Tejer la memoria en tierras de silencio: arte ancestral Nasa contra el olvido.

Alix Marcela Pita García

Trabajo de grado.

Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Tutora: Angie Linda Benavides Cortés

Bogotá, D.C., 29 de abril de 2026

"El indígena debe armarse de conocimientos para no ser engañado por la pluma y la palabra del blanco."

Manuel Quintín Lame.

INTRODUCCIÓN **3**
CONTEXTO **5**
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN **16**
PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN **22**
OBJETIVOS **23**
JUSTIFICACIÓN **24**
MARCO TEÓRICO **30**
1. Educación, etnoeducación e interculturalidad. 31
2. Violencia y conflicto. 44
3. Artes 56
La categoría de "arte ancestral" como disputa 71
ARTE ANCESTRAL: **73**
ARTE PROPIO: **74**
ARTE INDIGENA: **75**
MARCO METODOLÓGICO **76**
Posicionamiento epistemológico 76
Tensión ética y posicionamiento de la investigadora 77
Investigación–creación como apuesta metodológica 83
Construcción participativa e impacto de la propuesta pedagógica 84
Proyecto pedagógico y material didáctico 85
Técnicas e instrumentos 86
Consideraciones éticas. 87
Reflexividad y aprendizajes metodológicos. 88
Momento inicial: análisis y diagnóstico. 88
Momento dos : Talleres de creación artística 91
Momento tres: Sistematización y análisis 94
RESULTADOS **98**
Construcción de la propuesta pedagógica y su impacto. 98
1. Concepciones del arte en el Mesón: tensiones entre arte propio, artesanía y legitimación externa 100
2. Lo que los estudiantes valoran y disfrutan del arte en la escuela: orgullo, habilidades y conexión espiritual 102
3. Percepciones sobre memoria, conflicto y territorio: resistencias, silencios y esperanzas 104
3.1. La memoria como resistencia a la guerra 104
3.2. Naturalización del conflicto y arraigo territorial 104

3.3. Voces que vinculan arte, memoria y resistencia 105
3.4 Percepciones sobre cultivos ilícitos y economía 106
Propuesta Pedagógica 112
Taller 1: “La caja de tesoros – identidad y cotidianidad” 113
Taller 2: “Círculo de palabra y documentales – guerra, cultura e identidad” 114
Taller 4: “Collage y pintura de tierra – definiciones propias entre arte y conflicto” 115
Taller 5: “Mujeres indígenas en el arte – escultura en arcilla” 117
Taller 6: “Mapa artístico del territorio – casas, dolores y paces” 120
Taller 7: “Galería de arte y memoria – Fotografía de la paz” 122
Taller 8: “Arte textil – costurero de memoria y conversación” 124
Taller 9: “Leyendas nasa, ilustración y creación de cuentos” 127
Taller 10: “Huellas de la memoria – testimonios y lideresas asesinadas” 130
Taller 3: “Creación artística propia – murales de arte y paz” 132
Espacio adicional 1: “Foro juvenil en evento del CRIC” 134
Espacio adicional 2: “Exposición final de todos los trabajos realizados” 136
Hallazgos. 139
Limitaciones. 140
CONCLUSIONES **141**
BIBLIOGRAFÍA **145**
ANEXOS **147**
148

INTRODUCCIÓN

Todo proceso de investigación surge de apuestas situadas en distintos espacios, así como de deseos e intencionalidades construidas a lo largo de la licenciatura. En el marco de un convenio interinstitucional entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Institución Educativa El Mesón, se realizaron inmersiones en comunidad como parte de un proceso de habitabilidad, reconocimiento y construcción pedagógica. Estas inmersiones permitieron generar espacios de creación y conceptualización, así como escenarios de aprendizaje mutuo, amistad, respeto, encuentro y vínculos profundos.

Cuando conocí la vereda, comprendí que todos sus espacios, sus formas de ver la vida y el desarrollo de sus procesos de educación y arte, permiten comprender cómo se generan procesos de resistencia diaria frente a la guerra la violencia, las desigualdades, el clima y otros fenómenos

que impactan día a día. Visibilizar procesos como el arte y la memoria en contextos de conflicto, puede dar cuenta de cómo toda la comunidad participó activamente, reconociendo a la escuela como protagonista desde su concepto de educación propia en la construcción de una propuesta educativa enfocada en el arte como eje transversal.

Asimismo, se busca problematizar el arte no solo desde lo académico, sino desde el sentido de vivir, habitar, conocer y reconocer. Se trata de ir más allá de realizar un proceso para luego abandonar el espacio o el territorio.

Esto implica tener en cuenta la cotidianidad, la forma en que residen, viven y resisten los distintos procesos que se presentan en el territorio. Cada persona, desde la plática formal e informal, desde un saludo, un abrazo o gestos de amabilidad, aporta a la construcción de solidaridades que hicieron posible desarrollar el trabajo de grado, agradeciendo a la universidad y a la vida por permitir su realización no solo en lo académico sino en el sentido de vivir, habitar, conocer, reconocer más allá de realizar un proceso y dejar el espacio o territorio, sino tener en cuenta su cotidianidad la forma en la que residen, viven y resisten a los distintos procesos que se ven en el territorio, Con un propósito final que sea dejar todo lo realizado al servicio de la comunidad y que permita que genere nuevas formas de ver las cosas otra manera ya que a pesar de todos los factores que inciden en el territorio y lo afectan de manera negativa es importante dejar una semilla de esperanza para crear más espacios de participación no solo en lo político en los derechos humanos si no en el arte como se conoce.

Dado que las artes en la institución educativa se desarrollan de esta manera —y habiendo participado el semestre pasado en algunos encuentros y construcciones—, puedo decir que, en un primer momento, se contextualiza lo que se va a realizar. Luego, se dan unas guías o indicaciones sobre cómo hacerlo. Finalmente, en la palabra o el diálogo, se resuelven dudas y se recuerda por qué se construye cada cosa y qué relación tiene con su entorno. Sin embargo, a veces este proceso se limita a que los estudiantes creen artefactos o símbolos de la comunidad como un mero proceso de creación de tradiciones, sin profundizar en su significado.

Este trabajo de grado se propuso analizar el desarrollo de las artes desde la institución educativa y las posibilidades de construir propuestas pedagógicas en ese marco. Agradezco a la universidad y a la vida por haber permitido que este proceso fuera posible.

Sin embargo, avanzar en este proceso implicó por una parte tener en cuenta las apuestas personales y por otra situar de manera consciente los contextos en los que me encontraba, desde

mis apuestas personales puede construir una propuesta educativa orientada en generar una intervención a través de las artes en general, con un énfasis en las artes ancestrales como un proceso de recuperación de la identidad y de la memoria, para así también reconstruir a partir de relatos la memoria del conflicto del territorio, los hechos significativos de la violencia que en sí marcan un antes y un después en la comunidad, así como en la vida de cada comunero.

Permitirme conocer y habitar el territorio como una más, aprendiendo de cada uno es algo por lo que estoy agradecida, este no solo fue un trabajo de grado en el que hago la relación del arte, el territorio, en el que hablo de memoria y de conflicto, sino también un espacio de crecimiento, tanto como docente dinamizadora [1]como a nivel personal, en el que aprendí y construí saberes y experiencias sin ser parte directa de la comunidad. Este proceso me permitió reflexionar sobre cómo vivo y siento las experiencias, reconocer algunos límites y repensar la forma en que me relaciono con las personas y con las comunidades. Asimismo, me posibilitó cuestionar y repensar las maneras en que las comunidades y los resguardos habitan, resisten y existen, así como sus propias concepciones al respecto me permito agradecer al territorio que me permitió crecer, aprender y enseñar. permito agradecer al Mesón que me permitió conectar conmigo misma.

Permito agradecer al Mesón que me permito ser profa desde mi manera y con mis apuestas.

CONTEXTO

Es necesario establecer una relación entre el arte y el arte ancestral, en el entendido de que es el territorio, el que les da sentido a ambos y los ubica según su definición y aplicación en los procesos de la escuela y la comunidad. Cada proceso artístico está relacionado con la forma en que se establece la relación con el entorno, su espiritualidad y ancestralidad, y el arte se refleja en ello. Por ejemplo, el arte es mayormente comprendido desde lo tradicional y la transmisión cultural. La comunidad conoce otros procesos de arte, pero estos no son tan comunes o contextualizados. Ya que la búsqueda de la comunidad no es que el resguardo sea moderno bajo lógicas del capitalismo o prácticas contemporáneas actuales, sino un equilibrio entre los procesos actuales, rescatando y promoviendo la continuidad de sus tradiciones orales y culturales. Por cuanto se

[1] Docente dinamizador: figura pedagógica propia de los procesos de educación indígena que, más que transmitir contenidos, orienta y activa procesos comunitarios de aprendizaje. Su labor articula escuela y territorio, integra saberes ancestrales y conocimientos escolares, y fortalece la identidad cultural, la memoria colectiva y la cosmovisión del pueblo al que pertenece.

enfocan más en el proceso de conocimiento y transferencia de la cultura nasa y todo lo derivado de su comunidad e historia, no con ello eliminando el avance tecnológico, pero sí poniendo en primer lugar su cosmovisión y cosmogonía.

Un docente del área de Dones y Artes Ancestrales señala que "el arte, para nosotros, no es solo una práctica estética o algo que se hace para ser observado. El arte es, ante todo, un proceso de transmisión de memoria. A través de las técnicas artísticas, las comunidades comunican saberes, historias, formas de ver y entender el mundo. Es una manera de mantener viva la memoria colectiva". Esta voz desde el territorio sitúa el arte no como un objeto decorativo, sino como un lenguaje vivo de resistencia y pervivencia cultural.

En la primera inmersión en el territorio se pudo evidenciar, después de conversaciones con profesores y rectores del territorio, que los dones [2]deben ser algo que se sienta y que el arte es algo que todos los maestros buscan incentivar para lograr el arte propio y poder humanizar el conocimiento y la vida, descubrir no solo el proceso de aprender y repetir, sino pensar una

filosofía de vida y ver el arte como una manera de desenvolverse en ella. El arte y la labor no deben estar separados; todos tenemos dones desde pequeños, pero algunas veces no los cultivamos, lo que implica que este proceso pedagógico no se da porque la labor se ve como algo estético, al igual que el arte. Lo que se busca, incluso desde los dinamizadores del territorio, es que el arte no sea para unos pocos, ni privilegiado ni tampoco exclusivamente para quienes son reconocidos como artistas, y con ello centrar la discusión en que todo arte tradicional es visto como artesanías, mientras todo producto académico es visto como arte.

los dones y saberes son ubicados desde el PEC institucional, el PEC es definido como el proyecto educativo comunitario que deja de ser un proyecto meramente formal y administrativo para ser un proyecto político, pedagógico y espiritual de resistencia y pervivencia cultural, este tipo de proyectos educativos tienen un énfasis especial en las comunidades indígenas y las comunidades afro, este sentido un don es una habilidad cultivable, o una capacidad para algun proceso educativo o construccion de vida.(se anexan más definiciones a partir de las entrevistas realizadas)

[2] dones: son capacidades espirituales, saberes ancestrales y poderes innatos o adquiridos como la sabiduría, la partería o la medicina tradicional, orientados a la armonía comunitaria, el cuidado de la naturaleza y la guía del pueblo. No son solo habilidades individuales, sino facultades entregadas para el servicio colectivo y la pervivencia cultural.

Sus pilares fundamentales son el sustento de plan de vida que refiere a la articulación del plan de vida con el proyecto educativo, la pedagogía propia y familiar que es la se extiende a partir de los sabedores, abuelos, autoridades tradicionales, en los sitios sagrados y tradiciones. la defensa del territorio como eje transversal de la educación y la vida, el seip como sistema de educación propio enfocado en las necesidades de las comunidades y por último la construcción de la minga que es trabajo colectivo donde participa todo el pueblo a mingas físicas para objetivos específicos como vías, o mejoras o mingas de pensamiento para abordar situaciones comunitarias.

El rector de la Institución Educativa El Mesón, el profesor William, define los dones como "habilidades y virtudes que integran el ser y el sentir; no son solo capacidades cognitivas, sino también los sentires, lo espiritual y lo humano". Desde esta perspectiva, la educación propia no se reduce a la transmisión de contenidos académicos, sino que busca armonizar las dimensiones espirituales, afectivas y comunitarias de cada persona.

Muchas veces, incluso los proyectos productivos recaen en ese encasillamiento de verlos como artesanías (el arte entendido como un oficio o meramente como un proceso de construcción por medio de los sentires y expresado artísticamente), ignorando los significados del tejido, por ejemplo, y los significados del sentir de la vida. El arte también permite procesos de sanación de las heridas de la comunidad por medio del tejido, la danza, la cerámica, entre otros, y sitúa este proceso como una forma de resistir ante la guerra.

En el Mesón, el arte es un mecanismo transversal a la comunidad, pero muchas veces es usado como una distracción, lo cual no es algo negativo del todo; sin embargo, esto evita que se le dé la importancia necesaria más allá de los sucesos de la vida en la comunidad, volviéndolo algo común. Esto da la posibilidad de que, en el territorio, el arte “entretenga”,

El arte puede distraer y ayudar a calmar la mente en ciertos momentos, en espacios donde se pueden hacer muchas cosas físicamente, donde es posible pedir y buscar el perdón a través del arte y del retorno a las raíces. Sin embargo, al mismo tiempo, no siempre permite profundizar más allá de eso.

La transmisión de cultura se da en varias esferas desde los nidos lingüísticos[3] hasta los últimos grados antes de ser bachilleres por tanto se lleva en diferentes escalas, en una participa la escuela,

[3] **Nidos lingüísticos:** son espacios educativos en los cuales los mayores y mayoras, así como también dinamizadores del idioma nasa yuwe, transmiten saberes, valores y la lengua originaria desde edades tempranas.

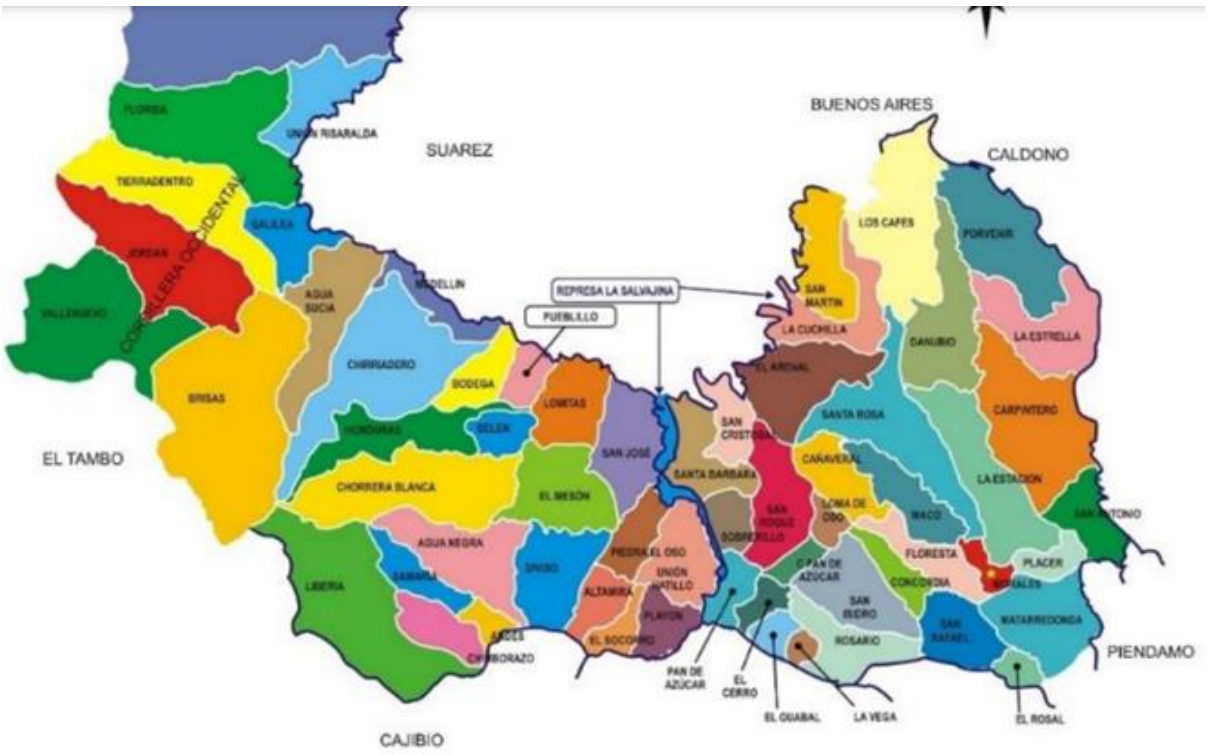
en otra la familia y en otro se le orienta a la comunidad, esto lo explicaré a continuación más a fondo

El mismo docente advierte que "muchos de esos objetos —como tazas, platos o cucharas hechas en arcilla— no fueron creados originalmente como 'arte', sino como soluciones a necesidades cotidianas. Son objetos que nacen de la vida diaria, de cocinar, del habitar, del relacionarse con el entorno. Sin embargo, desde esa mirada externa, fueron romantizados e idealizados como piezas artísticas, desconectandose de su función real y de su contexto". Esta crítica anticipa la discusión que se desarrollará en el marco teórico sobre la clasificación occidental de arte y artesanía.

La vereda el Mesón en el Resguardo Nasa de Honduras en Morales, en el Departamento del Cauca.



(mapa de la represa de la salvajina)tomado de La Asociación para la Investigación y Acción Social NOMADESC Comisión Intereclesial de Justicia y Paz,, (2011).



(mapa morales cauca) tomado de PLAN DE DESARROLLO TERRITORIAL “UNIDOS POR EL DESARROLLO DE MORALES” (2024)

Este espacio de práctica o el primer acercamiento en términos educativos desde las licenciaturas como práctica pedagógica inicia desde la Licenciatura en Educación Infantil, este es un antecedente que permite que la Licenciatura en Educación Comunitaria llegue al territorio y genere procesos educativos que aporten en él. Ya que este proceso no solo aporta en la práctica universitaria, sino que también contribuye en la construcción de espacios educativos futuros en el territorio y en el desarrollo de trabajos de grado en base a las necesidades o problemáticas del lugar, como primer momento es identificar el contexto de la escuela, de la comunidad y del territorio, con ello la historia del territorio y cómo se construyó con eso se pudo constatar que el Mesón y en general el Departamento del Cauca quien en gran parte está compuesto por comunidades indígenas, campesinas y comunidades afrocolombianas que ya estaban asentados en el territorio incluso mucho antes de las conquistas españolas . Desde aquellas luchas se ha venido dando este proceso constante por sobrevivir y no perder la cultura Nasa,y también por las

dinámicas de poder propias de las élites terratenientes, que han influido profundamente en la configuración de este territorio y de Colombia en general el Cauca era ocupado también por otras comunidades no solo las comunidades indígenas por cuanto el desarrollo de los procesos educativos, políticos, sociales y culturales también está mediado por los procesos de convivencia y colaboración

El profesor de Dones y Artes Ancestrales ofrece una lista de lo que en el Mesón se considera arte: "El arte es una manilla, es un sombrero, es un chumbe, es un tejido, es un telar. Pero también es un cuento, una pintura o una maqueta". En sus palabras, el arte no se limita a lo que el canon occidental reconoce, sino que abarca todas las expresiones que nacen de la comunidad y tienen un significado profundo.

Frente a la comunidad Nasa y al colegio podemos decir que algunas de las categorías relevantes son el territorio como potencia del espacio para desarrollar la vida pero tambien como objeto de disputas por la tierra en función de la productividad de la misma como siembra de coca o la apropiación de los territorios para la guerra y cómo se apropian de este alrededor del despojo del despojo producido a partir de la violencia, de la falta de oportunidades y del abandono estatal y el desplazamiento ya que estos procesos de habitar la tierra ha iniciado desde los procesos de migraciones y asentamientos de muchas personas, que se han dado nuevamente reitero en procesos de violencia, economías inestables, dispuestas por la tierra, recursos naturales,homogeneización, pérdida del lenguaje y la cultura entre otras y porque históricamente la historia nos dice que los primeros registros de población Nasa fueron en el Cauca, en el Huila y en el Tolima,asi como tambien las poblaciones que ya existian en el territorio Así, la constitución de la comunidad Nasa ha estado atravesada por situaciones que han permitido la pérdida de gran parte de su cultura, de sus ciencias y de las cosmovisiones que constituyen la ley de origen, así como de su fuerza frente a la modernización. situaciones como y una de la más importantes el desvío del cauce del rio cauca para la creación de la represa la salvajina en los años 90, por parte

de una compañía japonesa que generó pobreza e incumplimientos en el territorio que hasta la actualidad revelan afectaciones en el territorio como la inestabilidad en la electricidad, la carencia de un acueducto,los problemas de deslizamientos y la falta de acceso al territorio al cambiar geográficamente como estaba establecido, por otra parte el acaparamiento de tierras por parte de terratenientes acrecentó la pobreza y la imposibilidad de tierras propias y favoreció la figura señorial del trabajo en el campo y conforme el tiempo avanzó surgieron nuevas dispuesta como la producción de cultivos de coca en el territorio lo cual puso en tensión los mandatos del cric y las reglas del resguardo, En el resguardo, se denomina comunero o comunera a quienes pertenecen a las veredas y territorios que lo conforman. Allí también podemos identificar los procesos de conexión con la tierra y el territorio. dichas afirmaciones sobre las migraciones y constitución de los resguardos han estado documentados tanto desde la postura de algunas entrevistas realizadas como también desde la consulta de fuentes académicas que respaldan lo escrito.

y con ello demostrando que solo la comunidad en su proceso de recuperación y resistencia de la tierra y de la pervivencia de su comunidad,incorporan a la escuela como parte de la lucha por la resistencia y como parte de visibilización de la relación de comunidad escuela en la cual la escuela no es simplemente el espacio para transmitir cultura, conocimientos, etc si no la potencia para evidenciar las disputas existentes.

La ley de origen tiene unos principios que son:

1. La tierra como madre y vida para pervivencia
2. La cultura como expresión
3. La autonomía que permite el derecho propio y la autodeterminación

Como fundamentos en lo jurídico- convivencia del pueblo:

1. Territorio: no espacio geográfico sino lugar donde se hace posible la vida
2. La identidad: como imagen simbólica de la naturaleza para el equilibrio y la armonía según el pueblo nasa. (PEC-INEIM, 2024, anexo 1)

Estos principios de la ley de origen y el derecho propio que cambian según cada comunidad indígena, en el caso de la comunidad Nasa del Mesón, son unidos a la tierra, la autonomía, los

principios de la tierra y la cultura también lo relacionan mucho con los sueños, las piedras y el fuego.Cada proceso de la ley de origen está enfocado en la comunidad de donde nace. Sin embargo, el derecho propio comparte una característica en común: tanto el derecho propio como las leyes de origen están creados con el corazón, en relación del hombre con la naturaleza y con el entorno de los seres vivos. Cada Nasa hereda a su semilla su lengua, su origen y sus tradiciones. Por eso, para cada comunidad es muy importante su ley de origen y su derecho mayor.

las semillas de vida para la comunidad nasa las semillas no se limitan a las plantas o cultivos; representan principalmente a las nuevas generaciones (los niños y niñas). Así como una semilla requiere tierra fértil, los hijos necesitan un entorno seguro, amoroso y arraigado a su cultura para crecer fuertes.

Semillas de Identidad: Representan la continuidad de los usos, costumbres, medicina tradicional y la lengua ancestral (Nasa Yuwe) que heredan a sus descendientes

Semillas Nativas: El cuidado de semillas de maíz, frijol y otros alimentos es considerado un acto de autonomía, soberanía alimentaria y resistencia frente a factores externos.

todas estas definiciones son tomadas a partir de lo que dice en el pec institucional del mesón y las definiciones de las páginas oficiales del cric

La tulpa es un lugar sagrado espacio de sabiduría y diálogo: La tulpa es el fogón sagrado alrededor del cual se reúne la familia y la comunidad. Es el lugar donde se conversa, se aconseja y se "teje la palabra" con los mayores y sabedores tradicionales de la Cosmovisión y Espiritualidad:Generalmente está conformada por tres piedras principales: Una que representa a la mujer, la luna y el agua.Otra que representa al hombre, el sol y el fuego.Una tercera piedra que simboliza a los niños y al pueblo Nasa

Por otro lado, vemos que la familia es algo fundamental para mantener el equilibrio en el tiempo, la familia como proceso para aprender a vivir en comunidad y se continúa con la tradición como por ejemplo: la del fuego que es la bienvenida que se le da nuevos tiempos climáticos y cambios en la comunidad según el tiempo de este elemento pero también, recordando las luchas que dieron muchas personas en la historia y sus legados como la Cacica Gaitana frente a la corona española, o a Juan Tama de la Estrella que facilitó procesos para obtener tierras y no menos importante a Manuel Quintín Lame quien por medio de la lucha histórica permitió que las comunidades indígenas conocieran apropiaron y posicionarán el derecho propio para los pueblos indígenas.

El profesor William explica que el desarrollo de los dones empieza en la familia. La primera escuela es la familia, porque es allí donde se identifican los primeros dones en los niños y niñas. Luego viene la comunidad, y después lo académico. La escuela no descubre primero, acompaña un proceso que ya inició en el hogar y en el territorio". Esta afirmación confirma que, en el Mesón, el proceso cultural no comienza con la escuela, sino que esta se inserta en un entramado previo de saberes familiares y comunitarios.

Desde las luchas por los despojos y desplazamientos del territorio y donde se revelan frente a la educación tradicional impartida por la iglesia y promueven una educación propia diseñada por ellos mismos.

La historia del pueblo Nasa nos indica que a partir del año 1970 los pueblos indígenas en general y el pueblo Nasa ha aportado en la construcción de educación propia en los territorios para los resguardos y comunidades indígenas con la creación de CRIC - Consejo Regional Indigena del Cauca y posteriormente con las discusiones que se han dado alrededor de la crítica a la educación católica domesticante, que solo permitía la pérdida de sus tradiciones y lenguas, por ello se intentó que lo más importante fuese rescatar la memoria y la educación propia. El pueblo que se encuentra

en el Mesón es Nasa, en la parte baja de Honduras el resguardo cuenta con 20 veredas, el colegio el Mesón, cuenta con 260 estudiantes aproximadamente, sus climas varían entre templado, cálido y frío, igualmente, los cultivos ilícitos y el reclutamiento han generado graves problemas. La educación propia responde a las necesidades de la comunidad pero que también permite que se puedan desarrollar de cierta manera los ejes temáticos del Ministerio de Educación Nacional, pero sin centrar la educación en un proceso meramente funcional memorístico y de estandarización, sino permitiendo que el proceso educativo esté construido desde las prácticas de la comunidad, sus leyes y sus procesos propios, que se consolidan desde el Programa de Educación Bilingüe Intercultural - PEBI, desde donde las orientaciones se hacen posibles a partir del Proyecto de Educativo Comunitario - PEC, el cual es construido por la comunidad en respuesta a la cosmovisión; como por ejemplo sucede frente al tiempo, como se muestra continuación:

> ‘’· *Lluvia suave y sol picante: Esta época es del 21 de diciembre al 21 de marzo, el elemento y principio de este momento es el fuego y la unidad. La actividad que marca esta época es el apagado y armonización del fuego.*
>
> · *Lluvia fuerte y sol picante: Esta época va del 21 de marzo al 21 de junio, el elemento y principio de esta es el viento y la autonomía. La actividad que marca esta época es el SEK BUY y posesión de autoridades escolares.*
>
> · *Viento y sol fuertes: Esta época va del 21 de junio al 21 de septiembre, el elemento y principio de esta es el agua y la cultura. La actividad que marca esta época es el despertar de las semillas y danza de la culebra verde.*
>
> · *Aguacero fuerte y sol picante: Esta época va del 21 de septiembre al 21 de diciembre, el elemento y principio de esta es la tierra y el territorio. La actividad que marca esta época es el homenaje a la madre tierra y al maíz capio. (PEC INSTITUCIONAL INEM,2019,pag 5) ‘’*

Dentro del PEC desde el año 2017, se aborda la educación propia desde 5 hilos de sabiduría y conocimiento: 1 cuidado y protección madre tierra, 2 autonomía, política y gobernabilidad , 3 culturas y lenguas originarias, 4 sistema económico propio y 5 despertando dones y habilidades, (PEC INSTITUCIONAL INEM). En orden, cada uno de los hilos abarca los principios y temas relacionados en la escuela —los llamados componentes— así como las temáticas que se deben seguir año a año. Esto se asemeja a lo que tradicionalmente se conoce como procesos de la educación tradicional, pero se enseña desde un enfoque de educación propia, ya que la apuesta o

el desafío es que la educación propia pueda dar resultados similares a los de la educación tradicional estandarizada. Además, cada hilo se evalúa también según los momentos que se dan, los cuales son varios. Como lo son el momento familiar, comunitario, territorial, de identidad cultural y de responsabilidad, estos momentos son cruciales en la formación Estos momentos aportan en los procesos de formación, no para evaluar, sino para valorar los avances. Para valorar, se toman varias partes: una oral, una escrita y un boletín que construyen ellos mismos. De esta forma, los estudiantes miden sus procesos de manera individual, son críticos consigo mismos, pero también se sienten acompañados, y sus procesos son más personales. Todo esto se basa en que, como mencioné antes, la crítica a la educación propia es que debe tener los mismos avances y para el Mesón, la familia y el fogón son pilares básicos de unión y armonía. En el fogón hay tres piedras —las tulpas— que representan a la familia: la de la mujer tiene un color y se saca de la quebrada; la de los niños, de una peña seca; y la del padre, de la montaña. En ese fogón se siembran los ombligos de los niños, simbolizando así su conexión con la tierra. Esta cosmovisión, que integra a la familia, el territorio y lo sagrado, se traslada también al ámbito educativo. Los profesores, entendidos como dinamizadores —muchos de ellos estudiaron Etnoeducación en la Universidad del Cauca—, han desarrollado otra visión del territorio y de cómo aportar a él, ya sea porque crecieron en él o porque llegaron hace algunos años resultado de la educación tradicional que ahora buscan cambiar.

Esta mirada se complementa con lo expresado por el profesor del área de Dones y Artes Ancestrales de la Institución, quien en entrevista señaló que el arte no es para la comunidad una práctica estética desligada de la vida, sino ante todo "un proceso de transmisión de memoria". En sus palabras:

"El arte es vida. Es memoria, es territorio, es comunidad. No se trata de cumplir con una estética definida desde afuera, sino de expresar lo que somos, desde nuestra historia, nuestra relación

con la naturaleza y nuestra espiritualidad." (Profesor de Dones y Artes Ancestrales, entrevista personal, 2025)

El docente también criticó las clasificaciones occidentales que reducen las producciones locales a "artesanías" o "arte bonito", desconociendo que objetos como tazas, platos o tejidos "nacen de la vida diaria, de cocinar, del habitar, del relacionarse con el entorno". Desde su perspectiva, el arte no puede separarse de la vida cotidiana ni de la simbología del territorio. Por ello, el hilo de dones y habilidades busca que los estudiantes comprendan que el arte "no es algo externo o impuesto, sino algo que ya está en su vida cotidiana, en su cultura, en su territorio y en su forma de sentir".

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El arte en la vereda del Mesón es un proceso que se da en varios niveles. Uno de ellos, es en la escuela, como fuente primaria de transmisión de conocimiento, creación y fomento de habilidades desde las edades más tempranas. Por un lado, el nido lingüístico busca la recuperación y transmisión de la lengua Nasa. Por otro lado, el hilo de dones, habilidades y artes ancestrales permite que el arte sea una herramienta que posibilita hablar de la transmisión de la cultura por medio de la creación de objetos y elementos: ropa, manillas, mochilas, sombreros, llaveros, etc. Su fin es transmitir la memoria artesanal de sus antepasados y evitar que se pierda. Sin embargo, este proceso de creación implica posicionar el arte no sólo como un proceso creativo, sino también como un entregable que posteriormente es evaluado por el dinamizador. En este sentido, el arte es visto como un proceso que se crea, que tiene una disciplina, una entrega y una forma correcta

de hacerse, perdiendo así bases fundamentales y convirtiéndose únicamente en un medio de transmisión cultural.

Surge entonces la duda sobre cómo nombrar esta propuesta pedagógica dado que su alcance conceptual es desde la memoria pero también desde la conceptualización del arte: si se comprende desde las categorías tradicionales de arte o si se reconoce como una práctica de transmisión de memoria y cultura que, lejos de restarle valor, constituye una forma legítima de creación. En tanto responde a formas determinadas, lógicas de lo correcto o incorrecto y parámetros de creación y entrega, la cuestión no es si es o no arte, sino desde qué concepción de arte se está evaluando.

Dicho lo anterior, es importante situar el arte no desde lo conocido o lo ya normalizado, sino desde diferentes representaciones y presentaciones. Posicionar el arte como un proceso global que no tiene una forma definida ni una forma correcta; que, si bien puede tener una intencionalidad, esta puede ser política o no, y que puede darse en todos los lugares y tiempos. Asimismo, el arte no necesariamente tiene una calificación positiva, ya que el hecho de que tenga una apreciación negativa o positiva no implica que deje de ser arte.

Surge entonces la pregunta de cómo lograr que el arte y la cultura tengan un reconocimiento en las juventudes, no sólo desde la dimensión comercial o convencional, sino de una manera que permita crear lazos entre la comunidad y el arte, no por obligación. El arte no es visto como un trabajo u oficio, sino como un medio de expresión, resistencia y memoria para abordar diferentes temas, teniendo en cuenta problemáticas existentes en torno a los derechos humanos, la migración, la economía y la educación para el trabajo.

Este último concepto se encuentra ampliamente relacionado con la necesidad de definir si la memoria se vincula realmente con los derechos humanos y con las artes, y si la educación para el trabajo se configura como una educación limitada y opresora que busca impartir conocimientos funcionales al sistema capitalista, formando máquinas de producción sin aportar, en muchos casos, a procesos de conciencia crítica o transformación social. Por el contrario, se limita a

reproducir lógicas que perpetúan la oferta laboral, lo cual también se relaciona con a quién va dirigida esta educación y quiénes son las personas que acceden a ella.

Si bien muchas lógicas responden a dinámicas capitalistas asociadas al dinero o al poder, el arte también crea espacios económicos y de sostenimiento comunitario. En este sentido, la continuidad de los procesos de transmisión cultural posibilita la apertura de múltiples esferas dentro de la comunidad.

En este marco, el arte debe permitir ser visto de otras maneras, no solo como un proceso productivo tradicional ni desde la romantización del arte como objeto artesanal construido por las comunidades como única fuente artística. Pero también se pueden contemplar otras formas distintas de ver el arte, más allá de entenderlo únicamente como recuerdo o conmemoración, lo cual no es un ejercicio alejado de la realidad ni algo negativo en sí mismo, pero que en ocasiones refuerza la idea de que el arte sólo existe de una determinada forma y que puede categorizarse desde una única manera de verlo y desarrollarlo, generalmente teniendo en cuenta la estética. Esta estética, a su vez, está relacionada y definida según el territorio, la cultura y la población.

Desde esta perspectiva, todo lo desarrollado como arte por las comunidades es entendido como tradicional, y precisamente esto es lo que se busca transformar: no para eliminar las concepciones actuales, sino para ampliar la visión sobre lo que puede ser el arte. Otro tema en discusión, cuando se habla de arte en contextos comunitarios, es la pregunta que constantemente aparece: ¿esto es arte o populismo?

Frente a las expresiones artísticas que emergen en contextos comunitarios, surge una pregunta necesaria: ¿estas prácticas responden a un proceso de resistencia cultural con profundidad histórica, arraigado en el territorio y en la memoria colectiva, o se limitan a una expresión superficial, funcional a lógicas de consumo o validación externa? No se trata de rechazar la visibilidad, sino de cuestionar críticamente si estas manifestaciones artísticas emergen de procesos autónomos de construcción de memoria desde el territorio o si, por el contrario, son

apropiadas y cooptadas por discursos hegemónicos que las vacían de su contenido político. En este sentido, es necesario distinguir entre aquellas prácticas que constituyen verdaderos ejercicios de memoria y resistencia con raíces en el territorio, y aquellas que se convierten en tendencias pasajeras, funcionales a intereses externos que terminan despojándose de su profundidad histórica. Confundir una apuesta política y cultural genuina con una moda efímera puede llevar a reproducir las mismas lógicas que se pretenden cuestionar.

Por ello, no se trata de rechazar la visibilidad, sino de cuestionar críticamente desde dónde se produce, quién la legítima y a quién beneficia. No es lo mismo un proceso que emerge de la necesidad comunitaria, que se teje en la cotidianidad y se sostiene en el tiempo, que una práctica adoptada de manera temporal porque resulta pertinente, llamativa o funcional a ciertos intereses externos. Confundir moda con proceso político y cultural puede llevar a reproducir las mismas lógicas que se pretende cuestionar.

Este proyecto de investigación tiene por intención que los jóvenes del Mesón exploren diferentes formas de ver y desarrollar el arte, no solo el arte tradicional, entendido como aquel designado a sus culturas, sino también el reconocimiento de otros procesos artísticos, al tiempo que se considera la memoria de lo ancestral. Esto implica tener en cuenta cómo mantener viva su cultura y, si está dentro de sus deseos, aspirar a procesos de formación profesional, sin que ello suponga la negación de sus propias prácticas, saberes y formas de habitar el territorio.

En los procesos comunitarios indígenas suele observarse una tendencia a evitar concepciones de la modernidad asociadas a enfoques que resultan negativos o que generan la pérdida de prácticas culturales, lo que implica la necesidad de contextualizar nociones como éxito y progreso desde las propias realidades y cosmovisiones. En este sentido, se entiende que cada proceso que se deja en el Mesón busca acercar a los jóvenes a nuevas posibilidades y que dicho proceso depende también

de sus necesidades y deseos; sin embargo, dejar esta huella aporta a la ampliación de sus horizontes.

Uno de los problemas que plantea este proyecto de investigación es la tendencia a comprender el arte únicamente como algo tradicional, limitado a ciertas prácticas específicas, y además a imponer su aprendizaje como una obligación dentro de la educación formal. Esta mirada puede reducir el arte a una categoría fija y normativa, en lugar de entenderlo como un proceso vivo y dinámico dentro de la comunidad. En el documento PEC —Proyecto Educativo Comunitario—, por ejemplo, las artesanías se comprenden como:

> ‘’una tradición fundamentada en las creencias sobre la madre naturaleza, la vida y la muerte, ya que cada símbolo representa las vivencias, además se caracteriza por resaltar y fortalecer la solidaridad, compromiso y voluntad de cada niño, joven y adulto o persona que teja para el beneficio, tanto familiar y comunitario.
>
> Para finalizar, las artesanías son artes que la mente indígena ha podido desarrollar a partir de todo lo que ha sufrido y han alcanzado con su esfuerzo y su empeño, generalmente lo han transmitido de generación en generación para que no se pierda la cultura y perviva en el tiempo y el espacio” (PEC-INEIM, 2024, p. 5).

Y, por el contrario, se señala que el arte en la escuela está mediado por la cultura y que está, a su vez, constituye un proceso de construcción de la tradición y del saber estar en comunidad; por ello, se aprende desde edades tempranas y, al ser evaluado, se convierte en un proceso que puede ser reconocido o cuestionado cuando no se logra el aprendizaje esperado, perdiendo este proceso de conocimiento, aprendizaje y descubrimiento de cómo construir el arte desde más formas que también reivindican la identidad, la apropiación y la búsqueda propia de estos aprendizajes, y abordar problemáticas existentes sin necesidad de usar las que siempre se han usado, ya que no se tiene en cuenta que existen muchos tipos de arte y que depende mucho lo subjetivo y no lo objetivo de cada proceso, no solo porque se imponga de cierta forma en búsqueda de que ese conocimiento se siga transmitiendo, sino de que sea un proceso de deseo.

Una de las temáticas principales es el reconocimiento de los usos del arte y de la apreciación del arte desde el no encasillarse en una sola forma, pero también construir narrativas propias desde la memoria de su vida y su entorno, tocando temas como los derechos humanos y la profesionalización desde las posibilidades que ofrece la comunidad, pero también a nivel nacional.

Es importante que las nuevas semillas puedan diferenciar qué procesos los benefician de manera profesional y comunitaria, dado que en ese afán de pertenecer a la modernidad pierden la memoria y la cultura, participando de procesos como el conocer las diversiones banales, el alcohol y otros procesos adictivos, los vicios como robo, los cultivos, y la búsqueda de vida fácil sin esfuerzo, dedicarse al trabajo en búsqueda de dinero para entender eso como progreso.

Esta problemática afecta actualmente al territorio del Mesón, pues muchos jóvenes no desean continuar con los procesos de memoria e identidad, ni aprender más que lo indispensable sobre las artes. Ese conocimiento limitado se imparte en la escuela, y son pocos quienes, al egresar, continúan esos caminos. A ello se suma que los jóvenes prefieren emigrar debido al contexto de guerra y a las difíciles condiciones económicas. Esta situación no es nueva, sino que se ha configurado con el paso del tiempo.

Desde la contextualización que realicé pude notar que en las artes muchos de los aprendizajes primarios son impartidos por la familia. Los primeros momentos en que se les habla de arte a los niños es en la familia y respectivamente en la tulpa; se les enseña el valor del arte como un proceso transversal a la vida y cómo es importante transmitir y conectar con esta parte ancestral, rescatarla ya que en el Mesón se ha perdido la lengua. Por cuanto existe el nido de lengua para mitigar un poco, pero también existe el espacio de dones y saberes ancestrales que permite la construcción de arte o como se conoce arte ancestral o indígena. Por cuanto se puede decir que el proceso cultural inicia en la casa, en la familia y en la tulpa, y el proceso técnico del aprendizaje se da en la escuela, quien es la que posibilita que los niños aprendan a construir artefactos y procesos artísticos de los cuales ya tienen un conocimiento previo de qué es y qué representa en la

comunidad. Por ejemplo, una manilla: ellos construyen manillas desde los primeros grados hasta los últimos, y el construirla ya saben qué significa crear un rombo como figura en la construcción —que significa la forma de organización del clima y de los momentos de la comunidad—, los colores que representa cada cosa como el verde la naturaleza, el tejer líneas de 3 o en puntos, entre otros muchos ejemplos que se pueden tomar de las observaciones y construcciones realizadas allá. Pero también está la pregunta: ¿será posible que sea, al contrario, que la familia sea quien enseña lo técnico y la escuela reafirma esto y aparte contextualiza la parte cultural y la transmisión de saberes?

PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo pueden las artes ancestrales contribuir a la construcción de memoria del conflicto armado y a la resignificación crítica del arte indígena con estudiantes de grados 10° y 11° de la Institución Educativa Indígena El Mesón?

2. ¿Cómo lograr consolidar una propuesta colectiva- comunitaria desde y con los estudiantes de grados 10 y 11 de la Institución Educativa Indígena El Mesón desde las artes para el abordaje de la memoria del conflicto armado?

OBJETIVOS

General

Analizar el papel de las artes ancestrales en la construcción de memoria del conflicto armado, a partir del diseño e implementación de una propuesta pedagógica con estudiantes de grados 10° y 11° de la Institución Educativa Indígena El Mesón.

Específicos:

1. Problematizar junto con los estudiantes las categorías de “arte”, “arte indígena” y “artesanía”, reconociendo sus implicaciones políticas, sociales y culturales, a través del diseño e implementación de espacios de creación artística que articulen artes ancestrales y otras expresiones artísticas como medios para reconstruir memorias del conflicto armado desde una perspectiva crítica y situada.

2. Reflexionar sobre los alcances de la propuesta pedagógica en la transformación de la visión del arte como producto económico hacia su comprensión como proceso de creación, resistencia, identidad y construcción de memoria, aportando a la resignificación crítica del arte indígena en el contexto escolar y comunitario.

JUSTIFICACIÓN

El tema de investigación que elegí son las artes en el Mesón y como estas generan una postura frente a temas como el conflicto armado, la paz, los procesos de memoria, la cultura y la vida en general ya que el arte y las artes ancestrales ocupan un papel importante en la vida de los habitantes del Mesón y en especial del colegio, al ser una comunidad indígena el arte significa todo un proceso de tradición oral, de memoria y de resistencia frente a muchas cosas, como lo son la mal llamada ‘’civilización”, el capitalismo, la modernidad, la búsqueda constante de ‘’domesticar” la lucha de estos pueblos de que sus tradiciones trascienden en el tiempo y con ello el arte tradicional de cada comunidad, sin que esto se convierta en únicamente una fuente de comercio y pierda los valores de la creación de cada pieza de arte.

El arte de las comunidades ha sido objeto de muchas cosas como por ejemplo, el robo de su proceso de creación por extranjeros y luego una comercialización en masa sin ningún concepto más allá de un lucro, pero también ha sido un proceso económico que ha permitido que se tenga la opinión desde el estigma de que las producciones indígenas sólo son ‘’manillas, collares, bolsos y maletas ‘’ y que no representan nada que solo son ‘’ bonitas o feas y caros o baratos ‘’ lo cual pasa también por temas de estítica y por temas de valores económicos y sociales, finalmente considero pertinente que no se evada el carácter político de estas comunidades , de sus procesos de producción de arte, de sus procesos de resistencia económica mediante el arte y de su proceso de transmisión oral y transmisión de conocimientos ancestrales por medio de estos procesos de tejido, pintura, danza entre otros .así las comunidades indígenas reivindican su carácter político cada que se resisten a la modernidad cada que crean ‘’ manillas y cada que posicionan su cultura y buscan su reivindicación de derechos.

Hablando de esto último, podría decir que las comunidades indígenas históricamente han sido relegadas a las migraciones. Por convicción, algunas han tomado la decisión de asentarse en la parte alta de las montañas y en veredas, lo cual ha traído consigo procesos de pobreza y violencia. El conflicto armado en Colombia ha tenido un auge en el campo y en estos territorios, lo que ha

permitido que las comunidades se vean afectadas de primera mano por el reclutamiento, la violencia y la guerra. Esto ha generado procesos de migración, pérdida de población y comunidades, precariedad en las condiciones de vida, y una creciente dificultad para mantener sus tradiciones y su tejido social y muestran un escaso interés en la cultura indígena, pérdida de las tradiciones ancestrales, vidas para el trabajo y no interés en la educación o en la paz y la vida libre de todo tipo de violencias.

La presente investigación se justifica por la necesidad de transformar la forma en que el arte es comprendido, enseñado y vivido en la Institución Educativa Indígena El Mesón, reconociendo su potencial como herramienta de memoria, identidad y resistencia.

El arte es transversal a la vida del Mesón. Todo se conecta y todo parte de cómo el arte está representado íntimamente en sus vidas: ya sea como proceso educativo, como proceso colectivo, como expresiones artísticas, como el vivir del arte como un oficio o propósito, o como la creación de arte comercial o funcional. El arte es el primer acercamiento y lo primero que conocen los habitantes del Mesón y los niños en la escuela.

Pero que los niños y jóvenes vean el arte como algo solo tradicional, útil para cumplir o devaluado, termina generando rechazo hacia su cultura, su legado y sus tradiciones. La escuela, al orillarse (presionarlos) y hacer que se sientan obligados, reduce el arte a lo tradicional que ya conocen, sin darles oportunidad de ampliarlo. Esto se ha repetido por mucho tiempo: cualquier tipo de arte diferente ya no es considerado tradicional, y los artefactos que ellos mismos producen son vistos como meras artesanías.

Por ello, es válido preguntar si se piensa que prácticas como el collage, la fotografía, la edición o los videos son considerados arte, y cómo influye en los habitantes esta visión reduccionista del arte que lo asocia únicamente con lo estético o lo decorativo afecta la manera en que los habitantes del Mesón valoran sus propias creaciones

Veo necesario que la escuela se repiense: cómo ve el arte, cómo lo desarrolla y cómo lo explica, cómo enamorar a los estudiantes de este y, finalmente, cómo la comunidad se apropia de todo esto.

A partir del arte se relacionan todos los temas que necesita la escuela y la comunidad, y con los cuales desarrollo mi tesis. Entre ellos: los derechos humanos como forma de defensa del territorio y de la vida misma; la búsqueda de que los jóvenes dejen de migrar para poder estudiar, que estudien más allá del bachiller técnico o académico y que también lleguen a carreras profesionales que aporten algo a los territorios que los vieron nacer y crecer; y, por último, el arte como aparato de memoria y construcción de paz, a través de la fotografía, la pintura, los videos, el collage, los fanzines, las galerías de memoria, entre muchos otros ejercicios que la comunidad y la escuela pueden practicar y reconocer como arte, que integren y permitan expresar dolores y situaciones que han sido silenciadas y evitadas.

Por todo lo anterior, esta investigación busca aportar a la resignificación del arte en el Mesón, fortaleciendo procesos de identidad, memoria y autonomía desde el propio territorio.

Ahora bien, la necesidad de resignificar el arte en el Mesón no se agota en la transformación de las prácticas escolares ni en la ampliación de las expresiones artísticas reconocidas. Existen otras dimensiones igualmente urgentes que justifican esta investigación desde el territorio, sus problemáticas estructurales y sus apuestas políticas. A continuación, se desarrollan cuatro argumentos adicionales que profundizan en la relación entre arte, conflicto armado, crisis de identidad, crítica decolonial y compromiso comunitario, todos ellos fundamentados en la experiencia vivida durante el proceso de inmersión y en los referentes teóricos que acompañan este trabajo.

1. La urgencia del arte como resistencia frente al conflicto armado estructural

La presente investigación no surge únicamente de una inquietud académica, sino de una constatación vivida en el territorio: el Mesón es una vereda profundamente atravesada por el conflicto armado colombiano. El reclutamiento forzado, los cultivos ilícitos, el desplazamiento, la presencia de actores armados y la naturalización de la violencia han fracturado el tejido comunitario y han afectado especialmente a los jóvenes. Frente a esta realidad, las artes ancestrales no pueden seguir siendo enseñadas como una mera reproducción técnica de objetos evaluables. Es necesario comprenderlas como prácticas de resistencia, sanación y reconstrucción de la memoria colectiva.

En este sentido, justificó esta investigación porque el arte —en todas sus expresiones, no solo las tradicionalmente reconocidas— ofrece un lenguaje para nombrar el dolor, para elaborar el miedo y para construir relatos de verdad y esperanza en contextos donde la palabra ha sido silenciada por el terror. Tal como lo evidencian los ejercicios de cartografía de la memoria y los talleres de creación con arcilla, fotografía y collage, los estudiantes y comuneros del Mesón necesitan espacios seguros para expresar lo que han vivido, sin revictimización y sin la rigidez de los formatos escolares tradicionales. La escuela, como espacio central de la vida comunitaria, tiene la responsabilidad ética y política de ofrecer esas posibilidades. Por ello, esta investigación se justifica en la urgencia de generar herramientas pedagógicas que contribuyan a la construcción de paz desde el territorio, reconociendo el arte como un dispositivo de memoria que puede contrarrestar los efectos de la guerra en las subjetividades juveniles.

2. La crisis de identidad y la pérdida de transmisión cultural como problema comunitario

El documento PEC de la Institución Educativa Indígena El Mesón reconoce que las artesanías son una tradición fundamentada en las creencias sobre la madre naturaleza, la vida y la muerte, y que cada símbolo representa las vivencias de la comunidad. Sin embargo, en la práctica cotidiana, muchos jóvenes están perdiendo el interés por aprender estas técnicas y por comprender sus significados profundos. Las dinámicas de la modernidad, el acceso a redes sociales, la migración

por estudio o trabajo y la búsqueda de "vida fácil" —incluyendo el involucramiento en economías ilícitas— están debilitando los lazos intergeneracionales que durante siglos sostuvieron la transmisión del conocimiento Nasa.

Frente a esta crisis de identidad, esta investigación se justifica porque propone un enfoque pedagógico que no se limita a repetir las formas tradicionales, sino que las pone en diálogo crítico con otras expresiones artísticas contemporáneas. No se trata de abandonar el arte ancestral, sino de resignificar, de mostrar a los jóvenes que el tejido, la cerámica, la danza y la música no son "cosas del pasado" ni simples productos para vender a turistas, sino lenguajes vivos que pueden dialogar con el collage, el video, la fotografía y los fanzines. Al ampliar el horizonte artístico, se abre la posibilidad de que los jóvenes se sientan nuevamente interpelados por su cultura, no desde la obligación escolar, sino desde el deseo y la curiosidad. Así, la investigación contribuye a frenar la pérdida de memoria y a fortalecer la autonomía cultural del resguardo.

3. La necesidad de repensar la educación propia desde una crítica decolonial del arte

La educación propia en el Mesón es un logro histórico de lucha indígena. Sin embargo, como lo he podido evidenciar durante mi proceso de inmersión, incluso los espacios educativos diseñados desde la comunidad pueden reproducir, sin intención, categorías coloniales que desvalorizan sus propias producciones. La distinción entre "arte" (occidental, individual, museable) y "artesanía" (indígena, colectiva, utilitaria) no es neutral: responde a una jerarquía impuesta por la modernidad europea que sigue operando en las instituciones escolares, en los manuales académicos y en las miradas externas. Esta clasificación afecta la autoestima cultural de los jóvenes, que terminan pensando que lo que hacen "no es arte de verdad".

Esta investigación se justifica, entonces, porque asume una postura decolonial explícita: problematizar las categorías de "arte", "arte indígena" y "artesanía" junto con los estudiantes, reconociendo sus implicaciones políticas, sociales y culturales. No se trata de rechazar la palabra "artesanía", sino de mostrar que esa etiqueta ha sido usada históricamente para subordinar

conocimientos profundos. Al cuestionar estas jerarquías, la investigación aporta a la descolonización del saber escolar y a la reivindicación de las prácticas artísticas Nasa como formas legítimas de creación, conocimiento y memoria. Este es un aporte no solo pedagógico, sino ético y político, que busca devolverle a la comunidad la autoridad para nombrar y valorar sus propias producciones.

4. El aporte concreto a la comunidad: más allá del requisito académico

Finalmente, esta investigación se justifica porque tiene un compromiso real con el territorio. No se trata de un trabajo de grado que extrae información y se va, sino de un proceso que deja herramientas pedagógicas concretas —entre ellas un documental y una serie de talleres diseñados participativamente— que quedan al servicio de la Institución Educativa Indígena El Mesón. El material didáctico producido no impone recetas, sino que abre preguntas y posibilidades para que los propios dinamizadores y estudiantes sigan explorando el arte como espacio de memoria, identidad y resistencia.

Además, la investigación busca incidir en una de las problemáticas más sentidas por la comunidad: la migración juvenil. Muchos jóvenes sienten que para "progresar" deben dejar el territorio, olvidar su cultura y adaptarse a lógicas urbanas. Al mostrar que el arte ancestral puede dialogar con otras formas artísticas y que existen caminos de profesionalización que no implican la negación de la identidad, esta investigación siembra una semilla de esperanza. No pretende resolver todos los problemas estructurales, pero sí aporta a que los jóvenes del Mesón se sientan orgullosos de su herencia, capaces de crear desde ella y de proyectarse hacia el futuro sin tener que dejar de ser quienes son.

MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se organiza en tres categorías centrales que, si bien se presentan de manera separada para fines analíticos, se encuentran profundamente articuladas en la realidad del territorio. Cada categoría responde a una pregunta rectora que orienta su desarrollo y permite situar los debates conceptuales necesarios para comprender el problema de investigación.

La primera categoría, educación, etnoeducación e interculturalidad, aborda las tensiones entre los modelos educativos occidentales y las propuestas de educación propia en comunidades indígenas. Su pregunta guía es: ¿Cómo se ha definido la interculturalidad en América Latina y Colombia, y qué diferencias existen entre sus versiones funcional y crítica? La segunda categoría, violencia y conflicto, examina las raíces estructurales del conflicto armado colombiano, la colonialidad del poder y el papel de la memoria en los territorios. Su pregunta rectora es: ¿De qué manera la violencia histórica y la colonialidad han configurado el despojo territorial y las disputas por la memoria en comunidades como la del Mesón? La tercera categoría, artes, problematiza las clasificaciones occidentales de arte y artesanía, y explora el potencial del arte ancestral como dispositivo de memoria y resistencia. Su pregunta guía es: ¿Cómo las categorías hegemónicas de arte han invisibilizado las producciones indígenas y afro, y de qué modo el arte ancestral puede significarse como práctica de memoria en contextos de conflicto?

A continuación, se desarrolla cada categoría por separado, atendiendo a su respectiva pregunta y a los autores que han aportado a cada debate.

1. Educación, etnoeducación e interculturalidad.

¿Cómo explican Candau (2010), Castillo Guzmán & Guido Guevara (2015), el CRIC (2004), Escobar (2022), Svampa y Viale, la Constitución Política de Colombia (1991, artículos 7, 68, 70), la Ley 115 de 1994, el Decreto 804 de 1995 y el Convenio 169 de la OIT, que la tensión entre interculturalidad funcional y crítica permite comprender por qué el arte ancestral en el Mesón (tejido, manillas, arcilla, hilo de dones) se enseña como obligación evaluable en lugar de como práctica de memoria y creación, y de qué modo el reconocimiento constitucional y legal de la educación propia no ha logrado, por sí solo, transformar esa lógica funcional?

La interculturalidad se popularizó en los contextos educativos latinoamericanos a partir de la educación indígena, como respuesta a las violencias étnicas y a las necesidades de homogeneización cultural. Las primeras reivindicaciones surgieron con las escuelas bilingües, que cuestionaron la imposición de una "lengua oficial" heredada de la colonia. Sin embargo, el propósito subyacente de alfabetizar y civilizar se mantuvo, aunque incorporando a líderes comunitarios, la iglesia y la academia.

La lucha se desplazó entonces hacia el reconocimiento de educaciones indígenas impartidas por maestros indígenas. La interculturalidad comenzó a representar la relación entre cultura y escuela, con la lengua como puente para situar la tensión entre ambas. En América Latina, esta lucha también alcanzó —aunque en menor medida— a los movimientos negros, que gestaron procesos de resistencia contra la esclavitud. A diferencia de estos, los indígenas lograron aglutinar bajo el lema "indígena": reconocieron sus particularidades, pero se integraron en una categoría común.

Como señala Candau (2010), estos procesos de denuncia visibilizaron la discriminación racial y étnica y dieron lugar a soluciones tibias, como la llamada "democracia racial", que aparentan superar el conflicto, pero en realidad mantienen prejuicios y estereotipos. Un logro inicial fue la inclusión de componentes de la historia negra en la educación, lo que evidenció la necesidad de reformar los sistemas escolares tradicionales y de crear enfoques educativos diferenciados. Con el

tiempo, estos esfuerzos se tradujeron en políticas públicas, aunque muchas de ellas se quedaron en el plano formal sin transformar las estructuras de fondo.

Como señala Candau (2010), "la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso" (p. 5). A partir de allí surgen dos tensiones fundamentales: la interculturalidad funcional y la crítica. La funcional se presenta como "una estrategia que favorece la cohesión social, en tanto asimila a los grupos socioculturales subalternizados a la cultura hegemónica" (Candau, 2010, p. 338), promoviendo el diálogo y la tolerancia sin modificar las causas de la asimetría social.

En cambio, la interculturalidad crítica pretende ser una propuesta ética y política para construir sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias, ofreciendo alternativas al carácter monocultural de la occidentalización. Estas dos perspectivas se cruzan y chocan, generando la principal tensión del debate: ¿interculturalidad para uno o para todos?

Con el tiempo, el término ha sido adaptado principalmente para comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que ha evidenciado con más fuerza el racismo, las negaciones culturales y la fragilidad de la cohesión social. Paradójicamente, a pesar de que el concepto nace en el ámbito educativo, poco se menciona en las aulas como proceso "intercultural". Allí se nota la diferencia entre la educación intercultural (limitada a contenidos adicionales, sin afectar el currículo general) y el proyecto político intercultural (que busca transformar todas las dimensiones de la sociedad). La educación intercultural funcional se limita a introducir contenidos sobre culturas diferentes, sin cuestionar la predominancia de la llamada "cultura común". En cambio, las visiones críticas defienden una transformación curricular que afecte todos los componentes y cuestione los saberes considerados "universales".

Para Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015), la relación entre intra e interculturalidad es clave: la primera se refiere a la toma de conciencia de la propia identidad cultural, y la segunda al diálogo

con el otro. Ambas deben ser procesos imbricados. Para que la interculturalidad sea auténtica, debe promover un diálogo con bases igualitarias, empoderando a los grupos que necesitan afirmar su identidad. Uno de los debates centrales es que la interculturalidad, como término político o educativo, puede alejar la atención de la justicia social. Por ello, la redistribución y el reconocimiento deben ir de la mano, pues la pobreza y la desigualdad están directamente relacionadas con procesos étnicos.

El mayor desafío es vincular la educación intercultural con la perspectiva crítica para generar beneficios reales: garantías educativas, reconocimiento cultural y económico, y bienestar general. Esta tensión no es ajena al Mesón. En la Institución Educativa Indígena El Mesón, el hilo de dones y habilidades se desarrolla en un marco de educación propia que, si bien reconoce la interculturalidad en el discurso, tiende a funcionar en la práctica. ¿Cómo ocurre esto? Cuando el arte ancestral se convierte en una obligación evaluable —una manilla que debe entregarse en una fecha determinada, un tejido que debe seguir ciertos parámetros para ser aprobado—, el deseo creativo de los jóvenes queda relegado a un segundo plano. La pregunta que atraviesa esta investigación no es ingenua: ¿la interculturalidad que se vive en la escuela es funcional o crítica?

Por un lado, la interculturalidad funcional se manifiesta cuando el arte ancestral se enseña como un contenido más, desligado del goce y la curiosidad de los estudiantes. Los jóvenes terminan viendo el hilo como una responsabilidad académica, no como un espacio de exploración de su identidad. En este sentido, la escuela, sin proponérselo explícitamente, puede estar integrando a los jóvenes a la lógica hegemónica de la evaluación y el cumplimiento, en lugar de fortalecer su autonomía cultural.

Por otro lado, la interculturalidad crítica sería aquella que problematiza las jerarquías entre arte y artesanía, entre lo occidental y lo propio, y que amplía las posibilidades creativas de los estudiantes. No se conforma con enseñar técnicas ancestrales, sino que se pregunta junto con los

jóvenes: ¿qué significa para nosotros tejer hoy? ¿cómo podemos dialogar con otras expresiones artísticas sin perder nuestra memoria?

Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015) no se detienen en definiciones abstractas; van directamente al dato histórico: la escuela colombiana fue racista durante décadas. Los manuales escolares enseñaban una jerarquía racial en la que lo blanco europeo ocupaba la cúspide, los mestizos se ubicaban en un lugar intermedio, y los indígenas y afrodescendientes aparecían en la base, asociados a lo salvaje. Ese modelo se mantuvo vigente hasta los años noventa, prácticamente durante todo el siglo XX.

Las autoras proponen cuatro modelos de relación entre la escuela y la diferencia cultural. El primero, el asimilacionista, es el más explícitamente violento. Parte de la hipótesis de un déficit cultural de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas (Castillo & Guido, 2015, p. 21). En este modelo, la escuela no indaga sobre los saberes que el estudiante posee, sino que le señala lo que le falta para volverse "como nosotros". El resultado es marginalización, desigualdad y un cierre defensivo de los grupos subordinados.

El segundo modelo, el integracionista, suena más amable, pero es igualmente inoperante. Reconoce la diferencia, la tolera, la incluye parcialmente, pero no toca las estructuras de poder. La cultura dominante no se desplaza. Como señalan las autoras: "Se reconoce la diversidad cultural pero no se trabaja por poner fin a la desigualdad" (p. 23). Todo sigue igual, solo que ahora sonríen más: aceptan al otro, pero no le otorgan poder de decisión.

El tercer modelo, el multiculturalista, es el que con mayor frecuencia se observa en las escuelas hoy. Se manifiesta en ferias de comidas, fechas conmemorativas, un mes de la afrocolombianidad o un día del indígena. Todo esto es positivo en apariencia, pero superficial. No afecta el currículo en su núcleo duro. En el Mesón, el hilo de dones y habilidades se mueve precisamente entre este multiculturalismo —con sus ferias de tejidos y exposiciones de artesanías— y atisbos de interculturalismo crítico cuando los jóvenes se preguntan por qué sus manillas sólo valen como

nota y no como memoria. La diferencia se celebra, pero el poder de decidir qué se enseña, cómo se evalúa y quién lo legitima sigue sin distribuirse equitativamente.

El cuarto modelo, el Interculturalismo, es el único que busca una transformación estructural. No se conforma con añadidos, cuestiona el sistema y obliga a descentrarse, es decir, a reconocer que la propia forma de ver el mundo no es la única ni la mejor. Sin embargo, como admiten las autoras, este enfoque es aún una utopía, un horizonte. "El enfoque intercultural está estructurado por la tensión o el equilibrio siempre inestable entre lo universal y lo particular" (p. 25). En la práctica, predomina el multiculturalismo de las ferias, porque resulta más cómodo y menos conflictivo.

Un aspecto especialmente valioso del análisis de Castillo y Guido (2015) es que no se queda en generalidades, sino que se centra en Colombia. Las autoras muestran que la educación indígena no nació del Estado, sino de la lucha. El CRIC, en el Cauca, comenzó en la década de 1970 a construir su propia escuela: no pidieron permiso, simplemente la hicieron. Primero hablaron de "educación bilingüe y bicultural", pero pronto comprendieron que eso se quedaba corto, porque no basta con hablar dos lenguas si el poder sigue siendo uno solo.

Para los años ochenta, el CRIC declaró: "Hoy en día entendemos el concepto de interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político" (CRIC, 2004, citado por Castillo & Guido, 2015, p. 34). Esta definición es clave: interculturalidad no es un concepto de escritorio, es político, es lucha, es decidir qué se enseña, quién lo enseña y para qué.

Esta declaración del CRIC sitúa la interculturalidad como una apuesta política explícita. Sin embargo, en la cotidianidad del aula del Mesón, la tensión entre lo declarado y lo vivido se hace evidente. El profesor del área de Dones y Artes Ancestrales lo expresa con claridad al señalar que el arte no debería ser clasificado bajo categorías occidentales:

"Para nosotros no funciona así. El arte no es algo separado de la vida. No es una categoría cerrada. El arte es lo que se produce desde la comunidad, desde la relación con la naturaleza, desde la simbología, desde los afectos y los sentires. También desde la espiritualidad y la relación con el territorio." (Profesor de Dones y Artes Ancestrales, entrevista personal, 2025)

Su reflexión introduce un elemento central para el debate entre interculturalidad funcional y crítica: ¿la escuela está logrando que el arte sea ese "lenguaje vivo" que viene del territorio, o está reproduciendo, sin quererlo, la lógica que clasifica evalúa y jerarquiza las producciones según parámetros externos? El propio docente advierte que, a veces, "los jóvenes terminan aburriéndose" cuando el arte se convierte en obligación evaluable. Esta incomodidad, leída desde Candau (2010), refleja los límites de una interculturalidad funcional que no logra modificar las causas de la asimetría en el poder de definir qué es arte y quién puede crearlo.

Con la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, la interculturalidad entró en las leyes, pero fue adscrita a la etnoeducación, es decir, como algo exclusivo de los grupos étnicos. Esto genera dos problemas graves. Primero, los "interculturales" son los otros (indígenas y afrodescendientes); la sociedad mayoritaria (blanca, mestiza, urbana) no se siente interpelada, no tiene que volverse intercultural, sólo tiene que "respetar". Como advierten Castillo Guzmán y Guido Guevara (2015), la interculturalidad en Colombia fue adscrita a la etnoeducación como algo exclusivo de los grupos étnicos, y eso produce justamente esta consecuencia: los "interculturales" son siempre los otros, mientras que la sociedad mayoritaria no se cuestiona a sí misma. Segundo, la interculturalidad se volvió funcional: se redujo a añadir contenidos culturales sin cambiar el sistema escolar. En el sentido que le da Candau (2010), la interculturalidad funcional se limita a introducir contenidos relativos a diferentes culturas sin afectar el currículo como un todo ni cuestionar la predominancia de la llamada "cultura común". La escuela sigue siendo la misma de siempre, solo que ahora tiene un día de la diversidad. Como señalan Castillo & Guido (2015), el multiculturalismo de las ferias,

las fechas conmemorativas y los contenidos añadidos predominan sobre una verdadera transformación estructural

Las autoras también señalan que el debate intercultural ha sido muy indigenista. Los afrodescendientes han quedado por fuera o como un añadido. La Cátedra de Estudios Afrocolombianos fue una lucha aparte, y aunque existe desde 1998, ha tenido un lugar marginal. Esto no es casualidad; es el reflejo de un racismo que no se nombra, pero se practica.

El título del artículo es una pregunta: ¿principio o fin de la utopía? Es decir, ¿la interculturalidad es un horizonte que nos guía (principio) o algo que ya logramos (fin)? Si es un fin, nos quedamos tranquilos con las leyes y los proyectos etnoeducativos: ya cumplimos, ya somos interculturales. Pero si es un principio, entonces la pregunta sigue abierta: ¿cómo se hace una escuela intercultural de verdad? ¿cómo se cambian las estructuras? ¿cómo hacemos para que la diferencia no sea solo un adorno?

Para el Mesón, esta discusión no es teoría, es práctica. El hilo de dones y habilidades en la Institución Educativa Indígena El Mesón ¿está formando jóvenes desde una interculturalidad funcional (repitiendo el arte ancestral como obligación, como artesanía evaluable) o está abriendo camino hacia una interculturalidad crítica (problematizando jerarquías, ampliando posibilidades creativas)? Esa tensión no la resuelve un decreto. La resuelve la escuela, los profesores, los jóvenes, el día a día. La resuelve preguntarse siempre: lo que hacemos aquí, ¿sirve para que los jóvenes se sientan dueños de su cultura o para que la sigan viendo como una tarea aburrida? Y eso, justo eso, es lo que esta investigación intenta poner sobre la mesa.

Según las apuestas interculturales, la Constitución Política de 1991 permite que múltiples culturas existan de manera simultánea, reconociendo y garantizando el respeto de los derechos de cada pueblo, etnia y cultura. Este reconocimiento busca generar un diálogo que permita construir propuestas educativas junto con las comunidades, tanto en las escuelas como en las instituciones educativas. Sin embargo, las apuestas educativas tradicionales no responden necesariamente a las

necesidades de las comunidades, ya que estas poseen formas propias de relacionarse entre sí y con su entorno, determinadas por sus cosmovisiones, sus cotidianidades y sus condiciones históricas, sociales y territoriales, como el conflicto armado, las condiciones climáticas y los procesos económicos que atraviesan sus territorios.

En este sentido, el concepto de etnoeducación surge como una respuesta a la necesidad de construir procesos educativos desde las propias comunidades. Como se plantea en el documento Educación e interculturalidad (2022), la capacidad social de un pueblo se relaciona con:

"la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones."(2022; s/p)

A partir de esta noción, la etnoeducación se comprende como:

"Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico" (2022; s/p)

Este reconocimiento jurídico marcó un punto de inflexión en Colombia, pues permitió que la educación propia dejara de entenderse como práctica informal y pasará a ser reconocida como derecho colectivo.

En este sentido, esta investigación no entiende la educación propia únicamente como un enfoque pedagógico diferencial, sino como una estrategia de resistencia cultural y política frente a modelos de homogeneización histórica. Desde esta perspectiva, es posible comprender que cada comunidad posee necesidades, aspiraciones y formas particulares de construir conocimiento. En este contexto, surgen propuestas como la educación propia, desarrollada en comunidades como la Nasa del Resguardo del Mesón, donde los procesos educativos combinan dimensiones políticas,

culturales y comunitarias. En este caso, el aprendizaje no se limita a contenidos académicos, sino que se construye en relación con el territorio, el tiempo, la naturaleza y los ciclos propios de la vida comunitaria, como las cosechas y los procesos de siembra.

Como señalan Candau (2010) y Castillo & Guido (2015), la interculturalidad puede volverse una categoría institucional vacía si se reduce a un discurso de reconocimiento sin transformación estructural. En el Mesón es observable que eso ocurre en la realidad: la escuela tiene un discurso de respeto a la cultura propia, pero el arte ancestral se enseña como obligación evaluable, y los jóvenes terminan aburriéndose. Esto no es un problema de definiciones bonitas, sino la manifestación de lo que Candau (2010) llama interculturalidad funcional: aquella que promueve el diálogo y la tolerancia sin modificar las causas de la asimetría social. Frente a ella, la interculturalidad crítica propone cuestionar las jerarquías y transformar las estructuras.

Pensar la interculturalidad supone reconocer la existencia de múltiples pueblos y culturas que coexisten en el territorio, pero también implica comprender que la autonomía de cada comunidad es única. En este sentido, la educación intercultural no puede reducirse únicamente a la convivencia o la tolerancia, sino que debe entenderse como un proceso relacionado con las identidades colectivas, la memoria y la transmisión cultural. Esto evidencia que los principales problemas de la interculturalidad no solo son educativos, sino también políticos, económicos y culturales, ya que persisten estructuras que limitan el ejercicio pleno de la autonomía de los pueblos.

Estas tensiones tienen raíces históricas profundas. Como se menciona en el texto citado por Escobar:

Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. (Escobar, 2022; s.p.)

Este tipo de planteamientos evidencia cómo el modelo de desarrollo occidental ha buscado históricamente transformar o eliminar las formas de vida de los pueblos indígenas, afectando sus sistemas de conocimiento, sus prácticas culturales y su relación con el territorio.

En esta misma línea, Svampa y Viale señalan que:

> …el mal desarrollo es una advertencia de la insostenibilidad del modelo de desarrollo actual, cuyos ejes son la pobreza y la desigualdad, el deterioro del ambiente, la falta de equidad de género y el recorte del concepto de libertad y los derechos humanos. Se trata de una continuación del proceso de colonización heteropatriarcal y destrucción progresiva de la cultura y la naturaleza. (p.)

A partir de esto, es posible comprender que las luchas por el reconocimiento de la educación propia no son recientes, sino que hacen parte de procesos históricos de resistencia y búsqueda de autonomía. La educación propia no surge únicamente como un enfoque educativo, sino como una necesidad de las comunidades para garantizar la transmisión de sus saberes, la preservación de su cultura y la continuidad de su relación con el territorio.

Desde esta perspectiva, el ejercicio del educador comunitario y del etnoeducador adquiere un papel fundamental, ya que su labor no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que implica comprender las necesidades, las luchas y las formas de vida de la comunidad. Esto permite que los procesos educativos se construyan desde experiencias vivenciales, espirituales y comunitarias, y no exclusivamente desde una lógica científica, técnica o competitiva propia de la educación occidental. En este sentido, la educación propia se configura como un proceso que busca fortalecer la identidad, la memoria y la autonomía de los pueblos, contribuyendo a la pervivencia cultural y a la construcción de formas propias de entender y habitar el mundo.

En este contexto, comprender la educación propia y los procesos interculturales implica también reconocer las formas en que las comunidades transmiten su conocimiento más allá de los espacios

formales de enseñanza. Esto supone entender que el aprendizaje no se limita a contenidos académicos, sino que se encuentra profundamente ligado a las prácticas culturales, espirituales y simbólicas que hacen parte de la vida comunitaria. En este sentido, el arte adquiere un papel fundamental, ya que no solo constituye una forma de expresión, sino también un medio de transmisión de la cosmovisión, la memoria y la relación con el territorio. Por esta razón, resulta necesario abordar el concepto de hierofanía y cosmología en el arte indígena, como una forma de comprender cómo las manifestaciones artísticas se configuran como espacios de conexión entre lo espiritual, lo cultural y lo comunitario.

Esta investigación no surge únicamente de una inquietud académica, sino de la experiencia vivida en el aula y en el territorio, donde las artes ancestrales hacen parte de la cotidianidad y de la construcción de identidad. En ese sentido, se encuentra respaldada por el marco constitucional colombiano que reconoce la diversidad cultural como fundamento de la Nación. La Constitución Política de Colombia, en su artículo 7, establece que el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. Este principio adquiere un sentido concreto en contextos como el de la Institución Educativa Indígena El Mesón, donde las prácticas artísticas no son únicamente expresiones estéticas, sino formas de transmisión de memoria, espiritualidad y conocimiento.

Asimismo, el artículo 68 de la Constitución señala que los grupos étnicos tienen derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Desde una perspectiva pedagógica, esta disposición no se reduce a un enunciado jurídico, sino que plantea una responsabilidad: construir espacios educativos que no fragmenten los saberes propios ni los deleguen a lo folclórico. En este marco, resignificar el arte indígena y cuestionar su categorización como simple artesanía o recurso económico responde a la garantía de una educación que fortalezca la identidad y la autonomía cultural.

Sin embargo, el reconocimiento normativo no siempre se traduce automáticamente en prácticas pedagógicas transformadoras, lo que hace necesario que la escuela asuma una postura activa en la materialización de estos derechos.

En esta misma línea, el artículo 70 de la Constitución Política de Colombia establece que la cultura, en sus diversas manifestaciones, es fundamento de la nacionalidad. Esta disposición resulta especialmente significativa para la presente investigación, pues reafirma que las expresiones artísticas ancestrales no pueden ser comprendidas como prácticas marginales o subordinadas, sino como parte constitutiva del tejido cultural del país.

La Ley 115 de 1994 reconoce la etnoeducación como un proceso que debe responder a las características culturales, sociales y lingüísticas de los grupos étnicos. Esto abre la posibilidad de que la escuela construya propuestas pedagógicas situadas, coherentes con el territorio y con los saberes ancestrales que han sido históricamente transmitidos por la comunidad.

En este contexto, limitar las artes ancestrales a una función productiva o comercial desconoce su dimensión cultural y espiritual, lo cual contradice el espíritu constitucional de protección de la diversidad cultural.

De manera más específica, el Decreto 804 de 1995 reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y contempla la participación comunitaria en la construcción curricular. Este aspecto resulta fundamental para la presente investigación, ya que la incorporación de las artes ancestrales como espacio de reflexión crítica y de memoria colectiva no constituye una acción aislada, sino una práctica que se encuentra amparada por la autonomía cultural reconocida en la normatividad.

A nivel internacional, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Colombia, reconoce el derecho de los pueblos indígenas a conservar sus instituciones, prácticas culturales y sistemas educativos propios. Este instrumento refuerza la necesidad de que la educación en contextos indígenas no se

limite a la adaptación de modelos externos, sino que fortalezca los saberes y expresiones culturales propias.

En consecuencia, la propuesta pedagógica desarrollada en esta investigación no se presenta como una iniciativa individual desligada del contexto, sino como una práctica coherente con el marco constitucional colombiano, que reconoce la diversidad cultural, la autonomía educativa y el derecho de los pueblos a fortalecer sus propios saberes dentro del sistema educativo.

En este sentido, trabajar la memoria desde las artes ancestrales no es un ejercicio aislado, sino una forma de materializar el derecho a la memoria en el ámbito escolar, permitiendo que las experiencias del territorio encuentren un lugar legítimo dentro del proceso educativo.

Desde mi comprensión de Candau, Castillo Guzmán y Guido Guevara, la interculturalidad crítica no es un simple respeto a la diferencia, sino una apuesta por redistribuir el poder dentro de la escuela y la sociedad. Walsh (2009) diría que se trata de un proyecto epistémico y político que cuestiona la colonialidad del saber. Esto implica que el arte ancestral en el Mesón no puede seguir siendo una obligación evaluable (funcional), sino un espacio de creación autónoma donde los jóvenes decidan qué tejer, cómo y para qué (crítica). La escuela tiene la oportunidad de transitar de una interculturalidad que asimila a una que libera.

Esta tensión entre la interculturalidad funcional y crítica no ocurre en un país pacífico. Como se verá a continuación, el conflicto armado y la colonialidad del poder han configurado las condiciones estructurales en las que la educación propia debe sostenerse.

2. Violencia y conflicto.

¿De qué manera Fals Borda, Guzmán Campos & Umaña Luna (1962), Aníbal Quijano (2000), María Emma Wills (2019), Elizabeth Jelin (2002), Arturo Escobar (2018), Astrid Ulloa (2021), Alfredo Molano, Jesús Abad Colorado permiten comprender que el conflicto colombiano y la

colonialidad del poder han configurado el despojo territorial, la fractura de la memoria y la disputa por el territorio en el Resguardo del Mesón, y por qué el arte ancestral (tejido, danza, cerámica, cuerpo-territorio) puede operar como un dispositivo de memoria, resistencia y re-existencia frente a esa violencia estructural?

Como señalan Orlando Fals Borda, Germán Guzmán Campos y Eduardo Umaña Luna en La violencia en Colombia:

"Para la sociedad colombiana, el problema de la 'violencia' es un hecho protuberante. Muchos lo consideran como el más grave peligro que haya corrido la nacionalidad. Es algo que no puede ignorarse, porque irrumpió con machetes y genocidios (…) y su huella será indeleble en la memoria de los sobrevivientes y sus efectos tangibles en la estructuración, conducta e imagen del pueblo de Colombia" (Fals Borda, Guzmán & Umaña, 1962, prólogo p.12).

Esta afirmación permite comprender que la violencia en Colombia no fue un episodio aislado ni un simple enfrentamiento partidista, sino un fenómeno con profundas repercusiones estructurales en la configuración social y cultural del país. Desde esta perspectiva, el conflicto no puede reducirse a la confrontación entre liberales y conservadores del siglo XX, pues sus vestigios pueden rastrearse incluso desde la Conquista y las guerras civiles del siglo XIX, como la Guerra de los Mil Días.

En estos procesos confluyen factores como el deseo de acumulación de tierras, la exclusión rural, las tensiones entre élites y campesinos, así como dinámicas locales que exacerbaron disputas comunitarias. Aunque la violencia adquirió una fuerte expresión partidista —con episodios como el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, quien representaba sectores populares y rurales—, el trasfondo estructural ya estaba configurado por profundas desigualdades territoriales y por la débil presencia del Estado en amplias regiones del país.

Dicha ausencia institucional no fue neutral. En distintos momentos históricos se evidenció una marcada polarización gubernamental y una alineación con sectores de élite, lo que incidió en la persecución y debilitamiento de determinados proyectos políticos. Asimismo, en regiones apartadas se documentaron prácticas de violencia ejercidas por agentes estatales o toleradas por estructuras oficiales, profundizando escenarios de miedo y dominación que trascendieron lo estrictamente partidista.

En el caso de pueblos indígenas, estos procesos tuvieron consecuencias especialmente graves. La violencia no solo produjo desplazamientos y despojo territorial, sino que en distintos momentos históricos contribuyó al exterminio o desaparición de comunidades enteras y a la fragmentación de sus procesos organizativos y culturales. Las luchas inicialmente políticas y territoriales terminaron afectando la transmisión de saberes y la continuidad de prácticas ancestrales que precedían incluso a las disputas del siglo XX.

En este sentido, el carácter estructural del conflicto implica que sus causas no pertenecen exclusivamente al pasado. Las condiciones que lo hicieron posible —desigualdad en la distribución de la tierra, abandono estatal, jerarquizaciones históricas heredadas de la colonia y formas de violencia institucional— continúan operando bajo nuevas configuraciones. La violencia cambia de actores y estrategias, pero mantiene continuidades profundas en sus raíces.

Comprender el conflicto de esta manera permite reconocer que la memoria no es únicamente evocación de hechos pasados, sino una forma de reconstrucción crítica frente a procesos históricos que siguen teniendo efectos en el presente. Desde allí, las artes ancestrales pueden convertirse en espacios de resignificación frente a huellas que aún atraviesan los territorios.

Si Fals Borda permite comprender el conflicto colombiano como un proceso estructurado y continuo, resulta necesario profundizar en las raíces históricas de dicha estructura. Las desigualdades territoriales, la concentración de la tierra y la subordinación de poblaciones rurales no pueden entenderse únicamente como efectos de disputas partidistas del siglo XX. Desde la

noción de colonialidad del poder desarrollada por Aníbal Quijano, es posible situar estas dinámicas en un marco más amplio, en el que la jerarquización racial y la organización colonial del trabajo configuraron patrones de dominación que persisten más allá de la independencia formal. Así, la violencia estructural descrita por Fals Borda se inscribe en una matriz histórica que antecede al conflicto republicano y que continúa influyendo en la distribución del poder y el reconocimiento social.

Como señalan Orlando Fals Borda, Germán Guzmán Campos y Eduardo Umaña Luna en La violencia en Colombia, no puede entenderse como un episodio aislado, sino como un fenómeno con efectos profundos en la estructuración social del país. Sus manifestaciones del siglo XX no surgieron de manera espontánea, sino que se asentaron sobre procesos históricos anteriores que configuraron desigualdades territoriales, económicas y políticas.

Sin embargo, estas raíces no se limitan a las disputas partidistas entre liberales y conservadores. Desde una perspectiva más amplia, la conquista y la colonización instauraron un nuevo patrón de poder que reorganizó las formas de existencia en América. De acuerdo con la noción de colonialidad del poder desarrollada por Anibal Quijano, la expansión europea no solo implicó dominio territorial, sino la imposición de una clasificación social basada en la idea de raza.

En este orden, la blanquitud se asoció con superioridad y legitimidad, mientras que los pueblos indígenas y las poblaciones africanas fueron ubicados en posiciones subordinadas. La raza se convirtió en criterio organizador del trabajo, del acceso a los recursos y del ejercicio de la autoridad. Mientras las poblaciones africanas fueron sometidas a regímenes de esclavización directa, las comunidades indígenas fueron incorporadas a sistemas de trabajo forzado y control territorial que alteraron profundamente sus formas de organización social y cultural.

En el proceso de constitución histórica de América, todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos fueron articuladas

alrededor de la relación capital-salario (...) Configuraron así un nuevo patrón global de control del trabajo, a su vez un elemento fundamental de un nuevo patrón de poder. (Quijano, 2000, p. 5).

En este nuevo orden colonial, la clasificación racial no solo estableció jerarquías simbólicas, sino que organizó concretamente las formas de trabajo y el acceso a los recursos. Como señala Quijano (2000)

> Esta articulación entre distintas formas de explotación —esclavitud, servidumbre, trabajo forzado y salario— bajo la lógica del capital permitió configurar un patrón global de poder que no desapareció con la independencia, sino que continuó estructurando las relaciones sociales en América Latina. (p. 5).

Este proceso no fue únicamente económico. Supuso también una jerarquización cultural y epistémica que deslegitima saberes, prácticas y cosmovisiones no europeas. La modernidad fue presentada como producto exclusivo de Europa, instaurando una lógica homogeneizadora que tendía a subordinar las identidades locales a un modelo civilizatorio occidental.

En este sentido, cuando en los siglos posteriores emergen conflictos políticos, disputas territoriales y violencias partidistas, estos no se desarrollan sobre un terreno neutro. Operan sobre estructuras históricas ya atravesadas por desigualdades raciales, concentración de tierra, exclusión territorial y subordinación cultural. La violencia estructural descrita por Fals Borda encuentra así un trasfondo más profundo: una matriz colonial que organizó jerarquías y distribuyó el poder de manera desigual.

Las consecuencias para los pueblos indígenas fueron especialmente graves. La violencia republicana y contemporánea no solo implicó desplazamientos y despojo territorial, sino que actuó sobre comunidades previamente situadas en condiciones de subordinación histórica, profundizando procesos de fragmentación cultural y afectando la transmisión de memorias y saberes ancestrales.

De este modo, el conflicto colombiano puede comprenderse como una continuidad histórica en la que se articulan colonialidad, desigualdad estructural y violencia institucional. Las formas cambian, los actores se transforman, pero las jerarquías que sostienen la exclusión persisten bajo nuevas configuraciones.

Desde esta perspectiva, la memoria no se limita a narrar hechos pasados, sino que se convierte en un espacio de resistencia frente a estructuras que históricamente buscaron homogeneizar, silenciar o subordinar identidades. En este escenario, las artes ancestrales adquieren un significado que trasciende lo estético: se constituyen en prácticas de reafirmación cultural y reconstrucción simbólica frente a procesos históricos de dominación.

Si la colonialidad del poder configuró jerarquías raciales, económicas y epistémicas que estructuraron las relaciones sociales en América Latina, sus efectos no se limitaron al ámbito del trabajo o la clasificación social, sino que se materializaron en el territorio. La concentración de la tierra, el control político regional y las dinámicas de exclusión no pueden comprenderse al margen de esta matriz histórica de poder. En este marco, como lo expone María Emma Wills (2019), el territorio se convierte en escenario de disputa, despojo y memoria, donde las comunidades no solo enfrentan la pérdida material, sino la fractura de sus proyectos de vida e identidad colectiva.

La memoria, en contextos atravesados por el conflicto armado, no se limita a la reconstrucción cronológica de hechos o a la identificación de fechas y lugares. Como lo plantea Wills, recordar y rememorar un hecho del pasado sustenta en muchos casos la identidad colectiva (la tierra en disputa libro Wills, S.F, p. 27). En este sentido, la memoria no solo organiza el tiempo, sino que configura pertenencias y sentidos compartidos.

En los ejercicios desarrollados con la comunidad, la cartografía de la memoria permitió evidenciar no solo el “antes” y el “después” de los hechos violentos, sino también las transformaciones en las formas de vida. Las narraciones dieron cuenta de la rudeza del conflicto en territorios específicos, del despojo de la tierra y de la imposibilidad —o el alto costo económico y emocional— de retornar

a ella. La tierra apareció entonces no como una simple propiedad, sino como un espacio atravesado por relaciones sociales, deudas, desplazamientos y rupturas.

En esta línea, Wills señala que el despojo constituye un daño profundo al proyecto de vida, pues la pérdida de la tierra afecta tanto la supervivencia material como la pertenencia moral e identitaria (Wills, S.F, p. 29). Esta doble dimensión fue evidente en las entrevistas, donde la memoria no sólo narraba hechos de violencia, sino también la fractura del tejido comunitario.

Asimismo, el trabajo de memoria reveló que las narrativas no son homogéneas. Las mujeres recordaban la cotidianidad desde lugares relacionales —como madres, hijas, hermanas— otorgando centralidad a los afectos, al cuidado y a las dinámicas comunitarias. En contraste, muchas de las niñas reproducen una visión donde el liderazgo y la propiedad estaban asociados a lo masculino, relegando su papel al ámbito del cuidado. Como advierte Wills, los regímenes de género dejan una impronta en las narrativas de la memoria, y las voces femeninas introducen perspectivas que transforman la interpretación de la historia (Wills, S, F, p. 33). En diálogo con Elizabeth Jelin (2002), estas memorias pueden comprenderse como contra memorias que amplían y cuestionan los relatos dominantes.

Finalmente, la reconstrucción colectiva de dos hechos que marcaron profundamente a la comunidad del mesón —una incursión paramilitar y una guerrillera— evidenció que la memoria no opera únicamente como recordación del dolor, sino también como ejercicio de resistencia. En este proceso, el arte se consolidó como un dispositivo de memoria que permitió nombrar lo vivido, reafirmar pertenencias y proyectar horizontes de continuidad. Así, la memoria dejó de estar únicamente en función del pasado y se orientó hacia el futuro, configurándose como una práctica política y comunitaria.

La memoria, entendida como cartografía política y campo de disputa, permite comprender el territorio no sólo como escenario del conflicto, sino como espacio donde se configuran sentidos de pertenencia y horizontes colectivos. Sin embargo, esta relación entre memoria y territorio no

puede reducirse únicamente a la experiencia del despojo. Como advierte Arturo Escobar, los territorios de comunidades indígenas y campesinas no son simplemente extensiones geográficas o recursos económicos, sino entramados de relaciones, saberes y formas de existencia que desafían la lógica moderna de apropiación y desarrollo. En este sentido, el territorio no es solo aquello que fue disputado o arrebatado, sino un espacio vivo donde se producen ontologías relacionales, prácticas culturales y resistencias cotidianas.

Si la memoria constituye un campo de disputa política donde se define la identidad y el horizonte colectivo, también es necesario comprender que dicha disputa no se limita al plano narrativo. Como sugiere Escobar (2018), en los territorios indígenas y campesinos se enfrentan formas distintas de entender la vida, la economía y la relación con la tierra. En este sentido, las políticas de la memoria se entrelazan con políticas del territorio, donde no solo se disputa el pasado, sino la posibilidad de sostener formas propias de existencia.

Arturo Escobar (2018) plantea que muchos de los conflictos contemporáneos pueden entenderse como conflictos de distribución ecológica, es decir, disputas por “el acceso y el control sobre los recursos naturales… así como los costos por la destrucción ambiental” (Escobar, 2018). Pero estos conflictos no son solo económicos. Cuando “los grupos locales se involucran en luchas contra fuerzas translocales… para defender su lugar” (Escobar,2018.), no están defendiendo únicamente tierra o recursos; están defendiendo una forma de existir. Y eso es profundamente político.

Jesús Abad Colorado no sólo documenta el horror, sino que construye un archivo visual que opera como contra-memoria frente a los relatos hegemónicos del conflicto. Su trabajo fotográfico recopilado en "El testigo" (2020)— muestra que la imagen puede ser un dispositivo de duelo y exigibilidad: las heridas quedan impresas en los cuerpos y los territorios, y la cámara se convierte en un testigo que se niega a olvidar. Para esta investigación, Abad Colorado es relevante porque su enfoque dialoga con el arte ancestral nasa: así como el fotógrafo rescata la dignidad de las víctimas a través de la luz y el encuadre, el tejido y la cerámica en el Mesón rescatan memorias que

el miedo ha querido enterrar. Ambos, desde lenguajes distintos, entienden el arte como un acto de resistencia que no permite que la muerte tenga la última palabra.

Hablar de memoria del conflicto implica reconocer que no existe una única forma de recordar. Autores colombianos han abordado este tema desde distintos enfoques disciplinarios, resaltando la importancia de narrar la violencia desde las voces de quienes la vivieron.

Alfredo Molano, en sus crónicas sobre el desarraigo, muestra que la memoria del conflicto debe construirse a partir de las historias reales de las comunidades afectadas. Su apuesta consiste en narrar sin academicismos excesivos, permitiendo que las voces de las víctimas no se pierdan entre estadísticas o informes técnicos. El conflicto armado no solo produjo muertes, sino también rupturas de lazos sociales, pérdida de prácticas culturales, desplazamientos forzados y procesos de acumulación y apropiación de tierras mediados por intereses económicos y territoriales.

Desde otro lenguaje, Jesús Abad Colorado ha desarrollado una memoria visual del conflicto a través de la fotografía. Sus imágenes no solo documentan el dolor, sino también la dignidad de las comunidades. El registro gráfico permite construir memoria desde lo pedagógico, evitando que las experiencias de violencia queden reducidas a cifras. La imagen se convierte en un testimonio que interpela, que humaniza y que aporta a procesos de reconciliación y construcción de paz.

Por su parte, Astrid Ulloa (2021) plantea que las memorias pueden ser personales y colectivas, y que el despojo territorial no solo implica una apropiación material, sino también un intento de eliminar la memoria y la relación de las comunidades con su territorio. En esta perspectiva surge el concepto de cuerpo-territorio, que permite comprender que la defensa del territorio también es defensa del cuerpo y de la autonomía. Las comunidades responden al despojo mediante estrategias de acción colectiva basadas en la reciprocidad, el apoyo mutuo y la resignificación de su relación con la naturaleza.

La noción de cuerpo-territorio propuesta por Astrid Ulloa (2021) adquiere una dimensión reparadora cuando se la escucha desde las voces del territorio. El profesor William, rector de la Institución Educativa El Mesón, afirma que *"el arte ha sido una forma de sanar. Ha permitido curar heridas, resistir a la guerra y generar nuevos espacios comunitarios. Incluso personas que han estado en la guerra han encontrado en el arte una posibilidad de reconstrucción"*. Esta afirmación confirma que el arte ancestral no es un adorno ni una obligación escolar, sino una práctica de re-existencia que permite a las comunidades recuperar el sentido de la vida después del horror.

Por otra parte, el abordaje de la memoria del conflicto armado dentro del aula encuentra sustento en la Ley 1448 de 2011, que reconoce el derecho a la verdad, la memoria y la reparación simbólica. En territorios atravesados por la violencia, trabajar estos temas desde las artes ancestrales permite no sólo narrar lo ocurrido, sino también resignificar desde la experiencia colectiva y comunitaria.

La noción de cuerpo-territorio propuesta por Astrid Ulloa permite comprender que la defensa del territorio no es solo una lucha por la tierra, sino también por los cuerpos que la habitan y por las memorias que en ella se inscriben. Desde esta perspectiva, las prácticas artísticas no son meras expresiones culturales, sino dispositivos de memoria que inscriben el territorio en los cuerpos y los cuerpos en el territorio. En contextos de conflicto armado como el del Mesón, donde la guerra ha tratado de fracturar el tejido comunitario y silenciar las voces, el arte —el tejido, la danza, la cerámica, la escritura— se convierte en una práctica de re-existencia: una forma de volver a existir frente a la violencia, de nombrar lo que ha sido silenciado y de proyectar futuros posibles.

Reconocer estos procesos de violencia y resistencia ha sido fundamental para abrir espacios de verdad, justicia y reparación. La memoria no es únicamente un ejercicio retrospectivo; es una herramienta política que permite construir horizontes de no repetición y fortalecer procesos democráticos.

Criticar los usos y las categorías impuestas a las producciones indígenas —nombradas históricamente desde hegemonías europeas— representa para esta investigación una postura política clara: preguntarse por qué hemos permitido que otros nombren lo propio. Nombrar no es un acto inocente. Nombrar el arte, nombrar la artesanía, nombrar el territorio, implica ejercer poder. Cuando el territorio se reduce a lo físico, se invisibilizan las múltiples construcciones simbólicas, afectivas y colectivas que lo sostienen. Y cuando las artes comunitarias se clasifican como "populares" o "manuales", muchas veces se les despoja de su rigurosidad, su profundidad y su trascendencia.

En este sentido, las artes dentro de los pueblos no se separan de la vida. No son únicamente objetos ni representaciones; son prácticas vividas. Para muchas comunidades, la experiencia tiene más peso que la conceptualización abstracta. El arte se integra al territorio, a la economía, a la memoria y a la resistencia. Reducirlo a entretenimiento o a simple expresión folclórica desconoce su dimensión política y su capacidad de sostener procesos identitarios.

Desde esta perspectiva, la propuesta de Arturo Escobar resulta pertinente al plantear que el territorio debe entenderse como una forma de vida y no únicamente como un recurso dentro de la lógica del desarrollo moderno. Pensar el lugar desde las prácticas, los saberes y las relaciones cotidianas permite comprender que el arte y la memoria no son dimensiones aisladas, sino parte de entramados relacionales que configuran mundos propios.

Los debates conceptuales aquí expuestos permiten situar la pregunta por el arte en el Mesón no como una cuestión estética aislada, sino como un problema de poder, memoria y territorio. Las categorías de interculturalidad crítica, colonialidad del poder y la tensión entre arte y artesanía constituyen el entramado analítico desde el cual se abordó el trabajo de campo

A partir de lo anterior, comprendo que la violencia en Colombia no es solo un hecho político o económico, sino una estructura de larga duración que Quijano llama colonialidad del poder. Fals Borda me enseña que la memoria no es un lujo, sino una forma de reconstrucción social. Wills y

Escobar, por su parte, muestran que el territorio es cuerpo y que el despojo no solo quita tierra, sino sentido de existencia. Por eso, en el Mesón, trabajar la memoria del conflicto no es opcional: es una urgencia. El arte ancestral, como veré en la siguiente categoría, puede ser un vehículo para esa memoria.

La memoria del conflicto y el cuerpo-territorio dejan ver que el arte no es un adorno, sino un lenguaje de resistencia. Sin embargo, el arte ancestral ha sido históricamente clasificado y subalternizado por categorías occidentales. La siguiente categoría explora esa disputa conceptual y propone el arte como dispositivo de memoria Esta exploración teórica se materializa en los talleres pedagógicos descritos al final del marco teórico, donde el arte ancestral se vive como práctica de memoria

al introducir la categoría de arte ancestral lo primero es decir que es una categoria en construccion puesto a que ni la comunidad, ni a escuela, ni el cric cuenta con una definición única o establecida frente a qué tipo arte es la que se maneja en la comunidad y el resguardo, cuando ellos se refiere a su arte, usan términos variados como, arte propio, ante indigena o arte ancestral cada uno de ellos definido a partir de sentires y apreciaciones de lo que ellos consideran es, por cuanto me parece el termino mas apropiado arte ancestral aunque no se de todavia una definición ni un reconocimiento académico, social y general de la categoría por cuanto se sigue en estudio construcción.

antes de iniciar el proceso de conceptualizar la categoría de artes, es preciso primero definir qué es el arte como se ubica en el contexto de mi trabajo de grado y de mi carrera según varias definiciones el arte es manifestación de la sensibilidad y creatividad humana se puede expresar a través de varios lenguajes tales como: pintura, escultura, fotografía, video, danza, música, teatro, poesía, escritura entre otros. con una función de comunicar, interpelar, embellecer, educar o preservar la memoria histórica y la identidad de una cultura incluso en este punto del avance con

la función de solo mostrar algo en particular sin pretensiones adicionales ni condiciones, con evoluciones constantes según la sociedad y el avance del mundo.

3. Artes

¿Cómo problematizan Freitag (2014), García Canclini, Ticio Escobar, Marta Traba (2005), Sánchez (2013) y Contreras Hernández las categorías occidentales de arte y artesanía, mostrando que el arte indígena y afrocolombiano ha sido históricamente subalternizado, clasificado como "artesanía", "folclor" o "expresión popular", y de qué modo esa crítica permite sostener que el arte ancestral en el Mesón (tejido, arcilla, simbología Nasa, hierofanía) puede significarse como dispositivo de memoria y no como simple artesanía evaluable, tal como se propone desde la categoría de "arte ancestral como disputa"?

Hablar de arte y de tejidos en la comunidad del Mesón implica paciencia, amor, respeto y concentración. Cada rombo, cada color y cada forma tiene un significado y un proceso creativo propio. Se trata de trabajos que pueden ser individuales —cuando cada familia siembra y transmite el arte en su cotidianidad— pero también colectivos, cuando la comunidad retoma el arte como un proceso de vida y de memoria. El “andar en el tiempo” sitúa un antes, un ahora y un después, permitiendo comprender que el arte no es solo producción material, sino continuidad cultural.

En esta búsqueda por recuperar lo propio, recoger la simbología y caminar para conocer —y conocer para significar— surge inevitablemente la discusión sobre qué es arte y quién define sus límites. La tradición occidental ha establecido categorías que delimitan qué prácticas pueden considerarse arte y cuáles son clasificadas como artesanía, folclor o producción etnográfica. En este sentido.

Como señala Freitag (2014), el arte occidental ha apropiado objetos sagrados y rituales de culturas no europeas, incorporándose a sus museos bajo parámetros estéticos que despojan a esas piezas de su sentido original. Esa operación no es inocente: implica decidir qué sensibilidad es 'elevada'

(la europea) y cuál queda reducida a lo 'etnográfico' o 'exótico'. En el Mesón, esta jerarquía se reproduce cuando los tejidos y vasijas de arcilla que los estudiantes crean en la escuela son evaluados como 'artesanías' mientras que un dibujo o una pintura al óleo —géneros occidentales— serían vistos como 'arte verdadero'. La colonialidad del poder opera incluso en los criterios de calificación del hilo de dones

Esta jerarquía entre arte occidental y producciones indígenas no es solo una discusión académica. En el Mesón, un docente del área de Dones y Artes Ancestrales lo expresa con claridad: "Hay una crítica fuerte a la mirada occidental, especialmente la europea, que ha intentado definir qué es arte y qué no lo es. Cuando estas visiones llegaron a América Latina, empezaron a clasificar las producciones de nuestras comunidades en categorías como 'arte bonito', 'arte feo' o simplemente 'artesanías' o 'artefactos'". Su testimonio evidencia que la colonialidad del poder (Quijano, 2000) opera en el terreno concreto de la escuela, donde los objetos creados por los estudiantes son vistos como meras artesanías más allá de si representan una nota específica es el proceso de crear o recrear un proceso artístico ya existente o modificarlo según la creatividad , despojados de su dimensión simbólica y espiritual.

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que la categoría de arte no ha sido neutra, sino que ha estado atravesada por procesos de apropiación y resignificación desde centros de poder cultural. Lo que en su contexto original era objeto ritual, simbólico o cotidiano, fue incorporado a museos y galerías bajo parámetros estéticos occidentales, transformando su sentido inicial. Como da cuenta Freitag (2014)

la categoría de arte se desarrolla a lo largo de todo el texto y la investigación de forma que permite que se entienda según diferentes fuentes, diálogos, entrevistas, autores que es en la comunidad como se representa y cuál es la necesidad de situar y nombrar en el trabajo de grado, pero con un énfasis en este caso y se trata de definir,redefinir, conceptualizar y acercar cual terminó compone

no solo los intereses si no las características de lo que se produce como arte en las comunidades mientras también lo vincula con el conflicto y la memoria.

Existen algunos casos en los que el arte de culturas indígenas del presente ha encontrado un lugar en colecciones de arte. No obstante, su lugar común suele ser más bien las colecciones de arte etnográfico [...] donde estos objetos son vistos desde una perspectiva distinta, de interés antropológico, científico e histórico, mas no estético [...] Dichos objetos se encuentran íntimamente imbricados tanto con lo utilitario como con lo mítico... (p. 189).refiriéndose esto a que este arte simplemente es visto como objeto de estudio mas no como un proceso de creatividad ni tampoco incluso se tiene en cuenta si era arte o artefactos de la cotidianidad. Se le da la categoría de arte por qué lo produce la comunidad y se estudia como un proceso académico de investigación de qué es y con la intención de definirlo como rituales o procesos similares.

Esto demuestra que muchas producciones indígenas continúan siendo clasificadas desde una mirada externa que prioriza su valor antropológico sobre su valor estético. Sin embargo, desde la perspectiva de las comunidades, estos objetos no pueden separarse de su dimensión utilitaria, mítica y espiritual. La experiencia sensible se convierte en una forma de conocimiento y de reafirmación de la identidad cultural.

En este punto, la discusión no se reduce a una cuestión terminológica entre arte y artesanía, sino que revela tensiones más profundas relacionadas con el poder, la legitimidad y la representación. ¿Quién decide qué es arte? ¿Bajo qué criterios se valida una producción cultural? ¿Por qué ciertas expresiones ingresan al canon artístico y otras permanecen en la periferia?

Estas preguntas se articulan con la noción de interculturalidad en el contexto colombiano, entendida como un marco que reconoce la igualdad de derechos y oportunidades entre culturas y promueve el diálogo como base para la construcción de sociedades más equitativas (Sandoval, 2016; Pedrero-García et al., 2017; Sandoval y Capera, 2021). No obstante, aunque la interculturalidad plantea un escenario de reconocimiento formal, en la práctica persisten

desigualdades estructurales que afectan especialmente a comunidades indígenas y afrodescendientes, cuyos territorios enfrentan condiciones de precariedad, conflicto armado y limitaciones en el acceso a derechos básicos.

En este sentido, la discusión sobre arte o artesanía no es ajena a las condiciones materiales de existencia de las comunidades. No se trata únicamente de una categoría estética, sino de un debate que incide en el reconocimiento cultural, económico y político de sus producciones. Clasificar una práctica como artesanía puede implicar su exclusión de ciertos circuitos de legitimación artística; reconocerla como arte puede abrir espacios de visibilizar, pero también de apropiación y descontextualización.

Por ello, más que resolver la pregunta entre arte o artesanía, esta investigación propone tensionar la. En el caso del Mesón, el tejido y las prácticas artísticas no pueden entenderse únicamente desde categorías externas, sino como procesos vivos que articulan memoria, territorio, espiritualidad y transmisión cultural. Así, el arte no es únicamente una producción estética, sino un ejercicio de pervivencia y resistencia cultural que se construye en comunidad. Por ello, este trabajo no busca definir de manera definitiva qué es arte o artesanía, sino problematizar las categorías desde las cuales se han construido dichas distinciones.

estas relaciones de cómo se da la transmisión que inicia en la familia, en la tulpa y la transmisión de conocimientos de las cosmogonía indigena se profundiza con el pec donde esta relación es más visible pero también en la comunidad donde mediante encuentros como, el recibimiento al sol, el evento de la semillas, el de los niños se evidencia que se transmite no solo en la escuela si con la comunidad ya que no se concibe separado la comunidad, la escuela, la naturaleza y la tradición si no son un todo que se complementa.

En conjunto, los aportes revisados permiten comprender que la discusión sobre interculturalidad, educación propia y arte no puede desligarse de las estructuras históricas de poder que han definido qué conocimientos y qué expresiones culturales son legitimadas. Desde las comunidades étnico-

territoriales, el arte no constituye únicamente una producción estética, sino un proceso de memoria, espiritualidad y pervivencia cultural. Por ello, más que adoptar categorías occidentales de clasificación, esta investigación propone analizar las prácticas del Mesón desde su propia lógica simbólica y territorial, reconociendo en ellas una forma de conocimiento y resistencia que interpela las nociones tradicionales de arte y cultura en el contexto colombiano.

Retomando a Freitag (2014), pero ahora desde una perspectiva complementaria que enfatiza el contexto latinoamericano y el diálogo con autores como García Canclini, Ticio Escobar y Marta Traba.

Autores latinoamericanos han problematizado estas divisiones, preguntándose para qué sirve el arte, para quién se produce y desde dónde se define. En esa línea, Néstor García Canclini, en Culturas híbridas, propone entender el arte como un espacio híbrido en el que se mezclan tradiciones locales y modernidades globales. El arte no es únicamente una expresión pura de identidad nacional, sino un campo donde se resignifican prácticas, saberes y herencias culturales. Esta perspectiva permite cuestionar el llamado "arte culto", históricamente asociado a determinadas clases sociales, a la blanquitud y, en muchos casos, al género masculino.

No es lo mismo producir arte desde una zona rural, con limitaciones económicas y sin acceso a academias formales, que hacerlo desde espacios urbanos con formación artística institucionalizada. Estas diferencias no solo impactan el proceso creativo, sino que también delimitan qué tipo de arte es legitimado. Así, el arte termina reflejando desigualdades estructurales de clase, raza y género.

El autor Ticio Escobar profundiza esta discusión al señalar que las categorías de arte culto y arte popular se consolidan en contextos de desigualdad social y cultural. El llamado arte "verdadero", asociado a las élites, ha servido para excluir y desvalorizar las producciones indígenas y populares. Sin embargo, estas expresiones no son menores ni inferiores; por el contrario, configuran formas de resistencia, identidad y memoria. Desde esta perspectiva, el arte puede convertirse en una

práctica comprometida con la transformación social, capaz de romper con las imposiciones estéticas del poder.

En el contexto colombiano, Marta Traba (2005) también insistió en la necesidad de construir un arte situado, que no reprodujera modelos hegemónicos importados, sino que dialoga con la historia, los conflictos y las realidades del país. Para ella, el arte debía asumir un carácter crítico, capaz de representar las tensiones sociales, la guerra, las luchas populares y la diversidad cultural. No se trataba de crear un arte nacional homogéneo, sino de producir desde el contexto, desde la experiencia histórica concreta.

El debate en torno al arte no puede desligarse de las condiciones históricas y políticas en las que este se produce. Si el arte ha sido jerarquizado desde parámetros modernos que privilegian lo culto, lo urbano y lo masculino, también ha sido un escenario desde el cual las comunidades han narrado sus propias memorias y resistencias. En contextos atravesados por el conflicto armado, el arte deja de ser únicamente una discusión estética y se convierte en una práctica de memoria, de reconstrucción territorial y de afirmación identitaria. Así, la pregunta por qué es arte y quién lo define se entrelaza con otra igualmente crucial: quién narra la memoria y desde dónde se reconstruye el territorio. dicha postura nace como una respuesta a los procesos de violencia y al concebir el arte como un proceso de paz pero también como un proceso de unión y transmisión de identidad cultural por parte de su cosmogonía.

Hasta aquí, el debate ha mostrado que las categorías occidentales de arte y artesanía no son neutrales, sino que responden a jerarquías de poder que han excluido sistemáticamente las producciones indígenas, populares y afrodescendientes. Sin embargo, para comprender por qué estas prácticas no encajan en dichas clasificaciones, es necesario adentrarse en su propia lógica. En las comunidades indígenas, el arte no surge como un objeto estético desligado de la vida, sino como una manifestación de la cosmovisión, lo sagrado y la relación con el territorio. La noción de hierofanía —la irrupción de lo sagrado en lo cotidiano— permite acceder a esa otra forma de

entender la creación. A continuación, se explora el arte indígena del Valle de Sibundoy desde esta perspectiva, para luego ampliar la mirada hacia el arte afrocolombiano y finalmente plantear la categoría de arte ancestral como disputa y dispositivo de memoria.

no se puede hablar de arte ni de clasificaciones del arte en este caso erróneas o occidentalizadas sin afirmar que las comunidades indígenas no han sido las únicas usadas como objetos de estudio ni clasificadas según los imaginarios occidentales de lo que ellos creen que producen arte y como se representa la misma, y no solo en tangible si no en lo tangible como, la música, la poesía y la danza.

Para comprender el arte indígena es fundamental reconocer que, para las comunidades, lo espiritual y lo cósmico no constituyen dimensiones separadas de la vida cotidiana, sino que forman parte de una misma relación entre el ser humano, la naturaleza y el universo. En este sentido, el arte no puede entenderse únicamente como una expresión estética, sino como una manifestación de su cosmovisión y de su relación con lo sagrado. Sin embargo, los procesos de colonización y la llegada del hombre blanco generaron profundas transformaciones en las tradiciones y formas de vida de los pueblos indígenas, afectando la continuidad de sus prácticas culturales y espirituales. A pesar de ello, la pervivencia de los pueblos indígenas ha sido el resultado de luchas constantes por preservar su pensamiento, sus saberes y sus formas propias de entender el mundo. Como señala Sánchez (2013):

"Las colectividades indígenas han estado al borde de su extinción, en parte por su poca preocupación por mantener en la actualidad sus costumbres, y por otro lado, por el abordaje indiscriminado de las sociedades modernas, que con su tecno-cultura [...] descontextualizan y distorsionan lo que se debe tener como sagrado y oculto a los ojos de los demás [...] Tener en cuenta y enaltecer el misticismo que poseen todavía algunos taitas del valle de Sibundoy, manteniendo en secreto y unidad familiar, su legado más preciado: su pensamiento" (Sánchez, 2013, p. 45).

Esto evidencia que el pensamiento indígena no solo se transmite a través de la oralidad, sino también mediante expresiones simbólicas y artísticas que permiten mantener viva la memoria cultural. En este sentido, el arte se convierte en un medio de transmisión espiritual, cultural y comunitaria, que permite preservar los saberes ancestrales frente a los procesos de modernización y homogeneización cultural.

Esto se evidencia desde la relación que siempre existe desde el resguardo, la comunidad, la tulpa, los mayores , sabedores, el pec y la escuela.

El mismo docente profundiza en la relación entre arte, lengua y simbolismo: "En el idioma nasa, cada palabra, cada frase, tiene una carga simbólica muy grande. No es sólo comunicación, es una forma de representar el mundo. Lo mismo ocurre con el arte: todo está conectado". Esta afirmación dialoga directamente con la noción de hierofanía (Sánchez, 2013), que revela lo sagrado en lo cotidiano, y con la crítica de Contreras Hernández (2012) sobre la invisibilización de las producciones simbólicas de los pueblos étnicos.

Cada comunidad indígena ha desarrollado formas propias de representación simbólica, construidas a partir de su relación con el territorio, la naturaleza y su historia. En el caso del Valle de Sibundoy, estas representaciones se expresan a través de símbolos, figuras y composiciones visuales que no requieren necesariamente de los soportes tradicionales del arte occidental, como el lienzo, sino que se desarrollan en piedras, tejidos y materiales que ofrece la naturaleza. Esto evidencia que el arte no surge como una categoría occidental, sino como una práctica ancestral que ha permitido a las comunidades representar su mundo, su pensamiento y su relación con lo sagrado. Como lo menciona Sánchez (2013)

El arte de Sibundoy es muy particular, podemos distinguir unas representaciones generales como: esferas de luz, relámpagos y cuerpos celestes que hacen parte de sus diseños cosmológicos [...] El oficio artesanal es una expresión muy marcada que muestra su relación con el universo y con la

naturaleza. Es una comunión expresada desde el interior de cada habitante del valle: es un camino. (p. 51)

Estas representaciones evidencian que el arte indígena no se limita a una función decorativa o estética, sino que constituye una forma de conocimiento, una manifestación espiritual y un medio de conexión con el universo. Cada símbolo, cada forma y cada objeto posee un significado que se relaciona con la vida, el pensamiento y la espiritualidad de la comunidad, permitiendo la transmisión de su cosmovisión a través del tiempo.

Desde esta perspectiva, es necesario problematizar las categorías occidentales que han buscado clasificar estas expresiones como artesanía, arte ancestral u oficio, ya que estas denominaciones responden a marcos conceptuales externos que no necesariamente corresponden a la forma en que las comunidades comprenden sus propias prácticas. En muchos casos, estas expresiones no surgen con una intención artística en el sentido occidental, sino como parte de procesos de vida, memoria, espiritualidad y relación con el territorio.

Esto permite cuestionar las formas en que el arte ha sido definido desde perspectivas hegemónicas, que han intentado categorizar, jerarquizar y diferenciar las expresiones culturales, desconociendo su dimensión espiritual y comunitaria. En el caso de las comunidades indígenas, el arte no se concibe como una práctica separada de la vida, sino como una forma de expresar su relación con el mundo, su historia y su identidad.

En este sentido, es importante reconocer que las posturas aquí planteadas no surgen únicamente desde una perspectiva teórica, sino también desde la experiencia comunitaria, el diálogo con dinamizadores de la escuela y la comunidad, y la observación de los procesos educativos y culturales que se desarrollan en el territorio. Esto permite comprender que el arte, más allá de una categoría estética, constituye un proceso de transmisión cultural, memoria y pervivencia, que contribuye al fortalecimiento de la identidad y la continuidad de los saberes propios dentro de las comunidades.

Comprender el arte como una manifestación de la cosmovisión y la espiritualidad permite reconocer que estas expresiones no surgen únicamente como formas estéticas, sino como procesos profundamente vinculados a la memoria, la identidad y la relación con el territorio. Sin embargo, estas manifestaciones no han estado exentas de procesos históricos de dominación, apropiación y transformación, especialmente en contextos marcados por la colonización. En este sentido, resulta fundamental analizar cómo el arte de los pueblos étnicos, particularmente en comunidades afrocolombianas y afroamericanas, ha sido objeto de procesos de latinización, apropiación y resignificación, que han impactado sus formas de creación, su reconocimiento y su lugar dentro de las narrativas culturales dominantes.

Es importante situar que esto es una muestra de que a lo largo de la historia ha pasado con muchas comunidades referenciar algunas afro y otras indígenas por que son las más afectadas por estos procesos y las que más habitan el territorio en que se desarrolló esta propuesta de grado.

Para comprender esta dimensión, es útil acercarse a la noción de hierofanía, que revela lo sagrado en lo cotidiano. El análisis de Sánchez (2013) sobre el arte indígena del Valle de Sibundoy muestra cómo cada símbolo, tejido o figura es una manifestación de su cosmovisión. Esta comprensión del arte como una manifestación de lo sagrado resuena profundamente con las prácticas del pueblo Nasa en el Cauca. Para las comunidades del Resguardo de El Mesón, el acto de tejer una manilla o modelar la arcilla no es un ejercicio puramente estético o técnico; es una acción que entrelaza memoria, espiritualidad y la relación con la madre tierra. en el sentido que cada creación marca unos colores específicos unas técnicas, unos dibujos, unos símbolos etc Esta misma lógica, en la que el arte trasciende lo decorativo para convertirse en una práctica espiritual y de conocimiento, es un principio que estructura las artes ancestrales del pueblo Nasa en el Cauca, y se manifiesta con claridad en las prácticas de tejido y creación del Resguardo de El Mesón mencionar otros procesos no solo demuestra la búsqueda de homogeneización,ni la pérdida de autonomía frente a

los pueblos y que ellos construyan sus propias formas de nombrar y también la poca información del tema y el desconocimiento frente a las comunidades afro e indígenas.

Desde los procesos coloniales se ha negado sistemáticamente la huella y el aporte artístico de las comunidades afrodescendientes, bajo la idea de que el único arte legítimo, apreciable y digno de conservación es el arte occidental. Esta visión no solo constituye un estereotipo, sino que ha contribuido a invisibilizar los procesos creativos de pueblos que han sido fundamentales en la construcción cultural de América Latina y particularmente de Colombia.

Al igual que ocurre con las comunidades indígenas, la identidad afrocolombiana ha sido constantemente puesta en duda, obligando a quienes se reconocen como parte de estas comunidades a demostrar y defender su pertenencia cultural frente a estructuras históricas de discriminación. En este sentido, Contreras Hernández (2012) advierte que, en el intento por visibilizar ciertos procesos, muchas veces se refuerzan los mismos estereotipos negativos construidos por la sociedad dominante:

Se fortalecen los estereotipos negativos que ha fijado la sociedad dominante con relación a la afrocolombianidad [...] invisibilizando su papel como sujetos creadores y constructores de los más preciados valores materiales e inmateriales que configuran la sociedad colombiana [...] el marcado énfasis en la ideología de la 'independencia' que elaboró la nación blanca–mestiza [...] refleja la continuación de las representaciones ficticias y excluyentes de la historia oficial nacional.

Esta crítica, permite comprender que la invisibilización del arte afrocolombiano no es casual, sino que responde a procesos históricos de colonización, racismo estructural y construcción de una narrativa nacional centrada en la blanquitud. Aunque esta investigación se centra en el pueblo Nasa, el señalamiento de Contreras resuena en el Mesón: en las veredas del resguardo donde habita población afrodescendiente, sus prácticas musicales (como la champeta o la cumbia caucana) suelen ser clasificadas como 'folclor' o 'expresión popular', mientras que el tejido nasa es reconocido —aunque con ambivalencias— como 'arte ancestral'. Ambas formas de creación

enfrentan la misma jerarquía: lo que no se ajusta al canon occidental queda relegado a lo pintoresco o lo utilitario, cuando en realidad son lenguajes de resistencia y memoria que merecen el mismo estatus. teniendo en cuenta que aunque en una parte mínima el colegio cuenta con población afro que se reconoce como población afro incluso con un trabajo de grado de estudiantes ya egresados sobre lo mismo como son las tensiones frente a lo afro en el territorio y su historia

Es importante recordar que las poblaciones afrodescendientes fueron traídas forzosamente al continente americano en condición de esclavitud, lo que marcó profundamente sus procesos culturales y sociales. Desde entonces, sus prácticas artísticas han sido objeto de apropiación, transformación o negación. Esto ha generado tensiones incluso entre comunidades étnicas en la disputa por el reconocimiento y la legitimación de derechos culturales, en un escenario donde históricamente se ha jerarquizado quién merece mayor visibilidad o validación.

En este contexto surge una pregunta fundamental: ¿el arte producido por las comunidades afrocolombianas es reconocido como arte en los mismos términos que el arte occidental? Contreras Hernández señala que, si se revisan manuales académicos oficiales, probablemente no se encontrará una categoría clara de "arte afrocolombiano", lo que evidencia una ceguera conceptual construida desde discursos elitistas y racistas:

Si salimos a buscar en un libro académico oficial sobre arte afrocolombiano, qué es y en qué consiste, muy seguramente no vamos a encontrar arte afrocolombiano alguno [...] todo ello nos podrá ayudar a ir descorriendo el velo [...] inducidas por el racismo intelectual, académico y psicolingüístico.

Esta invisibilización ha generado que ciertas expresiones culturales afrodescendientes sean clasificadas como "populares", "vulgares" o "no estéticas", reproduciendo tensiones similares a las que enfrentan las expresiones indígenas frente a las categorías de arte y artesanía. Un ejemplo claro es el tratamiento diferencial que han recibido manifestaciones musicales como la cumbia y

la champeta: mientras algunas expresiones son incorporadas al imaginario nacional cuando se ajustan a ciertos parámetros de aceptación, otras son estigmatizadas y asociadas a lo marginal.

Estas dinámicas evidencian que la discusión sobre el arte no es únicamente estética, sino profundamente política. Se trata de definir qué se legitima como cultura, qué se acepta como arte y qué se relega a lo folklórico o lo marginal. En este sentido, el análisis del arte afrocolombiano permite ampliar la discusión planteada anteriormente sobre el arte indígena, mostrando que los procesos de clasificación, apropiación y jerarquización cultural han afectado históricamente a diversos pueblos étnicos.

De esta manera, la reflexión sobre el arte afrocolombiano y afroamericano no sólo visibiliza el saqueo cultural y la latinización de sus expresiones, sino que también permite cuestionar las estructuras que determinan qué formas de creación son reconocidas y cuáles permanecen en la periferia del discurso oficial. Esta discusión resulta fundamental para comprender que el arte, lejos de ser una categoría neutral, está atravesado por relaciones de poder, memoria y resistencia.

A partir de lo anterior, se hace evidente que las expresiones artísticas de los pueblos indígenas y afrodescendientes no solo han sido históricamente invisibilizadas, sino también clasificadas desde marcos conceptuales externos que determinan qué se reconoce como arte y qué se reduce a artesanía, folclor o práctica popular. Estas categorizaciones no son neutras, sino que responden a relaciones de poder que han jerarquizado ciertas formas de creación sobre otras. En este sentido, resulta necesario profundizar en la discusión sobre las categorías de arte y artesanía, cuestionando los criterios desde los cuales se han definido y analizando cómo estas distinciones han impactado el reconocimiento de las producciones culturales de las comunidades étnicas

La interculturalidad, en su versión crítica, no solo reconoce las diferencias, sino que debería permitir la reivindicación de los procesos y luchas de las comunidades afrodescendientes. Nombrarse afro no es ajeno a la realidad del territorio, pues en el Mesón coexisten veredas con población afro. Sin embargo, como lo señalan varios autores (Castillo & Guido, 2015; Candau,

2010), el debate intercultural en Colombia se ha centrado casi exclusivamente en lo indígena, dejando en un segundo plano las reivindicaciones afro. Esta discusión no es ajena al contexto del Mesón. Si bien el resguardo es predominantemente Nasa, en su territorio coexisten veredas con población afrodescendiente. Las tensiones entre lo reconocido como "arte" y lo reducido a "artesanía" o "expresión popular" también se manifiestan en esas veredas, donde las prácticas musicales, dancísticas y visuales afrocolombianas enfrentan dinámicas similares de clasificación y exclusión. Por ello, incorporar esta perspectiva afro permite ampliar el análisis de la colonialidad del poder en el arte, mostrando que las jerarquías estéticas no afectan solo a los pueblos indígenas, sino a todas las poblaciones étnicas cuyas producciones simbólicas han sido históricamente subalternizadas.

Esta constatación lleva a problematizar la propia categoría de 'arte ancestral' como un campo de disputa, no como una esencia fija.

El profesor de Dones y Artes Ancestrales resume la concepción del arte desde el territorio con una frase contundente: "El arte es vida. Es memoria, es territorio, es comunidad. No se trata de cumplir con una estética definida desde afuera, sino de expresar lo que somos, desde nuestra historia, nuestra relación con la naturaleza y nuestra espiritualidad". El rector William añade que "el arte no es una obligación, es un camino. Es una forma de acercarse a la naturaleza, de volver al territorio, de tejer comunidad y de construir vida". Estas voces comunitarias refuerzan el planteamiento central de esta investigación: el arte ancestral no puede seguir siendo enseñado como una obligación evaluable, sino como un espacio de creación autónoma, memoria y resistencia.

En la misma línea, la docente egresada Sandra de la Institución Educativa El Mesón, quien hoy ejerce como profesora en el resguardo, aporta una mirada desde su doble experiencia: haber sido estudiante y ahora formadora. Ella señala que una de las preocupaciones actuales es la pérdida del conocimiento en procesos como el tejido: "Muchas veces se inician, pero no se terminan. Y eso

dice mucho. No es solo aprender a hacer algo, sino sostener el proceso hasta el final. Ahí también hay un aprendizaje importante". Para ella, el tejido no es solo una técnica, sino un ejercicio de concentración y reencuentro consigo mismo.

La docente también vincula el arte con la construcción de paz: "El arte debe entenderse como un proceso constante, no como una distracción. A veces se ve el arte como algo para 'pasar el tiempo', pero en realidad es una herramienta para construir paz. Para que eso funcione, tiene que ser continuo. Cuando hay inconsistencia, aparece la dispersión; en cambio, cuando hay proceso, hay enfoque, hay metas, hay sentido".

Desde su experiencia con el colectivo "osas", afirma que el tejido "no es solo algo físico, también es emocional. Retomar el tejido sana. El arte se convierte en una fortaleza. Donde antes pudo haber violencia o incluso armas, el arte permite transformar, sanar, resignificar". Finalmente, resume: "El arte es camino y es proceso. No es algo momentáneo. Es una forma de volver a las raíces, de enfocarse, de sanar y de construir otras posibilidades de vida.

Lo que estos autores permiten ver, en conjunto, es que la pregunta por el arte en el Mesón no puede responderse con una definición única ni con un catálogo de técnicas. Se trata, más bien, de un campo de disputa donde se enfrentan lógicas coloniales (que clasifican y jerarquizan) y lógicas comunitarias (que integran el hacer con el vivir). La escuela, como espacio central de esa disputa, puede elegir seguir reproduciendo la separación entre arte culto y artesanía, o puede animarse a preguntar a los jóvenes: ¿para qué sirve lo que creamos? ¿Qué memorias tejemos cuando tejemos una manilla?

La categoría de “arte ancestral” como disputa

Hablar de arte ancestral en este trabajo no es repetir una categoría ya legitimada por la teoría del arte, sino tensionar la. En la tradición occidental, muchas prácticas indígenas fueron clasificadas como artesanía, folclor o producción utilitaria, estableciendo una jerarquía donde el “arte” verdadero quedaba reservado a ciertas formas, autores y circuitos de validación. Esa clasificación no fue neutra: implicó decidir qué sensibilidad era elevada y cuál quedaba reducida a lo popular o lo menor. En ese marco, el indígena ha sido leído históricamente como “sujeto popular”, es decir, como productor de cultura tradicional pero no como creador legítimo dentro del campo artístico. Esta operación simbólica no solo afectó la economía de las comunidades, sino también la manera en que sus prácticas fueron interpretadas. Nombrar algo como artesanía en lugar de arte no es solo una cuestión terminológica; es una forma de ubicarlo en una escala de valor. Por eso, asumir aquí la categoría de arte ancestral es una toma de posición. No la uso como etiqueta cerrada ni como esencia cultural fija. El uso para problematizar precisamente esa frontera entre arte y artesanía, entre lo que la academia válida y lo que históricamente ha sido minimizado. Si en algunos espacios institucionales, como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, el término aparece como forma de reivindicación, es necesario reconocer que también es una construcción situada y no una categoría universal. Además, muchas de estas prácticas no nacieron para ser “arte” en el sentido moderno del término. El tejer, por ejemplo, no surge como objeto de contemplación estética, sino como práctica que integra cosmovisión, memoria, economía y territorio. El uso de materiales, los tiempos de aprendizaje, los rituales asociados y la transmisión oral no pueden separarse de la vida comunitaria. Antes de insertarse en lógicas de mercado, estas prácticas suplían necesidades concretas y sostenían la pervivencia. Desde esta perspectiva, el arte no se configura como esfera autónoma, sino como parte de un entramado relacional. En muchos casos, conceptualizar no es lo central; lo central es vivenciar, participar y habitar el territorio. La exigencia de definirlo todo bajo categorías estables responde más a una lógica académica que a

una necesidad comunitaria. Por eso, problematizar el arte ancestral implica reconocer que nombrar es un acto de poder, pero también puede ser una estrategia de afirmación si se hace desde el territorio y no sobre él.

Comprender el arte como disputa y como práctica situada permite también abrir la pregunta por su papel en contextos atravesados por el conflicto y la memoria. Si las prácticas artísticas en el territorio no son esferas aisladas sino procesos de vida, entonces también han sido escenarios donde se inscriben silencios, resistencias y transformaciones históricas. En ese sentido, abordar la memoria del conflicto no implica abandonar la discusión estética, sino ampliarla: entender cómo las formas de creación han acompañado, resistido o reconfigurado las experiencias de violencia y pervivencia en la comunidad.

Lo anterior no es una especulación teórica. En los talleres realizados con estudiantes de grados 10 y 11, una joven expresó: "El arte propio nos ayuda a no olvidar de dónde venimos. Cuando tejemos, estamos tejiendo también la historia de nuestra familia." Esta frase condensa la función del arte como dispositivo de memoria: no solo recuerda el pasado, sino que lo actualiza en cada puntada, en cada color, en cada rombo. El tejido se convierte así en un cuerpo-territorio textil donde la memoria se hace materia.

Desde mi comprensión de Freitag, García Canclini, Ticio Escobar, Marta Traba, Sánchez y Contreras Hernández, el arte occidental ha construido una frontera jerárquica entre "arte culto" y "artesanía", excluyendo sistemáticamente las producciones indígenas y afroamericanas. Sin embargo, la noción de hierofanía (Sánchez) me permite entender que el tejido y la arcilla no son objetos estéticos desligados de la vida, sino manifestaciones de una cosmovisión. Por ello, esta investigación asume el arte ancestral como un campo de disputa y como un dispositivo de memoria. No se trata de clasificar si algo es arte o no, sino de preguntarse: ¿qué prácticas de creación ayudan a los jóvenes del Mesón a recordar, resistir y proyectar su futuro?

Esta investigación entiende el arte como dispositivo de memoria en cuatro sentidos. Primero, porque fija el pasado en símbolos, objetos y narrativas que pueden ser transmitidos intergeneracionalmente (como el significado del rombo en el tejido Nasa). Segundo, porque elabora el dolor en el presente, ofreciendo un lenguaje simbólico para procesar el miedo y la pérdida sin necesidad de revictimización (como cuando una estudiante escribió: "La danza no es solo movimiento, es contar lo que hemos vivido, aunque duela"). Tercero, porque proyecta el futuro, abriendo horizontes de posibilidad donde los jóvenes pueden imaginar una vida digna en el territorio, sin tener que migrar ni negar su identidad. Y un cuarto sentido, político: el arte ancestral permite disputar las narrativas hegemónicas sobre el conflicto. No se trata solo de recordar, sino de seleccionar qué se recuerda, cómo se narra y quién tiene autoridad para hacerlo. Un ejemplo de ello ocurrió en el taller de tejido de manillas: una estudiante propuso tejer un rombo negro que, según explicó, "representa la montaña donde mataron a mi tío". El resto del grupo acompañó su decisión en silencio y luego cada uno eligió un color o figura con una historia familiar. Este ejercicio mostró que el arte no es solo memoria individual, sino memoria colectiva en acto: el tejido se convirtió en un lenguaje compartido para nombrar el dolor y la resistencia, sin necesidad de revictimización. El tejido se convierte así en un cuerpo-territorio textil donde la memoria se hace materia.

ARTE ANCESTRAL:

El arte ancestral se ha definido, desde algunas perspectivas occidentales, como la representación de la herencia y los conocimientos transmitidos de generación en generación —de padres a hijos y de abuelos a nietos—. Nace de una memoria profunda que une a los creadores con sus antepasados, el cosmos y la naturaleza. En muchos casos, las técnicas y los diseños (como los relatos tejidos o la alfarería utilitaria y ritual) han sobrevivido a siglos de colonización y siguen representando la voz de los ancestros. Sin embargo, estas definiciones suelen separar la memoria y la transmisión cultural de la autonomía y lo propio, como si se tratara de dimensiones independientes. Por el contrario, la definición que se busca construir en esta investigación sostiene

que el arte ancestral sí contiene autonomía y, aunque conserva nociones como transmisión, constituye una reafirmación con la naturaleza y no puede ser reducido a artesanía.

ARTE PROPIO:

El término “arte propio” es utilizado predominantemente en un lenguaje político. Si bien reúne algunos de los elementos del arte ancestral, separa otros —como la memoria y la transmisión cultural— al relegarlos a una definición más política, con el propósito de eliminar las categorías impuestas externamente. Defiende la autonomía como principio y busca deshacerse de la etiqueta de “artesanía”. Sin embargo, esta apuesta puede adolecer de la falta de ciertos elementos simbólicos y comunitarios. En palabras de las propias comunidades: “Es un término político y cultural utilizado por las mismas comunidades para definir sus producciones artísticas desde su propia visión, autonomía y cosmovisión. El ‘arte propio’ rechaza los conceptos coloniales que suelen etiquetar sus creaciones simplemente como ‘artesanías’. Se inspira directamente en su lengua materna, su espiritualidad y su relación sagrada con la ‘Madre Tierra’, utilizándolo como un vehículo para asegurar la pervivencia cultural de su pueblo.”

ARTE INDIGENA:

Por último, el arte indígena se refiere a una definición más académica y administrativa de lo que se considera el arte de las comunidades. No obstante, deja de lado la mayoría de las características principales que estas mismas comunidades reconocen como propias; se trata de definiciones que no responden a la realidad de lo que el arte significa en sus contextos. Desde esa perspectiva, el arte indígena se entiende como “las prácticas culturales, plásticas y visuales creadas por las comunidades nativas. Abarca una amplia gama de expresiones como la cerámica, el tejido, la pintura corporal, la talla en madera y la orfebrería. En la época actual, el arte indígena contemporáneo toma estos saberes tradicionales y los adapta para dialogar con el mundo globalizado, sirviendo también como una poderosa herramienta de resistencia política y visibilizarían de sus luchas.”

Para efectos de esta investigación, y a pesar de que aún le faltan algunas características, se adopta la categoría de arte ancestral, pues es la que evidencia el conjunto de rasgos que abarcan la memoria, la cultura, la transmisión cultural, el desarrollo de artefactos, la cosmogonía y la unión con la madre tierra. No obstante, esta categoría —a pesar de haber sido nombrada por la

occidentalidad— sigue en construcción y redefinición, para que represente fielmente la visión de jóvenes, adultos, académicos, organizaciones y todos aquellos que sientan que corresponde a las artes producidas y reproducidas desde todas las aristas de la vida y la historia indígena.

MARCO METODOLÓGICO

Posicionamiento epistemológico

La presente investigación se inscribe en una perspectiva cualitativa, crítica y situada. Parte del reconocimiento de que el conocimiento no es neutral ni universal, sino que se produce desde contextos históricos, culturales y políticos específicos. Investigar arte, memoria y territorio en un escenario atravesado por el conflicto armado implica asumir una postura reflexiva frente a las categorías heredadas de la modernidad que han definido qué saberes son legítimos y cuáles han sido subordinados.

Desde esta perspectiva, el proceso dialoga con las epistemologías del Sur, reconociendo la pluralidad de saberes y cuestionando la hegemonía de marcos eurocéntricos de validación del conocimiento. Asimismo, se retoman los aportes de la interculturalidad crítica, entendida no como simple reconocimiento de la diversidad, sino como un cuestionamiento estructural a las jerarquías coloniales que históricamente han clasificado los saberes, las culturas y los cuerpos.

En coherencia con la noción de colonialidad del poder, esta investigación problematiza las formas en que la modernidad europea ha nombrado, clasificado y jerarquizado tanto a los pueblos indígenas como a sus prácticas culturales. La categoría "arte", tal como ha sido definida desde marcos occidentales, no siempre corresponde a las lógicas propias de las comunidades. Muchas prácticas hoy consideradas artísticas surgieron como respuestas a necesidades cotidianas vinculadas al territorio, la siembra, la organización social y la vida comunitaria.

Descontextualizar estos procesos y convertirlos exclusivamente en objetos de contemplación estética implica despojarlos de su dimensión vital. Por ello, esta investigación no buscó imponer categorías externas, sino abrir un espacio de reflexión sobre cómo la comunidad nombra, comprende y vive sus propias prácticas, reconociendo que crear también es una forma de investigar y que investigar no es un acto separado de la experiencia.

Tensión ética y posicionamiento de la investigadora

Uno de los cuestionamientos centrales que atravesó este proceso fue el lugar que ocupa la comunidad dentro de una investigación académica.

Mi condición de investigadora proveniente de Bogotá trabajando en una comunidad indígena del Cauca implicó preguntarme constantemente si estaba construyendo conocimiento junto a la comunidad o utilizando sus experiencias para cumplir un requisito académico. Esta tensión no fue secundaria, sino estructural al proceso. La hospitalidad, el tiempo compartido y la confianza no podían convertirse en recursos al servicio exclusivo de mi formación profesional.

Asimismo, fue necesario reconocer mi propio lugar de enunciación, mis privilegios, mi formación académica y las categorías que inicialmente llevaba conmigo. El proceso implicó desaprender ciertas formas rígidas de comprender el arte y abrirme a entenderlo como práctica viva, ligada a los ciclos naturales, a la espiritualidad y a la organización comunitaria.

El enfoque adoptado fue cualitativo, orientado a comprender significados, experiencias y construcciones colectivas en torno al arte, la memoria y el territorio. Más que producir generalizaciones, el interés estuvo en interpretar procesos situados y reconocer la experiencia comunitaria como fuente legítima de conocimiento.

La investigación se desarrolló desde el diálogo, la escucha y la construcción colectiva de sentidos, privilegiando la palabra, la creación artística y la interacción intergeneracional como escenarios

metodológicos. Se reconoció que las prácticas artísticas no son únicamente expresiones culturales, sino formas de resistencia frente al conflicto armado, espacios de elaboración del dolor y escenarios de afirmación identitaria.

Para situar el camino del trabajo de investigación, lo primero fue realizar un proceso de caracterización propia que me permitió conocer la comunidad, la escuela y el territorio. Seguido a ello, pude desarrollar entrevistas formales e informales con el rector del colegio, con un dinamizador docente, con una mayoría de la comunidad, con una dinamizadora de servicios generales firmante de paz, y con algunas personas de la comunidad. Esto me permitió situar mi proceso de grado a partir de las necesidades del territorio que conocí, desde el arte, ya que fue también un eje transversal a todo en la comunidad, la vida del resguardo y los procesos educativos. Fue necesario definir qué ejes podía desarrollar y desde dónde podía desarrollarlos, y eso solo fue posible desde un acercamiento y un conocimiento propio: conocer los espacios y temas desde la educación propia y situar desde dónde podía construir, pero también entender que la intencionalidad de mi trabajo de grado depende de cómo desarrolle la propuesta educativa.

Mi postura nace desde una incomodidad real con las categorías modernas y con la forma en que se nos exige habitarlas como si fueran nuestra esencia. No creo que la identidad se defina a partir de una categoría. Las categorías clasifican, organizan, jerarquizan. Funcionan como dispositivos de poder. No son neutrales ni inocentes. Y, sin embargo, tampoco podemos fingir que no existen, porque estructuran el acceso a derechos, reconocimiento y recursos. Esa es la contradicción en la que me sitúo.

Pero mi postura no es romántica: no idealizo automáticamente lo comunitario. Las comunidades también están atravesadas por jerarquías, exclusiones y relaciones de poder. Lo que sí sostengo es que el capitalismo no es el único horizonte posible. Cuando Escobar pregunta si las prácticas económicas alternativas son una ilusión o si "podría haber algo diferente en estas prácticas que los marcos capital céntricos han mantenido invisible" (Escobar, s.f.), yo me inclino por lo segundo.

Creo que lo que el sistema llama "informal" muchas veces es simplemente otra lógica de vida que no encaja en su esquema de acumulación.

No creo en una abolición inmediata del Estado, pero sí reconozco que su inoperancia, su corrupción y su violencia estructural en territorios como el Mesón nos obligan a ampliar el horizonte comunitario autónomo. Esta investigación no parte de una negación ingenua del Estado, sino de una apuesta gradual por fortalecer redes, economías solidarias y prácticas que sostienen la vida sin depender exclusivamente de la lógica estatal o capitalista.

Mi tensión más fuerte aparece cuando hablo de identidad, especialmente frente a Quijano y Escobar. Comparto la crítica a la colonialidad del poder y a la clasificación racial como una tecnología de dominación. Pero aquí planteo: la identidad no puede reducirse a una categoría. Yo existo antes de ser clasificada. Como mujer mestiza en Colombia, reconozco que hay un privilegio asociado al color de piel y a ciertas formas de "normalidad" racial. No soy juzgada de la misma manera que otras identidades racializadas. Ese privilegio opera, y no lo niego.

¿Cómo afecta esto mi investigación en el Mesón? Llegué como una mestiza urbana, formada en la universidad, con imaginarios artísticos heredados de la tradición occidental. Durante los talleres, tuve que aprender que mi mirada no era neutral: cuando los estudiantes tejían manillas o modelar arcilla, yo tendía a clasificar esas prácticas como "artesanía" o "expresión popular", mientras que sus propias producciones escritas reivindicaban el "arte propio" como una forma de memoria y resistencia. Esa tensión me obligó a cuestionar mis propias categorías.

Aquí coincido con Escobar: las luchas territoriales son luchas ontológicas. No se trata solo de redistribución material, sino de qué mundos pueden existir y cuáles son arrasados por la lógica moderna-capitalista. El desarrollo no es neutral; impone una única forma válida de organizar la vida. Lo demás queda como atraso, informalidad o subdesarrollo. Esa violencia es estructural.

Mi incomodidad con ciertas lecturas académicas es que a veces esencializar la diferencia. Yo no quiero esencializar nada. La diferencia es dinámica, conflictiva, situada. En el Mesón, por ejemplo, los jóvenes no se definen a sí mismos únicamente como "indígenas" o "víctimas del conflicto"; también son adolescentes que usan redes sociales, que bailan, que migran para estudiar, que a veces rechazan el arte ancestral porque lo sienten como una obligación escolar. Esa complejidad no cabe en una categoría fija.

Por eso mi postura es política y crítica a la vez: las categorías son estratégicamente necesarias, pero no ontológicamente determinantes. El Estado no es el único horizonte posible, pero tampoco puede ignorarse. El capitalismo no es inevitable, aunque hoy sea dominante. Y la identidad no nace de la categoría; la categoría intenta capturar algo que ya existía.

En esta investigación, esa postura se traduce en una decisión metodológica: no he clasificado las producciones de los estudiantes como "arte" o "artesanía" a priori. En cambio, he analizado cómo ellos mismos se nombran, qué valoran, qué rechazan, y cómo sus escritos y creaciones ponen en tensión las jerarquías occidentales. El arte, para mí, no es un objeto por clasificar, sino un campo de disputa donde se decide qué formas de vida, sensibilidad y memoria son visibles y legítimas en la escuela y en el territorio.

Por eso sostengo que las categorías (arte, artesanía, indígena, mestizo) producen efectos reales: permiten acceder o no a derechos, organizan políticas públicas, hacen posible la reparación histórica. No podemos ignorarlas estratégicamente, porque el sistema jurídico y político funciona a partir de ellas. Pero si una categoría no aporta reconocimiento efectivo, redistribución material o transformación concreta en el aula, se convierte en un proceso vacío que juzga, limita y reduce. No acepto que la identidad quede atrapada en una etiqueta permanente. Las categorías deben ser herramientas políticas, no prisiones ontológicas.

Mi postura, como investigadora y docente dinamizadora, es clara: no me conformo con que el arte ancestral se reduzca a una tarea evaluable. Creo que la escuela tiene la oportunidad —y la responsabilidad— de transitar hacia una interculturalidad crítica, donde el arte sea un espacio de creación, memoria y resistencia, no de repetición y calificación. Por eso, esta investigación no solo describe la tensión, sino que se propone tensionar activamente: poner en el centro del debate si la educación propia puede (y debe) formar jóvenes dueños de su cultura, o si, sin quererlo, sigue reproduciendo lógicas que vacían el arte de su sentido más profundo.

Problematizar la interculturalidad no es solo un ejercicio académico. Me pregunto: ¿de qué sirve que las políticas públicas reconozcan la diferencia si las condiciones de vida en territorios como el Mesón no son las mismas que en la ciudad? Allí hay barreras estructurales para acceder a educación, salud y participación. No es lo mismo hablar de interculturalidad en un escritorio de Bogotá que en una vereda donde los jóvenes tienen que migrar para estudiar. Por eso, para mí, la interculturalidad no puede quedarse en un discurso que clasifica o agrupa. Tiene que ser una posibilidad real de construir políticas que reconozcan las diferencias culturales, pero también las sociales y económicas. De lo contrario, como advierten las autoras, se convierte en un discurso vacío.

Para cerrar, quiero señalar que durante el desarrollo del problema de investigación he podido identificar que distintos autores han abordado el arte desde categorías como arte funcional, arte tradicional, artesanía y arte popular. Estas discusiones no son neutras; por el contrario, revelan que el arte ha sido entendido como un espacio atravesado por el poder, la estética y la política. Es decir, la forma en que algo es definido como "arte" no es inocente, sino que responde a estructuras históricas y sociales que legitiman unas producciones y desvalorizan otras. Como plantea Freitag (2014), el arte funciona como un preconcepto estructural: una categoría que organiza la manera en que vemos y apreciamos los objetos culturales. Históricamente, el arte reconocido por la modernidad ha sido el arte posterior al Renacimiento, asociado a figuras como Leonardo da Vinci,

Miguel Ángel o Donatello, mientras que la artesanía quedó relegada a lo utilitario y decorativo. Esta jerarquía no ha sido neutral, sino profundamente política.

Por último, el arte y la memoria están intrínsecamente ligados; representan procesos profundamente poderosos en la vida de las personas, en la cultura y en las cotidianidades. Profundizar sobre ambos, en cualquier contexto, implica un ejercicio riguroso. En este caso, por tratarse de mi tema de grado y de una comunidad específica, esa rigurosidad es aún mayor, pues no se trata sólo de describir prácticas, sino de cuestionar los marcos desde los cuales han sido nombradas.

Durante el proceso realizado de contextualización se pudo evidenciar que en la Institución Educativa Indígena El Mesón se lucha diariamente contra la deserción escolar, la violencia, el abandono estatal, la no garantía de los derechos humanos y las economías no sostenibles que afectan la permanencia y supervivencia de los habitantes del Mesón. En este proceso, una de las apuestas que se tiene es querer que las nuevas generaciones —o semillas, como se conocen en el contexto de la comunidad— resistan a los diferentes procesos de violencia y guerra, pero que también se piensen caminos posibles frente a la homogeneización de la sociedad mayoritaria. En este caso, homogeneizar la comunidad para que se asemeje más a las sociedades occidentalizadas que existen en la actualidad, donde el concepto de modernización jugaría un papel importante, ya que es en esa imposición donde la comunidad pierde muchos procesos frente a sus tradiciones ancestrales.

En la Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM) se lucha porque los jóvenes vean la importancia de formarse profesionalmente, y se busca, más que nada, que los jóvenes no pierdan el amor y el interés por la memoria, el arte y las tradiciones ancestrales de su cultura. Se busca alejar de la guerra a los y las jóvenes de la vereda para que no la naturalizan ni acepten sus condiciones frente a los cultivos ilícitos como única forma de progreso y economía estable, ni el reclutamiento como una manera de mejorar su vida y la calidad de su entorno, ni la delincuencia

como una manera de mejorar su economía, ni el narcotráfico como una forma de hacer una vida fácil y de respeto. En su lugar, se construyen alternativas como la danza, el tejido, las artes, la educación, la cultura, las economías propias y los emprendimientos; se aprende a sobrevivir al clima, al ecosistema, a la hidroeléctrica, desde el amor por el territorio, la soberanía, la autodeterminación de los pueblos, desde la conexión y el respeto por la madre tierra y los ancestros; se resiste desde la fuerza, con el corazón y con la utopía de mejores tiempos. Se busca y se seguirá buscando todos los días vivir dignamente, respetar, transmitir y continuar el legado de su comunidad, de cada comunero, con la convicción de que, a pesar de la mal llamada civilización, esta aporta, pero también destruye.

Investigación–creación como apuesta metodológica

La elección de la investigación–creación respondió a la necesidad de articular producción artística y producción de conocimiento sin separar teoría y práctica. El arte no se asumió como objeto externo de análisis, sino como medio para pensar, narrar y resignificar el territorio.

Como señala Vasilachis (2006), la investigación cualitativa se interesa por comprender los significados que los sujetos construyen en sus contextos, más que por medir variables. En esta línea, la investigación-creación, entendida como un enfoque que articula producción artística y reflexión (Larrosa, 2018; Corazza, 2017), permitió que los talleres no fueran solo técnicas de recolección de datos, sino espacios de construcción de memoria colectiva. Siguiendo a Barbosa (2020), "la investigación-creación no separa el hacer del pensar, sino que los concibe como un mismo movimiento" (p. 15)

Durante los talleres se desarrollaron ejercicios de creación con arcilla, música, narración y representación simbólica. En uno de los espacios, por ejemplo, se trabajó con arcilla proveniente del territorio. Las y los participantes explicaron de dónde se extrae, cómo se prepara y qué usos ha tenido históricamente. Posteriormente, crearon figuras como tortugas, flautas, vasijas y

recipientes que representaban elementos significativos de sus comunidades. Este ejercicio permitió comprender cómo objetos que hoy pueden verse como "artesanías" estuvieron vinculados en su origen a necesidades concretas de la vida cotidiana.

La creación se convirtió así en espacio de memoria. El hacer permitió pensar, y el pensar emergió en medio del hacer. La investigación–creación posibilitó que las memorias no aparecieran únicamente en entrevistas formales, sino en gestos, materiales, símbolos y narrativas audiovisuales.

Construcción participativa e impacto de la propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica no fue un diseño previo cerrado, sino que se construyó de manera participativa y emergente a lo largo del proceso. A partir del diagnóstico inicial (momento inicial), se identificaron las necesidades e intereses de los estudiantes, así como las tensiones existentes en el hilo de dones y habilidades. Con base en ello, se diseñaron diez talleres de creación artística (momento dos), cada uno orientado a explorar una expresión artística diferente (arcilla, collage, textil, fotografía, cartografía, leyendas, muralismo) y articulando con las categorías teóricas del problema: memoria, conflicto, arte propio y disputa por el sentido.

El impacto de esta propuesta se evidenció en tres niveles. Primero, en los procesos de memoria y subjetividad de los estudiantes: se logró que resignifican el arte como un lenguaje para nombrar el dolor, elaborar el miedo y proyectar horizontes de paz (Ver Hallazgos). Segundo, en la transformación de la visión del arte dentro del aula: se pasó de una práctica evaluativa y funcional a un espacio de creación autónoma y colectiva, donde los jóvenes se apropiaron del "arte propio" como categoría de resistencia. Tercero, en la comunidad educativa ampliada: la exposición final, el foro juvenil en el CRIC y el documental permitieron que el proceso pedagógico trascendiera el aula y dialogará con las luchas comunitarias por la memoria y el territorio. Las limitaciones

económicas y de infraestructura no impidieron que los estudiantes se apropiaran del proceso y produjeran trabajos de alta calidad simbólica y afectiva.

la comunidad del mesón participó activamente de la investigación no solo desde el proceso académico sino también de los emocional y los afectos,cada entrevista y cada proceso de apoyo educativo, de plática formal o informal permitió la construcción y desarrollo de los términos del material, el desarrollo la propuesta pedagógica, nutrir el debate del arte, comprender la concepción de la comunidad, lo ancestral y la escuela.

Proyecto pedagógico y material didáctico

La modalidad de grado corresponde a un proyecto pedagógico con producción de material didáctico desarrollado con estudiantes de grado décimo y undécimo. La escuela fue asumida como espacio fundamental en la construcción de memoria, identidad y reflexión territorial.

El documental constituye el resultado creativo del proceso investigativo y pedagógico. No se concibe únicamente como producto audiovisual final, sino como herramienta pedagógica situada que articula arte, memoria y territorio. Su finalidad es generar reflexión, diálogo intergeneracional y reconocimiento identitario tanto en el ámbito escolar como comunitario.

La participación de hombres, mujeres y personas mayores amplió el alcance del proyecto, convirtiendo el espacio escolar en un escenario de encuentro intergeneracional donde las memorias dialogaron a través de la creación artística.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon entrevistas semiestructuradas, conversaciones colectivas, talleres artísticos orientados a la reconstrucción de memoria, ejercicios de cartografía social, registro audiovisual y observación participante. El proceso fue acompañado por diarios de campo que permitieron sistematizar reflexiones, tensiones y aprendizajes emergentes.

La articulación de estas técnicas permitió integrar narrativas verbales, visuales y simbólicas, comprendiendo que las imágenes, los objetos y los procesos creativos también son fuentes legítimas de conocimiento.

Población y criterios de selección

Participaron estudiantes de grado décimo y undécimo, así como miembros de la comunidad en general, incluyendo hombres, mujeres y personas mayores. La selección fue intencional y voluntaria, priorizando la disposición a participar en procesos de creación colectiva y diálogo sobre memoria y territorio.

La participación intergeneracional permitió integrar diversas perspectivas y enriquecer el análisis.por cuanto se hizo mediante fases del proyecto que corresponden a :

- un primer acercamiento al territorio y reconocimiento del contexto escolar.
- un diseño participativo de talleres, que permitió desarrollar los procesos artísticos.
- el desarrollo de espacios de memoria y creación artística, como resultado de una propuesta metodológica con 10 talleres (ver propuesta en resultados artística) acorde a las necesidades y al proceso.

- la toma de un registro audiovisual y construcción del documental.
- La sistematización y análisis del material producido.
- Por último, una socialización del material didáctico en la comunidad.
- Las fases no fueron estrictamente lineales, sino que se ajustaron a los ritmos comunitarios.

El análisis se realizó mediante categorización temática e interpretación reflexiva del material recolectado. Se identificaron categorías emergentes como arte, memoria, territorio, juventud, género y resistencia.

En coherencia con la investigación–creación, el análisis incluyó discursos verbales, imágenes, procesos creativos y narrativas audiovisuales. Asimismo, se realizaron espacios de revisión colectiva de algunos contenidos con participantes, fortaleciendo la validez del proceso y evitando interpretaciones unilaterales.

Consideraciones éticas.

Dado que la investigación abordó experiencias vinculadas al conflicto armado, se prioriza el consentimiento informado, el respeto por la confidencialidad y el cuidado emocional de las y los participantes. Se evitó la revictimización y se reconoció la sensibilidad de los relatos compartidos. En esta medida, los consentimientos informados, se anexan al presente documento.

Reflexividad y aprendizajes metodológicos.

La investigación asumió una postura no neutral, reconociendo que el conocimiento es un proceso colectivo y situado. La tensión entre exigencias institucionales y dinámicas comunitarias fue parte constitutiva del aprendizaje investigativo.

La flexibilidad metodológica no implicó ausencia de rigurosidad, sino coherencia con una perspectiva que entiende la educación como práctica transformadora. El proceso permitió comprender que investigar desde los afectos y la comunidad no significa abandonar el rigor académico, sino ampliarlo hacia formas más humanas y situadas de producción de conocimiento.

Momento inicial: análisis y diagnóstico.

Para participar del espacio es necesario conocer un poco de sus acuerdos y reglas; luego de ello, ubicar geográficamente la vereda del Mesón en Morales, Cauca. Es importante focalizar los procesos que se realizan en torno a la escuela y a la comunidad, ya que la escuela es el tejido fundamental en la comunidad y, en muchas ocasiones, el lugar donde se construye política, social y comunitariamente.

En este caso, se realizaron una serie de talleres que permitieron definir qué era posible y necesario abordar desde el proceso investigativo. Se trató de indagar y poner en diálogo los conocimientos en torno al arte, el tejido ancestral, las opiniones sobre la guerra, el desplazamiento y el reclutamiento forzado, así como las perspectivas frente a la educación —desde la básica primaria hasta el bachillerato—. Además, en coherencia con mi tema de investigación, se exploró qué entienden los participantes por participación y mecanismos de participación, reconociendo que el resguardo cuenta con sus propias normas y procesos políticos. Esta apuesta metodológica involucró no solo a los estudiantes de grados décimo y undécimo, sino también a la comunidad en general, e incorporó opiniones externas que actuaron como apoyos pedagógicos en el proceso.

de otro modo se hizo necesario después de la primera inmersión al territorio, definir cuáles son las necesidades o problemas y cómo puedo aportar desde mis conocimientos, en el entendido de que el proyecto de investigación no va a acabar con los desafíos actuales, pero sí puede dejar algunas herramientas o propuestas que permitan generar dudas o sembrar esas incertidumbres

que nos llevan a pensar que otros caminos son posibles, y con ello un diseño de metodología que abarque los problemas que reconocí y que puedo tratar (algunos no los puedo tratar)

Y pues este proceso permitió que se configura una relación entre lo formativo y el proceso investigativo por medio de historias, talleres, encuentros, escritos, juegos, películas y charlas que se desarrollaron en el marco de la clase, pero también durante la estadía y los descansos con los estudiantes, y la salida de campo que acompañé. La concepción de territorio para ellos no es solo el espacio geográfico, sino también cómo identifican sus vivencias diarias en la escuela, los afectos y problemas que se desarrollan a partir de su estadía en la escuela, y también las relaciones que pueden formar con las personas de la comunidad. El primer espacio es una contextualización de todo y un aprendizaje conjunto; es un proceso de toma de decisiones y de generar acuerdos para iniciar un proceso investigativo, desde dónde y cómo aporta. Durante mi proceso de contextualización pude notar cómo se ha perdido un poco el tema de la identidad cultural, que ha pasado a un segundo plano menos importante, y cómo el arte, a pesar de ser un proceso transversal en la comunidad, se ve relevado por muchos factores como la inmersión de otras modas y culturas, así como los saltos en la economía y la política que aportan a que se configure la cultura. En ese sentido, el conflicto ha permeado toda la vida de los habitantes del Mesón y, en general, del Cauca, lo que ha causado una naturalización del conflicto y con ello una normalización de la vida en la guerra. Cómo influye en los niños y jóvenes la vida en el agro, en la escuela, en las casas y en sus relaciones cotidianas y el transporte: todo está relacionado. En un primer momento desarrollé unos talleres introductorios. La experiencia pasa por el proceso académico, pero también por la construcción emocional y el conocer.

Talleres iniciales de diagnóstico que permitieron identificar las necesidades en cuanto a procesos que se pudieran desarrollar en la comunidad y la escuela, ya que la vereda son todos los comuneros que la habitan, la construyen, la trabajan y, en ese mismo sentido, se resisten a la guerra y a la violencia mientras les apuestan a distintos lugares de lucha.

Mediante algunos talleres se realizó un diagnóstico que permitió centrar el tema de investigación del proceso de proyecto de grado, como lo es:

Una película brasileña sobre lo que es la pérdida y los derivados de la industrialización del algodón, y cómo esto afecta a las familias y separa hogares, cómo permite que se desplacen las familias.

Realicé una dinámica de encuentros que permitió conocer las opiniones de los chicos frente a los procesos de cultivos ilícitos, de las producciones de caña y café en el territorio, y sus opiniones frente a estos temas.

Que se pudo concluir en lo emocional y experiencial. Frente a ello se planteó que, ellos son conscientes incluso con la edad que tienen que representar, la guerra, los cultivos ilícitos, la caña, el café, el trabajo, la escuela, la vida, las migraciones, y toman partido según su sentir pero también según su familia y su tradición algunos sienten que la economía y las comodidades están por encima pero muchos otros prefieren preservar y recuperar el campo, la fauna, la naturaleza e incluso dar las luchas por el agua y la electricidad como pasa con la represa de la salvajina.todo esto producto de conclusiones iniciales de los primeros encuentros realizados antes de la implementación de la propuesta pedagógica.

Momento dos : Talleres de creación artística

Cuando se hace la comparación entre el proceso educativo actual —creado desde la educación como una apuesta de restauración de la memoria, la identidad y la cultura—, la intención fue poder hacer un símil entre la propuesta pedagógica de la escuela y la que se planteó con base en los retos que tiene el arte como aparato transversal en las comunidades, pero también como un proceso en el que se concibe el arte con una sola definición, pues cada proceso artístico es considerado arte, pero tiene un valor y una importancia diferentes. Se trata de entender el sentido que se le da o no se le da. En este caso, esa visión solo permite que se evalúe el arte y, al ser este el elemento más

importante para la comunidad, se presta para que los adolescentes y jóvenes se alejen un poco de él y lo vean más como una imposición que como un proceso de creación que evoque construcciones propias donde recuperen la memoria, en lugar de un proceso netamente de valoración del colegio.

Ahora bien, es muy importante reconocer que la escuela se ha tomado el trabajo, desde la educación propia de rescatar el arte, quizá situado con relación a una comunidad indígena, pero lo rescata en el sentido de que permite que se pueda hacer una transmisión de los conocimientos para los niños y adolescentes en la escuela, por cuanto el hilo de "dones y saberes ancestrales" es uno de los más importantes y fuertes en la escuela. Pero quizás, desde la investigación realizada, podemos decir que se necesita llegar a la raíz del arte, no solo al concepto de arte ancestral sino a las artes en general. Las artes son un proceso del cual, de manera individual, se debe sentir curiosidad y amor por la creatividad, la expresión y el crear; sin esto, los procesos de memoria e identidad carecen de forma. Por cuanto, la intención fue combinar ambos procesos y de allí tomar una postura de que efectivamente sirve para la escuela y la comunidad, y qué no; qué procesos de los que se pensaron aportan en la mejora del hilo. Por cuanto uno de los principios de las comunidades como está es que todos tienen dones, tratar todos los tipos de arte me permitió ver que, en efecto, todos los adolescentes tienen una fortaleza artística.

La propuesta se encaminó a que se pudiera crear con libertad desde los otros enfoques del arte que casi no se ven, como lo son la pintura, la fotografía, la escultura, el dibujo, la escritura, la poesía y el cuerpo. Desarrollando estos enfoques, se puede notar que una apuesta que recoja todo es una posibilidad que mejore algunas necesidades del hilo y lo continúe fortaleciendo, por cuanto el resultado del proceso no fue la respuesta de quitar o agregar algo al hilo o descartar por completo, sino buscar, por el contrario, que el hilo continúe proyectándose para estar completo y permita todos los enfoques en su intencionalidad, no solo lo tradicional de las comunidades, sino que articule con el "arte occidental".

La implementación se basó en una serie de espacios de clase: algunos con relación a un taller, otros con relación a plenarias, otros tipos conversatorios, cuyo centro continuó siendo la posibilidad de crear desde las herramientas de la cotidianidad y, a partir de allí, conocer sus opiniones, favorables o desfavorables, sus gustos o sus deseos sobre la relación del arte en la escuela. En términos generales, la creación de estos espacios fue satisfactoria, ya que los estudiantes participaron activamente de los momentos y se pudo constatar en los escritos que no era ajeno para ellos términos y conceptos como el arte como un aparato comercial, el arte como un aparato de memoria, el arte como un proceso transversal a la vida. Pero también se encontró un rechazo parcializado al tener el entendido de que el arte no es un proceso único, pero el arte que se da en el hilo sí es un arte enfocado y situado, por cuanto la aleja de los otros enfoques de este, y que las tecnologías y necesidades de los territorios los alejan de pensar en el arte como un modo de vida, solo como un espacio de esparcimiento o de creación momentáneo guiado para terminar un hilo, un momento o una nota, con lo que implica. Aun así, los dinamizadores del hilo tratan de que el arte tenga el proceso intrínseco de identidad cultural, pero también de que el arte no sea algo obligatorio; a pesar de ello, se da lo mismo y es que se ve como imposiciones y como algo "aburrido". Las pérdidas de identidad y memoria llevan a esta lucha constante de buscar desde qué lugar se retoma y cómo se retoma desde procesos que perduren y no sean tan involuntarios para los jóvenes y la comunidad. Entender que es necesario retomarlo es un proceso que no siempre se da en la escuela, sino como lo dicen los comuneros: es un llamado que sienten estando lejos por las migraciones de trabajo o estudio y que los hace volver a contribuir en la comunidad, fortalecer sus raíces y buscar cómo, desde lo artístico, retomar esto que los distingue de todos y de todo.

La danza y la música, como procesos del arte, tampoco son muy valoradas en el hilo, pero tienen una relevancia muy grande en la comunidad y en general en el municipio de Morales. Esto no solo ocurre con las personas del Mesón, sino también con las del departamento, ya que estas apuestas culturales son muy grandes: se crean grupos de baile para retomar el "bambuco caucano", la

cumbia caucana y los cantos en agradecimiento a la madre tierra, o para denunciar las injusticias de los territorios y, en general, de la humanidad contra la naturaleza. Entender que las comunidades buscan alternativas desde la no violencia para denunciar las problemáticas en los territorios es fundamental, porque la violencia ya ha afectado demasiado. En ese sentido, la respuesta se da desde las artes y la búsqueda de paz.

Frente a ello, puedo decir que quizás los imaginarios artísticos de los mestizos como yo, acostumbrados a la ciudad, nunca son cuestionados. La ciudad representa una diversidad, pero también una individualidad inmensa. Venimos de una mezcla muy grande de culturas y muchos somos producto de migraciones familiares anteriores; por ello, nuestras tradiciones son varias y no estáticas. Vemos la guerra y el conflicto, pero muchas veces desde una esfera lejana; la violencia no es tan cruda y real como lo es en veredas como el Mesón. Las comunidades buscan alternativas al dolor, a la pérdida y a la guerra por medio del arte. Creo que la cuestión no es clasificar qué arte sirve o no, sino cómo se pueden potenciar estos ejercicios que realmente son poco valorados.

Momento tres: Sistematización y análisis

En un análisis inicial al inicio de mi primera llegada al espacio, pude identificar que muchos temas que se tratan en clase o se mencionan eran temas muy lejanos o ajenos a ellos, que no les interesaba hablarlos, tratarlos, que sentían resistencias ante estos temas a pesar de que siempre estaban inmersos en su cotidianidad. Así que mi primer reto fue romper esas resistencias, entendiendo también que son adolescentes en su mayoría, que en grado 10 y grado 11 los jóvenes solo quieren salir y conocer el mundo, creen saberlo todo y haberlo experimentado todo, y sucede en todos los lugares.

Con ello, el tener la posibilidad de contrastar las respuestas a las primeras preguntas que se dieron con relación al arte y a la construcción de paz con las últimas respuestas dadas un año y medio después me permite concluir que este proceso, en un inicio, demostró que los estudiantes tenían

una visión de no querer, ni siquiera tener que ver con las clases o con los temas que tuvieran algo que ver con ellos, sus vidas o con el contexto donde están ubicados. Muchos ni siquiera se sentían identificados con ciertas cosas que sí viven en su cotidianidad, y también tenían una naturalización del conflicto armado y una normalización ante varios procesos que se dan en el territorio, como los cultivos, la guerra, entre otras cosas. Muchos de ellos, en la individualidad, prefieren escribir sus dolores, sus tristezas, pero no decirlas en público. Muchos de ellos reconocen el miedo y el dolor en alguna parte del cuerpo. Les da miedo ir a ciertos lugares, prefieren no hablar de ciertos temas y eligen estar juntos la mayor parte del tiempo. Se dibujan a sí mismos con un solo tono o con varios si están felices. Algunos sólo desean mostrar su cara; otros se dibujan pequeños porque eso es lo que sienten, así se sienten en su diario vivir. Algunos ni siquiera ponen su nombre porque no quieren hacerse visibles para nadie; quieren pasar en silencio por la escuela. Algunos de los ejercicios iniciales muestran que reconocen que existen problemáticas que afectan la vida, como la contaminación y otros problemas sociales. En un primer momento, al hacer un estudio de caso, pude identificar, por sus respuestas, que ellos tienen muy arraigada la vida tal como la conocen y que muchos quieren continuar en su adultez en la tierra y con las labores del campo. Reconocen que la guerra les roba oportunidades a las nuevas generaciones y que quitarle espacio a la guerra para dárselo a la cultura es, sin duda, una construcción de paz.

Yo lo hablo aquí desde lo técnico, donde trato de recoger lo que decían los niños y adolescentes. *ellos afirman que la vida es muy dura en el campo desde salir de la vereda hasta la prohibición de la fiesta que existe que ellos deben cumplir con roles de adultos desde edades tempranas tanto niños como niñas, el hecho de trabajar en el campo con sus papas o cocinar para los trabajadores de las niñas por cuanto ven la vida de una manera más rápida y busca más las comodidades (estudiantes grado 11, conversaciones previas a festival de la cosecha, junio 2025)*. La fiesta, la tecnología y el ritmo de vida afectan profundamente la vereda, ya que los jóvenes prefieren ver redes sociales y crear desde estas plataformas, en lugar de conservar y preservar sus tradiciones, a las que conciben como algo ya dado. La fiesta que se vive a diario como espacio de esparcimiento

les da una falsa visión de que es lo único posible y que solo mediante el trabajo podrán lograrlo, acostumbrándose a un tipo de vida donde no hay nada más. Es una sensación de desesperanza al saber que, si no eligen la vida del resguardo o del campo, deben migrar para estudiar y estar lejos de su lugar de origen. Saber que las condiciones de vida son tan duras hace que muchos de ellos olviden sus raíces; sus tradiciones ya no son tan importantes de replicar, y ya no se siente tan urgente no perderla

Aun así, luchan para poder construir desde la música, la danza, el arte, la memoria, la unión y la comunidad para contrarrestar lo duro de la vida. En ese proceso pude evidenciar que mi propuesta pedagógica fue bien recibida a pesar de los contratiempos, y que el material pedagógico que quedará es una muestra del compromiso de la institución y sus estudiantes. En términos pedagógicos se pudo, se logró. Quizás lo que podría es preguntarme si verdaderamente el arte es este proceso completamente transversal que realmente sirve como aparato conector en toda la comunidad. Me permito decir que un desafío muy grande fue mi experiencia en la educación propia, la intencionalidad de mi trabajo de grado.

Uno de los problemas del hilo de dones y habilidades que se puede identificar es que centra en un tipo de arte, en búsqueda de la transmisión y memoria cultural y territorial, pero a veces pierde el proceso de la creación por crear, de la imaginación y de la curiosidad, y se convierte en una especie de creación condicionada, lo que no permite que realmente exista este proceso de apropiación cultural sino, en algunas ocasiones, la réplica. Durante la investigación se realizaron muchos de los procesos del don para poder entender mejor su desarrollo, por cuanto la conclusión fue que, si bien es un proceso de los más fuertes en la institución, el arte está conceptualizado y debe mostrar los diferentes tipos de arte a pesar de que el centro sea el arte ancestral o propio, y llega a problematizar por qué el arte se convierte en una herramienta económica o por qué se le da una categoría especial y diferencial al arte que se crea en las comunidades.

Se hace válido preguntar entonces qué proceso es necesario para reformular una parte de la apuesta pedagógica ya existente en el arte, teniendo en cuenta que es necesario que el arte enamore a quien lo crea, la historia conmueve a quien la escuche, la memoria invite a levantarse ante las adversidades, y la lengua junto con la cultura permite la preservación de las comunidades en todas sus expresiones y recogiendo todas sus luchas.

Como una conclusión puedo decir que este proyecto pasó por 3 etapas que sirvieron para consolidar una propuesta pedagógica y un material didáctico que permitió, en un primer momento, plantear la discusión del arte: qué es, cómo se imparte y por qué se imparte de esa manera, generando una crítica a la instrumentalización del arte con fines políticos y culturales, pensando que el arte estaba mal impartido o que no permitía procesos reales artísticos sino la transmisión de la cultura. En un segundo momento se pudo construir la propuesta pedagógica que implementó diferentes tipos de arte, retomando "artes occidentales" y artes propios o indígenas como categoría adoptada por las comunidades, pero con el resultado de una comprensión del arte por parte de los jóvenes en la escuela como un proceso de creación, pero también de reforzar habilidades en la escuela y potenciarlas. Todos los estudiantes del Mesón entienden que existen diferentes tipos de arte y que el arte que se produce en la comunidad tiene un significado y una finalidad, al igual que el "arte externo". Y, por último, entender que, si bien el hilo de educación propia de dones y habilidades permite que se transmita el arte y toda la cosmogonía, resignifica lo propio, reitera la apropiación de la cultura desde la creación individual y colectiva, también es un proceso que debe hacerse de raíz y, por el contrario, complementarse con lo ya existente. Diferentes tipos de arte, explicar cada arte como un proceso adicional, como un enfoque más, sin perder el proceso de recuperar el arte como proceso transversal a la comunidad y a la vida, que permite reconstruir memorias, recordar personas, la pervivencia de los pueblos y sus tradiciones.

El reto no es destruir, reconstruir o cambiar. No, el reto consiste en complementar el hilo exponiendo el arte en todas sus expresiones, sin negar la posibilidad de crear, de ser creativos, de

ser autónomos, de ser los dueños de las producciones, ya sea como algo meramente artístico o como un producto para mejorar una necesidad, y profundizar en lo teórico del arte, en lo que suscita, en las resistencias que trae el arte, en la lucha por la defensa de los derechos desde el arte, en los procesos de construcción política desde el arte, en la denuncia, en la visualización, en la difusión, en la comunicación y en todas las formas desde donde el arte comunique, ya sea palabras o sentires, ya sea momentos actuales o recuerdos.

Retomar la danza como arte, la música como arte, el arte como arte y lo propio como arte, lo indígena como propio y, por último, todo el arte como arte colombiano.

RESULTADOS

Las imágenes de producciones escritas y las citas textuales de estudiantes [4]que se presentan en este capítulo se incluyen con el consentimiento informado de los participantes y, en el caso de menores de edad, de sus acudientes. Los nombres reales han sido reemplazados por seudónimos para proteger su identidad. (En las citas, E10 = estudiante de grado 10, E11 = grado 11")

Construcción de la propuesta pedagógica y su impacto.

La propuesta pedagógica se construyó de manera participativa y situada, a partir de las necesidades, intereses y ritmos de los estudiantes de grados 10 y 11 de la Institución Educativa Indígena El Mesón. En total, se diseñaron e implementaron 10 talleres que abordaron diferentes lenguajes artísticos: tejido, bordado, arcilla, collage, fotografía, cartografía social, escritura

[4] E10: estudiante grado 10

creativa, pintura mural y diálogos colectivos. Cada taller fue pensado como un espacio de creación y memoria, no como una actividad evaluativa cerrada.

El impacto de la propuesta se evidenció en tres niveles:

a) En los estudiantes: se observó una transformación en su relación con el arte. Las resistencias iniciales fueron cediendo cuando se les ofreció libertad creativa y se desligó el arte de la obligación evaluativa. Frases como "lo que me gusta de la escuela es que aquí pueden aprender muchas habilidades, ya sea pintar o la música y los tejidos" (E10, taller inicial) dan cuenta de una valoración positiva del espacio escolar como lugar de desarrollo artístico. Los talleres también permitieron que surgieran memorias silenciadas y que los jóvenes se apropiaran del arte como un lenguaje para nombrar el dolor, como lo expresó una estudiante: "la danza no es solo movimiento, es contar lo que hemos vivido, aunque duela".

b) En la escuela: la propuesta aportó elementos para repensar el hilo de dones y habilidades, mostrando que la incorporación de expresiones artísticas contemporáneas (collage, fotografía, escritura creativa) no contradice el arte ancestral, sino que lo complementa. Los murales realizados por los estudiantes, así como la exposición final de trabajos, visibilizaron el proceso ante la comunidad educativa y generaron un espacio de orgullo y reconocimiento para los jóvenes.

c) En la comunidad: la participación de estudiantes en el foro juvenil del CRIC y la socialización de los talleres con las familias ampliaron el impacto más allá del aula. El documental realizado durante el proceso se constituye en un material pedagógico que queda a disposición de la escuela para futuros procesos de memoria. Si bien no se realizó una evaluación externa sistemática, los testimonios de los estudiantes, docentes y el rector confirman que el arte puede ser un dispositivo de memoria, resistencia y sanación cuando se enseña desde el deseo y la autonomía.

Los resultados de esta investigación se presentan a partir del análisis de las categorías construidas durante el proceso investigativo, atendiendo a la visión crítica de los estudiantes y de la comunidad del Mesón, así como a sus concepciones y definiciones propias sobre el arte, la memoria y el conflicto armado en sus contextos cotidianos. Los hallazgos se organizan en tres grandes ejes que responden a los objetivos de la investigación: (1) concepciones del arte y su tensión con la artesanía, (2) valoraciones positivas y apropiación del arte en la escuela, y (3) percepciones sobre memoria, conflicto y territorio. Se incluyen voces directas de los participantes, descripciones de procesos y reflexiones situadas. Adicionalmente, se presentan y analizan cuatro producciones escritas realizadas por estudiantes en el marco de los talleres de memoria y arte, las cuales constituyen evidencia textual de sus pensamientos y posturas.

Con ello podemos analizar que, luego de realizados varios talleres y procesos pedagógicos, los estudiantes han construido nociones claras sobre qué entienden por arte, por memoria y por conflicto armado, así como cuál creen que es la relación entre estos tres aspectos, cómo se desarrollan en la comunidad y qué interés pueden ocupar en sus vidas. También se indaga qué reconocen como arte y qué reconocen como parte de su memoria —memoria que viene implícita en el reconocerse como indígenas— y qué desafíos actuales conlleva esta identidad.

Hay que reconocer que la memoria es un proceso de resistencia a la guerra y la violencia. Desde las palabras y opiniones de los estudiantes, la memoria resiste a aquello que busca acabarla. Por ejemplo, cuando se les preguntó qué es el arte indígena, María José, estudiante de grado 10, explicó que son expresiones creativas realizadas por pueblos indígenas, transmitidas de generación en generación y relacionadas con la naturaleza. Pero también evidenciaron que algunos factores están atentando contra el arte indígena, como la violencia, la migración del territorio, la discriminación y la falta de apoyo legal y cultural.

Estas definiciones provienen de varios estudiantes entre los 14 y 16 años, que son el bloque de grados 10 y 11. Hay una pluralidad en identificar el arte indígena: unos lo relacionan directamente

con los saberes de la comunidad, los valores del pueblo Nasa y su relación con la naturaleza; en cambio, para otros no se trata de "arte indígena" como categoría, sino de "arte propio" como forma de expresión, siendo ellos mismos en todos los espacios.

1. Concepciones del arte en el Mesón: tensiones entre arte propio, artesanía y legitimación externa

Uno de los hallazgos centrales fue la persistencia de una distinción —muchas veces implícita— entre lo que los estudiantes y la comunidad reconocen como "arte" y lo que catalogan como "artesanía" o "manualidad". Esta separación no es inocente: responde a categorías occidentales que han jerarquizado las producciones culturales, ubicando el arte en un lugar de legitimidad y la artesanía en un lugar subordinado.

Durante los talleres y entrevistas, se preguntó a los estudiantes de grados 10 y 11 si consideraban que sus tejidos, manillas, mochilas y cerámicas eran "arte" o "artesanía". Las respuestas fueron diversas, pero predominó una ambivalencia. Algunos asocian el "arte verdadero" con lo occidental, lo museable, lo individual, mientras que sus propias producciones quedaron relegadas al ámbito de lo manual. Esta reproducción de una jerarquía desconoce la densidad cultural, espiritual y política del tejido Nasa.

Sin embargo, no todas las voces coinciden. Al preguntarles qué es el arte indígena, una estudiante de grado 10 explicó:

"Son expresiones creativas realizadas por pueblos indígenas, transmitidas de generación en generación y relacionadas con la naturaleza. "(Estudiante de grado 10, taller de memoria, junio 2025)

Esta definición muestra un reconocimiento del arte indígena como un proceso vivo, ligado a la transmisión intergeneracional y al territorio. Otras estudiantes problematizar explícitamente la

separación entre arte y artesanía, y propusieron la categoría de "arte propio" como forma de resistencia:

"Para mí no es artesanía, es arte propio. Porque no es solo hacer la manilla, es lo que significa cada color, cada rombo, eso viene de nuestros abuelos." (Estudiante de grado 11, taller de cartografía, junio 2025)

Frente a la pregunta más amplia sobre cómo se legitiman los artefactos manuales, la investigación evidenció que coexisten al menos dos lógicas de legitimación: una interna a la comunidad, basada en la transmisión familiar, el significado simbólico y la función social del objeto; y otra externa, asociada a los cánones occidentales del arte. Los estudiantes han internalizado parcialmente esta segunda lógica, lo que genera una tensión: sus producciones son valiosas para la comunidad, pero no siempre son reconocidas como "arte legítimo" desde fuera. Esta deslegitimación colonial afecta la autoestima cultural de los jóvenes, que a veces piensan que lo que hacen "no es arte de verdad".

Al mismo tiempo, los propios estudiantes evidenciaron que existen factores que atentan contra la continuidad del arte indígena: la violencia, la migración del territorio, la discriminación y la falta de apoyo legal y cultural. Frente a estas definiciones —provenientes de estudiantes entre los 14 y 16 años, que conforman los grados 10 y 11— se observó una pluralidad de posturas. Algunos identifican el arte indígena con una relación directa entre los saberes de la comunidad, los valores del pueblo Nasa y su vínculo con la naturaleza. Para otros, sin embargo, no se trata de "arte indígena" como categoría, sino de "arte propio", entendido como una forma de expresión que les permite ser ellos mismos en todos los espacios.

2. Lo que los estudiantes valoran y disfrutan del arte en la escuela: orgullo, habilidades y conexión espiritual

Si bien la investigación evidenció tensiones en torno a la obligatoriedad, la evaluación y la clasificación del arte como artesanía, también se encontraron voces que expresan orgullo, disfrute y arraigo a través de las prácticas artísticas en la Institución Educativa Indígena El Mesón. Estas voces son fundamentales para comprender que el arte no es solo un campo de disputa, sino también un espacio de afirmación identitaria y crecimiento personal.

Una estudiante señaló:

"Lo que me gusta de la escuela es que aquí pueden aprender muchas habilidades, ya sea pintar o la música y los tejidos."(Estudiante de grado 10, taller inicial, mayo 2025)

Esta cita evidencia que, a pesar de las críticas, el espacio escolar es reconocido como un lugar donde es posible desarrollar múltiples capacidades artísticas. La enumeración de disciplinas —pintura, música, tejidos— muestra que los estudiantes valoran la diversidad de lenguajes creativos a los que tienen acceso dentro del currículo de educación propia.

Otra estudiante profundizó en la dimensión emocional y espiritual de su experiencia:

"Me hace sentir orgullosa del colegio, sentir la forma de ser y la forma de conectarme con la cultura. Siempre ha habido una parte del arte indígena que me ha llamado la atención. Me gusta la danza, se retoma la danza. Aquí se baila las danzas indígenas con el cuerpo, la mente, el corazón y el alma."(Estudiante de grado 11, taller de danza, mayo 2025)

Este testimonio es particularmente significativo por varias razones. En primer lugar, muestra orgullo institucional: la estudiante no solo valora el arte en sí misma, sino que se siente orgullosa de que su escuela ofrezca estas posibilidades. En segundo lugar, el arte indígena no es para ella una imposición, sino algo que "siempre le ha llamado la atención", es decir, hay un interés genuino

y una afinidad personal. En tercer lugar, la danza es descrita como una práctica integral: "con el cuerpo, la mente, el corazón y el alma". Esta frase rompe con cualquier visión reduccionista del arte como mera técnica o entretenimiento. Para esta joven, la danza indígena es una experiencia total que articula lo físico, lo racional, lo emocional y lo espiritual.

Estos hallazgos muestran que, aunque existen resistencias y tensiones, también hay estudiantes que se apropian del arte desde el deseo y el orgullo. Esto sugiere que el problema no es el arte ancestral en sí mismo, sino las formas de enseñarlo y evaluarlo que pueden vaciarlo de sentido. Cuando el arte se vive desde la conexión profunda con la cultura y el territorio, como en el caso de la danza, emerge como una práctica de resistencia alegre y afirmación identitaria. En diálogo con el marco teórico, estas voces confirman que el arte indígena puede ser comprendido como una hierofanía (manifestación de lo sagrado) y como una práctica de cuerpo-territorio (Ulloa), donde el cuerpo, la mente y el alma no están separados, sino integrados en la experiencia de creación y celebración cultural.

3. Percepciones sobre memoria, conflicto y territorio: resistencias, silencios y esperanzas

3.1. La memoria como resistencia a la guerra

Un hallazgo recurrente fue que la memoria es comprendida por los estudiantes como un proceso de resistencia frente a la guerra y la violencia. Desde sus palabras y opiniones, la memoria resiste a aquello que busca acabarla. En los talleres, emergió la idea de que recordar las prácticas culturales, las historias de los mayores y las tradiciones artísticas es una forma de no dejarse vencer por el miedo ni por el olvido impuesto por el conflicto armado.

Los propios estudiantes identificaron factores que atentan contra la continuidad de la memoria y el arte indígena: la violencia, la migración forzada, la discriminación y la falta de apoyo legal y

cultural. A pesar de ello, expresaron que el arte —especialmente la danza, el tejido y la música— les permite mantener viva la conexión con su pueblo y con la tierra.

3.2. Naturalización del conflicto y arraigo territorial

En el estudio de caso realizado al inicio del proceso, los estudiantes reconocen la guerra como un factor que limita sus oportunidades, pero al mismo tiempo expresan un fuerte deseo de permanecer en el territorio y continuar con las labores del campo. La mayoría de las respuestas indicaron que, a pesar del conflicto, prefieren la vida en resguardo antes que migrar a la ciudad. Un estudiante señaló: "Aquí es donde conozco todo, la ciudad da miedo y uno no sabe con quién se encuentra".

Más allá del arraigo territorial, los ejercicios de cartografía artística y los testimonios del taller de lideresas asesinadas revelaron una performatividad de la memoria que actúa como denuncia política. Al situar sobre el papel Kraft lugares de dolor ("la quebrada donde encontraron a mi tío", "el camino por donde se llevaron a la gente") y al narrar el asesinato de una lideresa que defendía el territorio, los estudiantes no solo describen hechos, sino que interpelan al Estado y a la sociedad. La memoria se convierte así en una herramienta de exigibilidad: el arte no es sólo resistencia, sino una forma de materializar la deuda histórica que el Estado tiene con las comunidades en materia de derechos humanos. Como lo evidenció una estudiante al advertir que no puede llevar los trabajos a su casa por miedo a represalias, la memoria performativa también revela los límites y peligros del trabajo pedagógico en territorios donde el conflicto sigue vivo.

Este hallazgo evidencia una tensión entre el amor por el territorio y la conciencia de que la guerra les roba posibilidades de futuro, lo cual se relaciona con la categoría de territorio como herida y refugio planteada por Wills. La escuela, en este contexto, es vista como un espacio de protección y

de desarrollo de habilidades, incluido el arte, que les permite imaginar futuros posibles sin tener que abandonar su identidad.

3.3. Voces que vinculan arte, memoria y resistencia

Las estudiantes también vincularon explícitamente el arte con la memoria y la resistencia. Una de ellas dijo:

"El arte propio nos ayuda a no olvidar de dónde venimos. Cuando tejemos, estamos tejiendo también la historia de nuestra familia."(E10, taller de tejido, 2025)

Esta concepción del arte como vehículo de memoria no se limita a fijar el pasado, sino que opera como un dispositivo de memoria intangible que se activa en el acto mismo de crear. A diferencia de un objeto estático, el tejido, la danza, el collage o el mural se convierten en un lenguaje vivo que permite reelaborar el dolor en el presente. Como lo evidencia el análisis de los talleres de collage, escultura y cartografía, el arte no sólo recuerda, sino que hace memoria: cada puntada, cada trazo, cada figura es una re-inscripción simbólica de la experiencia en el territorio. Esta dimensión performativa de la memoria, que emerge con fuerza en los ejercicios de creación, refuerza la idea de que el arte no es un reflejo del pasado, sino una práctica de re-existencia en el presente.

"La danza no es solo movimiento, es contar lo que hemos vivido, aunque duela."(E11, taller de danza, junio 2025)

Estas citas muestran que, para una parte de los jóvenes, el arte es un vehículo de memoria que permite procesar el dolor y mantener viva la historia comunitaria. No se trata de una visión ingenua o romántica: reconocen que duele, pero aun así eligen hacerlo porque es parte de su resistencia.

3.4 Percepciones sobre cultivos ilícitos y economía

"Muchos de ellos entienden como fuente primaria de sustento los cultivos ilícitos y en ese mismo sentido los defienden ya que es lo que ha permitido la mejora y sostenimiento de la vida, la familia y la economía" (E10, dinámica de encuentros, junio 2025).

Algunos otros por el contrario respetan los mandatos de la comunidad y no siembran dentro del resguardo afirmando que es mejor sembrar café y caña que tener un cultivo ilícito, sobreponiendo que quizás económicamente no es tan rentable, pero muchos de ellos incluso buscan crear cafés de las más altas calidades y defienden que los cultivos estén lejos de la vida del resguardo y de la mayoría de sus habitantes incluso a edades tempranas.

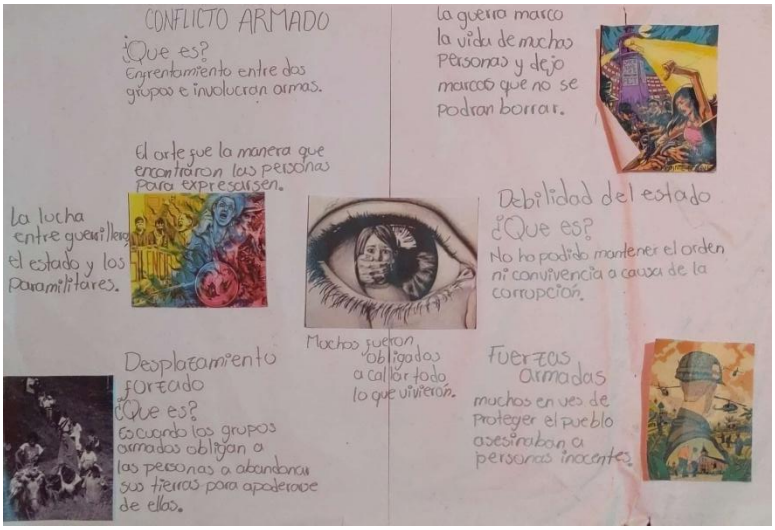
"Algunos otros por el contrario respetan los mandatos de la comunidad y no siembran dentro del resguardo afirmando que es mejor sembrar café y caña que tener un cultivo ilícito" (E11, dinámica de encuentros, junio 2025).

Análisis de producciones escritas de estudiantes sobre conflicto y arte

Durante los talleres de memoria y arte, se realizaron ejercicios escritos en los que los estudiantes de grados 10 y 11 debían responder preguntas abiertas sobre el conflicto armado, el desplazamiento, el papel del Estado y la relación con el arte. A continuación, se presentan y analizan cuatro producciones escritas significativas. Se respeta la redacción original de cada estudiante.

4.1. Producción 1: "La lucha"

Texto escrito:



La lucha

CONFLICTO ARMADO

¿Qué es? Enfrentamiento entre dos grupos e involucran armas.

El arte fue la manera que encontraron las personas para expresarse.

Entre la guerrilla y el estado y los grupos paramilitares.

Desplazamiento forzado

¿Qué es? Es cuando los grupos armados obligan a las personas a abandonar sus tierras para apoderarse de ellas.

La guerra marcó la vida de muchas personas y dejó marcas que no se podrán borrar.

Muchos fueron obligados a callar todo lo que vivieron.

Debilidad del Estado

¿Qué es? No ha podido mantener el orden ni la convivencia a causa de la corrupción.

Fuerzas armadas: muchos en vez de proteger al pueblo asesinaban a personas inocentes.

(E10, taller de memoria y conflicto, comunicación personal, mayo 2025)

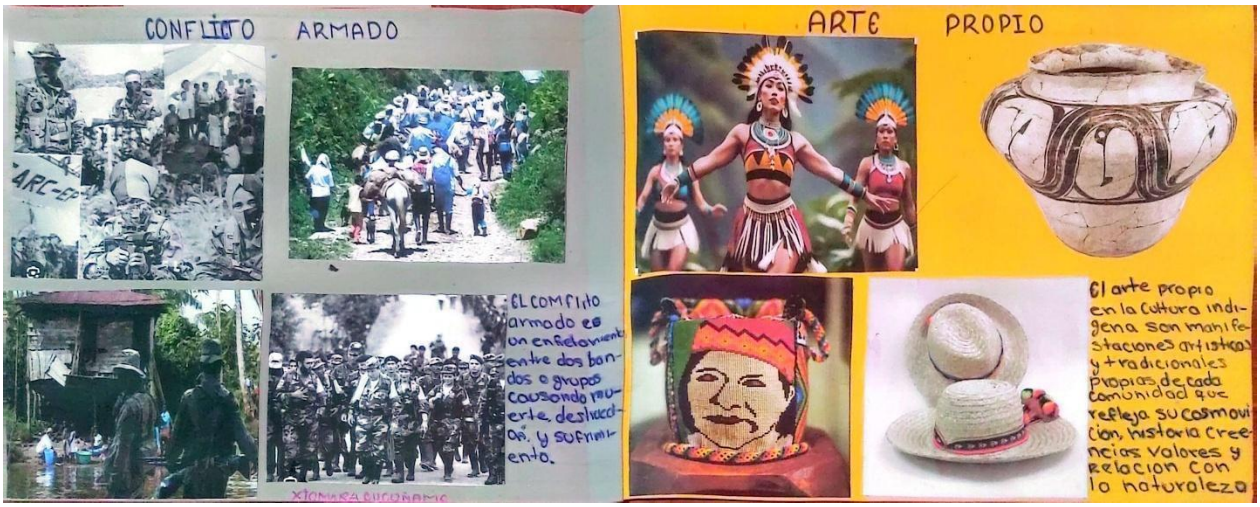
Análisis:

Esta producción define el conflicto armado como un enfrentamiento entre grupos con armas, identificando a guerrilla, Estado y paramilitares. Lo más relevante es la afirmación: "El arte fue la manera que encontraron las personas para expresarse", que vincula explícitamente el arte con el conflicto. Sobre el desplazamiento forzado, la estudiante comprende su lógica de despojo territorial y reconoce las marcas imborrables y el silencio forzado. Finalmente, denuncia la debilidad del Estado por corrupción y la violencia de las fuerzas armadas contra la población civil. Este escrito muestra claridad conceptual y una postura crítica frente al Estado.

(E10, taller de memoria, comunicación personal, junio 2025)

4.2. Producción 2: Arte indígena y conflicto

Texto escrito:



El arte indígena es una forma en la cual las comunidades Nasa expresan su historia, su cultura, su lengua y emociones. Por medio de la diversidad que existe entre ellas y que les hace mantener su pervivencia.

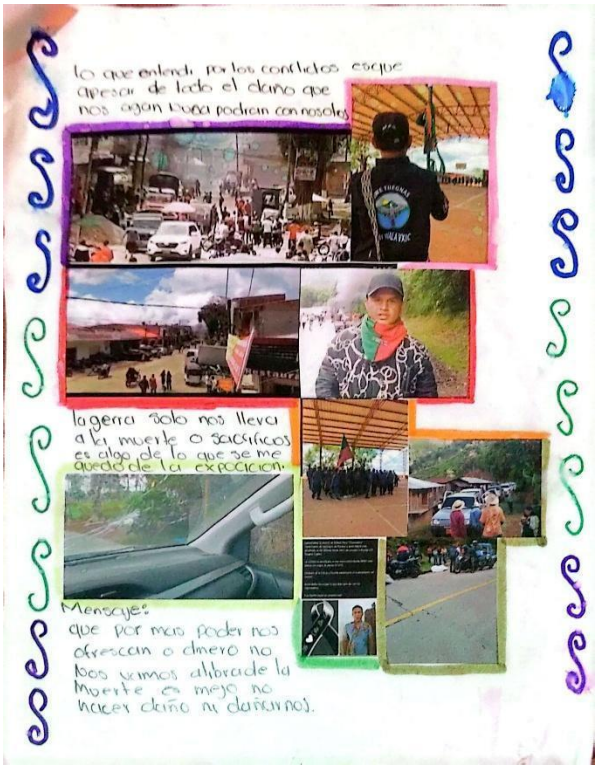
El conflicto armado en las comunidades indígenas viene desde antes, pero en la actualidad vivimos en un conflicto diferente. El cual los grupos armados por ambición al narcotráfico y por ganar territorios asesinan a gente inocente, líderes que buscan la pervivencia de los pueblos indígenas. El conflicto armado se encuentra en toda Colombia, pero el Cauca siempre ha sido el más afectado.

Análisis:

Esta estudiante define el arte indígena como expresión integral de historia, cultura, lengua y emociones, y lo vincula directamente con la pervivencia del pueblo Nasa. Frente al conflicto, muestra conciencia histórica ("viene desde antes") y distingue una fase actual caracterizada por el narcotráfico y la disputa territorial. Denuncia el asesinato de líderes indígenas que buscan la pervivencia, y reconoce al Cauca como el departamento más afectado. Este escrito evidencia una comprensión política y territorial del conflicto, así como una reivindicación del arte como herramienta de resistencia cultural.

(E10, taller de collage, comunicación personal, junio 2025)

4.3. Producción 3: Resistencia ética

Texto escrito: 

Esto que entendí por los conflictos es que a pesar de todo el daño que nos hagan, no podrán con nosotros.

La guerra solo nos lleva a la muerte o sacrificios, es algo de lo que se me quedó de la exposición.

Mensaje: que por más poder que nos ofrezcan o dinero, no nos vamos a vender. La muerte es mejor, no hacer daño y dañarnos.

(E10, taller de collage, comunicación personal, junio 2025)

Análisis:

Este breve texto es de una potencia ética excepcional. El estudiante afirma la resistencia colectiva ("no podrán con nosotros") frente al daño de la guerra. Rechaza la guerra por sus consecuencias de muerte y sacrificio. Pero lo más revelador es el cierre: "por más poder que nos ofrezcan o dinero, no nos vamos a vender". En un territorio atravesado por cultivos ilícitos y reclutamiento, esta frase es una declaración de principios: la dignidad y la lealtad a la comunidad están por encima de

cualquier oferta. La última línea —"no hacer daño y dañarnos"— condensa una ética de no violencia que dialoga con los principios de la cosmovisión Nasa. Este escrito muestra que los estudiantes no solo describen el conflicto, sino que toman una postura ética frente a él.

(Producción escrita y visual de estudiante de grado 10, taller de collage, junio 2025)

4.4. Producción 4: Legado y espiritualidad

Texto escrito:



El arte indígena nos representa a los pueblos indígenas "Nasa". No debemos olvidar las costumbres, se debe seguir con el legado, seguir el legado de los mayores.

El arte indígena es una expresión artística, cultural y espiritual.

El arte indígena es importante porque preserva la cultura y la identidad de los pueblos.

Análisis:

Este escrito reivindica el arte indígena como representación colectiva ("nos representa") y como expresión artística, cultural y espiritual. enfatiza la dimensión afectiva. Introduce un deber intergeneracional: "no debemos olvidar las costumbres", "se debe seguir el legado de los mayores". El estudiante concibe el arte como una responsabilidad activa de las nuevas generaciones para preservar la cultura y la identidad. Esta producción confirma que la educación propia ha logrado, en al menos algunos estudiantes, una apropiación profunda del sentido del arte como herramienta de pervivencia.

(E10, taller de collage, comunicación personal, junio 2025)

De la teoría a la práctica: articulación con los talleres

A continuación, se describen los talleres realizados en la Institución Educativa Indígena El Mesón como materialización de las categorías teóricas expuestas. Cada taller se organizó en torno a una práctica artística ancestral (tejido, arcilla, escritura ,escultura, danza, etc.) y se analiza brevemente su relación con los autores y su logro principal.

Propuesta Pedagógica

A continuación, se presentan los talleres que fueron implementados como parte de la propuesta.

Taller 1: “La caja de tesoros – identidad y cotidianidad”

Descripción breve:

Los estudiantes llevaron una caja (física o dibujada) y dentro metieron dibujos de cosas que consideraban importantes de su cotidianidad o desde las artes. Algunas cajas contenían elementos personales o culturales. El taller inició con un rompehielo (nudo raíces) y luego se propuso un círculo de palabras para compartir el significado de los objetos. Sin embargo, al ser el primer encuentro, casi ninguno quiso hablar explícitamente de qué eran sus objetos ni qué representaban. La actividad duró aproximadamente 90 minutos. Materiales: cajas, dibujos, espacio amplio.

Concepto teórico que lo respalda:

Dispositivo pedagógico de la memoria implícita (Elizabeth Jelin) – el objeto como anclaje de sentido que no necesita ser nombrado para actuar. También aprendizaje situado (Lave y Wenger), donde el "sentido" del ejercicio no es inmediato sino que se va construyendo en la participación.

Logro o evidencia:

Aunque la mayoría no verbaliza el significado de sus objetos, se observaron muchas cajas con contenidos diversos: dibujos del territorio, símbolos culturales, elementos personales. Algunos estudiantes manifestaron que no le veían sentido al ejercicio, pero al final del taller comenzaron a preguntarse "¿para qué es esto? ¿qué vamos a hacer después?". La principal evidencia fue la apertura a la pregunta sobre el sentido del proceso, no el contenido explícito.

Análisis:

Funcionó como un primer encuentro de reconocimiento mutuo sin presión por hablar. La dificultad fue la resistencia inicial a verbalizar lo íntimo (algo esperable en contextos donde la memoria del conflicto duele). El logro más importante es que, pese a la desconfianza, los estudiantes se abrieron a preguntarse qué estaba pasando. Esto ya es un avance en la construcción de un espacio seguro. Relación con Paulo Freire: la educación no comienza con respuestas, sino con la problematización del propio proceso.

Taller 2: "Círculo de palabra y documentales – guerra, cultura e identidad"

Descripción breve:

La sesión se centró en el círculo de la palabra. Los estudiantes opinaron libremente sobre qué es para ellos "guerra", "cultura" e "identidad". Se proyectaron algunos documentales sobre el conflicto armado y su impacto en comunidades indígenas. No se hicieron trabajos en grupos

estructurados como se había planeado; primó el diálogo colectivo. Duración aproximada: 2 horas. Materiales: proyector, computador, espacio en círculo.

Concepto teórico que lo respalda:

Pedagogía del diálogo (Paulo Freire) – la palabra emerge desde la realidad vivida, pero no forzada. El silencio también es parte del diálogo. En el contexto colombiano, la naturalización de la guerra es un fenómeno observado en territorios con conflicto prolongado: la violencia se vuelve parte del paisaje cotidiano. El silencio de otros estudiantes se entiende como una forma de protección emocional frente a memorias dolorosas.

Logro o evidencia:

Se evidenciaron dos posturas claras en el grupo:

Naturalización de la guerra: varios estudiantes hablaron del conflicto como algo "que siempre ha existido", "normal", "parte de la vida aquí".

Rechazo al diálogo abierto: otros tantos no quisieron hablar del tema, mostrando incomodidad, mirando al piso o cambiando la conversación.

No hubo una producción material, pero el círculo permitió reconocer que en el grupo hay relaciones muy distintas con la memoria del conflicto (desde la indiferencia defensiva hasta el silencio doloroso).

Análisis:

El taller fue más diagnóstico que transformador. Funcionó para visibilizar que no se puede hablar de memoria sin antes trabajar el clima emocional del grupo. La naturalización de la guerra parece ser un mecanismo de supervivencia en un territorio donde el conflicto ha sido perpetuo; hablar de ella implica desmontar esa "normalidad", lo cual puede doler o causar rechazo. El silencio de algunos estudiantes no es vacío: probablemente hay experiencias directas de violencia que no

están listas para ser narradas. La dificultad fue que el formato "círculo de palabra" sin una actividad mediadora (como el dibujo, el objeto o el arte) dejó expuestos a quienes no querían hablar.

Taller 4: "Collage y pintura de tierra – definiciones propias entre arte y conflicto"

Descripción breve:

Los estudiantes llevaron desde casa materiales recortados, revistas, papeles, telas, imágenes y otros elementos decorativos. En el taller, eligieron libremente si hacer un collage sobre "arte" o sobre "conflicto", usando sus propias definiciones y concepciones. No hubo instrucciones cerradas; cada uno decidió su tema, su composición y su mensaje. También se hizo una actividad complementaria de pintura con tierras de colores (aunque el foco principal fue el collage). Duración aproximada: 90-120 minutos. Materiales: revistas, tijeras, pegamento, cartulinas, tierras de color.

Concepto teórico que lo respalda:

Autonomía estética y narrativa propia – permitir que los estudiantes decidan el tema (arte o conflicto) y cómo representarlo, sin imponer una mirada adulta. El detallismo y el cuidado por "que quedara bonito" muestra una relación de respeto y amor por el arte como lenguaje. Los sentimientos encontrados (reclutamiento, violencia, dolor) evidencian que el conflicto no es un concepto abstracto, sino una herida viva que también necesita ser embellecida o transformada simbólicamente.

Logro o evidencia:

Collages realizados: algunos ya están incluidos como resultados en la tesis (material gráfico valioso).

Emociones observadas: mucha sensibilidad, amor y respeto al arte. También sentimientos encontrados al abordar el conflicto: reclutamiento, violencia, dolor.

Actitud frente al trabajo: fueron muy detallistas, querían que quedara bonito, dedicaron tiempo a la composición, el color y el significado.

Elección libre: algunos optaron por el collage sobre arte (identidad, belleza, naturaleza), otros sobre conflicto (desplazamiento, memoria, heridas). Esto en sí mismo es un dato: no todos están listos para meter la mano directamente en el dolor.

Análisis:

El taller funcionó muy bien porque no forzó un único tema. La libertad de elegir entre arte y conflicto permitió que cada estudiante trabajara desde su lugar emocional: quienes necesitaban procesar dolor lo hicieron; quienes necesitaban refugiarse en la belleza, también. El detallismo y el deseo de "que quedara bonito" es interesante: no es superficialidad, sino una forma de cuidado y dignificación del tema (incluso del conflicto).La dificultad puede ser que algunos estudiantes con dolor muy fresco quizás se aislaron o se sobre-esforzaron en la perfección como mecanismo de control. Pero en general, fue un taller de producción material con alto compromiso emocional.

Taller 5: "Mujeres indígenas en el arte – escultura en arcilla"

Descripción breve:

Los estudiantes trabajaron con arcilla para crear figuras representativas. Las producciones fueron muy diversas: instrumentos musicales, tortugas, animales, tazas, platos, pocillos (vasijas pequeñas). No se limitaron a la figura humana ni a la consigna original de "mujeres indígenas en el arte"; más bien, cada uno expresó libremente lo que su conexión con la arcilla le sugería. Durante la actividad, conversaba con ellos y observaba sus actitudes. Duración aproximada: 2 horas. Materiales: arcilla, agua, espacio para modelar.

Concepto teórico que lo respalda:

Arte como lenguaje intrínseco – los estudiantes demostraron que el arte no es algo externo o aprendido en la escuela, sino que “siempre lo han cargado, les guste o no”. Esto sugiere una memoria cultural y corporal del hacer manual y creativo, propio de comunidades indígenas donde el tejido, la alfarería, la talla o el modelado son prácticas cotidianas. También emerge el tema de la falta de referentes conocidos: saben que existen mujeres y hombres que hacen arte, pero conocen muy pocos nombres, lo cual evidencia una deuda en la transmisión y visibilización del arte local.

Logro o evidencia:

Participación y concentración: estuvieron muy concentrados, juiciosos, con ganas de participar.

Frases o situaciones: “no eran ajenos a esto”; sin embargo, un dinamizador anterior (de dones y artes) les había hecho actividades similares pero les dijo que “eran muy pequeños para entenderlo y disfrutarlo”. Esto revela que ellos sí podían, pero alguien les había transmitido la idea de que no.

Reflexión : “el arte es algo muy intrínseco en la vida de ellos, que siempre lo han cargado, que siempre lo llevan, les guste o no, y que conocen muy pocas mujeres y hombres que hagan arte y sean reconocidos”.

Producciones: figuras variadas (animales, objetos utilitarios, instrumentos) – todas hechas con dedicación.

Análisis:

Este taller fue un acto de reivindicación: los estudiantes demostraron que sí pueden (contrario a lo que un adulto les había dicho). La arcilla, como material ancestral, activó una conexión profunda y lúdica a la vez. El hecho de que hicieran objetos utilitarios (tazas, platos, pocillos) no es casualidad: la alfarería tradicional indígena tiene una función práctica y espiritual. Estaban

haciendo lo que sus abuelas y abuelos hacían. La dificultad no fue técnica ni emocional, sino la baja autoestima artística heredada: pocos referentes locales reconocidos, y un mensaje previo de “eres muy pequeño para esto”. El taller logró, sin decirlo directamente, contradecir ese mensaje.




(ver imagen 2)

Taller 6: “Mapa artístico del territorio – casas, dolores y paces”

Descripción breve:

Sobre papel Kraft, los estudiantes realizaron una actividad de cartografía combinada con dibujo y escritura. No fue un mapa geográfico convencional, sino una representación desde lo íntimo y lo comunitario. Primero, dibujaron su propia casa como si la vieran de frente, con todos los detalles posibles, buscando que otros compañeros pudieran reconocer cuál casa era solo con ver el dibujo. Luego, en el mismo mapa o en torno a él, también dibujaron y escribieron lugares de dolor y lugares de paz (dentro de su territorio, su vereda, su resguardo o su memoria). Duración aproximada: 2 horas. Materiales: papel Kraft, marcadores, colores, fotografías impresas.

Concepto teórico que lo respalda:

Cartografía social y emocional del territorio – el mapa no busca exactitud geográfica, sino reconocimiento y memoria. El dibujo de la casa con tanto detalle (ventanas, puertas, árboles, animales) es un ejercicio de pertenencia y orgullo por el lugar propio. La inclusión de lugares de dolor y paz convierte el mapa en un dispositivo de memoria territorial: el territorio no es solo espacio físico, también es herida y esperanza. La combinación con fotografía añade realismo y testimonio visual.

Logro o evidencia:

Dibujo de casas reconocibles: los estudiantes se esforzaron por incluir detalles únicos (color de las tejas, un árbol específico, el camino de entrada, la huerta, el perro). Algunos incluso etiquetaron partes. Compañeros podían decir “esa es la casa de Juan” solo con ver el dibujo.

Lugares de dolor y paz: escribieron o dibujaron sitios como “la quebrada donde encontraron a mi tío”, “el colegio donde jugamos”, “la colina donde rezamos”, “el camino por donde se llevaron a la gente”. La mezcla de lo doloroso y lo pacífico en un mismo plano muestra que el territorio es todo junto: no hay espacios puros.

Actitud: se tomaron el tiempo para ser minuciosos, hubo silencios concentrados y también conversaciones bajas mientras compartían recuerdos.

Análisis:

Este taller conectó lo doméstico (la casa) con lo comunitario (los lugares compartidos) . La casa como primer territorio conocido es un ancla emocional segura para después abordar el dolor. La exigencia de que el dibujo fuera tan detallado que otros lo reconocieran generó un sentido de autenticidad y responsabilidad: no valía un dibujo genérico, tenía que ser “su” casa real. Esto evitó la abstracción y forzó una inmersión en los detalles significativos. Los lugares de dolor no fueron forzados: cada quien decidió si marcarlos o no, y con qué nivel de especificidad. Algunos usaron símbolos discretos (una cruz, una mancha roja), otros escribieron frases cortas. La dificultad fue manejar emocionalmente los recuerdos dolorosos que surgían, pero el papel Kraft y el dibujo compartido permitieron que el dolor estuviera presente sin tener que ser verbalizado en público. Fue un ejercicio de cartografía íntima colectiva: cada mapa era personal, pero al verlos juntos construyen una imagen del territorio compartido.



(ver imagen 3)

Taller 7: “Galería de arte y memoria – Fotografía de la paz”

Descripción breve:

Los estudiantes usaron la cámara de la maestra y sus propios celulares para tomar fotografías. La mayoría fotografió la naturaleza, el colegio y sus amigos. Esto muestra que, para ellos, la paz se encuentra en el entorno cotidiano: los paisajes que habitan, el espacio donde estudian y las personas con las que comparten. También se fotografiaron a sí mismos, reconociéndose como jóvenes que están aprendiendo a tomar fotos y que disfrutan la fotografía. No había una definición única de paz; cada uno encontró la suya en lo que le rodea. Posteriormente, organizaron una exposición fotográfica para los estudiantes de primaria (“las semillas”). En la exposición, los

jóvenes narraron todo el recorrido de talleres con su maestra y explicaron qué implicó para ellos hablar de esos temas y elegir esas imágenes.

Concepto teórico que lo respalda:

la fotografía como lenguaje, paz situada, (abad colorado,2020). Se añade: la paz como experiencia cotidiana y relacional – la naturaleza, el colegio y los amigos son los referentes concretos de paz, no conceptos abstractos. Esto es coherente con miradas latinoamericanas de la paz territorial y comunitaria.

Logro o evidencia (corregido):

La mayoría de las fotos fueron de naturaleza, colegio y amigos.

En la exposición, los jóvenes hablaron con pena, timidez o nervios (les costó, se sintieron expuestos). Sin embargo, lo hicieron: hablaron en público varias veces a pesar de la incomodidad.

Como maestra, me sentí orgullosa de verlos hablar tantas veces.

La exposición fue un ejercicio de superación personal más que de celebración para ellos, pero para mi fue un indicador claro de avance en confianza y comunicación.

Análisis;

Añadiría: que los jóvenes hablen con pena y no con orgullo es un dato real y valioso. Muchas veces en las investigaciones educativas se asume que “hablar en público = empoderamiento”, pero acá fue más bien un acto de valentía desde la incomodidad. Ellos no se sintieron seguros, pero aún así lo hicieron. Eso habla de la confianza que depositaron en el proceso y en ti. El orgullo fue tuyo como profe, y no está mal decirlo: el rol docente también implica sostener y nombrar los logros que los estudiantes aún no pueden ver en sí mismos. La exposición no fue un cierre triunfalista, sino un acto de resistencia a la timidez, y quizás por eso fue más significativa.



Taller 8: “Arte textil – costurero de memoria y conversación”

Descripción breve:

Todos los estudiantes tejieron y bordaron. Mientras lo hacían, se usó la conversación cercana (“el chisme”) para conectar con ellos, especialmente con las chicas, hablando sobre su familia, sus recuerdos, lo que para ellas era bueno. La dinámica se asemeja al ejercicio del Costurero de la Memoria de centro memoria. Además del trabajo textil, se explicaron los conceptos de póster, infografías y Canva, porque los estudiantes estaban realizando su proyecto de grado en paralelo a estas clases. se ayudó a varios de ellos a construir y corregir sus diseños visuales para que les quedarán bien. Al final, hay muchas fotos de los tejidos: unos muy bonitos, otros sencillos, pero todos hechos con esfuerzo. Duración: una sesión larga (2-3 horas). Materiales: agujas, hilos, telas, bastidores, y también cuadernos o ejemplos de diseño para la parte visual.

Concepto teórico que lo respalda:

El costurero como dispositivo pedagógico de la memoria (inspirado en experiencias reales como el Costurero de la Memoria en Colombia). El “chisme” como una pedagogía de la cercanía y la escucha activa: el acto de tejer libera la palabra y permite conversaciones íntimas. La diferencia de género observada refleja una brecha en la transmisión de saberes artesanales. Además, la doble dimensión del taller: lo textil (memoria afectiva) y lo digital (diseño visual para el proyecto de grado) se complementaron, aunque el internet y la luz fallaran.

Logro o evidencia:

Participación total: todos tejieron, incluso chicos que normalmente no escriben ni aportan en clases regulares, pero en esta actividad trabajaron y se esforzaron.

Conversaciones significativas: mientras bordaban, la maestra habló con las chicas sobre su familia, sus recuerdos, lo que para ellas era bueno.

Producciones textiles: muchas fotos de tejidos – unos muy bonitos y elaborados, otros sencillos, pero todos con dedicación.

Apoyo al proyecto de grado: se explicaron póster, infografías y Canva; varios estudiantes recibieron ayuda para corregir sus diseños. Aunque el internet fallaba y la luz se iba, la explicación teórica y la revisión de bocetos sí fue posible.

Aprendizaje : note que las chicas son muy buenas bordando y tejiendo porque en el “don de artes” enseñan a ambos, pero pocos chicos lo cultivan.

Emoción:“me llenó de felicidad que trabajaran en mi clase” – especialmente aquellos chicos que en otras materias no participan.

Análisis:

Este taller logró dos objetivos a la vez: el trabajo textil como espacio de memoria y conversación, y la asesoría en diseño visual para el proyecto de grado. Las fallas de luz e internet no impidieron la explicación de Canva e infografías (se hizo con ejemplos impresos, bocetos en papel o memoria del programa). El tejido, por su parte, demostró que estudiantes excluidos del formato escolar tradicional pueden participar con éxito si se les ofrece un lenguaje artístico manual. La mezcla de lo ancestral (bordado) y lo contemporáneo (diseño digital) no fue contradictoria: una alimentó a la otra. Lo más valioso fue ver cómo la confianza construida en el círculo de tejido permitió que pidieran ayuda para su proyecto de grado, uniendo lo académico con lo afectivo.



(ver imagen 5 y 6)

Taller 9: “Leyendas nasa, ilustración y creación de cuentos”

Descripción breve:

Se basó en un libro de leyendas nasa para niños. Leyeron varias leyendas, y estas les recordaron su infancia (historias que les contaban de pequeños, quizás olvidadas). A partir de esa inspiración, los estudiantes se organizaron en 4 grupos y cada grupo creó su propio cuento. Debían incluir elementos como: vida, cultura, arte, paz y guerra. Algunos cuentos reflejaban su propia vida de manera simbólica. Hubo una competencia amistosa entre grupos. El cuento ganador fue “El rey sapo”; otro muy bueno y chistoso fue “La sapa”; y otro interesante (inconcluso) se titulaba “La selva”. Posteriormente, en la exposición para los niños de primaria, varios estudiantes leyeron sus cuentos en voz alta y compartieron sus reflexiones. Duración: una sesión de lectura + escritura en grupos (2-3 horas) más la lectura en la exposición. Materiales: libro de leyendas nasa, papel, lápices, colores.

Concepto teórico que lo respalda:

La leyenda como memoria cultural y disparador creativo – las leyendas no son solo relatos del pasado, sino dispositivos de identidad que conectan generaciones. Que los estudiantes las hayan asociado con su infancia indica que estas historias estaban en su memoria afectiva, aunque quizás no las recordaban explícitamente. La escritura creativa se convierte en un puente entre lo ancestral y lo propio: toman elementos de las leyendas (animales parlantes, seres de la naturaleza, enseñanzas) y los reescriben con sus propias experiencias de conflicto y paz. La competencia y la lectura a los niños de primaria añaden un componente lúdico y público.

Logro o evidencia:

Lectura de leyendas nasa: compartieron un libro, leyeron varias historias. Los estudiantes se emocionaron al recordar su infancia.

Producción escrita: 4 cuentos colectivos. Destacan “El rey sapo” (ganador), “La sapa” (chistoso), “La selva” (interesante, inconcluso).

Conexión personal: algunos cuentos reflejaban su vida real (conflicto, familia, territorio) usando símbolos y animales.

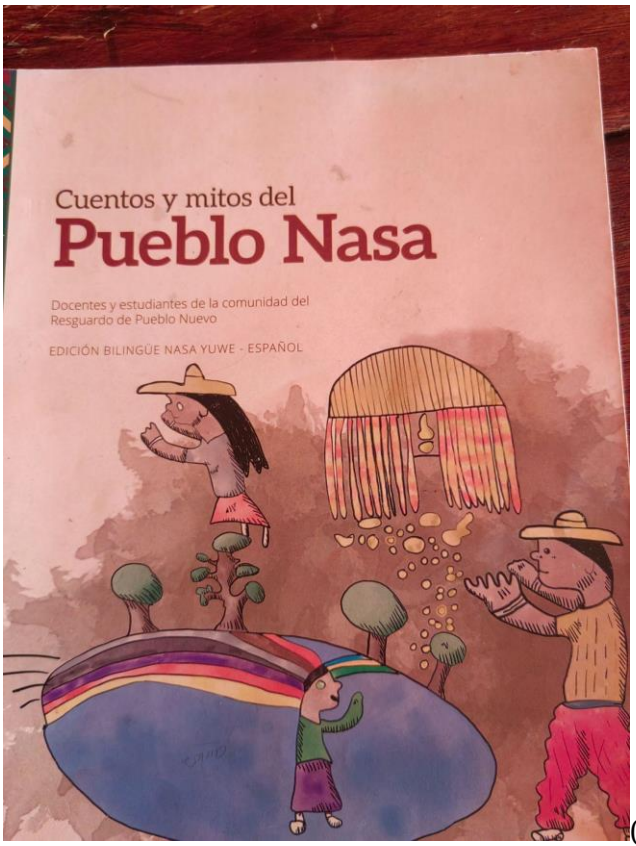
Reactivación de la escritura y la imaginación: escribir fue algo que no hacían hace mucho; el taller lo reactivó como aparato pedagógico.

Exposición a primaria: varios leyeron sus cuentos a los niños más pequeños y compartieron reflexiones.

Análisis:

El uso de leyendas nasa como punto de partida fue clave: no se partió de cero ni de una tradición ajena. Los estudiantes se sintieron identificados, y las leyendas actuaron como un espejo cultural que les devolvió imágenes de su propia infancia. A partir de ahí, crear sus propios cuentos fue un acto de reescritura del mundo: tomaron lo ancestral y lo mezclaron con su experiencia cotidiana del conflicto y la paz. La competencia amistosa motivó, pero lo esencial fue que escribir volvió a tener sentido para ellos (no como tarea escolar obligatoria, sino como creación con audiencia real). Los cuentos con animales (rey sapo, sapa) no son sólo infantiles: en la tradición nasa, los animales tienen palabra y enseñan. El cuento inconcluso también es válido: no todos los procesos terminan, y eso se respetó. Leer sus cuentos a los niños de primaria cerró el círculo: fueron adultos jóvenes contando a los más pequeños, como alguna vez alguien les contó a ellos.





(ver imagen 7 y 8)

Taller 10: “Huellas de la memoria – testimonios y lideresas asesinadas”

Descripción breve:

se solicitó a los estudiantes la lectura de una cartilla sobre una lideresa que fue asesinada mientras buscaba la paz y defendía su territorio. Posteriormente, proyectó un documental sobre la misma lideresa. Al descubrir que se trataba de la misma persona y que había sido asesinada, varios niños lloraron. La maestra sintió un nudo en la garganta. Muchos estudiantes trajeron relatos escritos por sus familias sobre el conflicto; otros los compartieron de forma oral en clase. Una niña expresó: “Profe, yo sí quiero trabajar, pero no puedo llevar nada que tenga que ver con lo que usted trabaja en clase a la casa, o tengo problemas”. Esta advertencia evidenció que el conflicto aún existe en las veredas, y que llevar materiales sensibles al hogar puede generar riesgos reales para los estudiantes y sus familias. Duración: una sesión de lectura y documental (2 horas) más tiempo para compartir testimonios. Materiales: cartilla de la lideresa, documental (descargado previamente en USB debido a las fallas de internet), cuadernos para escribir relatos.

Concepto teórico que lo respalda:

Memoria dolorosa y duelo colectivo – el testimonio directo de víctimas (familias, lideresas) activa respuestas emocionales profundas. El asesinato de una lideresa por defender su territorio representa cómo el conflicto silencia a quienes buscan la paz. Las lágrimas de los niños indican que el taller tocó una fibra real. La advertencia de la estudiante revela un contexto de miedo persistente y autocensura: la memoria del conflicto no es segura en todos los espacios, y en muchas veredas el peligro sigue vigente.

Logro o evidencia:

Reacción emocional intensa: varios niños lloraron al conectar la cartilla con el documental y comprender que la lideresa había sido asesinada. La maestra también se conmovió.

Participación en testimonios: muchos estudiantes compartieron relatos familiares por escrito u oralmente, mostrando disposición a narrar el dolor.

Revelación sobre el contexto de miedo: una niña manifestó explícitamente que no puede llevar materiales de la clase a su casa porque tendría problemas. Este es un dato crucial sobre los límites éticos del trabajo de memoria en territorios donde el conflicto aún no ha cesado.

Valentía y dolor: el taller fue "bueno pero muy doloroso"; logró visibilizar la memoria, pero a un costo emocional alto.

Análisis:

Este fue el taller más difícil de todo el proceso. La identificación de la lideresa entre la cartilla y el documental generó un shock de realidad: la persona que buscaba paz fue asesinada. Las lágrimas no son un fracaso pedagógico, sino una respuesta humana legítima ante la injusticia. El nudo en la garganta de la maestra también es válido – la docencia en contextos de conflicto no exige insensibilidad. La advertencia de la niña es el hallazgo más importante: el miedo no está solo en las casas, sino en las veredas, donde el conflicto aún existe y "manda". Esto obliga a repensar la ética del trabajo de memoria: ¿hasta dónde se puede llegar sin poner en riesgo a los estudiantes? El taller funcionó como espacio de contención dentro del aula, pero dejó claro que afuera no hay garantías. Aun así, los estudiantes confiaron en la maestra para contar sus historias familiares, lo cual es un logro enorme en términos de construcción de un espacio seguro. El dolor compartido fue, quizás, también reparador, aunque no haya sido fácil.



(ver imagen 9)

Taller 3: “Creación artística propia – murales de arte y paz”

(Se realizó al final del proceso, después del Taller 10, debido a las lluvias)

Descripción breve:

Se pidió a los estudiantes que diseñaran algo relacionado con las temáticas trabajadas durante todo el proceso: arte y paz. Este taller puso felices a todos los estudiantes. Realizaron cuatro diseños diferentes en la escuela. Cada grupo o estudiante fue el artista principal de su diseño: ellos propusieron la idea inicial, los colores y la composición; la maestra acompañó sin imponer. Los murales reflejan lo aprendido en los talleres anteriores. Adicionalmente, durante el transcurso del

proceso (no solo en este taller), la maestra proyectó películas como Silencio en el paraíso (sobre jóvenes desaparecidos y falsos positivos) y Golpe de estadio (sobre la ambivalencia entre la guerra y el fútbol). Duración: una jornada completa. Materiales: pinturas, pinceles, paredes o paneles en la escuela.

Concepto teórico que lo respalda:

Creación artística propia como síntesis del proceso – los estudiantes no replicaron imágenes externas, sino que diseñaron desde su experiencia acumulada. El arte se convirtió en un lenguaje de expresión autónoma. Las películas funcionaron como dispositivos de memoria histórica que complementaron lo trabajado, mostrando otras dimensiones del conflicto (falsos positivos, deporte y guerra).

Logro o evidencia:

Cuatro murales diseñados por los estudiantes: ellos fueron los artistas; decidieron diseño, colores y elementos. La maestra solo acompañó.

Felicidad general: el taller puso felices a todos los estudiantes; fue un cierre alegre.

Proyección de películas: Silencio en el paraíso y Golpe de estadio abrieron conversaciones sobre desaparición forzada, falsos positivos y la relación entre fútbol y violencia.

Reflejo del aprendizaje: los murales mostraron lo aprendido sobre arte, paz, memoria y territorio.

Análisis:

Este taller fue una celebración del proceso. Los murales hechos por ellos mismos demuestran que apropiaron los conceptos y los transforman en imágenes propias. La felicidad no es un dato menor: después de talleres emocionalmente duros, el cierre necesitaba ser esperanzador y lúdico. Las películas añadieron capas de comprensión sobre el conflicto sin necesidad de revivir el dolor personal.





(ver imagen 10 y 11)

Espacio adicional 1: “Foro juvenil en evento del CRIC”

Descripción breve:

En el marco de un evento organizado por el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca), se realizó un foro para jóvenes. Los estudiantes participaron como ponentes o asistentes activos,

compartiendo sus reflexiones sobre arte, memoria y paz. Este espacio conectó el trabajo del aula con la organización indígena y con otros jóvenes de la región.

Concepto teórico que lo respalda:

Diálogo entre escuela y movimiento indígena – el CRIC es una organización histórica en la defensa del territorio y la autonomía. El foro permitió que lo trabajado en los talleres no se quedará en el aula, sino que dialoga con las luchas comunitarias más amplias. Los estudiantes vivieron el arte y la memoria como temas políticos y territoriales, no solo escolares.

Logro o evidencia:

Participación activa de los estudiantes en un espacio público más allá de la escuela.

Diálogo con otros jóvenes indígenas del Cauca.

Visibilidad del proceso pedagógico ante una organización de gran legitimidad como el CRIC.

Análisis:

El foro fue un acto de legitimación externa del proceso. Los estudiantes no solo aprendieron para sí mismos, sino que pudieron nombrar lo aprendido ante otros. Esto refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia al movimiento indígena.



(ver imagen 12)

Espacio adicional 2: “Exposición final de todos los trabajos realizados”

Descripción breve:

Se organizó una exposición con todos los trabajos realizados por los estudiantes durante el tiempo que la maestra estuvo con ellos. Se mostraron: collages, tejidos y bordados, fotografías de la paz, cuentos escritos (como “El rey sapo”, “La sapa”), mapas artísticos del territorio, esculturas en arcilla, y los murales finales. La exposición fue abierta a la comunidad educativa y, en algunos casos, a las familias.

Concepto teórico que lo respalda:

Devolución y memoria colectiva – los trabajos no se guardan en una carpeta, sino que se exhiben públicamente. Esto valora el esfuerzo, el aprendizaje y el dolor transformado en arte. La exposición es un acto de reconocimiento y también de enseñanza a otros (compañeros, docentes, familias).

Logro o evidencia:

Exhibición integral de todos los formatos artísticos trabajados (collage, textil, fotografía, escritura, cartografía, escultura, pintura mural).

Espacio de orgullo para los estudiantes, que vieron sus obras valoradas públicamente.

Oportunidad para que la comunidad educativa conociera el proceso de memoria y arte.

Análisis:

La exposición cerró el proceso con una nota de celebración y dignificación. Los estudiantes, que en muchos casos habían trabajado con dolor o timidez, vieron sus creaciones colgadas en una pared, miradas por otros, admiradas. Eso transforma la relación con el arte: de ser un ejercicio escolar, pasa a ser una obra que merece ser vista. También fue un momento de despedida afectiva con la maestra, que ya no estaría después de este proceso.





(ver imagen 13 y 14)

Hallazgos.

El análisis de los talleres evidencia un hallazgo central: el arte no es solo un recuerdo fijo, sino un dispositivo de memoria intangible que se activa en el acto mismo de crear. A diferencia de un objeto estático, prácticas como el collage, la escultura o el mural se convierten en un lenguaje vivo que, en palabras de una estudiante, permite "contar lo que hemos vivido, aunque duela". Esta creación activa es una forma de re-existencia, una nueva capa en la interpretación de la realidad del conflicto.

Se identificó una poderosa performatividad de la memoria anclada en el territorio. El ejercicio de cartografía no fue una simple ubicación geográfica, sino la construcción de un mapa emocional y político. Lugares como "la quebrada donde encontraron a mi tío" o el reconocimiento de que el Estado se configura como una entidad débil o violenta transforman el espacio en un archivo vivo que reclama justicia. El arte actúa, así como una herramienta de exigibilidad, materializando la deuda histórica del Estado en materia de derechos humanos.

En conjunto, los estudiantes de grados 10 y 11 de la Institución Educativa Indígena El Mesón demostraron:

- Definir el conflicto armado con claridad, identificando actores (guerrilla, Estado, paramilitares), causas (narcotráfico, disputa territorial) y consecuencias (desplazamiento, muerte, asesinato de líderes).
- Cuestionar al Estado por su debilidad, corrupción y violencia institucional.
- Reconocer el arte indígena como expresión de historia, cultura, lengua, emociones y como herramienta de pervivencia.
- Vincular arte y conflicto de manera explícita: "El arte fue la manera que encontraron las personas para expresarse" frente a la guerra.
- Asumir posturas éticas de resistencia colectiva, rechazo al poder y al dinero provenientes de la guerra, y principios de no violencia (como en el escrito "no nos vamos a vender").

- Utilizar la escritura como dispositivo de memoria y testimonio, fijando su pensamiento crítico.
- Valorar el arte en la escuela como espacio de desarrollo de habilidades, orgullo cultural y conexión espiritual, especialmente a través de la danza, la música y los tejidos.

Estos hallazgos responden directamente a los objetivos de la investigación: cuando se ofrecen espacios pedagógicos seguros y consignas abiertas, los jóvenes del Mesón no solo saben sobre el conflicto y el arte, sino que teorizan y toman posición desde su propia voz y su cultura. La memoria, para ellos, es resistencia activa; el arte, pervivencia; y el territorio, herida y refugio a la vez.

Limitaciones.

Esta investigación no desconoce sus propias limitaciones, muchas de ellas derivadas de mi condición de investigadora externa y de las condiciones materiales del territorio. En primer lugar, los recursos económicos fueron una restricción constante: los pasajes para trasladarse a la vereda eran costosos y, en varias ocasiones, tuve que priorizar entre ir a campo o destinar el dinero a otros gastos. El acceso a la vereda es difícil (vías destapadas, transporte limitado), lo que alargaba los tiempos de viaje y reducía las horas disponibles para los talleres.

En segundo lugar, las condiciones de infraestructura en el Mesón afectaron el desarrollo de las actividades: la luz se iba con frecuencia, el internet era intermitente (a veces inexistente) y el agua escaseaba, lo que impedía, por ejemplo, el trabajo con arcilla en ciertos días. Estos imprevistos, que escapan al control de cualquiera, limitaron la profundidad de algunas sesiones previstas.

En tercer lugar, la disposición de los estudiantes fue, en ocasiones, un desafío. No siempre querían participar, a veces llegaban cansados, otras veces mostraban resistencia a hablar de ciertos temas.

Aprender a leer sus silencios, respetar sus tiempos y no forzar las conversaciones fue parte de mi proceso, pero también una limitación para la cantidad de material recolectado.

En cuarto lugar, enfrentar el aula y el territorio sola fue una experiencia abrumadora. Estar lejos de mi casa, de mi familia, sin una red de apoyo inmediata, me hizo sentir vulnerable. Hubo clases que salieron mal: no había preparado suficiente, los materiales fallaron, o simplemente no conecté con los estudiantes. Me sentí bruta, improvisada, una mala profe. Esas sensaciones son parte honesta de este proceso, y aunque no invalidan los logros, son una limitación real que cualquier investigador principiante enfrenta.

A pesar de todo, estos obstáculos no cancelaron el valor de lo construido. Al contrario, me enseñaron que la investigación no es un camino recto ni perfecto, y que la ternura con una misma también es parte del rigor.

CONCLUSIONES

A partir del proceso de investigación, se concluye, en relación con el objetivo general, que las artes ancestrales en el Mesón no son solo prácticas de transmisión cultural, sino potentes dispositivos de memoria y resistencia frente al conflicto armado. La propuesta pedagógica diseñada e implementada, al articular las artes ancestrales con otras expresiones como el collage, la fotografía, la arcilla y la escritura, permitió evidenciar que, cuando el arte se desliga de la obligación evaluativa y se abre a la exploración creativa, los jóvenes resignifican su cultura y la vinculan con su experiencia territorial. Esto confirma que el arte, en contextos de guerra, puede ser un lenguaje para nombrar el dolor, elaborar el miedo y proyectar horizontes de paz desde el propio territorio.

En cuanto al primer objetivo específico (problematizar las categorías de "arte", "arte indígena" y "artesanía"), se encontró que los estudiantes manejan concepciones plurales y, a menudo, contradictorias. Mientras algunos asocian el "arte legítimo" con lo occidental, lo museable y lo individual, relegando sus propias producciones al ámbito de la "artesanía" o la "manualidad", otros reivindican el "arte propio" como una categoría que valora el significado simbólico, la transmisión familiar y la espiritualidad. Una estudiante expresó: "Para mí no es artesanía, es arte propio. Porque no es solo hacer la manilla, es lo que significa cada color, cada rombo, eso viene de nuestros abuelos". Esta tensión evidencia que la colonialidad del poder (Quijano, 2000) opera incluso en espacios de educación propia, jerarquizando lo que se reconoce como arte y afectando la autoestima cultural de los jóvenes.

Sobre el segundo objetivo específico (reflexionar sobre los alcances de la propuesta pedagógica), se observó una transformación parcial, pero significativa, en la visión del arte: de un producto económico a un proceso de creación, resistencia, identidad y memoria. Los talleres permitieron que surgieran memorias silenciadas y que los estudiantes se apropiaran del arte desde el deseo y no desde la obligación. Frases como "la danza no es solo movimiento, es contar lo que hemos vivido, aunque duela" o "el arte propio nos ayuda a no olvidar de dónde venimos. Cuando tejemos, estamos tejiendo también la historia de nuestra familia" son evidencia de ello. Sin embargo, persisten resistencias estructurales asociadas a la evaluación, al tiempo escolar y a la naturalización del conflicto.

Como aprendizajes del proceso investigativo, destacó varios aspectos. Primero, la importancia de habitar el territorio con escucha activa, reconociendo los propios privilegios como investigadora externa y construyendo conocimiento de manera horizontal con la comunidad. La investigación-creación demostró ser una apuesta metodológica pertinente para articular arte y memoria, aunque requiere tiempos más extensos. Segundo, comprendí que ningún contexto está dado. Los

estudiantes estaban cansados del arte como obligación y resistentes a hablar del conflicto. Sin embargo, al abrir el camino a todos los tipos de arte (pintura, tejido, dibujo, escritura, arcilla), se pudo crear un puente sin el tedio de los hilos evaluativos. Evocar la memoria fue doloroso, pues algunos recuerdos no son antiguos sino actuales, y cada testimonio trajo visiones parciales de un conflicto que aún viven diariamente los habitantes del Mesón.

La memoria, para ellos, es resistencia activa; el arte, pervivencia; y el territorio, herida y refugio a la vez.

Además, como hallazgo transversal del proceso, se destaca que el arte en el Mesón no puede entenderse como una actividad aislada o decorativa. Los testimonios de estudiantes, docentes y del rector coinciden en que el arte es un camino para volver a las raíces, para enfocar la mente y para sanar heridas. En palabras de una docente egresada y actual profesora en el resguardo: "El arte es camino y es proceso. No es algo momentáneo. Es una forma de volver a las raíces, de enfocarse, de sanar y de construir otras posibilidades de vida".

Por ello, se recomienda a la Institución Educativa Indígena El Mesón consolidar un programa continuo de creación artística que no dependa de proyectos de grado externos, sino que sea asumido por la propia escuela. La creación de un semillero de arte y memoria, la formación de dinamizadores en investigación-creación y la incorporación de los archivos audiovisuales producidos (documental, fotos de talleres) al acervo pedagógico de la institución son acciones concretas que pueden sostener en el tiempo lo construido durante esta investigación.

Reflexión final.

Memoria es pensar con el corazón y sentir con el pensamiento. Por eso, al tejer, no solo recordamos; también pensamos. Al bailar, no solo resistimos; también sentimos. Por eso el arte que construimos en el Mesón no es una estética más: es un acto político del corazón que late en

cada rombo, en cada danza, en cada palabra que se atreve a nombrar la guerra para sembrar memoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Abad Colorado, J. (2020). El testigo. Aguilar.
- Barbosa, A. (2020). Investigación-creación: un enfoque para las artes. Universidad de los Andes (tesis de maestría). Repositorio institucional.
- Builes Zapata, S. E. (2023). Interculturalidad y política pública colombiana. Revista de Estudios Sociales, (86), 45-62.
- Cabrera, S. (director). (1998). Golpe de estadio [Película]. Tomás Zapata Productora.
- Candau, V. M. F. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos, 36(2), 333-342.
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? Revista Colombiana de Educación, (69), 17-44.
- Castro Sánchez, C., Merchán Díaz, J., González, J. M., et al. (2020). Pedagogía de la memoria: contextos de dignidad. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI-CRIC. Documento interno.
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Artículos 7, 68, 70. Gaceta Constitucional No. 116.
- Contreras Hernández, N. R. (2012). El arte afrocolombiano y afroamericano: una deuda histórica. Revista de Estudios Afrocolombianos, 8(1), 23-45.
- Corazza, L. (2017). Investigación-creación: una apuesta por la experiencia. Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Decreto 804 de 1995. Por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. 18 de mayo de 1995.
- Escobar, A. (2010). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes. Universidad del Cauca / Instituto de Geografía.
- Escobar, A. (2018). Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya Yala. Desde Abajo.
- Escobar, A. (2022). Las filosofías ancestrales y el mal desarrollo. Revista de Estudios Críticos del Desarrollo, 12(3), 88-105.
- Escobar, T. (2014). El mito del arte y el mito del pueblo: cuestiones sobre arte popular. Ariel.
- Fals Borda, O., Guzmán Campos, G., Umaña Luna, E. (1962). La violencia en Colombia: estudio de un proceso social. Ediciones Tercer Mundo.

- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(40), 45-75.
- Freitag, V. (2014). Entre arte y artesanía: elementos para pensar el oficio artesanal en la actualidad. El Artista, (11), 129-143.
- García Canclini, N. (1990). Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad. Grijalbo.
- García, C. (director). (2011). Silencio en el paraíso [Película]. Ocho y Medios Comunicaciones.
- Gutiérrez Gómez, A. C. (2011). Marta Traba y el arte colombiano. Artes La Revista, 10(17).
- Haber, A. (2011). No metodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada. Revista Chilena de Antropología, (23), 9-50.
- Institución Educativa Indígena El Mesón (INEIM). (2024). Proyecto Educativo Comunitario (PEC). Documento interno.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2018). P de profesor. Noveduc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.
- Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. 10 de junio de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Educación e interculturalidad. Documento de trabajo.
- Molano, A. (2001). Desterrados: crónicas del desarraigo. El Áncora.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad. Revista de Educación, 23, 45-68.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Revista del CESLA, (1), 27-48.
- Sánchez Narvarte, R. E. (2013). El arte indígena del Valle de Sibundoy: hierofanías y cosmovisión. Revista de Antropología Visual, (21), 34-58.
- Sánchez Narvarte, R. E. (2024). Entre la historia, la teoría y la sociología del arte. Editorial Universitaria.
- Sandoval Forero, E. A., Capera Figueroa, J. J. (2021). Educación para la paz integral y la no-violencia. Revista de Paz y Conflictos, 14(2), 115-140.

- Svampa, M., & Viale, E. (2014). Mal desarrollo: la Argentina del extractivismos y el despojo. Katz.
- Ulloa, A. (2021). Repolitizar la vida, defender los cuerpos-territorios. Ecología Política, (61), 38-48.
- Universidad del Cauca. (s.f.). Metodología para investigación generosa. Documento interno.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. En: Educación y diversidad cultural (pp. 213-239). Abya-Yala.
- Wills, M. E. (2015). *La tierra en disputa: memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa caribe, 1960-2010*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

ANEXOS

Implementación.

Planeaciones

Video El documental puede consultarse en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1yL3UIAqos4T9bNfVCYUX8tmYqxNdmj88?usp=drive_link