



CyP

Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinar
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.11, Núm. 1, pp. 1043-1054 - ISSN 2027-5528

El fogón en la escuela: narrativas emergentes con estudiantes de secundaria

The cooking burner stove at the school: emerging narratives with secondary school students

Sandra Liliana Burbano López

Escuela Normal Superior Farallones de Cali

orcid.org/0000-0002-6676-686



Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

El fogón en la escuela: narrativas emergentes con estudiantes de secundaria

Sandra Liliana Burbano López
Escuela Normal Superior Farallones de Cali

Candidata a doctora en Estudios sociales de América Latina, Universidad Nacional del Córdoba, Argentina.
Magister en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura, Cali.
Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad del Valle, Cali.
Docente de Ciencias Sociales en la I.E.O. Escuela Normal Superior Farallones de Cali.
Docente de Investigación en la corporación universitaria Minuto de Dios, Cali.

Correo electrónico: d.nsf.sandra.burbano@cali.edu.co

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0002-6676-6864>

Resumen

Frente a la necesidad de una política de comunicación, que dinamizara los hallazgos derivados de la investigación realizada con el pueblo Nasa, escribí *El Fogón en la Escuela*, último capítulo de mi tesis de maestría en Educación: Desarrollo Humano, denominada *Rasgos Culturales de los Nasa y sus aportes contextuales para una educación Intercultural*. En ese capítulo se propuso llevar, lo aprendido con los Nasa, al aula de clase, donde la figura del fogón resultaba potente para compartir el conocimiento desde el fluir de la palabra. Pensar en esa posibilidad, invitaba a relaciones intersubjetivas, fundadas en la escucha, sin la verticalidad existente en la vida escolar. Conversar con estudiantes de undécimo grado de la I.E. Escuela Normal Superior Farallones de Cali, significó compartir pensamientos, sensibilidades, apuestas e imaginarios sobre el pre-texto de las ciencias sociales como acto de aprendizaje recíproco.

Este artículo quiere contar cómo, desde un narrar utópico e incluso distópico, pero sobre todo imaginado y esperanzado, se asumió el desafío epistémico necesario para responder a la necesidad de romper los cánones del adulto-centrismo operado en los jóvenes, el cual no les ha permitido pensar por sí mismos y narrarse desde su propia vivencia como fuente de conocimiento.

Palabras clave: Fogón, adulto-centrismo, subjetividad, narrativa, escucha.

The cooking burner stove at the scholl: emerging narratives with secondary school students

Abstrac

Faced with the need for a communication policy, which would energize the findings derived from the research carried out with the Nasa people. I wrote *The cooking burner stove at the scholl*, last chapter of my master's thesis in Education: Human Development, called *Cultural Traits of Nasa and its contextual contributions to an Intercultural Education*. In that chapter I set out to take, what I learned with the Nasa, to the classroom, where the figure of the cooking burner stove was powerful for sharing knowledge from the flow of the word. To think of this possibility invited intersubjective relationships, based on listening, without the verticality existing in school life. Converse with eleventh graders of the *I.E. Escuela Normal Superior Farallones Cali* it meant sharing thoughts, sensitivities, bets and imaginaries about the pre-text of the social sciences as an act of reciprocal learning.

This article wants to tell how, from a utopian and even dystopian narration, but above all imagined and hopeful, assumed the epistemic challenge needed to respond to the need to break adultcentrism canons operated on young people, which has not allowed them to think for themselves and narrate from their own experience as a source of knowledge.

Keywords: cooking burning stove, adultcentrism, subjectivity, narrative, listening.

El Fogón como posibilidad metódica

Uno de los hallazgos más sorprendentes, dentro del proceso de investigación con el pueblo Nasa¹ fue la figura del fogón, que ya conocía y entendía a partir de mi propia vivencia familiar a través de los relatos de mi abuela, quien entrelazaba las historias de su infancia y juventud en Buesaco Nariño, su pueblo de origen, con los cuentos del duende, el guando, la llorona y otros espantos o espíritus, inscribiendo en mí un interés por los caminos de la memoria a través de la palabra. Luego yo misma transmitiría esas narraciones a familiares, amigos y estudiantes. Sin embargo, el fogón como ser espiritual alrededor del cual es posible la comunicación, mientras él mismo comunica, en su propio lenguaje, resultó ser trascendental para comprender el alcance de los conocimientos ahí convocados.

Para los Nasa el fogón no sólo es un lugar de la casa. El fogón está compuesto por tres piedras y el fuego. Según los Nasa, estos cuatro elementos son como personas a los cuales convoca el médico tradicional para que convivan entre ellos. “La Candela es un ser exigente” pero también complaciente pues “brinda el calor sin distinguir a nadie, va a trabajar sin descanso, dialoga muy de cerca, enseña y avisa lo que va a suceder” (Viluche, Et al, (N. F.), p. 43). Es tal la importancia del fogón que Yule y Vitonás nos advierten:

Hoy en día la juventud utiliza la hornilla, la estufa, gasolina, gas, por esta razón somos muy débiles, por lo que no dan consejos, estamos dejando a un lado lo mejor de nosotros y estamos apropiándonos del estilo occidental que no nos sirve” (2010, p. 55).

Por lo tanto, para los Nasa, preservar el fogón, mantenerlo armonizado y comprender sus señales es sumamente importante para continuar con los vínculos familiares y comunitarios de aprendizaje.

Por otro lado, uno de los patrimonios de los Nasa es la expresión *Caminar la palabra*, tener clara su dimensión no es fácil, sino sólo a través de la voz del mismo pueblo. Entender al otro, comprender su realidad, implica caminar a su lado muchas veces en silencio, de manera que, acallada la propia voz, emergieran los escenarios de aprendizaje para el mismo pueblo y para mí como investigadora.

¹ Los Nasa son un pueblo indígena fuerte. Han permanecido en resistencia desde los tiempos de la colonia. Se localizan principalmente en los departamentos del Cauca y Huila. Su lengua es el Nasayuwe. Según su cosmogonía son hijos del agua y de la estrella. Entre sus líderes se cuenta con la cacica Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, quien también era Misak por parte de su madre.

Cuando el Nasa marcha lleva también a sus hijos, para involucrarlos en este trasegar, en esta acción política de defensa cultural. Los niños y niñas, tanto quienes pertenecen a la Guardia Indígena como los demás, tienen claro el sentido de Caminar la Palabra, pues saben que al paso de los años serán ellos quienes continuarán con los procesos de reivindicación histórica, mientras enseñan a sus hijos (Burbano, 2012, p. 51).

En esas caminatas, en los encuentros para tejer, en las asambleas y diferentes conversaciones iba aprendiendo, no sólo del pueblo indígena sino, como lo mencioné al inicio, de mi propia vivencia, al recordar la voz de mi abuela evocando un pasado colmado de experiencias propias y de su comunidad, dando cuenta de las tradiciones, los refranes, las narrativas tejidas con las palabras de sus antepasados.

Luego, cuando ingresé al magisterio, por primera vez encontré una cantidad de estudiantes, jóvenes y jovencitas, quienes me llamaban *profe* y esperaban algo de mí. Fue en ese momento, viendo sus rostros jóvenes, curiosos, habitados por emociones y pensamientos, cuando recordé el último capítulo de mi tesis de maestría “El fogón en la Escuela”, el cual se me presentó como una oportunidad para probar la posibilidad de construir ese fogón en el aula de clases y quizá hacerlo trascender al colegio. Uno de los primeros ejercicios fue la creación de un semillero de investigación llamado Colectivo Tinku, donde un grupo de estudiantes y yo nos reuníamos a conversar sobre las preocupaciones personales en relación con las grandes problemáticas sociales. En ese transitar, las experiencias de vida se iban tejiendo desde la palabra, la escrita de los libros que leíamos y la hablada de cada una de las estudiantes², aprendiendo de todo y de todas. Nos sentábamos en cualquier rincón de colegio para conversar, dibujar, leer en voz alta o simplemente para compartir aprendizajes que iban y venían sin distinción de edad.

Nos hemos acostumbrado a enseñar a los estudiantes bajo la idea generalizada de su minoría de edad, la cual muchas veces versa sobre el supuesto de no tener algo para decir, o de no saber, incluso el concepto de saberes previos, ponderados en muchos lugares escolares se funda en la premisa de dar cuenta de las palabras de los adultos, pero pocas veces de lo que ellos y ellas piensan. Jorge Vásquez (2013), citando a Erickson habla de “moratoria social” haciendo referencia a la concepción bajo la cual, la juventud es una etapa a superar cuando se llega a la adultez por lo cual “existe una única forma de ser joven a la que todos

² Tinku estaba inicialmente constituido por jovencitas, luego se integrarían algunos muchachos.

se adaptan bajo determinados parámetros de comportamiento y cuyas necesidades, intereses y formas de comprender el mundo, están definidas desde el poder adulto-céntrico” (p. 223), en ese sentido las instituciones educativas, continua el autor, al asumir a los jóvenes como “sujetos postergados eternamente” reproducen “formas contemporáneas de colonialidad” (p. 226).

Es así como la idea de constituir ese fogón escolar tomaría elementos para pensarse a sí misma, es decir, tornarse en un acto dinámico en donde además de permitir la comunicación, el fogón mismo debería comunicar, siendo la potencialidad del pensamiento juvenil una de sus prioridades. A partir de la investigación, uno de los conceptos más potentes fue la interculturalidad, un aprendizaje desde la diferencia, en ese momento entre la educación Nasa y la oficial de los colegios. Pero al hacer el ejercicio del fogón en la escuela, ese aprendizaje entre pares, también representaba la diferencia desde la interculturalidad, pues muchos de ellos y ellas provienen de diferentes zonas del país y traen consigo los saberes de sus regiones. Aquí la idea fue darles un pretexto para hablar sobre sus propias vivencias en la manera como comprenden su entorno y también sobre las posibles transformaciones estimadas como necesarias.

Al darle participación a los estudiantes se puede determinar “la forma en que la estructura social se concretiza en los agentes educativos y a la vez la participación de éstos en la construcción social de la realidad” (Hinojosa, 2012, 63). La historia se ha construido sobre ciertas voces, generalmente sobre la voz del adulto, preguntar a los estudiantes de bachillerato, cómo están entendiendo su realidad es un insumo valioso para conocer hasta qué punto el contexto está interviniendo en el pensamiento de los jóvenes pero, sobre todo, en qué punto los jóvenes hacen resistencia a esos embates del mercado y los medios. Cómo sus microcontextos, familiares y de barrio se van entrelazando con la realidad nacional y mundial y cómo se están sintiendo implicados o no en esa realidad. Todo esto es crucial para comprender el entorno de una sociedad que adora la juventud, pero no la escucha. Este acto, según Meyer & Olivera, “proporciona un auxiliar esencialmente didáctico y resulta de primordial importancia dentro del campo de la historia biográfica, ya que combina el relato autobiográfico con la historia nacional” (1971, p. 387), Sin embargo, el fogón en la escuela, por encima de una herramienta didáctica se presentó como una oportunidad para conocer a los estudiantes e intercambiar aprendizajes a partir de la experiencia de cada quien.

Hacer arder ese fuego, a la manera del relato *El Mundo* de Eduardo Galeano (2005), era una necesidad imperiosa. Cada estudiante es uno de esos fueguitos mencionados por el autor, siendo precisamente sus pensamientos, pasión y demás recursos sensibles, a semejanza de los trozos de leña, el combustible para los encuentros, nutriendo de esa manera nuestro fogón escolar mientras comunicaba en medio de conversaciones, dibujos, arte, pensamiento político, corazón revolucionante.

Sin embargo, al pasar el tiempo, pensé en la necesidad de asemejar el fogón escolar a la tulpá Nasa incluso en su estructura, es decir, instalar un fogón conformado por tres piedras, en medio de las cuales se enciende la leña y arde una llama que habla, augura, señala, hace premonición y conduce de alguna manera las decisiones tomadas en la familia. En este fogón, las tres piedras eran simbólicas y estaban representadas por una triada compuesta por tres palabras, todas iniciadas con el artículo pronominal *Lo*. Es así como nuestras piedras toman un nombre propio, *lo ilógico, lo inexistente y lo imposible*, formando el centro de encuentro de ciencias sociales donde se pondrían uno a uno los leños de la subjetividad de cada estudiante y la mía, haciendo arder el fuego de la vida.

La piedra representada por lo ilógico surgió a partir de la figura del koan³ perteneciente a la filosofía budista Zen abordada por Frijof Capra (2007), en su texto *El Tao de la Física*. El autor señala las inconsistencias del lenguaje racional para explicar ciertas realidades, por lo cual el Zen ha creado el koan como forma de comprensión desde la detención del proceso de pensamiento, es decir sin recurrir a las teorías o los conceptos sino desde la experiencia viva, por lo cual, nuestro fogón tendría como fundamento esa intención, la del quiebre del pensamiento, aproximando a los estudiantes a una posición diferente a las lógicas a las cuales están acostumbrados. El koan era un terreno fértil e inexplorado para mirar cómo los estudiantes podían imaginar la ruptura de los marcos lógicos de su formación. Cada uno de ellos y ellas debían formular preguntas complejas para interrogar al mundo y luego construir un koan, entre lo ilógico y lo poético, para responderlas.

Al principio les pareció una completa locura, pero la sensación de asumir un reto tan difícil les llevó a realizarlo, incluso con bastante entusiasmo. Nuestra primera piedra estaba

³ Según la definición de Capra (2007), los Koanes son “acertijos absurdos cuidadosamente compuestos a fin de que el estudiante se dé cuenta de las limitaciones de la lógica y del razonamiento del modo más directo” (p. 72).

instalada, habían realizado las más inverosímiles respuestas a sus grandes preguntas y para complejizar este asunto, las explicaciones de esas respuestas debían ser lógicas y coherentes, es decir, cada koan no era una frase lanzada al azar sólo por darle una ilógica sino que, desde un pensar sensible, se tornaba en una verdadera posibilidad de abordar las alternativas de respuesta. En otras palabras, cada koan, aun rompiendo el marco lógico, debía guardar su propia lógica, una correspondencia con la pregunta desde lo que bien podría llamarse una lógica otra, pues tal como lo explica Capra, el koan tiene una solución convirtiéndose en “una profunda afirmación significativa, surgida de un estado de conciencia que el propio koan ayudó a despertar” (p. 73). En este primer momento quiero destacar el koan presentado por Sneyder Mina, quien se preguntó: ¿Por qué los seres vivos se están quedando sin dónde vivir? y su koan de respuesta fue: ¡Mi amor he comprado este anillo porque quiero que te cases conmigo! Luego su explicación versó sobre la minería y el uso irracional de la naturaleza, haciendo el recorrido de cómo, para comprar ese anillo de bodas, la naturaleza había pagado un alto precio y las personas iban perdiendo su hogar, la madre tierra por artificios, casi sin darse cuenta de ello.

Nuestra segunda piedra sería lo inexistente. Se trataba de plantear un escenario, imaginar una sociedad donde eso cuestionado desde lo ilógico, no existiera. Esta premisa también representaba un desafío, ahora retando a la imaginación, si lo ilógico cuestionaba la barbarie humana, sus limitaciones, sus vicios, la segunda les instó a pensar sobre qué pasaría en el mundo si tales situaciones no existieran. De ese modo, *un mundo feliz* parecido al de Husley se hizo manifiesto. Contrario a lo esperado, quitar del escenario terrestre los engaños, la discriminación, la ignorancia, entre otros males presentes en las sociedades humanas, no produjo nuevas realidades más armoniosas, la mayoría de los casos arrojó verdaderas distopías⁴. Para esta segunda parte nos apoyamos en *Las Intermittencias de la Muerte* de Saramago. Se le teme a la muerte, pero luego, el autor nos revela en su genial recreación, cómo al verla desaparecer de la realidad humana, aparecen otros miedos, recordándonos la complejidad del mundo y cómo en medio del tejido de existencias del planeta, la desaparición

⁴ Hace referencia a sociedades imaginarias donde los totalitarismos o la avanzada tecnológica entre otros, producen esclavitud u otras características negativas en las sociedades humanas.

de algo, en este caso, lo no deseado, indefectiblemente tendría sus consecuencias. Es así como llega a nuestro salón de clase el caos.

Los mundos resultantes, como ya se mencionó no fueron tan plenos, los y las estudiantes, en medio de sus pensamientos y habiendo echado a volar su imaginación terminaron creando escenarios dantescos; el mundo sin el engaño se tornó violento por tanta verdad encarada, el mundo sin incertidumbres arrojó a la humanidad a la locura más extravagante, el mundo sin miedo, lanzó a las personas hacía su propia destrucción. Fue interesante porque cuando empezaron a narrar a los demás cómo concebían al planeta, al país, sus propios barrios, casas, parques, escuelas en su imaginación, pudieron darse cuenta de las relaciones entre las situaciones cuestionadas y sus propios deseos, acciones y gustos. Nuestro fogón ardía a fuego vivo, el fuego curioso, espantado en otros, hilarante en muchos... En esta parte el trabajo de Darío Duque fue uno de los más interesantes, su pregunta fue: ¿Por qué castigamos en vez de prevenir?, siendo su koan de respuesta: “Con nuestras manos sólo sabemos señalar” por lo cual la premisa sobre la cual se creó lo inexistente fue un mundo donde las personas supieran de antemano los errores que iban a cometer. La creación de Darío fue un escenario donde las personas iban de camino a su inexorable destino y por lo tanto cada quien actuaba con la angustia de la certeza, convirtiendo la vida en un devenir muchas veces desesperante y aterrador.

La tercera piedra fue lo imposible, habiendo dado cuenta de lo distópico resultante en la aparente plenitud del deber ser, tendrían un espacio de diálogo para crear por grupos, la utopía. Fue un ejercicio de intersubjetividades, pues debían conversar con los compañeros con quienes tuvieran afinidades a partir de sus trabajos y darle forma al mundo ideal, cómo podrían proponer un cambio real así rayara en la imposibilidad del presente, para lograr lo propuesto por Ernesto Sábato (1998) “solo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humano se haya perdido” (p. 115).

Buscaron arduamente entre los pensamientos compartidos, las formas de recomponer una sociedad que no comprenden del todo a razón de su barbarie, armándose de valor para empezar a sentir esperanza. Las nuevas sociedades proponían unión entre las personas; unos inventaron pociones mágicas para curar el mal de violencia, otros pensaron en el exterminio de la humanidad, hubo quienes le apostaron a los acuerdos políticos entre los ciudadanos de a pie, en definitiva cada uno de los grupos planteó su propia propuesta.

Aparte de lo revelador de cada relato colectivo, un aspecto muy potente fue cuando nos contaban que para cada uno de los momentos se hizo necesario hablar con otras personas, es decir, no sólo revisar en Internet y buscar en algunos libros sino conversar con familiares, amistades y personas del barrio a fin de encontrar en la experiencia de los otros, puntos de apoyo para sí. La escucha al otro, a la otra, fue clave para escucharse a sí mismos, superando como diría Carlos Lenkensdorf, “la dificultad de escuchar el propio corazón” y entender cómo “El recibir escuchando nos transforma sin que lo esperásemos” (2008, p.18).

Y... ¿qué va pasando con la profe?

Para dar cierre a este artículo me hago esta pregunta no sólo porque en su momento la hice, sino porque después de haber participado de diferentes fogones escolares con diferentes piedras, diferentes leños, pero sobre todo con diferentes estudiantes, cada uno de ellos va marcando aprendizajes para la vida. Suelo decir, sin desconocer lo importante de mi paso por las universidades, que algunos de mis aprendizajes más valiosos se los debo a los dos pueblos indígenas, Nasa y Misak, con quienes me he acompañado y a mis estudiantes. La importancia de la oralidad no sólo radica en las palabras emitidas o escuchadas, los gestos, los símbolos, los silencios también comunican recreando la memoria y así como *la candela* con su chispas dice, las caminatas, los tejidos, los recorridos por los resguardos han significado acceder a realidades desconocidas, del mismo modo como las palabras de los estudiantes, sus preguntas, sus emociones desplegadas sin reserva en medio de los encuentros escolares, se van tornando en apertura a la esperanza.

Como educadores, creo que tenemos que pensar seriamente en estas cuestiones, si pretendemos educar restableciendo la integridad humana, donde los pensamientos, emociones, intuiciones y sentimientos estén en constante diálogo en pro de la evolución de la conciencia humana. Por lo tanto, es necesario que busquemos nuevas teorías, nuevas referencias que expliciten con mayor claridad las cuestiones epistemológicas imbricadas en el acto de educar (Moraes, 2011, p. 43).

En consonancia con estas palabras de María Cándida Moraes, se trata, como lo expresa Arturo Escobar de la “construcción de pensamiento, investigación y praxis para las transiciones hacia el pluriverso” (Escobar, 2014, p. 20). De ahí la importancia de volver a preguntar por la educación, no como escolaridad reforzada con más horas sino como espacio de aprendizaje en colectivo, buscando esos otros mundos habitados por los jóvenes y

adolescentes donde quizá podamos, desde el pensamiento, la sensibilidad y la acción, encontrar otros modos de convivir con la Tierra y entre nosotros mismos.

Les he visto graduarse y lanzar expresiones como: ¡Profe, me voy a cambiar el mundo! Y en efecto, luego les he encontrado en sus carreras y trabajos pensando en los y las demás, constituyéndose como seres humanos en responsabilidad planetaria como dirían Morin y Kern (1993). Algunos transitan en los movimientos sociales, de mujeres, afrodescendientes, grupos LGTBI. Otros están haciendo sus búsquedas desde movimientos políticos, otros, ya graduados como docentes, revolucionan sus propias aulas.

La profe, sigue siendo profe, buscando nuevas piedras y leños para sentir el fuego de la palabra, para caminar con estudiantes que llegan pequeños y se despiden siendo jóvenes. Luego sorprende que, con nuevos rostros, nuevos nombres, algunos estudiantes se parecen a quienes ya se graduaron, como un espiral donde el tiempo se enrolla y se desenrolla, donde el devenir revelando sujetos no cómodos, que se interrogan a sí mismos, cuestionan al mundo mientras nos siguen recordando las palabras de Galeano, estudiantes que “arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear y quien se acerca, se enciende” (2005, p. 5).

Referencias Bibliográficas

Burbano, S. (2012). *Rasgos Culturales de los Nasa y sus Aportes Contextuales para una Educación Intercultural* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.

Capra, F. (2007). *El Tao de la Física*. Madrid, España: Editorial Sirio.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA.

Galeano, E. (2005). *El Libro de los Abrazos*. Coyoacán, México: Editorial Siglo XXI.

Hinojosa, R. (2012) La Historia Oral y sus aportaciones a la investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/5216/521652343007/>

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a Escuchar. Enseñanzas Maya-Tojolabales*. México, D.F., México: Plaza y Valdez Editores.

Meyer, E., y Olivera, A. (1971). La Historia Oral. Origen, metodología, desarrollo y perspectivas. *Revista Historia Mexicana*. 1(2), 372 - 387. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2546/2058>

Moraes, M. (2011). Sentipensar bajo la mirada autopoiética o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista Creatividad y Sociedad*, (2), 41 – 56. Recuperado de: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensartweb.pdf>

Morin, E., y Kern, A. B. (1993). *Tierra – Patria*. Barcelona, España: Editorial Kairós.

Sabato, E. (1998). *Antes del Fin*. Buenos Aires, Argentina: Editora Seix Barral.

Saramago, J. (2006). *Las Intermittencias de la Muerte*. Madrid, España: Ediciones Punto de Lectura.

Vásquez, J. D. (2013) Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 217 – 234. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/4418/441846100009/>

Viluche, J., Chocué, A., Et al. (S. F.). *YACKAWE'SX DXI'J'S THEGCHAN U'JWEKA. Caminamos sobre las huellas de los mayores para reconstruir pensamiento indígena*. Cauca, Colombia: Espacio de Formación de Derecho Propio Cristobal Secué.

Vitonás, C., y Yule, M. (2010). *PEES KUPX FXI'ZENXI. La metamorfosis de la vida*. Toribio, Colombia: Cabildo Etnoeducativo Proyecto Nasa.