

HACIA UNA PEDAGOGÍA SITUADA, LA INTUICIÓN MISAK

Eyder Fabio Calambás Tróchez¹
efcalambas@unicauca.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5869-326X>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Lizbeth Stella Cuesta²
Liryu@gmail.Com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2336-9040>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Recibido: 10/11/2025

Aprobado: 25/11/2025

RESUMEN

Este ensayo explora una noción desarrollada en el marco de la investigación autoetnográfica realizada en la Maestría en Artes Integradas con el Ambiente de la Universidad del Cauca, definida como la *Intuición Misak* en relación con la noción del 'estar siendo'; busco evidenciar sus dimensiones epistémico-ontológicas como alternativas para el campo educativo y la pedagogía. Está inscrita a los procesos decoloniales fundamentales respecto al pensamiento y la práctica de la docencia desde los pueblos originarios y como contribución a la interculturalidad. De lo que trata es de marcar distancias críticas y radicales frente a la abstracción solipsista del estudiante como "ser moderno" y se encamina a la urgente necesidad de mirar hacia saberes no occidentales de orden comunitario y territorial para recuperar ese *ser* en vínculo con su humanidad y su planeta. La metodología abordada fue la autoetnografía, experimentando diversos procesos de descolonización y reconexión cultural, mientras se desarrollaban dispositivos visuales y sonoros entendidos como estrategias re-vinculantes entre el individuo, la comunidad y el territorio, dando lugar a una *pedagogía de orden colectivo*. Sus hallazgos principales evidencian la eficacia del 'estar siendo' y la *Intuición Misak* como pedagogías decoloniales y por tanto tácitamente ecológicas debido

¹ Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

² Formación docente en pregrado y postgrado. Desarrollo laboral en el área de la docencia. Doctorando en educación.

a su génesis territorial; es decir, como posibles propuestas pedagógicas contrahegemónicas en contextos la educación en occidente. Finalmente, se concluye que las formas en las que acontece la educación y la pedagogía fuera de occidente son nichos de aportes significativos para diseñar tejidos interculturales, relacionales y recíprocos al servicio de la vida y la autonomía de los territorios circundantes a las instituciones educativas “mestizas”.

Palabras Clave: Educación; Misak; decolonial; territorial; comunitaria.

TOWARDS A SITUATED PEDAGOGY, THE MISAK INTUITION

ABSTRACT

This essay explores a notion developed within the framework of autoethnographic research conducted in the Master's Program in Integrated Arts with the Environment at the University of Cauca, defined as the Misak Intuition in relation to the notion of "being-being." I seek to highlight its epistemic-ontological dimensions as alternatives for the field of education and pedagogy. It is inscribed within fundamental decolonial processes regarding the thought and practice of teaching from the perspective of Indigenous peoples and as a contribution to interculturality. It seeks to establish critical and radical distances from the solipsistic abstraction of the student as a "modern being" and addresses the urgent need to look toward non-Western knowledge of community and territorial order to recover this "being" in connection with one's humanity and one's planet. The methodology adopted was autoethnography, experimenting with various processes of decolonization and cultural reconnection while developing visual and audio devices understood as reconnecting strategies between the individual, the community, and the territory, giving rise to a "pedagogy of collective order." Its main findings demonstrate the effectiveness of "being-being" and the Misak Intuition as decolonial pedagogies and, therefore, tacitly ecological due to their territorial genesis; that is, as possible counter-hegemonic pedagogical proposals in Western educational contexts. Finally, it concludes that the ways in which education and pedagogy occur outside the West are niches of significant contributions for designing intercultural, relational, and reciprocal networks at the service of the life and autonomy of the territories surrounding "mestizo" educational institutions.

Keywords: Education; Misak; decolonial; territorial; community.

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la docencia ocupa un lugar fundamental en la reproducción de la contradictoria paradoja civilizatoria a la que asistimos, en tiempos en donde se viene exacerbando la imposición y la muerte hacia los pueblos no occidentales. Nuestros lugares como sujetos históricos en la educación nos llaman a poner en tensión y reflexión todos los paradigmas naturalizados, sobre todo a la episteme que seguimos *entregando* a los estudiantes. Tal episteme lleva desde su génesis pedagógica la relación de opresores y oprimidos, lo que se experimenta, aún hoy, en el ejercicio de la práctica docente.

Este ensayo que recoge una investigación realizada desde el 2019 al 2021 en el *Resguardo Ancestral Misak de Wampia*, en el Municipio de Silvia, Cauca en el sur occidente colombiano; se avoca al encuentro de otras genealogías epistémicas y visiones que hacen contrahegemonía a esta relación de violencia pedagógica, para pensarse otras formas de percibir *al otro*: a la naturaleza y a la vida. En su momento, partió de una revisión crítica de los currículos en el marco de la enseñanza de la filosofía, evidenciando que su enseñanza en todas las instituciones académicas son un recuento dogmático del canon: *Presocráticos, Platón, Medioevo y modernidad*; analógicamente, nuestras tablas de multiplicar son lo que ellos dicen desde Platón hasta Hegel, mínimamente.

La conclusión de este adoctrinamiento en términos subjetivos es lograr el 'Ser occidental' posicionado como el ideal de sujeto civilizado, cúspide y fin cultural. Esta concepción, se ha enquistado en el campo de la educación a partir del desarrollo de cuatro pilares fundamentales, coloniales por supuesto, que han dirigido la narrativa de la historia y la formación: la idea de desarrollo de la escuela clásica, ruta para el perfeccionamiento económico e industrial; la idea del *Estado Nación* de corte liberal, en el ámbito político; la secularización post-protestante, en la dimensión teológica; y, de manera determinante, la Ciencia, pero sobre todo su diseño del *método científico*, como discurso controlador de la verdad y único garante del conocimiento válido, consolidando así un aparato que regula la práctica pedagógica "correcta", es decir, los maestros consciente o inconscientemente educan desde este marco colonial.

Ante esto, se propone como elementos de orden pedagógico, la búsqueda de la raíz de *lo nuestro: familiar, cultural, territorial*, que en el caso de esta investigación tuvo como espacio en el pueblo Misak, para encontrar en esas búsquedas personales y colectivas las formas de educación propias comunitarias y ancestrales, o es decir, pedagógicas, que el territorio y naturaleza han entregado a sus habitantes; en otros términos, como la tierra nos ha criado para estar aquí, siendo desde el territorio y para la vida de todo. Por ello que la *Intuición Misak* y del 'estar siendo', sean las herramientas para activar sus pares analógicos en la práctica pedagógica.

El objetivo aquí es exponer por medio de la autoetnografía la posibilidad de la reconexión con sus cosmogónicas, para el caso de esta investigación, con la Misak en

específico; y en ese recorrido encontrar que estos saberes ancestrales constituyen modelos de *pedagógicas colectivas* o *comunitarias* decoloniales y críticos del modelo hegemónico, desarrollando tres objetivos específicos. En primer lugar, se busca hacer el paralelo ontológico entre la *Intuición Misak* y el 'estar siendo' como categorías epistémico-ontológicas y la abstracción solipsista y estática del *Ser occidental*. Esto nos permitirá sentar las bases conceptuales, delineando claramente las diferencias fundamentales entre el pensamiento hegemónico y la propuesta Misak.

En segundo lugar, desarrolla el proceso auto etnográfico de reconexión cultural, evidenciando cómo los dispositivos de visualización y sonoridad facilitan la comprensión de la *pedagogía de orden colectivo* de la cultura Misak y la superación del desarraigo. El método es parte intrínseca de la búsqueda de conocimiento, el camino personal la sanación del desarraigo cultural, el retorno al territorio; los médicos tradicionales y la inmersión en los símbolos y significados profundos Misak, son el tejido para la articulación de la pedagogía aquí descrita colectiva.

Finalmente, el ensayo plantea cómo el 'estar siendo' y la *Intuición Misak*, como resultados de la crianza territorial, constituyen una alternativa pedagógica liberadora del modelo impuesto por la civilización occidental, sugiriendo nuevas sendas colectivas, comunitarias, territoriales, interculturales críticas y pluriversales para el pensamiento y la práctica pedagógica, aun dentro de occidente.

Dado lo anterior, este aporte, solo se entiende en el marco del debate en torno a la urgente descolonización de la educación, sino que se piensa como un modelo concreto

posible para la recuperación del vínculo entre seres humanos distintos, diversos y diferentes hacia una forma de educación vinculada a la tierra y a la vida, en donde las ancestralidades tienen aportes vigentes para las crisis globales a las que asistirán nuestros estudiantes.

2. DESARROLLO TEMÁTICO

2.1. Proposición

El presente ensayo tiene como principal compromiso posicionar la vigencia de la noción *Intuición Misak*, vinculada intrínsecamente con el concepto de ‘estar siendo’, para recuperarla del reducido campo de los estudios culturales netamente, debido a su génesis derivado desde un nicho ancestral, en este caso, el pueblo originario *Misak*. Esta propuesta se plantea como una estructura epistémico-ontológica diametralmente distinta y necesaria ante la colonialidad que ejerce el discurso occidental entorno al conocimiento y las prácticas pedagógicas. Exponerlo aquí, nos encamina a la posibilidad de una alternativa pedagógica crítica e intercultural frente a la concepción dominante y limitante del *Ser* diseminado por la modernidad.

En términos puntuales se busca evidenciar que la senda hacia la descolonización en el campo de la educación implica innegociablemente, un trabajo de reconocimiento, vivencia y experiencia del cómo acontece el hecho educativo por fuera de occidente, para activar su vigencia, su potencialidad epistémica y el valor que tienen estas formas

otras de comprender la existencia, la subjetividad, el saber y el estar en el mundo. Por consiguiente, también se fortalece la reflexión crítica subalterna, contribuyendo al desarrollo y el aprendizaje de las percepciones que trascienden la hegemonía que ejerce el pensamiento eurocéntrico en la pedagogía.

En cuanto esto, considero pertinente traer una primera sospecha frente al canon en el campo de la formación de la filosofía, producirla en espacios académicos oficiales, implica producir filosofía en la codificación occidental, lograr que el pensamiento de los estudiantes fluya exitosamente por el laberinto de los conceptos y categorías de la historia de los filósofos aceptados en este canon; todos los currículos de esta disciplina son una revisión exhaustiva histórica desde los presocráticos, primeros seres humanos con la capacidad de producir filosofía en la antigüedad, pasando por Platón y Aristóteles hasta la contemporaneidad, posteriormente se profundiza en el idealismo alemán, entendiendo que Hegel es el culmen de este paradigma epistémico.

Es este autor, en donde se determina el ideal del 'ser' para occidente y por tanto de la civilización, por decirlo de otro modo, el fin de la historia y el más alto nivel en términos culturales, en donde los pueblos no occidentales estaríamos observando su futuro mismo. Este modelo ha permeado todas las dimensiones de la vida y el campo de la educación en particular, trasciende su lugar como propuesta filosófica y ha determinado la esencia de la formación: en todas las disciplinas en la educación, la sociedad, la familia y la subjetividad. En consecuencia, los estudiantes que se destaquen

o no académicamente en su formación, consciente o inconscientemente replican en su vida este ideal.

En términos académicos, sus productos, ensayos, trabajos, ni siquiera se consideran filosofía, si no, comentarios sobre las teorías “aprendidas”; así los estudiantes son encaminados a analizar su *mundo de la vida* desde las categorías filosóficas aceptadas. Se forman, entonces, intelectuales con pensamiento unilateral, aunque su ascendencia étnica provenga de pueblos indígenas, afrodescendientes o campesinos, su diversidad originaria termina por condenarse como inferior.

Comportamiento justificado ideológicamente sostenido por cuatro pilares culturales que constituyen el aparato colonial; a saber: en términos *económicos*, podemos señalar la creencia entorno a la economía de mercado, teorizada ampliamente por la escuela clásica cuyo argumento central es que el progreso y el desarrollo industrial solo es posible desde el modelo del capitalismo; en segundo lugar, en términos *políticos*, se establece el Estado Nación, de corte liberal, como único modelo posible para organizarnos socialmente; tercero, el *positivismo teológico* que tiene como cúspide el judeocristianismo, estigmatiza y ubica los saberes ancestrales como atrasados e inmaduros; y finalmente, la *Ciencia*, pero sobre todo su modelo del método científico, erigido como el dispositivo controlador de la verdad y único garante del conocimiento válido.

Para nuestro campo en particular, este aparato hegemónico no solo regula la práctica pedagógica “correcta”, sino que genera en la subjetividad del estudiante una

ontología “abstracta solipsista”: el *yo*. Lo construye como un “ser moderno” aislado, desconectado de su comunidad y desarraigado de su entorno. Este reduccionismo es contradictorio con la interdependencia y complejidad de la vida, inherente a las formas de *ser* y *estar* de los pueblos originarios.

Entre la infinitas formas que habitan y siguen emergiendo en el planeta para subvertir esta lógica universal etnocéntrica, etnocida y ecocida, encaminada hacia el reconocimiento de la diversidad y la relacionalidad con la diferencia, para el caso de esta investigación, se propone la experiencia realizada en el pueblo Misak, sin la intención de plantear esta como una fórmula única o la mejor, sino como referente desde la autoetnográfica, implementando categorías de *pensamiento crítico latinoamericano* en este recorrido como el *lugar de enunciación*, la *diferencia colonial* y el concepto de *zona de contacto*, posicionarlas como herramientas para aplicarse en el ejercicio de la pedagogía.

El compromiso consiste en irrumpir en la educación desde la construcción de estudiantes que comprendan desde su *sí mismo* como una existencia dinámica, relacional y arraigada en la reciprocidad con el territorio y la comunidad. Encaminar al estudiante hacia su ‘estar siendo’ dimensionado como figura epistémico-ontológica que se construye desde la crianza que recibe de su territorio propio, desde la ancestralidad de habitancia de su comunidad; en consecuencia, el escenario de la educación se desborda como un proceso continuo, orgánico, de co-creación y co-habitación con el entorno.

Ante esto entonces, la *Intuición Misak* deja de ser considerada como percepción subjetiva diferente al sujeto moderno más o una creencia mística como se estereotipa desde la óptica antropológica occidental, para ascender hacia una estructura de orden epistémico que permite acceder a una comprensión territorializada y situada de la vida individual y colectiva interconectada con todo lo viviente tangible o no. Se puede decir que se constituye como una *voz interior*, la voz del corazón del territorio que cría, orienta y educa la coexistencia.

2.2. Argumentos

EL OMBLIGO Y SUS POSIBILIDADES

La estructura de conceptos que sostienen en el piso pedagógico crítico de la *Intuición Misak* y el 'estar siendo' son el *lugar de enunciación*, *subalternidad*, *diferencia* y *herida colonial*, *pensamiento fronterizo* y *zona de contacto* (Mignolo, 2002); el concepto de *analéctica* (Dussel, 1977); y uno que esclarece el vínculo entre estas categorías y el mundo Misak como nicho epistémico pedagógico, me refiero al *Perspectivismo amerindio* (Viveiros, 2015), a partir del cual se desarrollan el lugar pedagógico de los médicos tradicionales Misak, *lata-lata*, *linchap* y *Nak Chak* (de igual a igual, voluntad de acompañar y fogón de la familia, respectivamente en idioma *Nam-trik* del pueblo *Misak*).

Desde estas claridades, e iniciando por la concepción de *Lugar de enunciación* (Mignolo, 2007), podemos decir que su naturaleza alberga 4 dimensiones, su autor

sostiene que por esto es sociocultural; la primera dimensión, indaga por el *origen geográfico*, bien sea el tema de estudio o del estudiante como tal, para lo cual son necesarias preguntas como por ejemplo, ¿de dónde soy? ¿de qué lugar viene esta teoría o conocimiento? ¿cuál o cuáles son las procedencias de estas formas de aprender y de posicionar saberes?; en segundo lugar, previamente visibilizada su geografía, se indaga por los mecanismos que subyacen en *la episteme*, para esto las preguntas circundan por ¿Cuáles son los autores de estudio, pero sobre todo que aspectos políticos e históricos lo incluyen en un canon oficial? Y ¿Cuál es la vigencia de estas ideas en las condiciones propias de quienes los estudiamos?

En tercer lugar, nos remitimos a la *dimensión teológica*, más allá de la historia, en la forma de la subjetividad que esboza una subjetividad que se posiciona como centro frente a otros sujetos y como superior frente a sujetos no occidentales por su carencia en la capacidad de centralizar civilizatoriamente su ser, y por extensión, que se ubica por encima de lo no humano, las piedras, los ríos, los animales y plantas, en tanto carentes de subjetividad ante su visión de superioridad ocupan el lugar del objeto. Es teológica, en tanto que el ser humano posterior a la concepción de ser creado por Dios, para ocupar el lugar de Dios en términos del derecho a otorgar la dignidad de humanos a los otros y a lo otro.

Finalmente, la cuarta dimensión se enmarca en el campo de *la ética*, la responsabilidad del sujeto con el lugar de enunciación de occidente, que se encamina hacia la competencia por la superioridad, el control y el poder individual, mientras que la

alternativa decolonial buscaría el empoderamiento y la gestión de espacios y procesos de pedagogía colectiva, colaborativa, en este caso concreto desde las dinámicas Misak, pero transitando a un escenario pedagógico intercultural, desde las diferentes posibilidades que traigan, cada uno de los integrantes de los salones de clase e incluso se amplía a toda la comunidad académica, desde sus lugares de enunciación propios.

Para dar un caso en particular, en los 'departamentos de filosofía' de las universidades convencionales, la producción académica ha priorizado históricamente la revisión de autores occidentales, desde los presocráticos hasta Hegel; la práctica permanente de este tejido de lugares, deviene en un aprendizaje crítico a este fenómeno político-epistémico, denominado *Eurocentrismo* (Dussel, 1992). En lo que a este caso respecta, se construye este lugar de enunciación desde el suroccidente colombiano, en el Resguardo indígena de *Wampía* y se nutre de la vivencia del mundo de la vida y la sabiduría ancestral del pueblo Misak. Lo que se propone para la práctica pedagógica es enrutar al estudiante a ese proceso de búsqueda personal de sanación ante la colonialidad, lo cual revela una necesidad de corte ético personal y colectivo, frente a los traumas de las diversas heridas coloniales que la educación y la sociedad nos impone.

SUBALTERNIZACIÓN DEL OMBLIGO: LA HERIDA COLONIAL

La consecuencia a la percepción consiente de estas tensiones respecto a occidente y las paradojas y vacíos existenciales, denominadas *heridas coloniales* (Mignolo, 2007), debido a que la comprensión de la intencionalidad de superioridad y la violencia histórica ejercida contra lo nuestro, desencadena dolores y resentimientos culturales contra la modernidad; bien sea por roles impuestos entorno a la feminidad y masculinidad desde el machismo y el patriarcado: desde el “a-lumno” pasivo, vacío y adolescente de luz frente al maestro superior sabio, hasta elementos más profundo como la injusticia ideológica que impone la Racialización sobre los cuerpos y los saberes.

De lo que se trata es de lograr la comprensión histórica de estas heridas, bien sea, en la historia universal académica, en los relatos escritos u orales no oficiales de archivos fotográficos, pero también, en la autobiografía individual, familiar y comunitaria; en los contenedores de memoria que estén disponibles como álbumes fotográficos, testamentos, actas de bautizo o archivos audiovisuales recientes. En donde se encamina la reflexión colectiva hacia la comprensión de la *subalternidad* o *subalternización*, (Mignolo, 2002); en donde ya se eleva el trabajo pedagógico a descentrar la subjetividad a heridas individuales hacia fenómenos sociales con los cuales tengo la responsabilidad de comprometerme como problemas de investigación.

Comprender y llevar a la comunidad educativa a una subjetividad ético-crítica empieza a revelar los elementos que sostiene el o los tipos de subalternidades a las que

asistimos, conceptualiza como análisis de la *diferencia colonial* (Mignolo, 2007). Por ejemplo, esta diferencia colonial revela la falacia de la subalternización del ser Misak respecto al sujeto moderno, en tanto indígena, su idioma propio *nam trik* contra el idioma español o inglés; así como la carencia de maestros propios en la cultura Misak, por el hecho de que ellos no hayan pasado por proceso de formación que occidente exigen para obtener la dignidad del título de maestro o filósofos.

La característica fundamental que aplica en la diferencia colonial es la procedencia de la periferia respecto al centro civilizatorio y a sus formas, las asimetrías históricas entre el norte y el sur global; ante esto, los cuestionamientos que se trabajan en el contexto del salón de clase son, por ejemplo: ¿Por qué el sujeto de centro es superior a mí, que provengo de una periferia geográfica, epistémica, de género, teológica, etc.? ¿Qué evidencia la superioridad del hombre sobre la mujer u cuerpos que se conciben sexo-diversos? ¿Por qué un título universitario es indicio de superioridad en el conocimiento respecto a saberes experienciales territoriales genuinos? ¿Por qué la gente blanca es “más bella” que la gente indígena o afrodescendiente en las visualidades de la sociedad?

LA TRANSICIÓN CRÍTICA DE LA ACADEMIA OCCIDENTAL HACIA NUESTRO MODO.

Posterior al desarrollo en la práctica pedagógica de los aspectos anteriores, cuyo enfoque está en la asimetría hegemónica entre occidente y los pueblos no occidentales; se abre el espacio para los escenarios en donde es posible establecer diálogos más horizontales, en donde los subalternizados ascienden a la *alteridad* (Dussel, 1977), inicialmente planteado por Emanuel Levinas (Lévinas, 1997). Estos espacios implican la pedagogía, el desarrollo, comprensión y práctica de otro concepto de *pensamiento fronterizo* (Mignolo, 2002), cargado de los elementos ético-críticos dignificados del lugar de enunciación propios.

Desde la experiencia personal, estos espacios fueron el diseño y la realización de tres foros de *pensamiento latinoamericano* en la Universidad, desde el “abajo” como estudiantes interpelando el “arriba” académico en el programa de filosofía, generando espacios para exponer debates sobre la existencia, necesidad y vigencia de filosofías americanas de origen indígena y afrodescendiente igualmente potentes a las teorías occidentales e intelectuales del norte global. Experimentando en el cuerpo y en el pensamiento el vértigo del complejo de inferioridad que aún habita en el *pensamiento fronterizo* de ese momento en los autores.

En términos concretos, la naturaleza del *pensamiento fronterizo* es la inquietud permanente por lo que se agencia culturalmente en estos espacios de encuentro de

hegemonías, es decir, en la frontera construida entre *occidente* y *lo diferente* se dan una serie de relaciones posiblemente entre opresores/oprimidos, centro/periferias; pero lo interesante de estos espacios es si posterior al encuentro se mantiene la reproducción de jerarquías o por el contrario se construyen nuevos escenarios para la horizontalidad. Para el caso concreto del salón de clases, permanentemente se busca trascender la relación maestra/estudiantes. hacia la de compañeros de clase.

Respecto a estos espacios, se trae a colación el concepto de *zonas de contacto* (Sousa Santos & Meneses, 2014), quien plantea que allí se entretujan la *memoria larga*, contenedora de los saberes ancestrales con la *memoria corta*, contenida en el tiempo vivido por la individualidad. Las *zonas de contacto* fundamentada con criterios decoloniales son escenarios para el protagonismo de la *alteridad*, es decir, el saber local frente al extranjero, la existencia y la vida en sí misma, por encima del interés utilitario, son espacios donde el *Otro* asiste desde el empoderamiento, donde se revierten los desequilibrios coloniales enfocando la sanación del racismo epistémico.

Estas *zonas de contacto* tienen en su interior una metodología de encuentro, no se trata de la dialéctica, debido a su carácter conflictivo y competitivo, ya que su esencia es vencer en el debate al otro. Por su parte, la *analéctica* (Dussel, 1977), tiene como principios la permanencia y la afirmación de la diferencia; la cual consiste en una revisión de las tensiones e intenciones de dominación y el compromiso para la construcción colectiva de posibilidades para la coexistencia; mientras que en la *dialéctica* la voz hegemónica totaliza y termina por desaparecer o cooptar la diferencia del *Otro*, la

analéctica se centra en el aprender a valorar y darle un lugar legítimo a la voz del *Otro*, hacia sus intereses, sus formas auténticas y genuinas de vida, cultura y saber; mientras la *dialéctica* margina, la *analéctica* equilibra el espacio.

Para este caso concreto, la práctica pedagógica de la *analéctica* en el territorio propio de los sabedores Misak, o en sus términos como *médicos tradicionales*, ha tenido como consecuencia el posicionamiento de su conocimiento como útero de conceptos críticos ambientales, la afirmación decolonial de lo Misak, en mi subjetividad, eleva esta episteme como conocimientos susceptibles de ser enseñados y elaborar discursos pedagógicos para la conservación de la vida en el planeta.

EL NACHAK, COMO LUGAR DE CONOCIMIENTO DONDE EL MAESTRO ES LA VOZ DEL TERRITORIO.

Para llevar a cabo este proceso en el campo educativo y pedagógico, implica llevar a la práctica cambios en términos de los espacios en donde acontece el hecho educativo; implica incluir la asistencia, los lugares en donde se educa tradicionalmente, pero también en donde la educación situada del territorio acontece, estas *zonas de contacto*, para el caso de esta investigación fueron el *Nak Chak*, que en el idioma *Nam Trik* del pueblo Misak es el fogón de la cocina, es el corazón de la casa, la cocina es un lugar pedagógico, igual que otros sitios de vida del territorio como: lagunas, nacimientos de agua, peñas y lugares que caracterizan la ecología del páramo.

Poner el en cuerpo la *analéctica* permanentemente, implica la apertura a mover nuestras corporalidades hacia los lugares en donde habita el saber en el mundo de la vida del contexto, la comunidad, las familias, del espacio oficial de la educación en donde las familias envían a sus niñas y niños a formarse; en estos términos, en docente va, en lugar de esperar que los estudiantes lleguen. Se trata de un proceso de sensibilización en múltiples vías, desde el docente hacia la vida cotidiana de sus estudiantes con sus familias, bajo el principio de que, en ellas ya se contiene un saber necesario para la vida, la organización social, comunitaria y para su autonomía epistémica.

Este ensayo no busca plantear los espacios y las dinámicas Misak como la alternativa única, sino exponer un referente posible, para que sea contextualizado por los docentes, hacia los lugares propios de los estudiantes según su lugar de enunciación, entendiendo que más allá de aprender con la razón, se hace con el cuerpo. Ir reconociendo con el tiempo del proceso educativo, los principios propios vinculados al garantizar la habitancia en el territorio y la vida orgánicamente.

Por mi parte la pedagogía Misak como la de muchos pueblos enraizados a sus territorios es radicalmente situada y *geopoietica* (Kusch, 1976), es decir, así como se concibe que la comunidad, también la sociedad está en permanente formación y educación de sí misma. Es el territorio, sus órdenes naturales, ecología y composición de fauna y flora quien educa, o más bien, cría al colectivo humano para la producción del conocimiento necesario para la continuidad de la vida allí, en el tiempo y en el espacio. En lo particular, el saber de los médicos tradicionales Misak se obtiene de una serie de

acciones que exponen sus cuerpos hasta los límites que el páramo impone, por eso en su idioma *Nam-Trik* se les llama: *Mørøpik* (sentidor ancestral), son los primeros aprendices del resguardo de Wampia quien ocupa el lugar del sabedor, maestro y pedagogo mayor.

A partir de esta pedagogía genealógicamente de la tierra, el Misak aprende dos principios fundamentales que rigen su comportamiento, el *linchap* (voluntad de acompañar) y el *lata-lata* (igual a igual / equilibrio); es decir, el territorio respecto a su comunidad y el *Mørøpik* respecto a los Misak, es lo que los maestros respecto a sus estudiantes: un acompañante de vida y experiencia de la naturaleza, el referente de justicia y equilibrio. Todas las posibles experiencias de aprendizaje que se tengan en un territorio específico, están educando la interioridad del sujeto; la ausencia de alguna, tiene como consecuencia la desarmonía del cuerpo: falta de agua, falta de oxígeno, se manifiestan igualmente en la corporalidad del aprendiz, principio que, llevados a la convivencia social, constituyen una ética por el *Otro* y por el aprendizaje parejo entre los que se están acompañando.

En términos concretos, el hecho educativo acontece en lugares convencionales, específicos y también no ordinarios; en el mundo *Misak* está el espacio de la orientación y la conversa con los *Mørøpik* llamado en *Nam-Trik*: *Pishi Ya* (casa del páramo), edificado por la comunidad en los lugares cerca a los domicilios de los sabedores, allí se hace medicina alrededor del fuego, bien sea en el día, la noche o en largas jornadas hasta el amanecer, según sea el conocimiento del que va a conversar; durante estos espacio se

masca la hoja de coca, se usan el tabaco, semillas y otra medicinas que encaminan hacia la sensibilización de la palabra que se comparte.

Desde estos espacios se diseña y se orienta los procesos del conocimiento, se ordenan las tareas del hogar familiar, las tareas comunitarias; en suma, este espacio, es donde la cosmogonía, la palabra de mitos y leyendas, las anécdotas e historias de las mayores o mayores y las experiencias personales de técnicas y saberes para la agricultura del *Mørøpik* acontecen. Para juicio de este ensayo en donde se instruye la *Intuición Misak* y se aprende el 'estar siendo'.

2.3. Propuesta

Respecto al desarrollo puntual de la propuesta considero fundamental, recoger la lectura desarrollada en la investigación en torno al *perspectivismo amerindio* (Viveiros, 2015) aplicado para el campo educativo y pedagógico. Ya que no se trata de un reconocimiento de las formas de educación de múltiples culturas: *multiculturalismo*, el cual parte de la distinción occidental entre naturaleza y cultura, en donde el ser humano civilizado con la cualidad de crear cultural es aquel que logra la superación de su condición natural y con el logos crea cultura por encima de los animales y plantas; sino en las formas en las que educa o como dijimos arriba, crían las mutes naturalezas territoriales a sus comunidades.

Así pues, a partir de una investigación participativa junto a comunidades amazónicas, Viveiros, comprende que cada ser tangible y no, integrante del organismo ecológico de un territorio realiza cultura “los animales son gente, o se ven como personas. Esta concepción esta casi siempre asociada a la idea de que la forma material de cada especie es un envoltorio (una "ropa") que esconde una forma interna humana” (Viveiros de Castro, 2004). Lo que nos permite plantear que el origen y a realización de la cultura antecede lo humano, este en realidad es un integrante más que practica la continuidad de la cultura de la naturaleza de donde es originario, bien sea, la selva en su diversidad situada, la cordillera, el desierto, el mar, litoral o la costa, etc. Dimensiona entonces que la pedagogía debe enfocarse en la comprensión de los ciclos ecológicos del contexto, que determinan la microbiota y particularidad genética de sus humanidades y los saberes corporales e inmateriales necesarios para la coexistencia.

Esto es hacia donde le apunta esta propuesta, llevar la descolonización de las prácticas educativas al punto de que los contextos integren sus saberes ancestrales y de habitancia en los procesos educativos de sus generaciones; lograr que lo analógico a la *Intuición Misak* y su ‘estar siendo’ ocupe un lugar en el currículo. Por supuesto que para esta misión se hacen fundamentales elementos centrales del *Pensamiento Crítico Latinoamericano* y la práctica permanente de poner el cuerpo de toda la comunidad educativa, fundamentalmente de los maestros en la experiencia sensible del mundo de la vida de los habitantes del territorio, trascender la pedagogía del racismo estructural en

general, pero sobre todo el epistémico, para lograr niveles reconocimiento del saber local vigente y crítico.

La posibilidad de la realización de pedagogías multilaterales o no-coloniales es la consecuencia de compromisos altamente éticos por la ecología, la vida, la diferencia y la interculturalidad, que superen la subalternidad. Practicas creativas permanentes en diseño de *zonas de contacto* para la *alteridad*, educación de *pensamientos fronterizos* que revelen jerarquías coloniales y que se dispongan para la sanación de las *heridas coloniales* históricas y personales; gestión y administración de lugares, cuerpos, comportamientos que naturalicen la *analéctica*, para que principios situados como: el *linchap*, el *lata-lata Misak*, emerjan desde sus contextos propios, en sus lugares autónomos, dejando atrás el ejercicio de pedagogías que diseminan y reproducen sociedades que se organizan a partir de la lógica jerárquica de la diferencia colonial.

3. CONCLUSIONES

Enfrentar la colonialidad de la modernidad, el eurocentrismo así como sus fenómenos consecuentes como la racialización y la subalternidad, implica encaminar búsquedas situadas radicalmente distintas, en la profundidad de nuestros contextos propios humanos, sociales y territoriales, en este caso, el desarrollo y la propuesta de la *Intuición Misak* y el 'estar siendo' logran proveer una alternativa muy potente de orden epistémico-ontológico referente, para incitar procesos creativos locales que trastoque y

remuevan los cimientos de la hegemonía en el campo educativo nuestro, latinoamericano y para nuestro caso específico en Colombia, para el sur occidente y el pacífico.

A modo de conclusión, los hallazgos fundamentales de esta investigación arrojan la necesidad de dimensionar el lugar del conocimiento y del hecho educativo más allá de lo humano; ambos son acontecimientos *geopoiéticos* y *contextuales*, resultando de nada más que la interdependencia ecológica entre lo humano, lo no humano y lo espiritual; por lo tanto, desbordan y buscan sanar la figura solipsista del “yo” moderno. Esta dimensión pedagógica, además de decolonial, es de orden ecológico, comunitario, colectivo, vivencial, corporal; implica por encima de todo el adentro y el afuera del aparato educativo de la escuela, en interrelación permanente y orgánica; lo que sin duda se contiene en la *Intuición Misak* y en el ‘estar siendo’, y analógicamente en las raíces de todos los pueblos no occidentales.

3.1. Conclusiones Fundamentales

- El diseño de la educación occidental es un engrane más del aparato colonial que disemina una forma de ser abstracta, solipsista y desarraigada de su corporalidad y territorialidad, consolida subjetividades en pugna permanente por el poder y la dominación, lo cual se despliega fundamentalmente hacia dentro encaminando a los estudiantes al olvido de su origen étnico propio.

- Es necesario encaminar una pedagogía crítica a las diversas formas de la subalternización; diseñar, iniciar y llevar a cabo procesos pedagógicos para la percepción y sanación de la *herida colonial* impuesta por la modernidad, para trascender resentimientos culturales desde la periferia.
- La posibilidad de incluir pedagógicamente instrumentos conceptuales como el *pensamiento fronterizo* y la construcción de *zonas de contacto* hacia el acontecimiento de la decolonialidad en donde la *analéctica* determine nuevas relaciones, reconocimientos y procesos colectivos incluyentes y recíprocos.
- Para este caso en particular el conocimiento y la educación situada y territorial *Misak* nos provee ejemplos tangibles sobre el *Mørøpik* como maestro propio, el *Nak Chak* como sitio para la educación propia y principios *geopoiéticos* como el *linchap* y el *lata-lata* para ser buscados analógicamente en otros contextos con búsquedas decoloniales, con búsquedas hacia la restauración del equilibrio ecológico territorial y hacia la autonomía y soberanía educativo-pedagógica.
- El paradigma del reconocimiento epistémico desde el multiculturalismo es ineficaz, ante esto, rutas como el *perspectivismo amerindio*, que trascienden las nociones occidentales de naturaleza y cultura deben introducirse en el campo de la educación, ya que el lugar de la pedagogías propias, rurales, campesinas, indígenas y afro, es la naturaleza específica del territorio que habitan, es decir es su tierra el origen de la crianza y la educación comunitaria propia.

3.2. Aproximación a la Solución: Una Pedagogía del ‘Estar Siendo’

Recogidos estos términos, la aproximación a una solución consiste en una pedagogía del ‘estar siendo’, la descolonización ontológica, política, epistémica y estética de las prácticas educativas, girando la mirada hacia los *Otros* como alternativas vigentes, sus saberes ancestrales, populares y la aplicación de políticas urgentes para la inclusión de estos saberes en el ámbito curricular de la escuela, untarse de mundo con acciones como:

- Exponer la corporalidad al territorio, incrementar la experiencia sensible del mundo de la vida de las familias habitantes del contexto y entretejer cotidianamente a toda la comunidad educativa de la realidad situada.
- Generar permanentemente espacios de diálogo horizontal requilibrando este espacio al servicio de la alteridad.
- Formación de éticas contra-jerárquicas y contrahegemónicas comprometidas con la sanación de la colonialidad.
- Fundamentalmente comprender el origen territorial de la educación, los ciclos del agua de los ríos cercanos, las forma de vivir de los habitantes no humanos y el acercamiento a sensibilidades con acceso a los seres intangibles o espirituales que habitan el ecosistema.

El presente ensayo culmina presentando inquietudes cruciales entorno a la redefinición de la educación y sus lugares, a saber: ¿Qué es, ¿dónde acontece y por qué paradigmáticamente se naturaliza en los lugares dictados por occidente una y otra vez en nuestros territorios? Para abrir camino a cuestionamientos que denuncian la ausencia de nosotros y lo nuestro en el hecho educativo, pero sobre todo ¿En qué momento y por qué no vemos que existe una educación mayor en la naturaleza? Esta y múltiples jerarquías por revelar en nuevas investigaciones situadas a su contexto son las vías hacia horizontes propios al *sur que somos*, ¿Cuánto falta para que las sesiones de formación se den en cocinas campesinas, en lagunas de origen de pueblos indígenas o en danzas rituales afro? ¿Cuánto debemos tejer en términos de procesos de largo aliento para lograr reorientar marcos y políticas que establezcan oficialmente pedagógicas del ‘estar sientto’?

La intención final, de este aporte al debate en torno a la educación y la pedagogía es por el encuentro y tejido de las infinitas experiencias en el afuera de occidente que ya llevan tiempo corporalizando éticas no-coloniales para enfrentar los desafíos globales de nuestros tiempos

4. REFERENCIAS

- Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad" 1992*. La Paz : Plural Editores.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: García Cambeiro.
- Lévinas, E. (1997). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.
- Mignolo, W. (2002). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona : Gedisa.
- Sousa Santos, B., & Meneses, M. P. (2014). *Espistemologías del Sur* . Editorial Akal.
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. En A. Surrallés, & P. García Hierros, *Tierra adentro, territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhague: Iwgia.
- Viveiros, E. (2015). *Metafísicas caníbales: Líneas de antropología postestructural*. Katz Editores.