

La experiencia estética como puente para la enseñanza de la filosofía: una  
sistematización de experiencias en el resguardo indígena de Yaquivá

Trabajo para optar al título de:

Licenciado en Filosofía

Presentado por:

John Fredy Moreno Castillo

Código: 2017232021

Modalidad: sistematización de experiencias

Tutora: Alexandra Arias Pinzón

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Filosofía

Bogotá D.C

2026

## Tabla de contenido

|                                                                                                                    |                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Tabla de contenido .....</i>                                                                                    | <i>2</i>                            |
| <i>Resumen:.....</i>                                                                                               | <i>4</i>                            |
| <i>Abstract .....</i>                                                                                              | <i>5</i>                            |
| <b>CAPÍTULO I. ....</b>                                                                                            | <b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b> |
| <i>Introducción .....</i>                                                                                          | <i>6</i>                            |
| <i>Planteamiento del problema .....</i>                                                                            | <i>Error! Bookmark not defined.</i> |
| <i>3. Justificación .....</i>                                                                                      | <i>11</i>                           |
| <b>CAPÍTULO II: PROBLEMATIZACIÓN Y NARRACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS CON LA<br/>COMUNIDAD INDÍGENA DE YAQUIVÁ.....</b> | <b>21</b>                           |
| <i>1.1 Relato y experiencia junto a la comunidad de Yaquiva .....</i>                                              | <i>21</i>                           |
| <b>CAPÍTULO III: .....</b>                                                                                         | <b>45</b>                           |
| <i>Volver sobre la experiencia.....</i>                                                                            | <i>59</i>                           |
| <i>Bibliografía.....</i>                                                                                           | <i>67</i>                           |

## Tabla de ilustraciones

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Fotografía 1:</b> Vereda Yaquiva, parte del Resguardo Indígena de Yaquiva.....             | 26 |
| <b>Fotografía 2.</b> Control territorial, guardia indígena en época de pandemia .....         | 28 |
| <b>Fotografía 3.</b> Sede principal bachillerato Institución Educativa Jiisa Fxiw .....       | 34 |
| <b>Fotografía 4:</b> Trabajo comunitario vereda Yaquivá.....                                  | 36 |
| <b>Fotografía 5:</b> Comunera participando del espacio de tejido en la vereda de Yaquivá..... | 39 |
| <b>Fotografía 6 :</b> Salida de campo territorio indígena de Yaquivá .....                    | 60 |



## **Resumen:**

Este trabajo de grado se pregunta de qué manera la pintura puede convertirse en un puente pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía dentro del Resguardo Indígena de Yaquivá, en el Cauca. La investigación se desarrolló bajo la modalidad de sistematización de experiencias educativas y partió desde mi experiencia en el territorio entre los años 2020 y 2022. Por eso, el texto se mueve entre la tercera y la primera persona, ya que no busca hablar desde una distancia académica absoluta, sino volver sobre una experiencia vivida, problematizarla y comprender cómo transformó la manera de pensar la enseñanza de la filosofía. El lector encontrará un recorrido que va desde el choque cultural y pedagógico entre la formación filosófica occidental y las dinámicas educativas del pueblo Nasa, hasta la construcción de espacios artísticos y comunitarios donde la pintura permitió abrir diálogos sobre la estética, la identidad, el territorio y la reflexión filosófica desde la experiencia cotidiana.

A través de la observación, la memoria, los encuentros comunitarios, los talleres de pintura y el diálogo con autores como Larrosa, Skliar, Walsh y Corona, el trabajo muestra cómo la enseñanza de la filosofía puede salir del aula tradicional y construirse desde el contexto, el territorio y la relación con el otro. El resultado de esta experiencia es evidenciar que la pintura no solo fortaleció procesos identitarios y culturales dentro del resguardo, sino que también generó discusiones filosóficas espontáneas y horizontales, alejadas de la memorización y el academicismo. La conclusión a la que llega el trabajo es que la filosofía cobra sentido cuando se relaciona con la vida y el contexto de quienes aprenden, y que la pintura, más que una herramienta complementaria, puede convertirse en una forma legítima de encuentro, pensamiento y construcción colectiva de conocimiento.

## **Abstract**

This undergraduate thesis explores how painting can become a pedagogical bridge for the teaching and learning of philosophy within the Indigenous Reservation of Yaquivá, located in Cauca. The research was developed through the methodology of systematization of educational experiences and emerged from my own experience in the territory between 2020 and 2022. For this reason, the text moves between third and first person narration, since it does not seek to speak from an absolute academic distance, but rather to return to a lived experience, problematize it, and understand how it transformed the way philosophy teaching is conceived. The reader will find a journey that goes from the cultural and pedagogical tension between Western philosophical education and the educational dynamics of the Nasa people, to the creation of artistic and community spaces where painting opened dialogues about aesthetics, identity, territory, and philosophical reflection through everyday experience.

Through observation, memory, community encounters, painting workshops, and dialogue with authors such as Larrosa, Skliar, Walsh, and Corona, this work shows how the teaching of philosophy can move beyond the traditional classroom and be built from context, territory, and relationships with others. The results of this experience reveal that painting not only strengthened cultural and identity processes within the reservation, but also generated spontaneous and horizontal philosophical discussions, far removed from memorization and academic rigidity. The conclusion reached by this work is that philosophy gains meaning when it is connected to the lives and contexts of those who learn, and the paint, rather than being a complementary tool, can become a legitimate form of encounter, thought, and collective knowledge construction.

“Surge la insurrección desesperada de los jóvenes que no pueden aceptar el destino que se les ha fabricado”.

Estanislao Zuleta

## Introducción

Este trabajo de investigación se inscribe en la modalidad de sistematización de experiencias educativas, experiencia que se desarrolló en el departamento del Cauca, municipio de Inza, específicamente en el Resguardo Indígena de Yaquivá, entre los años 2020-2022. Lugar que habité, y es precisamente esta experiencia la que me permitió gestar el presente trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Filosofía.

La sistematización de experiencias según Oscar Jara, es:

un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de *curiosidad epistemológica* y supone *rigor metódico* para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así *objetivizamos* nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte (2018. p, 55)

Siguiendo a Jara en esta idea de sistematización de experiencia y su rigor metodológico, el proceso investigativo se desarrolló en tres momentos. El primero da cuenta de un antes en el que se piensa y reflexiona, aquí se realizó el diseño investigativo en el que se planteó la

pregunta de investigación y sus objetivos, se determinaron los antecedentes investigativos y los referentes teóricos. En esta etapa como herramientas de investigación se acude a la revisión documental, en la cual se seleccionaron investigaciones que abordan la tensión entre enseñar y hacer filosofía, la tradición del pensamiento filosófico, la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva intercultural y las estrategias didácticas para su enseñanza.

Este abordaje sufre desde sus inicios varias tensiones que me obligan a moverme dentro del ejercicio escritural como en la forma de afrontarlo, por lo cual el texto se escribe en tercera persona, desde una mirada que se aleja y se aproxima a esa experiencia vivida en el territorio y termina desarrollándose en el primer capítulo del presente trabajo de grado. Cabe aclarar que los movimientos anteriormente mencionados y gran parte de la construcción del presente trabajo de grado se dio a partir del ejercicio de memoria, lo anterior debido a la pérdida del computador donde llevaba el registro de campo y todo el registro fotográfico, teniendo en cuenta los años en lo que se desarrollo la experiencia que aquí se narra y problematiza.

El segundo momento de la investigación parte del ejercicio de memoria sobre la experiencia vivida en Yaquivá. Este proceso lo desarrollé a través de la observación como técnica de investigación y a su vez de reconocimiento del territorio, de las comunidades y sus costumbres. Por medio de este mismo ejercicio, de igual manera surgieron formas y espacios que brindaron el intercambio de conocimientos teóricos sin un sesgo académico. Este momento se presenta en el trabajo en primera persona y corresponde al segundo capítulo.

Volver sobre la experiencia implicó retomar la experiencia misma en la que tuve la oportunidad de hacer un mural en el resguardo, dando cuenta de mi trabajo como artista. Esto motivó la apertura de espacios artísticos de enseñanza dentro del territorio. Al existir una apertura de espacios de este tipo en el resguardo, reuní a los interesados, bien sea niños, jóvenes o adultos para que se acercaran al espacio artístico. Cabe resaltar que el espacio no estaba

centrado únicamente en la enseñanza en el aula. Por ejemplo, en alguna ocasión fuimos a dibujar a la huerta. Dibujamos el maíz observando su luz y sombra de forma natural. Realizamos este ejercicio cada quince días, evidenciando el avance en la germinación del maíz, al igual que la mejora en las habilidades de dibujo de los participantes en las clases. Para finalizar, pude dialogar con la comunidad, tomar fotografías, asistir a conversatorios, rituales y crear murales en el resguardo.

En un tercer momento de la presente investigación se realiza el ejercicio interpretativo de la experiencia, en diálogo con Jara, Skliar, Larrosa, Corona y Walsh, encontrando en estos cinco autores a modo de diálogo, la convergencia que existe entre estos en el ejercicio de la enseñanza, partiendo del contexto, la producción horizontal de conocimiento y el pensar pedagógico contextualizado y de cómo esto influye directamente en la práctica de enseñanza-aprendizaje, en este caso en la disciplina filosófica.

Así pues, a través de estos tres momentos investigativos y dos movimientos escriturales es como doy cuenta del proceso investigativo, partiendo de la experiencia y volviendo sobre ella, para lograr un conocimiento situado en lo que implica enseñar filosofía en un contexto como el del Resguardo Indígena de Yaquivá.

## **CAPÍTULO I:**

Desde mi llegada al resguardo indígena de Yaquivá, pude observar grandes diferencias en relación con las sociedades que viven en un contexto urbano. No solo se trata del contacto con la naturaleza o el cambio de climas. Es el acercamiento con nuevas costumbres, tradiciones, tratos intersubjetivos, entre otros. Las dinámicas de enseñanza no son una excepción. Cuando se tiene un cambio tan abrupto en el contexto, es necesario comprender, paulatinamente, los

procesos de vida de tales comunidades. En un principio, esto no fue fácil. Normalmente, se piensa que enseñar se basa en la capacidad del estudiante de memorizar conceptos e ideas. Sin embargo, para la comunidad indígena de Yaquivá, no hay mayor trascendencia en conocer autores y sus ideas, si estas no tienen un impacto en su realidad inmediata.

Esto generó una reflexión sobre la forma en que decidimos dar a conocer lo que sabemos y, si las herramientas que usamos son las más consecuentes para ello. Además, esto convierte el reconocimiento de tales comunidades como un ejercicio de retroalimentación. Por un lado, me permite comprender los límites de mi labor en docencia, cuáles son mis herramientas pedagógicas para dicha enseñanza y si lo enseñado tiene incidencia en los procesos de vida de los estudiantes. Por otra parte, el encuentro con las dinámicas de existencia de los indígenas de Yaquivá abre nuestro horizonte de reconocimiento. Para ellos, es necesario, por ejemplo, tener un buen trato con la naturaleza, desde su ‘tejido educativo’ buscando que la educación sea más pragmática y que propenda por el cuidado de la vida.

De este modo, aparece la pintura para ser un puente entre el conocimiento occidental y el conocimiento indígena. Cuando hablamos de pintura, se hace referencia a un proceso estético con el cual es posible enseñar filosofía. Es un puente pedagógico con el que los estudiantes, sean de la ciudad o de la periferia del país, pueden expresar lo que sienten o piensan, bien sea desde una perspectiva cultural hasta una postura política.

Para lograr entablar un diálogo con los miembros de la comunidad, entendiendo que la enseñanza de la filosofía era mi medio para sobrevivir allí económicamente y, comprendiendo las limitaciones anteriormente mencionadas, opté por la enseñanza de técnicas artísticas de pintura como acuarelas, acrílicos, stencil, muralismo, grafiti, con el fin de desempeñar mi labor docente. Al no tener un horario establecido o un contrato con la Institución Educativa Jiisa Fxiw del resguardo, creé espacios en los cuales es posible encontrarnos con los habitantes de la comunidad. En este proceso de enseñanza enfocado en la pintura, se manifiesta de forma

autónoma el espacio de reflexión/discusión filosófica donde se dialogó sobre conceptos como lo bello, lo feo, lo sublime, la conciencia o el espíritu. Es decir, no se trató de una imposición de conceptos o conocimientos. Al contrario, se trató de un proceso espontáneo de reflexividad al cual se llega por medio del espacio artísticos, siendo así un aprendizaje bidireccional. Así como ellos aprendieron en lo que respecta a enseñar desde la pintura y los espacios de discusión, personalmente también logré comprender sus costumbres, tradiciones, percepciones y cómo habitan el mundo.

En conclusión, pude rastrear, desde mi experiencia con la comunidad indígena de Yaquivá, el sesgo que nos brinda la academia en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje. Se ha pretendido imponer conocimientos, cuando en realidad estas comunidades pretenden olvidar el sesgo colonial de los mismos. Es así como la pintura, siendo herramienta de expresión, brinda un puente para el reconocimiento de la otredad, sin imponer ideas a los demás. Esto demuestra que el conocimiento filosófico no se resume en un autor o línea filosófica. En cambio, la reflexión sobre las cosas nace con la interacción con la vida misma, apareciendo otros tipos de enseñanza. De ahí aparece la pregunta problema:

¿De qué manera es la pintura un puente pedagógico para la enseñanza/aprendizaje de la filosofía?

El objetivo general de este proyecto de grado es mostrar como la pintura puede constituirse en un puente para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía desde una experiencia desarrollada con la comunidad indígena de Yaquivá. Así, se pretende exponer las falencias de las prácticas pedagógicas en la formación crítico/reflexiva de los estudiantes, basándonos en una experiencia pedagógica particular. Para ello, será eje central la experiencia con la comunidad del resguardo indígena de Yaquivá, sus concepciones sobre el entorno, costumbres y percepción estética de la naturaleza.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo anterior, los objetivos específicos de este trabajo son, en primera instancia, identificar las limitaciones de la enseñanza tradicional de la filosofía. En segunda instancia, reconocer la pintura como estrategia pedagógica para la enseñanza de la filosofía. Por último, evidenciar otras formas de construir pensamiento filosófico desde los saberes propios de la comunidad.

### **3. Justificación**

Desde mi experiencia en la Licenciatura en filosofía, he evidenciado que la formación académica está basada en aspectos filosóficos más que pedagógicos. Es decir, se piensa más en la construcción de sujetos que aprendan de conceptos y líneas filosóficas, más no en sujetos que se formen en la enseñanza de la filosofía. Esto implica que las herramientas didácticas para dicha enseñanza sean reducidas y a la vez, poco utilizadas. Se fomenta así el desconocimiento y la exclusión de otras formas de enseñanza en el ámbito filosófico.

Ahora bien, esta postura se vio reforzada con la experiencia que tuve con la comunidad del resguardo indígena de Yaquivá, ubicada en el departamento del Cauca, municipio de Inzá. Allí viví durante dos años. Cuando llegué al resguardo, intenté ejercer como docente en filosofía dentro de la comunidad. Sin embargo, al ir interactuando con la comunidad de Yaquivá, tuve un choque cultural, académico y social. Al intentar enseñar filosofía desde mi formación académica en la universidad, pude evidenciar que esta forma de enseñanza en su mayoría conductual y occidentalizada, no me brindaba insumos pedagógicos para la enseñanza de los contenidos teóricos adquiridos.

En este orden de ideas, la inflexión que surgió de mi encuentro con la comunidad no radica solamente en la carencia de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la filosofía. También, el contenido teórico aprehendido en la academia no tenía un peso para la comunidad de Yaquivá, dado que este tipo de conocimiento no corresponde a su cultura y pensamiento ancestral. Esto evidencia que los contenidos impartidos en la licenciatura no

responden a las ideas y realidades de comunidades indígenas. Se devela así que el conocimiento académico occidental y el ejercicio docente basado en esta idea responde a una hegemonía del pensamiento en la que no se tiene en cuenta la diferencia, por el contrario, bajo una figura vertical, se sitúa en la punta superior al conocimiento occidental y todo lo supedita a este, prueba de esto es el diseño curricular que tiene la licenciatura actualmente, en la cual, cursos como griego y latín son obligatorios, lo cual da cuenta de un ejercicio pretencioso, si se quiere, de la labor docente si partimos del territorio el cual habitamos, y de ahí me surge una pregunta ¿será que en mi labor docente siendo profesor de una comunidad indígena o campesina la prioridad será enseñarles latín y griego porque es lo que el canon académico determina realmente valioso para esta disciplina?.

Ahora bien, lo anterior nos evidencia que el currículo de la licenciatura responde a lógicas en su mayoría por no decir totalmente occidental, y pareciese que este se pensara más para filósofos/os de una universidad en Europa que para licenciados/as en filosofía en un país tan diverso y pluricultural como es Colombia.

Así pues, sentí alrededor de esta reflexión que existe una contradicción en mi quehacer docente. Por un lado, al interactuar con la comunidad indígena, pretendía comprender a la misma desde la mirada académica en la cual me estaba formando dentro de la universidad. Desconocía el contexto y las dinámicas socioculturales donde estaba en dicho momento. Por otro lado, la enseñanza en estas comunidades, debido a sus procesos ancestrales, es distinta a la nuestra. Su modelo educativo se basa en otro tipo de costumbres. Un ejemplo de ello es que, en vez de hablar de un currículum académico, se habla de un tejido. Este concepto hace referencia a una organización diferencial, la cual habla de 'hilos de conocimiento'. Tales 'hilos de conocimiento' son: político-organizativo, cultural, ley de origen, autonomía política, entre otros.

En este sentido, surgió en mi labor como docente la articulación para el encuentro entre mis saberes académicos y los saberes de la comunidad de Yaquivá. Para ello, opté como puente entre unos conocimientos y otros, la pintura. Siendo esta una herramienta de aprendizaje que me permitió establecer mayor comunicación al exponer contenidos filosóficos, como también, comprender las dinámicas de enseñanza/aprendizaje de la comunidad indígena de Yaquivá. Asimismo, desde la expresión artística de la pintura, logré dilucidar las diferencias y puntos de encuentro entre las comunidades que habitan la periferia, a diferencia de nosotros, inmersos en la tecnificación de las sociedades y la individualización.

Para finalizar, la licenciatura, en este tipo casos, no brinda las herramientas para la enseñanza de la filosofía. No solo se trata de que los estudiantes se aburren en clase, hablando de quienes se encuentran en los centros urbanos. Pasa lo mismo cuando se llega a territorios alejados y con otro tipo de tradiciones. Allí pude evidenciar que los modelos pedagógicos conductuales, donde se imparten conocimientos sin mayor trascendencia, no tienen relevancia. Al no verse reflejado un reconocimiento del contexto, costumbres, cultura, política, etc., se terminan imponiendo conceptos y eso no es más que información.

Es así como la pintura surge como un punto de encuentro entre la filosofía occidental y los conocimientos indígenas. Podría decirse que nace un pensamiento de frontera, en el que el reconocimiento de la otredad desde modelos pedagógicos sea un puente entre el docente y sus estudiantes. Desde la pintura podemos reflexionar sobre la naturaleza, la conservación de conocimientos alternos, además de la comunicación de ideas, pensamientos y sentimientos. Se fomenta así el pensamiento crítico/reflexivo.

Al investigar sobre la enseñanza de la filosofía a través de la pintura, me encontré con artículos muy generales. No logré encontrar trabajos que desarrollaran este problema. Esto demuestra la pertinencia de este trabajo. La información encontrada corresponde a artículos de tipo monográfico, más no de enseñanza de la filosofía a través de la pintura. No solo se trata

de reconocer las falencias en la forma en que se enseña convencionalmente filosofía en las escuelas. También, se trata de reconocer que existen otras maneras de enseñarla, como en este caso se quiere mostrar con la pintura.

La enseñanza de la filosofía en la licenciatura en filosofía está supeditada a nociones muchas veces arcaicas, las cuales basan el aprendizaje de este saber en una cuestión de “tradición del pensamiento” donde se exalta el pensamiento europeo y se termina exponiendo una historia de la filosofía, lo anterior basado en mi experiencia dentro de la misma. Es decir, una exposición de ideas sobre los pensadores occidentales más relevantes en el desarrollo del pensamiento filosófico. Los conocimientos que se intentan transmitir a los alumnos desde esta perspectiva de la formación terminan constituyendo un mar de información que no tiene relevancia alguna en la realidad del educando. Además, según la perspectiva de Isaac Nieto et al. (2023). “el profesorado de filosofía no cuenta con formación propicia para el desarrollo de estrategias pedagógicas oportunas para fomentar el interés en la filosofía, manteniendo una estructura de enseñanza aprendizaje donde el estudiante posee poca participación” (p.5).

La filosofía, al no tener una incidencia para la crítica/reflexión del estudiante en espacios sociales, culturales o políticos, debido a que el maestro sigue los estatutos del canon instaurado en la enseñanza de una filosofía de la historia, mantiene el statu quo del profesor como centro del saber, sin que los estudiantes participen o puedan generar contrastes ante lo aprendido. Cabe resaltar que, al interrogar “¿qué es lo que debe ser enseñado en filosofía?, la respuesta es: los contenidos que estructuran propuestas curriculares caracterizadas por el monoculturalismo y eurocentrismo, es decir, cuyos presupuestos y categorías se sitúan culturalmente en la tradición del pensamiento filosófico occidental” (Rafael, 2020, p. 55).

Ahora bien, si los contenidos no logran ser contrastados por los alumnos y además, se ven anclados a una tradición donde podría decirse, se legitiman unas ideas por encima de otras, a los estudiantes no les quedan muchas opciones. Aunque la filosofía no está hecha

para resolver problemas en sí, nos invita a cuestionar y reflexionar la realidad aparente, generando que los saberes filosóficos no sean solo teóricos sino también prácticos. Pero, si la enseñanza de la filosofía en las escuelas se trata de un conocimiento dirigido únicamente al estudio histórico y reproductivo de las teorías ya establecidas por las grandes corrientes filosóficas occidentales, será mucho más complejo desarrollar sujetos con argumentos claros y críticos que respondan a su contexto inmediato sino solo a lógicas occidentales. De ahí que Espinel (2011) afirme que “ninguna filosofía puede ser descontextualizada, ningún filósofo puede ser entendido como un oráculo para tiempos futuros: ni tan siquiera aquellos que, bien ellos mismos, o la tradición posterior, se han considerado o han sido considerados, como ‘adelantados a su época’” (p. 18 - 19). Podemos tener claro qué pensadores han sido relevantes a lo largo de la historia de la filosofía y por qué sus ideas han sido relevantes en el desarrollo del pensamiento humano. Sin embargo, tales saberes deben mostrar la alteridad de las problemáticas que nos atraviesan actualmente.

Así como lo evidencian los propios estudiantes (Espinel, Sánchez, 2011, 2011), los conceptos aprendidos en filosofía deberían poner en tensión desde disertaciones crítico/reflexivas nuestro mundo. Hacer de la filosofía algo práctico tanto para el docente como para el alumno. De este modo, “en un país como Colombia que atraviesa ciertas crisis sociales, especialmente asociadas con la violencia, el diálogo filosófico promueve en el estudiantado la reflexión crítica sobre la realidad del contexto y el reconocimiento de los problemas sociales” (Nieto et al., 2023, p.5). De este modo, fomentar una pedagogía que propicie una recepción más constructiva por parte del estudiante para que este comprenda su contexto es menester de la enseñanza filosófica.

Siguiendo las investigaciones de Nieto et al. (2023). y José Rafael (2020). podemos encontrar que existe un desconocimiento en muchas de las escuelas latinoamericanas respecto a filósofos de estas latitudes. Cuando se promueven ideas que solo se basan en una

occidentalización de la filosofía, se incurre en la exclusión de otros saberes que, quizá, se aproximen más a nuestro contexto. Algunos maestros desacreditan reflexiones hechas en Latinoamérica desde el ámbito filosófico, considerando que no son más que una mera repetición de la filosofía europea o asiática, cuando en realidad esto termina siendo una mirada reduccionista de los aportes de pensadores latinoamericanos en las discusiones filosóficas.

Por lo tanto, “la dificultad radica, en ser capaz de transmitir y asegurar al mismo tiempo, el conocimiento de la tradición filosófica y la actualidad del denominado saber filosófico (dicho de otra forma, asegurarnos de que el saber filosófico no se limite a ser, tan sólo, un objeto de la curiosidad erudita y tenga una proyección real en el mundo actual)” (Álvarez, 2011, p. 16). Cuando se genera una crítica a la enseñanza de solo la filosofía occidental en las escuelas, no quiere decir que no sea importante. No se pretende restringir el pensamiento europeo, sino revelar el eurocentrismo promovido en el ámbito académico/pedagógico.

Asimismo, se intenta exponer la existencia de otros saberes en los que podríamos apoyarnos para acentuar una posición más analítica frente a procesos sociales, culturales o políticos que nos atañen. Es ahí donde la filosofía puede abrir las puertas para que los estudiantes sean capaces de obtener ideas para afianzar sus argumentos críticos, además de brindarles una voz donde participen de los debates y no solo terminen siendo meros receptores pasivos de información.

Además de lo anterior, como bien muestran Nieto et al. (2023) y Castro et al. (2020), la mayoría de los profesores y quienes enseñan filosofía en las escuelas latinoamericanas (algunos ni siquiera son licenciados) no tienen herramientas didácticas para la enseñanza de dicho aprendizaje. Esto implica que lleguen al aula con una concepción sesgada de la filosofía, donde algunos, pretendiendo ser el centro del saber, validan a unos pensadores por

encima de otros, restringiendo la crítica y el contraste de los alumnos, quienes podrían enunciar pensadores contrarios a los que afirma el docente. Cabe resaltar que, “la didáctica de la filosofía no es externa al saber filosófico, sino que es constitutiva de la actividad filosófica académica. En la medida que la filosofía es un saber formalizado, estructurado y curricularizado, la didáctica de la filosofía actúa como medio garante del aprendizaje filosófico” (Castro et al., 2020, p. 8). La creación de estrategias didácticas que potencien el aprendizaje del educando es fundamental para que la aprehensión de ideas filosóficas sea asertiva y funcional. No solo se trata de que el estudiante sea crítico y reflexivo en su contexto. Auspiciando un acercamiento a otras materias, desde un marco interdisciplinar e intercultural, el estudiante puede llegar a constatar ideas de la literatura, el arte, la ciencia o la religión, para afianzar sus argumentos y transformar sus conocimientos.

La filosofía podría ser un puente para construir caminos que nos acerquen a otras ramas del conocimiento, cuantificando el conocimiento/crítica/reflexión tanto del maestro como del estudiante. En este punto, siguiendo a Fornet, la filosofía intercultural puede ser un apoyo importante porque, en su dimensión de filosofía ética y política, se articula expresamente como alternativa a la globalización hoy dominante” (Rafael, 2020, p. 59). La enseñanza de la filosofía, desde una perspectiva intercultural, abre otras vertientes del conocimiento para el educando. Repetir los mismos contenidos implica que el educando pierda el interés.

Si el docente no motiva al alumno e impulsa su curiosidad, este afirmará que el conocimiento filosófico no tiene incidencia alguna. El docente se posiciona desde el texto e invita a que los estudiantes lean, pero no enciende su curiosidad. De ahí que uno de los estudiantes entrevistados por Isaac Nieto et al (2023) afirme lo siguiente:

Para mí el profesor es el que orienta. Ya está bueno de que él nos lea lo que dice el libro y quedé ahí la cosa. Algunos de nosotros nos preguntamos sobre la vida, el amor, la

muerte, la religión y ojalá nuestras preguntas puedan ser comprendidas y apreciadas, que el profe vea esas preguntas como una oportunidad para que debatamos y discutamos (p. 18).

Paradójicamente, el profesor es quien finiquita el interés/curiosidad del estudiante al ceñirse netamente a los textos. Además, se cierra a una lectura que nada más pretende que el sujeto memorice lo dicho en el libro, más no que genere una tensión al criticar o problematizar este, en la línea de Freire:

La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en conocimiento del objeto. Por eso es por lo que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizar, ni es real lectura (Freire, 1981, p. 4)

La lectura filosófica de un texto debería abrir al educando a nuevos mundos, reconociendo así la variedad de ideas con las cuales puede reconocerlo. Sin embargo, si el docente solo pretende que el alumno bancarice el conocimiento, la mayoría de las veces para una prueba y obtener una nota, no hay mucho margen de acción para un cambio en el paradigma del aprendizaje filosófico. En este orden de ideas, hay muchas falencias en el proceso de aprendizaje/enseñanza del estudiante en filosofía. Agregando algo más, Nieto et al. (2023), Espinel (2011) y Rafael (2020), han notado que las instituciones educativas, no solo de Colombia, también de Latinoamérica, funcionan más como una empresa que como un ente educativo propiamente dicho. En otras palabras, los colegios se rigen a unas directrices que terminan coartando los procesos de enseñanza del profesor.

En algunos casos, se piden docentes con un perfil específico (afinidad religiosa, política, cultural) para dictar la clase de filosofía, centrándose estrictamente en lo que está pidiendo la escuela, por lo cual restringe otros saberes que podrían servir al proceso de formación del estudiante. Algunas instituciones que en su mayoría son privadas, buscan que

sus alumnos aprendan ciertos contenidos, bien sea porque hacen parte de una corriente filosófica que el docente considera importante o porque el colegio de cierta forma le impone qué enseñar respecto al ámbito filosófico, lo cual implica que el alumno si formula alguna crítica no sea escuchado, dado que no está contemplado en el currículo académico que se intenta promover.

Debido a esto, se sigue afianzando en las escuelas una enseñanza de la historia de la filosofía, la cual debe ser memorizada a regañadientes, muchas veces sin éxito. Esto lleva a afirmar al pensador Vicente Álvarez (2011).

que una vez que la filosofía desciende a las aulas para convertirse en un ‘saber fijado’ que pueda ser transmitido, aprendido y asumido por los alumnos, pierde, ipso facto, su fuerza crítica. Fijar la filosofía como un ‘contenido enseñable’, es obligarla a renunciar a lo mejor de sí misma, es despojarse de su sentido (p. 17).

Por tanto, si se mantiene una enseñanza de este tipo, se acentúa más la brecha en la que los educandos consideran la filosofía una materia de segundo orden y sin incidencia en sus vidas. La filosofía está para servir a quien pretende reconocer, criticar y reflexionar sobre su entorno. Así pues, los docentes deberían estar allí para tender lazos con los cuales los alumnos tengan su aprendizaje, lectura y conocimientos.

Logré evidenciar que la mayoría de las escuelas en Colombia están marcadas por la promoción de la enseñanza de una historia de la filosofía, donde se exaltan las ideas de pensadores europeos, dependiendo el periodo en el que el docente basa su enseñanza (Nieto et al, 2023). Se termina perdiendo el interés de los alumnos en aprender tales saberes. Se trata más de una memorización del pensamiento filosófico que un aprendizaje de este. Para los alumnos es más información que otra cosa. La filosofía deja de promover la libertad de pensamiento, impulsando el mismo paradigma de enseñanza que aburre al educando en clase. Deben encontrarse alternativas que afiancen un cambio en la enseñanza de la filosofía, por lo

que apoyarse en la literatura, la pintura, la música, la escritura, amplia los puentes entre varias disciplinas que contribuyan al conocimiento del alumno.

Además de desmarcarse de una enseñanza occidentalizada en la que solo se promueve la mimetización de información, este puede reconocer ideas complejas y aprender realmente sobre ellas. Es allí donde una enseñanza intercultural e interdisciplinar potenciaría e invitaría al estudiante a preguntarse cosas sobre el mundo que le rodea. Ahora bien, el docente dejaría de ser el centro del saber y permitiría a los alumnos tener una voz en el aula. El interés del estudiante por participar despierta sus ganas de aprender. Socializar con el maestro ideas que vayan en contravía de lo que este expone con argumentos, por parte de los estudiantes, les otorga herramientas para contrastar sus opiniones y escuchar a sus compañeros. El reconocimiento de la alteridad de opiniones posibilita la comprensión de posturas diferentes, generando que el diálogo tenga una gran importancia para la resolución de conflictos.

Por último, no se le puede dar toda la carga de los problemas en la enseñanza de la filosofía al docente. Las instituciones educativas, muchas veces supeditan al maestro a formar a los estudiantes con ciertas ideas a nivel filosófico. Dependiendo el tipo de colegio, puede que promuevan un tipo de pensadores, casi siempre desde un marco histórico en el que se promueven ciertas ideas. Hay educadores con ideas distintas a nivel pedagógico, las cuales son interesantes y promueven saberes latinoamericanos, didácticas que no solo se ciñen a la lectura e implican el uso de la imagen o la música para la enseñanza de la filosofía. Habría que revisar también tales procesos para que la enseñanza de la filosofía tenga un impacto mayor en la vida de los estudiantes, ayudándoles a reconocer problemas de su contexto e intentar solucionarlos.

## **Capítulo II: Problematicación y narración de las experiencias con la comunidad indígena de Yaquivá**

### **1.1 Relato y experiencia junto a la comunidad de Yaquivá**

El Resguardo Indígena de Yaquivá, ubicado en el oriente del departamento del Cauca, exactamente en el municipio de Inzá, cuentan los abuelos, <sup>1</sup>que el poblamiento de Tierradentro, como es conocida esta región, se dio antes de la llegada de los españoles. En la conquista, la colonia y la república, con la guerra de invasión, la evangelización y la educación impartida en conjunto entre el estado y la iglesia, se intentó borrar el pasado y se pretendió “modernizar o civilizar”, logrando que los indígenas sintieran vergüenza de su cultura. Se conoce que en 1613 llegaron los Jesuitas a Tierradentro e iniciaron su evangelización en la vereda de Guanacas y Yaquivá (PEC JIISA FXIW), 2011 p.3).

Por otro lado, en el periodo de la república en 1821, las corrientes políticas influyeron mucho en la dispersión de los Paeces, <sup>2</sup> intentando acabar con los resguardos. Igualmente, en 1860, el conservador Julio de Arboleda expropió la tierra de algunos Paeces en el norte del Cauca creando latifundios, sin embargo, se logró el reconocimiento de resguardos por medio de títulos entregados a los indígenas, pero tenían que seguir pagando tributos económicos.

El Resguardo Indígena de Yaquivá, ubicado en el oriente del departamento del Cauca, exactamente en el municipio de Inzá, cuentan los abuelos, <sup>3</sup>que el poblamiento de Tierradentro, como es conocida esta región, se dio antes de la llegada de los españoles. Como

---

<sup>1</sup> Con esto me refiero, a la tradición oral en la que se ha basado y se basa la transmisión del conocimiento del territorio y las comunidades indígenas, de igual forma llego a mí, con ejercicios metodológicos tales como: los círculos de palabra, las mingas, los encuentros artísticos y las conversaciones cotidianas.

<sup>2</sup> Gentilicio empleado para las personas nacidas en el municipio de Páez-Cauca

<sup>3</sup> Con esto me refiero, a la tradición oral en la que se ha basado y se basa la transmisión del conocimiento del territorio y las comunidades indígenas, de igual forma llego a mí, con ejercicios metodológicos tales como: los círculos de palabra, las mingas, los encuentros artísticos y las conversaciones cotidianas.

consecuencia de las migraciones producidas por la guerra y las reformas agrarias, en las primeras décadas del siglo pasado llegaron al resguardo: Guambianos, Totoroes, Coconucos, Topas, Yanaconas, Mestizos y Nasas, de otros territorios del país, quienes se acogieron a las políticas, ; sin embargo, se mantiene predominante la cultura Nasa en el territorio.

Igualmente, en este periodo en el Cauca se mantenía el proceso de resistencia de los pueblos indígenas, con el movimiento Lamista, conducido y liderado por Manuel Quintín Lame Chantre, nativo de Tierradentro, quienes propendían por la defensa de sus costumbres y la lengua, el no pago del terraje y la recuperación de las tierras que estaban monopolizadas en grandes haciendas.

Este movimiento fue la base para la constitución del Consejo Regional Indígena del Cauca, que nace en Toribio en 1971 en vista de los constantes atropellos, así como de otras organizaciones indígenas que dirigen sus actividades a la recuperación de tierras, el fortalecimiento de la autoridad del cabildo, la recuperación y fortalecimiento de los resguardos, la revitalización de la cultura y de la lengua por medio de la educación propia (PEC JIISA FXIW, 2011).

En el ámbito local, el resguardo de Yaquivá, desde que se tiene conocimiento, ha pasado por diferentes fases, en las que se evidencian momentos de crisis y de tranquilidad.

Entre los momentos críticos que se han vivido se resaltan los efectos colaterales de la violencia producida a partir del Bogotazo, los cuales repercutieron directamente en el resguardo, ya que en la década de los años cincuenta, en medio de la violencia, los comuneros eran obligados a pertenecer al partido conservador generando violencia y desplazamientos, dejando huellas de resentimiento, que repercuten negativamente en los procesos electorales y el movimiento indígena.

En segundo lugar, en la década de los 70's se da la creación del CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) en el municipio de Toribio-Cauca y de manera específica se

acoge el punto de su plataforma de lucha, la recuperación de tierras, esta situación desencadenó una serie de conflictos violentos.

Por último, en la década de los 80, se continúa fortaleciendo la organización indígena en el territorio, mediante políticas en lo educativo, productivo, organizativo, salud, medio ambiente, territorio, gobierno y justicia propia recopiladas en el documento del plan de vida del Resguardo escrito en el año 1999 (PEC JIISA FXIW, 2011).

Consecuentes con el movimiento indígena y en ejercicio de autonomía, han mantenido el cabildo como gobierno propio dentro del territorio ancestral, reconocido desde la colonia como Resguardo Indígena de Yaquivá, ratificado mediante escritura pública 150 de 1897, para el control, administración y ejecución de las políticas propias en el marco del plan de vida y el derecho mayor.<sup>4</sup>

Este territorio lo conforman las veredas de: Chichucue, Yaquivá, Mesopotamia, Coscuro, Dos Quebradas, El Cabuyo, La Milagrosa, El Guadual y La Virginia. Sus comuneros conservan su espiritualidad, economía, alimentación propia y el Nasa Yuwe, su lengua originaria, aunque existen en algunas veredas y sectores mayores grados de incidencia de las otras culturas. Es importante destacar que los integrantes del territorio de Yaquivá con una mínima cantidad de tierra desarrollan su vida cultural desde los conocimientos y tecnologías propias transmitidas por la tradición oral y la práctica.

Dentro de la organización política se encuentra la Asamblea General como máxima autoridad, donde se avalan las políticas a seguir en todos los ámbitos, también eligen a sus representantes para conformar el Cabildo, figura jurídica implantada desde la Corona

---

<sup>4</sup> Los planes de vida son herramientas de planificación y protección colectiva mediante los cuales los pueblos indígenas en Colombia garantizan su autodeterminación. Esto se fundamenta en el derecho mayor y la ley de origen, que son el conjunto de principios, mandatos espirituales y normas dictadas por los sabedores ancestrales para mantener el equilibrio del territorio. (Manual de justicia propia. S.f. p.4)

española, sostenida con las leyes del “libertador” Simón Bolívar y ratificada en la ley 89 de 1890. Este se encuentra conformado por el gobernador, el capitán mayor, capitanes menores, alguaciles, alcaldes, secretarios y comisarios, quienes se encargan de coordinar y liderar las mingas comunitarias, el cual consiste en reunirse comuneros y comuneras para el trabajo colectivo en pro de la comunidad en general, la repartición de terrenos libres, adjudicaciones, la administración y control del territorio. De acuerdo con el testimonio de los Mayores, el señor Manuel Yugue fue el último capitán mayor de carácter vitalicio. Actualmente predomina la figura del gobernador, que opacó la importancia del capitán mayor como consejero político, espiritual, y decisivo para encontrar la armonía de los comuneros y la madre tierra.

Por los requerimientos actuales de la comunidad se nombra adicionalmente un tesorero, un fiscal y los Consejos de: salud, territorio, deportes, justicia, producción, control y educación, pilar fundamental que dinamiza el plan de Vida con acciones concretas, plasmadas en el Proyecto Educativo Comunitario de la Institución<sup>5</sup> que se empezó a construir colectivamente desde 1999, aunque en el año 1993 el cabildo ejerció su autonomía, realizó el proceso de conformación del micro centro del Resguardo con los docentes de sus escuelas, con la idea de iniciar un proceso de educación propia para el fortalecimiento de la identidad. Luego en 1996 el cabildo y docentes realizan Asambleas generales en cada comunidad para recopilar los lineamientos del plan de vida concretado en el documento impreso en 1999.

Además, con la constitución de 1991, que implementó las transferencias y los resguardos como entidades públicas de carácter especial, el cabildo asumió nuevas funciones, entre ellas la gestión y representación legal en cabeza del gobernador, la administración de

---

<sup>5</sup> En un instrumento de gestión pedagógica y política construido colectivamente por una comunidad (MEN, 2017) que tiene una importancia equiparada a lo que conocemos como PEI

justicia y de los recursos económicos propios y del Sistema General de Participaciones<sup>6</sup> de acuerdo con los usos y costumbres. Todos los cabildantes se nombran para periodos de un año, y una vez posesionados deben portar la insignia como símbolo de respeto y autoridad, asistir a los rituales de medicina tradicional, de estricto cumplimiento para el ejercicio de la autoridad dentro del territorio. Dando continuidad a los procesos de autonomía e identidad demostrando la relevancia que tiene para estas comunidades el habitar el territorio y el pervivir en el tiempo desde su cultura y su forma de habitar el mundo.

Así pues, el Resguardo Indígena de Yaquivá fue el sitio que me acogió cuando sucedió la pandemia del Covid. Dicho acontecimiento infirió notablemente en mi vida y me condujo a dejar la ciudad. Debido al hacinamiento generado por la pandemia, me vi en la necesidad de buscar otros espacios, más allá de lo urbano. Así, coincidí con una compañera de la universidad, la cual me invito a la región del Cauca. En aquel momento, no había tenido un acercamiento a tales territorios. Para mí eran totalmente desconocidos y ajenos los procesos de las comunidades que allí residían. Estos pueblos, al ser alejados, tienen un contacto mínimo con los cascos urbanos más cercanos. No obstante, aunque alejadas de los centros urbanos, tienen contacto con la tecnología actual.

---

<sup>6</sup> Mecanismo mediante el cual el gobierno nacional transfiere recursos del Presupuesto General de la Nación a los departamentos, distritos y municipios. Su objetivo principal es financiar la prestación de servicios públicos básicos y proyectos de inversión social (Ministerio del Interior, s.f)

**Fotografía 1:** Vereda Yaquivá, parte del Resguardo Indígena de Yaquivá



Nota. La fotografía muestra la vereda de Yaquivá en la parte inferior de la imagen y en la parte superior derecha, en la cima de la montaña, se puede observar el pueblo del municipio de Inza, al igual que una pequeña extensión de lo que es el Resguardo Indígena de Yaquivá. Tomado de galería personal. (2020)

Ahora bien, de entrada, al tener contacto con el cabildo indígena de Yaquivá, hubo cierto tipo de perplejidad debido a mi fisionomía, ya que mido 1.97 de altura. El biotipo de los sujetos que viven en el resguardo es de estatura baja, 1.70 puede llegar a medir la persona más alta dentro del resguardo, además, mi contextura es delgada de tez blanca, la mayoría de mi cuerpo está tatuado. Sumado a esto el recelo quizá y asombro por venir del interior, la forma de vestirme, de comunicarme, los hábitos alimenticios, fueron en gran medida los primeros aspectos que marcaron diferencias notorias y drásticas frente a la gente que habita el territorio.

La comunidad Nasa tiene un término, “Mushka” en Nasa Yuwe, la cual al español traduce blanco o foráneo, esto cambia según la comunidad Nasa. Este término se acuña quizá de forma despectiva o burlesca a las personas que son de afuera, es decir no pertenecen al territorio, lo anterior con el fin de identificar y enunciar a la gente que no pertenece al resguardo, sumado a esto no es muy común que alguien del interior del país, intentase llegar a tales territorios tan alejados y asentarse allí.

Cuando arribé al territorio, sintieron curiosidad por mi llegada. Asimismo, al estar enterados del virus del Covid, tomaron las respectivas medidas y me aislaron durante quince días para descartar el contagio de la enfermedad, el lugar que se escogió para cumplir el requisito del aislamiento fue la casa donde iba a vivir el tiempo que habitara el territorio. Estos protocolos de cuidado y prevención surgen como medida de seguridad para la gente que venía de afuera y, querían ingresar o retornar al territorio. En el momento en el que la pandemia estuvo en el punto más alto de contagios, muchos comuneros<sup>7</sup> que vivían fuera del resguardo buscaron retornar a él. Esto promovió un conflicto interno entre habitantes de la comunidad, dado que algunos esperaban recibir sus familiares o amigos cercanos. Por otra parte, otras voces de la comunidad de Yaquivá se oponían al retorno de dichas personas, asegurando que con su llegada contagiarían al resto de la comunidad, creando una situación de riesgo.

Dichos procesos, dentro del resguardo, llevaron a la ampliación de la seguridad del territorio. Pude observar las variadas disputas y a quienes les preocupaba que dichas personas, entraran y propagaran el virus. Debido a la ola de información que llegaba de los medios de comunicación, la comunidad se encontraba en un estado de escepticismo y se radicalizó frente a la situación llevando a cabo un estricto control territorial, montando puestos de control, para mediar el tránsito dentro del territorio, en todos los accesos tanto

---

<sup>7</sup> Se refiere a las personas que conforman el resguardo y están censadas dentro del mismo.

viales como peatonales. Al ser un territorio bastante extenso, la guardia indígena no tenía la capacidad humana para cubrir dichas necesidades, por lo cual la comunidad en general debió participar de dichos controles realizando turnos nocturnos y diurnos de 8 horas, esto se intensificó en gran medida debido a casos que se presentaron de personas que intentaron entrar al resguardo de forma indebida, poniendo en peligro la salud de la comunidad debido a la pandemia.

**Fotografía 2.** Control territorial, guardia indígena en época de pandemia



Nota. En la imagen se observa un puesto de control territorial, vigilando el tránsito en una de las entradas al resguardo, por parte de la guardia indígena. Tomada galería personal (2020)

Puesto que ya me encontraba dentro del territorio, cuando surgió este nuevo pico de infectados por la pandemia, tuve la oportunidad de evidenciar los debates entre los miembros

de la comunidad. Allí, logré observar la forma en que la comunidad de Yaquivá hacía frente al virus con sus plantas medicinales, utilizadas desde tiempo inmemoriales. Desde mi perspectiva, es importante mencionar esto porque nos muestra el choque cultural que surge a partir de una teoría científica que invita a las personas a vacunarse contra el virus, pero, la comunidad lucha contra este con la medicina tradicional.

Aunque se mantuviera la incertidumbre por el Covid y se contrarrestase con medicinas alternativas, se mantenía la tradición basada en rituales ancestrales. Para ellos, teniendo presente su cosmovisión,<sup>8</sup> existía allí otra alternativa para alejar los males externos como el virus. No se remiten a una teoría del conocimiento, basada en medicinas sintetizadas en un laboratorio o las directrices de los grandes conglomerados farmacéuticos. Según su criterio y el uso de lo que ellos llaman plantas de poder, tales como la coca y la moringa, contrarrestan la expansión del Covid, garantizando la permanencia de las costumbres en el territorio, desestimando por completo las estrategias que llegaban desde las ciudades para afrontar el virus, como el uso del tapabocas, trajes antifluido y gel anti-bacterial, lo cual en cierta medida gestó una disputa interna dentro de la comunidad, puesto que habían personas que confiaban en usar este tipo de elementos para el cuidado como el tapabocas, y por otra parte las personas que confiaban en sus plantas como medicina principal para cualquier tipo de virus.

En este orden de ideas, estuve en el proceso tanto de radicalización de la comunidad frente al virus, como también en el momento de normalización de la situación en el resguardo. Allí, me fue posible dar cuenta del retorno de los sujetos de Yaquivá a sus actividades. Entre estas, los niños y niñas que ingresaban de nuevo a sus actividades escolares. En este espacio de apertura académica, tuve la oportunidad de conocer al coordinador, Rivel Cháte, de la institución educativa, Jiisa Fxiw.<sup>9</sup> Se dio así la posibilidad de dialogar con el coordinador y

---

<sup>8</sup> Es el marco de referencia mediante el cual una comunidad percibe, interpreta y comprende el mundo, esta es muy propia de cada comunidad y contexto, se parte de allí para la construcción colectiva e individual de sentido.

<sup>9</sup> Traducido al español significa “semillas del saber”

compartir saberes. Al relacionarnos un poco más, el coordinador se interesó en que mi persona participara de los procesos educativos de la institución. Me preguntó sobre mi formación académica, de dónde venía y por qué estaba allí. Cuando le expresé al coordinador que mi formación académica se basa en su mayoría en un modelo de conocimiento occidentalizado, se interpuso entre nosotros una brecha de entendimiento, puesto que, para ellos, desde su cosmovisión, tales saberes no encajaban con sus posturas.

Cuando hablamos de que “se interpuso una brecha entre nosotros”, no hago referencia a que ellos menospreciasen el conocimiento académico de occidente. Cabe resaltar que, para la comunidad indígena de Yaquivá, lo que nosotros nombramos con el adjetivo docente, para ellos se conoce como dinamizadores comunitarios, ya que ven el ejercicio de enseñar no como un formato jerárquico en el cual el profesor o docente está en la cima por el conocimiento que tiene, por el contrario, para la comunidad indígena, el dinamizador es toda aquella persona que pueda enseñar y dinamizar un saber que no necesariamente tiene que ser académico, puede ser acerca de las plantas, la siembra, entre otros saberes, es por este motivo que al médico tradicional se le considera dinamizador comunitario, ya que enseña su saber a partir de la medicina con plantas, al igual que las mayores tejedoras, o los músicos del resguardo. Este término también incluye el compromiso que se tiene con la comunidad y con la educación como tal. En el contexto urbano un profesor trabaja de lunes a viernes generalmente, por el contrario, en los espacios educativos indígenas sí es necesario ir a trabajar un sábado o domingo, ya que ahí se demuestra el compromiso con la comunidad y la educación del territorio.

Según su perspectiva, los saberes occidentalizados no tienen una relevancia considerable dentro del resguardo. Desde su cosmovisión e historia, siendo comunidades de resistencia frente al colonialismo europeo, así pues, la cosmovisión Nasa es el eje central que mantiene el pensamiento y la identidad como pueblo, transmitida por generaciones, en

resistencia a la homogenización cultural. Desde la lengua y la tradición oral se han conservado como ejes fundamentales de nuestra existencia la relación armónica entre el hombre y la madre tierra, manifestada en la espiritualidad y rituales, la medicina tradicional, la administración, legislación y justicia enmarcada en el derecho mayor, la economía, conocimientos y tecnologías propias. Visión del mundo que se vuelve transversal en el currículo de la institución educativa del resguardo.

En ese sentido, enseñar desde perspectivas tan alejadas y poco consecuentes con su lugar en el mundo, no tiene mayor peso y valor. Asimismo, esto implica proteger sus saberes y costumbres, como forma de pervivir en el tiempo y el territorio. Cuando tuve esta charla con los dinamizadores, me encontré en un punto de inflexión, ya que, prácticamente, los conocimientos aprehendidos en la Universidad Pedagógica no tenían mayor relevancia dentro de la comunidad. En este sentido, me fue posible denotar que los saberes adquiridos en mi formación como docente, no tenían en cuenta contextos e ideas a los que me estaba acercando. Al contrario, estaban diseñados para un contexto y situaciones en específico, a saber, colegios urbanos donde se manejan currículos mayoritariamente estandarizados/occidentalizados.

De esta forma, logré percibir en qué medida se excluyen otras formas de saber y contenidos filosóficos que no corresponden a las problemáticas del contexto de la comunidad de Yaquivá. Esto me condujo a replantear mi labor en la docencia y a cuestionar las herramientas con las que pretendía enseñar. Teniendo en cuenta esto, me vi en la necesidad de buscar otras alternativas para la enseñanza y lograr participar, junto a los dinamizadores, de esta labor. Al seguir dialogando con ellos les expresé que no solo tenía conocimientos filosóficos, también era capaz de expresar y reconocer saberes desde procesos artísticos, en este caso la pintura.

Ahora bien, al interactuar en mayor medida con la comunidad en las reuniones, mingas, círculos de palabra y rituales que se hacían, la pintura fue el puente con el que logré acercarme

a los procesos del resguardo. Comprendiendo que los conocimientos filosóficos adquiridos no eran relevantes, redireccioné mi camino hacia la enseñanza desde la pintura. A partir de diferentes técnicas de pintura, su importancia y enseñanza, intenté que la comunidad indígena de Yaquivá aprendiese modelos artísticos para fortalecer su proceso cultural y educativo. Asimismo, se resalta ante estas dinámicas, la importancia de cierta identidad visual, direccionando las técnicas aprendidas por los estudiantes del resguardo, dando preponderancia a los procesos organizativos y políticos en el territorio.

Dado lo anterior, al lograr dar cuenta de la importancia en el ejercicio de enseñanza/aprendizaje en el resguardo desde la pintura, la comunidad me dio la oportunidad de intervenir artísticamente otras escuelas que yacen en veredas cercanas dentro del resguardo. Por ejemplo, al pintar la escuela de la vereda La Milagrosa, las personas que se acercaban sentían curiosidad y les interesaba el trabajo que hacía allí. Esto influyó notoriamente en la aceptación de mi presencia, como también en mi labor docente. Cada vez que me era posible pintar algo, notaba el interés de algunos miembros de la comunidad en aprender tales técnicas para la creación artística. Podría afirmar que, desde mi acercamiento con la pintura, dichos miembros del resguardo de Yaquivá se acercaban con curiosidad y querían de forma genuina aprender del proceso creativo y hacerlo por su propia cuenta.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta que la sede principal de la institución educativa, Jiisa Fxiw se ubica en la vereda La Milagrosa y yo, que residía en la vereda de Yaquivá, recibí varias personas del resguardo interesadas en ser partícipes de un proceso formativo de enseñanza/aprendizaje en técnicas artísticas, motivados por el trabajo artístico observado y anteriormente referenciado. Para formalizar el acercamiento y que esto también tuviera cierto reconocimiento económico para mi subsistencia en el resguardo, decido acercarme al coordinador Rivel y le propongo la idea de crear un espacio formativo semanal para el aprendizaje/enseñanza en técnicas de pintura. A su vez, le recomendé que estos

encuentros con los miembros interesados de la comunidad se dieran en diferentes veredas, semana a semana, con el fin de que la mayoría de las personas interesadas participaran.

Mi intención, con esta rotación semanal por cada una de las veredas se basaba en garantizar la participación de las comunidades más lejanas del resguardo de Yaquivá. Pretendía así descentralizar el ejercicio educativo de la vereda La Milagrosa, ya que, bajo el modelo político-organizativo del territorio, es una de las comunidades del resguardo que más gestión política participativa tiene. Como anteriormente mencioné es donde se encuentra la sede principal de la institución educativa Jiisa Fxiw tanto en bachillerato como en primaria.

De igual forma, en la comunidad La milagrosa, se encuentra la agroindustria que consiste en el acopio y producción de productos de aseo tales como shampoo, jabón, repelentes, limpia pisos, entre otros, todos estos producidos a base de ingredientes naturales y orgánicos, obtenidos y procesados en esta vereda. Cabe resaltar que esto es un proceso colectivo y auto gestionado de todo el resguardo y no pertenece únicamente a esta vereda, por el contrario, en la agroindustria trabajan comuneros de todo el territorio, lo que se evidencia con lo anterior es que en gran medida la movida económica, educativa y organizativa del territorio se gesta en la vereda La milagrosa.

En ese sentido, es una de las comunidades del resguardo más organizadas y establecidas tanto político, cooperativo y comercialmente, otro ejemplo de esto son las diferentes asambleas que se desarrollan a lo largo del año, en gran parte estos eventos con gran afluencia de comuneros se llevan a cabo en las veredas más centrales como lo son Yaquiva, El guadual y sobre todo La milagrosa.

**Fotografía 3.** Sede principal bachillerato Institución Educativa Jiisa Fxiw



Nota, En la imagen se observa la sede principal de bachillerato, ubicada en la vereda La milagrosa.  
Tomado galería Institución Educativa Jiisa Fxiw (2020)

Así pues, el ejercicio de rotar por cada una de las diferentes comunidades lo planteé con el fin de hacer partícipes las nueve veredas por las que se conforma el territorio, garantizando así la no centralización de los encuentros creativos en determinadas veredas, por el contrario, sin importar donde estuviesen ubicadas los comuneros, si estaban realmente interesadas en la formación artística, pudiesen participar del proceso. De este modo, logramos concretar un encuentro semanal en cinco de las nueve veredas del resguardo y un sexto encuentro como cierre del espacio formativo, como forma no solo de garantizar lo anterior sino en coherencia con el espacio que habitábamos y del cual partía nuestro ejercicio de enseñanza/aprendizaje. A partir de la pintura, pudiéramos recorrer el territorio y poder identificar desde una mirada más

artística que identificaba a cada comunidad en las diferentes veredas del resguardo y desde allí empezar a trabajar el ejercicio de creación artística.

Ahora bien, para lograr desarrollar la planeación para cada uno de los encuentros, lo primero que pude realizar fue una caracterización visual y representativa del resguardo como tal, con el fin de poder identificar los elementos que gestaban la construcción identitaria de la comunidad indígena de Yaquiva y así posteriormente empezar a crear los espacios de enseñanza empleando los elementos hallados en la caracterización y llevándolos al ámbito artístico, en este caso a través de la pintura.

Los elementos o partes que constituyen la identidad visual y representativa de esta comunidad indígena son prácticas que se comparten con otras comunidades indígenas pero que a su vez se distinguen entre si ya que están se desarrollan de diferentes formas y en diferentes sentidos según la comunidad y sus creencias, dichas prácticas son: el tejido, la medicina tradicional, la música, la siembra, el trabajo comunitario y el Tul<sup>10</sup>, el cual es un espacio destinado ancestralmente para la siembra, distribuyendo la tierra entre plantas aromáticas utilizadas para la medicina tradicional principalmente y para la siembra de alimentos tales como cebolla, acelga, zanahoria, entre otras.

En prácticas como el tejido, ejercicio fundamental para esta comunidad como forma de pervivir en el tiempo y de conservar sus costumbres y sus formas de habitar el territorio, encontramos productos como el chumbe que es una cintilla elaborada a base de lana que se teje por tradición para cargar a los recién nacidos mientras sus madres hacen sus actividades cotidianas; al igual que la jigra que es la mochila que se teje por tradición en esta comunidad, a base de lana de ovejo y otros materiales como el fique, con este último, de igual forma se producen sombreros que es un elemento que se destaca en la construcción visual de la identidad indígena.

---

<sup>10</sup> Término en Nasa Yuwe que traduce al español, huerta.

**Fotografía 4:** Trabajo comunitario vereda Yaquivá



Nota. En la imagen se observa niños de la comunidad de Yaquivá, realizando trabajos comunitarios en la misma vereda. Tomado galería persona (2020)

En los otros aspectos como la música se desatacan instrumentos como el tambor, la quena, las maracas, la guacharaca, entre otros. En el cultivo o siembra se destacan cultivos de coca, café, plátano, guadua, maíz, caña, como tradición en la siembra, al igual que plantas aromáticas como manzanilla, contenido, menta, caléndula, entre otras. Teniendo en cuenta todo lo anterior se logró identificar lo que caracteriza al territorio y poder así trabajar su identidad visual desde la pintura.

En ese sentido, habiendo ya identificado los elementos visuales, se diseñaron los espacios creativos que se destinaron para cada encuentro, variando según la vereda a la que se asistía. El primer encuentro se realizó en la vereda del Cabuyo, la cual lleva este nombre ya que ancestralmente la comunidad Nasa, asentada en este territorio, trabajaba la planta de fique o cabuyo. Teniendo esto como punto de partida, el primer ejercicio que se planteó fue identificar estos procesos concernientes al trabajo con el fique, como lo son el cultivo, desfibrado, tintura y por último, el hilado, para terminar en la realización de sombreros, jigras entre otros productos artesanales. Desde allí logramos rastrear el argumento que sostiene esta práctica ancestral y posteriormente trabajar la caracterización visual de cada uno de los elementos anteriormente mencionados, así mismo, con la información obtenida, empezar a construir piezas gráficas que dieran cuenta de todas estas características que construyen visualmente la comunidad del Cabuyo. Esta última construcción se realizó en la casa de la profesora Julya, la cual muy amablemente dispuso el espacio del Tul para realizar el ejercicio artístico, permitiendo así que los participantes pudieran realizar su creación de una forma más orgánica, rodeados del espacio que habitan normalmente, y no en un aula de clase convencional, la cual desde una perspectiva personal sesga y reprime en cierto modo la creación artística.

El segundo encuentro se realizó en la vereda el Guadual, la cual lleva este nombre ya que a lo largo y ancho del resguardo se trabaja la guadua como pieza fundamental para la construcción, por su versatilidad y resistencia. Específicamente en esta vereda, en los inicios del resguardo, la planta crecía de mejor forma que en el resto del territorio, logrando alturas muy diferenciales a las de otros cultivos, en ese sentido esta vereda adquirió el nombre del Guadual.

Así pues, para la primera actividad que se planteó para esta sesión, partiendo de la guadua como herramienta principal para la construcción y configuración del resguardo,

acudimos a la casa del dinamizador Enrique, en la cual crece un cultivo de Guadua. Previo a esto hicimos la recolección de vegetales tales como espinaca, zanahoria y uyuco, todas provenientes del Tul del dinamizador Enrique. Posteriormente se extrajo el pigmento natural de estos vegetales, método que consiste en un primer momento hervir los vegetales hasta que ablanden, posteriormente, utilizando un mortero, se empieza a macerar dentro de un recipiente y por último se filtra a través de una malla fina, obteniendo así el pigmento puro. Por último, se añade un poco de agua, y así empezar a retratar sobre papel acuarela lo que se observaba en la plantación de guadua. Lo que se buscaba retratar en la pieza artística era la importancia e imponencia de esta planta ancestral en el territorio y cómo su existencia allí ayudó a configurar el resguardo y forma de vivir y habitar el territorio.

El tercer encuentro se realizó en la vereda de Yaquivá, la cual lleva el mismo nombre del resguardo, esta vereda es reconocida dentro y fuera del resguardo por las mayores y mayores que han habitado y habitan en esta vereda específicamente, y que han hecho del tejido una forma de pervivir en el tiempo y de mantener su cultura. Allí trabajamos a partir del tejido como insumo principal para la construcción de la pieza artística, en un primer momento se identificaron patrones y figuras que se trabajan tradicionalmente en el tejido y luego estos mismos llevarlos a la obra artística destacando los colores y formas que predominan en el territorio. Este ejercicio se desarrolló en la casa de la señora Nancy, comunera del resguardo y la cual muy amablemente dispuso del espacio para poder llevar a cabo el ejercicio y mientras algunos participantes del espacio pintaban, otros y otras tejían y se gestaba el conversatorio acerca de esta práctica ancestral en la comunidad, logrando así recoger en la pieza artística lo allí expuesto.

El cuarto encuentro se desarrolló en la vereda de Coscuro, en esta se encuentra la finca perteneciente al resguardo de Yaquivá, esta comunidad es conocida por la cantidad y variedad de animales que hay en esta vereda tales como vacas, caballos, gallinas, patos,

bimbos, cerdos, entre otros. Allí se produce leche, queso, carne de res, carne de cerdo, huevos, entre otros, todos estos, distribuidos semana a semana de forma equitativa para las nueve veredas del resguardo.

Ahora bien, el ejercicio que se planteó para este encuentro consistía en recorrer la vereda, conocer los procesos de producción de alimentos, realizar un análisis y caracterización visual de la vereda, posteriormente crear una pieza visual utilizando vinilo acrílico que diera cuenta de la experiencia y lo aprendido en el recorrido por la vereda.

**Fotografía 5:** Comunera participando del espacio de tejido en la vereda de Yaquivá



Nota. En la imagen se observa una comunera de la vereda participando del espacio de tejido mientras se dictaba el taller de pintura en la comunidad de Yaquivá. Tomada galería propia (2020)

El quinto encuentro se desarrolló en la comunidad de la Virginia, una de las veredas del resguardo más lejanas de la cabecera municipal, aproximadamente son 4 horas caminando montaña arriba para llegar a esta comunidad. Allí por ser uno de los puntos más altos de todo el resguardo se puede observar de mejor forma los atardeceres y el amanecer, teniendo en cuenta esto, la actividad que allí se planteó como cierre del espacio creativo fue acampar una

noche en la comunidad de la Virginia, junto a la sede educativa de la vereda, esto con el fin de poder observar el atardecer caucano y poder construir una pieza gráfica inspirada a partir de la experiencia inmediata de ver caer el atardecer, así mismo, los participantes del espacio creativo me solicitaron hacer el mismo ejercicio para el amanecer, creando así una segunda pieza gráfica, empezando a pintar antes de que saliera el sol, con el fin de poder evidenciar y retratar lo majestuoso del amanecer caucano.

Este encuentro de creación gráfica es uno de los más relevantes para este trabajo de grado, debido a que, en el desarrollo del taller propuesto, se llevó a cabo por parte de los asistentes del espacio creativo una discusión filosófica que surgió de forma orgánica, es decir, que desde mi postura como dinamizador del espacio no fue algo premeditado como parte del ejercicio, por el contrario, la discusión surgió a partir de la experiencia e intercambio de la misma. Esta se da a partir de la discrepancia de dos de los participantes del espacio al notar la diferencia del otro frente a la percepción de uno de los tonos que se apreciaban en el atardecer, sumado a esto, la discusión escaló al preguntarse si para el otro ese tono es “bello” y, empezaron a realizar toda una crítica analítica de por qué para uno sí era bello y para otro no y cómo la definición de este concepto se forma a partir de subjetividades, lo cual abrió la puerta para sentar una discusión basada en una reflexión filosófica. Esto me enseñó que la pintura sirve como puente para abordar la filosofía y su enseñanza y que esta no se reduce únicamente a un ejercicio teórico y académico.

El último encuentro, de cierre, se dio en la comunidad de la Milagrosa, allí nos volvimos a reunir con el fin de realizar el intercambio de experiencias y percepciones del espacio creativo, de igual forma recoger preguntas que hayan surgido en los diferentes encuentros y con fines a una proyección de este espacio, como una constante, donde los participantes pudiesen seguir ahondando en técnicas artísticas y que estén sirvan o estén en función de fortalecer el proceso organizativo y la cultura indígena.

En ese sentido, se plantearon las siguientes preguntas como forma de evaluar el proceso; la primera: ¿siente usted que las técnicas aprendidas a lo largo de los encuentros le aportan a su crecimiento y participación dentro de la comunidad indígena?, la segunda, ¿a partir de los ejercicios de creación visual siente que el resultado sí recoge la forma de identidad y visión del pueblo Nasa?, y por último, ¿después de los encuentros e intervenciones gráficas realizadas en todo el territorio, siente que la pintura como elemento visual ganó un espacio y relevancia dentro de la educación en el resguardo?

Estas preguntas se plantearon con el fin de recoger lo aprendido y las percepciones que había y las que surgieron a partir de los ejercicios de creación visual, la conclusión a la que se llegó en este intercambio de experiencias por parte de los asistentes, es que la imagen, lo visual, también crea una identidad propia y que desde allí también se puede trabajar por la pervivencia de una cultura, que el simple hecho de intervenir un muro en la escuela, en el restaurante, en la canchas o donde sea ya cambia totalmente la percepción que se tiene del espacio y se genera una apropiación inmediata y reconocimiento de ser partícipes de una cultura tan rica como lo es la Nasa.

Así mismo, se pudo recoger a partir de las intervenciones, que con cada uno de los elementos que se aportó desde los talleres o encuentros de creación, en términos técnicos, estéticos, visuales y artísticos, se logró un profundo interés por preguntarse acerca de la identidad, tomando como punto de partida lo visual. Si bien en otras comunidades indígenas se repiten las mismas prácticas de siembra, tejido, entre otros, es esa identidad que surge a partir de las condiciones que están dadas en el territorio Yaquiveño y que no se repiten en otras comunidades indígenas y ahí es donde se empieza a construir una identidad gráfica del Resguardo Indígena de Yaquivá.

Ahora bien, antes de llegar al territorio existía en mí una postura tanto política, epistémica, social y cultural atravesada profundamente por mi formación académica, y es

aquí donde quiero centrarme, con el fin de problematizar la postura que asumí frente lo anteriormente mencionado, después de mi experiencia en el territorio indígena de Yaquivá

De este modo, antes de llegar al territorio, mi postura epistémica se basaba en su mayoría en lo que he ido aprendiendo en mi formación académica dentro de la licenciatura en filosofía, la cual desde mi perspectiva actual, se centra en modelos profundamente occidentales dejando de lado el conocimiento que no pertenece a la academia, lo cual resulta ser absurdo, teniendo en cuenta que nos formamos para ser profesores de filosofía y nuestra labor docente no se puede reducir únicamente a lógicas y dinámicas occidentales, ya que en su mayoría los contenidos filosóficos que se imparten dentro de la licenciatura, conciernen a la comprensión de las diferentes corrientes filosóficas desarrolladas a lo largo de la historia, sumado a esto las herramientas que se brindan dentro de la carrera para llevar este conocimiento teórico adquirido a las aulas de clase es mínimo, esto debido, desde mi postura, a que la licenciatura en su modelo educativo y de la mano de algunos profesores se centra más en la formación de filósofos que en licenciados en filosofía, lo cual resulta muy problemático ya que estamos en un programa que forma licenciados.

En ese sentido, mi postura en un primer momento se enmarcaba bajo estas lógicas y, todo mi conocimiento académico se basaba en occidente, lo cual creó una brecha con la comunidad en mi ejercicio docente, además como persona que nació, creció y se formó en la ciudad de Bogotá, también habitaba en mí una mirada colonial frente a este tipo de comunidades indígenas, envuelto en el imaginario que se da comúnmente sobre estas poblaciones en la urbe, pensaba que allí no había avance alguno, como si se tratase de una comunidad detenida en el tiempo por su tradición cultural y lejanía con las grandes ciudades. Desconocía por completo la riqueza cultural y educativa de estos territorios, inmerso en la desinformación que abunda en las ciudades y el poco interés que se genera desde toda arista sobre este tipo de comunidades.

Sin embargo, como artista, la pintura siempre ha sido un espacio transversal para la convergencia de diferentes conocimientos, siendo así el puente que permite acercarme a estos nuevos saberes, sin necesidad de supeditar un saber a otro, sino que bajo el ejercicio de enseñanza/aprendizaje, permite precisamente esto, que sea bidireccional.

De igual forma, en el proceso de autoevaluar mi labor como dinamizador en este espacio me permito concluir que el ejercicio docente, cuales quiera que sea la disciplina, debe pensar su labor o centrarla desde el contexto en el cual se piensa enseñar, no es posible desde mi perspectiva actual realizar un ejercicio óptimo de enseñanza/aprendizaje desconociendo el contexto y realidad inmediata del espacio, así mismo el diseño y construcción del espacio formativo debe tener en cuenta las lógicas de dicho contexto.

El ejercicio de la enseñanza en filosofía no puede seguir jerarquizando los conocimientos y asumiendo unos como verdades absolutas, por el contrario, el ejercicio educativo debe tener en cuenta a la hora de diseñar su formato, otro tipo de conocimientos que no son precisamente occidentales ni de orden académico pero que tienen tanta validez como cualquier otro. Siento que dentro de la labor docente y, sobre todo, en la disciplina filosófica, de romper esa brecha hegemónica epistemológica que se traza desde occidente hasta este lado del mundo, de buscar estructuras propias que permitan fundamentar nuestra existencia a partir de nuestra realidad y no sobre contextos ajenos que no atañen a nuestras necesidades.

Lo anterior no trata de borrar por completo el conocimiento occidental, filosóficamente hablando, más bien de dejar de tomarlo como base universal para enseñar filosofía en cualquier contexto, puesto que allí es donde radica el problema de desconocer los territorios a los cuales se les pretende enseñar y homogenizar los contenidos para todas las poblaciones.

Es en este sentido, que mi rol dentro de la comunidad fue más allá de un profesor que enseñó técnicas artísticas, sino que estas mismas son producto o nacen del territorio, es decir tienen contexto y no hablan de realidades ajenas. Sin duda este capítulo es una invitación a seguirnos planteando nuestro ejercicio docente y de qué forma nos lo pensamos, desde que arista nos paramos a la hora de enseñar.

### **Capítulo III:**

El trabajo de grado titulado *Enseñanza de la filosofía a través de la pintura: una experiencia estética con la comunidad indígena del resguardo de Yaquivá* se sustenta en las reflexiones de Jorge Larrosa y Carlos Skliar (2009) y su texto titulado “experiencia y alteridad en educación” un sustento teórico y metodológico fundamental para comprender el sentido de la experiencia educativa desarrollada en el territorio indígena de Yaquivá. Este texto llega a mí justo después de regresar a la ciudad de Bogotá y haber culminado mi primera experiencia en el territorio.

Más allá de servir únicamente como referentes conceptuales, los planteamientos de estos autores permiten problematizar la enseñanza de la filosofía, cuestionar las formas tradicionales de producción del conocimiento y replantear el papel del docente en contextos interculturales. En este sentido, los conceptos de experiencia y alteridad atraviesan este trabajo de grado no solo como categorías de análisis, sino como formas concretas de habitar el proceso pedagógico junto a la comunidad indígena de Yaquivá. En dicho texto Larrosa y Skliar (2009) proponen una crítica profunda a los modelos educativos centrados exclusivamente en la transmisión de información, la eficiencia técnica y la acumulación de contenidos. Para los autores, la educación moderna ha reducido la experiencia a un

procedimiento cuantificable, olvidando que aprender implica una transformación sensible y subjetiva del sujeto. Desde esta perspectiva, la experiencia no se entiende como algo que simplemente ocurre, sino como aquello que atraviesa al individuo, lo afecta y deja una huella en su forma de comprender el mundo. Larrosa afirma que “la experiencia es lo que nos pasa” (2009). Es decir, aquello que interrumpe nuestras certezas y modifica nuestras formas de pensar y sentir.

Esta idea resulta esencial para comprender el desarrollo del presente trabajo de grado. La experiencia vivida en el resguardo indígena de Yaquivá no puede reducirse a una práctica pedagógica convencional ni a una simple aplicación de herramientas didácticas. Por el contrario, el encuentro con la comunidad indígena transformó profundamente mi comprensión sobre la enseñanza de la filosofía, la función del docente y el lugar del conocimiento académico. El choque cultural, pedagógico y epistemológico que emergió en el territorio cuestiona directamente la formación occidentalizada recibida en la universidad, especialmente aquella centrada en la repetición de tradiciones filosóficas europeas desligadas del contexto de vida de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Larrosa (2009), esta transformación del sujeto investigador constituye precisamente una experiencia. No se trata únicamente de haber estado en el territorio, sino de haber sido afectado por él. La convivencia con la comunidad, la observación de sus prácticas cotidianas, la participación en mingas, rituales y espacios de enseñanza colectiva me permitieron comprender que el conocimiento no se limita a la teoría académica, sino que también se construye desde la memoria, la oralidad, el trabajo comunitario y la relación espiritual con el territorio. En consecuencia, el trabajo de grado se distancia de una investigación tradicional que pretende explicar al otro desde afuera y, en cambio, se posiciona desde una construcción horizontal del conocimiento.

Ahora bien, conversando con Oscar Jara:

Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. Por eso se requiere un proceso intencionado que nos permita descubrir esas determinaciones radicales que subyacen en el fondo de lo que se nos presenta a simple vista (Jara 2018 p, 54).

En este punto, la noción de alteridad desarrollada por Skliar (2009) adquiere una relevancia central. Para este autor, la educación no puede reducir al otro a una categoría abstracta ni convertirlo en un objeto de interpretación. La alteridad implica reconocer la existencia de formas distintas de habitar el mundo, de pensar, de aprender y de sentir. Esto supone abandonar las pretensiones universalistas del conocimiento occidental y abrirse a la posibilidad de que existen saberes válidos más allá de la academia.

A partir del trabajo realizado con la comunidad de Yaquivá, el reconocimiento de la alteridad me permitió comprender que los contenidos filosóficos aprendidos en la licenciatura no tenían necesariamente sentido dentro del territorio indígena. La comunidad no rechazaba el conocimiento filosófico occidental por ignorancia o desinterés; simplemente, sus formas de comprensión del mundo partían de otras lógicas culturales, espirituales y comunitarias. Este aspecto resulta fundamental, ya que evidencia una de las principales tensiones que atraviesan

la enseñanza de la filosofía en Colombia y América Latina: la imposición de modelos educativos homogéneos sobre comunidades con realidades profundamente diversas.

Desde la mirada de Skliar (2009), uno de los riesgos de la educación moderna consiste en intentar traducir al otro bajo nuestras propias categorías, desconociendo su diferencia. Precisamente, al llegar al territorio, intenté inicialmente enseñar filosofía desde parámetros académicos occidentales que poco dialogaban con las dinámicas de la comunidad. Sin embargo, el proceso de convivencia me permitió comprender que enseñar no significaba imponer conceptos filosóficos desligados de la realidad inmediata, sino generar puentes de comunicación entre saberes distintos y desde allí empezar a construir conocimientos que no se supediten el uno al otro, por el contrario que dialoguen y a partir del reconocimiento de la diferencia empezar a construir.

Es en este contexto donde la pintura aparece como un puente pedagógico y estético fundamental. La pintura no funciona únicamente como una actividad artística complementaria, sino como un espacio de encuentro entre conocimientos. A través de la creación visual, los participantes pudieron expresar elementos de su identidad cultural, reflexionar sobre su territorio y dialogar sobre conceptos filosóficos sin necesidad de recurrir exclusivamente al lenguaje académico tradicional.

La relevancia pedagógica de este proceso puede comprenderse desde la idea de experiencia desarrollada implícitamente en Larrosa y Skliar (2009). Ambos autores entienden que el aprendizaje auténtico ocurre cuando el sujeto se involucra de manera sensible con aquello que vive. En este sentido, pintar el maíz observando su crecimiento en la huerta, retratar los tejidos tradicionales o representar visualmente el paisaje caucano no constituyen ejercicios técnicos aislados, sino formas de pensamiento y reflexión sobre el mundo.

La pintura permitió que los espacios educativos dejaran de centrarse únicamente en la explicación verbal de conceptos filosóficos y se transformaran en escenarios de diálogo,

sensibilidad y construcción colectiva de sentido. De este modo, la enseñanza de la filosofía dejó de limitarse a la memorización de autores y teorías para convertirse en una práctica viva vinculada a la experiencia cotidiana de la comunidad.

Uno de los aportes más significativos del trabajo de grado consiste precisamente en cuestionar la separación entre arte y filosofía dentro de los procesos educativos.

Tradicionalmente, la enseñanza filosófica se ha centrado en el texto escrito y en la argumentación conceptual abstracta, dejando de lado otras formas de pensamiento sensibles y visuales. Sin embargo, la experiencia desarrollada en Yaquivá demuestra que la pintura puede convertirse en un medio legítimo para promover la reflexión filosófica.

Esto se evidencia claramente en el episodio desarrollado durante el encuentro en la vereda La Virginia, donde surgió espontáneamente una discusión filosófica acerca de la belleza y la percepción del color mientras los participantes observaban el atardecer caucano. Lo relevante de esta situación es que el debate no surgió a partir de una clase magistral sobre estética filosófica, sino desde la experiencia inmediata compartida entre los participantes. Allí, conceptos tradicionalmente abordados desde autores occidentales como Kant o Hegel aparecieron de forma orgánica a partir de la sensibilidad, la observación y el diálogo.

Desde la perspectiva de Larrosa (2009) este tipo de acontecimientos muestran que la experiencia educativa auténtica no puede programarse completamente ni reducirse a objetivos instrumentales. La experiencia siempre implica apertura, incertidumbre y transformación. En consecuencia, el papel del docente cambia radicalmente: deja de ser el centro absoluto del saber para convertirse en un mediador capaz de generar condiciones para el encuentro y la reflexión colectiva.

Asimismo, el trabajo de grado dialoga críticamente con los cuestionamientos de Skliar (2009) frente a las prácticas educativas que intentan normalizar o uniformar las diferencias culturales. La experiencia con la comunidad indígena demuestra que enseñar filosofía desde

una única tradición epistemológica termina excluyendo otros modos de pensamiento. Por ello, este trabajo de grado propone una pedagogía intercultural donde la enseñanza no se construya desde la imposición, sino desde el reconocimiento mutuo.

Este aspecto representa uno de los aportes más importantes de la investigación al campo educativo. La experiencia en Yaquivá evidencia que la enseñanza de la filosofía puede desarrollarse desde metodologías más sensibles, horizontales y contextualizadas. La pintura funciona como un puente que permite articular saberes ancestrales y reflexiones filosóficas sin que uno de ellos se imponga sobre el otro, es decir se enuncia como puente debido a la relación bidireccional que puede existir entre otros dos saberes. Esto implica repensar la figura del docente, las metodologías pedagógicas y los propios contenidos filosóficos que se enseñan en las instituciones educativas.

De igual manera, este trabajo aporta una reflexión crítica sobre la formación docente en filosofía. Al reconocer que mi paso por la licenciatura estuvo marcado por una formación centrada principalmente en la teoría filosófica occidental, dejando en un segundo plano las herramientas pedagógicas necesarias para enseñar en contextos diversos. El encuentro con la comunidad indígena me permitió problematizar esta formación y comprender que la enseñanza exige una relación mucho más cercana con el territorio, la cultura y las formas de vida de los estudiantes.

En consecuencia, este trabajo de grado no solo plantea la pintura como estrategia, sino que también propone una transformación ética y política del ejercicio docente. Enseñar implica escuchar, reconocer al otro y permitir que el conocimiento se construya colectivamente. Este posicionamiento coincide con las reflexiones de Larrosa y Skliar (2009). sobre la necesidad de recuperar una educación basada en la experiencia humana y no únicamente en la transmisión técnica de contenidos.

En este punto adquiere especial relevancia la decisión metodológica y narrativa de escribir el trabajo de grado en primera persona. La narración en primera persona no responde únicamente a una elección estilística, sino a una postura ética, política y epistemológica frente a la construcción del conocimiento. Desde la perspectiva de Larrosa (2009), la experiencia solo puede narrarse desde quien ha sido afectado por ella. Narrar en primera persona implica reconocer que el investigador no es un sujeto neutral, externo o completamente objetivo frente a aquello que investiga. Por el contrario, el investigador forma parte de la experiencia misma y es transformado constantemente por ella.

Así pues, escribir desde el “yo” no significa caer en una postura individualista o subjetivista, sino asumir honestamente el lugar desde el cual se produce el conocimiento. La experiencia vivida en Yaquivá atravesó profundamente mi comprensión sobre el arte, la filosofía y la educación. Negar esa implicación personal mediante una escritura distante e impersonal habría significado invisibilizar precisamente aquello que constituye el núcleo de esta investigación: la transformación del sujeto a partir del encuentro con el otro.

Por ende, la decisión de escribir en primera persona dentro de este trabajo de grado no responde únicamente a una elección narrativa, sino a una postura política y epistemológica que encuentra sustento en la propuesta de producción de conocimiento horizontal de Corona Berkin (2019). en este sentido, el “yo” que aparece en el texto no es un recurso estilístico, como ya se mencionó, sino la expresión de un sujeto situado que reconoce su implicación en el proceso investigativo.

Tradicionalmente, la escritura académica ha privilegiado formas impersonales que buscan construir una ilusión de objetividad. Sin embargo, tal como lo plantea Corona Berkin (2019), esta aparente neutralidad oculta las condiciones desde las cuales se produce el conocimiento y reproduce jerarquías en las que el investigador se presenta como un sujeto

universal, desprovisto de contexto. Frente a esto, asumir el “yo” implica visibilizar el lugar desde el cual se habla, reconociendo que todo conocimiento es situado.

En el marco de este trabajo, narrar desde la primera persona significa reconocer que mi experiencia en el territorio no fue neutral. Mi cuerpo, mi historia, mi formación académica y mi lugar como foráneo incidieron directamente en la manera en que se desarrolló el proceso. No se trata, entonces, de centrar la investigación en una experiencia individual, sino de hacer explícitas las condiciones que la hacen posible.

Este posicionamiento se articula con la dimensión política del conocimiento. Al reconocermé como sujeto implicado, también reconozco que mi forma de ver el mundo está atravesada por una formación occidentalizada que históricamente ha ocupado un lugar hegemónico en la producción de saber. En este sentido, escribir desde el “yo” implica también un ejercicio de desnaturalización de esa posición, permitiendo cuestionarla y ponerla en diálogo con otras formas de conocimiento.

Asimismo, el “yo” que se narra en este trabajo no es un sujeto cerrado o acabado, sino un sujeto en transformación. La experiencia en el territorio desestabiliza mis certezas, cuestiona mis herramientas pedagógicas y me obliga a replantear mi lugar como docente. En este proceso, el “yo” deja de ser un punto de partida fijo para convertirse en un espacio de tránsito, atravesado por el encuentro con los otros.

Desde la perspectiva de Corona Berkin (2019), este tipo de escritura permite romper con la lógica extractivista del conocimiento, en la que el investigador toma información del territorio sin verse afectado por él. Por el contrario, al narrar mi experiencia, hago visible que el proceso investigativo me transforma y que esa transformación es parte constitutiva del conocimiento producido.

En este sentido, mi lugar político como sujeto se construye en la tensión entre mi formación académica y mi experiencia en el territorio. Por un lado, reconozco que vengo de

una tradición que ha privilegiado ciertos saberes sobre otros; por otro, la experiencia en Yaquívá me permite cuestionar esa jerarquía y abrirme a la posibilidad de construir conocimiento desde el diálogo.

Este posicionamiento tiene implicaciones directas en mi ejercicio como docente. Ya no se trata de enseñar filosofía como un conjunto de contenidos que deben ser transmitidos, sino de generar espacios donde el pensamiento emerja desde la experiencia, el diálogo con la comunidad desde un ejercicio horizontal, el cual me posiciona en un lugar donde el rol ya no es del maestro sino de un dinamizador, en este sentido, el dinamizador entendido como otro que acciona con otros, desde un ejercicio igualitario y la relación con el entorno. Así pues, la pintura no solo transforma la manera en que enseño, sino también la manera en que entiendo mi rol dentro del proceso educativo.

En este sentido, el “yo” que se narra en este trabajo es un “yo” en relación, un sujeto que se construye en el encuentro con los otros y que reconoce su responsabilidad en la producción del conocimiento. Esta forma de escritura no busca afirmar una verdad absoluta, sino dar cuenta de un proceso situado, atravesado por múltiples voces, experiencias y tensiones.

En ese sentido, asumir el lugar político del sujeto desde la propuesta de Corona Berkin (2019). implica reconocer que investigar es también implicarse, que conocer es también transformarse y que escribir es también tomar posición. Desde este lugar, el trabajo de grado se configura no solo como un ejercicio académico, sino como una apuesta ética y política por otras formas de producir conocimiento, más horizontales, más situadas y más comprometidas con los territorios y las comunidades.

Asimismo, la escritura en primera persona se relaciona directamente con la noción de alteridad desarrollada por Skliar (2009). narrar desde la experiencia propia permite reconocer

que el conocimiento no se construye hablando “sobre” los otros desde una posición superior, sino dialogando “con” los otros desde el reconocimiento mutuo. La primera persona rompe parcialmente con la ilusión de objetividad total característica de muchas investigaciones académicas tradicionales, las cuales históricamente han convertido a comunidades indígenas, campesinas o periféricas en simples objetos de estudio.

Por el contrario, en este trabajo la narración en primera persona busca evidenciar que el proceso investigativo estuvo atravesado por tensiones, contradicciones, aprendizajes y transformaciones constantes. Mi presencia en el territorio nunca fue neutral. Mi cuerpo, mi forma de hablar, mi formación académica, mi apariencia física y mis prácticas culturales influyeron directamente en la manera en que la comunidad me percibía y en la forma en que yo comprendía el territorio. Reconocer esto dentro de la escritura implica asumir una posición ética frente al conocimiento producido.

Además, la narración en primera persona se convierte en una apuesta metodológica coherente con formas horizontales y decoloniales de investigación. En lugar de construir un discurso académico que pretende poseer la verdad absoluta sobre la comunidad indígena, la escritura reconoce sus propios límites y entiende el conocimiento como una construcción situada. Esto dialoga directamente con las críticas realizadas por autores latinoamericanos frente a las formas coloniales de producción académica, donde el investigador occidental interpreta y clasifica las experiencias de los otros sin verse afectado por ellas.

En el caso específico de este trabajo, la primera persona permite mostrar cómo la experiencia modificó mi propia concepción de la filosofía. Antes del encuentro con la comunidad de Yaquivá, entendía la enseñanza filosófica principalmente desde el texto escrito, el concepto abstracto y la tradición académica occidental. Sin embargo, la convivencia con la comunidad me permitió comprender que la reflexión filosófica también

emerge desde la sensibilidad, la oralidad, el trabajo colectivo, el arte y la relación con la naturaleza. La pintura dejó de ser únicamente una herramienta artística para convertirse en una forma de pensamiento y de construcción de conocimiento.

De este modo, las categorías de experiencia y alteridad constituyen el núcleo epistemológico y metodológico del presente trabajo de grado. La experiencia vivida en el territorio transformó mi comprensión sobre la filosofía, la educación y el arte, mientras que la alteridad me permitió reconocer la legitimidad de otros saberes y otras formas de habitar el mundo.

Ahora bien, la noción de producción de conocimiento horizontal desarrollada por Corona Berkin (2019). permite comprender de manera más profunda el giro metodológico y epistemológico que atraviesa este trabajo de grado. En contraste con los modelos tradicionales de investigación, en los que el conocimiento es producido desde una lógica vertical —donde el investigador interpreta, clasifica y representa al otro—, la autora propone una apuesta en la que el saber se construye en relación, en diálogo y desde la implicación mutua entre quienes participan del proceso. En este sentido, la horizontalidad no se limita a una técnica metodológica, sino que constituye una postura ética y política frente a la forma en que se produce, valida y circula el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la experiencia desarrollada en el resguardo indígena de Yaquivá no puede entenderse únicamente como un proceso en el que yo, en calidad de docente en formación, fui transformado por el encuentro con la comunidad. Si bien, como se ha señalado, la experiencia me atravesó profundamente —modificando mis concepciones sobre la enseñanza de la filosofía, el arte y el conocimiento—, resulta insuficiente sostener una lectura unidireccional de dicha transformación. Siguiendo a Corona Berkin (2019). la producción de conocimiento horizontal implica reconocer que el territorio y sus habitantes

también se ven afectados por el proceso investigativo. Es decir, no se trata solo de cómo el territorio me transforma, sino también de cómo mi presencia, mis prácticas y mis saberes inciden en el territorio.

Este reconocimiento permite desplazar la idea de un investigador pasivo que simplemente “recoge” información. Por el contrario, mi presencia en Yaquivá generó movimientos, tensiones y aperturas que transformaron, en cierta medida, las dinámicas del espacio formativo. La introducción de la pintura como práctica pedagógica no era un elemento propio de la tradición educativa del resguardo, sin embargo, su incorporación no operó como una imposición externa, sino como una posibilidad que fue apropiada, resignificada y reconfigurada por la comunidad.

En este punto, la horizontalidad se hace evidente en la medida en que el conocimiento no se construye desde una sola dirección. La pintura, que inicialmente aparece como una herramienta traída desde mi experiencia personal y formación, comienza a dialogar con los saberes del territorio: con el tejido, con la siembra, con la medicina tradicional, con la relación espiritual con la naturaleza. De este modo, el ejercicio pedagógico deja de ser una transferencia de conocimientos para convertirse en un espacio de encuentro entre formas distintas de comprender el mundo.

Siguiendo a Corona Berkin (2019), este tipo de procesos implica reconocer que el conocimiento no preexiste de manera acabada en ninguno de los participantes, sino que emerge en la relación. En otras palabras, ni la filosofía occidental que yo portaba, ni los saberes ancestrales de la comunidad, por sí solos, eran suficientes para dar cuenta de la complejidad de la experiencia. Es en el cruce entre ambos donde se produce un nuevo tipo de conocimiento, situado, contextual y relacional.

En este sentido, sostener que el territorio también se vio “afectado” no implica sugerir una transformación en términos de ruptura o imposición, sino más bien un movimiento de apertura. La presencia de prácticas artísticas como la pintura permitió la emergencia de nuevas formas de representación visual dentro del resguardo. A través de los murales, los ejercicios de dibujo y los espacios de creación colectiva, la comunidad comenzó a explorar otras maneras de narrarse a sí misma, de representar su identidad y de reflexionar sobre su entorno.

Este proceso se evidencia, por ejemplo, en la forma en que los participantes empezaron a observar su propio territorio desde una mirada estética distinta. Elementos cotidianos como el maíz, la guadua o el tejido dejaron de ser únicamente parte de la vida diaria para convertirse también en objetos de representación, reflexión y creación. La pintura, en este sentido, no reemplaza las formas propias de conocimiento, sino que se articula con ellas, ampliando las posibilidades de expresión y diálogo.

De esta manera, el territorio no permanece estático frente al ejercicio investigativo, sino que entra en una dinámica de co-transformación. Tal como plantea Corona Berkin (2019), la producción de conocimiento horizontal implica asumir que toda investigación tiene efectos, y que dichos efectos deben ser reconocidos y problematizados. En este caso, la pintura no solo fue un medio para enseñar filosofía, sino que se convirtió en un dispositivo que posibilitó nuevas formas de encuentro entre los miembros de la comunidad, así como nuevas formas de relación con el conocimiento.

Asimismo, este enfoque permite comprender por qué el ejercicio investigativo se construye desde una “mirada con los otros” y no “sobre los otros”. La diferencia no es menor. Investigar “sobre” implica mantener una distancia que reproduce relaciones de poder en las que el investigador se posiciona como sujeto que sabe frente a un otro que es objeto de

conocimiento. Por el contrario, investigar “con” supone reconocer al otro como interlocutor válido, como sujeto que también produce conocimiento y que participa activamente en su construcción.

En el caso de este trabajo, esta mirada con los otros se materializa en prácticas concretas como el diálogo, la escucha, la observación participativa y la vivencia compartida. Los círculos de palabra, las mingas, los encuentros artísticos y las conversaciones cotidianas no son simplemente técnicas de recolección de información, sino espacios donde el conocimiento se construye colectivamente. Cada uno de estos escenarios permite que las voces de la comunidad no sean mediadas ni traducidas completamente por el investigador, sino que conserven su propia lógica y sentido.

De igual forma, esta perspectiva implica una reflexión ética sobre el proceso investigativo. La producción de conocimiento horizontal exige un cuidado en el uso de la información, en la manera de nombrar a los otros y en el reconocimiento de los límites propios. En contextos como el del resguardo de Yaquivá, donde el conocimiento está profundamente ligado a la espiritualidad, la memoria y la vida comunitaria, investigar supone también pedir permiso, respetar los tiempos del territorio y reconocer que no todo puede ni debe ser dicho.

En consecuencia, la horizontalidad no es un estado ideal completamente alcanzado, sino una apuesta en constante construcción, atravesada por tensiones, contradicciones y aprendizajes. Mi formación académica, mis formas de hablar, mi corporalidad y mi lugar como sujeto externo al territorio generaron inevitablemente asimetrías en la relación. Sin embargo, el reconocimiento de estas tensiones permitió problematizarlas y, en la medida de lo posible, construir relaciones más horizontales.

Así pues, la producción de conocimiento horizontal se convierte en un eje fundamental para comprender este trabajo de grado. No solo permite explicar la manera en que se construyó el proceso investigativo, sino que también da cuenta de sus efectos en el territorio y en el propio investigador. La experiencia en Yaquivá evidencia que el conocimiento no puede seguir siendo pensado como algo que se produce únicamente en la academia, sino como un proceso vivo que emerge en la relación con los otros, en el encuentro con el territorio y en la apertura a formas diversas de comprender el mundo.

### **Volver sobre la experiencia**

Ahora bien, en un tercer momento después de retornar a la ciudad de Bogotá, se gestó junto a dos de las docentes de la licenciatura una salida de campo a territorio caucano, específicamente al municipio de Cajibío, allí se trabajó con comunidades campesinas que hacen parte de la Coordinadora Nacional Agraria (CNA). Habitando el territorio por seis días, se evidenciaron las diferentes formas que existen en los territorios para los procesos formativos, políticos y decoloniales, trabajando la tierra y construyendo en comunidad y para la comunidad, todo esto desde un ejercicio horizontal, en igualdad de condiciones, sin explotar a nadie.

Lo relevante de todo esto y de mi participación en dicha salida de campo, es que a partir de lo anterior se logró realizar otra salida, de nuevo al Cauca durante seis días, pero esta vez de vuelta al territorio ancestral de Yaquivá, en Tierradentro.

Así pues, junto a 26 compañeros habitamos el resguardo indígena por cuatro días, trabajando en su mayoría en la vereda La milagrosa, en las sedes de bachillerato y primaria, al igual que la realización de dos murales en la sede principal de la institución educativa Jissa Fxiw, entendiendo que la pintura ya tenía un lugar de enunciación dentro del territorio que permitió la construcción colectiva por miembros de la comunidad.

**Fotografía 6 :** Salida de campo territorio indígena de Yaquivá



Nota: En la imagen se observa grupo de estudiantes de la Licenciatura en Filosofía que participó en la salida de campo al territorio de Yaquivá. Foto tomada de galería personal (2026)

Lo anterior se planteó junto a la profesora Alexandra Arias, como forma de contribuir a la puesta desde la cual me planto hoy en día, y como me pienso mi ejercicio docente, sin buscar convencer a nadie de que existe una forma única de enseñar o aprender. Por el contrario, y siendo coherente con el planteamiento de este trabajo de grado, mostrar a los compañeros en formación que existen otras aristas desde las cuales pensarse el ejercicio docente, que sea contextual, sin subestimar, rechazar o supeditar otras formas de ver y habitar el mundo, y que desde allí se cuestione desde su formación académica ¿para qué? y ¿para quién se piensa la enseñanza de la filosofía? y que excluye el enmarcarse dentro de la tradición eurocentrista del conocimiento y de las formas de producirlo.

De este modo, se empezaron a generar tensiones entre los compañeros, al darse cuenta de que mucho del conocimiento adquirido en la academia era totalmente descontextualizado

de espacios como este, y que las herramientas que tenían para llevar este conocimiento netamente teórico y occidental eran muy pocas, casi nulas, pues no partían del diálogo y de una lectura del contexto o una construcción colectiva, reconociendo al otro como un igual en términos de aportar al espacio formativo, sino que, partía desde el ejercicio hegemónico de creerse dueños de la verdad por estudiar corrientes filosóficas y ver al otro bajo un ejercicio vertical, ubicando al docente en la cima del conocimiento y a los estudiantes, cual esponja, absorbiendo mera información, la cual no responde a su realidad inmediata.

Los últimos dos días nos desplazamos a la ciudad de Popayán, allí estuvimos en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), universidad que se caracteriza por pertenecer al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El objetivo de acudir a este espacio formativo consistió en entender la forma en que se configura el ejercicio educativo propio que se realiza allí. Como todo, parte de la multiculturalidad de los territorios y la educación propia, precisamente allí, en el territorio, este fue uno de los aspectos que más impactó en los compañeros y compañeras que asistieron, incluso llegando a plantear en el espacio de discusión preguntas tales como ¿dónde están los salones de clase? o ¿cuál es la malla curricular de la universidad?

Lo anterior, en parte, por el desconocimiento acerca de estas otras formas de educarse y educar, lo cual da cuenta de esa “máscara blanca” de la que habla Catherine Walsh (2013). en su texto “Pedagogías Decoloniales”, retomando este concepto de Frantz Fanon (1952). y su obra “Piel negra, mascarar blancas” entendiéndose allí esta máscara blanca como la negación o invisibilización de las entidades propias (indígenas, afros, campesinas y populares) y la adaptación forzada de una idea de humanidad definida desde la colonialidad.

Desde Catherine Walsh (2013). se retoma esta idea para dar cuenta de cómo la educación ha sido uno de los principales espacios donde se reproduce esa “máscara blanca”, en la cual se refuerza esa idea de la universalización del conocimiento y de la forma de

producirlo. He allí la importancia de poder contar con estos espacios formativos dentro de la licenciatura, con el fin de poder desaprender todo lo que se nos ha impuesto y, por ende, cuestionar los conocimientos que se nos plantean como universales pero no solo desde conceptos y realidades occidentales como se desarrolla hoy día en la licenciatura en filosofía, sino como diría Catherine Walsh (2013). desde un Re-existir, desde lo propio, recuperando memorias, saberes y formas de vida que históricamente han sido negadas.

Ahora bien, esto no se trata exclusivamente de transformar contenidos educativos y adaptarlos al contexto latinoamericano, sino siguiendo el pensamiento de Walsh (2013). “descolonizar el ser y el saber”, transformando así las formas de sentir, pensar y relacionarse, lo cual demuestra la necesidad de que la academia se replantee lo que considera importante de enseñar y aprender y no busque analizar contextos ajenos, bajo conceptos que no corresponden a las diferentes multiplicidades de formas de entender el mundo, y cómo esto influye directamente en la construcción de conocimiento.

Volver al territorio después de haber narrado y problematizado la experiencia inicial no es un gesto neutro. No se trata simplemente de regresar a un lugar físico, sino de habitarlo de otra manera. Si en un primer momento mi presencia en Yaquivá estuvo atravesada por la incertidumbre, el choque cultural y la imposición —muchas veces inconsciente— de una formación académica occidental, este retorno ocurre desde una conciencia distinta: una que ya ha sido interpelada por la experiencia, afectada por ella y, en ese sentido, transformada.

Volver, entonces, implica preguntarme qué queda de mí como docente, qué se transforma y, sobre todo, qué devuelvo al territorio después de haber pasado por él. Esta pregunta no es menor, porque en ella se juega una dimensión ética y política de la pedagogía: no basta con “ir” a un territorio, observar, intervenir y retirarse; hay una responsabilidad en lo que se deja, en cómo se participa y en las relaciones que se construyen.

En este punto, las reflexiones de Catherine Walsh (2013). permiten profundizar la problematización. Desde su perspectiva, las pedagogías decoloniales no se limitan a cuestionar contenidos, sino que implican una transformación de las formas de relación, de producción de conocimiento y de existencia misma. Walsh (2013). afirma que se trata de “pedagogías otras” que emergen desde las luchas, memorias y resistencias de los pueblos, y no desde la academia como centro legitimador del saber.

El regreso al territorio, en el marco de la salida de campo, me posicionó nuevamente en un lugar que ya no podía asumir desde la misma lógica inicial. Si antes mi rol estaba atravesado por la idea de enseñar —aunque luego mutara hacia el dinamizador—, ahora la pregunta se desplaza: ¿para qué y para quién enseño?

Esta pregunta tensiona directamente la formación recibida en la licenciatura. La enseñanza de la filosofía, tal como se plantea en muchos espacios académicos, responde más a una tradición disciplinar que a las necesidades concretas de los contextos donde se ejerce. En ese sentido, el retorno al territorio pone en evidencia una fractura: la distancia entre lo que se aprende en la universidad y lo que realmente se necesita en escenarios como el de Yaquivá.

Durante la salida de campo, esta tensión se hizo evidente en la participación de los compañeros. La disposición frente al territorio, el interés por comprenderlo o, por el contrario, la tendencia a interpretarlo desde categorías ya dadas, mostraban que no todos habíamos atravesado el mismo proceso de transformación. En algunos casos, persistía una mirada externa, casi extractivista, donde el territorio era visto como objeto de análisis más que como espacio de relación.

Aquí aparece un punto clave que Walsh (2013) señala con claridad: la colonialidad no solo está en los contenidos, sino en las formas de mirar, de nombrar y de relacionarse. La “máscara blanca”, en términos de la autora, no es únicamente una imposición externa, sino

una forma interiorizada de entender el mundo que jerarquiza saberes y legitima unos sobre otros.

En ese sentido, mi retorno al territorio no estuvo exento de contradicciones. Aunque había una intención de hacer las cosas de otra manera, todavía habitaban en mí formas de pensamiento que respondían a esa matriz colonial. Reconocer esto no es un acto de culpa, sino de honestidad: la descolonización no ocurre de un momento a otro, es un proceso en tensión constante.

Pensar en lo que devuelvo al territorio implica asumir que la relación no es unilateral. No se trata de llevar conocimiento, sino de construirlo en conjunto. Desde esta perspectiva, la pintura adquiere un sentido distinto: deja de ser una herramienta didáctica para convertirse en un espacio de encuentro, un puente para la convergencia y construcción de conocimiento.

En la experiencia narrada, la pintura permitió abrir espacios de diálogo, de reflexión y de construcción colectiva. Sin embargo, al volver sobre ella, es necesario problematizar: ¿hasta qué punto estos espacios respondían realmente a las dinámicas del territorio?, ¿qué tanto estaban atravesados por mis propias intenciones como docente?

Walsh (2013) plantea que las pedagogías decoloniales deben partir de las luchas y necesidades de los pueblos, no de proyectos externos que se adaptan superficialmente al contexto. En ese sentido, devolver al territorio no puede significar imponer una metodología, aunque esta se presente como alternativa. Implica, más bien, escuchar, reconocer y dejar que el proceso pedagógico se configure desde el mismo territorio.

En la salida de campo, esta reflexión se hizo evidente al observar la participación de los compañeros. Mientras algunos se involucraban desde una lógica de intercambio, otros mantenían una distancia que evidenciaba la dificultad de descentrarse. Esto no solo habla de ellos, sino de la formación que compartimos: una formación que, en muchos casos, no nos prepara para habitar la diferencia.

Dialogar con Catherine Walsh (2013) desde esta experiencia implica reconocer que la descolonización del conocimiento no es un discurso, sino una práctica. La autora insiste en la necesidad de “romper la máscara blanca”, es decir, de cuestionar las formas en que el pensamiento occidental se ha naturalizado como único referente válido.

En mi caso, esta ruptura comienza al reconocer que la filosofía no puede seguir enseñándose desde una lógica universalista. La experiencia en Yaquivá muestra que existen otras formas de pensamiento, otras maneras de comprender el mundo que no pasan por la tradición filosófica europea. Esto no significa negar la filosofía occidental, sino descentralizarla. Como señala Walsh (2013) se trata de abrir espacios donde múltiples saberes puedan coexistir sin jerarquías. En ese sentido, la pintura se convierte en un medio que permite este encuentro, pero solo en la medida en que no se imponga como método, sino que se construya desde la relación.

Romper la máscara blanca también implica cuestionar la idea de docente como portador de conocimiento. En el territorio, el concepto de dinamizador comunitario desestabiliza esta figura, mostrando que el saber no está concentrado en una sola persona, sino que circula en la comunidad.

Uno de los aprendizajes más significativos del proceso es la importancia de la memoria colectiva. En el territorio, la memoria no es un ejercicio académico, sino una forma de resistencia. Las prácticas, los relatos, los rituales, todo ello configura una forma de conocimiento que se transmite y se recrea constantemente. Walsh (2013) enfatiza que las pedagogías decoloniales están profundamente ligadas a estas memorias, porque en ellas se encuentran las luchas y resistencias de los pueblos. En ese sentido, el ejercicio de la pintura puede entenderse como una forma de activar la memoria, de hacer visible aquello que sostiene la identidad del territorio.

Volver sobre las luchas del territorio implica reconocer que la educación no es neutral. La forma en que se enseña, los contenidos que se priorizan, todo ello tiene implicaciones políticas. Por eso, pensar cómo me gustaría que la licenciatura se replantea no es una reflexión abstracta, sino una necesidad concreta.

Es necesario preguntarse: ¿qué es importante enseñar y para quién?, y ¿quién lo determina? Si la formación docente sigue centrada en una tradición que no dialoga con los contextos, difícilmente podrá responder a las realidades de territorios como Yaquivá.

Un ejemplo de esto es la práctica pedagógica que establece el programa en su malla curricular, esta se inicia en quinto semestre, asistiendo una vez a la semana al colegio, lo que dificulta el diálogo con los estudiantes y el contexto, aleja el ejercicio docente y lo supedita a la mera transmisión de contenidos que han sido previamente establecidos por el titular del aula. Contenidos que por el tiempo ni siquiera llegan a desarrollarse sino se tocan de forma superficial.

Ahora bien, en contextos como la UAIIN el dinamizador-estudiante está siempre inmerso en el contexto, lo cual facilita el acercamiento a las necesidades, realidades, retos y constantes cambios que sufre un espacio formativo. De ahí que, la experiencia en el territorio transformó mi visión de la pintura. Antes la entendía como una práctica artística que podía servir como herramienta pedagógica; ahora la comprendo como un espacio de relación, de construcción de sentido. Pensar la pedagogía desde este lugar implica abandonar la idea de enseñar como transmisión y asumirla como construcción colectiva. La pintura, en este sentido, no enseña filosofía en el sentido tradicional, pero sí abre la posibilidad de pensar, de cuestionar, de reflexionar desde la experiencia.

Esto redefine también mi lugar como docente. Ya no se trata de enseñar contenidos, sino de generar condiciones para que el pensamiento emerja. En este proceso, el ejercicio de

memoria se vuelve fundamental, porque permite anclar la reflexión en el territorio, en las experiencias concretas.

Al finalizar este proceso, es posible articular las reflexiones de los autores trabajados a lo largo del trabajo de grado, pero es en Catherine Walsh (2013) donde encuentran un punto de convergencia. Su propuesta de pedagogías decoloniales recoge la necesidad de pensar la educación desde el territorio, desde la memoria y desde la resistencia. Desde donde me paro ahora, la enseñanza de la filosofía no puede desligarse del contexto. No se trata de abandonar la disciplina, sino de transformarla, de abrirla a otras formas de conocimiento.

La experiencia en Yaquivá muestra que es posible construir pedagogías otras, pero también evidencia las dificultades de este proceso. La colonialidad no desaparece fácilmente, sigue presente en nuestras formas de pensar y actuar.

Sin embargo, reconocer esto es el primer paso. Volver al territorio, problematizar la experiencia y dialogar con autores como Walsh (2013) permite avanzar hacia una práctica pedagógica más consciente, más situada y, sobre todo, más justa.

En última instancia, de eso se trata: de construir una educación que no imponga, sino que dialogue; que no excluya, sino que reconozca; que no reproduzca la colonialidad, sino que contribuya a dismantlarla (Walsh, 2013).

## **Bibliografía**

- Castro Patarroyo, Lizeth Ximena; Cruz Vargas, Iván Darío; Ojeda Suárez, Manuel Alejandro. (2020). *Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía, Praxis & Saber*, vol. 11, núm. 27, e302, 2020, septiembre-Diciembre. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).
- Corona, Sarah (2019). Producción horizontal del conocimiento. CALAS. MARYA SIBYLLA MERIAN CENTER. Alemania

- Espinel, Óscar. (2020). Enseñanza y filosofía. *Una mirada desde la perspectiva del aprender*. Childhood & philosophy, vol. 16, Enero-Diciembre. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Fanon, Frantz (1952). Piel negra, máscaras blancas. Akal.
- Jara, Oscar (2018). La sistematización de experiencias: practica y teoría para otros mundos posibles. 1ed, Bogotá, Colombia.
- Jiisa Fxiw, (2011). *Plan educativo comunitario (PEC)*. Resguardo Indígena de Yaquivá, Inzá, Cauca, Colombia.
- Llorente Cámara, Enrique. (2020). *Imágenes en la enseñanza*. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 9, p. 0. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko. Unibertsitatea, Vitoria-Gasteiz, España.
- Rosero Morales, José Rafael.(2020). *Filosofía intercultural: Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp. 4, Universidad del Zulia, Venezuela.
- Sánchez Álvarez, Vicente. (2020). ¿Qué enseñar y para qué enseñar filosofía? Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 10, pp. 11-36.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps). (2009) Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens. Ediciones
- Walsh, Catherine. (2013). Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (Tomo 1). Abya Yala.