de la lucha. Por ejemplo, en los “Acuerdos de San Andrés”, uno de los puntos importantes era el de “Tierra y Territorio” y el gobierno no ha querido resolver este punto. Este es un punto todavía sin resolver (...)

En relación con la espiritualidad, digamos que en Chiapas este asunto es bastante complejo, porque una parte de la población vive una ritualidad mixta entre las tradiciones indígenas y las tradiciones católicas, pero otros son evangélicos y sus iglesias prohíben las prácticas ceremoniales indígenas. Personalmente creo en la Naturaleza, pero respeto las otras

35 Disponible en el link [www.youtube.com/Yolanda AbyaYala/COAJ](http://www.youtube.com/YolandaAbyaYala/COAJ). Entrevista realizada en marzo de 2012 en Jujuy, Argentina

36 Margarita es lideresa del pueblo Hñahñu, comúnmente conocidos como “otomíes”. Actualmente la mayor concentración de población Hñahñu se encuentra en los estados de Hidalgo, México, Querétaro y Veracruz. También en menor cantidad hay presencia Hñahñu en los estados de Puebla, Guanajuato y Jalisco en México.

creencias, participo en todo tipo de ceremonias porque pienso que de todos modos existen y hacen parte del tejido social. Pienso que la espiritualidad es una forma de vida, no es una moda. Es una forma de conexión con la naturaleza, vivo fuertemente en la conexión con la Tierra, creo y practico todas las ceremonias a la Tierra. Creo y practico, porque he comprobado que cuando se pierde el equilibrio espiritual, el Cuerpo lo manifiesta. Además a espiritualidad tiene necesidad de un Territorio y de una Comunidad, ser y estar en comunidad favorece la vida espiritual, por eso, las mujeres tenemos que tener la fuerza para sanar nuestras heridas, estamos cargando el mundo sobre nuestras espaldas solas y continuamos aún a sufrir ciertos tipos de violencia, esto causa dolor a nuestro corazón, a nuestra espiritualidad y por eso tenemos que reapropiarnos de nuestras propias formas de lucha, ha necesidad de amasar de nuevo nuestra identidad, para ir más allá de las propuestas del feminismo occidental, nosotras tenemos otra forma de feminismo. Tenemos que aprender a volver a sumergirnos en el vientre de la Madre Tierra, allí está la esencia de nuestro feminismo. Hay necesidad de deshacernos de muchas cosas y des-aprender otras para organizarnos en nuestro propio proceso de resistencia.³⁷

A manera de Conclusión: Cognición situada y Territorialidad Epistémica

No para concluir, sino para amarrar la puntada, cabe destacar que, las diferentes ecologías planteadas a lo largo de este capítulo, incorporan pensares y sentires como manifestaciones de una cognición situada y que, a partir de allí, la Territorialidad en cuanto ejercicio, se constituye en un referente obligado para la comprensión de los diálogos interepistémicos que aquí se presentan. En ese sentido, reviste particular importancia los planteamientos de la investigadora Patricia Vargas Sarmiento:

La territorialidad se conforma y se expresa en la disposición de los asentamientos, en la toponimia, en los sistemas productivos, en las formas de trabajo, en los calendarios, en las relaciones sociales, en las formas de autoridad, en la cosmovisión y en el proceso histórico. El acontecer deja huella, y lo vincula a la temporalidad y a la memoria transformándolo en territorio. Los referentes de territorialidad recuerdan acontecimientos fundadores de la sociedad. La historia está en el territorio y a la vez lo

37 La entrevista completa y la de otras mujeres se puede consultar en: www.youtube.com/YolandaAbYala/MujeresTerritorioCuerpoMemoria. San Cristobal de Las Casas diciembre 2011

crea, es decir, el tiempo no se manifiesta de una forma independiente del espacio. (2016, p.100)

En el párrafo anterior, se hace explícita la territorialidad como ejercicio que da cuenta de los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria, es decir, desde ese “acontecer que deja huella” se configuran unas temporalidades que dotan de horizontes de sentido el “acontecer” de la vida cotidiana, donde se configuran espacios pedagógicos que consolidan didácticas contextualizadas, a partir de las prácticas espirituales, sociales, culturales, económicas y políticas, desde las cuales se configuran la Territorialidad Epistémica, como manifestación concreta del ejercicio de Autonomía de los Pueblos y sus apuestas políticas en relación con la educación, reflexión a partir de la cual se elabora la siguiente definición:

La Territorialidad Epistémica, es la manifestación concreta de saberes situados que dan cuenta de una dimensión *EspacioTiempo* a espiral, donde se tejen relaciones espirituales, cognitivas, económicas y políticas entre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, lo cósmico y lo terrenal, reconociendo como sujetos de conocimiento los *TerritoriosCuerpo* y los *CuerposMemoria* que habitan un Territorio.

PUNTADA DOS

DIÁLOGOS INTEREPISTÉMICOS Y TRÁNSITOS DE LA AGENDA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Hablar del tránsito de la educación en América Latina, en sus diferentes momentos históricos, es hablar de rupturas, negaciones y estructuras de dominación. Implica un tránsito obligado en la memoria de los Pueblos de Abya Yala y en la historia de los estados-nación dentro de los cuales, éstos, han estado históricamente invisibilizados.

Este recorrido obliga también al análisis de alguna estructura de poder que desde la colonia anticiparon y abrieron el camino a prácticas educativas con las cuales la escuela ha logrado consolidar los postulados de un pensamiento hegemónico.

Ciertamente plasmar más de quinientos años de historia en estas páginas es una tarea ambiciosa por no decir imposible, por lo tanto, me limitaré a retomar algunos testimonios que permitan comprender el papel de la Escuela Oficial en la implementación y consolidación de las estrategias de dominación y asimilación de los Pueblos Originarios, como bien lo plantea Bonfil (1990) en el siguiente párrafo:

La Historia reciente de México, aquella de los últimos 500 años, es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar el país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana. El primer proyecto llegó con los invasores europeos pero no se abandonó con la independencia: los nuevos grupos que tomaron el poder, primero los criollos y después los mestizos, nunca renunciaron al proyecto occidental (...); a ese sector, que encarna e impulsa el proyecto dominante en nuestro país, lo llamo aquí el México imaginario (...). El proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana; no

ha habido lugar para una convergencia de civilizaciones que anunciara su paulatina fusión para dar paso a un nuevo proyecto, diferente de los dos originales pero nutrido de ellos (...) El México profundo, entre tanto, resiste apelando a las estrategias más diversas según las circunstancias de dominación a que es sometido. No es un mundo pasivo, estático, sino que vive en tensión permanente. Los pueblos del México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes (...) callan o se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia. (p. 10-11)

Considero necesaria esta pausa histórica en el tejido de los Diálogos que aquí se plantean, porque es precisamente la continuidad de prácticas de dominación heredadas de la colonia, a las cuales algunos estudiosos se refieren como “colonialidad” que perpetuó el “epistemicidio” en Abya Yala, gracias a estructuras que fueron abriendo paso a la escuela, entre ellas, la dominación a través de la religión católica, seguida del saqueo y expropiación de los territorios, dos elementos que sirven de hilo conductor para analizar las condiciones en las cuales nace la Escuela Oficial en el contexto colonial y desde la cual se ha logrado consolidar la estructura de los Estados-Nación y con ellos el imaginario de una identidad latinoamericana, dentro de la cual se ha pretendido negar la diversidad representada, según datos de la CEPAL (2006) por 642 Pueblos Originarios, con una población aproximada entre treinta y cincuenta millones de personas.³⁸

Pueblos a los cuales, no obstante la ratificación por parte de algunos estados del Convenio 169 de la OIT (27 de junio de 1989), no sólo no se les ha permitido el goce pleno de los derechos que allí se consagran, sino que sus Territorios continúan siendo saqueados y violentados por los proyectos de “desarrollo” adelantados por empresas multinacionales, con el beneplácito de los gobiernos de turno.

El reconocimiento legal de los derechos a los pueblos indígenas en América Latina, se han registrado algunos cambios significativos. Una docena de Estados latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la OIT (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela). Además, casi todos los Estados han realizado reformas constitucionales y legislativas, que incorporan disposiciones relativas a los pueblos indígenas. Sin embargo, la región debe todavía afrontar grandes retos en la implementación del Convenio,

38 Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL-2006)

en modo que pueda asegurar la participación de los pueblos indígenas y el acceso real a los derechos reconocidos.³⁹

Como se hace evidente en el párrafo anterior, Uruguay, es uno de los países que a la fecha (2013) no ha ratificado el convenio 169. Este fue uno de los motivos que me llevó a tomar la decisión de visitar Uruguay, cuando en diciembre de 2011 tuve la oportunidad de conocer a la lideresa charrúa Mónica Michelena, quien me advirtió que en Uruguay muchos de sus habitantes, gobernantes y académicos se refieren a Uruguay como “**un país sin indios**”.

Una vez en Montevideo, el primer lugar al cual dirigí mi atención, dado el propósito de mi experiencia investigativa, fue la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR). Allí tuve la oportunidad de hablar con el profesor Luis E. Behares⁴⁰, a quien le pregunté si había referencias en los contenidos curriculares o proyectos educativos en relación con la presencia de indígenas en Uruguay, y específicamente, si podría encontrar estudios relacionados con el pueblo Charrúa. Esta fue la respuesta del profesor Behares, en presencia de Mónica, quien en cuanto charrúa no salía de su asombro.

En Uruguay no existe población indígena. Somos un país sin indígenas. Tenemos población trashumante que es diverso. Aquí no existen indígenas porque fueron exterminados. Primero las personas y luego las culturas, primero por parte de los españoles y luego por los sucesivos gobiernos nacionales. Existen algunos Guaraní que se encuentran en la provincia de Paysandú, pero no tienen territorio fijo, son trashumantes entre Argentina y Uruguay, no son uruguayos. No existen poblaciones indígenas porque no las hemos conocido. No existen investigaciones a nivel académico y no existe un reconocimiento por parte del Estado-Nación Uruguayo.

No sabemos nada porque las investigaciones científicas llegan hasta donde la realidad lo permite. Aquello que podría existir, sería una construcción simbólica o mitológica, y de esto América Latina está llena.

No existe una comunidad charrúa organizada, no existe una lengua Charrúa, no existe un territorio charrúa. Lo que existe son descendientes de

39 OIT/América Latina. www.ilo.org (Consultado en febrero 2013)

40 Doctor en Ciencias por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Licenciado en Letras con Especialización en Lingüística por la Facultad de Humanidades y Ciencias (UDELAR). Actualmente (2012) se desempeña como Director del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, en la Universidad de la República de Uruguay y como Profesor Adjunto del Instituto de Lingüística.

cuarta o quinta generación que quisieran ser charrúas, pero viven en la ciudad y no tienen ni territorio ni lengua.

Hablar de recuperar una lengua es un discurso, es una cosa casi imposible, porque las lenguas existen si existen, no es una cuestión de reconocimiento. Es decir, no hay datos, hay sentimientos, deseos de ser y esto es una cosa diversa.

Existen, en cambio, otras comunidades organizadas, por ejemplo: los gallegos, los negros brasilianos, los alemanes, los italianos. Aquí sí se puede hablar de una comunidad.

Le podría decir, que cuando se escucha hablar de la Unión Europea y vamos a Europa nos damos cuenta que esta Unión no existe. Vivir en Uruguay es sentirse más europeo que vivir en Europa. Aquí está la Europa.

Por eso la verdadera frontera cultural de Uruguay es Brasil. Allí existen los grupos étnicos, pero en la frontera nos encontramos quien habla portugués. El portugués es una lengua viva.

El discurso es muy largo, se tendría que entrar a hablar de la cultura material y la cultura imaginaria. Para hablar de cultura hay dos elementos inseparables: Alimentación y lengua Dos aspectos fundamentales en la vida de una cultura: Qué como y qué hablo.⁴¹

2.1 Estructuras Coloniales: Escuela, religión, haciendas

Como he dicho anteriormente, resulta imposible abrazar las dinámicas y la historia de un continente entero, pero la propuesta de una lectura desde las dinámicas de dominación pueden ser un hilo conductor para identificar algunos de los elementos a partir de los cuales las diversas estructuras de poder han impuesto, a través de la religión y la escuela, políticas educativas que han sobrevivido hasta nuestros días como portadoras de una única lengua, un único dios y una única historia.

Tomo en consideración algunos ejemplos del “México Profundo”, donde el antropólogo mexicano Bonfil Batalla, plantea que la génesis de las problemáticas actuales de las culturas en México obedece todavía a los presupuestos de orden colonial y por lo tanto deben ser consideradas a partir de las características específicas del sistema de dominación impuesto por la cultura dominante de la época.

41 Entrevista en Montevideo, 29 de marzo de 2012

Si la fuerza era el recurso primero y último para asegurar la dominación, la religión fue su compañera inseparable tanto por la justificación ideológica que ofrecía para la conquista y la colonización, como por el papel que jugaron el clero y la jerarquía eclesiástica, en la práctica misma del control sobre la población india. La iglesia tuvo un desempeño colonizador mucho más importante que el ejército, al menos hasta las últimas décadas del siglo XVIII (Bonfil, 1990, p. 130).

La apreciación de Bonfil, se corresponde con experiencias narradas a lo largo y ancho del Abya Yala, como bien lo reflejan los registros visuales indicados en la webgrafía. En ese escenario, reporto apartes de la conversación sostenida con Carlos, joven de 28 años del Pueblo Oclolla, en Jujuy.

De “gaucho” a Originario del Pueblo Oclolla. El catolicismo sirvió no sólo a quitarnos la identidad. Sirvió también para quitarnos el Territorio. Esto es lo que le digo hoy al Estado del Vaticano: En nombre de Dios nos quitaron las Tierras. En nombre de Dios no las tienen que devolver. Yo entiendo, como entendemos todos, que con la colonia nuestros abuelos se tuvieron que convertir al catolicismo para no morir. Era una estrategia de sobrevivencia.⁴²

En este recorrido, recogiendo las memorias y afectaciones históricas de la educación en los Pueblos Originarios, la experiencia del pueblo U’wa en Colombia, se corresponde con muchas otras experiencias, pero la retomo en este apartado, porque en el 2002, tomaron una decisión de gran importancia histórica como fue la expulsión de las estructuras religiosas que funcionaban como internados en sus territorio, decisión que tomaron otros pueblos como el Iku (Arhuacos) y recientemente por el pueblo Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta.

La introducción de la religión católica, con todo el peso de sus misiones, negó todos los principios de la espiritualidad U’wa, sea en las comunidades, sea en las aulas, con la construcción de infraestructuras dentro del territorio, sin el consentimiento de la comunidad, situación que generó una migración de las familias que no querían inscribir sus hijos en esas estructuras por miedo (...) Por todo esto, el Pueblo U’wa en el 2002 tomó la decisión de cerrar los internados, rompiendo de manera definitiva con las hermanas y misioneros que allí estaban, para darle vida a las Casas del Saber, como una forma de reapropiación de las propias metodologías.⁴³

42 Jujuy, Argentina. Mayo 2012. Carlos es estudiante del curso “Tecnatura en Desarrollo Indígena” organizado por el COAJ

43 Conversación con José Cobaría. Docente U’wa. Casa del Saber El Chuscal. Cubará – Boyacá. Junio 2012

En este proceso de dominación desde los escenarios de poder, las haciendas tuvieron su parte en este proceso al demoler la organización social y las prácticas espirituales desde el Territorio.

Considerado el Territorio no sólo como espacio físico, sino como dimensión espiritual, cognitiva, social, cultural, productiva y política, como bien se despliega en las páginas que siguen, la expropiación material y simbólica perpetrada con violencia, ha sido un proceso sostenido y mantenido a lo largo de la historia oficial y las estructuras de poder: religioso, económico, educativo y militar. En un primer momento con la expulsión violenta de sus Territorios y luego con el peso aplastante del latifundismo a través del sistema de las “haciendas” implantado a lo largo y ancho de las colonias, como lo explica ampliamente el siguiente párrafo:

La pérdida de tierras fue la limitante fundamental para las comunidades del México ocupado, el México útil en la explotación colonial. Las haciendas⁴⁴ fueron el instrumento principal para esa explotación. Se destinaron primero para los productos que introdujeron los colonizadores: trigo, caña de azúcar, ganado y otros de menor importancia (...) Las enormes extensiones de tierra que fueron acumulando las haciendas se tomaron, por supuesto, de las primitivas tierras indias (...) La tierra cambió de dueños y también de destino. El trigo desplazó al maíz y a los productos de la milpa en las mejores tierras. El agua de riego fue para los cultivos españoles y no para la agricultura india. Reses, caballos, ovejas y cabras ocuparon terrenos antes agrícolas y montes talados a toda prisa. (Bonfil, 1990, p. 141-142)

2.2 Cuestiones de Identidad: Espacios de lo “indio”.

Las citas y referencias que se presentan a continuación no siguen un criterio estrictamente cronológico o de representatividad numérica, pero fueron seleccionadas como una forma de aproximarse a situaciones particularmente significativas y que puedan servir como llave de lectura en el ámbito de las políticas educativas en el contexto latinoamericano, y las afectaciones que a partir de ellas aún se registran a lo largo y ancho del continente, entre ellas las rupturas identitarias con las cuales hoy jóvenes de Abya Yala se confrontan. Retomo apartes de la conversación con Mónica Michelena

44 El resaltado en negrilla es mi responsabilidad

Muchas de nosotras nos enteramos que éramos charrúas ya grandes. Nuestros padres o madres lo ocultaban a veces por vergüenza, otras por miedo a la persecución o a la discriminación o exclusión. Somos una generación que creció casi sin memoria, ni familiar, ni histórica. En la educación que recibimos se invisibilizó a los charrúas y se ocultó el genocidio. Somos una generación a la cual nos robaron nuestra verdadera identidad. Por eso en este proceso de re identificación primero fuimos a los libros a leer las crónicas y los documentos escritos por aquellos que un día convivieron con los charrúas en épocas anteriores al genocidio. “La historia oficial oculta los hechos que no le conviene contar, invisibilizándolos en la educación. Para el pueblo charrúa es muy importante poder contar su historia a través de la memoria histórica y la memoria oral. El genocidio de Salsipuedes que hace poco figuraba como una batalla en los libros de historia, hoy es un hecho probado y fundamentado a través de documentos históricos hallados recientemente, pero sólo ha habido la voluntad de algunos investigadores e historiadores unido al trabajo continuo de las organizaciones para que se reconozcan los hechos (Picerno, 2009). Es así como hoy, en los programas de primaria, los hechos de Salsipuedes figuran como genocidio.⁴⁵

En ese universo de identidades fragmentadas, la construcción de “los espacios de lo indio” se ha consolidado no sólo desde los relatos de la historia oficial, gracias a las políticas educativas dominantes, sino también de los atractivos de una industria cultural, cada día más vigorosa y rentable. Para el caso, se sigue retomando los planteamientos de Bonfil (1990).

Uno de los aspectos que más llaman la atención a los visitantes extranjeros, sobre todo a los latinoamericanos, es la presencia ostensible del indio en la cultura oficial mexicana. A la Revolución de 1910, sin duda, se debe el haber privilegiado la imagen india como uno de los principales símbolos del nacionalismo oficial(...), más adelante la otra cara de la medalla: la política gubernamental frene al indio vivo: el indigenismo. Aquí importa resaltar la exaltación ideológica de lo indio, que ha hecho visible su presencia en el ámbito público bajo control del Estado (p. 89).

Uno de los espacios importantes de esta industria cultural, son los museos. Aquí quiero recordar mi visita al Museo Nacional de Antropología en Chapultepec en México, D.F., o al museo Tojolab'al en la antigua hacienda Napité del municipio de Las Margaritas, en el Estado de Chiapas, donde todos los

45 Conversación con Mónica Michelena, Montevideo marzo 2012. Consultable en www.youtube.com/YolandaAbyaYala/videos.

anuncios y expositores explicativos, así como la persona que servía de guía en el museo, usaban los verbos en tiempo pasado, para referirse a los Mayas o a los Tojolabales, como aquellos que “existían”, “vivían”, “vestían”, “comían”. Pareciese casi que la función pedagógica de estos espacios fuese convencer a los propios protagonistas de su lúgubre desaparición, situación a la cual también se refiere Bonfil (1990).

Otro instrumento favorecido para exaltar la raíz india de México han sido los museos, que existen en casi todas las capitales estatales y en muchas otras poblaciones. El ejemplo pristino mejor conocido es el Museo Nacional de Antropología, en el bosque de Chapultepec, sitio de privilegio en la ciudad de México. La concepción arquitectónica, en todos sus detalles, refleja la ideología de exaltación del pasado precolonial y, simultánea y contradictoriamente su ruptura con el presente (...) La presencia de lo indio en muros, museos, esculturas y zonas arqueológicas abiertas al público se maneja, esencialmente, como la presencia de un mundo muerto. Un mundo singular, extraordinario en muchos logros, pero muerto. El discurso oficial traducido en **lenguaje plástico o museográfico**⁴⁶, exalta ese mundo muerto como la semilla de origen del México de hoy (p. 90-91).

Adentrarse en la realidad mexicana resulta interesante, porque se corresponde con la del continente. En los años treinta se impulsó la formación de jóvenes “indios” en las comunidades. En los años cincuenta este proceso estaba bien adelantado, sin embargo algunos jóvenes, ante la desilusión de no lograr superar la categoría de “maestro indio”, o gracias a la toma de conciencia que la experiencia misma les brindaba, al enfrentarse a una realidad de vida comunitaria, muy diferente de aquella que se les describía en los diversos cursos y textos que eran obligados a estudiar para convertirse en “maestro indio” – como eran llamados - comenzaron a imaginar un proyecto alternativo.

Parte de este proceso fue el profesor Miguel Sánchez, co-director de mi investigación doctoral en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con quien tuve oportunidad de compartir espacios tanto comunitarios, en su territorio ancestral ubicado en el municipio de Huixtán, como institucionales, entre ellos, el Primer Encuentro de intelectuales indígenas, organizado por la UNICH en febrero de 2011, donde mujeres y hombres de los diferentes pueblos del Estado de Chiapas, se concedieron el espacio para contarse pú-

46 El resaltado en negrilla es mi responsabilidad

blicamente, y a partir de sus propias historias, tomar conciencia de su papel como agentes transformadores y actores de su propia historia. Una mujer muy elocuente, que no concedió el consentimiento para transcribir su testimonio, dijo con firmeza: “*la época de la ventriloquia*⁴⁷ *tiene que terminar*”, con esto la joven mujer, profesional de la educación, quiso indicar que ya es hora de impedir que otros sigan hablando a nombre de los pueblos; que es hora de tomar conciencia de su papel protagónico y sobre todo del papel de la mujer, para reconstituir y restaurar la memoria de sus pueblos.

A continuación, el testimonio del profesor Miguel, quien autorizó a compartir hoy con ustedes parte de su propia historia, como originario Tsotsil, y a partir de ella la historia de miles de jóvenes de un entero continente.

Espero poder sintetizar 48 años de vida en quince minutos. Soy originario Maya Tsotsil de Jocosic, Huixtán. Soy orgulloso de haber heredado y mantenido la lengua de mi cultura Maya, pero estoy también consciente que así como en mis venas corre sangre Maya, en mi cerebro también hay sangre europea. Mi abuela procreó un hijo *kaxlan*⁴⁸. Sé por las historias que me ha contado, todo lo que sufrieron, pero superaron todas las dificultades y les agradezco por los conocimientos transmitidos, los cuales conservo hasta hoy (...) Erano gli anni (1978-1979), ya tenía casi dieciséis años y me ofrecieron la oportunidad de ser promotor, o “maestro indio”, pero en ese momento se comentaba ya el estereotipo del promotor que se crecía con el prestigio, que bebía y tenía muchas mujeres, eso había creado en mi mente como un bloqueo y no quería saber nada de ese tema. Además, yo quería continuar a estudiar, no obstante las dificultades que tenía que sortear mientras estudiaba y trabajaba. (...) Cuando terminé el sexto grado de primaria era ya el 1982, y era el último año para acceder a la educación en el sistema de las “Normales”. Mi profesor de Ciencias Sociales, me dijo que podía ayudarme a entrar, así estudiaba otros tres años y podía convertirme en profesor. También en esta ocasión le dije al profesor que le agradecía pero yo quería continuar con la “prepa”. (Educación media) (...) Así seguí trabajando ya en la ciudad con muchas dificultades, aprendiendo la lógica de la sociedad “kaxlana” y esto fue otra escuela, la escuela de la vida. Pasé de trabajar en una fábrica de salchichones, a mensajero en el “Instituto Nacional de Investigaciones sobre recursos bióticos”. Allí empecé con los trabajos más humildes hasta llegar al nivel de

47 Arte de modificar la voz para imitar otros voces y otros sonidos, generalmente orientada al mundo del espectáculo

48 Término usado por los Maya Tsotsil para indicar las personas no indígenas

técnico. Allí tuve oportunidad de conocer y tratar con muchos investigadores occidentales muy famosos. Allí tuve la oportunidad de terminar mis estudios como antropólogo y graduarme, después de un tentativo fallido para estudiar medicina, deseo al cual tuve que renunciar porque en esa época no habían becas para estudiantes indígenas. (...) Así llegué al año 1994. El año del Movimiento Zapatista en Chiapas, con el auge del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (EZLN). En ese contexto nace la Secretaría de Asuntos Indígenas, donde me llamaron a trabajar, al interior de un proyecto llamado “Foro de las políticas indigenistas”, con el CELALI⁴⁹. Allí comencé junto con muchos amigos, entre ellos Jacinto Arias. Uno de nuestros grandes debates giraba en torno a la creación de las Universidades Indígenas y otros niveles de organización, como por ejemplo: las regiones autónomas (...) Este encargo duró nueve meses y de allí me fui para continuar mis estudios de maestría. Allí tuve muchas contradicciones y debates por las estructuras rígidas del Instituto Tecnológico de Oaxaca, donde mi propuesta como originario tsotsil no encontraba espacio, dificultad que gracias a mi persistencia y convicción y con la ayuda de algunos docentes que escapaban a la rigidez, logré superar. Terminada la maestría en 2002, dejé definitivamente el CELALI y entre 2003 y 2004 fui docente de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), mientras tanto me presenté a muchos concursos, pero desafortunadamente ganaron otros candidatos que no tenían conocimiento de la realidad en Chiapas. Esa experiencia me ayudó a entender los grandes vacíos a los cuales nos veíamos enfrentados los profesionales indígenas. Todos los investigadores venían de Ciudad de México, como expertos, con sus propios proyectos orientados desde la lógica occidental capitalista. Por eso las cosas no funcionan en nuestra realidad. Hoy la cosa sigue igual, detrás de los investigadores llegaron las ONG, con el pretexto de querer proteger la Selva de Lacandona, mientras tanto se llevan nuestros recursos y nosotros, los Pueblos, seguimos el juego del sistema, peleando entre nosotros. Por eso decidí seguir adelante con mis estudios y terminé el doctorado, así fue como llegué aquí a la UNICH en el 2008, me presenté a la convocatoria y gané el concurso. Ahora estoy aquí, junto a ustedes, en esta construcción colectiva a la cual le he querido convocar para reflexionar desde nosotros sobre los espacios educativos y académicos en los cuales hoy nos encontramos.⁵⁰

A lo largo del texto se han tomado situaciones y testimonios de la realidad mexicana, que en todo caso, no son ajenas a la realidad continental. El dis-

49 Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena

50 Testimonio concedido en San Cristóbal de Las Casas, febrero de 2011

curso de la “cuestión identitaria” ha estado históricamente presente en las luchas y las reivindicaciones políticas de los pueblos, hoy el tema no es sólo parte de la agenda política, sino que ha tomado fuerza en los debates en torno a la educación, cuestionando los contenidos y currículos estandarizados pero también reconectando el tema de lo identitario al Territorio, y en este sentido, cobran fuerza los diálogos que aquí se han venido tejiendo.

Lo identitario entonces, es un punto obligado en el debate académico contemporáneo, toda vez que, existen diversas posturas, sobre todo políticas e ideológicas, que inciden de manera directa en la formulación de las políticas educativas.

Además, los gobiernos, y algunas teorías cuestionan el esencialismo, mientras que para los pueblos este, muchas veces, es una forma de resistencia, una forma de consolidarse primero internamente para afrontar los desafíos de las políticas estatales y las incursiones en sus territorios de los megaproyectos y las religiones. Con relación a lo anterior, el filósofo peruano Fidel Tubino (2015), plantea lo siguiente:

Las identidades no son cosas sino procesos que se reinventan en interacción con otros procesos. No son entidades ni esenciales ni subsistentes, son entidades situacionales. Sin embargo, en el terreno político –que es el espacio en el que se mueven los discursos indianistas–, las identidades se esencializan por necesidades prácticas, las categorías conceptuales se simplifican, las identidades étnicas se colocan como cosas definidas y –por razones estratégicas– las fronteras culturales se tornan nítidas. (p. 265)

Un aporte significativo en los debates sobre la cuestión identitaria, se presenta en la obra de Manuel Castells (2009) “La era de la información”, dado el amplio despliegue que hace de la realidad global, ocupándose de un tema relevante en los Diálogos Interepistémicos que aquí se presentan: “*El poder de la identidad*”, al cual dedica el entero volumen II de su producción.

Los aportes de Castells en torno al concepto de identidad, resultan de particular interés, toda vez que, como bien lo aclara el autor, es necesario distinguir este concepto de lo que tradicionalmente los sociólogos han denominado roles y conjunto de roles, además de cuestionar, que si bien, desde la sociología, todas las entidades son construidas, lo esencial, prosigue el autor, es “*cómo, desde qué, por quién y para qué?*”, de lo anterior, resulta pertinente retomar la definición que Castells hace del concepto de identidad como

“Proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido” (p. 28)

A partir de la concepción de la identidad como “construcción social”, según Castells (2009), se incorporan *“materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas”*, escenarios desde los cuales en todo caso, la “construcción” tiene lugar en contextos específicos, definidos por relaciones de poder, desde los cuales el autor identifica tres formas y orígenes de la construcción de la identidad.

- *Identidad legitimadora*: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales. (...)
- *Identidad de resistencia*: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia, basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad. (...)
- *Identidad proyecto*. Cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, y al hacerlo buscan la transformación de toda la estructura social. (2009, p. 30)

Como ejemplo de “identidad legitimadora”, Castells cita los vínculos que se generan con *“iglesias, sindicatos, partidos, cooperativas, asociaciones”*, con las cuales se negocian beneficios o se crean situaciones a partir de las cuales se “legitima” el accionar en los diferentes escenarios de la vida social, política, religiosa o económica, las cuales como ya dicho antes, son espacios de poder bien claros y delimitados. En relación con la “identidad de resistencia”, Castells hace referencia a *“formas de resistencia colectiva”*, de las cuales las reivindicaciones de los diferentes grupos étnicos son un claro ejemplo. La “identidad proyecto”, el autor la relaciona con los logros feministas cuando salen de las “trincheras de resistencia” de la identidad y los derechos de las mujeres, para desafiar el patriarcado y toda la estructura productiva y reproductiva sobre las cuales occidente se ha consolidado a lo largo de la historia.

El abordaje aquí presentado se sitúa en un contexto bien específico definido por el autor como: *“el ascenso de la sociedad de la red”*, con ello, ratifica que la

construcción de los diferentes tipos de identidad, así como quiénes la construyen y con cuáles resultados, no es una cuestión que puede abordarse en términos abstractos, sino que por el contrario *“debe situarse en la historia”*.

2.3 Las políticas indigenistas y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Es a partir de la configuración de una serie de medidas de los estados-nación que las estrategias de dominación más sutiles se afianzan en las políticas educativas, como una forma de legitimar los proyectos “civilizatorios” trasplantados desde occidente a esta parte del océano. A lo largo del continente, se van delineando los muchos “Méxicos profundos” que en México cobran vida a partir de la publicación en 1916 del libro “Forjando Patria” de Manuel Gamio, el primer antropólogo mexicano, cuya obra sienta las bases que seguirán las políticas indigenistas aún hasta fechas muy recientes.

Desde el “México profundo”, Bonfil (1999) hace un amplio recorrido de las políticas indigenistas en la historia mexicana. En 1922 se crearon las escuelas rurales. En 1925 arrancaron las “misiones culturales”. En 1931 Moisés Sáenz dirigió el grupo que desarrolla el plan piloto de “Educación indígena” en Carapan, Michoacán. En 1936, el presidente Cárdenas creó el “Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas”. En 1940 se celebró el “Primer Congreso Indigenista Interamericano” en Pátzcuaro. En 1948, se creó el primer “Instituto Nacional Indigenista”.

Estas fechas revelan la continuidad del empeño educativo de los gobiernos revolucionarios en relación con la población indígena. La meta nunca varió: se trata de llevar educación a quienes no la tienen. ¿Cuál educación, con qué contenidos? Los de la cultura nacional, por supuesto, que es, finalmente una modalidad derivada de la cultura occidental. Al principio y durante un buen tiempo, los encargados de llevar ese “mensaje civilizador” eran los no indios, los portadores naturales de la civilización occidental. El asunto fracasó: ni ellos entendían a los indios ni los indios los comprendían a ellos. Fue necesario buscar otra solución y se decidió recurrir a los propios jóvenes indios: escoger a los mejores, sacarlos de sus comunidades, llevarlos a un medio “civilizado” que estaría preferentemente en las ciudades (focos centenarios de la civilización), someterlos a un lavado de cerebro mediante el cual reconocieran la inferioridad de su cultura y la superioridad de origen, convertirlos en “agentes de cambio”, para lograr, desde dentro, más fácilmente la ansiada transformación que conduciría al progreso. “Para que la cuña apriete debe ser del mismo palo”, parece

haber sido la divisa en aquel momento. Algunos jóvenes indios, como las lenguas indias en el proyecto de castellanización, serían empleados como herramientas útiles para la desindianización. (Bonfil, 1990, p.173)

Las políticas indigenistas de corte asimilacionista fueron el propósito central de los estados-nación en toda América Latina, situación que llevó a los movimientos indígenas a reflexionar sobre la necesidad de trascender ese tipo de política, proponiendo modificar los programas de estudio, de modo que estos pudieran dar cuenta de sus propios conocimientos, objetivo que no se logró con la implementación de la EIB, pues en algunos países, en particular México y Perú, siguieron con un discurso “indigenista”, resaltando la necesidad de incorporar al “indio” y asimilarlo a la vida nacional, reconociendo que para esto era necesario inicialmente utilizar sus propias lenguas.

Así a inicio de la década de los ochenta se comienza en América Latina a hablar de “Educación Bilingüe Intercultural” (EBI) o “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB), el término “intercultural”, en sus inicios, hace referencia a la relación curricular entre las dimensiones culturales del proceso educativo y un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado.

En el escenario de estos debates en América Latina ha sido importante el rol del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba.

Durante mi experiencia investigativa, tuve ocasión de profundizar en conversaciones con su director, Vicente Limachi Pérez, en la ciudad de Cochabamba en febrero de 2012 como también durante su disertación en el XIII Congreso de SOLAR realizado en la Universidad de Cartagena del 12 al 14 de septiembre de 2012.

Las reflexiones de Limachi son particularmente importantes para comprender las dinámicas de las políticas educativas, dada su experiencia como director del programa desde 1997. Además, el PROEIB-Andes hace parte de los programas de la Universidad Intercultural Indígena⁵¹ (UII), desde donde se ha originado el programa de formación para mujeres indígenas “Diplo-

51 El Fondo Indígena está constituido por 22 países, 19 de América Latina (Argentina, Belize, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) y tres europeos (Bélgica, España y Portugal) ver www.fondoindigena.org

mado para el liderazgo de mujeres indígenas”, en convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México, donde tuve la oportunidad de participar como asesora pedagógica en el segundo ciclo realizado en San Cristobal de Las Casas, entre noviembre y diciembre de 2011.

De estas conversaciones se destaca el avance en materia jurídica y normativa, si se considera que este proceso llevó, en muchos países, a la creación de dispositivos legales que reconocen los derechos lingüísticos y culturales, determinando reformas en las constituciones políticas, como en los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México.

En la actualidad (2013), once constituciones latinoamericanas e innumerables leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a la propia lengua. Para el caso de Colombia, no obstante, la Constitución Política de 1991 en su artículo 10 declara “ *las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe*”, y sólo en el 2010, es promulgada la Ley 1381 sobre “ *Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*”.

Al hablar con los destinatarios directos de estas políticas, los pueblos, quedan muchos interrogantes sobre el avance real sobre el impacto de a EIB en sus comunidades, aunque en América Latina se promueva la EIB desde hace más de sesenta años, los contenidos y los planes de estudio continúan traduciendo a las lenguas originarias contenidos diseñados y dirigidos a la cultura mayoritaria y la enseñanza bilingüe en las escuelas básicas aún no se hace realidad en muchos países, y el nombramiento de docentes con competencias lingüísticas locales aún está lejos de alcanzarse.

2.4 De la Cuestión Intercultural a la “Interculturalidad en Cuestión”

En el escenario actual del Abya Yala, los debates pasaron de la “cuestión intercultural” a las “autonomías indígenas”. Cualquiera que sea el debate, la cuestión identitaria sigue vigente, poniendo en el centro de la discusión el carácter colonial de la educación que aun hoy se imparte en las instituciones educativas, desde la primaria hasta la educación superior.

Esto parece indicar que los propósitos iniciales de una EIB como reivindicación de los pueblos originarios no se cumplieron, ya que, las políticas educa-

tivas, y los currículos continuaron su diseño asimilacionista con contenidos que hasta hoy tienen sus fundamentos epistémicos en el conocimiento occidental, además de la celebración institucionalizada de conmemoraciones como “el día del idioma” y el “día de la raza”.

Los actores sociales y políticos del gran mosaico llamado América Latina, han hecho tesoro de la madurez de los movimientos indígenas, y afrodescendientes, en interacción con otros movimientos de campesinos, de mujeres, de jóvenes que reivindican el derecho a una educación diferente, que permita afirmar a nivel global sus luchas y resistencias.

En este horizonte, cabe preguntarse de cuál interculturalidad estamos hablando. Es pertinente entonces remontarse a los orígenes del concepto, y entender cómo las políticas de educación intercultural diseñadas en Europa, destinadas a la población migrante, fueron implantadas en el contexto latinoamericano, a través de políticas públicas bajo el manto de la “inclusión”.

Para situar el contexto que da origen al término en Europa, retomo el siguiente párrafo del profesor Genovese, quien fuera tutor en mi tesis doctoral, en la universidad de Bologna.

En los países anglosajones, en particular en Gran Bretaña, en Canadá y en Estados Unidos, el término “multicultural” viene utilizado frecuentemente con los mismos significados que en Italia y en otros países europeos se le atribuye al término “intercultural”. En Italia en general, y particularmente en el ámbito pedagógico, el término “multicultural” indica una situación de hecho, en la cual diversas culturas coexisten entre ellas y no han encontrado aún los instrumentos para la relación (...) El término “intercultural”, en cambio, nace en Francia, para transferirse rápidamente en otros países europeos como Italia y Alemania. Éste hace referencia a una situación de interacción entre las diversas culturas. Con frecuencia se refiere a un posible punto de llegada o un objetivo hacia el cual se orienta una acción. Es decir, una situación en la cual la relación entre las culturas y las personas que de ella hacen parte, comienza a abrirse, permitiendo relaciones recíprocas, prospectando una posibilidad de integración entre las diferentes culturas, es decir, una situación que implica un pluralismo político y cultural, orientado al respeto recíproco y el reconocimiento de las diversas culturas (Genovese, 2003, p. 181)⁵²

52 La traducción es responsabilidad de quien escribe

Es pertinente aclarar que las políticas de educación intercultural que tuvo la oportunidad de conocer en Italia, fueron delineadas con los mismos propósitos asimilacionistas de la política indigenista en América Latina, pero en este caso dirigida a los migrantes.

En lo concerniente a América Latina, retomo de nuevo los diálogos con Vicente Limachi y la experiencia del PROEIB-Andes quien, en relación con el concepto de interculturalidad en el contexto latinoamericano, manifiesta lo siguiente:

La noción de Interculturalidad surgió casi que contemporáneamente en Europa que en el contexto latinoamericano, pero con diferencias significativas. En la primera se orientó más a la noción de multiculturalidad, en América Latina, en cambio, se orientó desde el ejercicio práctico de la interculturalidad.

Multiculturalidad e interculturalidad son dos conceptos diferentes, pero normalmente vienen usados como sinónimos, así que, es necesario hacer algunas aclaraciones. La Multiculturalidad es una noción descriptiva que hace referencia a la presencia de culturas diversas en un determinado espacio, sea local, nacional o internacional y no necesariamente se relacionan entre sí. La multiculturalidad tiene como propósito defender la libertad y la igualdad entre culturas, requiere por lo tanto únicamente una actitud de tolerancia y eventualmente en algunos casos reivindica como acción complementaria de la relación, el reconocimiento.

La Interculturalidad por su parte, es también un concepto descriptivo, pero también propositivo que hace referencia a las relaciones complejas y a los cambios entre culturas en términos de conocimientos y prácticas culturales diversas. La interacción entre culturas diversas parte del reconocimiento de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder que impiden, al "Otro" de ser considerado sujeto con identidad, diferencias y derechos. La interculturalidad va más allá del simple reconocimiento del Otro, de la tolerancia y el respeto a la diferencia, promoviendo procesos de intercambios dinámicos que puedan generar encuentros y diálogos entre sujetos de diversas culturas que compartes saberes, sentidos y prácticas diversas.

Así la interculturalidad no es sólo un paradigma. Es una experiencia de vida. Una cualidad que desarrollamos en contacto con el Otro. Esto lleva a pensar que no es posible pensar de una forma de interculturalidad, sino de muchas formas de interculturalidad, tantas cuanto las diferentes formas de expresión de la diversidad: étnica, lingüística y cultural. Un ele-

mento para esta consideración es el hecho, que diversos autores sociales hacen circular diversos conceptos de interculturalidad, algunos coinciden, en otros se presentan divergencias, por ejemplo en Estados Unidos, viene concebida bajo una perspectiva más cercana a la multiculturalidad (...) En relación con Europa, el paradigma intercultural ha sido incorporado a través de la enseñanza de las lenguas hegemónicas y la tolerancia de las minorías étnicas, orientada a una convivencia democrática, libre de prejuicios, racismo y xenofobia en contextos urbanos particularmente complejos y en todo caso tienen a la asimilación. En América Latina, la construcción del concepto de Interculturalidad, implica el imaginario de una sociedad multiétnica, pluricultural y plurilingüe, con la participación y aportes de diversos actores: la antropología, la lingüística, los intelectuales, los pueblos y líderes indígenas, en un contexto orientado a la consolidación de la democracia y la búsqueda de modos para superar la exclusión y la marginalización histórica que han vivido los diferentes pueblos y colectivos sociales.⁵³

Las experiencias aquí citadas, dan muestra de las dinámicas en las que las políticas educativas han sido un fuerte instrumento de dominación por parte de los Estados Nación, donde el problema estructural ha sido y sigue siendo, la construcción de identidades nacionales que invisibilizan la diversidad cultural y lingüística, pero sobre todo epistémica, a partir de la lengua y la cultura de la clase dominante.

Estas políticas han estado acompañadas del auge y afirmación de empresas transnacionales que, si bien han significado puntos en el crecimiento de los indicadores de inversión extranjera, también han provocado grandes desastres políticos, ambientales y culturales, toda vez que, su accionar ha estado siempre presente en territorios indígenas.

Esto ha incidido en el debilitamiento político de los Estados nacionales y las identidades nacionales ya no son siempre funcionales, y por lo tanto dejan de ser un aspecto desde el cual manipular o dominar. Esto da paso a los discursos sobre el cosmopolitismo y su pertinencia en un mundo globalizado. Ser “cosmopolita”, es ser ciudadano del mundo.

De otra parte, se ha producido un retorno a lo cultural, los pueblos originarios se están reapropiando y reconstruyendo esa historia que les fue negada,

53 Ponencia presentada en el Congreso SOLAR. Cartagena de Indias Septiembre de 2012. La intervención completa se puede consultar en [www.youtube.com/YolandaAbyaYala/Tejiendo el Huipil](http://www.youtube.com/YolandaAbyaYala/Tejiendo%20el%20Huipil)

generando nuevos espacios de resistencia desde lo cultural, y lo étnico se convierte entonces en un escenario de construcción de nuevas identidades políticas.

Es al interior de estos debates que el filósofo peruano Fidel Tubino, publica su libro “La interculturalidad en cuestión”, haciendo un llamado a la reflexión de las democracias multiculturales, donde las políticas interculturales hasta hoy han sido mal enfocadas o casi que enfocadas a un “multiculturalismo funcional” por parte de los estados nacionales. Tubino (2015) entonces, desde una mirada crítica, nos ofrece la siguiente lectura de la interculturalidad:

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica sino una propuesta ética, Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente (p. 262).

Tubino (2015) amplía su reflexiones a los discursos oficiales de los Estados-Nación, que definen la interculturalidad como “un nuevo enfoque pedagógico” transversal a la educación bilingüe para los pueblos indígenas, dejando a un lado el asunto de la incomunicación intercultural, que no es sólo un problema de lenguas que puede ser resuelto con “recetas pedagógicas”, sin considerar que el problema de la discriminación étnica y cultural no es exclusivo de los discriminados, sino que implica una acción conjunta dirigida también a los sectores hegemónicos y discriminadores de la sociedad. Por lo tanto:

Hablar de Interculturalidad es hablar de los encuentros y desencuentros, de las hibridaciones y de los diversos tipos de intercambios y relaciones existentes entre las culturas. Desde este punto de vista, la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros (p. 264)

Así como el término “interculturalidad” tuvo sus orígenes en Europa, el término “multiculturalismo” lo tuvo en Estados Unidos y Canadá en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, pero es sólo en los años noventa que se consolida tanto teórica como políticamente a partir de los planteamientos del filósofo canadiense W. Kymlicka.

Las tesis de Kymlicka (1996) toman fuerza a partir de dos afirmaciones. La primera la inclusión como único fin de las reivindicaciones de los grupos étnicos, afirmación que hace atendiendo sus estudios con población inmi-

grante, donde contempla como el principal objetivo es conseguir que la cultura mayoritaria sea hospitalaria. La segunda, parte del supuesto de que los grupos de inmigrantes están dispuestos voluntariamente a abandonar su cultura de origen. Tal vez los postulados de Kymlicka puedan tener eco en sociedades con alta presencia de población inmigrante, más no para el contexto latinoamericano donde no hablamos de grupos de inmigrantes sino de pueblos con derecho al Territorio y a la Autonomía.

Es así como identificar y esclarecer los usos políticos que históricamente se han dado al concepto de interculturalidad es casi que un paso obligado en estos diálogos. Para comprender mejor esos “encuentros y desencuentros” a los cuales se refiere Tubino, se deben poner al descubierto las prácticas del multiculturalismo que se han querido presentar como interculturales, convirtiéndose en lo que Tubino ha denominado el “interculturalismo funcional”, y que muchas veces aún en los ámbitos académicos vienen usados indiscriminadamente, como si multiculturalismo e interculturalidad fuesen la misma cosa.

Así, tomar en consideración las elaboraciones del filósofo peruano, las cuales han servido de inspiración a otros muchos estudiosos del tema intercultural, puede ser saludable, no sólo para la claridad conceptual, sino sobre todo para la formulación de las políticas públicas en materia de educación intercultural.

El Interculturalismo Funcional (o neoliberal), postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad (...) No cuestiona el sistema poscolonial vigente y facilita su reproducción. El concepto funcional (o neoliberal) de interculturalidad produce un discurso y una praxis legitimadora que se viabiliza a través de los Estados nacionales y las instituciones de la sociedad civil (Tubino, 2015, p. 266).

Para explicar este tipo de interculturalismo funcional, el autor hace referencia a los programas que impulsa el Banco Mundial en América Latina, que promueven acciones de “discriminación positiva” y “educación compensatoria”, argumentando que se trata de programas “paternalistas” que no atacan las causas del problema, por lo tanto son “paliativos” de las injusticias. Entonces la pregunta obligada es: funcional a quién y para qué.

La respuesta a estos interrogantes es la propuesta de un “interculturalismo crítico” aún en construcción, el cual Tubino lo propone como una tarea in-

telectual. Tarea que nos convoca a propuestas que más allá de la “inclusión” y de la “tolerancia” apunten al Reconocimiento, al Respeto y a las Relaciones simétricas que puedan derrumbar los escenarios de poder desde los cuales se replican las prácticas coloniales de dominación, ampliamente expuestas en este capítulo. En esta perspectiva, Tubino (2015), lo define como: “un *proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que ocasiona las inequidades económicas y culturales*” (p. 269).

La construcción del “Interculturalismo Crítico” en el contexto latinoamericano, implica ampliar el discurso intercultural más allá del ámbito educativo al cual han sido relegados las cuestiones relacionadas con la interculturalidad y el plurilingüismo, como si no fuera una cuestión que debe afrontar el Estado en su conjunto. Afrontar el Interculturalismo crítico, como política de Estado, permitiría cuestionar el modelo monolingüe y monocultural que ha funcionado históricamente como estructura de homogenización. Es decir, se estaría hablando de un nuevo modelo de Estado que responde a la realidad pluricultural y multilingüe latinoamericana.

2.5 Estudios Culturales y metodologías descolonizadoras

La historia de los Estudios Culturales se remonta a la década de los setenta, combinando los postulados de un funcionalismo positivista de derecha y la economía marxista de la izquierda, a la par que incluía la hermenéutica, el estructuralismo y el nuevo izquierdismo.

Una característica importante de los Estudios Culturales tiene que ver con la dimensión contextual de la investigación, es decir, al análisis profundo de los procesos históricos y sociales. La validez del proyecto depende de los detalles y pormenores narrados desde la voz de los mismos protagonistas, lo que implica conocer con profundidad las realidades locales, y disponerse con una actitud de reflexión crítica desde las cuales nos experimentamos a nosotros mismos como investigadores, con el contexto y con los interlocutores, actores protagonistas, sujetos y objetos de la investigación; esto es denominado conciencia autorreflexiva de la mediación y se constituye en un criterio fuerte de validez de la investigación.

Otro aspecto sobre el cual se quiere llamar la atención, son los enfoque metodológicos que caracterizan los estudios culturales, así como el modo en que han surgido elaboraciones que se articulan en nuevas propuestas, como el “enfoque integrador” que se presenta a continuación.

La característica distintiva de los estudios culturales es la manera en que combina un foco hermenéutico en las realidades vividas, un análisis crítico (pos) estructuralista de los discursos que median nuestras experiencias y realidades y una investigación contextualista/realista de las estructuras históricas, sociales y políticas del poder. (Saukko, 2012, p. 316)

Sin embargo, como la misma autora lo plantea, el avance de los estudios culturales, desde los años de auge en la década de los setenta en el Centro de Birmingham, ha generado tensiones filosóficas y políticas, originadas en la contradicción entre “*el interés hermenéutico*” centrado en las realidades vividas, y el “*interés posestructuralista*” preocupado por el análisis crítico de los discursos, se pregunta: “¿Cómo puede uno ser fiel a las experiencias vividas y, a la vez, criticar los discursos que constituyen aquello mismo con que se hacen nuestras realidades vividas?”

De otra parte, tanto la hermenéutica como el posestructuralismo se ocupan de las dimensiones vividas y políticas de las relaciones plurales, mientras, el contextualismo, se vincula con realidades, respecto de las cuales se debe evaluar el significado y la experiencia. En este horizonte, el “enfoque integrador” planteado por Saukko (2012), se propone articular las tres corrientes metodológicas de los estudios culturales, abriendo perspectivas distintas de la realidad, desde la cual se define “la verdad” en forma diferente.

El impulso hermenéutico en los estudios culturales, evalúa el valor de las investigaciones en términos de cuán sensible es a las realidades vividas de sus informantes (Lincoln y Guba, 1985, 1994). La tendencia posestructuralista en el paradigma evalúa la investigación en términos de con cuánta eficacia expone la política arraigada en los discursos mediante los cuales construimos y percibimos las realidades (Lather, 1993). El compromiso contextual y realista de los estudios culturales refleja con más detalle los criterios tradicionales de validez puesto que evalúa con cuanta precisión y veracidad la investigación da sentido a la realidad histórica y social (p. 318).

2.5.1 Estudios culturales latinoamericanos

Si bien los estudios culturales abren escenarios de estudios desde la interdisciplinariedad, en América Latina el énfasis de lo político marca una pauta desde los años treinta hasta los años sesenta y setenta, con los movimientos revolucionarios en el continente, con un potencial que algunos estudiosos han llamado “izquierdista, antihegemónico”, pero sobre todo transformativo,

con una característica propia al darle voz a las culturas excluidas y estigmatizadas.

Los orígenes de los estudios culturales latinoamericanos son múltiples y su formación, según planteamientos esbozados en el *“Diccionario de estudios culturales latinoamericanos”*, se puede pensar como una configuración de procesos constantes que se retroalimentan a partir de prácticas de resistencia y manifestaciones culturales que han recibido la influencia de diferentes corrientes en diversos momentos históricos, a saber:

Algunos momentos importantes en el desarrollo de los estudios culturales latinoamericanos son: 1] la tradición ensayística latinoamericana de los siglos XIX y XX; 2] la recepción de los textos de la Escuela de Frankfurt, del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham y los del posestructuralismo francés; 3] la relación horizontal (sur-sur) con desarrollos intelectuales y proyectos académicos de otras áreas geográficas como los estudios del subalterno y el poscolonialismo; 4] el desarrollo de una agenda de investigación en estudios culturales latinoamericanos en Estados Unidos –esta agenda de investigación está relacionada con movimientos sociales de políticas de identidad: feminismo, movimientos chicano y afroamericano, militancia gay y con su importante papel en la incorporación de teoría crítica multidisciplinaria y en su cuestionamiento de cánones y epistemologías (Szurmuk y Mckee, 2009, p. 12).

En relación con la tradición ensayística latinoamericana de los siglos XIX y XX, los autores destacan los aportes de Ezequiel Martínez Estrada para el Río de la Plata, Octavio Paz para México, Aimé Césaire para el Caribe francófono, Darcy Ribeiro y Gilberto Freyre para Brasil, que siendo figuras del entorno regional, impactan de forma decisiva los desarrollos de los estudios culturales en el continente.

Los estudios culturales se presentan siempre como una práctica de intervención política. Los textos ensayísticos latinoamericanos de los autores ya mencionados de los siglos XIX y XX plantearon la necesidad de pensar las diferentes sociedades latinoamericanas desde las relaciones étnicas, las emergentes identidades nacionales y la relación entre modernidad y modernización (Szurmuk y Mckee, 2009, p.13).

El segundo momento histórico particularmente relevante, hace referencia a la influencia de los textos de la Escuela de Frankfurt, del Centro para Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham y los del posestructuralismo francés, destacando de manera particular los aportes disciplinares de la

sociología, la semiótica, el psicoanálisis, la lingüística, la filosofía, donde la línea posestructuralista deja una huella importante.

La línea posestructuralista de los estudios culturales surge de la lingüística, de los estudios literarios y de la semiótica y se inspira en el trabajo de Louis Althusser (teorización sobre los mecanismos sociales de la ideología), de Roland Barthes (lecturas de los sistemas semióticos empleados por modos diversos de expresión cultural: fotografía, propaganda comercial, industria de la moda, etc.), de Jacques Lacan (expansión del psicoanálisis freudiano con enfoque en el papel central del lenguaje en la constitución del sujeto y el pensamiento en general) y de Michel Foucault (estudios importantes sobre los mecanismos del poder y su relación con el saber). Esta línea concibe la cultura como discursos semiautónomos que son susceptibles a análisis ideológicos. Otros intelectuales franceses que han impactado los estudios culturales latinoamericanos son Michel de Certeau (tácticas cotidianas que no obedecen a las instituciones hegemónicas), Gilles Deleuze (teorías sobre conceptos como la desterritorialización y la esquizofrenia, y del rizoma como modelo de pensamiento) y Pierre Bourdieu (estudios sobre las relaciones entre las estructuras sociales y las prácticas de los sujetos que operan dentro de ellas) (Szurmuk y Mcke, 2009:15-16).

La relación vertical (sur-sur) es considerada como un tercer momento en los caminos y avances de los estudios culturales latinoamericanos y se refleja a partir de las colaboraciones entre intelectuales y proyectos académicos de otras diferentes regiones geográficas, destacándose entre ellos los “estudios del subalterno y el poscolonialismo”.

En los “estudios del subalterno”, se destacan los aportes del palestino Edward Said, quien en su libro *Orientalismo* (1978) incorpora elementos británicos y franceses en un estudio de los diversos modos en que la cultura europea ha creado un discurso sobre el Oriente que la muestra ante los ojos del mundo como “avanzada, moderna y racional” en oposición a una “alteridad feminizada, brutalizada y siempre subalterna”.

En *Orientalismos*, Said muestra la creación de un repertorio de discursos de diferentes registros –literarios, políticos, filosóficos, burocráticos– que funcionan de manera interdependiente para crear al Oriente como una unidad discursiva inteligible que, a la vez, funge como espejo que refleja una Europa racional y triunfante. El concepto gramsciano de hegemonía es central en este estudio y es presentado por Said como parte de una dimensión personal, a través de una cita de los Cuadernos de la cárcel que

él mismo traduce del italiano ya que está ausente de la versión inglesa del texto: “El punto de partida para la elaboración crítica es la conciencia de lo que uno es en realidad y que ‘el conocerse a sí mismo’ es un producto de los procesos históricos que han depositado en uno una infinidad de marcas sin dejar un inventario (la traducción del inglés es nuestra). (Szurmuk y Mckee, 2009, p. 16)

Estos estudios son importantes y abren las puertas a la tarea investigativa desde las metodologías descolonizadoras, toda vez que involucran la subjetividad del investigador, haciendo evidente el trabajo de los intelectuales que en los sesenta y setenta, ponen al centro del debate la realidad de los países del llamado “tercer mundo”, tanto en las diferentes áreas geográficas como también en los centros metropolitanos llamados “diaspóricos”, donde se concentran un gran número de migrantes, refugiados, exiliados, considerados “sombras humanas” por el poder hegemónico del capital.

Momentos importantes de este desarrollo intelectual, los constituyen la Revolución cubana, la Guerra de Argelia y la descolonización en África, acompañados de la publicación de las obras de Aimé Césaire, Franz Fanon y Albert Memmi, nacidos en colonias francesas que en ese momento histórico revisiten particular atención en los diálogos intelectuales sobre los efectos de la colonización y los modos de resistencia.

Franz Fanon, con su escrito de 1952 “Piel negra, máscaras blancas” es quien más eco logra en América Latina. Posteriormente, en “Los condenados de la tierra”, publicado en 1961 en París, Fanon presenta al racismo como “una forma de subyugación de occidente a la que el colonizado sólo puede responder de manera violenta”.

Así, estos dos libros no llegan como simples textos teóricos sino que se constituyen en manifiestos para una generación de intelectuales, donde lo político y lo intelectual son algo indisoluble.

Lo poscolonial surge como rama de los estudios culturales en la academia estadounidense recogiendo una serie de preocupaciones y textos surgidos en África, Asia, Caribe y América Latina. Fueron empleados por universidades estadounidenses y funcionan como materia prima para elaboraciones teóricas de una serie de pensadores del tercer mundo educados en instituciones de élite del primer mundo como Gayatri Chakravorty Spivak, Homi Bhabha y Edward Said. Estos autores combinan enseñanzas de las Escuelas de Birmingham y del posestructuralismo francés incorporando a

sus trabajos la obra de Derrida (Spivak), de Lacan (Bhabha) y de Foucault (Said). (Szurmuk y Mckee, 2009, p.17)

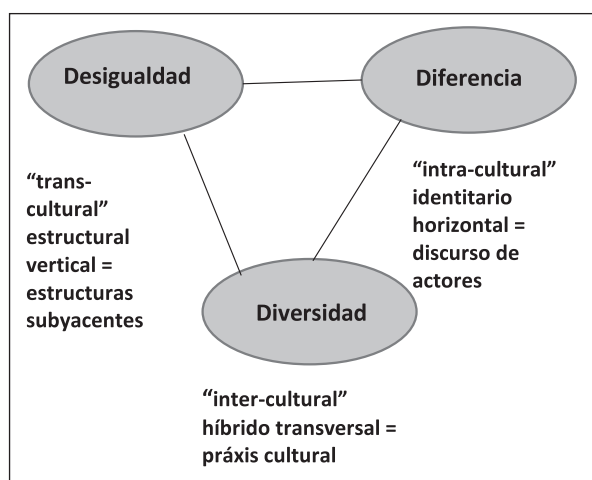
Como cuarto momento histórico, el estudio de los autores tomados en consideración muestra el desarrollo de una agenda de investigación en estudios culturales latinoamericanos en Estados Unidos y la participación importante de académicos latinoamericanos que trabajan en las universidades mexicanas y estadounidenses, exiliados por razones políticas o por razones económicas, quienes portaron consigo una formación intelectual donde, como he dicho antes, la relación entre prácticas textuales y prácticas políticas se conjugan desde un contexto de resistencia desde los tantos “sur” del mundo, donde México ha sido siempre un lugar de referencia importante.

Uno de los avances en este campo, en el contexto mexicano que bien vale la pena considerar, lo constituye el documento *“Estudios Interculturales: Una propuesta de investigación desde la Diversidad Latinoamericana”*, investigación liderada por Gunther Dietz y un grupo de investigadoras e investigadores de la Universidad Veracruzana, a partir de una definición de los Estudios Interculturales como “preocupaciones transdisciplinarias”, como bien lo indica el siguiente párrafo.

El término de “Estudios Interculturales” ha sido acuñado para designar este campo emergente de preocupaciones transdisciplinarias en torno a los contactos y las relaciones que a nivel tanto individual como colectivo, a nivel vivencial así como a nivel institucional se articulan en contextos de diversidad y heterogeneidad cultural. Ello incluye tanto los estudios que se centran en la diversidad “interna”, subnacional de los estados-naciones como la diversidad “exógena”, producto de la transnacionalización y la creciente “diasporización” de las migraciones contemporáneas (Dietz, 2009).

Dietz, avanza en el desarrollo de un modelo metodológico etnográfico de cómo investigar con un enfoque intercultural, que pretende combinar las perspectivas triádicas de estudio de la diversidad, la diferencia y la desigualdad. En este estudio, la Educación Intercultural, viene considerada como uno de los ámbitos institucionales de desarrollo de los Estudios Interculturales, haciendo explícitas algunas consideraciones sobre la propuesta normativa de “interculturalizar” tanto el curriculum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, donde estos desarrollos deben hacer parte de un proceso más amplio y profundo de *“redefinición y re-imaginación del Estado-nación de cuño europeo así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas”*.

Se abre entonces el debate de la intersección “interculturalidad-educación”, que obliga a revisar el anclaje conceptual de las posturas academicistas que critican los “esencialismos” sin considerar la interrelación entre éstos y los conceptos de “identidad” y “etnicidad”, al centro de las reivindicaciones contemporáneas.



(Fuente: Dietz:2009)

Así entonces, los Estudios Interculturales Latinoamericanos han generado propuestas en los diferentes escenarios académicos, y la intención en estas páginas es propiciar encuentros y desencuentros que coadyuven a la consolidación de las Pedagogías y Epistemologías Pluriversas, toda vez que aún falta camino por recorrer para que la academia reconozca otros epistemes en los cuales la naturaleza viene reconocida como sujeto de derecho y actor protagonista de los procesos educativos interculturales.

Este apartado quiere ser más que reflexión, una invitación a la revisión de las posturas críticas que el tema ha suscitado, por considerarlo en algún modo, también excluyente de otros procesos como lo manifiesta Daniel Mato (2003):

Lo que vengo observando –en última instancia, como participante... crítico, sí, pero de un modo u otro, participante– me lleva a pensar que algo análogo está ocurriendo con la producción transnacional de representaciones del campo que, a nivel mundial, se viene nombrando como Cultural Studies. Las voces que tienen mayor poder para establecer qué es y qué no es este campo, el sistema de inclusiones y exclusiones (de temas, en-

foques, autores, etc.) son las que se expresan mediante publicaciones en inglés. Así, se ha venido configurando un canon que aunque se exprese en varios idiomas y luego incluso incorpore otras voces, resulta que, básicamente, se escribe en inglés, o, se escriba en el idioma que se escriba, de todos modos se produce en inglés (p. 77).

2.5.2 *Metodologías Descolonizadoras*

La cuestión del idioma dominante o la estratificación de las lenguas, es un aspecto que no puede dejarse de lado en el contexto latinoamericano, pero sobre todo en estos Diálogos Interepistémicos, donde cobran vital importancia las metodologías descolonizadoras y la investigación en escenarios donde las voces de los “subalternos” comienzan a escribirse en la lengua del colonizador para responder, en palabras de la originaria Maorí, Linda Tuhiwai, a los siglos de invisibilización y dominación epistémica, con una elaboración que a lo largo de su libro concentra su atención en un propósito de compromiso ético desde la investigación indígena: “si con investigación y educación nos colonizaron, con educación e investigación nos vamos a descolonizar”.

En todas las disciplinas la investigación está ligada a la teoría. La investigación no sólo crea y ensancha nuestra comprensión teórica, sino que también agrega algo, y nos dice también desde dónde ha sido generada. De múltiples formas los pueblos indígenas han sido oprimidos por la teoría. Cada vez que nos detenemos en el modo en que nuestros orígenes han sido estudiados, nuestras historias recontadas, nuestro arte analizado, nuestras culturas diseccionadas, medidas, hechas trizas o distorsionadas, nos damos cuenta de que las teorías no han actuado ni con consideración ni con ética. (Tuhiwai, 2015, p. 67).

Estos planteamientos cobran particular importancia, dadas las condiciones metodológicas que imponen los parámetros de la investigación científica, que ubica siempre el conocimiento en aquella área geográfica llamada “primer mundo”; en palabras de Tuhiwai (2015), “el escribir sobre nosotros mismos, sería más que privilegio un derecho”:

Por lo tanto escribo desde la posición de una mujer indígena maorí de Nueva Zelandia. Al igual que los pueblos indígenas en Australia, Canadá, Estados Unidos y Europa Occidental, escribo desde el contexto del Primer Mundo, un mundo que en informe desde la frontera, ha sido descrito por Julián Burger simplemente como rico. A pesar de los serios problemas que sitúan a pueblos indígenas del primer mundo en condiciones sociales

del Tercer Mundo, desde un punto de vista comparativo, todavía ocupamos un lugar de privilegio en el mundo de los pueblos indígenas (p. 36).

Estos diálogos interepistémicos quieren abrir la posibilidad a la configuración de un referente epistémico y metodológico, que permita entrenzar las diferentes posturas que, desde la fragmentación del conocimiento en occidente y la propuesta de la investigación indígena, solo pueden articularse a partir de aportes de las diferentes disciplinas, entre ellas la antropología, la sociología y la lingüística y sus diferentes propuestas metodológicas como la etnografía, la auto etnografía, la etnometodología, la autobiografía y las narrativas.

Este aspecto es para los investigadores indígenas un punto de particular atención. Así lo manifiesta la investigadora maorí en el siguiente párrafo:

Parte del ejercicio consiste en recuperar nuestras propias historias del pasado. Esto está inevitablemente unido a una recuperación de nuestra lengua y nuestros fundamentos epistemológicos (...) Estos asuntos plantean importantes cuestiones para las comunidades indígenas que no sólo están empezando a defenderse de la invasión de investigadores académicos, corporativos, o populistas, a sus comunidades, sino que se han visto obligadas a pensar e investigar sobre sus propias preocupaciones(...) Los métodos y las metodologías de investigación, la teoría que los informa, las preguntas que éstos genera y los estilos de escritura que emplean, se vuelven actos significativos que deben ser considerados cuidadosa y críticamente antes de ser aplicados. En otras palabras, deben ser “descolonizados” (Tuhiwai, 2015, p. 69).

2.5.3 Interculturalidad y Territorialidad Epistémica

Descolonizar la cognición, como llamado urgente desde el paradigma indígena de investigación planteado por Tuhiwai, requiere un recorrido reflexivo por los senderos, atajos, trochas, caminos, bordes y orillas desde la Pluriversidad del Conocimiento, en modo tal de comprender la realidad que nos desborda. Esto nos lleva a plantear muchos interrogantes pero sobre todo a cuestionar las propuestas de ese “interculturalismo funcional” que ha dejado a la naturaleza, por fuera de ese reconocimiento de la diversidad.

Por lo tanto, replantear conceptual, ética, ontológica y políticamente la interculturalidad como parte importante de ese ejercicio de Autonomía cognitiva, desde la Territorialidad Epistémica, implica incorporar a la Naturaleza como

ser vivo, sujeto de derechos, en esa configuración de lo “otro” y del “otro”, del cual tanto se ha hablado hasta el momento, desde las diferentes posturas de una interculturalidad que sigue arraigada en una visión antropocéntrica y eurocentrada, alimentada desde y por las diferentes Territorialidades de Poder aquí esbozadas.

Así entonces, a partir de los Diálogos Interepistémicos, la interculturalidad que desde la Ecología del Espíritu y la Territorialidad Epistémica se propone, es entendida como:

Experiencia de reconexión y relación recíproca con la naturaleza, para significar, re-significar, conocer y re-conocer, las diferentes visiones del mundo que se manifiestan a través de los lenguajes, los tiempos y los lugares de la Memoria, donde las prácticas de la vida cotidiana se constituyen en escenarios pedagógicos, pilares del quehacer espiritual, ético, cognitivo, económico y político, desde los cuales derrumbar las estructuras históricas de dominación y transformar la violencia física, espiritual, cultural y epistémica en otros Horizontes del Posible. (Parra, 2013)

PUNTADA TRES METODOLOGÍAS Y PEDAGOGÍAS PLURIVERSAS

3.1 El Buen Vivir y la Metodología de la Chakana

En palabras de Parra (2013) el buen vivir, traducido desde la lógica occidental con conceptos como “desarrollo”, “calidad de vida” o “bienestar”, dista bastante de los horizontes del buen vivir como propuesta epistémica desde la sabiduría andina. Profundidad que se recoge en la siguiente entrevista con el pedagogo Cerruto (2012), originario Quechua del Estado plurinacional de Bolivia:

El Buen vivir hace referencia a la relación en armonía y en equilibrio con el conjunto, con el todo, con el universo, con todos los seres vivos y espirituales que lo conforman. El todo esencia y espíritu viviente de aquello que la ciencia llama medio ambiente o relación uomo-natura. Como si las dos cosas no fuesen parte de la misma esencia. Los seres humanos somos ya naturaleza.

Igualmente relevantes en este entramado de los diálogos interepistémicos, son los principios andinos, desde los cuales se sostienen las relaciones entre lo cósmico y lo terrenal, según lo manifiesta Huanacuni (2008), citando al profesor Estermann.

El orden cósmico obedece básicamente a los principios de correspondencia, complementariedad y reciprocidad, y que tiene dos ejes: uno formado por el ‘arriba’/‘abajo’ y el otro por el ‘izquierda’/‘derecha’. Para el hombre andino la relacionalidad cósmica es algo ‘sagrado’ que refleja lo divino” (p. 237).

Esta relación con lo sagrado, en palabras de Gustavo Esteva permite “dignificarse” como ser indígena, y es desde allí donde comienza a gestarse el

respeto por la madre tierra y por los seres que la habitan, es donde también renacen las practicas del Buen Vivir, en el rescate de las diferentes formas de existir ancestrales.

A pesar de los velos tendidos sobre su realidad por las elites locales, en las mayorías, particularmente entre los marginados, se produjo un despertar. Descubrieron que, a pesar de todos los despojos del colonialismo y el desarrollo, aún contaban con la bendición de su dignidad, y con ella venía su propia definición de la buena vida, del buen vivir, de sus formas sensatas y conviviales de honrar a la Madre Tierra y de convivir con otros (Esteva, 2009, p. 3).

Para los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, entre ellos los kankuamos, el Buen Vivir se manifiesta desde las diferentes relaciones tanto materiales como espirituales con la madre naturaleza que se traducen en beneficios o la falta de estos. Este principio de reciprocidad desde el pago se encuentra implícito en el primer principio del Suma Qamaña Aymara (Buen Vivir), el Suma Manq'aña (Saber Comer), explicado por Huanacuni (2010) en el siguiente párrafo:

Suma Manq'aña: Saber comer, saber alimentarse, no es equivalente a llenar el estómago; es importante escoger alimentos sanos, cada luna nueva se ayuna; y en la transición del mara (ciclo solar) se debe ayunar cinco días (dos días antes y dos días después del Willka Uru (día del sol Solsticio de Invierno). En la cosmovisión andina todo vive y necesita alimento, es por eso que a través de las ofrendas damos alimento también a la Madre Tierra, a las montañas, a los ríos (p. 46-47)

Como dice Huanacuni (2010, p 46), no se puede Vivir Bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Naturaleza. Vivir Bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro del conjunto. Así entonces Huanacuni estipula en su reflexión trece principios que el pueblo aymara ha guardado para vivir bien o vivir en plenitud, a saber:

1. Suma Manq'aña Saber comer
2. Suma Umaña Saber beber
3. Suma Thokiña Saber danzar
4. Suma Ikiña Saber dormir
5. Suma Irnakaa Saber trabajar
6. Suma lupiña Saber meditar

7. Suma Amuyaña Saber pensar
8. Suma Munaña Munayasiña Saber amar y ser amado
9. Suma Ist'aña Saber escuchar
10. Suma Aruskipaa Saber hablar
11. Suma samkasiña Saber Soñar
12. Suma Sarmaqaña Saber caminar
13. Suma churaa, suma Katukaña. Saber dar y saber recibir

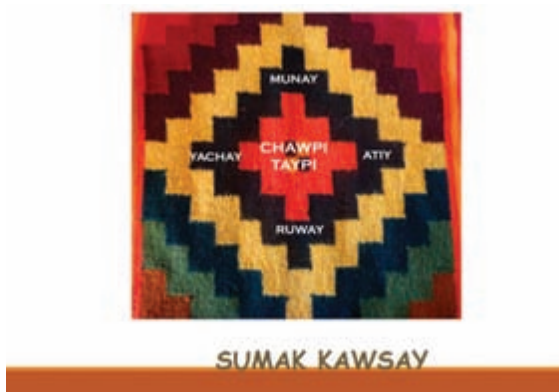
No se puede concebir el mundo material sin el mundo espiritual. En estos principios se ven reflejados los valores ancestrales conectados siempre al aspecto comunitario cumpliendo las normas o leyes emitidas por la ley de origen. Entonces vivir bien para el pueblo kankuamo es volver la mirada hacia el pasado y construir un nuevo presente y futuro, es decir volver a conectarse con la ley de origen.

En este sentido, tanto la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2008), como la de la República del Ecuador (2008), han hecho avances significativos en el reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos, donde la naturaleza, considerada como sujeto de derecho, configura el escenario de nuevas relaciones que reconectan las memorias de la Tierra con las memorias de las creaturas vivientes que habitan el planeta. Al respecto Huanacuni (2010) plantea lo siguiente:

Estas nuevas constituciones se inspiran en un concepto profundo de la cultura de la vida: “*vivir bien o buen vivir*” como horizonte a transitar. En términos ideológicos implica la reconstitución de la identidad cultural de herencia ancestral milenaria, la recuperación de conocimientos y saberes antiguos; una política de soberanía y dignidad nacional; la apertura a nuevas formas de relación de vida (ya no individualistas sino comunitarias), la recuperación del derecho de relación con la Madre Tierra y la sustitución de la acumulación ilimitada individual de capital por la recuperación integral del equilibrio y la armonía con la naturaleza (p. 13).

3.1.1 *La Metodología de la Chakana y el Sumak Kawsay*

La Chakana es el símbolo de la Cosmovisión andina. Muestra cuatro dimensiones vitales: Munay (cariño, energía, espíritu), Yachay (sabiduría, estética, ciencia, arte), Ruway (trabajo, acción, producción) y Atiy (orga-



Fuente: Foto personal

nización, autoridad, capacidad, gestión del gobierno del Ayllu)⁵⁴. Hace referencia también a las cuatro dimensiones de la Pacha (Tierra): espacio, tiempo, situación/contexto y seres vivos, conectados por una quinta dimensión o *chawpitaypi*, el centro articulador de la complementariedad, a través del cual se concreta el *Sumak Kawsay* (Cerruto, 2009: 123-154).

La *Chakana*, como metodología propia de los pueblos andinos, es un instrumento de organización, planificación educativa con contenidos curriculares pluridimensionales. Los contenidos se articulan a partir de cuatro ejes: vitales, transversales, diferenciales y locales que a su vez interactúan con las cuatro dimensiones de la *chakana* y generan resultados, configurando de este modo una metodología que ofrece oportunidades de equidad, participación y cohesión social a través de un centro articulador, donde la dimensión *EspacioTiempo* se manifiesta cíclicamente a partir de las prácticas pedagógicas de la vida cotidiana donde se conjugan los tiempos cósmicos y los tiempos productivos. Una metodología que conecta desde sus diferentes dimensiones, la visión comunitaria para la “crianza de la Vida”:

Una metodología que no apunta solo a la razón, sino que considera también ese “otro” mundo, el mundo no lógico con la intención de sensibilizarnos y lograr pasar de la dimensión individualista a la dimensión comunitaria. Esto significa volver a percibir la Vida principalmente a través del afecto, pero no solo el afecto hacia los seres humanos, sino también a todo este “multiverso” que nos rodea (Huanacuni, 2010, p. 45).

54 Concepto que explica la forma política, social y económica como están organizadas aún las comunidades en el Estado Plurinacional de Bolivia

La metodología chamanística se propone como otro modo de entender la educación desde la dimensión comunitaria, donde la palabra “educación” como viene percibida en occidente no existe para las culturas andinas, según se expresa a continuación:

El concepto de educación como está entendido en el sistema formal de educación, no existe en las culturas originarias andinas, lo que no quiere decir que no existía ni existe educación ni ciencia en nuestras culturas. La educación está más bien relacionada a la crianza, el proceso del *uyway* (crianza en quechua), pero no sólo del ser humano, sino del conjunto de los seres vivos de la Pacha, como los animales, las montañas, los vegetales, el aire, el agua, las estrellas... y ellos mismos nos crían a nosotros. Mientras que la educación en el sistema formal sólo se entiende en el nivel humano y antropocéntrico, vale decir, centrado en el hombre (Cerruto, 2005, p. 47).

Esta perspectiva de la “Crianza de la Vida”, en cuanto anclaje de las pedagogías comunitarias y las metodologías propias, se nutre de las prácticas culturales, espirituales, económicas y políticas de la vida cotidiana como bien lo refleja la siguiente representación en los ciclos productivos de la papa.



Fuente: Centro de Culturas Originarias Kawsay - Cochabamba

3.1.2 La Metodología de la Chakana y la investigación con identidad

La investigación con identidad retoma la propuesta del Centro de Culturas Originarias Kawsay, en Cochabamba, que propone una forma de investigar desde la cosmovisión indígena, en la que la identidad cultural es un principio orientador del trabajo de investigación y la dimensión comunitaria se constituye en un eje importante.

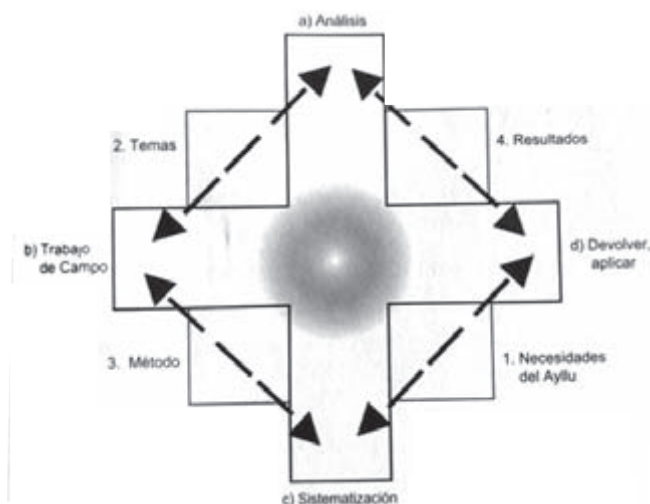
Esta propuesta se consolida a partir de la realización de un trabajo de investigación que tiene su punto de partida en el entendimiento y la profundización en la cultura propia y su contexto, incentivando la participación de los mismos miembros de la comunidad como investigadores.

Durante diversos talleres de formación a tutores investigadores realizados por kwsay se definieron algunos principios orientadores del proceso investigativo, en el que la “vivencia de la espiritualidad” es determinante. Así lo manifiestan los participantes:

La vivencia de la espiritualidad en las comunidades es el principio orientador del quehacer cotidiano, determina lo qué tenemos que hacer. Cómo producimos, cómo hacemos las cosas diarias y las cíclicas, responde a las necesidades de la comunidad, dentro de las fuerzas del espíritu que no da la comunidad. Las fuentes de sabiduría pueden estar en la misma comunidad, los ancianos, los instruidos, los tejedores, los astros, las plantas, los animales, la naturaleza (...) Es fundamental reconocer la autoridad de la organización y de los espíritus protectores, porque son los que legitiman y asignan la función de ser investigador. Es importante recuperar las maneras de conocer y saber de la comunidad en las reuniones comunitarias y en otros espacios (Cerruto, 2005, p. 59).

En este sentido investigar desde la lógica de la Chakana, es un proceso que asume la vivencia espiritual, otorgando piso epistémico al conocimiento que se genera desde el Territorio y desde las diferentes formas de ser y estar en el mundo, en relación con la cosmovisión de la propia cultura.

La siguiente figura quiere representar las diversas relaciones, en sentido diagonal, vertical y horizontal de los distintos momentos que comprenden el proceso del conocer y del saber, partiendo y volviendo al centro, “*chawupi* (quechua), *taypi* (aymara), *mb+te* (guaraní)”, para ser revitalizado continuamente; es ahí donde se encuentra la comunidad en sus diferentes manifestaciones de la vida cotidiana.



Fuente: Centro de Culturas Originarias Kawsay - Cochabamba

Así el proceso investigativo comienza desde las necesidades de la comunidad. Esta necesidad determina el surgimiento de los temas de investigación. Los métodos son un volver al pasado existencial, a la sabiduría, ubicada en el centro (*chawpi, taypi, mb+te*) donde está concentrado el *ajayu, m+rata*: la energía, porque desde allí se maneja la integralidad de los cuatro puntos. Los resultados obtenidos, implementados nos conducen a una nueva vida (*sumak kawsay*), a una nueva realidad. (Cerruto, 2005, p. 63)

3.2 La Pedagogía de la Reconexión

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 once pueblos que me permitieron transitar esos otros Horizontes del Posible.

Es una apuesta desde las Epistemologías Pluriversas para 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 armonización con la naturaleza, un modo de 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 los saberes situados en un EspacioTiempo Cíclico, donde la Crianza de la Vida se configura en prácticas

de sanación del Territorio para el equilibrio entre los seres que lo habitan, generando 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 TerritorioCuerpo y del CuerpoMemoria, que para los pueblos metáfora no es, incorporada en la apuesta epistémica que aquí se desarrolla, en modo tal, 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.

La Pedagogía de la Reconexión incorpora ese conjunto de prácticas culturales, espirituales, pedagógicas, económicas y políticas que consolidan el Territorio, que van dando sentido a la MatrizTerritorioCuerpoMemoria, donde la Naturaleza, el Espíritu, la Mente, el Corazón, el Estómago y la Palabra son un sistema interconectado a través del cual “las ideas” del mundo, de la “realidad”, vienen elaboradas. Una interconexión donde Vida y Muerte, Salud y Enfermedad, nos conducen, cualquiera sea el camino, a la dimensión espiritual.

Así entonces, 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, generando prácticas de Vida Cotidiana que 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 existe en espacios y tiempos cíclicos, donde 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 creatura humana; estas energías, para el caso de la cultura Maya, toman el nombre de “Nawal”.

Es en este horizonte que cobra sentido el entramado epistémico que aquí se presenta como Pedagogía de la Reconexión, pedagogía que incorpora prácticas pedagógicas de Crianza de la Vida que se gestan en la vida cotidiana, como aporte de los pueblos originarios a la construcción de un Buen Vivir, a partir del cual se puedan consolidar apuestas epistémicas para la consolidación de la paz.

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 desde las prácticas de Vida Cotidiana sostienen los principios de lo que hoy presento aquí como Pedagogía de la Reconexión, para comprender que:

- La dimensión “Territorio” es una extensión del propio Cuerpo, de nuestra existencia como creaturas 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 son leídas no como “pasividad” o negación de la participación de las mujeres, sino como una forma otra de resistencia desde la fuerza de la naturaleza femenina.
- La dimensión TiempoEspacio es una manifestación cíclica, en espiral, de la interacción con la naturaleza, y se visualiza en las relaciones de reciprocidad y complementariedad entre los seres que habitan el Territorio, comprendiendo las diferentes dimensiones de mundo que en él se conjugan.
- Las relaciones de la vida cotidiana se tejen con lo invisible y lo sagrado, donde residen los horizontes de sentido que se manifiestan desde los rituales de agradecimiento, petición y devolución.

Principios todos que, desde la Pedagogía de la Reconexión, se explican como “Crianza de la Vida”, según se plantea en el siguiente párrafo

El horizonte hermenéutico tejido en las cuatro dimensiones de la Chakana, ofrece una lectura amplia de los fundamentos del *Buen Vivir*, entendido como *condicion si ne qua non* del “desarrollo sustentable”, de la “educación intercultural” o la educación a la “identidad terrestre” de la cual nos habla Morin. Propuestas, éstas, que se han nutrido históricamente del modelo de vida comunitaria y de una educación para la “Crianza de la Vida” de los Pueblos Originarios América Latina y de otras latitudes del planeta. Pueblos que aún hoy en medio a las dificultades y los retos de la vida cotidiana conservan las semillas de una pedagogía cósmica y planetaria, manteniendo la interrelación y la convivencia armónica entre las diversas especies que habitan el planeta, incluida la creatura humana. Pueblos que conservan dentro de sus prácticas cotidianas formas de espiritualidad resignificada, haciendo de cada momento de la vida pública y privada un espacio donde se enseña y se aprende, un espacio donde la ritualidad de la palabra, del alimento, de la música, de la siembra, de la cosecha, del servicio social, se nutre del diálogo permanente y del respeto con todas las creaturas vivas que habitan el territorio donde la vida comunitaria transcurre (Parra, 2013b, p. 5).

La Pedagogía de la Reconexión, se consolida a partir de los saberes situados que toman en consideración el saber distribuido en el espacio y en el tiempo. Esta condición espacio temporal del saber obliga 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, permitiendo la articulación, desde diferentes áreas del conocimiento, entre opuestos complementarios creando relaciones desde las cuales se armoniza y se tejen el equilibrio para la crianza de la vida en todas sus manifestaciones, de modo que los postulados de “Topoconciencia y Cronoconciencia” (Toledo, 2009, p. 219-228), permitan a la humanidad situarse en esos otros horizontes del posible que admitan el reencuentro de la “memoria de especie” con las memorias de la tierra.

3.3 La Matriz TerritorioCuerpoMemoria

La Matriz TerritorioCuerpoMemoria como referente epistémico y la Pedagogía de la Reconexión como propuesta de una educación para la sostenibilidad de la Paz, tienen la intención de superar las rejillas del conocimiento

eurocentrista y antropocéntrico que ha llevado a la creatura humana a una total desconexión de la naturaleza, generando desastres ecológicos y deshechos humanos inmersos en la ignorancia, el consumo y la ambición.

En este horizonte, con el propósito de clarificar las consideraciones que se presentan en la segunda parte de libro como tejido de las narrativas, los caminos, las cicatrices, los lenguajes, los lugares y tiempos de la memoria, se toma en consideración la siguiente definición:

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, como 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 vivencias generadas a través de relaciones y vínculos de interconexión y continuidad, entrenzan 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 tradición oral han perpetuado la memoria colectiva de los Pueblos. (Parra, 2013)



Elaboración propia (Yolanda Parra)

Así entonces, la Matriz TerritorioCuerpoMemoria se constituye en referente epistémico metodológico, al permitir un análisis que, desde la fenomenología hermenéutica, articula las diferentes manifestaciones de "ser y estar en el mundo", a través de la relación profunda TerritorioSCuerpo y CuerpoSMemoria, relación que se ha venido manifestando a lo largo de este escrito y que se sintetiza en la siguiente imagen.

La consolidación de la Matriz "TerritorioCuerpoMemoria" como referente epistémico y espacio de diálogo entre las diferentes áreas del conocimiento contribuye, a su vez, a la emergencia de la categoría epistémica del "*ConoC-Sentir*", entendida como:

Anclaje de las pedagogías propias, donde el sentir de la naturaleza como ser vivo y la visión proteiforme del universo, configuran las dimensiones de una realidad otra a partir del mirar, escuchar, narrar, cantar, vivir, agradecer y sentir el Territorio, configurando un proceso de aprendizaje situado en el Cuerpo, que incorpora el conocimiento a partir de las experiencias sensoriales que lo nutren. (Parra, 2013)

Así entonces, la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, se configura como referente epistémico metodológico para la Investigación Intercultural en Contexto, en modo tal que la transversalidad y la interdisciplinariedad sean la manifestación concreta de la articulación entre los contenidos escolarizados y las prácticas culturales, espirituales, cognitivas, productivas y políticas que se tejen desde la vida cotidiana.

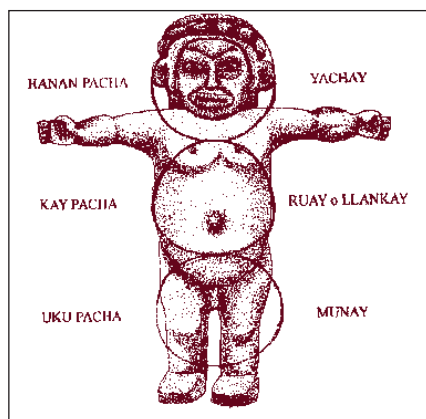
A partir de este referente teórico se aborda el tema de la transversalidad y la interdisciplinariedad, entendiendo la primera como la herramienta que permite aproximar los contenidos a la vida cotidiana, los cuales son construidos en función social para responder a problemáticas actuales y urgentes del contexto, ocupándose fundamentalmente del sentido y de la intención que mediante estos aprendizajes quieren conseguirse. La comprensión de los temas y problemas definidos requieren de la colaboración de las distintas disciplinas y deben tratarse en forma complementaria, toda vez que, la transversalidad apunta al desarrollo integral de la creatura humana en su relación con la naturaleza, asumiendo una perspectiva ética y una visión del mundo que incluya a la naturaleza como entidad viva y sujeto de derechos, una dimensión que dé sentido a los diversos modos de ser y estar en el mundo y permita comprender y desarrollar una sensibilidad para y actuar en contexto y dar respuestas éticas a las diferentes problemáticas planteadas. (Parra, 2016, p. 1)

3.3.1 El Cuerpo en la Matriz TerritorioCuerpoMemoria

*Mirar no es lo mismo que ver” y hay diferentes formas de “mirar”.
El abuelo Bernardino sabía de esto. Me decía, hay cosas que
no se transmiten con palabras ni con expresiones corporales,
hay “otras formas de ver y de transmitir” en el mundo indígena.
Sólo estando.⁵⁵*

El cuerpo al centro quiere encarnar la memoria colectiva hecha cuerpo. Un cuerpo que se despliega cósmica y espiritualmente acercándose a ese cuerpo del cual nos habla Le Breton (2002), “*El cuerpo es el lugar y el tiempo en el que el mundo se hace hombre inmerso en la singularidad de su historia personal, en un terreno social y cultural en el que se abreva la simbólica de su relación con los demás y con el mundo*” (p. 35)

Así entonces el cuerpo al centro se constituye en el ombligo de ese TerritorioMemoria hecho carne que incorpora, articula, conecta y se distribuye en ese espacio tiempo del mundo vivido. Toda vez que los referentes teórico conceptuales desde los cuales la Matriz TerritorioCuerpoMemoria se ha ido consolidando se nutren de la sabiduría ancestral de los pueblos, retomo los interesantes planteamientos de Javier Lajo (2002), a partir de los conocimientos del pueblo puquina, desde donde queda manifiesta la complejidad del pensamiento andino, que en términos de la fenomenología podría relacionarse con el cuerpo no como presencia sino como existencia.



Fuente: Lajo (2002)

55 Entrevista personal con Mónica Michelena Díaz, lideresa Charrúa. Montevideo mayo 2012

El “Munay” o principio del “querer”, del “amar” que le corresponde a la zona pública y al Uku Pacha. / El “Llankay” o “Ruay” que es el “hacer” o “laborar” que es la esfera del Kay Pacha, que en el organismo humano lo ocupa la zona del estómago (ombligo) y del corazón. / El “Yachay”, que traduce el principio de “el saber” o “la sabiduría”, zona del Hanan Pacha; el que lo cultiva es un “Yachayniyoq”, un ser pensante, gran teórico descifrador de razones y palabras. (Lajo, 2002, 30)

Un territorio donde reposan los tiempos y los sujetos de la narración, otorgando fuerza a la memoria de un aquí y un ahora que no se desconecta del pasado como bien se expresa en la cosmovisión de la nación Quechua del Estado Plurinacional de Bolivia, donde el pasado está adelante y el futuro está atrás y donde la voz que nombra habla desde un “Jiwasa” –nosotros más los otros - en la gramática aymara.

En la visión cósmica del mundo Quechua-Aymara, la vida es un permanente ciclo *Kutiy* (retorno permanente). Para lograr andar hacia adelante, tenemos que ir hacia atrás, ésta por ejemplo la categoría lingüística quechua ñaupaq, traducida en castellano como “de frente, adelante” y al mismo tiempo como “antiguo, pasado”. Por eso en la visión quechua el pasado está adelante. En este mismo modo la palabra quechua: *qhepaq* (atrás, detrás), indica el futuro, es decir, aquello que viene después de nosotros. Así en la visión quechua el futuro está atrás, no es fácil verlo, exactamente porque está detrás de nosotros” (Cerruto, 2005, p. 16).

Recorrer TerritoriosCuerpos permite comprender que en los relatos de los pueblos, la memoria da cuenta de aquellos registros simbólicos donde los lugares, los tiempos y los lenguajes de la memoria se entrelazan desde la oralidad y que en esas narrativas se van tejiendo caminos que se encuentran o se desencuentran dependiendo del locus de enunciación. Es decir, quien narra, quien nombra, quien suplanta a quien o quien dice representar a esos “otros” de los cuales solo se conocen los registros escritos de una historia muchas veces mal contada (Parra 2015).

El abordaje presentado hasta el momento se propone como llave de lectura y a la vez como puente que permita conectar el núcleo central de la Pedagogía de la Reconexión: La Crianza de la Vida, con la matriz TerritorioCuerpo-Memoria, como referente epistémico en modo tal que sea posible “*pensar el Cuerpo en términos diversos*”, aspecto al cual la academia boloñesa ha dedicado amplia atención, como bien lo comenta Paola Manuzzi (2006):

Asumir el cuerpo como hilo conductor del proceso formativo que comporta, implica tejer aquello –que aventurándome a anticipar algunas conclusiones, prefiero llamar una “pedagogía desde el cuerpo” (...) Mediante el quehacer– con nosotros mismos, con los demás, con los objetos o con los espacios- orientando en este modo el indispensable entrenamiento al “metasentir. (p. 122)

3.3.2 *La Palabra en la Matriz TerritorioCuerpoMemoria*

Un aspecto importante a destacar desde la sabiduría ancestral de los pueblos, es la importancia de la palabra en cuanto ser viviente y espiritual, en grado de sanar, curar y crear. Es a partir de esta connotación espiritual de la Palabra que la Matriz TerritorioCuerpoMemoria se presenta como anclaje de la sabiduría ancestral de los pueblos.

Comprender este vínculo entre el mundo físico y el mundo espiritual no es fácil, por ello quiero retomar una de las manifestaciones más claras que he encontrado desde la experiencia docente en la universidad de La Guajira y mi acercamiento a la cultura Wayúu, donde he conocido una palabra encarnada que se configura desde la experiencia vivida a través del cuerpo en un proceso que vincula dimensiones cósmicas de la existencia, palabra que desde la sabiduría ancestral del pueblo wayúu viene explicada en los siguientes términos:

Para los Wayuu la razón o la inteligencia reside dentro del corazón, pero antes de emitir un juicio se tiene que reflexionar desde tres partes del cuerpo: -al'é: estómago; -a'i: corazón; y finalmente -ekii: cabeza; si las palabras recorren estas regiones del cuerpo acompañadas de las reflexiones entonces serán palabras opuestas que permiten que exista el equilibrio y el desequilibrio, la vida y la muerte, la abundancia (...) Aparte de este proceso de la palabra por las regiones del cuerpo existe otra fuerza muy relevante para los wayuu, lapũ (sueños): la fuerza que existe por medio de la actividad de dormir y que teje la relación que hay entre el mundo material y el espiritual; es la fuerza que permite lograr tener la armonía con el cosmos, es la que permite dejar el malestar del materialismo, del egoísmo, de los sentimientos negativos (Mercado, 2014, p. 24-25).

Así mismo, para el pueblo U'wa, U'wajka (la palabra) literalmente significa “alma de la gente, por tanto es la que permite mantener comunicación entre lo material y lo espiritual, entre el hombre y los dioses y sostener el universo” (MEN, 2010).

Es decir, la concepción de la palabra como ser espiritual, permite otras dimensiones de comunicación que hacen de la comunidad ese centro que articula la vida espiritual, educativa, económica y política de un pueblo.

La palabra comunidad, abarca todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. La comunidad se basa en el hombre concebido en su totalidad, más que sobre uno u otro de los roles que puede tener en un orden social, tomados separadamente (Paoli, 2003, p. 83).

Así entonces, la Palabra que crea comunidad, no es la palabra desgastada de las promesas no cumplidas, de los compromisos no cumplidos de los abusos, de las negaciones, de las violaciones. La palabra que aquí se plantea es la Palabra para la Paz.

“K’an bail”: Hablar con el corazón. El pensar únicamente en la práctica se vuelve realidad, se transforma en los hechos cuando existe el k’an bail, querernos colectivamente. Es cuando se habla con el corazón. La palabra contiene vida y no solamente es la palabra, es también la guía para el sujeto. Cuando decimos que está viva es porque también se mueve (Bolom, 2010).

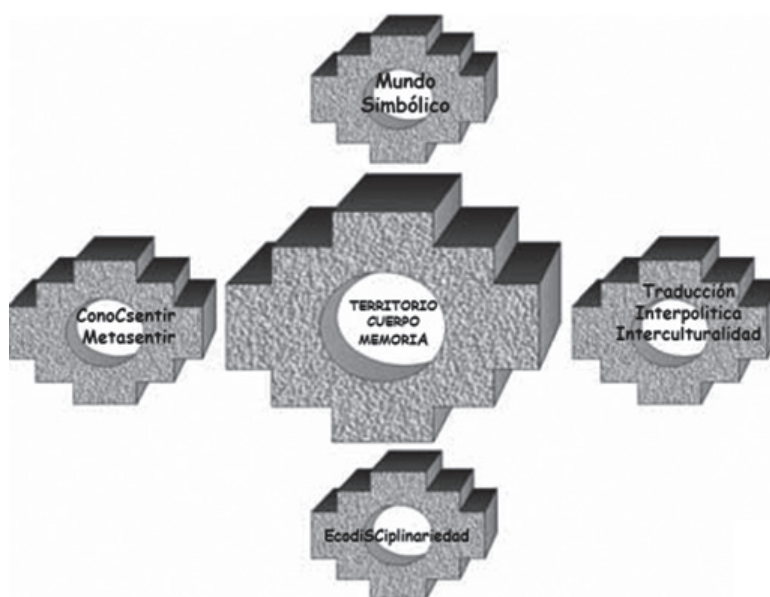
La Pedagogía de la Reconexión, requiere entonces, además de redefinir el concepto de contexto, una mirada desde adentro que devuelva a la palabra el poder regenerador que le ha sido arrebatado por el manoseo continuo y el uso instrumental que de ella se ha hecho. Para los pueblos Tsotsil y Tseltal la paz (slamil kinal) es una cuestión social y cósmica, aunque experimentada por el individuo.

Lamil K’inil 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 kuxlejil. 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 su 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, p. 74 -77).

3.4 La Matriz TerritorioCuerpoMemoria y la Fenomenología Hermenéutica

El diálogo entre la Fenomenología Hermenéutica, la metodología de la chakana y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria como centro y referente epistémico de las metodologías y pedagogías Pluriversas, recrea horizontes de sentido donde los lugares, lenguajes y tiempos de la memoria se manifiestan en significados vinculados a una realidad en la cual la vida cotidiana transcurre.

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; la ecodisciplinariedad, entendida como la *“Búsqueda de aquel ideal axiológico trascendental que apunte a la integración de las instancias individuales con las exigencias colectivas”* (Demozzi, 2012, p. 22) y la interculturalidad entendida como un ejercicio de traducción interpolítica que genere los espacios educativos donde los diálogos interepistémicos aquí propuestos se puedan concretar.



Fuente: Reelaboración conceptual a partir de la Chakana andina (Parra, 2013,353)

3.4.1 *La fenomenología hermenéutica 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 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) (Husserl, 1970) (Ray, A. Marilyn. En Morse M., Janice - editora - 2003, p. 141).

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, donde 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 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. Marilyn. En Morse M., Janice - editora -, 2003, p. 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 al 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, haciendo 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 *Erleben*) (...) 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, haciendo evidente 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 carente de presuposiciones, las preguntas de la investigación no están 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). (Ray, A. Marilyn. En Morse M., Janice – editora, 2003, p. 152).

En estos diálogos interepistémicos, el horizonte de significados planteados 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 éste 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 (p. 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 el autor 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 (temporalidad), 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 como “*lo dado de forma inmediata a la conciencia*”, entendida esta como “*realidad intencional*”, según los planteamientos de Mélich, siguiendo a Husserl (1997, p. 49).

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 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 de nuevo 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*) (p.78-82).

Es entonces a partir de estas relaciones y reconexiones que la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, en cuanto referente epistémico, incorpora los registros que los TerritoriosCuerpos conservan gracias a la memoria de especie y a partir de los cuales se configuran procesos cognitivos situados. Esto lo explica el juicioso análisis del académico boloñés Maurizio Fabbri (2006), siguiendo la elaboración del biólogo francés Henri Laborit:

Laborit tiende a recodificar la función de los “tres cerebros” delineados por Maclean, en términos de memoria. Así, por ejemplo, las funciones del “rettiliano” lejos de ser simplemente innatos, responde a una memoria de especie, che, dice Laborit: estructura el sistema nervioso. Existe en consecuencia, una memoria, pero una memoria que se transmite de generación en generación y que no puede transformarse en la experiencia (p. 142).



Fuente: Elaboración propia (Parra, 2013)

Los diálogos interepistémicos aquí planteados configuran la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, como referente epistémico que incorpora los postulados de la Universidad Indígena, que el originario Izkaloteca (Arizona, Norte America), Tupac Enrique define del siguiente modo:

La Universidad Indígena está codificada en los archivos de nuestros genes, en todas las cosas que tienen vida. Allí está la Universidad Indígena, allí ha estado desde siempre transmitiendo nuestras propias memorias.

En la cognición de nuestras memorias se encuentran también todos los misterios. Allí encontramos los “cuatro” y los “veinte” que articulados con los “trece”, hacen de nosotros lo que hoy somos (Entrevista personal)⁵⁶

Conclusiones no Conclusivas

Se han incorporado en estas páginas planteamientos de pueblos que, no obstante su ubicación geográfica distante, comparten sentires y visión de mundo diferentes, que articulan prácticas espirituales y educativas entendidas como “Crianza de la Vida”, en un contexto donde la interrelación con los demás seres vivos se da desde los principios de: relacionalidad, complementariedad, reciprocidad y correspondencia (Estermann, 1998). En este sentido la apuesta desde estos Diálogos Interepistémicos, es abrir otros horizontes del posible para la consolidación de la paz en Colombia, aspiración que exige articular los postulados de “justicia social” con los de “justicia cognitiva” y estos con los de “justicia económica”, los cuales se encuentran directamente vinculados con un específico modelo de desarrollo.

En este sentido una agenda educativa para la paz y su implementación para la sostenibilidad de los acuerdos no puede ser ajena a las consecuencias de un modelo de desarrollo que para nada dialoga con los postulados del Buen Vivir aquí enunciados, de allí que merezca particular atención, uno de los puntos claves en la agenda de paz: “Política de desarrollo agraria integral.”

Este acuerdo se basa en cuatro puntos clave de gran importancia para las personas que viven en el campo: acceso a la tierra, un programa de desarrollo con enfoque territorial, un plan nacional para reducir la pobreza y eliminar la pobreza extrema y la puesta en marcha de un programa de seguridad alimentaria.⁵⁷

Me detengo en este punto, no porque los otros sean menos importantes, sino porque las cuestiones académicas y políticas en relación con el Territorio y el ejercicio de las diferentes Territorialidades aquí planteadas, son temas que deben estar al centro del debate, también en la agenda educativa, no sólo por la magnitud del problema de la concentración de la propiedad de la tierra en Colombia, con un índice Gini⁵⁸ cercano a uno, como se indica a continuación;

56 San Cristóbal de Las Casas. México, Febrero 2011

57 Consultado el 29 de abril de 2016 en www.presidencia.gov.co

58 El índice de Gini es un indicador económico del grado de distribución de la variable, que va de 0 a 1, en donde 0 se corresponde con la perfecta igualdad y 1 se corresponde con la perfecta desigualdad

sino porque en la presente reflexión el Territorio desde el cual se habla es un lugar de pensamiento y generador de conocimiento donde los pueblos ejercen las diferentes Territorialidades en relaciones simbólicas y espirituales entre la vida y la muerte, y por lo tanto su violación genera implícitamente otras violencias, entre ellas la violencia epistémica y la violencia espiritual de las cuales no se habla.

El informe del Banco Mundial (2004) la desigualdad en la tenencia de la tierra es alta, con un índice de Gini de 0.85. Según este informe, esta desigualdad se debe a tres aspectos: el primero, la subutilización de la tierra productiva donde el suelo apto para la actividad agraria y zonas ecológicamente frágiles se usan en ganadería; el segundo, se refiere a la poca inversión de los gobiernos locales en el mejoramiento de los servicios públicos; y el tercero, incremento de la violencia en áreas con ausencia de oportunidades económicas, generando desplazamiento e inequidad social (Banco-Mundial & CEDE 2004).

Otro punto importante en la agenda de una educación para la Paz, desde la diversidad, son los aportes de la Etnoeducación en la agenda educativa colombiana.

La Etnoeducación, en cuanto política pública, ha querido ser una respuesta del Estado a las reivindicaciones y luchas de las minorías étnicas sin que hasta el momento este objetivo se haya cumplido plenamente. La Etnoeducación se comenzó a reglamentar en Colombia con el Decreto 088 de 1976 y numerosas normativas posteriores, fue tan solo a partir de la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998, que el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país.

No obstante este reconocimiento, desde la norma, los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas aún no superan el viejo esquema educativo integracionista, homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural.

Desde este escenario, es importante considerar lo acontecido en los últimos 10 años, sin perder de vista el hito marcado por la Constitución Política de 1991, momento en que el Estado inició una nueva forma de relación con los grupos étnicos al considerarlos por primera vez sujetos de derechos colectivos.

Como parte de la constitución de su proyecto político, entre la década de los setenta hasta finales de los noventa, el movimiento indígena colombiano

ha conceptualizado sobre educación, llegando a proponer, entre otras, las siguientes definiciones (Rojas A. 2005):

- Educación indígena: Es una educación para la vida que capacita al hombre para aprovechar la naturaleza y le enseña a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la comunidad.
- Educación bilingüe: Es una educación centrada en la recuperación de la lengua indígena como característica fundamental de la formación de los niños indígenas que logra la valorización de su identidad y su cultura.
- Educación propia: Construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas, donde la participación de la comunidad define y apropia la escuela, de tal manera que el maestro no es el único responsable de la educación.

Este acumulado, denominado como política educativa del movimiento indígena colombiano, va a jugar un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia educativa para las poblaciones indígenas (Rojas, 2005).

Así entonces, es necesario preguntarnos hoy sobre los avances y desafíos de la Etnoeducación, frente a la propuesta de los Pueblos indígenas en relación con el Sistema Educativo Propio (SEIP) planteado en el Decreto 2500 de 2010 del Ministerio de Educación y el Decreto 1953 de 2014 (Título III de la administración del Sistema Educativo Indígena Propio), así como las demás propuestas de reivindicación de derechos diferenciales desde la población afrodescendiente que tienen que ver con un cuestionamiento a las políticas públicas en materia educativa y a las prácticas escolarizadas que han perpetuado históricamente prácticas pedagógicas institucionalizadas que responden a planteamientos de la “colonialidad del poder, del saber y del ser” (Walsh, 2009). El siguiente párrafo, tomado de los planteamientos que hace el pueblo U’wa en relación 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 (MEN, 2010).

En relación con las políticas educativas se hace necesario crear espacios de debate que articulen los diferentes temas que se plantean desde las epistemologías, metodologías y pedagogías Pluriversas, escenario desde el cual los Diálogos interepistémicos aquí propuestos quieren aportar.

A este ejercicio está llamada la Etnoeducación 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 de las disciplinas y crear además de diálogos interdisciplinarios, diálogos interepistémicos que permitan acceder a esas otras dimensiones del conocer y del legislar para la construcción de la Paz y la sostenibilidad de los acuerdos.

Es en este horizonte de nuevos escenarios posibles que la propuesta desde la Pedagogía de la Reconexión y la Matriz TerritorioCuerpoMemoria intentan la materialización de una ruta de acceso que recoja, desde la diversidad epistémica, los principios de una Educación para la Paz.

Una Educación para la Paz, anclada en el reconocimiento de la Pluriversidad del conocimiento, que se ocupe de las reformas curriculares y didácticas necesarias para responder a las exigencias de contextos pluriversos donde el reconocimiento de las múltiples visiones de mundo doten de sentido y legitimidad a las diferentes prácticas políticas, culturales, sociales, rituales y existenciales de la sociedad colombiana.

Una Educación para la sustentabilidad de la vida, donde la Pedagogía de la Reconexión se constituya en una Pedagogía restauradora de la memoria y de las cicatrices de los TerritorioSCuerpo y de los CuerpoSMemoria, consolidando una propuesta educativa que dé cuenta de una **interculturalidad** entendida como proceso vivencial cotidiano que permita el encuentro de culturas y gentes de orígenes diversos, mediante el diálogo entre interlocutores pares y el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones para significar, re-significar y re-constituir diferentes sentires de mundo. Una Interculturalidad, donde las prácticas compartidas de sonidos, colores, saberes, sabores, aromas y espiritualidades constituyan escenarios pedagógicos variados y escenarios didácticos vivientes para re-crear el imaginario colectivo de esos

otros horizontes del posible, en los que la Naturaleza viene reconocida también como parte de esa “otredad”, actor protagonista y sujeto de derecho.

Una Interculturalidad para la Paz que modifique las relaciones de poder afianzadas en una política global de administración de la diversidad fomentada en políticas educativas que han impuesto teorías y prácticas para la industrialización de la educación produciendo un modelo de “desarrollo” insostenible del todo en venta. Una Interculturalidad que reconozcan los planes de vida de los diferentes pueblos y que ofrezca posibilidades para una afirmación desde los diversos modos de “ser y estar en el mundo”. Es decir una Educación Intecultural que afirme la diversidad como derecho a la diferencia, vientre y útero de una Educación para el Buen Vivir con Paz.

SEGUNDA PARTE



VOCES DEL SILENCIO: Tejidos y memorias de la identidad del pueblo Kankuamo en Colombia

Presentación

Cuando se elaboró la propuesta de investigación que da origen a las reflexiones que aquí se presentan, se tuvo como eje central las cicatrices dejadas por el del desplazamiento en mujeres, jóvenes hijas e hijos de familias kankuamas desplazadas en Riohacha.

A medida que se avanzaba en el proceso de revisión documental y consolidación de la propuesta misma, se fue madurando la idea de replantear algunos aspectos, considerando la importancia del momento histórico para Colombia, a partir de la firma en la Habana, Cuba, el 24 de agosto de 2016 del Acuerdo General para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia.

Esta decisión dialogada y consensuada quiso asumir una responsabilidad de la educación y específicamente desde lo que aquí se plantea como Pedagogía de la Reconexión, en un escenario de postacuerdos, entendidos estos, como una oportunidad para visibilizar las cicatrices de los cuerpos, al vincularlas con las cicatrices del territorio y preparar, a partir de lo que desde esta experiencia investigativa se plantea como Reconexión Identitaria, el regreso a sus territorios de esos miles de mujeres y hombres que en un momento de la historia de este país se vieron arrojados en los absurdos de la guerra.

Hubo desconcierto y pausas en la propuesta, cuando el 2 de octubre de 2016, el país recibió la noticia inesperada de la “victoria del No” en el plebiscito por la paz, situación que a decir verdad nos tomó por sorpresa, además porque como bien lo muestran los resultados hubo un bajo porcentaje de participación en las urnas y la diferencia entre el “No” y el “Sí” no fue arrolladora.

El ‘No’ se impuso ante el ‘Sí’ en el plebiscito con 6.422.136 votos, el 50,23 % de votos. Por su parte, el ‘Sí’ reunió un total de 6.361.762 votos. No bastante, solo el 37,43 % del censo electoral acudió a las urnas. En la práctica

la oposición a los acuerdos dejó al proceso en un escenario incierto en el que quedan las preguntas de si las FARC, volverán a la guerra o de si se reabrirá la negociación (El Tiempo, 2016).⁵⁹

En ese momento, decidimos dejar momentáneamente el tema de los acuerdos como un capítulo especial en la monografía de grado, sin descuidar la importancia que el tema seguía teniendo a partir del argumento de la “Reconexión Identitaria”, como una apuesta para la consolidación de la Paz, específicamente en el territorio ancestral Kankuamo, considerando las cicatrices de la violencia tanto física como espiritual a la que fue sometido el pueblo kankuamo durante los momentos duros del conflicto armado, del cual las páginas que siguen dan fiel testimonio.

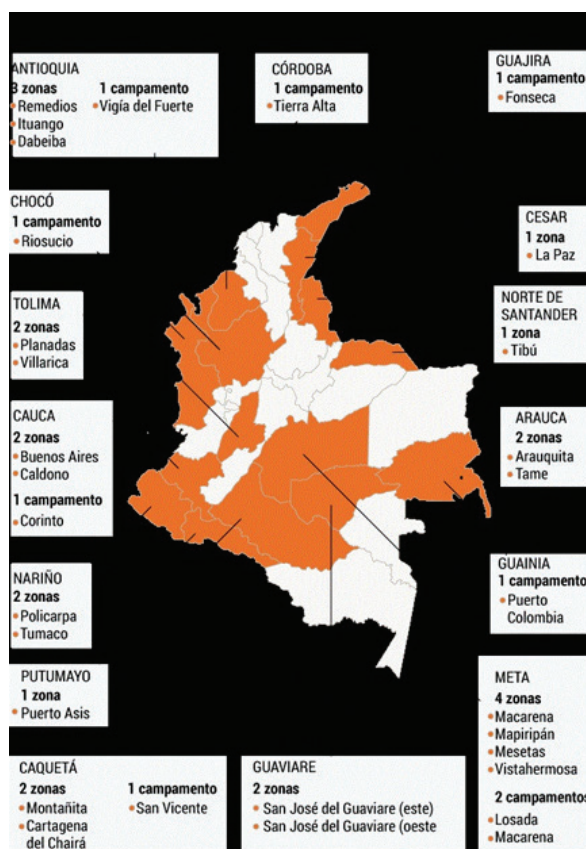
Retomando el tema, es pertinente considerar los planteamientos del Acuerdo, en particular lo relacionado con el Capítulo Étnico, por ser uno de los puntos que le apunta al reconocimiento y aporte de los pueblos indígenas en el proceso de paz.

El Gobierno Nacional y las FARC-EP reconocen que los pueblos étnicos han contribuido a la construcción de una paz sostenible y duradera, al progreso, al desarrollo económico y social del país, y que han sufrido condiciones históricas de injusticia, producto del colonialismo, la esclavización, la exclusión y el haber sido desposeídos de sus tierras, territorios y recursos; que además han sido afectados gravemente por el conflicto armado interno y se deben propiciar las máximas garantías para el ejercicio pleno de sus derechos humanos y colectivos en el marco de sus propias aspiraciones, intereses y cosmovisiones. Considerando que los pueblos étnicos deben tener control de los acontecimientos que les afectan a ellos y a sus tierras, territorios y recursos manteniendo sus instituciones, culturas y tradiciones, es fundamental incorporar la perspectiva étnica y cultural, para la interpretación e implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera en Colombia (ONIC, 2016).⁶⁰

59 Diario El Tiempo, 2 de octubre de 2016, en <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/gano-el-no-en-el-plebiscito-por-la-paz-2016-39626>, consultado el 26 de agosto de 2017.

60 Comunicaciones ONIC. 25 de agosto de 2016. En <http://www.onic.org.co/comunicados-onic/1414-capitulo-etnico-incluido-en-el-acuerdo-final-de-paz-entre-el-gobierno-nacional-y-las-farc>

El tránsito jurídico y político en la implementación de los acuerdos después de los fatídicos resultados han sido ampliamente documentados por los medios de comunicación tanto nacionales como internacionales, sin embargo hay un punto sobre el cual quisiéramos dejar constancia en esta sede y es la configuración territorial, a raíz de la asignación de las zonas veredales transitorias de normalización (ZVTN), situación que para el caso que nos ocupa reviste particular importancia, toda vez que, tanto el departamento de La Guajira, como el departamento del César se encuentran vinculados de manera directa a este proceso, y sobre todo porque es el territorio donde los actores protagonistas de estas páginas han sembrado sus vidas, sus silencios, sus miedos, sus desarraigos, pero también sus esperanzas.



Fuente: www.elespectador.com⁶¹

61 Consultado en <http://www.elespectador.com/noticias/paz/estas-son-23-zonas-de-concentracion-donde-estaran-farc-articulo-639658>. 26 de agosto de 2017

Es entonces, a partir de la realidad reflejada en este particular momento histórico que cobran importancia los TerritorioSCuerpoMemoria que se narran en esta páginas, como quiera que a hoy, el pueblo kankuamo, como muchos otros pueblos indígenas en Colombia, se ve obligado a escarbar viejas heridas cuyas cicatrices aún duelen, para recibir en sus territorios aquellos hombres y mujeres que después de transitar por los escabrosos senderos de la guerra, hoy han asumido el gran desafío de la paz.

En este horizonte queremos ofrecer, a partir de la experiencia aquí narrada desde un ejercicio de Reconexión Identitaria, la posibilidad de alternativas para restaurar y sanar las cicatrices de esos TerritorioSCuerpoMemoria, que hoy le apuestan a la construcción de un nuevo país, sintiéndose protagonistas de su propia historia. Hombre y mujeres que según los primeros datos arrojados por el censo realizado por la Universidad Nacional pertenecen a pueblos indígenas y que en las condiciones adversas de la guerra expusieron sus vidas, pero que así mismo hoy están dispuestas y dispuestos a regresar a sus territorios ancestrales para recocer, restaurar, reconectar, sanar, armonizar todo aquello que en este largo periodo de la historia colombiana fue destruido, invisibilizado, silenciado y condenado al olvido en las siniestras cifras y estadísticas de la guerra.

La propuesta se fue consolidando con el propósito de generar espacios de reflexión académica entorno a los conceptos de Territorio, Territorialidad, Identidad, e Interculturalidad, en momentos de particular importancia para el país. Un contexto histórico que pone en el centro del debate la importancia de la Memoria, la Oralidad y el reconocimiento de la diversidad epistémica como instrumentos de Paz, aspectos que desde el quehacer pedagógico nutren el debate contemporáneo de las epistemologías y lógicas otras, recogiendo la madurez de los movimientos indígenas en los debates en torno a los Sistema de Educación Propia (SEIP) y de las comunidades afrocolombianas, palanqueras y raizales en torno a la Etnoeducación y la interculturalidad.

Es así como a partir del conversatorio *“Diversidad y Territorialidad: Escenarios pedagógicos para la Paz”*, realizado en el segundo semestre de 2014 con estudiantes de cuarto y quinto semestre de la Licenciatura de Etnoeducación en la Universidad de La Guajira, se propuso generar dinámicas de encuentro desde el semillero de investigación Putchi Anasü (Palabra Sabia), con el propósito de compartir experiencias con docentes, investigadores, líderes de movimientos sociales, pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes,

para plantear temas, conceptos, categorías y situaciones problemáticas referidas a la diversidad y las diferentes formas de pensar, sentir, hablar, ser y hacer, desde las cuales se percibe el Territorio y se construye la Territorialidad como dimensión donde se ejerce en forma concreta la diversidad, estómago y corazón de la interculturalidad.

Desde los diferentes escenarios y en estos cuatro años de experiencias compartidas, los diferentes trabajos de investigación se orientaron bajo un mismo objetivo: 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 generen diálogos que propicien el reencuentro de la memoria de especie con las memorias de la tierra, abriendo de ese modo caminos a otros horizontes “del posible” que puedan plantearse como escenarios pedagógicos para la Paz desde la diversidad, posibilitando 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.

En este sentido, las asignaturas de “Didáctica Contextual Multi-Intercultural” y “Territorialidad y Diversidad”, como los cursos permanentes del programa de Etnoeducación bajo la orientación de la profesora Parra, han sido escenarios “puente” para promover el diálogo con otras áreas del saber, toda vez que, conceptos como multiculturalidad, interculturalidad, contexto, entorno, hábitat, medio ambiente, recursos naturales, autodesarrollo, buen vivir, conflicto y paz, son ejes desde los cuales se hace necesario problematizar y reflexionar en aras de encontrar mínimos conceptuales que configuren y consoliden 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 pedagógico, ético y social.

En este camino ha sido decisivo el entusiasmo y aporte de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación que hicieron posible el nacimiento del Semillero Putchi Anasü, aprobado por Consejo de Facultad según Acta No. 005 del 29 de mayo de 2014.

El Semillero nace y se consolida en las investigaciones relacionadas con las Pedagogías Propias, la Didáctica Contextual, la Interculturalidad; así como las diferentes lecturas del Territorio y el Cuerpo, a partir de las prácticas culturales, pedagógicas, espirituales, económicas y políticas desde las cuales se consolidan los conceptos de Territorialidad y Corporalidad.

En a partir de estos Horizontes del Posible que la Matriz TerritorioCuerpo-Memoria y la Pedagogía de la Reconexión se proponen como desafíos epistémicos de una agenda educativa para el post-acuerdo en Colombia. Como apuesta de una academia más articulada con la realidad y comprometida con el momento histórico que vive el país; de una educación que reclama espacios de debate y construcción desde lógicas y pedagogías otras, en pro de la “Justicia Cognitiva” que abandera el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos y que los pueblos de Abya Yala reivindican en apuestas de vida cotidiana, desde la espiritualidad, la educación para el cuidado y la crianza de la vida, la economía comunitaria y la autoorganización política, como pedagogías del Buen Vivir.

Una apuesta por la reconexión espiritual, epistémica, social, económica y política entre los TerritorioSCuerpo y los CuerpoSMemoria fragmentados y descompuestos por el horror de la guerra, cuya restauración no puede ser abordada sólo desde la psicologización y la labor psicosocial del Estado, sino que llama con urgencia el rol protagonista de la academia en las diferentes áreas del conocimiento, pero sobre todo desde propuestas educativas comprometidas con la consolidación de la paz y la sostenibilidad de los acuerdos.

Las Autoras

Suchiimma, 21 de septiembre de 2017

Introducción

Saray Gutiérrez Montero⁶²

La experiencia investigativa que dio origen al presente libro se configuró a partir de diversas inquietudes relacionadas con el proceso de consolidación de la identidad kankuama y la conexión entre el territorio y el cuerpo de las mujeres para los pueblos indígenas, así como los vínculos culturales, educativos, sociales, políticos, económicos y espirituales que desde allí se generan en las dinámicas de la vida cotidiana.

Para comenzar el tejido que aquí se presenta, es necesario aclarar que a lo largo de estas páginas no se habla de trabajo de investigación, sino de experiencia investigativa, como se hace específico en los planteamientos presentados en el referente epistémico metodológico. Esta decisión traza el camino de la responsabilidad que asumo, como profesional, pero sobre todo ante mi pueblo.

A partir de esta precisión, la presente experiencia investigativa se articula al Territorio ancestral como espacio vital desde el cual se genera conocimiento, se siembra la memoria y se consolida la identidad del ser kankuamo. Desde esta concepción del Territorio he querido indagar sobre las afectaciones originadas por el desplazamiento, específicamente lo concerniente a la identidad y el sentido del ser kankuamo, tanto para los hijos e hijas de familias kankuamas desplazadas en Riohacha como para las mujeres, en cuanto hemos sido nosotras, quienes en primer momento sufrimos el desplazamiento y porque como educadoras desde la educación en la vida cotidiana hemos

62 Lideresa Kankuama oriunda de Atánquez, Territorio Ancestral Kankuamo. Licenciada en Etnoeducación, investigadora adscrita al grupo de investigación Aa'in. Núcleo de Estudios Multi-Interculturales.

sido quienes voluntaria o involuntariamente hemos decidido mantener o no las prácticas culturales como anclaje de nuestra identidad.

Esta experiencia investigativa concentró todo mi esfuerzo durante el 2016, sin embargo, es desde el 2014, en cuarto semestre, en la asignatura de Didáctica contextual multi-intercultural que comienza a madurar mi inquietud en torno a la identidad kankuama. Es así como a partir de diferentes experiencias, entre ellas la ponencia presentada en el conversatorio “Territorialidad y Diversidad, escenarios pedagógicos para la Paz” realizado en el segundo semestre de 2014; los diferentes encuentros como integrante del semillero Putchi Anasû; la ponencia presentada en la mesa “*Mujeres TerritorioCuerpo-Memoria*” con ocasión del I Simposio Internacional de Saberes de Otro Modo y V Congreso Universitario de Etnoeducación realizado en octubre de 2015 en la Universidad de La Guajira; además de los diferentes espacios espirituales, académicos, políticos y culturales de los cuales participo como lideresa kankuama dentro a la Organización Indígena Kankuama (en adelante OIK), inicié a reflexionar en torno a mis raíces, interrogándome sobre los factores que determinaron durante un tiempo la negación de mi propia identidad, lo cual me he cuestionado durante los últimos cuatro semestres, generando algunos interrogantes, entre ellos:

¿Cómo contribuir desde mi formación como etnoeducadora al fortalecimiento de la identidad de niños y niñas de las familias desplazadas residentes en Riohacha?

La primera respuesta fue la necesidad de involucrarme en primera persona en el proceso investigativo, y es así como comienza esta experiencia.

La ruta trazada se propuso indagar, desde las narrativas y experiencias de vida cotidiana de los hijos y las hijas de las familias kankuamas desplazadas en la ciudad de Riohacha, las rupturas identitarias originadas con el desplazamiento y la relación con el territorio ancestral como eje articulador de la Memoria colectiva del pueblo kankuamo, la cual se consolida con la intención de dar respuesta al siguiente interrogante: ¿Cuáles son las manifestaciones de prácticas educativas en la vida cotidiana que vinculan los lenguajes, los lugares y tiempos de la memoria de la identidad kankuama y las afectaciones ocasionadas por el desplazamiento de hijas e hijos de familias kankuamas residentes Riohacha?

A partir de este interrogante, los objetivos trazados fueron:

- Describir situaciones que muestren las manifestaciones de prácticas culturales en la vida cotidiana que vinculan los lenguajes, los lugares y tiempos de la memoria de la identidad kankuama y las afectaciones ocasionadas por el desplazamiento en hijas e hijos de familias kankuamas desplazadas residentes en Riohacha.
- Indagar los elementos que vinculan los lenguajes, los lugares y tiempos de la memoria de la identidad kankuama con el territorio, así como las afectaciones que involucran las diferentes dimensiones del ser kankuamo: espiritual, educativa, económica y política, originadas por el conflicto armado y el desplazamiento de hijas e hijos de familias kankuamas desplazadas residentes en la ciudad de Riohacha.
- Elaborar una ruta metodológica que incorpore los resultados de la presente experiencia investigativa como propuesta de una Reconexión Identitaria como apoyo didáctico de los procesos educativos propios del pueblo kankuamo, mediante un ejercicio de reconexión identitaria y su articulación con el Maku Joguki- OEK- (en adelante OEK)-.

En este sentido durante el caminar en la experiencia investigativa y considerando que en la estructura comunitaria la familia es eje fundamental en la transmisión del conocimiento, según los postulados del Modelo Educativo Propio Maku-Jogúki- OEK, se planteó durante el desarrollo mismo de la experiencia investigativa, la necesidad de que las madres fueran también actores protagonistas de este relato. Ellas se fueron involucrando espontáneamente y acompañaron en todo momento las diferentes actividades realizadas, hasta llegar a hacer parte de este tejido narrativo, ya que sus hijos e hijas nacieron en esta ciudad y fueron ellas, desde la educación en la vida cotidiana, quienes decidieron mantener o negar las relaciones con el territorio y las prácticas culturales ancestrales.

En este horizonte, la intencionalidad de la presente experiencia investigativa es propiciar un primer acercamiento al OEK, a partir de lo que, en este trabajo, en consenso con la directora, hemos llamado Reconexión Identitaria.

El esfuerzo metodológico se concentró en buscar un camino con miras a la reconexión de la identidad, desde la memoria colectiva de pueblo Kankuamo, en pro de la reconciliación comunitaria para la construcción de una paz duradera en este momento histórico crucial para un nuevo proyecto de país.

El locus de enunciación, es decir, el lugar a partir del cual hablo, es desde mi calidad de mujer, madre, indígena, kankuama, desplazada, residente en Riohacha, Licenciada en Etnoeducación.

Hacer esta aclaración es importante, porque haber tenido la oportunidad de involucrarme en primera persona significó haber podido acceder a espacios de interacción con las y los protagonistas de esta experiencia investigativa, situación que no habría sido posible si mi condición hubiese sido la de una investigadora externa ajena a la cultura. La diferencia entre el investigador que conoce la realidad con el que no la conoce, es que es notoria la capacidad para leer el contexto, de tal manera que un gesto, o los momentos de silencio se constituyen en lenguajes importantes de la memoria.

A partir de estas aclaraciones, el marco teórico conceptual está tomado desde lo propio, teniendo como referentes la Ley de Origen de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta (en adelante SNSM) y el Maku-Jogúki- OEK.

Igualmente importantes son los planteamientos de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en diálogo con algunos de los principios del Maku-Jogúki- OEK, desde donde se hacen evidentes puntos comunes que determinan el vínculo con el territorio, la memoria y la educación propia. Significativa es también la contribución del trabajo adelantado por el investigador Patrik Morales, cuyos planteamientos en relación con la identidad y la práctica espiritual del pagamento son referentes que merecen una particular consideración. A estos planteamientos se suman aspectos relevantes para el análisis que aquí se propone, los cuales tienen que ver con el concepto de identidad y las prácticas educativas desde la vida cotidiana.

Es así, que decido realizar este viaje de ida y vuelta, desde adentro, desde el territorio y la memoria de mi propia cultura, partiendo del concepto de identidad, como anclaje de todo el proceso del renacer Kankuamo que hasta hoy se ha mantenido como un proceso de resistencia y de reafirmación cultural desde el territorio y el vínculo espiritual a partir de la Ley de Origen.

En relación con la metodología quiero dejar sentadas las dificultades que se deben superar cuando se quiere hablar desde lo propio y cuando se asume el desafío de involucrarse en primera persona.

En primer lugar, es obligatorio considerar el debate que desde los escenarios investigativos se dan en torno al nivel de objetividad o subjetividad manifiesta en la investigación. ¿Esto qué quiere decir?

Que esta experiencia investigativa no sigue los postulados del paradigma positivista que pretende la “objetividad” del investigador y niega la subjetividad de los actores involucrados y se procura 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 haberme involucrado en primera persona e interactuado no con informantes sino con actores protagonistas de esta experiencia, me permitió articular la memoria personal con la memoria colectiva, y es a partir de ahí que el uso de la auto etnografía y de la escritura autobiográfica como metodologías desde occidente hacen parte del tejido metodológico.

En ese sentido, la configuración del referente epistémico metodológico, requirió de momentos de reflexión conjunta con la directora, con el propósito de diseñar una ruta que permitiera la articulación desde lo interdisciplinario y desde lo interepistémico, entendido como el diálogo entre las propuestas metodológicas desde occidente y otras propuestas originadas desde los mismos pueblos.

Es así como la presente experiencia investigativa se tejió desde la co-investigación o investigación en colaboración donde los aportes de la profesora Yolanda fueron decisivos para la articulación del análisis a partir del concepto de Reconexión Identitaria, situación que le otorga el reconocimiento de los derechos morales sobre el constructo epistémico incorporado en todo el tejido que aquí se presenta: La Matriz TerritorioCuerpoMemoria.

Como referente importante se consideran aspectos significativos desde los fundamentos del Buen Vivir como expresión de la cosmovisión de los pueblos andinos que dialogan a partir del vínculo espiritual entre el territorio y todos los seres que lo habitan, los cuales se vinculan con la experiencia investigativa, articulando los principios de Relacionalidad, Complementariedad, Reciprocidad y Correspondencia, con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria.

En este horizonte, desde la mirada occidental, se plantea entonces, una investigación de tipo cualitativo crítico con enfoque interpretativo, haciendo uso de un entramado metodológico que se teje a partir de varios hilos que desde la fragmentación del conocimiento occidental se corresponden con diferentes disciplinas, que para el caso concreto tienen que ver con la antropología, la sociología, la pedagogía y la fenomenología hermenéutica.

Así mismo, el hecho de haber involucrado en esta experiencia investigativa a otras mujeres en cuanto depositarias de la memoria y articuladoras de las

prácticas educativas propias aún en condiciones de desplazamiento, fue fundamental para propiciar con hijos e hijas de familias kankuamas desplazadas en Riohacha, un primer acercamiento Maku-Jogúki- OEK.

Es necesario aclarar que si bien el Maku Joguki, incorpora entre sus lineamientos el tema de la interculturalidad, en la presente experiencia investigativa no se considera esta temática ni en el marco teórico conceptual, ni en el epistémico-metodológico, porque en consenso con la directora, hemos considerado que se hace necesario primero recomponer lo propio desde el fortalecimiento de la identidad; para luego estar sólidos y desde allí interactuar con otros escenarios, sin miedos ni silencios históricos y con un reconocimiento desde adentro que permita derribar aquello que la sociología denomina “vergüenza étnica”.

Al final del camino de esta experiencia investigativa se presenta como resultado la propuesta de una metodología que, desde lo propio, sumando la experiencia de las mujeres de la OMIK y en consenso con la directora hemos denominado, **Chipire⁶³: PuntadaPalabraMemoria**, a partir de la cual se hizo posible la escritura de mi autobiografía y los relatos de mujeres, niñas y niños que dan cuerpo a este escrito. Se aclara que las palabras van escritas sin separar, ya que al igual la Matriz TerritorioCuerpoMemoria expresa un sentido epistémico bien preciso, en oposición al paradigma de la disyunción al cual hace referencia el sociólogo francés Edgar Morín.

Igualmente se hacen algunas recomendaciones orientadas a la revisión de algunos aspectos del Maku-Jogúki- OEK y su aplicación en las instituciones educativas del territorio kankuamo, con la intención de diseñar estrategias pedagógicas y círculos de reflexión entre la niñez, las mujeres y autoridades tradicionales en modo tal que permitan a la Organización Indígena Kankuama (en adelante la OIK.) y a la Organización de Mujeres Indígenas Kankuamas (en adelante la OMIK), articular los procesos educativos institucionalizados con las prácticas culturales desde la vida cotidiana, en un ejercicio pedagógico que aquí hemos denominado Reconexión Identitaria.

La configuración del referente teórico conceptual, requirió de la articulación y conexión desde diferentes miradas. De una parte, el conocimiento occidental ha manejado sus propios paradigmas de investigación, con referentes que

63 El Chipire es el tejido circular a espiral con el cual se comienza la mochila. Simboliza el comienzo de la vida misma, a partir del cual se teje el pensamiento de cada cultura, de cada mujer.

como el indicado en la introducción, muchas veces no dialogan con otros modos de conocer desde los cuales los pueblos originarios tejen los vínculos con el territorio desde la espiritualidad, es en este sentido que los Diálogos Interepistémicos, abordados en este libro, se presentan como eje articulador del tejido que aquí se comparte.

Otro desafío importante fue encontrar los caminos que desde una metodología propia posibilitaran la elaboración de una ruta metodológica como propuesta para la consolidación de pedagogías propias a partir de la articulación entre la memoria colectiva del territorio y las prácticas pedagógicas en el aula.

En este sentido, ha sido de gran ayuda el trabajo articulado que he venido realizando desde hace cuatro años con la OIK, con el propósito de elaborar una propuesta al gobierno municipal y departamental de La Guajira que permita articular políticas públicas en educación para la población kankuama desplazada. Lo anterior atendiendo la obligación de atención por parte del estado, estipulada en el Plan de Salvaguarda, según la sentencia T-025 de 2004 emitida por la Honorable Corte Constitucional colombiana.

Así, la presente experiencia se propone desde un ejercicio de Reconexión Identitaria del pueblo Kankuamo, como un comienzo para futuros trabajos de investigación tendientes a generar procesos de afirmación de las pedagogías propias, así como propuestas de interlocución en materia de políticas públicas en aspectos de reconocimiento social y político del pueblo Kankuamo, en especial de la población desplazada residente en diferentes ciudades del país.

Es desde este contexto que nace el interés por abordar esta experiencia investigativa, y específicamente desde la necesidad de responderme a un interrogante al cual he dedicado largas reflexiones en los últimos tiempos: ¿Cómo contribuir desde mi formación como etnoeducadora al fortalecimiento de la identidad de los hijos e hijas de familias kankuamas desplazadas residentes en Riohacha?

Para responder este interrogante fue decisivo comprender la relación entre el territorio ancestral y la identidad.

El todo se fue articulando desde la comprensión de la Ley de Origen y a partir de allí, el objetivo de la presente experiencia investigativa es abordar y explicar las rupturas identitarias generadas por los procesos de colonialidad

que se han ejercido históricamente desde las estructuras de la educación y la religión. Situación que ha alejado a niñas y niños de las relaciones con el territorio y en consecuencia inducido al abandono de las prácticas espirituales ancestrales.

Son estas reflexiones las que ponen la semilla para el fruto final presentado desde la propuesta Chipire: PuntadaPalabraMemoria como ruta metodológica. Es así, como a lo largo de la escritura de mi autobiografía logro incorporar el significado profundo del acto de tejer y entiendo que es a partir de esta dimensión que nosotras, las mujeres, tejemos el chipire de la vida y en cada puntada está depositada nuestro TerritorioCuerpo y nuestro TerritorioMemoria. En cada puntada, una exactamente igual a la otra, se tejen las cuatro dimensiones de nuestra naturaleza femenina: espiritualidad, educación, economía y política.

La espiritualidad, desde donde se ofrendan las sustancias y flujos de nuestro cuerpo al TerritorioMemoria para recordarnos los principios de Reciprocidad y Complementariedad a través de los cuales nos asumimos como opuestos complementarios con la energía masculina, mediante la práctica cultural del pago que garantiza el equilibrio de nuestro mundo espiritual y material.

La educación, entendida como el proceso de nuestro Conocer y Sentir de mujeres sabias, desde el cual, día a día, nos ocupamos de la crianza de la vida, manifestando en cada una de nuestras prácticas de vida cotidiana, la sabiduría incorporada en nuestros TerritoriosCuerpoMemoria.

La economía, entendida como el trabajo colectivo, el trabajo comunitario, aquella actividad que permite nuestro sustento diario, entendiéndolo que más allá del lucro económico, existe el compromiso con nuestros TerritoriosCuerpo y nuestros TerritoriosMemoria y por lo tanto en ese Chipire armónico de la vida, donde cada puntada está perfectamente en sintonía con el nudo que la sigue, no puede haber una más grande que la otra porque se hacen visibles los huecos que desequilibran y desarmonizan la circularidad y correspondencia entre una puntada y la siguiente.

La política, entendida como el ejercicio del principio de la Autonomía que los pueblos y nosotras las mujeres hemos reivindicado en luchas históricas contra el poder patriarcal y machista desde el cual la cultura occidental nos ha colocado en el mundo como seres inferiores creando una lucha desigual en-

tre hombres y mujeres, desdibujando la armonía que las energías masculinas y femeninas generan en la autoorganización y cohesión social de cada cultura y cada pueblo.

La política entendida como servicio, como arte de la palabra para consolidar a través del servicio y la reciprocidad el Buen Vivir de nuestros TerritorioS-Cuerpo y de nuestros TerritorioSMemoria. Buen Vivir que toma distancia de los conceptos con los cuales occidente ha querido vender la idea que desviar los ríos, dinamitar montañas, envenenar la tierra o cementar la Memoria Colectiva de los pueblos, representada en sus cementerios o sitios sagrados, genera “desarrollo”, “bienestar” o “calidad de vida”.

Nosotras mujeres, estamos llamadas entonces a mantener ese tejido interior que nos conecta desde nuestro útero como centro universal para que nuestro ConoCSentir sea escuchado, para que nuestros TerritorioSCuerpo-Memoria sean actores fundamentales en este momento crucial para el país, donde se requiere de escenarios pedagógicos para la Paz, que permitan tejer un Chipire que desde el reconocimiento de las diferentes formas de existir se aprieten los nudos del gran Suzúkaró⁶⁴ para la paz.

Es así, como aventurándome en la búsqueda de mi propia identidad y con el propósito de aportar desde mi quehacer como etnoeducadora, emprendo de la mano de mi directora, la experiencia investigativa que se concreta en la monografía de grado titulada: *“Voces del silencio: Lenguajes, Lugares y Tiempos 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 Jogüki – OEK”*.

Desde la perspectiva del conocimiento occidental se abordó la investigación a partir del enfoque cualitativo interpretativo en diálogo con diferentes propuestas metodológicas como son: la etnografía y la escritura densa, la autobiografía como una forma narrativa en primera persona y la auto etnografía que, en diálogo con las anteriores, se propone como una metodología para trascender de la narración individual a la esfera de lo comunitario. *“El próximo momento de los estudios cualitativos será uno en que las prácticas de la investigación cualitativa se desplazarán, sin duda ni obstáculos, desde*

64 Palabra de la lengua kakachukwa que significa “mochilón”

Características	Objetivos	Análisis en el Contexto de esta investigación
Cualidad: Es aquello que hace a un ser o cosa tal cual es.	Interpretar realidades de las personas, los grupos y su cultura.	Realidades como el desplazamiento y el conflicto armado se estudian involucrando en este proceso a los actores protagonistas
Estudia un todo integrado	Tener en cuenta la realidad desde el contexto, sabiendo que no se pueden considerar situaciones aisladas, sino que hay una articulación entre ellas	Todo tiene relación con todo, el análisis será la apuesta para que en la interpretación de la información se de en un proceso de ida y vuelta.
Forma una unidad de análisis	Analizar la simbología con su significación en los actos de la comunicación que se da dentro del grupo	Esta unidad de análisis en la presente experiencia investigativa está representada por la Matriz TerritorioCuerpoMemoria
Significación propia	Interpretar el significado en las expresiones simbólicas y conversacionales que se producen durante el desarrollo de la experiencia investigativa	Desde la metáfora llamada Voces del silencio se hace una lectura a partir del Lenguaje espiritual que se vincula con los Tiempos y lugares de la Memoria

Fuente: Elaboración propia (Saray Gutiérrez)

lo personal a lo político" (Denzin, 2000, p. 261. Citado por Holman. Stacy, en Denzin, N y Lincoln. Y, 2015, p. 262)

Atendiendo, los planteamientos de Miguel Martínez, en relación con las características del enfoque cualitativo, hago una aproximación esquemática, intentado vincular los aspectos específicos de la presente experiencia investigativa. (Ver tabla anterior).

Para explicar el tejido metodológico que aquí se presenta, se hizo necesario entablar un diálogo entre diversas propuestas que desde el conocimiento occidental se plantean, entre ellas la perspectiva de una investigación en colaboración. *"La colaboración convierte el espacio del trabajo de campo entendido como de recolección de datos en co - conceptualización, forzándonos a trasladar el énfasis puesto en la etnografía como escritura hacia la reconceptualización del trabajo de campo"* (Rappaport, 2007, p. 201).

Igualmente, se plantea un ejercicio desde la co-investigación, donde se hace referencia a los diferentes momentos de reflexión generados en los encuentros con mujeres, las niñas y los niños de familias kankuamas desplazadas

residentes en la ciudad de Riohacha, así como los diferentes encuentros con las autoridades de la OIK., y con la OMIK.

Co-investigar o investigar “con”. Proposición que supone un posicionamiento singular de aquel que investiga en relación con su objeto de estudio, el cual es formalmente concebido dentro del proceso de investigación como un interlocutor más. En otras palabras, más que investigar en nombre del “otro”, lo que se hace es investigar *con* él, de suerte que se posibilite un diálogo de saberes no subordinado a campos de significaciones rígidas y epistémicamente jerarquizados. Por lo tanto, “habitar” un mundo común con quienes se investiga, contribuyendo con su transformación, es necesario para hacer del investigador otro actor social con maneras de representar el mundo y actuar en él, distintas y particulares, permeadas por su idiosincrasia y su cultura, lo que permitiría compartirlas con los demás actores sociales haciendo posible una identidad colectiva (Valenzuela, 2008, p. 122).

En relación con la población y la muestra, se consideró un total de 10 familias, para un conjunto total de unidades de análisis de 32 personas, incluyendo niñas. Igualmente se hizo un primer acercamiento con docentes de las instituciones educativas de Guatapurí, Atánquez y la Mina, en territorio ancestral kankuamo, así como conversaciones con mujeres pertenecientes a la OMIK con la intención de plantear un acercamiento entre los procesos adelantados por las mujeres como eje articulador entre las familias y las instituciones educativas, considerando que son ellas quienes están permanentemente en relación con sus hijos y que son ellas quienes adelantan el proceso de educación en la vida cotidiana.

La muestra incluyó ocho madres de familia. Una mayor desplazada de la comunidad de Atánquez, residente en Riohacha. El cabildo gobernador máxima autoridad de la OIK, Señor Jaime Enrique Arias Arias. El coordinador de la Organización Indígena Kankuama residente en Riohacha (OIKR), Señor Juan Antonio Rosado. Cinco docentes de las instituciones arriba indicadas. Dos mujeres lideresas del proceso de la OMIK. Un rector de una de las instituciones de territorio kankuamo. El coordinador general del Consejo de Mayores de la OIK. Una mujer mayor sabedora del territorio. El coordinador de estudiantes universitarios y una docente investigadora de la lengua kakachukua.

En relación con la participación de las niñas y los niños, contextualizando la experiencia y orientando los resultados a futuros procesos con el plan de estudios de la básica primaria se optó por involucrar en esta experiencia a

8 niñas y 7 niños de quinto grado con edades entre los 9 y 12 años, para un total de 15.

El tiempo de estudio fue de 18 meses. Distribuidos entre el segundo semestre de 2015, y primero y segundo semestres de 2016 y se desarrolló en los Barrios Majayura, Los Nogales, José Eduardo Cuellar, 20 de julio de Riohacha, departamento de La Guajira, como lugares donde se concentra la mayor población de jóvenes hijos e hijas de familias desplazadas. Así mismo se incorporan experiencias compartidas con mujeres, autoridades y docentes en las localidades de Pueblo Bello, Atánquez, Río Seco y Guatapurí.

En cuanto esta investigación se hace desde y con personas pertenecientes al pueblo kankuamo, con el propósito de describir, identificar, indagar y elaborar los vínculos de la identidad con el territorio, la educación propia y la vida cotidiana, se dio cumplimiento a lo establecido en el artículo 6 de la Ley 21 de 1991 en relación con el Consentimiento previo informado.

En el respeto de la confidencialidad de las experiencias aquí presentadas, se aclara, que por petición explícita de los y las participantes, algunos nombres han sido cambiados.

Desde este referente ético y legal, la presente investigación respeta los compromisos que como persona me involucran con la realidad del pueblo kankuamo al cual pertenezco, habiendo hecho las correspondientes consultas a las autoridades espirituales y políticas.

Además, se avaló por parte de las autoridades espirituales y políticas la dirección de la Dra. Parra en esta experiencia investigativa, en consideración al acompañamiento que ha venido realizando al pueblo kankuamo desde el año 2000, en procesos relacionados con la educación propia y con la organización de mujeres en diferentes proyectos, entre ellos *“Mujeres Indígenas, Violencias y acceso a la Justicia”*.

Como investigadora, quiero recalcar que esta experiencia, no se presenta como resultado de un trabajo *“sobre pueblos indígenas”* y mucho me he cuidado a lo largo de esta escritura de involucrarme en primera persona y traer al presente esas voces en silencio para que sean protagonistas. Así el mayor esfuerzo va encaminado en dejar atrás ese tipo de investigación colonizadora a la cual hace referencia la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith (2015):

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 reorganizamos y nos reconstruimos como seres humanos indígenas en estado de crisis permanente. La investigación no ha sido neutra en su cosificación del otro. La cosificación es un proceso de deshumanización (p. 69).

Suchiimma, Septiembre de 2017

PRIMERA PUNTADA

1.1 El Pueblo Kankuamo



El pueblo indígena kankuamo, se encuentra ubicado en la vertiente sur oriental de la Sierra Nevada de Santa Marta, entre las cuencas del río Guatapurí y río Badillo, en un área aproximada de 24.000 hectáreas. Está conformado por doce comunidades: Atánquez, Guatapurí, Chemesquemena, Pontón, Las Flores, Mojao, Los Haticos, Rancho de la Goya, Ramalito, La Mina, Río Seco y Murillo, con una población aproximada de 13.000 habitantes. El clima corresponde a la formación natural de bosque muy húmedo subtropical, entre los 700 y 1700 m.s.n.m. con precipitaciones anuales superiores a 2.000 m.m., temperaturas medias mensuales entre 26 y 18 grados centígrados, la vertiente sur del macizo es la más seca, influida por los vientos que soplan desde la península de la Guajira (OIK, 2006, p. 179).



Fuente: Cartografía Resguardo Pueblo Kankuamo. Archivos OIK

1.2 Caminos Del Renacer Kankuamo

Oficialmente, el proceso kankuamo se inicia con la Constitución Política de Colombia de 1991 donde el estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, otorgándoles a los territorios indígenas el estatus de Entidades territoriales. En 1993, la Organización Indígena Nacional de Colombia (en adelante ONIC), con financiación de la comunidad Económica Europea adelanta un proyecto para realizar la consulta de la Ley Orgánica del Ordenamiento Territorial en lo referente a territorios indígenas. A partir de ese momento y con la realización del I Congreso del pueblo Kankuamo realizado en Atánquez, comenzó este proceso interno al cual, en su momento, se le dio el nombre de “Renacer Kankuamo”.

Este proceso fue muy duro, debido a los diferentes conflictos que se generaban. De una parte, estaban las resistencias internas por parte de algunos kankuamos que no estaban de acuerdo con las prácticas espirituales que emprender este camino significó en su momento. Por otro lado, se generaron muchas discusiones por la ampliación del resguardo kankuamo, sobre todo con los hermanos arhuacos. Y, por último, se tenía la discusión entre las instituciones, principalmente entre la ONIC, otras organizaciones indígenas del orden nacional y la Dirección de Asuntos Indígenas (en adelante DAI). De esto es testimonio la obra del investigador Patrik Morales (2011), quien

además hizo parte de la comisión de estudio nombrada por el estado en ese momento.

Las visiones comprometidas por la ONIC y la DAI eran radicalmente diferentes. Para la primera, el énfasis estaba puesto en el autorreconocimiento en cuando dimensión fundamental en la validación del proceso. Así mismo, esta organización insistía - más allá del tema sobre el derecho a la tierra - en el tema de la autonomía de los pueblos indígenas, aspecto que fue rápidamente integrado al discurso de la OIK. Para la DAI, el autorreconocimiento era importante, pero el objetivo era de llenar de contenido local conceptos generales como el de autonomía. Desde su perspectiva, la reflexión debía dirigirse hacia una consolidación del ejercicio de la interculturalidad, complementada con un trabajo de fortalecimiento de las formas propias del control social (p. 109).

La continuidad del proceso marcó desde sus comienzos un enfrentamiento continuo entre las comunidades altas y bajas, ya que algunos propios habitantes del territorio no se reconocían como kankuamos y algunos que aun reconociéndose, se negaban a asumir las prácticas espirituales que, como el pago, eran centrales, según los mamos, para la consolidación del proceso y chocaban con las prácticas de la religión católica adoptadas desde la colonia y con las otras iglesias que en ese momento eran ya numerosas, sobre todo en Atánquez.

Con el firme propósito de seguir adelante con el proceso, en 1995 se realiza el II Congreso Kankuamo en la comunidad de Chemesquemena, evento documentado igualmente por el investigador Morales (2012).

Poco tiempo después tendría lugar el segundo Congreso Kankuamo en la comunidad de Chemesquemena. Según los acuerdos establecidos en el anterior congreso, cada dos años se realizaría este evento como una forma de evaluar el trabajo adelantado y celebrar una nueva elección de autoridades. Unas ciento cincuenta personas arribaron a la comunidad, así como tres mamos de las poblaciones vecinas. Dos de ellos eran arhuacos - el mamo Marco y el mamo Munevar- y el otro venía de la comunidad kogui de Maruámake, ubicada a pocos kilómetros de Guatapurí. Su presencia en el acto cambió radicalmente la dinámica del congreso; si las reuniones organizadas por comisiones de trabajo empezaban a las nueve de la mañana, todos debíamos estar en pie antes de la madrugada con el fin de realizar los “trabajos tradicionales” - pagos- necesarios para la buena marcha del congreso...(p. 110).

A las disputas y luchas territoriales, se sumaban las luchas generadas desde la espiritualidad, todas ellas tendientes a entorpecer el proceso comenzado, como narra en el siguiente párrafo en la investigación antes citada.

El Mamo Juan Marcos era el más activo y parecía disfrutar con el aprendizaje de los lugares de pagamento de la región; “Desde este pagamento, uno se comunica con ciento cincuenta países”, explicó una mañana desde lo alto de una gran piedra a orillas del río. Abajo, el grupo escuchaba en silencio, mientras, a lo lejos, las mujeres encendían los fogones para preparar el desayuno de todos los participantes (...) El mamo Marcos estaba inquieto, y la “adivinación”⁶⁵ había tomado más tiempo que en los días anteriores. Cantaba en voz baja y movía la cabeza con aire de preocupación. Según sus palabras, el lugar de pagamento en el que estábamos parecía haber sido visitado anteriormente por otras personas. De repente el viejo mamo nos pidió a todos que nos acercáramos en silencio. Bajo unas piedras, casi imperceptible, un pequeño elefante de bronce podía adivinarse cerca de unos paqueticos de maíz amarrados (...) el trabajo allí realizado estaba destinado a aplastar el proceso kankuamo, sentenció el mamo. Muchos, sin decirlo, se lo atribuyeron a los ika que vivían en la región cercana. Ese día el pagamento terminó cuando el sol estaba bien alto en el cielo de Chemesquemena (p. 112).

Entre altos y bajos, el desafío de consolidar el proceso kankuamo seguía adelante, acompañado como se ha visto por algunos mamos Ika y Kogui que participaban activamente en el acompañamiento y directrices espirituales. La situación era tensa porque el cabildo elegido en el primer congreso era de Atánquez, y la rivalidad histórica con la comunidad de Chemesquemena no era desconocida entre los asistentes.

La elección de Jaime Arias como cabildo gobernador implicó un cambio en la orientación y el rumbo del proceso, al ser originario de Chemesquemena, había crecido en un contexto donde el pagamento era aún practicado por muchas personas de las comunidades altas. En cuanto profesional formado en la Universidad Popular del Cesar, con una maestría en administración

65 La Adivinación consiste en un procedimiento ritual anterior al pagamento. A través de las burbujas producidas por la inmersión de una serie de ingredientes rituales en el agua, el mamo puede saber qué tipo de ofrenda se pueden depositar en el lugar. En otras ocasiones se puede recurrir a este procedimiento para tomar decisiones internas importantes, como la conveniencia de un proyecto o la elección de una autoridad política. Sobre este tema véase Camilo Arbelaez, “El lenguaje de las burbujas: apuntes sobre la cultura médica tradicional entre los kogui de la Sierra Nevada de Santa Marta”, Biblioteca virtual del Banco de la República, www.banrep.gov.co/blaavirtual

educativa y rector del colegio de bachillerato de Guatapurí y Chemesquemena quiso orientar sus esfuerzos en el tema de la educación en relación con los programas de la institución y la nueva realidad kankuama.

Desde ese momento y hasta hoy la educación y la falta de compromiso de algunos docentes, sigue siendo uno de las dificultades en la consolidación del proceso kankuamo, no obstante los esfuerzos realizados hasta ese momento.

Era imprescindible este breve recorrido en el proceso de legitimización de la lucha del pueblo kankuamo para poder ubicar en un contexto político e histórico la violencia que se desató en nuestro territorio ancestral, violencia de la cual hemos sido víctimas las y los protagonistas de esta experiencia investigativa.

Es en este contexto que las voces del silencio aquí narradas cobran sentido y recobran la vida. Muchas fuentes han narrado estos episodios, cada quien a su manera, pero como fuente documental sigo las citas del investigador Morales (2012), que aun siendo una fuente externa se corresponde con narraciones por mi recogidas en los largos conversatorios aquí presentados.

En efecto, la violencia se apoderaba de la zona, enmarcada por la lucha territorial entre los grupos guerrilleros y las llamadas “autodefensas campesinas”, grupos paramilitares que controlan las zonas bajas del territorio en las cercanías a la ciudad de Valledupar. Con las primeras muertes, la dinámica de la OIK de llevar a cabo reuniones semanales en las diferentes comunidades de la región se convirtió en una práctica imposible, pues era ciegamente relacionada con los movimientos subversivos que los nuevos actores armados habían jurado erradicar (...) Una de las propuestas que se hicieron tímidamente y en voz baja planteó la necesidad de recurrir al pago como una forma de proteger la región. En realidad era demasiado tarde; Abel Alvarado, mamo kankuamo, Salomón Arias, padre del cabildo gobernador, Numas Arias, Ángel Villazón y Hugo Montero, cabildos menores, y tantos otros líderes que acompañaron el naciente proceso de reetnización fueron asesinados entre el 2001 y el 2003. Todos ellos sin duda se hubieran alegrado con la constitución del resguardo kankuamo celebrada en junio de 2003 (p. 129-130).

1.3 Plan de Salvaguarda

Ante tantos muertos y ante la insistente denuncia y resistencia de líderes y lideresas kankuamas, se logra que en el año 2004 la Corte Constitucional Colombiana profiriera la Sentencia T-025 de 2004. Esta sentencia tiene su

origen en una serie de acciones de tutelas presentadas por personas víctimas del desplazamiento forzado, quienes además de ser expulsados violentamente de sus tierras y territorios llegaron a los lugares receptores y allí fueron víctimas nuevamente de un sinnúmero violaciones a sus derechos fundamentales y humanos.

En los años siguientes y como un mecanismo de seguimiento a su propia decisión, la Corte comienza a expedir una serie de Autos, así en el 2009, es decir cinco años después de promulgada la sentencia T-025 de 2004, expide el Auto 004 de 2009, sobre pueblos indígenas en Colombia, en el cual entre otras concluye ***“que los pueblos indígenas en Colombia están en riesgo de ser exterminados física y culturalmente”*** entre otros, el pueblo indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Martha. En atención a lo anterior la Corte, le da dos órdenes principales al Gobierno Colombiano así:

1. Creación e implementación de un Programa de Garantías de los Derechos de los Pueblos Indígenas afectados por el Desplazamiento
2. Creación e implementación de Planes de Salvaguarda Étnica de 34 Pueblos Indígenas especialmente afectados por el Conflicto Armado y el Desplazamiento Forzado. Estos planes en palabras de la Corte debieron ser implementados en un plazo 6 meses.

Sólo hasta el año 2013 (3 años después) y luego de un largo proceso de gestión por parte nuestras autoridades kankuamas, se inicia el proceso de formulación del Plan de Salvaguarda en el mes de febrero de 2013, basados en los lineamientos y orientaciones de los Mamos, Mayores y Autoridades desde los principios ancestrales y la Ley de Origen. Según estas orientaciones, todos los procesos del Pueblo Kankuamo, en especial el Plan de Salvaguarda, se debe implementar bajo el mandato de origen, respetando y cumpliendo el ordenamiento del territorio ancestral Kankuamo. Además, estos procesos tienen como propósito cumplir los siguientes mandatos de vida:

- Fortalecer la cultural del gobierno y la recuperación del territorio ancestral hasta la Línea Negra. Restablecer espiritual y materialmente los espacios propios para avanzar en el fortalecimiento cultural y del gobierno Kankuamo.
- Fortalecer la Unidad espiritual y material del pueblo Kankuamo. Cumplimiento de hacer o accionar frente a nuestro deber como Kankuamo de cuidar y conservar la naturaleza. (OIK, 2013, p. 6-7).

1.3.1 *El Desplazamiento Forzado*

En la época más crítica del desplazamiento forzado en Colombia (2000-2001), el pueblo kankuamo registraba un total de 398 personas desplazadas en su territorio. De modo aproximado, a mediados de 1998, los indígenas en situación de desplazamiento en el país sumaban un total de 2.500 personas desplazadas, que comprendían aproximadamente 403 familias, en la actualidad esta cifra asciende a más de 60 mil indígenas en situación de desplazamiento forzado.

Por eso, en el año 2004, la Corte Constitucional Colombiana profirió la sentencia T-025 de 2004. Esta sentencia tiene su origen en una serie de acciones de tutela presentadas por personas víctimas del desplazamiento forzado, quienes además de ser expulsados de sus tierras y territorios, llegaron a los lugares receptores y allí fueron víctimas nuevamente de un sinnúmero de violaciones a sus derechos fundamentales y humanos. Cinco años después la Corte comienza a expedir una serie de Autos, así, en el año 2009, expide el Auto 004 sobre pueblos indígenas en Colombia, en el cual concluye, entre otras cosas, que los pueblos indígenas en Colombia están en riesgo de ser exterminados física y culturalmente, entre ellos, el pueblo indígena Kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM).

Siguiendo con este mismo orden, la OIK, bajo la orientación del señor Jaime Enrique Arias (Cabildo Gobernador) y su equipo interdisciplinario, comenzaron su intervención social con los diferentes grupos de kankuamos en las diferentes ciudades de Colombia en donde se habían refugiado de dicha persecución. Nuestra máxima autoridad tradicional tuvo su primer acercamiento a la ciudad de Riohacha en el mes de mayo del año 2014 con el propósito de conocer la realidad de esta parcialidad. En ese momento se realizaron talleres de diagnóstico, llegando a la conclusión que una de las prioridades era el fortalecimiento de nuestra identidad kankuama y la reconciliación entre nosotros como pueblo.

1.4 **La Ley de Origen y la Línea Negra**

Dado que la Educación Propia Kankuama tiene su fundamento en la Ley de Origen, es necesario comprender la fuerza de la dimensión espiritual desde la cual se articulan las prácticas pedagógicas en una relación profunda con el Territorio.

La Ley de Origen es todo aquello que nos rige desde la concepción hasta después de la muerte, es el elemento fundamental para garantizar la permanencia cultural de los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta; es el principio espiritual de la existencia y legisla todo en armonía desde el principio hasta el fin, es decir, es el mundo espiritual que transforma al mundo material y así garantiza el ordenamiento territorial y espiritual como principal fundamento para la vida de cada indígena de la Sierra:

“La Ley de Se es ley de conocimiento y el cumplimiento en espíritu de las leyes que mantienen en orden el universo. A los pueblos indígenas de la sierra nos dejaron la ley y la misión de pagar los tributos de todo cuanto existe, los árboles, agua, piedra, lluvia, atmósfera, laguna y todos los Mamos recibieron este compromiso. Esta Ley es el principio y la creación de la ley de origen espiritual, es el pensamiento de nuestra “Ley de Origen” la protección, la construcción permanentes para nuestra fortaleza, es en últimas el ciclo de la vida” (OIK, 2008, p.33).

Por ello es necesario que las prácticas espirituales estén presentes en todo momento pedagógico para que haya la armonización con el territorio desde el pensamiento de cada kankuamo, respetando los mandatos establecidos por la madre naturaleza y que es deber de las instituciones propender por estos. Esta armonización se logra a partir de la articulación de los Principios y fundamentos del Orden Espiritual y Material del Territorio Ancestral de los Cuatro Pueblos de la SNSM. En este ordenamiento, el territorio ancestral como pilar de este orden espiritual resulta ser imprescindible en la búsqueda del equilibrio del ser kankuamo. Entonces el ordenamiento territorial se constituye en espacio que es trascendental para el conocimiento propio y el comunitario.

La Línea Negra – Seshizha, como límite ancestral de los cuatro pueblos de la SNSM, delimitada así por el padre Serankwa, es de mucha importancia para nosotros. De allí depende el orden espiritual que es la esencia de la vida comunitaria. Dentro de los límites de la línea negra se encuentran los sitios sagrados que son los lugares donde se realizan los pagos o rituales para restaurar el orden sagrado, dar continuidad a los principios espirituales y propender por el equilibrio del universo.

Para el tejido que aquí se presenta, La ley de Origen como principio generador de vida para los pueblos indígenas de la SNSM, se constituye en referente teórico imprescindible. Se hace necesario que como kankuamos en

proceso de reconexión identitaria comencemos a indagar desde lo espiritual sobre nuestro origen que en sí es la esencia de nuestra existencia. Como todo pueblo tiene sus relatos desde el origen mismo, el pueblo kankuamo junto a los tres hermanos pueblos indígenas de la Sierra tenemos nuestro propio conocimiento en el orden desde el principio de los tiempos. Por esta razón al profundizar en esta experiencia investigativa es de recalcar que para nosotros el mundo espiritual es la base de nuestro origen, por lo tanto se hacen imprescindibles las prácticas espirituales en este reconectar identitario. Los mayores y mamos⁶⁶ tienen la sabiduría ancestral por lo tanto es notoria la participación que como autoridad ancestral tienen en la constitución del gobierno propio desde esta posición. El siguiente párrafo da cuenta, según la cosmovisión serrana, de las etapas del ordenamiento del mundo según Se y la Ley de Origen:

Para nosotros el mundo tiene su origen en espíritu, todo lo que vemos hoy existió en espíritu como el primer estado de existencia invisible e infinita. Lo nombramos en nuestras lenguas *Sé, She o Seyn Zare* (conceptos que no pueden traducirse literalmente). De ahí surge la “Madre espiritual”, *Jaba Sénenulang*, como la esencia o energía de que fue conformando todo el mundo, primero en *Sé*, en oscuridad, desde ahí se fue dando la organización del Universo y después se fue dando paso a la luz, a lo visible, y de allí a la materialización y evolución del mundo. Desde ese primer estado espiritual e invisible se constituyó el orden de nuestro territorio ancestral y se nos dejó el conocimiento para administrar y cuidar todo, conocimiento que muchas veces hemos expresado como nuestras normas o Ley de Origen (OIK, 2006).

1.5 El Makú Jogúki-Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo.

El modelo educativo propio que se propone afianzar la identidad y autonomía del pueblo indígena kankuamo, contiene la definición de los lineamientos generales, y fundamentos de la esencia del territorio, así como el ordenamiento educativo. El Maku Jogúki-OEK se ha construido de manera participativa y concertada de acuerdo al planteamiento mismo del pueblo indígena Kankuamo y se ha desarrollado a partir de inquietudes de la co-

66 El Mamo es la autoridad espiritual dentro de los cuatro pueblos de la SNSM. Sabedor de las artes, de la comunicación con el mundo invisible, la sanación y el ordenamiento del territorio desde los lugares de pago.

munidad que surgieron a lo largo del proceso de reconstrucción cultural y espiritual del pueblo Kankuamo.

Dada la importancia de este documento en el proceso de afirmación de las pedagogías propias, a lo largo de este trabajo se hacen citas textuales relacionadas con los fundamentos y principios de la Educación propia del pueblo kankuamo.

El Maku-Jogúki-OEK se determina como Ordenamiento Educativo, acogiendo al principio de Orden de la Ley de Origen que rige la concepción de vida en comunidad del pueblo indígena Kankuamo. La educación propia se fundamenta en la espiritualidad profunda, donde el hombre es parte de la naturaleza que le indica la función y razón de ser de su existencia en el planeta tierra: su misión de conocer, cuidar, respetar, proteger y defender a la “madre tierra”, manteniendo el equilibrio armónico del universo y la comunidad humana (OIK, 2008, p.13-15.)

Los principios de la Educación Propia del pueblo kankuamo se configuran desde la convivencia de la vida cotidiana en relación con la familia y la comunidad. También hacen parte de la construcción del pensamiento y conocimiento del ser kankuamo en su formación dentro de los espacios pedagógicos propios. Es así, como estos se manifiestan en el sentimiento por la madre naturaleza como entorno inmediato de la tradición kankuama.

Dentro de los principios se destaca el respeto como base de la educación propia y la reciprocidad. La reciprocidad tiene que ver con el dar y el recibir. También la relación que existe con la naturaleza. Tiene que ver con los pagos para el mantenimiento del equilibrio y la armonía.

Esta es una cualidad de lo que existe en forma simultánea, que mantiene la armonía a partir de la relación de respeto y convivencia con los demás seres, dando y recibiendo de acuerdo a nuestra cosmovisión, así como pagamos a la madre naturaleza. (Conversación con mamó kogui. Kankurwa Guatapurí. Diciembre 2016)

El pago es reciprocidad (OIK, 2006), este principio se manifiesta además del pago también con el trabajo colectivo, allí afloran los valores como la unidad y la solidaridad, materializándose de esta manera la práctica humana más sensible que dignifica al ser como tal: Dar.

La educación propia se concibe en el orden único de la naturaleza, donde todos los seres se rigen por los mismos principios espirituales y materiales.

En esta educación se forman personas a partir de **la pedagogía del consejo** transmitido por los sabios y abuelos, que enseñan a toda la comunidad con su ejemplo, con los rituales (pagamentos, ayunos y otros) y con 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, como 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 donde tenemos la finca, 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, 2016).

Se educa permanentemente en espacios tradicionales, sitios sagrados y también en los actos cotidianos: cantando, hablando, llorando, riendo, danzando, jugando, trabajando, bañándose, comiendo y poporiando; por eso la educación propia no es la del sistema escolar actual, ni el aula es su lugar apropiado (OIK, 2008, p. 14-15)

El Poporo simboliza el encuentro espiritual entre lo femenino y lo masculino, por lo tanto el acto de poporiar se entiende como el hecho de la construcción de la reflexión del pensamiento. Poporiar es dialogar, debatir para llegar a acuerdos. Poporiar es dialogar con la madre tierra con esos seres espirituales como tal. Poporiar es fortalecer los lazos de unidad entre nosotros, es tener la palabra dulce, es también aprender a interpretar esas señales que nos indican lo que debemos hacer. En última poporiar es un acto integral para nosotros los kankuamos y lo más importante, poporiar significa la unidad y la complementariedad entre el hombre y la mujer, entre lo masculino y lo femenino porque en el poporo está el chukuno que es el hombre y está el calabazo que es la mujer, está la hoja de hayo que es la madre de todas las plantas, está la harina de concha de mar que indica de dónde venimos nosotros. En últimas es la actividad cultural y espiritual de nuestro pueblo (Conversación con Jaime Arias Cabildo Gobernador del Resguardo Indígena, 2016.)

La educación propia, como forma de autoafirmarse en la identidad kankuama, viene concebida desde el vientre de la madre, para cuando nazca dar continuidad en la educación que es impartida tanto en el ámbito familiar como en lo comunitario.

La educación propia se fundamenta en la espiritualidad profunda, donde el hombre es parte de la naturaleza que le indica la función y razón de ser de su existencia en el planeta tierra: su misión de conocer, cuidar, respetar, proteger y defender a la “madre tierra”, manteniendo el equilibrio armónico del universo y la comunidad humana. (OIK, 2008, p. 17)

Partiendo desde estas afirmaciones donde la educación propia es integral y responsabilidad de la comunidad en general, se enseña desde lo ancestral, incluyendo los consejos de los mamos y mayores de la tradición. El respeto por estas enseñanzas es el garante principal para que se cumpla los mandatos de la ley de origen.

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 soportada en valores como el respeto por la naturaleza, por la comunidad, por la tradición y por la propia persona. (OIK, 2008, p. 15).

Por lo tanto, la enseñanza en el proceso de enseñanza- aprendizaje comienza desde el pensamiento en forma de espiral como el proceso de elaboración de la mochila kankuama, como manifestación de la vida cotidiana demostrada en la continuidad del tejido para perpetuar nuestra cultura.

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 autonomía 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. (OIK, 2008, p.16)

Además, los fundamentos se nutren desde la espiritualidad y el origen de los padres espirituales y madres espirituales que rigen el conocimiento del ser kankuamo.

Los fundamentos del conocimiento y la sabiduría existen desde antes de nacer. El *Jate Selokankua* dibujó e hizo figuras con su bastón en las piedras, pero *Terungama*, la madre, le dio origen a los conocimientos y los organizó. *Terungama* es la madre creadora del pensamiento humano. *Terungama* transmite el conocimiento. De ella deviene la Ley de Origen. Como Madre Espiritual entregó el conocimiento a sus hijos, mediante “un libro” de donde aprendió y de donde se desarrolló el pensamiento y la vida de los Kággaba, Ikus, Wiwas y Kankuamos (...) La sabiduría está en los padres espirituales creadores del mundo quienes dieron origen al espíritu y al pensamiento; mediante la consulta al *Zhatukwa* los mamos van y reciben órdenes de lo que debe hacerse. Al *Zhatukwa* se pregunta y se conoce haciendo el cálculo, una medida del tiempo y del impacto o tamaño de los sucesos que puedan o no afectar a una persona, a una familia, a la comunidad y a la naturaleza (OIK, 2008, p.16).

Una dimensión importante de la educación propia es la consulta tradicional, que tiene como propósito central orientar y controlar la vida comunitaria. Consultar no es un acto en el vacío, es la comunicación espiritual por medio de los sentidos, del cuerpo y el pensamiento con los padres y madres ancestrales, con la naturaleza y con los que ya murieron que guían la existencia de cada persona. Según las orientaciones de los mamos como autoridades espirituales de la SNSM:

Todas las decisiones personales o colectivas tienen que estar ligadas a lo que determine la consulta con el *Zhatukwa*, no hacerlo es negar la “Ley de Origen”, la identidad. Pero al mismo tiempo la consulta tiene que estar ligada con la voluntad de la comunidad, esto es lo que hace la consulta, el adivinar; leer, interpretar y unificar voluntades. En este sentido la orientación de la tradición apunta a la recuperación del **confieso** ante la madre espiritual en lo que se refiere a la educación; pedir permiso para iniciar las clases no sólo como práctica cultural formal sino también como articulación del pensamiento tradicional a los espacios relevantes de la cultura (OIK, 2008, p. 35).

SEGUNDA PUNTADA

IDENTIDAD. VIDA COTIDIANA Y RECONEXIÓN IDENTITARIA

2.1 MemoriaS de la Identidad Kankuama

La historia del pueblo indígena kankuamo con relación a la pérdida paulatina de su identidad se remota a los tiempos de la colonización española y posteriormente la evangelización que dejó como rastros evidentes la pérdida de la lengua y las prácticas espirituales.

Como parte importante de este proceso de desconexión identitaria, quiero citar una experiencia de mi vida de estudiante que se remonta al año 2013. En ese año, recibí de manos del profesor Jorge González Bermúdez el libro *“La Gente de Aritama, la personalidad cultural de una aldea mestiza de Colombia”* de los autores Alicia Dussán de Reichel y Gerardo Reichel-Dolmatoff. Cuando lo leí la primera vez lo vi como un libro de historia que nunca relacioné con mi vida personal, tal vez porque por mucho tiempo me esforcé por borrar de mi memoria el nombre de Atánquez, mi pueblo.

A partir de la conversación sostenida con el profesor Jorge, hoy, en el camino de esta experiencia investigativa en diálogo con la directora me formula la siguiente pregunta: ¿“Qué sentiste en el momento de leer el texto de la Gente de Aritama”? En ese momento quedé como desconcertada y confieso que tuve que volver a leer el libro, esta vez con los ojos de investigadora de mi propia cultura, concentrándome en los referentes identitarios citados por los autores. Bajo esta mirada, quiero dejar en estas páginas algunas consideraciones.

Lo identitario en cuanto referente en este texto aparece cuando los habitantes de Atánquez niegan lo indio para apropiarse de otra cultura, la del “civilizado”.

A través de toda la sociedad se manifiesta una preocupación casi de tipo obsesivo por aparentar ser todos españoles, es decir por negar lo indio y adoptar los elementos que según el criterio local caracterizan a la cultura española". (Dussan A. y Reichel G, 2012, p. 17).

Cabe señalar que uno de los aspectos más relevantes, es el hecho de que los mismos habitantes pidan a los autores el cambio de nombre de la comunidad de Atánquez. Fue así como los autores eligieron el nombre de "Aritama". Es aquí donde la negación identitaria kankuama se hace evidente.

Otro de los aspectos importantes que se citan a lo largo del texto es la práctica cultural del pago, la cual comienza a ser opacada por las tradiciones religiosas europeas y el protestantismo. Es decir, el pago, como práctica ancestral colectiva, es individualizado, invisibilizado y las pocas personas que lo conservan lo hacen de manera muy reservada y silenciosa, como ocultando algo que para la época se convierte en "pagano" y "pecaminoso".

Durante el proceso del Renacer Kankuamo, la práctica cultural del pago recobra importancia desenterrando esa memoria escondida y negada. El pago viene reconocido como eje articulador y de activación de la espiritualidad kankuama mediante la conexión con el territorio. Este aspecto se hace visible en el siguiente párrafo.

Con el proceso de reetnización ha llegado la recuperación de las tradiciones históricas de los habitantes de la región, del consumo de hayo, de la memoria de los lugares sagrados. Y en este marco resulta inevitable considerar la semejanza entre el frágil rescate del vestido tradicional kankuamo y la incierta y angustiante apropiación de la ropa del civilizado de mediados del siglo pasado. Cercanos uno del otro por su carácter casi performático, estos caminos nos recuerdan los imprevisibles caminos de la identidad (Dussan A. y Reichel G, 2012, p. 20).

Según los autores, desde el periodo comprendido en los años de 1860 hasta 1890, la "*composición étnica de Aritama cambió radicalmente*" (2012, p. 165). Es así como nuevos inmigrantes portadores de una cultura hispanizada llegaron a la comunidad de Atánquez en busca de seguridad y clima saludable. Estas personas compraron las casas alrededor de la plaza de la pequeña aldea y desplazaron a sus antiguos propietarios a la parte superior de esta. "*Así, surgió una distinción social, económica y racial entre dos grupos, los placeros y los lomereros. Si bien eran "campesinos humildes", los colonizadores tenían recursos considerables en términos del sistema económico tradicional de Aritama.*" (2012, p. 166).

La identidad kankuama fue minada desde el inicio, dada a la influencia colonizadora que irrumpió las diferentes estructuras de organización de la comunidad de Atánquez, entre ella la espiritual, desbastando la esencia del conocimiento ancestral y la cultura en general.

Históricamente, diferentes influencias religiosas se han encontrado y mezclado en Aritama: las antiguas religiones indígenas de las tribus de las tierras bajas y altas, el catolicismo enseñado durante siglos, tempranas creencias europeas paganas introducidas por los colonizadores españoles y, por último, el protestantismo. De todos estos variados orígenes, tamizados a través del miedo y la esperanza, las personas han seleccionado aquellos elementos que le han parecido más satisfactorios para sus necesidades y han formado de ello su propio sistema de creencia en lo sobrenatural, lo sagrado, lo absoluto y en la relación del ser humano con ello. (Dussan A. y Reichel G, 2012, p. 395).

Hoy, como ayer, la religión católica sigue influenciando la vida cotidiana en Atánquez, los siglos de presencia misionera han ido generando dinámicas que, de una parte, han propiciado la proliferación de iglesias de otras religiones, y de otra, han negociado espacios ceremoniales propios con los respectivos santos que veneran en cada pueblo, para el caso de Atánquez “San Isidro Labrador”.

La influencia de los misioneros fue fuerte en los principales asentamientos españoles, entre ellos Atánquez. Esto explica que la ruptura identitaria históricamente haya sido más profunda en Atánquez que en otros lugares del territorio kankuamo ubicados en las tierras altas.

La religión católica fue introducida en la Sierra Nevada de Santa Marta a principios del siglo XVI, cuando los primeros misioneros españoles penetraron los pueblos indígenas y comenzaron a educar y a bautizar a los habitantes. Durante el siglo de la conquista militar, es decir, entre 1520 y 1620, aproximadamente, la influencia de los misioneros era fuerte y continua en los alrededores de los principales asentamientos españoles, pero era considerablemente débiles en las aldeas más remotas, que solo recibían visitas esporádicas de frailes establecidos (Dussan A. y Reichel G, 2012, p. 399-400).

Estos antecedentes recobrar particular significado durante la presente experiencia investigativa, en cuanto la identidad, como categoría de análisis, es el referente central porque ha sido desde las diferentes reflexiones sobre las afectaciones identitarias que ha generado el conflicto y el desplazamiento forzado que tomé la decisión de tejer esta experiencia.

Considero pertinente entonces tomar en consideración las pautas que el Maku-Jogúki- OEK plantea para la revitalización de la identidad indígena kankuama, donde el Territorio y la Memoria se constituyen en ejes centrales.

La base de la identidad indígena Kankuama está dada por una forma concreta y particular de ser, sentir, pensar y actuar. El apoyo mutuo, la reciprocidad y la solidaridad, junto a una visión comunitaria de la propiedad de la tierra, son los elementos que definen significativamente la identidad del pueblo indígena kankuamo.

El conocimiento de los saberes generales de las comunidades debe tener en cuenta el territorio como realidad sociocultural, los procesos organizativos y la concreción de un proceso educativo que respete el pensamiento del pueblo indígena kankuamo, permitiendo metodologías propias para la enseñanza y el aprendizaje, la creación de espacios de reflexión comunitaria y la generación de un sistema de investigación de lo propio para la construcción de nuestro proceso pedagógico.

La identidad parte del conocimiento y aplicación de los principios establecidos desde la Ley de Origen y nuestra educación se fundamenta en esta identidad cultural y se orienta desde la forma de pensar, sentir y actuar del pueblo indígena kankuamo de hoy en relación con la vida en comunidad (OIK, 2006, p. 28).

Los planteamientos del Maku- Jogúki- OEK conducen a la reflexión obligada sobre la cuestión de **la identidad nacional**, asunto ampliamente debatido no sólo para el caso del pueblo kankuamo sino, en general, para los pueblos indígenas en Colombia.

Es por ello, que el discurso de la Identidad Nacional, planteado por el estudioso Benedict Anderson, permite entender cómo estos procesos se han manifestado a lo largo de la historia, situación que se puede corroborar a partir de la siguiente cita.

...Se introdujo un sistema educativo completamente inglés que, de acuerdo con las inefables palabras de Macaulay, crearía “una clase de personas, de sangre y color indios, pero de gustos, opiniones, moral e intelecto inglés”. En 1836 escribió:

Ningún hindú que haya recibido una educación inglesa se apegará con sinceridad a su religión. Creo firmemente (y siempre he creído) que si siguen nuestros planes educativos no habrá un solo idólatra entre las clases respetables de Bengala dentro de 30 años (...) Se encontraba la difusión de la educación de estilo moderno, no sólo por el Estado colonial sino por

organizaciones privadas, religiosas o seculares. La interconexión entre las peregrinaciones educativas particulares y las administrativas dio la base territorial necesaria para nuevas comunidades imaginadas en las que los nativos podrían llegar a verse como nacionales (Anderson, 1993, p. 133, 164, 198).

La realidad del pueblo indígena kankuamo se ha visto permeada también por la incidencia del nacionalismo dada la imposición del sistema educativo y religioso que por siglos ha estado incidiendo en nuestra cotidianidad como pueblo. Los resultados han sido notorios en cuanto a la aculturación que hemos tenido hasta el punto de creernos que no somos originarios de nuestra cultura, situación ampliamente visible en los niños, niñas y jóvenes que son los más afectados en los diferentes procesos de aculturación, situación histórica, como se hace evidente en el siguiente párrafo. *“En las colonias eran muy diferentes las cosas. La juventud significaba, ante todo, la primera generación que en número significativo había adquirido una educación europea, lo que la separaba en términos lingüísticos y culturales de sus coetáneos colonizados”* (Anderson, 1993, p. 169).

Si Anderson plantea una situación del 1800, la misma puede ajustarse perfectamente a los procesos que en Colombia se han adelantado desde la educación institucionalizada. Es así como la juventud de nuestro pueblo hoy es el resultado del sistema educativo impuesto por la sociedad dominante.

Otro elemento importante en la construcción de la identidad nacional ha sido la preocupación por la imposición de una única lengua como elemento importante en la formación de las nuevas generaciones.

Siempre es erróneo tratar las lenguas como las tratan ciertos ideólogos nacionalistas: como emblemas de la nacionalidad, como las banderas, las costumbres, las danzas folklóricas y demás. Lo más importante de la lengua es, con mucho, su capacidad para generar comunidades imaginadas forjando en efecto solidaridades particulares. (Anderson, 1993, p. 111, 189)

Esta es la realidad en las ciudades colombianas donde hay población kankuama desplazada. Para el presente estudio hago referencia, específicamente en la ciudad de Riohacha, donde una gran parte de la población indígena kankuama nos encontramos desplazados. En este lugar han nacido nuestras hijas e hijos destinados a una educación que los aleja de sus raíces ancestrales y que no ofrece elementos que, desde la educación, permitan la reconexión identitaria con su territorio de origen.

La identidad kankuama ha hecho un tránsito que se despliega en diversos momentos históricos así, por ejemplo, durante la colonia se impusieron los parámetros de una sociedad machista e individualista que rompió las estructuras comunitarias y ancestrales. Posteriormente, en el proceso histórico de la constitución del Estado-Nación se implementaron las estrategias a partir de la educación y de la religión para la consolidación de una identidad nacional, generando así, la desconexión con el territorio y agrandando la grieta entre individuo y comunidad, profundizando de este modo las rupturas identitarias, situación de la cual se habla a lo largo de esta experiencia investigativa.

Es necesario precisar que el pueblo kankuamo ha sido sometido a la cultura mayoritaria desde tiempos muy tempranos, debido a que se encuentra geográficamente muy cerca de la ciudad de Valledupar, es así, como su capital, Atánquez, fue la primera comunidad que sufrió los impactos de una cultura impuesta, resquebrajando sus estructuras organizativas comunitarias ancestrales.

No obstante lo anterior y las consecuencias que este “*diálogo con los mundos de fuera*” trajo, entre ellas la pérdida de la lengua y la desviación de la espiritualidad, aún se conserva la fuerza de lo ancestral a través del vínculo con el territorio y la memoria. Esto nos ha permitido renacer desde adentro y reconstituir desde lo más profundo el sentir de la identidad kankuama. En ese sentido, hoy se están dando procesos educativos, culturales, sociales y políticos para fortalecer la cultura y la identidad kankuama.

De esta manera, la identidad deconstruida y reconstruida desde esas “*voces ausentes*” se construye precisamente desde el ejercicio de narración que las voces del silencio, presentes en este escrito, traen al aquí y al ahora, devolviendo desde las ausencias presentes ese pasado de violencia y desplazamiento desde el cual hoy se reconstruye la identidad kankuama.

Profundizar el proceso identitario y de resistencia adelantado por la OIK a partir del referente histórico de lo que internamente hemos llamado “*el Renacer Kankuamo*”, es necesario para comprender el proceso del pueblo kankuamo, como un proceso generador de acciones para traer al aquí y al hora las presencias ausentes, es decir nuestros muertos, la memoria silenciada y la identidad negada no sólo de quienes hemos sido víctimas del desplazamiento, sino también de las niñas y los niños desconectados de su territorio y de las prácticas culturales, sociales, políticas y espirituales que en

él se gestan. Esto implica ubicar la experiencia de reconexión identitaria, eje central de la presente investigación, dentro de la categoría de *“Identidad de Resistencia”*, referida en el capítulo dos de la primera parte.

En conversaciones con el actual cabildo gobernador, Jaime Enrique Arias Arias, quien ha estado al frente de este proceso desde sus inicios, he querido profundizar y conocer sus planteamientos en relación con el proceso identitario del pueblo kankuamo en estos veinticuatro años, éstas han sido sus palabras:

En el proceso del pueblo kankuamo ha transitado en diferentes momentos históricos, a los cuales algunos estudiosos le han dado diferentes nombres. Tal vez al comienzo del proceso nos pudieron ubicar en la llamada *“identidad proyecto”* que buscó en su momento posicionar el debate y el autorreconocimiento por parte de los mismos kankuamos que en ese momento no se reconocían y que se referían a nosotros como “indios” y ellos se llamaban a sí mismos, campesinos. Un segundo momento corresponde a la *“identidad de resistencia”* y ésta se consolida en los momentos duros del conflicto armado, cuando fuimos conscientes que reafirmarnos como kankuamos desde la espiritualidad era una forma de resistir a la muerte. Actualmente puedo afirmar que el pueblo kankuamo se encuentra fortalecido y esto se corroboró con la participación en este IV congreso kankuamo y entonces según las teorías de esos estudiosos estaríamos dentro de la categoría de *“identidad legitimadora”*, pero no precisamente porque nos reconozca el estado, sino porque la afirmación de la identidad desde la espiritualidad nos ha hecho más fuertes y esto lo sabemos. Sin embargo, puede suceder que algunos kankuamos aún sigan encerrados en la identidad proyecto, es decir por estrategia, por interés; pero con el camino caminado en este proceso puedo hoy decir con gran satisfacción que somos muchos los que caminamos en la espiritualidad y desde allí es que se afirma nuestra identidad, desde el pagamento y todo el vínculo espiritual con el territorio, la ley de origen y la defensa de la Línea Negra que se ha convertido en un trabajo espiritual mancomunado con los cuatro pueblos de la SNSM (Conversación con el cabildo gobernador Jaime Enrique Arias Arias. Chemesquemena, IV Congreso Kankuamo, 2016).

A lo largo del proceso kankuamo, el pagamento se ha constituido en un hilo reconector de la identidad. Es una práctica espiritual que ha sufrido la arremetida de la evangelización católica en la colonia y en la actualidad la de las diferentes iglesias evangélicas presentes en el territorio que prohíben la realización de estas prácticas espirituales, situación que ha contribuido en gran parte a las rupturas identitarias del ser kankuamo.

El proceso de recuperación cultural dinamizado por el liderazgo del cabildo, estaba en pleno auge en los pueblos de Guatapurí y Chemesquemena, y en alguna de las comunidades medias se había comenzado a realizar pagos colectivos, en los cuales participaba un gran número de habitantes. La visión sobre este tema seguía siendo ambigua y muchas veces los mayores se quejaban del irrespeto a los sitios sagrados, irrespeto expresado en la manipulación de las ofrendas depositadas en ciertos lugares especiales que se reconocían como puntos fuertes de los kankuamos. Alrededor de estos lugares existe en la región una gran cantidad de relatos orientados a sancionar el contacto con las ofrendas sin el estricto cumplimiento de los requisitos rituales. Tocar los pequeños “bojotes” de maíz o, en general, acercarse a estos lugares sin la preparación adecuada puede conllevar una serie de consecuencias funestas expresadas en enfermedad o aún en la muerte de quien incumpla las prescripciones. A primera vista estas narraciones no eran argumentos suficientes para alejar de estos lugares a ciertas personas aún escépticas del pago y, en general, del proceso de reetnización (Morales, 2011, p.124).

Los caminos del pago en el proceso de “reetnización” kankuamo, son seguidos con mucha atención por el investigador Morales, en cuanto integrante del grupo encargado por parte de la Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), de elaborar el “concepto” sobre el pueblo kankuamo. Quiero aclarar que me he detenido en el análisis de este texto para considerar las dificultades y las resistencias que el proceso ha implicado, pero sobre todo para resaltar lo relacionado con el pago como práctica espiritual concreta, ya que, como se ha plasmado a lo largo de las diferentes miradas sobre la identidad kankuama, este es uno de los aspectos centrales para el proceso de Reconexión Identitaria, anclaje de la presente experiencia investigativa.

Las resistencias al proceso venían del alcalde de la ciudad, que lo veía como una amenaza para la unidad del municipio y como un caudal electoral eventualmente controlado por líderes que como Jaime Arias, aseguraban estar lejos de las formas tradicionales del clientelismo político (...). El “concepto”, redactado en cinco páginas hacía énfasis en el problema territorial, latente en esta vertiente de la Sierra y en el autorreconocimiento del pueblo kankuamo, pero su argumento central en torno a la etnicidad kankuama se basaba en las características de la construcción de su memoria histórica mediada por la dimensión del pago. Si bien fue posible establecer una serie de hitos de la memoria kankuama –momentos clave en la interpretación de su pasado–, el texto mostraba cómo estas imágenes –momentos de ruptura e inflexión enmarcados por una

serie de dinámicas históricas de la región– en lugar de reconstruirse en el plano de la narración, reaparecían en el plano ritual a través de una serie de articulaciones construidas en torno a los pagamentos como lugares vivos y constantemente resinificados en la práctica cotidiana. A partir del concepto de la DAI, los kankuamo se convirtieron oficialmente en indios (Morales, 2012, p. 118-119)

En este sentido, las coordinaciones de los kankuamos desplazados en las diferentes ciudades del país adscritos a la OIK, hemos comenzado un proceso de organización. Sabemos que es un camino largo el que hay que recorrer para constituir nuestro sentido y significado del ser kankuamo. Nos hemos desconectado de nuestro territorio, de nuestras prácticas espirituales como el pago reconocido como el fundamento de una identidad de resistencia.

2.2 Vida Cotidiana, Educación Propia y Reconexión Identitaria

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 autonomía que tiene el pueblo para decidir en armonía y equilibrio; cerrando el *buchike*⁶⁷ 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 (OIK, 2008, p. 13).

En el transcurso de esta experiencia investigativa, la vida cotidiana es un tema muy importante como categoría de análisis. Las actividades que realizamos cada día en nuestro medio hacen parte de la vivencia que como seres humanos debemos afrontar. De esta manera se ven involucrados nuestros sentimientos y emociones que tejemos cada día en nuestra experiencia existencial, al darnos la oportunidad de interactuar y construir relaciones con nuestros semejantes en espacios y tiempos propicios para un buen vivir. Para este apartado en especial, es importante retomar la definición de Mélich (1997) al referirse al ser humano en su realidad, localizada en un lugar y un espacio específico.

67 Buchike: Es la terminación de la mochila. También se le llama boca.

El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren 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 (p. 70,71).

De ahí, que analicemos desde nuestro contexto educativo como pueblo kankuamo, especialmente desde la educación propia, la educación en la vida cotidiana, según la propuesta del autor.

La educación propia kankuama propende por que el estudiante aprenda en la vida cotidiana, esto quiere decir que no solo la escuela es un espacio donde aprender sino que los espacios familiares y comunitarios se constituyen en espacios pedagógicos propios, donde se orienta desde la palabra, desde el consejo, a través del diálogo y la conversación y desde el respeto, es decir las relaciones de reconocimiento de las figuras familiares como referentes educativos. Es por ello que el siguiente fragmento señala que la orientación de los padres dentro es un apoyo importante dentro de la dinámica que se teje en la construcción de relaciones del ser kankuamo.

La disciplina y la construcción de autoridad se enseña en la vida cotidiana y son los padres quienes deben fomentarla en sus hijos, dando buen ejemplo y convirtiéndose en motivadores y apoyo constante, prestándole más atención a los hijos y orientándolos en cada uno de los aspectos inherentes a nuestra cultura, a través de charlas y diálogos donde el padre sea escuchado y escuche a sus hijos sin perder el carácter de autoridad. (OIK, 2008, p. 109).

Por lo tanto, profundizando en el tema que nos compete, las madres han sido actores protagonistas de la presente experiencia, considerando que en la cosmovisión kankuama no se puede concebir la educación sin la familia y sobre todo sin el aporte de la madre, como figuras esenciales en la transmisión cultural.

La familia es la base fundamental de la cultura y la enseñanza, de su ejemplo depende el aprendizaje del niño. Los padres de familia deben saber en todo momento donde está su hijo y empeñarse en que el niño permanezca más tiempo en el seno de su hogar y no llevarlo desde tan corta edad a la escuela. (OIK, 2008, p.109).

Hablar desde las voces del silencio, en relación con los lugares y tiempos de la memoria, en condiciones de desplazamiento, implica recrear los espacios

de la vida cotidiana. El desplazamiento por el conflicto armado nos obligó a abrir nuevos horizontes, nuevos mundos, algo que nunca planeamos ni tampoco nos imaginamos. Solo pensamos en huir de aquella tormentosa guerra con los nuestros. Pero al llegar a este nuevo espacio le otorgamos sentido, tratando de explicar el porqué de esta nueva condición y llegando a entender que la huida de la muerte era la única salida y entonces se planteó la necesidad de seguir co-existiendo con los nuestros y con los extraños que encontramos.

Los espacios son relaciones vitales, son espacios vivenciados. Si hay espacio es porque constitutivamente el hombre es un ser espacial. El antropos es creador de su mundo, de su entorno. Pero tal creación tiene lugar, por de pronto, en función del pasado, quizás ancestral. Así, el hombre contemporáneo es innovador pero todas sus innovaciones poseen como sustratos un fondo ritual, el ritual de la vida cotidiana. Desde de este pasado nos encaramos con el espacio y el espacio presentes y futuros, y fabricamos entornos. Soy lo que soy como sujeto de un mundo circundante de un entorno (...) El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo. Le otorga un sentido, y en sea significación irrumpe la temporalidad. El espacio se transforma en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. (Mélích, 1997, p. 75).

En la interacción con otros dentro de los espacios, llámense escuelas, barrios, como escenarios donde se materializan las relaciones afectivas, el accionar de cada uno es un indicativo de su propia subjetividad, es decir construye y propone según sus reglas y no la de otros.

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 (Mélích, 1997, p. 86).

Desde esta perspectiva, los planteamientos del Maku-Jogúki- OEK nos invitan a reflexionar sobre las responsabilidades que tenemos los padres en la vida cotidiana del ser kankuamo y de retomar el horizonte de educar permanentemente a nuestros hijos. Para el caso de las niñas y los niños indígenas kankuamos de familias desplazadas a la ciudad de Riohacha, las madres han despertado en cuanto a la construcción identitaria desde la reconexión con la memoria ancestral que fue tejida desde la niñez, el cuerpo y sus cicatrices y relación con el territorio. Comprometidas con sus hijas e hijos, han comenzado a contar historias, sobre todo de los orígenes y la vivencia cultural y del conflicto armado hecha memoria.

Educar a los niños desde el hogar, indicándole los valores para un buen vivir y siendo ejemplo para la comunidad, en la medida que cumplen con su papel y sus responsabilidades, sin descargar toda la enseñanza de la cultura en el sistema escolar. Los padres de familia deben concientizarse del proceso que se viene realizando, es decir que se eduque en el hogar, como primera escuela que es, para ello deben conocer e indagar en su propia cultura y rescatar nuestras tradiciones familiares como: la orilla del fogón, contar historias, visitar a los mayores. La enseñanza en el hogar no sólo depende de la palabra sino del ejemplo permanente (predicar y aplicar) para sus hijos e hijas a partir de: -La demostración de respeto, obediencia y tolerancia. -El reconocimiento de su identidad cultural. -El diálogo constante con todos los miembros de la familia. -La manifestación de amor, afecto y comprensión. -Inculcarle los valores y ayudarle en el desarrollo de las actividades investigativas, es decir, integrarse al proceso escolar para que este redunde en el bienestar del pueblo kankuamo -Cumplir con las responsabilidades de la escuela. (OIK, 2008, p.108).

La mujer indígena kankuama enseña desde la práctica cotidiana y este aprendizaje es reforzado por la comunidad. Desde este punto de vista podemos decir que la vida cotidiana deja de ser privada para pasar a lo comunitario, donde todos participan y educan desde el conocimiento de la vida, es decir desde el pensamiento propio, ancestral. *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* (Mélich, 1997, p. 72).

Es por esto que se realizó el Gran Encuentro (actividad descrita más adelante) donde se contó con el apoyo de los mayores así como de otras madres que sí continuaron con las actividades del tejido en la vida cotidiana y autoridades del pueblo indígena kankuamo residente en Riohacha.

La enseñanza es responsabilidad de toda la comunidad en cuanto a la orientación e investigación de nuestros ancestros, para conocer el significado de la naturaleza; se refiere a los contenidos y a las concepciones propias de la enseñanza-aprendizaje en el transcurso de la vida cotidiana y ritual (OIK, 2008, p.15).

La cotidianidad de la vida del ser indígena desplazado a la ciudad de Riohacha se ha fortalecido en el re-encuentro con nosotros mismos en los espacios y tiempos que nos permitimos compartir como hermanos que somos, hijas e hijos de una sola madre. Mirarnos como enemigos durante la guerra y ahora por fin reconciliados, vivimos tardes de mucha hermandad, relaciones que

se construyen en el devenir de los encuentros de hermandad y reciprocidad donde puedo decir nuevamente:

La vida cotidiana está llena de relaciones de juego. El juego es una máscara, una ficción; en lenguaje sartriano un ser: me dirijo al otro como aquel que juega a ser un personaje. Se siempre y en todo momento a quien debo dirigiré para consultar cualquiera de mis preocupaciones (Mélich, 1997, p. 96).

En tal caso, la acción social asociada al mundo de la vida con nuevas relaciones que se entretienen es necesario que aflore la reciprocidad desde el pensamiento y el accionar en los diferentes momentos de la coexistencia. Principio practicado por los pueblos indígenas que hasta ahora en la comunidad kankuama desplazada a Riohacha había sido negado por falta de una organización comunitaria que tejiera desde sus dimensiones el accionar social; pero ante todo como consecuencia del desplazamiento y el conflicto armado que generó la ubicación dispersa en lugares estratégicos para protegerse en esta ciudad.

Pero además toda acción social implica una reciprocidad. Sin un mínimo de esta no es posible acción social, precisamente por el carácter intersubjetivo de la misma. No debe confundirse la reciprocidad con la homogeneidad de significaciones, ni menos aún con la solidaridad, la cooperación o la fraternidad (Mélich, 1997, p. 87).

Es desde la cotidianidad de la vida donde se tejen los procesos pedagógicos propios. Es así, como queda manifiesta la oralidad como uno de los pilares de la educación propia que se teje desde los espacios y temporalidades cotidianas donde es utilizada a menudo en la transmisión de la tradición oral en el territorio.

Reflexionar entonces sobre la condición de la vida cotidiana en el desplazamiento es importante para comprender de qué manera las vivencias, los aprendizajes y las emociones se alteran, se mantienen o se resignifican, en la medida que se va viviendo el desarraigo y así mismo se manifiesta el deseo de preservar el peso y la fuerza del ser kankuamo sin importar las circunstancias.

El siguiente fragmento de conversación con una madre kankuama desplazada muestra que a pesar de los cambios generados por la adaptación a un mundo diferente al que no estaba acostumbrada, se siguen practicando actividades cotidianas como alimentarse con productos del territorio y el tejido

como garante en la construcción permanente del pensamiento y el sentir kankuamo. Así, sin darse cuenta, resistiendo en el tiempo, se recrea un espacio de nuevas relaciones que le permiten superar la nostalgia y el desarraigo.

Lo mejor que yo vi para mi futuro y el de mis hijos fue salir de mi pueblo para otro sitio donde me sintiera más protegida y segura y me vine para el departamento de La Guajira. Yo me identifico siendo kankuama porque mis costumbres no se me han olvidado, sigo tejiendo mis mochilas, hilando y corcho lana. Todavía hay comidas que son de allá del pueblo y las hago, como el guandú, la viuda de bocachico, bollo de maíz, arepa de maíz. Actualmente aquí mi vida es estable, mis hijas estudian yo trabajo para salir adelante, tengo mi casa que el gobierno nos dio como desplazada. (Conversación madre desplazada – Adalgiza, 2016).

Al mirar de cerca cuál es el espacio que las niñas y los niños han construido en la vida cotidiana en un mundo en el que no escogieron nacer, encontramos en el texto de las narrativas en las que uno de los niños manifiesta: *Si mis amigos me preguntan de dónde soy, prefiero decir: Soy Riohachero (Mariano)*⁶⁸. Esta, es apenas una pequeña parte de la vida de este niño kankuamo en cuanto a las relaciones que él viene tejiendo con sus nuevos amigos. Todos los niños y niñas que hacen parte de esta experiencia investigativa nacieron en esta ciudad. Pero sus orígenes están en el territorio kankuamo. Sin embargo, ellos desconocen la cultura y se avergüenzan de expresarlo, tal vez por temor de sus padres. Tal como los muestran los apartes de las siguientes narraciones:

Mi papa me dijo que dijera que era de Valledupar. (Narrativa - Ariel- 12 años - 17 de enero del 2016).

Ahora que se dé dónde vengo, no me gustaría que sepan, después se burlarían de mí. (Narrativa- Katrina- 12 años - 17 de enero del 2016).

He sentido vergüenza sobre mis orígenes kankuamo cuando hablo con mis amigos, en el colegio, en el barrio. Me da un poco de vergüenza, prefiero que no lo sepan. (Narrativa Jimena- 11 años- 17 de enero del 2016).

Creo que todavía no puedo decir sobre mi origen si me preguntasen. (Narrativa niña- Susana- 12 años - 17 de enero del 2016).

Es importante resaltar que las madres de las niñas y niños kankuamos conservan el tejido como práctica cultural hasta hoy. Algunas no lo hacían desde

68 Edad: 10 años - 17 de enero del 2016.

el desplazamiento por temor a que las descubrieran que eran de Atánquez, pero aún conservan el conocimiento y están dispuestas a continuar esta labor en los diferentes proyectos que desde la OIK se vienen adelantando para el fortalecimiento cultural.

Consecuentemente, las actividades que realizan las madres desplazadas en la ciudad de Riohacha en las tardes libres como parte de la vida cotidiana, siguen siendo el tejido y el hilado. Algunas niñas y niños colaboran con esta actividad, pero a escondidas como se muestra en los fragmentos de las siguientes narraciones:

Yo sí hilo, ayudo a mi mama. Pero me da pena, lo hago en el patio trasero, para que mis amigos no me vean y no me pregunten. (Narrativa niña - Rubiela - 12 años-17 de enero del 2016).

Yo hilo, aunque me da vergüenza que me vean hilando en la calle, por eso lo hago en el patio de la casa, mi mama me obliga, eso no me gusta, por eso voy a estudiar para que no me coloquen a hilar ni a tejer. (Narrativa niña- Josefa- 11 años - 17 de enero del 2016).

Otros niños y niñas, por el contrario, no son motivados por las familias a continuar con el tejido porque sus padres dicen que quieren un mejor futuro que el que ellos tuvieron, por lo tanto no enseñan el arte del tejido.

Quiero que mis hijas estudien y no se queden como yo trabajando en casas de familia y tejiendo en las tardes, cuando salgo a trabajar para mantenerlas. Por eso trabajo para que ellas tengan un mejor futuro. (Conversación madre desplazada - Lidis- 50 años- 13 de abril del 2016).

La vida cotidiana de una mujer kankuama, en condición de desplazamiento no ha sido fácil. Los fragmentos de conversación arriba indicados, son los que nos encontramos a diario con nuestros hermanos y hermanas kankuamas desplazadas en Riohacha. Esta mujer cree que enseñar el tejido es pérdida cuando en sí, es un principio fundamental de la identidad kankuama, desde donde se conservan nuestras raíces culturales. Y tal vez no se trate de una ganancia económica, sino más bien del equilibrio, reconocimiento y derechos que estos niños pueden manifestar en su vida adulta.

La vida cotidiana en una ciudad como Riohacha es muy diferente a la vida en nuestro territorio. Por esto quise conversar con una madre que reside en el territorio en cuanto a la vida cotidiana, particularmente sobre en la enseñanza del tejido. Esta mujer desde el principio de la conversación estuvo muy

segura de su identidad, haciendo evidente su arraigo al territorio, cuando nombra su placenta y ombligo.

Nací en el resguardo kankuamo. Me considero kankuama porque fue allí que crecí, fue allí que nací y tengo mi placenta allí y mi ombligo. Yo comencé con la Organización Indígena Kankuamo en el año 2000. Yo, le recalco mucho a mi hija en cuanto a esta sabiduría ancestral de que todo lo que es arrancado de la naturaleza, se debe ir a la planta a pedirle permiso, como si le pidiese el permiso a su mamá. Esto es, para coger cualquier planta ya sea medicina tradicional o para alimentarse. Esto se lo digo, cuando la mando a la huerta casera. En cuanto al tejido mi hija yo la enseñé en casa, la abuela también la enseña. Y la escuela en el territorio también la enseña. Ella sabe que el tejido es un motivo de orgullo y no debe darle pena tejer en cualquier lugar. (Conversación mujer indígena kankuamo- Berta-40 años- residente en el territorio ancestral, 2016)

El comienzo de los encuentros generados por la OIK con los kankuamos en la ciudad de Riohacha hizo que los lazos de hermandad fluyeran de manera espontánea, la comunicación nos acercó; como si ya estuviésemos cansados de escondernos a nosotros mismos. Contrario al miedo que antes sentíamos, el hecho de hablar y contarnos, fue la puerta para que comenzara esa relación que hoy en día nos ha hecho más fuertes como kankuamos en esta ciudad. Es así, como se van agregando nuevas relaciones, esta vez familiares al mundo de la vida. Es decir, en la vida cotidiana del ser kankuamo en condición de desplazamiento. *“El mero hecho de hablar, de dialogar, implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento entre los participantes. El consenso comunicativo, el genuinamente comunicativo, no puede ser impuesto por ninguna de las partes implicadas”.* (Mélich, 1997, p. 91).

Es así como desde la memoria emergía la identidad del ser kankuamo. Durante las conversaciones y el tejido se refrescaban las acaloradas tardes, mientras las madres espontáneamente narraban como era su mundo antes del desplazamiento en su pueblo natal.

Con todo, la identidad sigue su recorrido en este caminar. El territorio se constituye en el espacio deseado por aquellos que ya no están, en donde el mundo de la vida sigue hilando la cabuya de la existencia del ser kankuamo y tejer en el silencio de la memoria la vida cotidiana que también encuentra espacio en aquellas tardes de tejidos donde el pensamiento entrelaza el hilo en cada puntada de cada cuerpo de mujer que maneja con sus laboriosas manos el significado de aquellos momentos.

Considero que guardo mi identidad de mujer indígena kankuama porque tejo mi mochila, mi padre es músico tradicional al igual que mi hermano. Voy a mi pueblo natal cuando puedo. Allí viven mis padres. Vivo con un kankuamo y tenemos dos hermosos hijos. (Conversación madre desplazada - Megalda - 39 años: 15 de abril del 2016).

TERCERA PUNTADA CUESTIONES METODOLÓGICAS A PARTIR DE LOS DIÁLOGOS INTERPISTÉMICOS

3.1 Caminos para la Interacción en la Experiencia Investigativa

En relación con las llamadas “técnicas para la recolección de la información”, considerando lo expresado ya en la introducción, la presente experiencia investigativa toma distancia de todos los planteamientos relacionados con instrumentos o técnicas de tipo cuantitativo.

A partir de esta aclaración se hace uso de una madeja de diferentes colores que se van combinando entre sí a partir de los diferentes encuentros, conversaciones, narraciones, dibujos, talleres de contexto y entrevistas interactivas a través del tejido y el fogón.

Es necesario resaltar que en este tejido no se habla de informantes sino de interlocutores y la conversación desde la experiencia se convierte en el modo elegido para la interacción y tejido de la presente experiencia investigativa.

Por lo tanto, las fuentes primarias las constituyen las y los protagonistas de esas voces del silencio que aquí he querido retomar.

Posteriormente se hace referencia a fuentes documentales que tienen su origen en una postura epistémica que privilegia el conocimiento desde los mismos pueblos, en diálogo con estudiosos occidentales que aportan tanto en los referentes teóricos conceptuales como en los epistémicos metodológicos.

Es así como los argumentos de Jorge Larrosa (2016) en su artículo “*Pensar la educación desde la experiencia*”, resultan un apoyo en la dirección tomada.

La lengua de la experiencia no sólo lleva la marca del hablante, sino también la del oyente, la del lector, la del destinatario siempre desconocido de nuestras palabras y de nuestros pensamientos. A diferencia de los que hablan (o escriben) para nadie o para extrañas abstracciones como el especialista, el estudiante, el experto, el profesional, o la opinión pública, hablar (o escribir) en nombre propio significa también hacerlo con alguien y para alguien (p. 256).

3.1.1 *La Conversación*

Aunque previo al encuentro con el mayor orientador se diseñó un instrumento con algunas preguntas guía, es necesario aclarar que en este caso, al relacionarme con actores y protagonistas de la experiencia investigativa, *más que una entrevista, se genera una conversación, y es así como esta entra a ser parte del cuerpo metodológico del presente trabajo.*

Necesitamos una lengua en la que hablar y escuchar, leer y escribir, sea una experiencia. Singular y singularizadora, plural y pluralizadora, activa pero también pasional, en la que algo nos pase, incierta, que no esté normada por nuestro saber, ni por nuestro poder, ni por nuestra voluntad, que nunca sepamos de antemano a dónde nos lleva. Me gustaría conversar contigo (Larrosa, 2006, 250).

La decisión de abandonar la técnica de la entrevista, como ya se explicó anteriormente, fue fruto del avance mismo en los diferentes encuentros. Es así como al acercarme al mayor conocedor y comenzar la entrevista propuesta, me di cuenta de que más que responder preguntas, estaba pasando a otro nivel discursivo que se manifiesta como una conversación amena en la vida cotidiana. A partir de ese momento fluyó la conversación. No nos conocíamos. Mi presentación, consistente en un amplio recuento de mi historia familiar, lugares y vínculos familiares y comunitarios, fueron importantes al momento de comenzar a conversar.

Conversamos desde el lenguaje de los recuerdos. Ese lenguaje más que traducido en leer y escribir, está enraizado en las prácticas culturales y la experiencia del conflicto armado. Dejarse llevar por ese clima de confianza permite adentrarse en una especie de esfera mágica que se traduce claramente el mensaje de Larrosa (2006): *“Me gustaría conversar contigo”* (p. 250).

Esta conversación desde la experiencia, anclaje del Maku-Jogúki- OEK, es ratificada por el mismo autor, cuando resalta la importancia de la misma, al afirmar:

Se encuentra en el hecho de que los adultos, tras haber realizado su propia experiencia, la transmiten a los jóvenes para evitarles que tengan que recopilar la información necesaria para vivir. Esa transmisión proporciona un espacio de seguridad protector. Pero en ese acto de educación confluyen en realidad dos tipos de “experiencia”: la experiencia de realidad y la experiencia de transmisión de la realidad (Larrosa, 2006, p. 240).

El acto de conversar está inmerso en la práctica de los valores propios que son impartidos por los mayores. Una de las estrategias pedagógicas dentro del Modelo Etnoeducativo del Pueblo Indígena Kankuamo es la conversación con los mayores. Es así como se asume desde este espacio la pedagogía del consejo donde la reflexión permanente está dada con relación al entorno.

Diariamente asumimos el aprendizaje del consejo, partiendo desde el hogar, escuela y demás espacios de la comunidad, llevando a la práctica los diferentes valores en los niños. Ejemplo: cuando el consejo de mayores toma correctivos frente a acciones de los menores, se conversa y lo llevan a donde el mamo que aconseja de acuerdo a los actos y situaciones, todo de acuerdo a la tradición. (OIK, 2008, p. 41-42).

3.1.2 *Talleres en Contexto*

Los talleres en contexto tienen como intencionalidad recrear en la memoria de las niñas y niños, imágenes y narrativas relacionadas con sus vivencias y recuerdos del territorio ancestral.

Los planteamientos metodológicos que se vinculan con los talleres en contexto se pueden asociar con las orientaciones de la técnica denominada “grupo focal de discusión”. A partir de allí la interacción de la presente experiencia investigativa, puede encajar en este concepto, ya que se fueron articulando temas específicos desde un interés común.

El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contratación de las opiniones de sus miembros (...) Es colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y en la variedad de las actitudes, las experiencias y las creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto (Martínez, 2006, p. 170).

Con este propósito, según lo acordado con la directora y los participantes, se realizaron cuatro encuentros semanales donde a través de conversaciones,

cuentos cortos y dibujos se describían entre ellos la experiencia que querían compartir. En estos encuentros participaron también las madres, quienes acompañaron permanentemente este proceso. Cada encuentro se articuló en torno a las siguientes temáticas específicas (en la parte anexos se incluyen las actividades realizadas, vinculadas entre sí):

1. Narrativas y caminos de la memoria kankuama: hace referencia a los recuerdos y vivencias en sus viajes al territorio en vacaciones o fines de semana, así como el contacto que tienen con familiares, amigos y lugares sagrados.
2. Conflicto armado: indaga con padres y familiares sobre la violencia y el desplazamiento forzado.
3. Vida cotidiana: describe sus actividades diarias, en la ciudad de Riohacha para desde allí identificar los aspectos que se vinculan con actividades propias de la cultura kankuama.
4. Descripción desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria de los modos como se entiende el vínculo del cuerpo con el territorio, analizando la situación del desplazamiento y las formas como se ha afectado la conexión con el territorio ancestral.

3.1.3 *El Suzûkaro (gran encuentro)*

Como cierre de los talleres en contexto se realizó un evento comunitario al que denominamos “el gran encuentro”.

La idea principal fue propiciar un espacio para conversar y compartir experiencias de la vida cotidiana desde el momento del desplazamiento entre madres, padres, niñas y niños, adultos mayores y autoridades tradicionales, con el propósito de generar espacios de reflexión colectiva en la ciudad de Riohacha entorno a la educación propia, con miras a futuro de consolidar un proceso de reconciliación y reconexión con el territorio ancestral y desde allí restablecer los lazos de confianza y los principios de reciprocidad y convivencia comunitaria, aspecto de gran importancia en este momento del postconflicto.

Otro de los propósitos de realizar el gran encuentro fue socializar los resultados de los talleres de contexto, destacando la importancia de la participación de mujeres niños y de niñas al igual que las autoridades y de la comunidad en general.

3.1.4 *El consejo, el Fogón y la lengua Kakachukua*

Estos espacios pedagógicos ancestrales se incluyen en el referente metodológico como camino para que las niñas y niños tengan un acercamiento a las prácticas ancestrales propuestas en el Maku-Jogúki- OEK.

En este espacio el objetivo principal fue propiciar un acercamiento a la lengua ancestral, desde un ejercicio colectivo a partir del léxico recopilado en la cartilla: “**Suzûkaro** *Kakatukuan Ancheka*”

Este módulo contiene los elementos de la lengua Kakachukua que, desde distintos campos de indagación, se han podido recopilar. El compendio lingüístico utilizado para su construcción ha sido tomado de diversos documentos históricos como el archivo de Rafael Celedón, del Marqués Robert de Wavrin, del antropólogo Gerado Reichel Dolmatoff (de este último, básicamente toponímicos), y de la “sustancia” de los conversatorios con mayores del pueblo indígena kankuamo a través del ejercicio con el grupo Ausari Anshaye Kakachukua. De la misma manera, contiene aportes centrales desde la investigación de docentes kankuamos como Delyis Alvarado, Victor Segundo Arias, Olman Blanchard, Buevas Amador Ariza, Víctor Eduardo Martínez entre otros. (OIK, 2015, p. 7)

Incorporar este ejercicio de aproximación lingüística y de tejer la palabra en torno al fuego fue de vital importancia, si se considera que el fogón, como espacio pedagógico ancestral, es todavía hoy uno de los elementos que hacen parte del proceso de aprendizaje en el territorio.

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*” (OIK, 2008, p.17).

Además, el fogón se constituye en uno de los referentes importantes desde el territorio, ya que es el alma, es la fuerza que atiza la palabra en las kankurwas durante las reuniones organizadas por la comunidad con la guía de los mamos.

3.1.4.1. El Fogón como espacio pedagógico y lenguaje de la memoria desde el Territorio

Para el pueblo kankuamo el fogón es de mucha importancia ya que en él se gesta la vida, la sabiduría ancestral a través de las degustaciones y los consejos orientados por los mayores de la familia y de la comunidad en general. En este espacio, como dicen los mayores, se cocina la palabra para degustar, siguiendo la analogía, el sabor de la memoria.

Los niños y las niñas que hacen parte de esta experiencia investigativa no vivieron esta experiencia porque nacieron lejos del territorio ancestral, por esto fue tan importante el encuentro con el fogón y los sabores de la memoria, junto con las expresiones de recuerdos de alimentos tradicionales como lo fue el guandú.

Degustar el sancocho de guandú se convirtió en un espacio de encuentro con la memoria, las madres explicaban a sus hijos y demás asistentes como se prepara este plato. También se degustó como refrigerio una agua de panela fría. (Sistematización de la experiencia).

Fue así, como se compartió, en torno al fogón, la palabra y la memoria con una de las comidas típicas de nuestra cultura como es el “sancocho de guandú”, plato que degustaron madres e hijos, con excepción de dos de las adolescentes que se negaron a compartirlo.

También el fogón es el espacio pedagógico donde el consejo toma un lugar importante en la educación propia.

El estar sentado al lado del fogón es como algo sagrado. El fogón no se debe dejar apagar dentro de las kankuruas porque si lo dejamos apagar se apaga la organización, se nos acaba. Es como la vida, como ven, el sol se oculta pero no se apaga, las estrellas se ocultan pero no se pagan, la luna también se oculta pero no se apaga. Esa es la luz de nosotros. (Conversación con la mayor: Carolina Sequeda- Guatapuri- 18/12/2017).

Además, el fogón, como espacio propio, por sí mismo enseña y se manifiesta en los lugares sagrados de nuestro territorio como aquel gran maestro que nos estimula a escuchar siempre, con respeto, el consejo sabio y el diálogo con nuestros seres espirituales. La siguiente entrevista con una mayor, una vez más nos confirma la concepción del fogón como lugar de estudio, lugar de aprendizaje.

Alrededor del fogón está aprendiendo o como se dice se está estudiando. Por ejemplo, se está aprendiendo lo que nos enseña el padre fuego,

aquí se están quemando todas esas energías, las cosas malas. Es apenas un ejemplo de lo que aprendemos en ese lugar (Entrevista concedida por la Mayor Carolina Sequeda. 16/12/2016).

Fue así, cuando al saborear este alimento, lenguaje ancestral de la memoria, las mujeres comenzaron a conversar sobre aquello que en las entrevistas, por muy a profundidad que se hicieron, no se había logrado dialogar. Se conversaba mientras se preparaba la comida y se tomaba el café en torno al fogón. En ese momento la memoria hizo su viaje al Territorio al evocar los aromas y sabores de ese alimento de la memoria. Durante la conversación se escucharon muchas voces. Una mujer decía que anteriormente no había tanta dolencia en el cuerpo porque esta comida que se consumía era natural, como decían los viejos: la comida era la que daba la fuerza. Recordando que las prácticas espirituales que se tejen desde el Territorio se han ocupado desde siempre del cuidado, ese cuidado necesario para hablar del equilibrio entre salud y enfermedad.

3.1.5 *Escarbando en las raíces de la lengua kakachukua*

La publicación del libro Suzukaro, ha llegado a mis manos en el momento justo para la socialización, en el marco del fortalecimiento cultural que se viene adelantando en la ciudad de Riohacha y especialmente en esta experiencia investigativa, para que las niñas y los niños, al igual que sus madres, contacten con la lengua kankuama dentro del proceso de reconexión identitaria.

Por tanto, es un valioso aporte desde la OIK en este ejercicio trascendental en nuestro arduo trabajo de perpetuar nuestra cultura a pesar de que estamos lejos del territorio.

Las niñas y niños se mostraron entusiastas ya que para ellos se constituye en toda una novedad y en el primer ejercicio de descubrimiento e interiorización de algunas palabras en lengua kakachukua que les fueron familiares y fáciles de aprender.

A partir de este aporte se articuló un ejercicio de reconexión identitaria vinculado con el descubrimiento, por parte de los niños y niñas, de la lengua materna. Utilizo la palabra descubrimiento porque es exactamente lo que este ejercicio significó para los niños y niñas, toda vez que nunca antes habían escuchado pronunciar una palabra en lengua kankuama. Muchos de ellos se sorprendieron al conocer de la existencia de una lengua materna,

preguntando a sus madres, en el mismo momento del ejercicio, si sus abuelas en algún momento habían hablado esta lengua.

La socialización de los resultados del encuentro con la lengua tradicional se realizó de la siguiente manera:

Cada grupo socializó su trabajo ante todos, haciendo el esfuerzo por pronunciar en forma espontánea su lengua ancestral sin ningún condicionamiento lingüístico, situación que provocaba risas y curiosidad entre los participantes. Luego explicaban en español cada elemento sobre los cuales habían trabajado.

Fue un momento muy importante ya que a unos les produjo risa mientras otros no quisieron pronunciar nada, aludiendo que si no sabían casi pronunciar el español menos esta lengua desconocida; otros si se atrevieron, muchas madres filmaban emocionadas este momento en sus hijos, aspecto bastante importante para resaltar.

Al final todos aplaudían las presentaciones y cada madre con expectativa esperaba con ansias que sus hijos e hijas pronunciaran algunas palabras de la lengua propia. También observé que cada madre ayudaba a que su hijo lo hiciera bien.

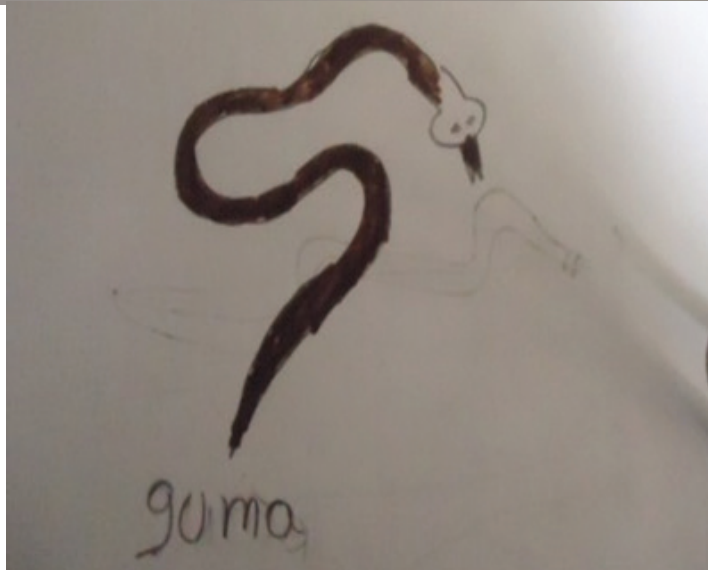
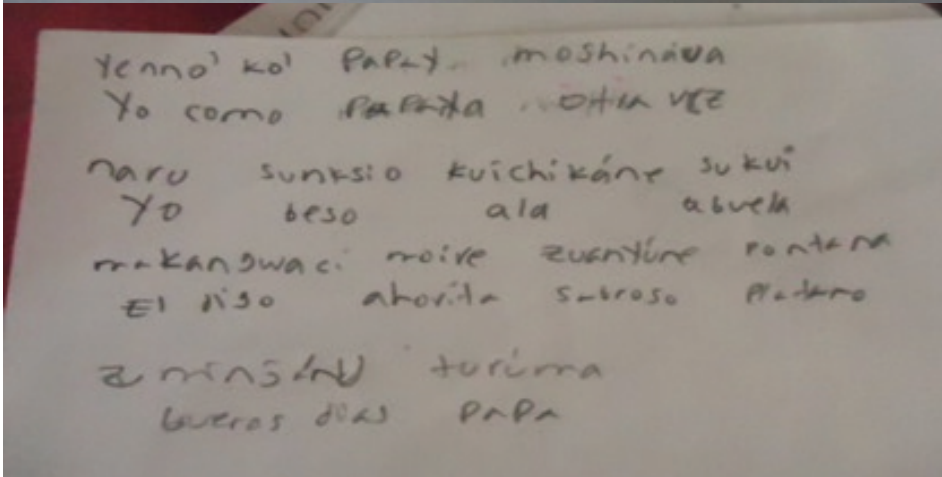
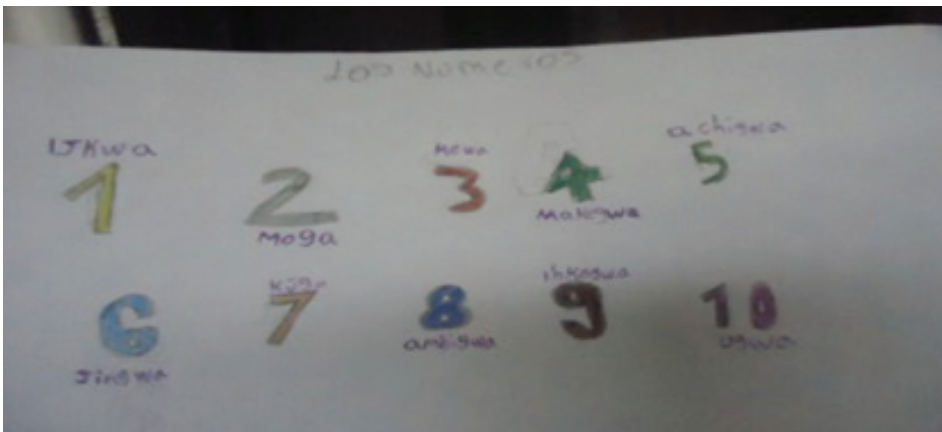
Los niños y niñas, que también construyeron pequeñas frases, hicieron su presentación que contenían una elaboración más compleja con frases y con sentido articulado. Durante la presentación estaban emocionados e inquietos; una de las jóvenes no quiso hacer el ejercicio, sin dar explicación alguna.

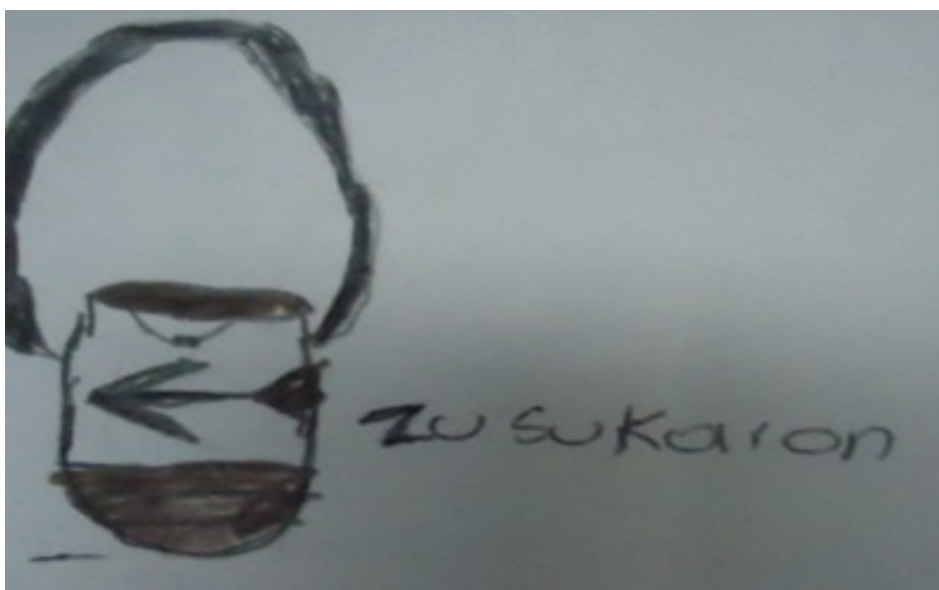
Las siguientes actividades dan cuenta de los diferentes temas que se encuentran en la publicación del libro Suzukaro, como son los números, los animales, elementos culturales como la mochila y la construcción de pequeñas frases.

En la unidad de los números se hizo el ejercicio como un primer acercamiento a la lengua kakachukua. Lo mismo pasó con la unidad de los animales, entre los que se encontraban: la araña, la abeja, el grillo, el camaleón, el cangrejo, la hormiga, la gallina y el ratón, entre otros.

De los elementos culturales el que más resaltó fue la mochila kankuama, que no fue difícil aprender y relacionar.

Para las categorías gramaticales, tales como los adverbios, adjetivos, verbos, preposiciones, conjunciones y pronombres personales, se realizó un primer





ejercicio basado en la formación de oraciones sencillas utilizando el vocabulario de la lengua kakachukua.

3.1.6 *Las entrevistas interactivas y la Mochila Colectiva*

Hacer uso de esta modalidad de entrevistas facilitó los diferentes encuentros con las participantes, permitiendo la interacción profunda porque el hecho de conocerlos y compartir problemáticas comunes al desplazamiento, alimentaba la fluidez en la conversación.

Durante las entrevistas interactivas, los momentos fueron vitales a la hora de revelar los miedos silenciosos que guardaban por años. De esta manera se hizo evidente la emoción a la hora de descargar los temas que nos unen, tal como lo narra el siguiente párrafo:

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 (por ejemplo, trastornos de la alimentación). Las entrevistas interactivas suelen consistir en múlti-

ples sesiones, y, a diferencia de las tradicionales cara a cara con extraños, se sitúan en el contexto de relaciones emergentes y bien establecidas entre participantes y entrevistadores (Adams, 2008) (Mey y Mruck, 2010) (Ellis, Adams y Bochner, 2015, p. 257).

Cabe resaltar que el uso de entrevistas interactivas tejidas simbólicamente en la mochila colectiva, permitió vivir momentos que venían cargados de muchas emociones, expresadas especialmente de tristezas y lágrimas al recordar y contar dichas historias. Es así, como el tejido de la mochila que interactúa en tiempos y lugares tanto familiares como comunitarios dentro de la vida cotidiana del pueblo kankuamo se hizo presente y permitió abrir espacios donde se compartieran las experiencias de vida y las voces de las madres kankuamas desplazadas. Y que el hecho de tejer colectivamente fue lo que permitió que las mujeres compartieran sus relatos. El siguiente es un aparte de uno de los relatos más conmovedores que se vivieron durante las entrevistas interactivas.

Nos mataron a dos tíos y varios primos y lo que más me duele es que no pude ir a acompañar a enterrar a mis familiares queridos. Y aquí estoy en Riohacha esperando una reparación y la ayuda del gobierno, una casa digna donde vivir y todavía con ese dolor que nunca se quitará de nuestros corazones. (Conversación madre desplazada – Lidis- 50 años: 15 de abril del 2016).



Fuente: Elaboración Propia (Saray Gutiérrez)

El tejido con la fibra del fique ha sido una actividad propia de las mujeres kankuamas. El acto de tejer es un ejercicio que implica que nuestro pensamiento quede plasmado allí, en cada puntada, por eso, a través el tejido de una mochila de fique realizado por las madres mientras contaban sus historias de vida, fue el ejercicio metodológico acordado con la directora.

En esa mochila se tejió el pensamiento de cada una de las mujeres, ahí quedaron plasmados los momentos del desplazamiento y su vida espiritual en conexión con el territorio ancestral. Los colores que se utilizaron fueron dos: el blanco, natural sin pintura y el verde como símbolo de la madre naturaleza.

Cabe resaltar que la mochila solo era elaborada en los diferentes encuentros colectivos y era cuidada de manera especial por las mismas mujeres lo que hace que la mochila tenga un valor inimaginable porque allí quedó tejida cada historia, la palabra en cada puntada que se constituyó en la memoria colectiva como también la experiencia de los encuentros en sí. Allí también quedaron las voces que siguen silenciadas porque esta vez el silencio pudo más que la palabra, mujeres que prefirieron dejar allí sus lágrimas porque aun el dolor causado por el conflicto armado y la violencia siguen haciendo eco en sus vidas.

3.1.7 *Entrevistas con los docentes de las instituciones en Territorio kankuamo*

Con el fin de conocer a profundidad la implementación del Maku-Jogúki OEK tanto en las instituciones educativas del territorio ancestral kankuamo como en las escuelas anexas, y de observar los contenidos, las prácticas pedagógicas, las condiciones espirituales y culturales de los docentes, las prácticas culturales y espirituales que se dan desde el aula para el fortalecimiento de la identidad kankuama, se realizaron entrevistas con tres preguntas específicas (ver anexos).

Inicialmente, se indago sobre los contenidos y las prácticas pedagógicas, donde los docentes de la básica primaria entrevistados coincidieron en que los contenidos se manejaban desde las asignaturas propias y las orientadas desde el MEN. *“En la básica primaria de primero a quinto se manejan los proyectos y dentro de este están las asignaturas”*. (Entrevista docente Rut Ruiz. Guatapurí, 2016).

De igual forma, otro de los docentes argumentó que se ha venido trabajando de forma transversal e indicó que los orientadores asesoran a los docentes

para luego replicar en las aulas de clases. El Maku-Jogúki- OEK, ha tenido dificultades en cuanto a su implementación especialmente con los padres de familia y las estrategias en el diseño y desarrollo curricular de las asignaturas transversales:

Ha sido un proceso que ha tenido muchas dificultades en cuanto a las áreas, sobre todo con los padres de familia, por ejemplo, los padres de familia antes compraban un cuaderno para cada asignatura y en ese entonces eran como dieciséis cuadernos y ahora se trabaja por proyecto, por ejemplo, territorio y lo que ese día hablemos, de naturaleza, ciencias sociales, matemáticas, lenguaje, todo va en un solo cuaderno. Entonces los padres reclaman que los profesores no trabajan, pero este cambio es generado por las dinámicas que se han generado en el marco de la implementación del modelo educativo propio. (Entrevista al docente Gilbert Pacheco. Guatapurí, 2016).

La implementación del Maku-Jogúki-OEK, no ha sido fácil, puesto que la comunidad en general y especialmente los padres de familias, estaban acostumbrados a la educación que se venía impartiendo desde el enfoque occidental. Hoy en día se trabaja con los proyectos pedagógicos de forma integral. *“Ahora se conversa, se realizan salidas de campo, vamos al río, a la loma y los muchachos observan”* (Entrevista al Docente: Gilbert Pacheco. Guatapurí, 2016).

Los proyectos pedagógicos en la primaria, tiene sus asignaturas, hay un eje una pregunta generadora, hay un indicador, hay un logro de desempeño que eta al final este es el que lo integra todo. Esta el proyecto de territorio tienen en si naturaleza que el mismo ciencias naturaleza, matemáticas, lengua castellana, historia y geografía, se trabaja en forma integral, por ejemplo distingue los seres vivos del entorno, entonces incluye matemática, geográfica, lo espacial.

El segundo es el de identidad, esta lo de cosmovisión propia, esa el recate de la lengua propia, artes propias, matemáticas va en todas, naturaleza.

El otro proyecto es el de autoprotección, este se pensó como yo auto protegerme, como el pueblo kankuamo se auto protegía desde su pensamiento pero también conociendo el pensamiento del otro, ahí esta naturaleza, matemáticas, principios y valores del pueblo kankuamo, inglés y deportes y juegos tradicionales.

Otro proyecto que se llama modelo económico propio y una asignatura también, ahí se complementa el área de ciencias naturales que se complementa lo del área de ciencias naturales que se divide, ahí esta lengua

castellana, matemáticas modelo económico propio se relaciona la geografía con la historia, botánica propia y la autodeterminación que tiene que ver con las normas, primero la ley de nosotros la ley de origen, gobierno propia, normas propias derechos de los pueblos indígenas, la matemática, el castellano, deportes y juegos tradicionales (Entrevista al Docente Víctor Arias. Guatapurí, 2016).

De igual manera, en la implementación del Maku-Jogúki-OEK, no ha sido fácil, cuando llegaba la hora de las asignaturas de la lengua Kakachukua y las culturales, agudizó más el proceso de este modelo. Fueron momentos de ansiedad en cuanto a los cambios originados en este caso tanto para padres e hijos. Tal como lo narra la siguiente docente:

Al principio fue desconcertante, tanto con los estudiantes como con los padres de familia, no aceptaban el modelo y mucho menos cuando llegaba la hora de la asignatura de la lengua kakachukua. Los estudiantes eran aconsejados por sus padres que se saliesen a la hora de las asignaturas culturales, eran groseros tanto que sus padres llegaron a sacarlos de la institución y matricularlos en patillal. (Entrevista al Docente Delyis Alvarado. Guatapurí, 2016).

Es por esto que el Maku-Jogúki-OEK, se ha identificado por ser un modelo desde la mirada tradicional, pero que involucra las asignaturas orientadas por el MEN. En este sentido recobran fuerzas las experiencias desde la vida cotidiana tanto familiar, comunitaria y la relación con la Madre naturaleza, donde el estudiante y docente interactúan por medio de las estrategias pedagógicas como: la investigación directa, el consejo y el ejemplo, el enfoque de la naturaleza, el trabajo colectivo y la tradición oral. *“Formarse, construir y promover la investigación propia y trabajar junto con los estudiantes”* (OIK, 2008, p. 64).

La metodología está basada en el consejo, la reflexión permanente acerca del entorno y la investigación, lo cual permitirá producir conocimiento teórico-práctico con la participación de los diferentes sectores de la comunidad; por consiguiente, la socialización de los resultados... (...)... El enfoque de la madre naturaleza se basa en el conocimiento que está en cada uno de los elementos de la madre naturaleza y se adquiere mediante el contacto directo, la observación, apoyado en la perseverancia y la experiencia, sobre la base de respeto recíproco en la búsqueda del equilibrio hombre-naturaleza, y se fortalece con nuestra tradición. La pedagogía del consejo, la reflexión y la investigación son las condiciones que nos permiten la formación de nuestro pueblo...(...)... *El trabajo colectivo*

como ideología, estrategia económica, medio de socialización y mecanismo de recomposición; debe ser el objetivo primordial, a la vez una forma de construir conocimiento y recuperación tradicional. La enseñanza parte de la experiencia, existen conocedores de la tradición que están aptos para guiar al estudiante hacia el fortalecimiento de nuestra cultura; esto quiere decir que la educación no debe estar reducida exclusivamente a licenciados (OIK, 2008, p. 79).

Desde otro interrogante que refiere a la condición del docente que no solo debe estar preparado profesionalmente sino que debe ser una persona ejemplar en cuanto a las prácticas espirituales y culturales desde la cosmovisión kankuama. *“Que los y las docentes apliquen una metodología donde los y las estudiantes se interesen por lo cultural, espiritual y artesanal, y que lo puedan transmitir de generación en generación”* (OIK, 2008, 63). Durante la entrevista, se pudo percibir la poca importancia que todavía se les da a las prácticas espirituales por motivos religiosos y sociales especialmente en las instituciones que están cerca de Valledupar.

Hay avances. Porque por ejemplo a nivel espiritual hay muchos que tienen ya concepciones cristianas, siempre han visto eso como un impedimento, hay algunos que culturalmente no están preparados al vivir aquí se fueron muy jóvenes o simplemente ya están adaptados a otro sistema cultural (Entrevista al docente Nefer Pacheco. Guatapurí, 2016).

Siguiendo en este orden de ideas, las comunidades cercanas al casco urbano se resisten a las prácticas espirituales y culturales que manda el Maku-Jogúki-OEK, lo que hace que la identidad kankuama no se fortalezca desde estos espacios. Caso específico el de Atánquez, donde las religiones están arraigadas con más fuerza.

Ha sido un poco difícil el tema espiritual sabiendo de que nuestra comunidad particularmente Atánquez la religión católica y la religiones evangélicas tiene un peso profundo, de todas maneras nosotros hemos respetado particularmente en Atánquez ese tema y articulamos un poco el tema específico de nuestra espiritualidad como indígena en cada uno de nuestros docentes y en cada uno de nuestros estudiantes, pero eso va poco a poco, ósea estamos segmentando y concientizando ese tema y hemos venido teniendo un poco de avance en relación al tema cultural (Entrevista al Rector del I.A.A, Oscar Carrillo. Guatapurí, 2016).

En este sentido, aunque los profesores en su mayoría son kankuamos, existen profesores que no lo son. Estos admiten que han aprendido en el camino

y que respetan las concepciones espirituales del pueblo kankuamo, pero que la responsabilidad de impartir el conocimiento ancestral es de los mayores orientadores. Uno de los perfiles que debe cumplir el docente tiene que ver con *“Respetar los usos y costumbres del pueblo kankuamo y no hablar mal de estos dentro o fuera de las instituciones educativas”* (OIK: 2008,63).

Los y las docentes deben tener sentido de pertenencia con la comunidad, participar activamente en los diferentes eventos que se realicen dentro y fuera de la comunidad en la que han sido asignados, aportar ideas que conlleven a una mejor relación entre la comunidad, hacer las cosas de corazón sin intereses individuales y retomar costumbres como la visita a las familias, dedicar un tiempo a la comunidad (OIK, 2008,66).

Sin embargo, es importante que el docente fomente actividades que vayan encaminadas al fortalecimiento de la identidad kankuama desde lo tradicional, teniendo como base la espiritualidad a partir del conocimiento profundo de la Ley de Origen, como mandato que rige la educación propia en el territorio kankuamo.

En el momento en que el profesor realice tareas investigativas sobre fogones, sitios sagrados y demás temas que correspondan a la parte tradicional –espiritual y de reglamentos- debe consultar con los mamos y mayores a cargo. Es imperativo que la educación esté dirigida espiritualmente desde la tradición y por lo tanto consideramos que debe acoplarse poco a poco, bajo la tutela de las autoridades tradicionales, la familia y los docentes preparados tradicionalmente (OIK, 2008, p. 41).

De igual forma es importante que la comunidad en general siga los lineamientos dirigidos desde los mayores, es por esto que los profesores y estudiantes deben ir al sitio sagrado para tener el conocimiento mediante los conocedores de la tradición mediante el ejercicio de la investigación. *“Hacemos conversatorios con los mayores en la kankurwa con los estudiantes, en temas de valores y el respeto”* (Entrevista al docente Gilbert Pacheco. Guatapurí, 2016).

Los y las estudiantes, y la comunidad en general, deben acceder a la investigación en el sitio, por eso es tan importante la actitud de toda la comunidad educativa para que la enseñanza y el aprendizaje cumplan la función colectiva que debe tener en nuestra comunidad. Además, como se trata de la observación y conocimiento de la naturaleza, es en contacto con ella y con los conocedores que podemos aprender (OIK, 2008, p. 41)

3.2 Empatando la cabuya, apretando la puntada (Resultados)

La búsqueda de referentes desde lo propio se convirtió en un desafío desde mi quehacer como etnoeducadora y es por eso que tanto el referente teórico conceptual como el epistémico metodológico fueron decisivos para encontrar la coherencia entre los planteamientos de lo propio y las imposiciones del conocimiento occidental, con los cuales como bien se refleja en esta experiencia, es necesario dialogar.

Es precisamente entretejer a partir de la propuesta de los “Diálogos Interepistémicos” planteados por la directora, que se logró uno de los resultados más grandes, porque el ejercicio obliga a reconocer en las prácticas de la vida cotidiana de los pueblos, espacios ancestrales del conocimiento que se gesta desde el territorio y que cuestiona una única verdad o un único camino, como bien lo plantea el pensamiento dominante desde el saber occidental.

Siguiendo en esta búsqueda, el desarrollo de rutas metodológicas desde lo propio se hizo cada vez más complejo, porque uno de los retos metodológicos asumidos desde el comienzo de esta experiencia investigativa, fue lograr un camino que pudiese orientar investigaciones futuras desde las y los investigadores indígenas que decidan asumir y enfrentar los desafíos desde el saber ancestral de sus pueblos.

Es así como la atención se focalizó en considerar experiencias que permitiesen otras miradas de la investigación desde lo propio. En este sentido, agradezco a mi directora por la llegada a mis manos del libro de la investigadora maorí Linda Tuhiwai Smith ha sido una contribución importante. La autora plantea la emergencia del *paradigma indígena de investigación*, el cual se presenta como una metodología, pero a su vez como propuesta de resistencia desde los pueblos, al utilizar los mismos términos que occidente ha venido utilizando para hablar de nosotros los indígenas.

En ella, encontré respuestas a muchos de los planteamientos hechos a lo largo de este escrito y es a partir de allí que se articula lo que esbozo a continuación.

Para apretar la puntada, en el cuerpo del análisis se incorporan las categorías inseparables de TerritorioCuerpoMemoria, a partir de las cuales se ha ido articulando el tejido narrativo y experiencial para poder llegar a los resultados que aquí se presentan.

La matriz TerritorioCuerpoMemoria, se ha constituido en uno de los referentes más importantes para comprender el sentido espiritual de los pueblos indígenas desde la cosmovisión kankuama. Pude comprender que esta matriz permite incorporar el conocimiento que se teje desde la espiritualidad del pueblo indígena kankuamo.

A partir de esta construcción teórica que incorpora el saber ancestral, se hace manifiesta la armonización del Territorio que sostiene el equilibrio entre CuerposMemoria que lo habitan, en interacciones permanentes que se dan desde el Principio de Relacionalidad, es decir las relaciones del todo con las partes y de las partes con el todo, que para el caso kankuamo se expresan claramente en la práctica espiritual del pagamento.

En concordancia con lo anterior, la presente experiencia investigativa fue tejida, vivida, sentida y escrita, teniendo como orientación la relación que se teje desde el Territorio como lugar generador de pensamiento y saber propio. Así, llegar al final de este análisis me permite aventurarme en una definición de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, desde mi experiencia, la cual represento en forma simbólica desde el Chipire.

Un EspacioTiempo circular y cíclico como el chipire, donde convergen los seres terrenales y espirituales, desde donde se revive la memoria y se transmiten los consejos a través de la oralidad tejiendo la memoria colectiva como zuzukaro del conocimiento propio. De esta manera se perpetúa la sabiduría ancestral, se reconecta y fortalece la identidad cultural, manteniendo el equilibrio con la madre naturaleza en cumplimiento de la ley de origen.

3.2.1 *El Cuerpo: Protagonista central de las Voces del Silencio*

Fue a través de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria que se logró articular desde las narraciones, los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria de la identidad kankuama partiendo del tejido simbólico de la memoria colectiva de las mujeres kankuamas desplazadas en Riohacha, a través de la mochila que custodia en sus puntadas tantos silencios.

Estas tres palabras sin separar custodian elementos importantes para la consolidación de la identidad al conectar el Territorio con el Cuerpo y el Cuerpo con la Memoria, como en el ciclo de ida y vuelta que se configura en el chipire⁶⁹, la Memoria con el Territorio, volviendo al centro que reside en el

69 El chipire: Palabra kankuama, corresponde a las primeras puntadas que conforman el inicio y creciente disco de cabuya (chi), como base para el cuerpo de la mochila (buchique).

Cuerpo como depositario de las experiencias que lo conectan con el mundo de la vida.

3.2.2 *Corporización de la Memoria*

El Cuerpo incorpora la experiencia vivida, y así como la cabuya que entreteje el chipire con el cuerpo de la mochila y empata con la gaza en cuanto a la Memoria colectiva, el Cuerpo es depositario de los registros y cicatrices que como entidad sensible del mundo de la vida se manifiesta.



Fuente: Elaboración conceptual de las autoras a partir del ejercicio del tejido comunitario

Desde el momento de la concepción como ser kankuamo, se va gestando la memoria de lo comunitario, así como van creciendo y se van desarrollando las diferentes partes de su cuerpo, también se va configurando la memoria ancestral a través de las prácticas culturales que vinculan el Cuerpo con el Territorio, por el hecho de empezar la vida en el vientre de una madre kankuama.

Este círculo que se teje a espiral simboliza tanto el inicio de la mochila, como el inicio del pensamiento que da lugar al tejido de la vida (Tomado del Maku Joguiki)

Es así, como a través de las experiencias dentro del contexto comunitario se va generando el vínculo TerritorioCuerpo, en unos tiempos y en unos espacios comunitarios que son los tiempos y los espacios de la Memoria de la identidad kankuama.

Este hecho se hace evidente en la práctica cultural donde el ombligo y la placenta son sembrados en el territorio ancestral como acto de armonización desde nuestra cosmovisión. También se constituyen como prácticas espirituales que vinculan la Memoria con nuestro Cuerpo las diferentes sustancias y fluidos corpóreos ofrendados en los rituales propiciados desde nuestros mamos y mayores para la armonización y la sanación de los diferentes fenómenos que desequilibran, tanto del Cuerpo como del Territorio y que se manifiestan a través de enfermedades, guerras, muerte, escasez y demás manifestaciones de malestar de la naturaleza que pueden repercutir tanto en lo individual como en lo comunitario.

Entendido así el Cuerpo, la Memoria en él incorporada desde la experiencia vivida va configurando las prácticas que guiarán el accionar de la vida del ser indígena. La siguiente frase 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).

Entendida la importancia del cuerpo, cabe resaltar que para las mujeres kankuamas el cuerpo se constituye en un ser espiritual que complementa al hombre, dando la fuerza espiritual que éste requiere para el ejercicio en todas las prácticas comunitarias y políticas.

La mujer es el territorio, la mujer es la que pare los procesos, la mujer es la que da vida para que aquella mesa coja se levante. Sin la fuerza de mujer el hombre puede hacer cualquier tipo de trabajo, pero si no está la mujer ahí, no está la fuerza es la fuerza es la mujer (...) También la palabra, en la parte espiritual, colaborando, como decimos nosotros, pangando con nuestros mayores para que los procesos se den, para que toda esta decisión que se concrete con la madre tanto con el hombre como con la mujer con todo lo que nos rodea, con las montañas, el verde, toda esta sierra, se da a través de la espiritualidad con nuestros mayores con nuestros mamos (Entrevista de Yolanda Parra a Patricia Araque, 2012)⁷⁰

70 Registrada en YolandaAbyaYala. Webgrafía.

Así también, el Cuerpo, como receptor del sentir desde el pensamiento, es la esencia del ser indígena kankuamo, produce conocimiento y vínculos espirituales con el Territorio. 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 nuestra esencia espiritual, como por ejemplo los flujos de la relación sexual, de la menstruación de la mujer, de las lágrimas, del sudor, que en últimas se relacionan con el agua que nace y recorre el territorio ancestral.

En el siguiente párrafo se hace evidente una vez más que la esencia del ser kankuamo surge en el vínculo con el Territorio, desde la espiritualidad y la práctica de la complementariedad entre lo femenino y lo masculino, como fuerza espiritual y política.

Con esas ofrendas de nuestro cuerpo femenino son para hacer los ritos ceremoniales en los pagos. 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 pagos. 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 2012)⁷¹

El Cuerpo como manifestación espontánea de la vida misma se entrelaza con los diferentes momentos de la vida del ser kankuamo (concepción, gestación, parto, puerperio, lactancia, niñez, juventud, adultez y vejez y muerte) desde las diferentes prácticas de crianza.

Es así como la memoria de la identidad kankuama se va elaborando en cada etapa del desarrollo del ser kankuamo, afirmándose cada día desde el encuentro con las diferentes experiencias en los contextos comunitarios.

En este proceso de ida y vuelta el cuerpo va expresando sus sentimientos, emociones y estados de salud o enfermedad, acordes con las prácticas de crianza en la vida cotidiana y es aquí donde los significados se hacen más relevantes dentro del ser comunidad, expresado en estos CuerpoTerritorio que nos vinculan con lo comunitario.

71 Registrada por YolandaAbyaYala .Webgrafia

Las danzas como el chicote y la gaita, así como el tejido de la mochila, el significado del fogón y los alimentos tradicionales, son expresiones materializadas desde lo propio que dan significado y sentido a lo que en este recorrido he llamado la reconexión identitaria, en este caso, desde la corporización de la memoria.

Entonces, nombrar el cuerpo a partir de la corporización de la memoria, quiere decir que el cuerpo se va construyendo dentro de un espacio comunitario que le da sentido y significado cuando el ser kankuamo interactúa y comparte experiencias en ese Territorio Memoria desde donde se generan las manifestaciones culturales, políticas y espirituales que originan desequilibrios y enfermedad en las relaciones con la naturaleza, lesionando en forma contundente la fuerza espiritual y a partir de allí la cohesión política y comunitaria del gobierno propio, que constituyen la fuerza y la apuesta política de los pueblos indígenas.

Es el caso del Pueblo Indígena Kankuamo, que ha sufrido los estragos del conflicto armado y el desplazamiento forzado generado por la violencia en Colombia, el cuerpo lleva cicatrices físicas, psicológicas y espirituales, que son a su vez cicatrices del Territorio como Memoria de los espacios de poder que en la construcción de la historia nacional le han sido negados.

El cuerpo lo he entendido como una estructura simbólica que se ha elaborado en las experiencias con las estructuras sociales, con los acervos culturales y en los dramas cotidianos, ha sido el territorio en el que el contexto se ha dado la cita para introducirlo en su juego de poderes y hacerlo suyo (Arboleda, 2009, p. 40).

3.2.3 *Corporización del miedo*

Hablar de la corporización del miedo conlleva a hacer un recorrido en la profundidad de la memoria colectiva, donde las cicatrices del desplazamiento, involucran las subjetividades negadas, silenciadas o escondidas, todas ellas protagonistas de la presente experiencia. Para ello es necesario precisar el concepto de “memoria colectiva”, buscando a partir de allí elementos que vinculen lo comunitario en ese vínculo de los Cuerpos Territorio.

Según Halbwachs (1924), en efecto, el recuerdo individual y organizado por la “memoria colectiva”, o sea, por un contexto social del que forman parte el lenguaje, las representaciones sociales del tiempo y del espacio, las clasificaciones de los objetos y de la realidad externa al sujeto, las rela-

ciones que el individuo mantiene con la memoria de los demás miembros de un ambiente social. No basta con reconstruir trozo a trozo la imagen de un acontecimiento pasado para obtener un recuerdo. Es preciso que esta reconstrucción se haga a partir de datos o nociones comunes que se encuentran tanto dentro de nosotros como de los demás. Porque pasan sin tregua de nosotros a ellos y viceversa; esto sólo es posible si todos forman parte –y continúan haciéndolo- de una misma sociedad. Solamente así se puede comprender como un recuerdo puede ser al mismo tiempo reconocido y reconstruido (Montesperelli, 2005, p. 12-13)

Si bien la cita es tomada desde la sociología, a partir de la conceptualización que el autor hace de los elementos constitutivos de la memoria colectiva, pueden identificarse con aspectos que, vinculados desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, permiten acercarse al concepto de lo comunitario que es el caso que ocupa la presente reflexión.

Así, esas experiencias individuales reconocidas en las narrativas que se entretajan en esta experiencia investigativa, una vez que aceptaran ser partícipes de esta historia, coincidieron en la siguiente afirmación: *“Cuando nos encontrábamos con otras personas que habían huido también a esta ciudad, el miedo invadía nuestras vidas, hasta tal punto, que a veces nos ignorábamos entre nosotros mismos”* (Fragmento autobiografía Saray Gutiérrez).

Era tanto el miedo que invadía nuestras vidas que terminamos negándonos nuestros Cuerpos. Queríamos ser invisibles, habíamos aprendido a silenciar nuestras voces a punta de terror. No queríamos contacto visual y menos físico. Temíamos lo peor. Vivíamos en un mar de incertidumbres donde estos momentos parecían nunca tener fin.

Es entonces como aquel Cuerpo que antes era fuerte porque mantenía el equilibrio que dona el Territorio en cuanto espacio propicio para la armonía del todo con el todo, se convertía en un espacio vulnerable e indefenso, porque la fuerza de ese vínculo con la Madre Tierra, que nos proveía de frutos y alimentos para nuestra subsistencia ya no estaba con nosotros. Nos sentíamos huérfanos, nos separaron violentamente y sin ninguna consideración de nuestra Madre, como también de aquel tejido espiritual que habíamos celebrado con los nuestros. Ya nada estaba con nosotros. Ahora estábamos en barrios de una ciudad que, aunque cercana geográficamente, nos era totalmente ajena: Riohacha.

Es así, como nuestros cuerpos sufrieron a causa del hambre porque no estábamos acostumbrados a vivir en la ciudad ni mucho menos a consumir

alimentos de mar, lo nuestro era la Sierra, era recordar nuestro alimento ancestral que se quedó allá, en la memoria colectiva de nuestro pueblo.

Lastimosamente había días que no teníamos alimentos, ni de mar ni de la sierra. La memoria fue necesaria para tomar un poco de alimento con el pensamiento, y recuerdo con mucha tristeza cuando jocosamente decía mi padre: ***“Hay que recordar y esto nos llena un poco”***.

Paulatinamente nuestros cuerpos se iban desgastando no solo por hambre sino también por el dolor de aquellos familiares y amigos ausentes, pero siempre presentes que se quedaron allá, resistiendo el peso de la violencia y la infamia a la que fuimos sometidos. Los descansos añorados se convirtieron en largas noches a causa de los recuerdos y las realidades de los asesinatos que ocurrían todo tiempo. El siguiente fragmento da cuenta de la realidad del cuerpo en esos momentos:

En esos momentos sentía rabia de extrañar mi territorio, tal vez lo que quería era olvidarlo y nunca volver, porque mi memoria seguía insistiendo en aquellas oscuras noches cuando mi cuerpo de mujer no lograba descansar después del fatigoso día, a causa de las imágenes que rondaban y revoloteaban en mis sueños. (Fragmento Autobiografía Saray Gutiérrez)

Las cicatrices sufridas tanto físicas como espirituales aún se hacen evidentes en cada uno de los protagonistas de esta historia. Con el pasar del tiempo nuestras voces seguían silenciadas a causa del miedo que aumentaba por el desamparo total del gobierno, expresado en la falta de garantía de nuestros derechos y en la ausencia de las entidades estatales y locales competentes para este caso.

Podemos decir, entonces, que desde el cuerpo se hacen evidentes las consecuencias del conflicto armado y las rupturas identitarias que de este fenómeno se han derivado.

Esta condición saca a la luz los miedos históricos a los que hemos sido sometidos como pueblo indígena en los diferentes periodos, donde nuestros cuerpos y nuestra historia personal y colectiva han sido marcados por el miedo y finalmente expuestos al juicio público, que para el caso específico de la población kankuama residente en Atánquez significó ser estigmatizados como guerrilleros. *“Los miedos ancestrales y los miedos contemporáneos que se amalgaman y se expresan en la corporeidad se constituyen en percepciones, actitudes, prácticas y representaciones y exponen al sujeto el dominio público”* (Arboleda, 2009, p. 59)

En este recorrido se pueden evidenciar las consecuencias del desplazamiento, dado que los significados en las prácticas culturales cambian, negando la posibilidad de reproducir prácticas culturales propias. Así, en el momento en que como mujeres somos desplazadas se está perpetrando un atentado contra la pervivencia del pueblo indígena porque el hecho de parir nos convierte en dadoras de vida y por lo tanto en preservadoras de la misma.

Para el caso no quiero entrar en una discusión psicológica o psicoemotiva científica o académica, sobre las categorías del miedo. Si de definirlo se trata, lo que deseo manifestar es:

El miedo, emoción, sensación o sentimiento, que sea, se manifiesta como un hormigueo que recorre el cuerpo. Se incorpora de modos inesperados pero explícitos. Sudoración, de las manos particularmente. Temblor de las rodillas, de la voz, de las manos, de los labios. Frío que recorre hasta los huesos. Llanto, algunas veces sin lágrimas. Parálisis de la palabra, como si ellas se aferraran a las entrañas para no ser violentadas. Falta de apetito, al punto de sentir la garganta y el estómago que se encogen y se niegan a recibir alimento, es decir: aniquilamiento existencial (Saray Gutiérrez, 2017).

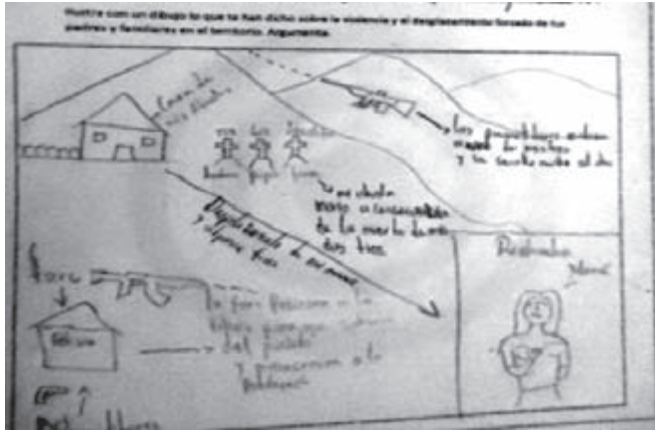
3.3 Memoria dibujada desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria

En los diferentes espacios de esta experiencia investigativa, se originó una narrativa a partir de la cual niñas y niños comenzaron a contar sus experiencias a través de dibujos representativos y composición literaria en forma de cuentos. Las temáticas narradas están relacionadas con los recuerdos y vivencias del Territorio, en vacaciones o fines de semana, como también lo que sus familias les habían contado sobre el conflicto armado y el desplazamiento.

Indagar sobre la vida cotidiana fue muy importante para describir la percepción que se conserva del Territorio. Uno de los talleres más importantes durante este ejercicio fue la descripción de la Matriz: TerritorioCuerpoMemoria, atendiendo al vínculo del Cuerpo con el Territorio ancestral y las afectaciones ocurridas durante el desplazamiento desconectándolos del territorio de origen.

La siguiente descripción hace referencia a uno de los dibujos más dicentes resultados del taller de contexto denominado: Conflicto armado.

El dibujo incorpora los relatos que el niño sostuvo con padres y familiares sobre la violencia y el desplazamiento forzado. En él se hacen evidentes las huellas de dolor que ha dejado el conflicto.



Las tres cruces significan los tres muertos de mi familia que dejó el conflicto armado, dos tíos y mi abuela que murió a consecuencia del sufrimiento por sus dos hijos muertos, o sea de mis dos tíos. Al lado de las tres cruces esta la casa de mis abuelos. Los paramilitares mataron a uno de mis tíos y la guerrilla mato al otro. La Farc y los paramilitares presionaron a la policía para que se saliera del pueblo y masacraron a la población. Mi mamá y algunas de mis tías se desplazaron y por eso en la parte derecha y abajo del dibujo, dibujo a mi mamá con lágrimas en los ojos en Riohacha porque no podía ir al pueblo (Descripción del dibujo en uno de los talleres en contexto- Samuel- 12 años)

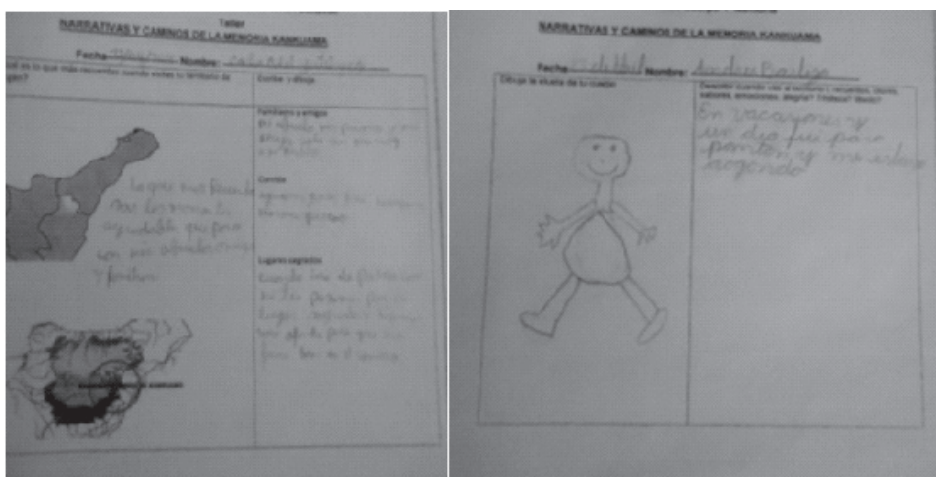
Es preciso destacar en este relato que la experiencia de Samuel en cuanto al conflicto armado tiene que ver con el dolor compartido como afectación durante el tiempo en que escuchó estas historias familiares. Por lo narrado se nota que el drama que le tocó vivir a su familia aún sigue en su memoria y sobre todo destaca más la tristeza de su mamá. Las manifestaciones de esta experiencia hecha dibujo, dan cuenta de que las afectaciones no han sido del orden individual, sino que afectan también a toda una familia y comunidad. Además, todas las formas de violencia ocurridas en el territorio ancestral responsabilizan a los diferentes grupos armados que hicieron presencia en este lugar.

Cabe destacar en este punto que muchos niños y niñas no contaron mucho sobre este tema, como tampoco algunas madres, aunque era evidente que

su silencio y sus lágrimas encerraban el recuerdo de la pérdida de un ser querido.

En esta actividad, niños y niñas describieron la historia familiar contada por medio de sus progenitores o por algún curioso que les cuenta cuando van al pueblo. En este ejercicio quedaron plasmados los recuerdos que por mucho tiempo han guardado y que ahora afloran desde las narrativas que cuentan las cicatrices de sus cuerpos marcados por la indiferencia y el miedo.

Sin embargo, para los niños y niñas que no tienen en su memoria los relatos del conflicto, es siempre una alegría volver al territorio.



Recordar los familiares y amigos que viven en el pueblo, hace que uno quiera volver más rápido. Ellos cuando uno llega a allá lo atienden muy bien a uno, le regalan alimentos, frutas. Le preguntan cómo es la vida en Riohacha. Y uno se acuesta tarde escuchando los cuentos.

Ir los fines de semana sobre todo cuando hay festivos, cuando vienen las vacaciones de junio y de diciembre es algo que esperamos con mucha alegría.

Ahora hay lugares sagrados, mi mamá me decía que antes no se veía eso ni se nombraba, ahora hay unas chozas grandes que se llaman kankuaruas. Mis primos me cuentan que ellos van por allá porque los mandan del colegio. (Luciana, 12 años)

En este ejercicio de Memoria dibujada, se hizo una actividad grupal descriptiva desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, donde se incorporan las percepciones que niñas y niños tienen del Territorio.



Este ejercicio se generó a partir de una conversación que al principio despertó mucha curiosidad sobre la presentación de la Matriz TerritorioCuerpoMemoria. A raíz de esta conversación, comenzaron a expresar sus sentimientos y planeamos en forma conjunta la manera como haríamos el ejercicio en forma grupal.

Ir describiendo cada palabra desde sus propias experiencias vividas en el territorio y fuera de éste, tal como lo muestra la narración, fue uno de los ejercicios más relevantes. La intención de esta experiencia investigativa es el ejercicio pedagógico de reconexión identitaria, en el tejido Cuerpo Memoria con el territorio ancestral.

La matriz TerritorioCuerpoMemoria fue elaborada en esta cartelera por hijos e hijas de familias desplazadas a la ciudad de Riohacha agrupados según el sector donde viven en la ciudad en mención. Cada grupo hacía una exposición de su diseño y es a partir de las narrativas que ellos mismos describen, que cobra importancia este análisis.

El territorio está representado por las montañas, cuando vamos a la finca de abuelos y bisabuelos, allí es donde se criaron nuestros padres y madres, tías, los primos que todavía viven allá. En el territorio están los ríos, las flores, piedras, están los elementos que nuestras madres utilizan para tejer la mochila, traen la carrumba que la hacen de los árboles, de la ma-

dera. También hacen la panela, el alfandoque, allá es nuestro origen. Están las casas de todas mis familias que viven todavía allí. Y uno se trae esos recuerdos para Riohacha. Por eso siempre vamos de vacaciones.

El cuerpo, representa mi vida, nuestras vidas, mi cuerpo se moviliza en vacaciones para ir a Atánquez a disfrutar de todo lo que hay allá, el cuerpo allí se alimenta de las comidas típicas.

La memoria, son todos los recuerdos que tengo de allí, del pueblo. Los cuentos que mi mamá me ha dicho de su vida y la de su familia, los que le contaron sus padres, cómo fue su niñez, de dónde venimos.

Ahora entendemos porque estas tres palabras no se pueden escribir separadas, porque todas llevan relación una con otra, y si la despegáramos no tendrían sentido.

La silueta de una mujer fue allí dibujada porque al ir allá al pueblo, se puede observar desde el pueblo que “Hay partes de las lomas que parecen figuras de humanos o de animales” y sobre todo de mujer. “La naturaleza es femenina”.

“Este momento fue muy importante, ha sido como una terapia, es sacar lo que no sabía que tenía en mi mente, me ayudó a recordar los momentos aquellos que pasé allí en Atánquez y en la montaña, en la finca. Ahora en mis pensamientos también hay lugar para todo lo que hemos hecho en estos días, ahora hay muchas preguntas que hacerle a mi madre, padres, tíos, tías, abuelos y amigos que viven allá en el pueblo.”.

Este taller llamado: Matriz TerritorioCuerpoMemoria, nos transporta mentalmente al pueblo de nuestras madres y padres, abuelos y abuelas, nosotros nos encontramos en medio de la ciudad, aunque nuestro cuerpo esté en medio de este bullicio siempre nos recuerdan que tenemos un origen y está allí, en nuestro territorio donde nacieron nuestros padres y allí están aún los familiares que no se pudieron salir en la violencia que pasó por allá.

Aquí en esta cartelera queda dibujado el pensamiento, los recuerdos que tenemos de nuestro pueblo, la gran montaña que se está derrumbando por los aguaceros que están cayendo allá, el río Candela donde vamos a bañarnos cuando estamos allá.

Están las artesanías, las casas, aunque ahora las casas allá están cambiando no son como las de antes. Este ejercicio me ayudó a descubrir cosas que no sabía, ni me los hubiese preguntado ni yo mismo, me abrió más el conocimiento de mi etnia.

3.4 La Memoria tejida

El relato de la niña tejedora⁷², pone de manifiesto la experiencia vivida por Luciana Mariana en los diferentes momentos de interacción durante el proceso de esta experiencia investigativa con miras a la articulación del Modelo Etnoeducativo kankuamo en los procesos de reconexión identitaria. El interés de la niña para contar su historia por medio de esta narración, se hace evidente en el entusiasmo de su edad, dando rienda suelta a su imaginación.

Había una vez una niña llamada Luciana, ella es una niña muy bonita, delgada, cabellos largos, pómulos muy definidos, es alegre, espontánea, le encanta la música y la alegría, le gusta hacer muchas travesuras, tiene 12 años de edad.

En las vacaciones va al pueblo de donde son sus padres, allí juega mucho con los vecinos y familiares, se baña en el río que se llama Candela, sube a la finca con sus abuelos maternos y su mamá.

...y fue así cuando llego a la casa de los abuelos maternos...

...después de ayudar con los oficios de la casa donde la abuela materna, sale para donde el abuelo paterno y le ayuda allí, la abuela paterna se murió...

En el siguiente párrafo, la palabra “indio” hace evidente que la forma de nombrar utilizada por la niña corresponde a formas de discriminación que históricamente han hecho parte de las dinámicas de negación identitaria que se ha transmitido de los padres a sus hijos.

...Un día vino a la casa una prima de mi papá, nos reunió con otros familiares y personas que yo no conocía y comenzaron a hablar de los kankuamos y nos dijeron que nosotros éramos de origen de los kankuamos. Realizamos muchas actividades con dibujos relacionados con los indios.

El aprendizaje de los conocimientos adquiridos en su pueblo natal le permitió recordar, en estas páginas, características culturales propias de los kankuamos. La trasmisión del conocimiento también se evidencia cuando al morir los viejos les dejaron este legado cultural a los abuelos de la niña, lo que para este análisis es de vital importancia ya que se está refiriendo exactamente a la Memoria Colectiva del pueblo Kankuamo. Permite nuevos conocimientos tanto para la autora (la niña misma) como para el lector

72 Luciana Martínez, doce años, narración durante los Talleres en Contexto, realizados en la ciudad de Riohacha en noviembre de 2016

Después de que la niña se enteró de donde era su familia, aprendió muchas cosas sobre todo que todos los atanqueros eran kankuamos, que los más viejos que ya se murieron dejaron muchas cosas a los padres y madres que ahora están, entre ellas, el vestido que es una manta cruzada y blanca en la mujer.

Esta narrativa permite mostrar cómo durante las diferentes visitas al Territorio, la niña intercambia conocimientos que a su vez reproduce. Por ejemplo, en este momento se ha comenzado un ejercicio de recuperación de la lengua ancestral a través del Suzũkaro y eso le ha permitido compartir algunas palabras en lengua kankuama que ella reproduce en el contexto donde se encuentra.

También los primos que tengo allá les enseñan palabras kankuamas en el colegio y me enseñaron algunas.

En los siguientes párrafos se relacionan los diferentes referentes del Territorio (ríos, finca, montañas, pueblo), otro aspecto cultural como la mochila que además de ser vista como una actividad económica es sobre todo un elemento que teje el pensamiento, que integra a la familia mediante la puntada y la palabra al momento de elaborarla. La conexión con el Territorio se ve reflejada cuando se refiere a sus vacaciones, cuando dice “antes de ir al territorio”, o, “las comidas de allá”.

...La niña antes de ir al territorio kankuamo o sea al pueblo de Atánquez de donde es mamá y papá no le interesaba conocer de donde era, porque tenía meses que no iba a Atánquez. Ella estaba pendiente de sus estudios y a la familia los de aquí de Riohacha. Bueno tenía la mente en Riohacha y no allá en Atánquez. Las comidas que allá comía eran tan diferentes a las de acá, el guandú⁷³, la viuda de pescado, el bastimento, hay un cebollín muy pequeño y delgado, tejen la mochila de fique y de lana y de eso vive la familia de la mamá y del papá.

Cuando llega la época de vacaciones aquella niña no veía el momento para irse a Atánquez donde sus abuelos.

Un aspecto de resaltar en el siguiente párrafo tiene que ver con la Espiritualidad como centro articulador desde el referente Matriz TerritorioCuerpoMemoria y algo muy importante es el interés de la niña por el tejido, que en este

73 Variedad de frijol cultivado en Territorio kankuamo y usado para la alimentación tradicional en sopas y dulces.

análisis se constituye en depositario de la memoria ancestral como práctica identitaria del pueblo kankuamo.

Luego su tío la llevó a los sitios sagrados porque la niña tenía gran curiosidad de saber cómo eran. Después sus primos que eran danzantes la enseñaron a bailar chicote y parrandera. El chicote es una danza de los kankuamos. La abuela hizo de almuerzo una sopa de guandú y cuando fueron a la finca su mamá y su tía hicieron guandú pelado, Lucía también observó paisajes muy bonitos de la naturaleza, socolas y mucho más, además se animó a aprender a tejer y a hilar la lana de ovejo.

Esta narración permite comprender la importancia de la interacción con el Territorio como fundamento de la reconexión identitaria.

La niña antes de ir al territorio kankuamo o sea al pueblo de Atánquez de donde es mamá y papá no le interesaba conocer de dónde era, porque tenía meses que no iba a Atánquez, ella estaba pendiente a los estudios y a la familia a los de aquí de Riohacha, decía la niña, bueno ella tenía la mente en Riohacha y no allá en Atánquez.

...La vida era normal para aquella pequeña juguetona, que se ocupaba de ayudar a la mamá en los trabajos de la casa, estudios y jugar con las amigas a los conciertos que ella realizaba, además de esto jugar con los perritos que tanta compañía le hacen cuando se encuentra sola.

Durante la narración es importante destacar el momento en que la niña aprende a tejer, lo cual sucede en el transcurso de uno de sus viajes al territorio kankuamo. Para aprender a elaborarla debió pasar mucho tiempo y sobre todo estar en contacto permanente con una persona mayor que le enseñara el arte no sólo del tejido sino del hilado con la carrumba que es un elemento elaborado ancestralmente para el arte del hilado del fique.

Esto le ha permitido reapropiarse de un elemento cultural importante para la mujer kankuama, como esencia de la espiritualidad femenina de la mujer. Además, ha servido como aporte al sustento familiar, situación que ha incentivado el interés por su elaboración.

El hecho de que Luciana haya aprendido a tejer se constituye en un acto de memoria importante. Su madre, a pesar de la situación de desplazamiento, no dejó de tejer la mochila, sin embargo, deseaba que su hija tomara otro camino diferente al suyo y por eso nunca se preocupó por enseñarla.

La niña empieza a interesarse por aprender cuando se inician los encuentros de esta experiencia investigativa a partir del tema de la reconexión identi-

taria desde el modelo Etnoeducativo propio. Así, el acercamiento con otros adolescentes y jóvenes familiares y vecinos de los abuelos que viven en Atánquez y que sí aprendieron a tejer desde muy pequeños, la motivó para, por sí misma, emprender este proceso y hacerlo una realidad.

Aprendió que la mochila kankuama significa más que el valor comercial, comprendió que es un elemento cultural y espiritualmente muy importante para la afirmación de su identidad como mujer.

3.5 Conversaciones y encuentro con docentes de las Instituciones Educativas del Resguardo Indígena Kankuamo.⁷⁴

Al tener conocimiento de la realización de este seminario, solicité al cabildo gobernador su consentimiento para asistir, expresándole mi interés por la experiencia investigativa que estoy realizando y así tener la posibilidad de un acercamiento con el cuerpo de docentes y directivos de las diferentes Instituciones Educativas del Resguardo Indígena Kankuamo y conocer de cerca el proceso de implementación del Modelo Educativo propio del Pueblo Indígena Kankuamo.

Fue de este modo como logré participar y conversar con mayores sabedores y algunos docentes de las diferentes instituciones educativas y en estas páginas quedan plasmadas las sensaciones, temores y alegrías que allí tuve la oportunidad de compartir.

Al llegar me sentí como una desconocida porque me observaban como si nunca me hubiesen visto. Aunque ese territorio fue el que un día me vio nacer y crecer, ese día sentí la distancia del calor humano de mis hermanos kankuamos. Esto fue lo que percibí aquel día.

Me acerqué a la persona de la organización que estaba coordinando el encuentro y le comenté el objetivo de mi participación.

En un primer momento participé como observadora tratando de reconocer personas con las cuales hubiese tenido algún vínculo en el pasado y sobre todo de reconocer si había personas de mi territorio (Atánquez) y esperando el momento de acercamiento para poder establecer vínculos que me permitieran realizar las conversaciones.

Me llamó la atención ver que en ese espacio de formación para los docentes estuviesen mayoras y mayores de las diferentes comunidades, por lo tanto, mi primer interés se concentró en ellos en un primer momento.

74 Seminario de actualización pedagógica. Octubre 7-8-9. De 2016 Comunidad de Guatapurí

Al abordar a las señoras mayores para conversar, no me reconocían como persona del resguardo y me miraban con desconfianza.

Para presentarme no fue suficiente decir mi nombre. Fue necesario contarles de mis orígenes, hablarles de mis abuelos y de mis padres y sobre todo de mi territorio. Describir la casa dónde vivíamos, los vecinos y finalmente narrar lo que tanto tiempo estuvo silenciado: la historia del desplazamiento.

En ese momento les comenté el objetivo de mi visita en condición de estudiante de la licenciatura en Etnoeducación en la Universidad de La Guajira.

Fue así como se pudo establecer una conversación a partir de los vínculos familiares y recuerdos que se traían de las andanzas en el territorio con uno de mis abuelos.

El poco tiempo de conversación nos permitió generar la confianza suficiente para que las mujeres mayores me concedieran el tiempo para conversar sobre la importancia de hacer esta investigación, esto fue sólo posible con uno de los mayores.

En el acercamiento con los docentes, la situación fue más amigable porque me reencontré con compañeros de estudio, con antiguos profesores de mi bachillerato y con familiares que están vinculados en las diferentes instituciones. Esto facilitó el proceso de conversación en relación con el tema de la investigación.

En relación con la identidad de los docentes, es necesario aclarar que no se hizo una pregunta directa sobre el autorreconocimiento como kankuamo. Sin embargo, este encuentro puso en evidencia, después de analizar las conversaciones, que no todos los docentes se autoreconocen como kankuamo y que en algunos casos no obstante el reconocimiento, admiten no seguir las prácticas pedagógicas espirituales en relación con la Madre Tierra y los padres espirituales. Aunque no especifiquen los motivos por los cuales no lo hacen se hace manifiesta, según la propia comunidad, su pertenencia religiosa a credos que no comparten las prácticas espirituales.

El encuentro y las conversaciones permitieron también observar las dinámicas de participación y cohesión de las diferentes comunidades. Es así como fue notoria la dinámica y participación de la comunidad de Guatapurí donde hay un trabajo espiritual en la kankurwa con la participación de mayores, mayores, docentes, estudiantes y mujeres. Caso diferente para la comunidad de Chemesquemena por su cercanía geográfica, situación que se va acentuando en las comunidades a medida que se acercan al casco urbano de Valledupar. En Atánquez muchos padres han decidido mandar a estudiar sus hijos a Patillal, con el propósito de que no participen de las

prácticas espirituales y culturales dentro del marco de implementación del Maku-Joguki- OEK, como me fue comentado por algunos padres en una de mis visitas familiares.

Esta experiencia deja claro que la desconfianza y el señalamiento son consecuencias del desarraigo. Sentirse como una extraña en su propio territorio y ser objeto de comentarios y miradas recelosas es el precio que hay que pagar para poder regresar, hasta el punto de pensar que haberse ido del territorio fuese una culpa y no una violencia sufrida.

Un punto importante que quiero destacar de este encuentro es la experiencia vivida en relación con las prácticas espirituales es la primera vez que entré a una kankurwa. El calor de aquel gran fogón tranquilizaba mi conciencia. Cada elemento cultural que observaba emitía mensajes silenciosos. Algunos tuvieron explicación por parte de aquellas guardianas de la tradición, otros no porque no era el tiempo, decía una mayor. Cada elemento por muy insignificante a la vista humana estaba lleno de historia.

Allí las mujeres me acogieron como una de ellas, a pesar de que fue la primera vez que visitaba esa parte de mi territorio me abrieron las puertas del conocimiento en esta esfera humana pero sobre todo espiritual. Con muchas expectativas llegue allí. Fui invitada a aquel lugar de silencio y palabra donde la memoria de las mayores comenzaba a hacer impartida desde aquel banco. Las palabras de aquellas mujeres traducidas en sabios consejos borraban aquellos comentarios de discriminación emitidos por la religión y la educación que por años estaban en mi mente sobre mi cultura. Cada experiencia contada fue guardada en mi memoria como el inicio de aquel chipire que comencé a tejer aquel día.

3.6 La autobiografía

Era el año 1997 cuando la violencia paramilitar entró en mi territorio ancestral por primera vez. Un grupo de actores armados, reconocidos en ese momento como paramilitares, entró a mi pueblo (Atánquez). Sucedió en la plaza. Era un lunes, regresaba de mi fin de semana para Valledupar, eran las cuatro de la mañana y debía salir en el primer carro para llegar temprano a la universidad de la capital del Cesar.

Cuando ya íbamos por el camino en una parte que se llama La Loma, venían varios carros y todos pensábamos que eran los pescadores que siempre venían a esas horas. Cuando los carros se acercaron, varios hombres armados y encapuchados nos intimidaron y obligaron al conductor que regresara al pueblo, muchos de ellos se subieron en medio de nosotros y la amenaza era que el que se intentara escapar, lo fusilaban, así hicieron con los otros carros que venían detrás.

Al llegar a la plaza, mi mamá que había llegado a la plaza para acompañarme a coger el carro, aún seguía allí conversando con algunas de sus amigas. En medio del terror que me embargaba la busqué entre la multitud, porque los paramilitares ya estaban sacando a las personas de las casas y las estaban mandando para la plaza, algunas venían semidesnudas con mucho miedo. Luego mandaron a dividirse entre hombres y mujeres y allí seleccionaron a sus víctimas y se las llevaron y más adelante las fusilaron, como posteriormente dieron a saber. Este fue el comienzo de mi más grande pesadilla. Aquel día jamás lo podré olvidar y creo que la gente de mi pueblo tampoco.

Tiempo antes el ejército venía haciendo allanamientos selectivos en diferentes casas, porque aludían que a donde algunas familias llegaba la guerrilla. Entonces, con la incursión de los paramilitares, el miedo de mis padres creció, por lo que huían diariamente al monte a dormir junto con tantas personas señaladas por ser colaboradores de la guerrilla.

En esas circunstancias, cuando regresaba los fines de semana donde mi familia ya no los disfrutaba como antes, no dormía pensando que pronto llegarían las personas, cuya identificación se estaba volviendo impronunciable en el pueblo como consecuencia del miedo en el cual estaba sumergida la población. Los asesinatos y las masacres perpetrados en el camino de Atánquez a Valledupar y aún en la propia ciudad de Valledupar no cesaron.

Este recorrido se ha constituido en un diálogo profundo conmigo misma y comenzó desde el primer instante que nos cruzamos en el aula de clase en cuarto semestre con la profesora Yolanda. En ese momento, durante el ejercicio de presentación, nos pidió que habláramos sobre nuestra identidad. Fue un momento muy difícil, pero hoy agradezco haberlo vivido porque fue precisamente la situación que me permite hoy contarme, superando los miedos y los silencios a los cuales había estado sometida en mi condición de mujer indígena desplazada.

Con el tiempo decidimos quedarnos en la ciudad de Riohacha, mientras mi padre constantemente iba al pueblo a vigilar la casa y las pertenencias que habíamos abandonado. Me acuerdo que cada vez que mi padre partía hacia Atánquez, llorábamos porque pensábamos que era la última vez que lo veríamos y cuando regresaba nuevamente era motivo de alegría. Con él siempre traía algo de nuestras pertenencias, mientras que aquel lugar que nos vio nacer se deterioraba como si reclamase el calor humano de los años que habíamos permanecido allí.

Uno de los motivos importantes de los viajes de mi padre era ir a dar cuenta de unas tierras que mi padre poseía. Esa finca era de un kankuamo, el cual vendió al INCORA. Esta institución entregó esas tierras a los arhuacos; pero un grupo de hombres, entre esos mi papá, decidieron invadirlas, aludiendo que la finca se encontraba en territorio kankuamo, según los límites establecidos por nuestros ancestros. Me cuenta mi padre, que no fue posible llegar a un acuerdo amigable con los hermanos arhuacos, por lo tanto la situación se complicó, hubo enfrentamientos inclusive entre mujeres kankuamas y arhuacos y finalmente no fue nada fácil sacar a los hermanos arhuacos de allí en el año de 1991.

Eran momentos muy difíciles para mantener nuestra condición de desplazados y silenciados en un lugar ajeno al nuestro y a pesar de todo esto, mis pensamientos y recuerdos estaban rondando en el silencio de mi voz, el dolor de la tragedia que trajo el desplazamiento y la guerra, donde mi Territorio era constantemente pisoteado, dañado por la sangre de mis familiares y amigos, bañado de lágrimas de dolor, asombro y miedo.

El siguiente paso era descubrirme como mujer indígena kankuama desplazada, fue tal vez el momento más difícil de mi vida, pero con el pasar del tiempo y con las temáticas abordadas en cuanto a los referentes legales en la asignatura de territorialidad y todo lo concerniente al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas fueron generando dentro de mi confianza y seguridad. Había algo dentro de mí, una fuerza transformadora. Así, paulatinamente mis miedos se fueron convirtiendo en fortaleza. Allí descubrí mi verdadero papel como etnoeducadora.

...En ese momento tal vez por mi corta edad, no me era fácil entender el porqué de toda esta oleada de violencia, como tampoco era consciente de mi identidad indígena, tanto que en mi familia y en todas las familias del pueblo escuchaba los comentarios de que nuestros hermanos Arhuacos, Wiwas y Koguis eran los indios, no nosotros. Esa fue la forma en que me enseñaron a nombrarlos, y así, sin darme cuenta, se empezaron a sembrar en mi las semillas de la discriminación.

Hoy entiendo que esa situación se debía a la influencia de la educación que fue una forma de continuar los manejos de la escuela orientada desde la época de la colonia. Igualmente fue otra influencia de la religión que imponía patrones y creencias sobre un solo dios. Esto hizo que no comprendiera la diversidad y el respeto por las demás creencias; a cada persona la observaba de forma diferente de acuerdo a las normas infundidas en esos escenarios y las dinámicas culturales del pueblo que en ese momento me

negaban cualquier posibilidad de conocer sobre mi condición de indígena. El modelo que se quería imitar era el que se presentaba a través de los turistas que nos visitaban, a quienes llamábamos civilizados, además de la televisión que en esa época (1993) comenzaba a llegar al pueblo, en especial, en ciertas casas del barrio Medellín, que era donde yo vivía, porque quienes vivían cerca a la plaza ya gozaban de ese aparato deseado por todos en mi pueblo.

(...) En esas condiciones y con tan sólo 15 años de edad empecé a vincularme con cierta timidez a aquello que se denominó en esa época el “renacer kankuamo”, asistiendo a las reuniones donde se informaba del nacimiento de la OIK, resistí casi tres años, pero la violencia cada día se agudizaba más y toda la muerte que rondaba me aterrorizó y esa situación influyó en la toma de decisión de mi parte de salir del territorio.

(...) El reencontrarme como mujer indígena kankuama, ha sido una condición al principio ignorada, luego negada, vergonzosa y finalmente de miedo. Ha implicado grandes retos y un largo camino para que se haya transformado hoy, asumiendo con orgullo el compromiso como lideresa de mi pueblo.

Hablar desde mi condición de mujer indígena kankuama me lleva a revivir aquellos momentos que toda mujer desde su posición femenina tiene el privilegio de vivir. Uno de ello es la primera menstruación que llega a mi cuerpo a la edad de diez años. Aún jugaba, por lo general sola, en aquel rinconcito de mi humilde casa (detrás de la puerta de la sala). Esa mañana me levanté muy temprano, con ciertas molestias en mi cuerpo como anunciando que algo en mi vida cambiaría para siempre; salió el sol y junto con él iban acrecentando los dolores en mi estómago. Más tarde escuché decir a mi mamá que había muerto la tía Joaquina (Q.E.P.D) (por eso nunca olvidaré su fecha que es el 11 de junio de 1988), ya que debía irse al velorio, lo que hizo que no le comentara a mi madre el suceso que estaba ocurriendo en la intimidad de mi cuerpo. Lo recuerdo bien, fue un día a las diez de la mañana.

Asustada, no sabía qué hacer, ni mi madre ni otra persona me habían comentado de esta situación, lo que produjo en mí muchos temores. Eso hizo que no le comentara nada a mi mamá, pero cada mes estaba más asustada de ver lo que pasaba en mi cuerpo y seguía con atención los ritmos de mi organismo, ocultándolo por los primeros cinco meses que era casi imperceptible, pero al sexto mi cuerpo dio otras señales y tuve una menstruación abundante, lo que hizo que en mi casa todos se enteraran.

Luego de que se enteraron, no me dejaban salir de la cama, no podía lavarme el pelo, no podía comer ciertos alimentos, no podía bañarme, en fin no

podía realizar ningún esfuerzo; en ese entonces no se usaban toallas higiénicas, sino pedazos de tela de ropa usada que se conservaban limpios.

Después de este suceso mi vida no sería igual, experimentando otras emociones sobre mi cuerpo, mi silueta cambiaba silenciosamente, comenzaron los interrogantes y junto a ella las frustraciones cuando reflexionaba sobre mi futuro. Tenía una familia que sostenía mi existir, me indicaba lo que debía hacer, pero los comentarios de quienes éramos me entristecían. No entendía por qué algunas personas decían que éramos “indios” y otras decían que éramos “campesinos”.

Hoy, al sentarme a dialogar con mis silencios, me pregunto qué pasó con mi vida de niña, qué pasó con las prácticas culturales que implican una ritualidad específica para el momento de la primera menstruación y me surgen muchas preguntas. Por ejemplo: ¿Por qué mi madre nunca me habló de estas cosas? ¿Qué significaba culturalmente para ella esa etapa de la vida de toda mujer?

La respuesta de mi madre a estos interrogantes es que, por lo general, ella pasaba el tiempo trabajando en la finca de mi abuelo, luego cuando regresaba también lo hacía en la casa y como era la mayor, recaía mucha responsabilidad sobre ella, sobre todo con los hermanos más pequeños. Cuenta que, dada su condición de hermana mayor, ese momento de su vida lo vivió subiendo una loma a los 14 años, su madre tampoco le comentó nada de esta situación.

Hoy me causan grande tristeza todas estas respuestas, porque para mí hubiese sido un privilegio hacer parte de todas las etapas culturales que conlleva este momento especial en la vida de una mujer indígena kankuama. Claro, es algo imposible de pedir a mi madre si la suya tampoco lo vivió a causa de las costumbres impuestas por otra cultura que desdibujaba cualquier práctica cultural propia del pueblo kankuamo.

Iniciar este diálogo, insisto, ha sido algo profundo y difícil. No me explico cómo nunca antes había sentido la necesidad de saber sobre el momento de mi nacimiento. Por eso hoy, en este diálogo con mis silencios, originado a raíz de la monografía de grado como etnoeducadora, siento alegría y regocijo de haber tocado esta dimensión de la existencia con mi mamá. Cuando le pregunté cómo fue mi nacimiento, ella me cuenta que fue un 16 de diciembre, una partera atendió su parto y que la placenta y el ombligo fueron enterrados en el patio de mi casa al lado de un árbol de guanábano.

Haber comenzado a escribir la autobiografía fue imprescindible para el resto del trabajo de investigación ya que me abrió la mente y me sensibilizó en

cuanto al dolor de mis paisanas. Aunque lo sabía, nunca las había escuchado relatar sus historias llenas de tristeza y dolor, siempre que nos encontráramos hablamos de lo presente, de lo bueno que habíamos estado en esta ciudad, pero hasta ahí; ahora, al contarnos unas con otras, siento una conexión muy profunda con ellas, se entabló una bonita amistad y sobre todo comprendí la profundidad de mi quehacer como etnoeducadora.

Decidí venir a la ciudad de Riohacha de paseo donde un tío, era la puerta de escape de mi familia que día a día llevaba encima las voces del miedo y el temor de morir en una de esas incursiones paramilitares (...)

Un día conocí a unos amigos que contrataban con el gasoducto de esta ciudad y me contaron que se requería personal para la limpieza de dicha tubería, allí vi la oportunidad para que mi padre y mi hermano mayor se vinieran a ganarse un poco de dinero y solventaran un poco la economía familiar.

Fue así que les informé y se vinieron. Sin embargo, la zozobra continuaba. Cada día escuchábamos en los noticieros la pérdida de vida de muchas personas, familiares y amigos, lo que obligaba a mi familia a resignarse, a quedarse en este lugar para salvarnos de aquellos momentos indeseables. (...)

Eran momentos muy difíciles para mantener nuestra condición de desplazados y silenciados en un lugar ajeno al nuestro y, a pesar de todo esto, mis pensamientos y recuerdos estaban rondando en el silencio de mi voz, el dolor de la tragedia que trajo el desplazamiento y la guerra, donde mi Territorio era constantemente pisoteado y dañado por la sangre de mis familiares y amigos; como también bañado de lágrimas de dolor, asombro y miedo.

En esos momentos sentía rabia de extrañar mi territorio, tal vez lo que quería era olvidarlo y nunca volver, porque mi memoria seguía insistiendo en aquellas oscuras noches cuando mi cuerpo de mujer, a causa de las imágenes que rondaban y revoloteaban en mis sueños, no lograba descansar después del fatigoso día.

En ese devenir, me gradué como técnica en educación infantil, con énfasis en promoción de la salud, y trabajé por algún tiempo en el ICBF. Después de esa experiencia, en el año de 2007 me fui a Bogotá.

Regresé de nuevo a la ciudad de Riohacha en el 2012 a perseguir el sueño de ser Etnoeducadora, sueño que tenía desde el momento en que me vinculé al proceso del “renacer kankuamo”, dado que varias personas del territorio se vincularon al programa de Etnoeducación que en ese enton-

ces ofrecía la Universidad de La Guajira en Villanueva. Los primeros Etnoeducadores egresados de la Universidad de La Guajira en la sede de Villanueva, empezaron a cuestionarse sobre el modo de fortalecer la educación propia del Resguardo Indígena Kankuamo para el comienzo de lo que serían los centros etnoeducativos en el resguardo. Esos inicios quedaron marcados en mi mente y desde allí soñé con esta profesión.

Las primeras páginas plasmadas en la autobiografía están llenas no tanto de dolor, sino de asombro e incertidumbre por lo que significaba mostrarme a mí misma; ser la investigadora de mi propia vida no fue tan fácil. Fue gracias a la paciencia, traducida en la orientación acertada en este caso por mi directora, y sobre todo a la confianza que se generó a partir de los encuentros planeados en las asesorías, que por fin se abrió la puerta de los recuerdos y con mucho dolor comencé a escribir las páginas que me sorprenden cada vez que las leo, reconociendo en la Etnoeducación un camino de compromiso con mi pueblo.

La Etnoeducación significó en ese momento la posibilidad de volver a mis raíces, de construir el camino a la cultura propia. Sin embargo, hubo momentos en los primeros semestres en los que llegué a preguntarme si me había equivocado en mi elección, dado que no encontraba en los contenidos de las diferentes asignaturas orientaciones que me condujeran a ese reencuentro con mi identidad y de enrutamiento hacia los postulados de los cuales ya se hablaba en la OIK.

Esta distancia entre la academia y la vida de los pueblos la percibí con más fuerza a partir de mi regreso al proceso kankuamo, en esta ocasión, en condición de mujer indígena kankuama desplazada residente en Riohacha, vinculándome con las diferentes actividades orientadas desde el Plan de Salvaguarda, que empezó a tomar fuerza en Riohacha a partir del año 2014. Este acercamiento se origina gracias a las orientaciones de la docente desde la asignatura de Didáctica Contextual Multi-intercultural que me llevaron a cuestionarme sobre mi condición de mujer indígena y sobre la responsabilidad de mi quehacer como etnoeducadora.

Esta transformación se ha dado a partir de mi proceso personal, formativo y familiar. Largas conversaciones con mi padre y continuos regresos al territorio han ido tejiendo de nuevo el chipire de la memoria colectiva y hoy me siento inmersa con la historia labrada desde mi niñez, recorriendo aquellos lugares y tiempos vividos en el territorio que me vio nacer.

Gracias al reencuentro conmigo misma y a las conversaciones que nunca había tenido con mis padres en otros momentos, puedo hoy comprender

con mayor claridad la dimensión y relevancia que tiene el Territorio para una indígena a través de la conceptualización de la matriz TerritorioCuerpoMemoria que ha sido esencial en mi posición como coinvestigadora en el semillero Putchi Anasu, coordinado por la directora del presente trabajo.

La Matriz TerritorioCuerpoMemoria, me transporta a la dimensión profunda de las montañas, los olores, los sabores y, aunque esté lejos físicamente, mi cuerpo camina en el pasado recorriendo la memoria colectiva de mis ancestros. Mientras que en el aquí y el ahora, esta experiencia investigativa me permite desbaratar ese nudo ficticio sobre el cual se ha construido un “suzũkaro”⁷⁵ que desvanece la esencia de la cultura kankuama. Me ha implicado afinar la puntada y compartirla con otras mujeres para reconstruir el macaneo, el hilado, el tejido de la memoria y el sentido de la mujer indígena kankuama.

Siguiendo lo anterior, descubrir que mi placenta y mi ombligo se encuentran sembrados en mi territorio ancestral, ha sido motivo de gran alegría, porque conociendo hoy la importancia que tiene este acto en nuestra cultura, siento que tengo un origen ancestral, un vínculo insondable con mi Territorio, que en últimas es la esencia del ser indígena.

Este hecho me permite hoy auto reconocer con orgullo mi identidad de mujer indígena kankuama. Siento que pertenezco a una cultura aguerrida que ha sabido defender su dignidad como pueblo y que ha sabido resistir a la más cruel de las arremetidas violentas en el país. Siento ahora sí que mi historia personal hace parte de la memoria colectiva de mi pueblo y me enorgullece poder contarle a las otras generaciones que mi Cuerpo es parte de un Territorio ancestral, porque allí está sembrada una parte de mí ser.

Hoy junto a esta gran alegría tengo que reconocer con mucho dolor, y hasta con cierta vergüenza que al momento del nacimiento de mi hija no era aún consiente de esta práctica, pero en muchas ocasiones ese punto del “suzukaro” mal tejido borra y desvanece la conexión entre la memoria colectiva y nuestras prácticas de vida cotidiana. Lamentablemente en mi caso ha sido así, sobre todo en relación con las prácticas espirituales que conectan el Cuerpo y la Memoria con el Territorio.

Es así como la placenta de mi hija quedó en alguna estructura sanitaria de Riohacha y el ombligo se colocó en el techo de la casa. En esta investigación conocí la importancia de esta práctica cultural. Por lo tanto, me

75 Palabra kankuama que se traduce como “mochilón”.

acerque por primera vez a indagar sobre el ombligo de mi hija y el significado de tal fin. Mi progenitora me respondió: Como se lo había enseñado su madre sin darle ninguna explicación.

Muy pronto comenzaré mis labores artesanales y sueño con ese momento en que pueda transmitirle el conocimiento del tejido de la mochila y su significado ancestral. Además, mi hija crece en un momento afortunado para la educación del pueblo kankuamo, porque acaba de llegar a mis manos la primera publicación que recopila elementos de la lengua propia. (Anshaye Kakachukua, 2015), desde la cual asumo el compromiso de orientar su proceso de reconexión identitaria, reconociendo la deuda histórica frente a las prácticas espirituales con mi Territorio, las cuales me fueron negadas, pero no por ello quiero negárselas a mi hija, rompiendo de este modo el hilo histórico y las prácticas de negación a las cuales hemos sido sometidos los pueblos.

Actualmente se está gestando dentro de mí un nuevo ser. Ha traído alegría a la familia. Desde el mismo momento que sentí la experiencia de ser madre nuevamente, nació el deseo de tener la posibilidad en esta ocasión de realizar las prácticas culturales que a ningún ser kankuamo se le debe negar, es decir, la placenta y el ombligo deberán estar sembrados en mi territorio ancestral. Esta propuesta ya ha sido consensuada con mi pareja y por lo tanto se pedirá al centro hospitalario donde suceda el parto que se respete esta parte del ser kankuamo y sea entregado para tal fin. Lo mismo se hará con el ombligo, con indicaciones específicas de una mayor kankuama.

El hecho de haber parido mi primera hija en un momento en el que desconocía por completo las prácticas culturales del ser kankuamo me generó grande confusión como gestora de vida y la preocupación del momento radicaba en saber qué camino debía conducir a este nuevo ser, es decir ¿Qué clase de educación impartiría o la iba a dejar en manos de la educación impuesta tal como me paso a mí?

Hoy tengo claro que fomentaré la identidad kankuama desde el seno de la familia y la comunidad, como mujer kankuama y también avivaré el respeto por la diferencia teniendo en cuenta que fueron los caminos de la diversidad los que me llevaron a encontrarme conmigo misma.

Por esto al hacer este contraste con mis dos momentos de gestación me embarga la tristeza el hecho de que con mi primera hija no sucediera lo que con este nuevo ser tengo la posibilidad de hacer. Pero mi compromiso sigue latente por seguir formando y enseñando con y desde mi propia existencia. Tengo la esperanza de que las futuras madres que como a mi

les tocó vivir la historia del desplazamiento forzado del territorio y las mujeres jóvenes que han participado en esta investigación puedan alcanzar el nivel de conocimiento ancestral y acceder, sin ningún prejuicio, a las prácticas culturales que como pueblo nos corresponden.

Narrarme en primera persona tanto en los círculos de palabra generados con niñas y niños, como en las largas conversaciones con las mujeres, fue importante para el camino recorrido en esta experiencia investigativa, ya que abrió cajones de la memoria que se habían cerrado y aumentó la sensibilidad al reconocernos frente al dolor como mujeres que habíamos compartido la experiencia del desplazamiento.

Si bien yo sabía de esas historias, nunca las había escuchado relatar en primera persona y es allí que radica la profundidad de las narrativas que aquí se presentan, ya que son la manifestación clara del tejido de la memoria colectiva como nudos que amarran y empatan los hilos de una identidad kankuama que aún siente las cicatrices, las rupturas y el desarraigo. Por eso, los fragmentos que retomo a continuación son tejidos con las palabras sonoras y nostálgicas que llegaron como melcocha de alfandoque al más profundo de mi existencia.

Volver entre carumbas y cabuyas, es decir, volver a tejer, ha hecho que hoy en día me considere una mujer fuerte, luchadora y valiente a la que la violencia le truncó muchos sueños, pero que no se quedó allí en la intimidación social del momento sino que continuó su camino, no solo en la lucha individual sino en el compromiso colectivo y en la defensa de la diversidad como un derecho, desde mi rol como lideresa de la organización de la población kankuama residente en Riohacha. La posibilidad de encontrarme conmigo misma y descubrirme en este andar silencioso con mi identidad, fue un momento importante que evoco con alegría porque a raíz de ese reencuentro conmigo misma, retomé algunos aprendizajes propios, como la elaboración de la mochila kankuama; empecé a cuestionarme sobre mi vínculo espiritual con la Comunidad y con el Territorio como elementos importantes de mi fortalecimiento identitario, llegando a comprender la importancia de la Memoria Colectiva para lograr este propósito.

Escribir mi propia historia fue un reto que enfrenté con mucha ansiedad, tristeza y momentos de confusión. Al ir avanzando, con la asesoría y acompañamiento de mi incansable directora, logró hacerme sentir confianza en mí misma. A partir de allí se fueron despejando los vericuetos de mi memoria y así se gestó este ejercicio decisivo tanto en mi vida profesio-

nal como personal. Algo que jamás pensé podría llegar a hacer: contarme a mí misma.

(...) Reconciliarme con mis hermanos kankuamos residentes en Riohacha y volver al territorio segura de mi identidad, ha sido uno de los logros más significativos en este proceso.

3.7 La Reconexión Identitaria

Plantear como ejercicio pedagógico para la articulación de las narrativas y experiencias de mujeres, niñas y niños kankuamos desplazados en Riohacha con el modelo educativo propio Maku-Jogúki -OEK, a partir de la idea concebida en el título de la presente experiencia investigativa como "Reconexión Identitaria", tiene sus orígenes en los postulados de la *Pedagogía de la Reconexión*, tema visto y discutido con la directora desde su orientación en las asignaturas de IV y V semestre en la Licenciatura de Etnoeducación.

Para el caso del pueblo kankuamo, este vínculo espiritual con el Territorio, visto desde la fenomenología hermenéutica, tiene que ver específicamente con los principios que explican esta relación a partir de la Línea Negra, consagrados en el documento Madre de los cuatro pueblos de la SNSM, del cual transcribo a continuación el siguiente párrafo:

La Línea Negra en la lengua Kággaba del pueblo Kogui se expresa *Séshizha*, en la lengua *Damana* del pueblo Wiwa *Shetana Zhiwa* y en la lengua Iku del pueblo Arhuaco es *Seykutukunumaku*. En estas expresiones se indica, que Línea Negra, inicia o parte de la parte oscura *Sé, She o Seyn*, la existencia original imperceptible que contiene la esencia y fuerza que materializó el orden y armonía de todo. *Shi* es hilo espiritual, conexión o energía entre el mundo espiritual y el mundo material. Y *Zhiwa* hace referencia a lo femenino a la fuerza y posibilidad de creación, reproducción y sostenimiento de la Madre y que físicamente se expresa en el agua (...) En términos de las conexiones de *Sezhizha* o Línea Negra hacía el universo, los principios de orden del territorio desde nuestro conocimiento cultural se desarrollan en una línea invisible y otra línea visible, ambas son *Séshizha*, la parte oscura que no vemos y *mama sushí*, la parte perceptible para nosotros, lo que podemos ver físicamente y que llamamos el mundo material (OIK, 2016, 23).

Llegando a este punto, en un tejido que se entrenza con la fenomenología hermenéutica, lo que aquí expreso como Reconexión Identitaria, se debe entender a partir de la siguiente definición:

La Reconexión Identitaria la defino como un fenómeno que se da a partir de un proceso cíclico, energético y pedagógico en la vida cotidiana que conecta desde la Línea Negra las experiencias del mundo físico con el mundo espiritual.

En su recorrido por el Territorio, a través del cuerpo, la reconexión identitaria desarrolla un proceso de sanación del ser, recompone el hilo conductor de la memoria, reconecta la dimensión espaciotemporal, hace evidente las señales encriptadas, es decir, ocultas, pero manifiestas en la corporeidad (Leib) que se teje con los hilos del tiempo kairológico desde el cual se genera una relación equilibrada con la madre naturaleza, dando lugar así, a una profunda conexión entre el territorio, la espiritualidad y la palabra hecha memoria, como horcones portantes de la identidad kankuama.

Esta definición fue posible a partir del ejercicio de escritura de la narración autobiográfica, cuando comencé a experimentar el sentido del vínculo entre TerritorioCuerpoMemoria y la fuerza del significado del concepto de Reconexión Identitaria. Comprendí el compromiso asumido al haber incluido esta dimensión en el título del presente trabajo.

Caminar en mi territorio con confianza es uno de los avances más significativos dentro de este proceso, y a partir del cual he podido reapropiarme de las prácticas culturales que en algún momento creí olvidadas. Esta búsqueda de la sabiduría ancestral kankuama también me permitió reencontrarme con la espiritualidad, visitando por primera vez los sitios sagrados dentro de mi territorio ancestral, escuchando la palabra sabia desde lo comunitario, colaborando en el trabajo colectivo en la búsqueda de la reconstrucción de la identidad kankuama y con mucho respeto entrando a otras esferas de conocimiento ancestral.

Es decir, no solo pude recuperar mi memoria ancestral sino que también tengo ahora contacto con mi territorio y sobre todo puedo ahora desamarrar la cabuya de aquel Zuzõkaro que había dado por terminado, para poder seguir en tejiendo mi existencia con los míos desde nuestro territorio ancestral.

El ejercicio de vincular la escritura de esta experiencia con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, me permitió reconectarme con mi propia historia, recuperar esa memoria corporizada y caminar los callejones de mi pueblo natal así como compenetrarme con las montañas, los ríos que en mi pasado eran sitios que sin saberlo iban esculpiendo dentro de mi ser la esencia de esa identidad kankuama. Es decir, los lugares transitados desde la infancia volvieron a mi memoria mientras que mi cuerpo desde aquí, visionaba de

nuevo aquel espacio que me conectaba desde mi nacimiento: la placenta y mi ombligo.

El análisis desde la matriz TerritorioCuerpoMemoria, abre el camino a la reconexión con nuestro territorio ancestral y con nuestras prácticas culturales. Ofrece la posibilidad de recocer las rupturas sociales que ha dejado el conflicto con los nuestros, entrando en una fase de reconciliación y reconexión.

Este proceso se hace más evidente cuando Cuerpo y Memoria se reconectan con el Territorio, es decir cuando se toma conciencia del pasado que es también presente y, como bien lo indica la sabiduría Andina, está delante de nosotros como parte de ese cuerpo vivido al cual hace referencia la fenomenología. Cuerpo vivido desde el cual se toma conciencia del ser y estar en el mundo. Es decir, tomar conciencia de que aún en condiciones de desplazamiento esa reconexión es posible. Esta reconexión también se hizo evidente a través del tejido que se implementó como metodología y a la vez camino para la narración e interpretación de la experiencia.

Así, mientras las mujeres iban tejiendo la mochila iniciada como tejido simbólico de esta experiencia, plasmaban en cada puntada la palabra. Esa palabra, en ocasiones manifestada a través del silencio, de las lágrimas, era la manifestación tangible de la memoria allí presente. Una evocación del recuerdo. Una manifestación de tantas ausencias presentes. Por eso cada puntada, sigue siendo testimonio inseparable de cada narración, fiel a la experiencia vivida, tanto hoy, como ayer.

Cabe resaltar que la mochila sólo era elaborada en los diferentes encuentros colectivos y era cuidada de manera especial por las mismas mujeres. Lo que hace que la mochila tenga un valor inimaginable porque allí quedó tejida cada historia, la palabra en cada puntada que se constituyó en la memoria colectiva como también la experiencia de los encuentros en sí. (Sistematización de experiencias con mujeres).

A partir de este camino pude comprender que la mochila como TerritorioCuerpoMemoria se fundamenta en las narraciones que dan cuerpo a esta experiencia y que cada puntada da cuenta de la cruda realidad en la que nos tocó vivir. El tejido colectivo incorporó la expresión de quienes tejían sus silencios porque aun sus voces querían seguir temerosas en el silencio, pero paulatinamente a medida que el tejido avanzaba, el dolor comenzaba a salir de ese lugar silencioso al que había sido recluido. Salía en forma de mochila.

Por miedo se tejía a escondidas, para que nadie pudiera descubrir el lugar de donde proveníamos por el tejido, por la puntada o por los colores. Se tejía en silencio por temor a ser reconocidos. Muchas veces, el tejido no se tocaba porque evocaba recuerdos tristes.

Allí también quedaron las voces que siguen silenciadas porque esta vez el silencio pudo más que la palabra, mujeres que prefirieron dejar allí sus lágrimas porque aun el dolor causado por el conflicto armado y la violencia siguen haciendo eco en sus vidas (Sistematización de experiencias con mujeres).

Ahora, en este proceso de reconexión identitaria se ha hecho posible que las voces del silencio puedan escucharse, esta vez en modo elocuente y claro. A la luz del día, sin esconderse.

El reconectarnos con nuestra identidad es recuperar los que éramos, es volver a tejer nuestras historias, tejer nuevas relaciones con el territorio ancestral.

Considero que guardo mi identidad de mujer indígena kankuama porque tejo mi mochila y a pesar de las circunstancias no lo he dejado de hacer, mi esposo kankuamo también me ayuda en esta actividad. Mi madre me envía los implementos que necesito para realizar las mochilas. Mi padre es músico tradicional al igual que mi hermano (Conversación con madre desplazada, Negalda, 2016)

En este recorrido de chipires, idas y vueltas, fue cogiendo fuerza el concepto de Reconexión Identitaria, el cual quiero expresar desde los laberintos de mi propia existencia.

Lo que si percibo, es que cuando me acuerdo de situaciones difíciles del desplazamiento, se me enreda la cabuya. Tengo que partirla, respirar y volver a comenzar. Tengo que volverla a empatar. Es así como entiendo la reconexión: Reconectar esa ruptura y empatarla, componerla para seguir el proceso del hilo en el momento del tejido, que es a la vez recomponer, reconectar mi vida para seguir existiendo. (Parra y Gutiérrez, 2016, p. 114-130)⁷⁶

76 <http://narrativaseducacion.com/images/documentos/memorias/Memorias-Mesa-4-Pedagoga-de-la-Memoria.pdf>

3.8 La Metodología Chipire: PuntadaPalabraMemoria

Esta metodología se fue articulando en un proceso simultáneo con el proceso de reconexión que empezó a manifestarse desde los diferentes estados del Cuerpo al incorporar la Memoria, porque tener Memoria es también tener Memoria de las cicatrices. Esto se dio en un proceso flexible de ida y vuelta, de adentro y afuera, como el movimiento que hace el brazo con la aguja en el acto de tejer. Surgió de modo espontáneo, como por una necesidad urgente de resolver las limitaciones que al comienzo del camino investigativo generó la utilización de un cuestionario de preguntas, tomado de las técnicas occidentales de la entrevista semi estructurada que dificultaba la interacción con las voces protagonistas de la presente experiencia.

Bajo esta mirada, en conversaciones con la directora, se pensó en una forma diferente de interactuar, que fuese más participativa y que permitiera aflorar las emociones y la memoria, es decir las subjetividades de cada uno de los protagonistas.

Es así, como a través del diálogo de **“Chipire: PuntadaPalabraMemoria”** con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, pude comprender, desde la experiencia misma, los diferentes modos como esta metodología conjuga, incorpora y conecta dos de las propiedades performativas del lenguaje: la indexicalidad y la reflexividad.

La Indexicalidad refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de un saber socialmente compartido, y a su compleción en la comunicación. La comunicación está repleta de expresiones indexicales como “esto”, “acá”, “mi”, etc., que la lingüística denomina “deícticos”, indicadores de persona, tiempo y lugar inherentes a la situación de interacción (Coulon, 1988). El sentido de dichas expresiones es inseparable del contexto que producen los interlocutores. Por eso las palabras son insuficientes y su significado no es trans-situacional. Pero la propiedad indexical de los relatos no los transforma en falsos, sino en especificaciones incorregibles de la relación entre las experiencias de una comunidad de hablantes y lo que se considera como un mundo idéntico en la cotidianidad (Wolf, 1982; Hymes, 1972) (Guber, 2011, p. 42-43)

Con lo anterior he querido explicitar la distancia que el presente análisis toma de las formas clásicas del análisis e interpretación de los datos, aclarando que cada momento de la experiencia investigativa vuelve sobre sí mis-

ma en un proceso circular, como lo indica el chipire, ejercicio que se nutre de una continua reflexividad, en el sentido que explica el siguiente párrafo

La literatura antropológica sobre trabajo de campo ha desarrollado desde la década de 1980 el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos. Género, edad, pertenencia étnica, clase social y afiliación política suelen reconocerse como parte del proceso de conocimiento vis-á-vis los pobladores o informantes (Guber, 2011, p. 45-46).

Entonces, entendida así, la metodología creada desde lo propio en esta experiencia investigativa denominada: **Chipire: PuntadaPalabraMemoria**, en diálogo con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, es el postulado que rige el constructo teórico de la Reconexión Identitaria.

La palabra acompaña la puntada y el Cuerpo de la mochila, de la memoria va cobrando forma. Reconectarnos como pueblos indígenas sean cual sean las causas que han generado la ruptura identitaria se constituye en una necesidad urgente para la presente generación.

De esta manera, esta experiencia investigativa desde mi pregrado está basada en la realidad que afronta no sólo el pueblo kankuamo sino el país entero en esta etapa llamada del postconflicto. En ella, la Reconexión Identitaria abre espacios y tiempos en el camino a la reconstrucción de la memoria colectiva desde los pueblos como camino a la construcción de la paz en el país.

Es desde esta ruta metodológica que el análisis e interpretación de los datos, responde al entramado de las narrativas y conversaciones generadas en esta experiencia investigativa y se teje desde la fenomenología hermenéutica que se concreta a través de la articulación con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, donde las categorías de Territorio, Cuerpo, Memoria se van entrenzando para reconstruir el Chipire de la identidad kankuama, como propuesta de un proceso pedagógico que permita la reconexión identitaria desde el Maku Jogúki- OEK.

Una de las mujeres gestoras de la OMIK, al ser consultada en relación con la metodología “Chipire: **PuntadaPalabraMemoria**”, y la importancia del tejido y del chipire como sostén de la identidad kankuama, manifiesta lo siguiente:

Las mujeres hemos pensado en el chipire como un camino en la ruta de acceso a la justicia, porque nos dimos cuenta que nos habíamos mantenido

como grupo de mujeres afrontando toda la situación de violencia y se había dado una resistencia a través del tejido. En ese momento que veíamos en nuestro territorio esas violencias y veíamos que no había la posibilidad de reunirnos como mujeres, se mantuvo la posibilidad de tejer. Nunca se dejó de tejer. Las mujeres no nos reuníamos en los sitios comunitarios, pero las mujeres, en sus casas, seguía tejiendo, seguían resistiendo.

Entonces cuando nos encontramos las mujeres afectadas, nos dimos cuenta que el tejido aparte de ser parte esencial de la cultura kankuama, fue algo que nos tuvo unidas y a través de él resistimos. Por eso dijimos vamos a simbolizar con el tejido del chipire, porque es el inicio de la mochila. Ahí nos mantuvimos como pueblo unido, con esa puntada que resiste, que no se suelta y entonces dijimos el tejido nos mantuvo unidas en resistencia Y nos dimos cuenta que el tejido de la mochila nos había dado esa fortaleza y nos dimos cuenta entonces que esa ruta que no habíamos definido cómo hacerlo se podía trazar desde el chipire. Quisimos simbolizarlo desde el chipire como el inicio, en forma redonda y por eso el chipire tiene cada círculo, cada franja, cada color. De ahí nace la propuesta (Conversación con Rosa Manuela Montero, Chemesquemena, 2016).

Al preguntar sobre la posibilidad de implementar esta metodología para la organización de los contenidos curriculares en los grados de primaria, articulados desde el Maku Joguki como un ejercicio pedagógico de reconexión identitaria Rosa Manuela manifiesta:

Sí, esto es posible. Así como hicimos la ruta con las mujeres y la estamos socializando en las redes con mujeres. Es como la forma en que las mujeres conozcan esos caminos en los temas de violencia y acceso a la justicia. De igual manera pienso que en las escuelas se puede implementar esa misma metodología, pero tendría que ser una construcción propia entre los mismos docentes, estudiantes y comunidad.

Es entonces a partir de las anteriores consideraciones que la ruta metodológica incorpora las reflexiones originadas desde los referentes teóricos conceptuales y epistémico-metodológicos; así como los grandes aportes de los mayores y las mayores, las autoridades políticas y espirituales, las niñas y los niños, las mujeres, los docentes y los sitios ceremoniales ante los cuales fue presentado el proyecto desde el momento de su gestación.

Para su materialización y elaboración simbólica se recurrió a las manos de las sabias tejedoras de Atánquez quienes con mucha dedicación contribuyeron de esta manera a la consolidación de la ruta metodológica, escogiendo

ellas mimas los colores y adelantando todo el proceso del tinte vegetal para la preparación del maguey y finalmente los amarres, la puntada y la palabra que se presenta como parte integrante de la presente experiencia.

El diseño toma en consideración la articulación de las categorías conceptuales incluidas desde el título y abordadas en las diferentes fases de la presente experiencia. Cada franja focaliza en un “macro tema”, el cual será articulado con los ejes temáticos en cuatro grandes áreas, articuladas desde la Matriz TerritorioCuerpoMemoria, de la siguiente manera: Ley de Origen, Lenguajes de la Memoria, Lugares de la Memoria, Tiempos de la Memoria y Gobierno Propio.

La propuesta será presentada para evaluación y discusión a la OIK, al Comité de Educación y al cuerpo docente, de modo que los contenidos aquí propuestos puedan ser incorporados al Maku Joguki, considerando que dentro de los mandatos del IV Congreso Kankuamo, realizado en la comunidad de Guatapurí en 2016, fue aprobada una revisión del mismo.

REFLEXIONES PARA CONTINUAR TEJIENDO...

Una reflexión especial merecen los aspectos relacionados con la investigación desde lo propio, es evidente la dificultad para conjugar algunas orientaciones de prácticas educativas que no se corresponden con la realidad de los pueblos y que por lo tanto, invitan a un debate que conlleve a una mayor articulación no sólo entre academia y contexto, sino también entre los diferentes contenidos y discursos que afrontan los docentes desde los diferentes cursos en los programas institucionalizados.

Igualmente importante es la incidencia de metodologías y epistemologías Pluriversas, de modo que se pueda incidir en la formulación de las políticas públicas educativas con el propósito de trascender el concepto de “educación informal”, reconociendo que en las prácticas culturales de la vida cotidiana subyacen las pedagogías propias de los Pueblos y que dentro de ellas se encuentra un hilo conductor que desde la oralidad incorpora en el **tejido y en el pensamiento a espiral** los Lenguajes, los Tiempos y los Lugares de la memoria, que dan cuenta de las conexiones espirituales, cognitivas, económicas y políticas que hacen del Territorio un espacio generador de conocimiento, a partir de las diferentes Territorialidades que allí se ejercen desde las prácticas de Vida Cotidiana las relaciones entre lo invisible y lo invisible, lo terrenal y lo cósmico.

Esta experiencia investigativa, permitió explorar nuevos caminos desde la identidad kankuama, relacionados con las vivencias cotidianas en los lugares y tiempos de la memoria a través de epistemologías propias que se vinculan con el Territorio desde las prácticas espirituales.

De esta manera, se hicieron elocuentes las voces del silencio, metáfora que manifiesta desde la vivencia misma del conflicto armado en nuestro Territorio, lenguajes hechos memoria y narrados desde la experiencia del desplazamiento.

Uno de los aportes importantes, es la narración de mi autobiografía como punto de partida, es decir, el involucrarme en primera persona y articular la memoria personal con la memoria colectiva de mi pueblo. Como mujer, madre, indígena, kankuama, desplazada, residente en Riohacha, he dejado las huellas de mi vida en esta narración y desde mi formación como etnoeducadora, el valor de proponer una educación basada en principios propios desde constructos epistémicos y metodológicos que abren puertas para una nueva lectura del Territorio y que desde las prácticas de Vida Cotidiana hacen posible sembrar los horcones y volver a las casas ceremoniales en pro de la armonización que consolide el Buen Vivir para el pueblo kankuamo.

Particular atención merece la configuración de la ruta metodológica Chipire: PuntadaPalabraMemoria que en articulación con la Matriz TerritorioCuerpoMemoria recoge los resultados de la presente experiencia investigativa e incorpora la memoria y la identidad kankuama a partir de la propuesta de reconexión identitaria desde el Maku- Jogúki – OEK.

Se hace necesario reconocer el aporte de la mujer indígena en el proceso de consolidación de la paz, la cual a través del tejido, no sólo de la mochila sino de la vida en todas sus manifestaciones, ha tejido desde siempre el pensamiento y la memoria colectiva de los pueblos para transmitirla de generación en generación, haciendo que **el Tejido, la Mochila y el Pensamiento en Espiral** se configuren como referentes de las pedagogías propias, como así lo demuestra el enamoramiento del tejido por parte de Lucía, “la niña tejedora”, cuya experiencia queda plasmada en estas páginas, cultivando en las nuevas generaciones la reconexión con sus prácticas ancestrales y propiciando momentos de encuentro íntimo durante los cuales al lado del tejido, las madres desempolvamos el baúl de las voces silenciadas para seguir narrando la Memoria colectiva de nuestros pueblos.

Desde las narraciones aquí presentadas, se hace evidente que hacer investigación desde lo propio cobra sentido al interior de los pueblos indígenas, independientemente de los lugares donde se encuentren, para este caso las niñas y los niños en contexto de ciudad, para empezar a sanar las cicatrices consecuencia del conflicto armado y el desplazamiento.

En virtud de los diálogos interepistémicos presentados en la primera parte de este libro, se requiere con urgencia la puesta en marcha de propuestas educativas de reconexión a nivel de la básica, la media y la educación superior, como aporte a la sostenibilidad de los postacuerdos para la consoli-

dación de la paz en Colombia, con miras a la reconciliación y armonización desde los TerritorioSCuerpos y los CuerpoSMemoria y de las tantas “Voces en Silencio”, que como las aquí narradas quieren ser protagonistas de esa historia otra de las cuales estas páginas son tan sólo un comienzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado Delyis, (y otros). (2015). Anshayë Kakachukua. Elementos de la Lengua Propia. Suzũkaro (1). Katatukuan Achéka. O.I.K., Valledupar
- Anderson, Benedict. (1993). Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arráez, Morella; Calles, Josefina; Moreno de Tovar, Liuval. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2, diciembre, p. 171-181. Caracas, Venezuela
- Banco Mundial & CEDE. (2004). Colombia: *una política de tierras en transición*.
- Bernal, César A. (2010). Metodología de la investigación. Tercera edición. Colombia: Pearson. P. 65
- Blanco, M, (2011). ¿Autobiografía o autoetnografía? Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Distrito Federal, México
- Bolom Pale M. (2010). K'anel. Funciones y representaciones sociales en Huixtán, Chiapas. UNICH, FOCAMAZ, San Cristóbal de Las Casas, México
- Bonilla, Blanchar, E. (2011). Metodología de la investigación. Un enfoque práctico. Bogotá- Colombia.
- Castells, M. (2009). La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. El Poder de la Identidad. Vol. II, Siglo XXI Editores, México.
- Cerruto A, Leonel. (2005). Metodología Propia. Educación diferente. Cochabamba, Bolivia: Kawsay.
- _____. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) en Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Venezuela: UNESCO-IESAL.
- Contini, M., Fabbri M., Manuzzi, P. (2006). Non di solo cervello. Educare alle connessioni mentecorpo- significati-contesti, Raffaello Cortina, Milano.
- Contreras, D. y Pérez N (comps). (2010). La Experiencia y la investigación. En Investigar la Experiencia educativa. Morata, Madrid.

- Demozzi, S. (2011). *La struttura che connette*. Gregory Bateson in educazione. ETS Pisa
- Dietz y otros.(2016) *Estudios Interculturales: Una propuesta de investigación desde la Diversidad Latinoamericana*. Revista Sociedad y Discurso. Disponible en www.ieslac.unesco.org/ve/.../16_EstudiosInterculturalesunaapropuestadeinvestigacion
- Dussan A. y Reichel G. (2012). *La gente e Aritama, La personalidad cultural de una aldea mestiza de Colombia*. 1ª ED. Bogotá, D.C: Editorial Pontificia Universidad Javeriana (Opera Eximia).
- Ellis, Adams y Brochner. (2015). *Autoetnografía un panorama en revista Astrolabio N°14*.
- Estermann, Josef. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Quito: Abya Yala.
- Esteva, Gustavo. (2009). *Más allá del desarrollo: La buena vida*. Otro Desarrollo. Espacio de intercambio para ir más allá del desarrollo Biblioteca de documentos – [www. Otrodesarrollo.com](http://www.Otrodesarrollo.com)
- 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
- Green A. (2011). *ANMAL GAYA BURBA: ISBEYOBI DAGLEGE NANA NABGWANA BENDAGGEGALA SIGNIFICADOS DE VIDA: Espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. Tesis doctoral, en <http://sabiduriaancestral.org/wp-content/uploads/2016/08/Tesis-Doctorado-Abadio-Green.pdf>. Consultada noviembre 2016.
- _____. (2016), *Escritura de la lengua Gunadule desde los significados de vida, en Molas. Capas de Sabiduría. Investigación Guión Museográfico*. (Clemencia Plazas, Amelicia Santracruz Alvarez, Meyby Ríos Cárdenas – Curaduría y Textos), Museo del Oro, Bogotá
- Guber, R. (2011). *La etnografía – método, campo y reflexividad*, 1a ed. Buenos Aires, siglo veintiuno Editores.
- Guerrero, Muñoz, J. (2014). *El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa*. Revista internacional de trabajo social y bienestar. AZARBE.
- Guerrero, A. Patricio. (2010). *CORAZONAR. Una antropología comprometida con la vida*, Abya Yala. Universidad Politécnica Salesina. Quito.Ecuador
- Holman, J, Stacy. (2015). *Autoetnografía. Transformación de lo personal en político*. En *Manual de investigación cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. (Denzin, N. y Lincoln, Y. Coordinadores), Gedisa, Barcelona.

- Huanacuni, Fernando. (2010). Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas, Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Consultado en www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/733
- Lajo, Javier. (2002). QHAPAQ KUNA. Más allá de la civilización Reflexiones sobre la filosofía occidental y la sabiduría indígena. Cusco Perú: Grano de Arena
- Le Breton, David. (2002). Antropología del Cuerpo y de la modernidad. Buenos Aires: Nueva visión.
- Manen, Max V. (2016) Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Universidad del Cauca, Cali, Colombia.
- Martínez, Miguel. (2006). Ciencia y arte en la Metodología cualitativa. Trillas. 2ª ed. México.
- Mato, D. (2003). Estudios y otras prácticas Latinoamericanas en cultura y poder crítica de la idea de ‘estudios culturales latinoamericanos’ y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido. En Estudios Culturales Latinoamericanos, Retos sobre y desde la Región Andina (Catherine Walsh – Editora) Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- Melich, Joan-Carles. (1997). Del Extraño al Cómplice. La Educación en la Vida Cotidiana, Anthropos, Barcelona.
- Mercado, Rafael. (2014). “La palabra y el saber Wayuu”. En La Palabra en la Cultura Wayuu. Fundamentación para el desarrollo del S.E.I.P. Riohacha: Wayuu Arauray
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2010). *Proyecto Etnoeducativo U’wa Kajkrasa Ruyina. Guardianes della Madre Tierra – El Planeta Azul. Documento de política etnoeducativa No.3.* En www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-180922_archivo2.pdf
- _____. (2013), Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia.
- Montesperelli, P. (2005), Sociología de la Memoria. Nueva Visión, Tucumán. Argentina
- Morales Thomas, P. (2011). Los idiomas de la reetnización. Corpus Christi y pagamentos entre los indígenas kankuamo de la Sierra Nevada de Santa Marta. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, Bogotá, D.C.
- Morín, Edgar. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. 1ª ed. Nueva visión. Buenos aires.

- Morse M., Janice –editora. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería, Medellín.
- Orbe F, Larrosa J & Mélich J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. Revista portuguesa de pedagogía. Año 40-1, pp. 233-259. Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona & Universidad Autónoma de Barcelona
- Organización Indígena Kankuama. OIK. (1993) Conclusiones I Congreso Kankuamo, Atánquez, Diciembre 16-20.
- _____. (2014). ANSHAYE KAKACHUKUA, Elementos de la Lengua Propia. KampaNake, Cabildo Indígena del Resguardo Kankuamo – Sierra Nevada de Santa Marta – Colombia.
- _____. (2006). MAKÚ JOGÚKI, Ordenamiento Educativo del Pueblo Indígena Kankuamo. Fundación E-Korúa, Valledupar.
- _____. (2006) Modelo participativo de Ordenamiento del Resguardo Indígena Kankuamo. Fundación E-Korúa, Valledupar.
- _____. (2013). Diagnóstico y Líneas De Acción Kankuamo. Plan de salvaguarda del pueblo kankuamo. Pueblo Kankuamo.
- _____. (2016). Declaración IV Congreso del Pueblo Kankuamo. (Anexo) Documento Madre de la Línea Negra -Jaba Séshizha- de los cuatro pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Diciembre 9 de 2015(Documento inédito)
- Paoli, Antonio. (2003). *Educación, Autonomía y Lekil Kuxlejal: aproximaciones socio-lingüísticas a la sabiduría e los tzeltales*. México: UAM Xochimilco.
- Parra, Yolanda (2013) *Oltre Oceano: Altri Orizzonti del Possibile. Epistemologie di Abya Yala e Progettualità Esistenziale*. Tesis doctoral, Universidad de Bolonia. Disponible en http://amsdottorato.unibo.it/5428/1/PARRA_YOLANDA_TESI.pdf
- _____. (2013a). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. En revista Pensar. Epistemología y Ciencias Sociales, N° 8. Rosario: Acceso Libre.
- _____. (2013b). La Otra Orilla: TerritorioCuerpoMemoria. Pedagogía del Buen Vivir y ConoCSentir de los pueblos de Abya Yala. Mitologías Hoy, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- _____. (2015). Memorias usurpadas: “pensatorios” a propósito del día del idioma. Revista Miradas, UTP, Pereira.
- _____. (2016a). Justicia Cognitiva y PedagogíaS para la Paz en Colombia. Abordaje desde La Matriz TerritorioCuerpoMemoria.Consultado en: www.academia.edu/.../CONFERENCIA_JUSTICIA_COGNITIVA_Y_PEDAGOGIA

- _____.(2016b). Plan de Desarrollo del Docente (Guía Propedéutica) Asignatura Didáctica Contextual Multí-Intercultural. En www.academia.edu
- Rappaport, Joanne. (2007) Más Allá De La Escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. Revista Colombiana de Antropología. Georgetown University.
- Rojas A., Castillo, Elizabeth. (2005). *Educación a los Otros. Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Universidad del Cauca
- Saukko, Paula. (2012). Metodologías para los estudios culturales. En Paradigmas y Perspectivas en disputa. Manual de Investigación Cualitativa Volumen II (Coords . Denzin, N. y Lincoln Y.) Gedisa, Barcelona.
- Scribano. A. (2007). El proceso de investigación social cualitativo. Buenos aires Argentina. Ediciones Prometeo
- Scribano, A. y De Sena, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación Cinta Moebio 34:1-15 www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html
- Simons, Helen. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata. Madrid España.
- Sobrevilla, David. (2008). La Filosofía andina del P. Josef Estermann Quito: Aby-Yala, 1998,359 PP.
- Szurmuk M. y Mckee R. (2009). – Coordinación- Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. Siglo XXI Editores, Institución Mora, México.
- Tuhiwai Smith Linda. (2015). A descolonizar las metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas.(Traducción de Kathryn Lehman),LOM, Santiago.Chile
- Toledo, Victor. (2009). Contra Nosotros? La Conciencia de Especie y una Nueva Filosofía Política, Cartografías para el Futuro (pp.219-228). Santiago, Chile: Volumen 8, Nº 22, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.
- Tubino, Fidel (2015). La Interculturalidad en Cuestión. Universidad Católica del Perú, Lima.
- Valenzuela E. Carlos Eduardo. (2008). Coinvestigación: organizaciones populares y nuevas prácticas de saber. Nómadas (Col), núm. 29, pp. 112-127. Universidad Central. Bogotá, Colombia.
- Vargas, Patricia. (2016), Historia de Territorialidades en Colombia. Biocentrismo y Antropocentrismo. Zetta Comunicadores, Bogotá
- Walsh, Catherin. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. En: Colaboración especial. Año 2 No. 11 – septiembre-octubre. Guadalajara, Jalisco, México: Tukari
- Zapata, Jair. (2010). Espacio y Territorio Sagrado. Lógica del Ordenamiento Territorial Indígena. Disponible en www.alberdi.de

Zurmuk, M y Mckee R. (2009) –coordinadores-. Dicionario de estudios culturales latinoamericanos. Siglo XXI Editores: Instituto Mora, México.

WEBGRAFÍA

UDEA. Pedagogía de la Madre Tierra. Consultado en <http://educacion.udea.edu.co/pedagogia/?q=node>.

Yolanda Abya Yala. Dottorato di ricerca in pedagogia

<http://www.youtube.com/user/YolandaAbyaYala/videos>

www.oas.org/es/cidh/indigenas/proteccion/cautelares.asp#Kankuamo

[http://narrativaseducacion.com/images/documentos/memorias/Memorias Mesa-4_Pedagoga-de-la-Memoria.pdf](http://narrativaseducacion.com/images/documentos/memorias/Memorias_Mesa-4_Pedagoga-de-la-Memoria.pdf).



Casa Ceremonial U'wa - Foto di Ann Osborn. Osborn, Ann (1995) Las cuatro estaciones. Mitología y estructura social entre los U'wa. Colección Bibliográfica, Banco de la República, Bogotá D.C.- “Osborn (1995: 150; 81) explica que las casas de los U'wa representan su universo; al mismo tiempo, el universo viene visto como muchas casas, contenidas una dentro de la otra. Las casas sirven como “observatorios astronómicos”, porque están orientadas de oriente a occidente, permitiendo ubicar los momentos de los solsticios y de los equinoccios”.

ISBN 978-958-8942-79-7



9 789588 942797