

La pedagogía de la ausencia



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Jeny Yohana Gómez Villegas

**Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación
Maestría en Educación
Discurso, Contexto y Alteridad
Bogotá D.C. 2021**

Pedagogía de la ausencia

Jeny Yohana Gómez Villegas
Código:2015287554

Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar por el título de Magíster en
Educación

Director:
Gabriel Antonio Lara Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Maestría en Educación
Discurso, Contexto y Alteridad
Bogotá D.C. 2021

- ¡Torpe! -

Me gritas Madrecita,

Sí, torpe

Lo mismo que en ti juzgó tu padre

Lo que en él castigó el abuelo

Lo que, en éste, con violencia,

Repudió el patrón.

¡Mírame madre!

Ya no siento pena

He levantado mi rostro a la belleza

Y con mirarle me ha resuelto

Semejantes a ella somos

Desde el principio del tiempo

Nadie nos quita esta condición.

¡Qué importa el miedo que quiso olvidarnos!

Si hoy comprendemos la ignorancia

que nos condenó

Libres al fin de equivocarnos,

Suelta ese delantal, Madrecita

Y bailemos,

Celebremos juntas el tiempo

De los siempre intentos.

Agradezco la experiencia de vida de mi padre y madre y la incidencia de esta experiencia en la construcción de mis propias subjetividades. Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional mi realización como maestra. Agradezco al maestro Gabriel Lara, quien ha sido para mí una figura de admiración por su compromiso con el discurso, el contexto y la alteridad. Agradezco a Lizly Campo su acompañamiento intelectual y espiritual en este proceso. Agradezco especialmente a la Comunidad Indígena Nasa toda su apertura y el camino de resistencia que han logrado mantener a lo largo del tiempo, sus saberes y aportes al proceso decolonial.

Gracias al tiempo que tardé en terminar este documento, a mí misma y al Colegio Carlos Arango Vélez, donde he vivido las alteridades que conducen a la reflexión sobre las prácticas educativas desde la herida colonial, las relaciones de poder y opresión como el reconocimiento de las ausencias y emergencias necesarias por reconocer y vincular en la experiencia diaria de ser maestra.

En el presente documento se encuentra compilado el proceso de investigación para reconocer la herida colonial y su incidencia dentro de los procesos de subjetivación de los maestros y maestras que mantienen la contradicción oprimido-opresor en las prácticas de relacionamiento con la otredad, el ser y el saber. Al aproximarse al reconocimiento de la educación propia y/o pertinente de los indígenas Nasa del Norte del Cauca, cobra vital importancia para su análisis, problematización y transformación.

A partir de la experiencia investigativa, con base en la Teoría Fundamentada (TF) y a partir de un ejercicio etnográfico, se realiza la construcción de categorías que articulan reflexiones frente a algunos elementos tanto epistemológicos como metodológicos del proceso educativo propio de los indígenas Nasa, en articulación con los referentes teóricos que se escogieron para la construcción de una línea de pensamiento, a fin de generar una propuesta pedagógica denominada: “La Pedagogía de la Ausencia”, que propone el análisis a la construcción subjetiva del maestro y de la maestra a partir de las categorías: “La herida colonial”, “El tul del conocimiento”, “La raíz senti pensante” y “El corazón de la ausencia”.

Esta propuesta se aplica a la experiencia educativa de la maestra investigadora, por lo que se describen los análisis de los resultados obtenidos desde las categorías formuladas. Por último, se realiza un breve análisis sobre la articulación de la propuesta pedagógica con el enfoque oficial y se plantean conclusiones.

Palabras clave: herida colonial, decolonialidad, Educación Bancaria, mundo de la vida, campo pedagógico, Educación Propia (EP), Sociologías de las ausencias y emergencias, Ecología de saberes.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema	15
Pregunta problematizadora	17
Objetivos	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos	18
Justificación.....	19
Marco de Referencia.....	21
Estado del arte	21
Marco Teórico	28
Un recorrido breve y necesario hacia la colonización	28
La noción de raza: entre colonialismo y colonialidad.....	29
Decolonialidad y educación	33
La Educación Bancaria	42
El mundo de la vida cotidiana.....	45
Marco Metodológico	48
Etnografía y Teoría Fundamentada: la doble ruta metodológica.....	48
Momentos de la investigación, técnicas e instrumentos	56
Aplicación de la metodología etnográfica	58
Aplicación de la Teoría Fundamentada	61
Comenzando el viaje: encuentros desde la etnografía	65
Radiografía del pueblo Nasa	68
El Camino Educativo Propio	73
Hacia la Pedagogía de la ausencia: la formulación de categorías	83
El Tul del conocimiento.....	83
La Raíz senti pensante.....	96
La Herida Colonial	105

Corazón de la ausencia	120 ^{vii}
La Pedagogía de la Ausencia, una propuesta pedagógica como respuesta al problema de investigación	129
Ruta metodológica para la descolonización del ser, del saber y del hacer con los otros	130
En cuanto a la raíz senti pensante	131
En cuanto a la herida colonial.....	133
En cuanto al tul del conocimiento	135
En cuanto al corazón de la ausencia.....	135
Propuesta de plan de aula desde la pedagogía de la ausencia	137
Discusión y conclusiones: analizando la propuesta Pedagógica, la pedagogía de la Ausencia..	142
Referencias.....	150
Anexos.....	154
Anexo 1: Ejercicio etnográfico	154
Anexo 2: Codificación.....	1
La lógica de la clasificación social.	59
Pedagogía del cuidado	60
Traducción intercultural.....	62
El mundo de la vida.....	63

Lista de tablas

Tabla 1.....	62
Tabla 2.....	63
Tabla 3.....	64

Lista de figuras

Figura 1.....	65
Figura 2.....	131
Figura 3.....	137
Figura 4.....	138

Introducción

La presente investigación tardó en culminar el tiempo en reconocer dentro de las prácticas educativas propias de la maestra investigadora, las alteridades que se viven en el proceso educativo oficial a través del análisis a la herida colonial y sus relaciones con las ausencias, entendidas estas como “los posibles” que se perciben necesarios en la voluntad de cambio pero que no se conciertan, ni se concretan de manera personal o colectiva, por lo que se propone analizar las razones de esta situación a partir de las huellas históricas de los pueblos dominados y las condiciones que mantienen ausentes las emergencias para movilizar acciones transformadoras.

El proceso investigativo partió de las inquietudes reflexivas y metodológicas que suscitaron en la maestra investigadora la reproducción de contenidos y metodologías tradicionales de enseñanza aplicadas en su práctica educativa en el ambiente escolar donde labora. También la atomización sobre su proceso pedagógico, consecuencia de los tiempos establecidos desde la administración del conocimiento que determinan el aprendizaje según la asignación académica de la malla curricular, los lenguajes de exclusión y estigmatización que permean las relaciones entre maestros y maestras sobre los educandos y las dificultades para hacer significativo los aprendizajes. Estas inquietudes como otras generan una profunda reflexión sobre sus causas y consecuencias encontrando en ellas puntos de alteridad, que, por medio de la teorización para su problematización y transformación, se proponen como una investigación.

Para llevarse a cabo este proceso, se discierne por medio de una línea de pensamiento a través de teóricos que abordan la educación desde la teoría crítica y que orientan la

comprensión sobre las relaciones de poder desde los planteamientos formulados por los discursos decoloniales, lo que enriquece el proceso reflexivo e interpretativo sobre los discursos que naturalizan la violencia, el control y el castigo, así como la necesidad de los maestros y maestras de pensarse la relación oprimido-opresor en el lenguaje y en el actuar constitutivo del mundo de la vida y el reconocimiento de la herida colonial en los procesos de reproducción de discursos que mantienen la atomización del maestro y maestra en adherencia a estructuras de dominación hegemónicas, las cuales naturalizan el poder a través del conocimiento.

Para ello, se propone la aproximación a otras formas de llevar a cabo el proceso educativo desde la resistencia al colonialismo, como es el caso y para este estudio investigativo, del camino educativo propio de los indígenas Nasa del Norte del Cauca, el cual permite reflexionar sobre las tendencias de dominación adscritas a la escuela oficial a partir del cuestionamiento sobre la naturalización de prácticas educativas permeadas por la violencia del colonialismo, lo que suscita el reconocimiento de realidades opresoras que conducen a modos de relacionamiento que excluyen y niegan la pluralidad del mundo y las corporeidades.

La búsqueda investigativa que tiene como referencia al proceso de educación propia de los indígenas Nasa a través de un acercamiento a la comunidad donde se aplicó los enfoques investigativos: La etnografía y La teoría fundamentada que permitieron una aproximación a la comunidad y formular a partir de ella junto con el constructo del marco teórico, el planteamiento de cuatro categorías de análisis denominadas: La raíz sentí pensante, la herida colonial, el tul del conocimiento y el corazón de la ausencia que son la base teórica para la construcción de la propuesta pedagógica llamada: La pedagogía de la ausencia con la que se

pretende reconocer la herida colonial dentro de la subjetividad del maestro y la maestra para su análisis, reflexión y transformación. A continuación, se describe la organización del presente documento de investigación.

En el primer capítulo, de Marco de Referencia, se presentan el Estado del Arte (EA) y el Marco Teórico (MT). El primero describe algunas investigaciones sobre diferentes propuestas y reflexiones pedagógicas inspiradas en procesos de resistencia frente a metodologías educativas tradicionales, que permiten la articulación de esta investigación en una trama conceptual e investigativa cuyo fin es cuestionar, tanto metodologías hegemónicas de dominación como su naturalización en el proceso educativo oficial. El segundo ofrece una línea de pensamiento que orienta la pregunta de investigación y los objetivos metodológicos hacia los campos de conocimiento formulados por investigadores de la Decolonialidad; así como la pedagogía del oprimido que plantea Paulo Freire (2005); la subjetividad y el mundo de la vida desde Mélich (1994); la atomización del maestro y la maestra; y la reflexión sobre el campo pedagógico, propuesta por Zuluaga (2011), entre otros autores.

Los aportes de estos campos de conocimiento permiten objetivar el proceso de reconocimiento de la herida colonial como un proceso histórico con incidencias en la construcción subjetiva del mundo de la vida y en la naturalización de diferentes tipos de violencias adscritas a las relaciones de poder. Una vez el MT aporta al objetivo de esta investigación en el reconocimiento de la subjetividad del maestro y maestra, condicionados por la reproducción de violencias contra sí mismos y la otredad, se plantea el Marco Metodológico (MM), en el segundo capítulo.

Allí se encuentra la descripción de los enfoques de investigación que se utilizaron para este estudio, entre ellos, el Etnográfico para acercarse a la comunidad indígena Nasa en aras de identificar las consecuencias que han sufrido a causa del colonialismo y las resistencias contra este, haciendo hincapié en el proceso educativo; y por otro lado, el enfoque de Teoría Fundamentada, que permite construir las categorías de análisis que articulan los campos de pensamiento sugeridos para esta investigación como los aportes etnográficos para la consolidación de la propuesta pedagógica. El proceso etnográfico permitió la sistematización de la experiencia de acercamiento a la comunidad indígena Nasa, reconociendo los sentires y pensares de sus miembros. Por tanto, allí también se encuentra la narración de la experiencia investigativa, que consolida la información según la recolección de los datos por medio de los instrumentos que se formularon. La descripción de la experiencia a través de la etnografía permitió una radiografía de la comunidad que aportó algunas claridades del proceso de resistencia de la comunidad indígena, en general, hacia diferentes aspectos que permitieron identificar y reconocer algunas causas y consecuencias de la colonialidad.

En el tercer capítulo, “Hacia la pedagogía de la ausencia”, se exponen las interpretaciones, reflexiones, sentires y pensares desde la construcción y deconstrucción subjetiva que se llevó a cabo por medio de la etnografía para orientar la formulación y construcción de cuatro categorías, producto de la experiencia investigativa y la línea de pensamiento sugerida para este estudio, bajo el enfoque de TF. Las categorías que se proponen se consolidan teóricamente partiendo de la experiencia etnográfica hacia la consolidación de una línea de pensamiento para la construcción de una propuesta que formula el reconocimiento de las ausencias metodológicas, reflexivas, actitudinales en relación con la

herida colonial, para su análisis, tratamiento y reflexión en el tránsito hacia nuevas emergencias emancipadoras y transformadoras.

En las conclusiones se explicita la pedagogía propuesta, su unidad de pensamiento, su objetivo y metodología de aplicación desde las categorías formuladas. Se analizan los resultados de aplicación durante la experiencia investigativa y su articulación con el enfoque de aprendizaje significativo. Se formulan las conclusiones del estudio investigativo, las posibilidades que se encontraron en el reconocimiento de la herida colonial, sus incidencias en el proceso educativo oficial y las reflexiones hacia las acciones transformadoras en el horizonte de posibilidades concretas a partir del acercamiento al camino educativo propio de los indígenas Nasa.

Planteamiento del problema

Las relaciones de poder en la escuela están mediadas por códigos adscritos a las hegemonías de control social que determinan la configuración del mundo desde el eurocentrismo capitalista y que en su aprendizaje reproducen jerarquías de saberes, atomizan al maestro y maestra hacia su administración, verificación y control, como imponen condicionantes que instigan a los sujetos hacia el aprendizaje de los discursos propuestos por otros, imposibilitando el desarrollo del pensamiento auténtico sobre el análisis a los contenidos y su relación con las realidades que se viven; privilegiando la instrucción que conduce a los educandos hacia la acomodación al mundo de la opresión desde la escucha pasiva sobre los sentires y pensares que otros formulan.

La hegemonía de violencias aprendidas desde la conquista de América y el proceso de colonización, influyen en las prácticas de relacionamiento de los sujetos frente a sí mismos y en relación con los demás, a partir de la reproducción de prácticas de dominación y control para el desarrollo de competencias que sostengan la producción industrial. La configuración de ciudadanos competentes y normatizados que contribuyen al Estado Nación, por medio de su adherencia al sistema opresor sin herramientas para cuestionar las relaciones de dominación y violencia que se viven, ceñidas al pasado histórico colonial vigente en las relaciones familiares, sociales, políticas.

Reconociendo el sistema educativo oficial como la institución adscrita al ordenamiento y control social, con intereses socio económicos y de reproducción de sujetos en aras a fortalecer y mantener el sistema capitalista, es necesario revisar los condicionamientos hegemónicos que la colonialidad ha impreso en las relaciones de poder a través del conocimiento y de los

procesos de enseñanza-aprendizaje. Para este fin será preciso aproximarse a otras posibilidades de escuela desde la otredad como procesos emergentes a las condiciones de atomización y descontextualización que la escuela oficial vive, a fin de revelar por medio de las reflexiones que otros y otras han hecho sobre ella, las estructuras de poder y dominación imbricadas, que una vez adentro, se invisibilizan y naturalizan.

Por medio del reconocimiento a otras posibilidades que emergen desde el análisis a la colonialidad y en contraposición al poder hegemónico euro centrista, es posible interpelar las subjetividades de opresión construidas y normalizadas en el interior de la escuela oficial, por lo que se propone el acercamiento al camino educativo propio de la Comunidad indígena Nasa del Norte del Cauca a fin de interpelar las prácticas educativas tradicionales que son problematizadas por los comuneros y que permiten reconocer los discursos y las metodologías que han ejercido represión, control y negación sobre el ser y el saber para la adaptación de los sujetos a realidades fijas que reproducen pobreza, ignorancia, sometimiento y violencia.

El análisis y reflexión subjetiva desde el reconocimiento de la colonialidad en las relaciones de poder entre educador- educando y educador-sistema educativo, se plantea como un proceso personal de reconocimiento y reflexión de cada corporeidad bajo el análisis de sus propias construcciones subjetivas a partir de las experiencias de vida y del acontecer histórico individual. Sin embargo, también es una reflexión social de reconocimiento sobre las narrativas aprendidas por los discursos hegemónicos, con intereses capitalistas y de normalización de violencias bajo modelos de educación en masa, lo que hace necesario la revisión subjetiva de los imaginarios heredados acerca del proceso educativo y la colonialidad en las relaciones que se construyeron para analizar sus incidencias dentro de las acciones que se llevan a cabo en el

ejercicio cotidiano de ser maestro o maestra de la escuela oficial. Para este estudio investigativo, el escenario que permite el análisis a las propias subjetividades y la incidencia de los discursos y metodologías heredados por la escuela tradicional, es el colegio Carlos Arango Vélez ubicado en la localidad de Kennedy donde por más de cinco años la maestra investigadora se encuentra vinculada.

Pregunta problematizadora

¿Cómo reconocer, desde una mirada pedagógica, la herida colonial dentro de la subjetividad del maestro y la maestra para su análisis, reflexión y transformación a través del reconocimiento del camino educativo propio de los indígenas Nasa?

Objetivos

Objetivo general

Reconocer y comprender pedagógicamente la herida colonial dentro de la subjetividad del maestro y la maestra para su análisis, reflexión y transformación a través del reconocimiento del camino educativo propio de la comunidad indígena Nasa.

Objetivos específicos

1. Determinar la línea de pensamiento que puede orientar el reconocimiento sobre la naturalización de prácticas colonizadas hacia la fundamentación de una propuesta pedagógica que analice las incidencias de la colonización en las relaciones de poder sobre el ser, el saber y la otredad.
2. Reconocer la naturalización de prácticas educativas permeadas por la violencia del colonialismo que reproducen la relación oprimido opresor en el escenario educativo oficial a fin de interpelar al maestro y maestra frente a sus construcciones subjetivas en el mundo de la vida y las incidencias de éstas en las relaciones de alteridad que viven.

Justificación

El análisis frente al acto educativo implica reconocer la existencia de una pluralidad de conocimientos que pueden nutrir la práctica pedagógica a través de una ecología de saberes que reflexione sobre la pertinencia del acto educativo y los modos de orientar el proceso formativo de los educandos. Sin embargo, el proceso educativo está condicionado por los imaginarios que se imprimen desde los saberes estandarizados y la aplicación de metodologías tradicionales de enseñanza que dejan de lado al conocimiento que se considera “no situado”, así como a otras posibilidades de acercamiento al ser y al saber.

El reconocimiento sobre la dominación ejercida a razón del poder que otorga el conocimiento o como herencia de dominación aprendida puede conducir al maestro y maestra a situarse en su acontecer histórico para descubrir las circunstancias vividas y los discursos aprendidos que alojan dentro de sí al opresor en su relacionamiento intersubjetivo, a fin de interpelar los modos tradicionales que restringen y/o condicionan tanto sus búsquedas personales como las de los educandos.

Interpelar el proceso educativo tradicional por medio de la formulación de cuestionamientos sobre la colonización del pensamiento producto del pasado histórico y su influencia dentro de las relaciones familiares, sociales, políticas constitutivas al mundo de la vida en las que se configuran los discursos, sentires y pensares es una posibilidad para comprender el proceso educativo tradicional frente a la naturalización de violencia epistémicas y simbólicas que mantienen la alineación de las ignorancias y, con estas, la contradicción oprimido-opresor que denuncia Paulo Freire.

Adentrarse en este proceso invita a conocer otras posibilidades de hacer escuela, al análisis y la reflexión sobre metodologías tradicionales naturalizadas, construidas desde los imaginarios euro centristas, y sus implicaciones en el proceso de atomización y cualificación docente. Para este estudio, se propone el acercamiento a la comunidad indígena Nasa del Norte del Cauca, a fin de conocer los procesos de resistencia ante situaciones de control y dominación epistémica que la comunidad vive, como las incidencias de la herida colonial en las experiencias de vida desde las violencias físicas y simbólicas sufridas en la familia, la escuela y la sociedad y en el interior de sus propias raíces culturales, lo que reproduce patrones de relacionamiento con la otredad bajo estructuras de control y poder sobre el otro desde la enseñanza, la verificación y el control sobre el aprendizaje.

La presente investigación aporta a la maestría en educación y a la línea de contexto cultura y alteridad, precisamente, la necesidad de ratificar el contexto como el referente ínsito dónde orquestar aprendizajes significativos. A su vez, el reconocimiento de la cultura para analizar el mundo de la vida de las personas que convergen en un territorio o bajo identidades simbólicas ancestrales permite reflexionar acerca de las alteridades que se construyen en los imaginarios sociales en relación con la otredad y los conocimientos no hegemónicos que no dejan de ser legítimos y relevantes para las comunidades y a través de los cuales es posible preguntarse las razones que mantienen estructuras estandarizadas en el ámbito educativo, pese a la diversidad cultural y de conocimiento que existe en el territorio colombiano.

Marco de Referencia

Estado del arte

Las investigaciones que se seleccionaron como antecedentes del presente trabajo abordan, en el contexto colombiano entre los años 2005 en adelante, las luchas y resistencias de diferentes comunidades u otros actores educativos hacia el reconocimiento de la pluralidad de los individuos y sus contextos a fin de justificar la necesidad que la escuela oficial tiene de pensarse a sí misma como un instrumento transformador de realidades en la medida que logra integrar su pasado histórico y tomar distancia del poder hegemónico para problematizarlo y cuestionar sus incidencia en las estructuras de poder y control sobre el ser y el saber, así como vincularse a la necesidades de sus contextos y reflexionar acerca de su responsabilidad en la construcción de subjetividades que reproducen o no la cadena de violencia histórica que vive el país.

Reconociendo la escuela oficial como un organismo vivo, es clave movilizar a sus miembros hacia la reflexión de su sentido dentro del ámbito social y político por lo que las investigaciones y artículos que se citan a continuación, contribuyen en ahondar sobre las incidencias de los procesos coloniales y las resistencias que se han generado frente a estos condicionantes. En este orden de, se puede iniciar con la publicación de la colección de libros FLAPE, en donde participa la Universidad Pedagógica Nacional, con el título: *La Educación Intercultural Bilingüe, el Caso Colombiano*, de Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz (2008). En esta obra se señala la urgencia por el reconocimiento de la Educación Propia (EP) a mediados del siglo XX, producto de las luchas de los movimientos sociales étnicos a razón

de las implicaciones de una escolarización impuesta por el Estado desde una orientación evangelista.

El adoctrinamiento del que dan cuenta Castillo y Caicedo (2008) perduró desde el siglo XVI hasta finales del siglo XX, con el fin de insertar un pensamiento unitario y católico encargado de “civilizar”; lo que indicaría que las cosmovisiones no son aceptadas y que es necesario delegar la educación de estas minorías a la administración de la iglesia para confinarlas. Emergiendo entonces un movimiento pedagógico denominado Etnoeducación, que da apertura a políticas educativas diferenciadas, reconocidas en la Constitución Política de Colombia (1991), y al reconocimiento del concepto de diversidad cultural, enmarcando a los “otros diferentes”, registrados en el Dane (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) como pertenecientes a una etnia.

En esta misma línea, encontramos un artículo producto de la investigación sobre educación intercultural y movimientos indígenas, llamado *La Educación Propia, entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*, elaborado por María Isabel González Terreros y editado por la Universidad Pedagógica Nacional en la Revista Pedagogía y Saberes (2012). En este manuscrito se realiza una interpretación de la incidencia de la educación confesional sobre las Comunidades Indígenas del Cauca y la resistencia a dicho modelo desde el CRIC (Consejo Regional de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca) con el modelo de Educación Propia.

La implementación permanente de este modelo en clave de resistencia surge como propuesta alternativa al arquetipo de educación tradicional-moderna, intentando rescatar las raíces de su cultura, descolonizado un modelo educativo asentado en la ciencia, el idioma castellano y la cultura mestiza e instaurando un modelo propio de restablecimiento de la

lengua Nasayuwe, el conocimiento medicinal a través de las plantas, sus cosmovisiones, el modo de siembra y la lucha por la liberación de la tierra.

Desde 1978 aparecen los primeros intentos de Educación Propia de manera experimental iniciando un proceso de investigación por los miembros de la comunidad a fin de que a través de este modelo se lograra “recuperar la cultura”. Las tensiones que actualmente existen a raíz de este modelo tienen que ver por su revitalización, la cual entra en conflicto con un modelo educativo curricular globalizado, pero dichas tensiones también son necesarias para generar otras categorías de análisis que fortalezcan la participación, tanto del Estado como de las comunidades, a fin de la reafirmación de una diversidad cultural, especialmente en el escenario educativo.

Dentro de esta dinámica de apertura y en la línea de tiempo que se han relacionado los artículos anteriores, es necesario mencionar una monografía producto de un estudio de diagnóstico de etnoeducación en Colombia, llamado *Multiculturalismo y Políticas Educativas en Colombia*, donde Elizabeth Castillo y Áxel Rojas (2007) , muestran una ventana de posibilidades desde un marco político para reafirmar las luchas del restablecimiento de un pensamiento descolonizado a la luz de categorías como: “políticas educativas etnológicas, diversidad cultural, educación intercultural, multiculturalismo”, las cuales han incidido en la transformación de paradigmas de “administración colonial” hacia un modelo “no para sino desde los diferentes actores que conforman la sociedad multicultural” (pp. 11-12).

A partir de la Constituyente de 1991, que logró abrir una puerta hacia el reconocimiento de la diferencia, la reivindicación de la Educación Propia de los pueblos indígenas es una realidad. Se ampara en el Estado a través de lo que se concibe como reconocimiento a la

diversidad étnica y cultural. Sin embargo, las acciones de reconocimiento tienden a ser precarias y en términos educativos aún no se logra la articulación de lo propio con los fines del Estado, incluso, pareciera que en la lucha por el reconocimiento de la multiculturalidad se abre una brecha de exclusión hacia la alteridad de los pueblos, además se pone sobre la mesa uno de los puntos coyunturales sobre el proceso de legitimación de la cultura, indicando que el Estado bajo otras concepciones mantiene su poder colonizador.

Otra investigación que recopila categorías necesarias cuando se habla de otredad es la tesis *Cómo ponerle piel al ser humano y preparar el corazón de un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia: tiempo para la siembra*, donde Moreno (2009) asegura que la interculturalidad en Colombia es concebida como un planteamiento hecho por el Ministerio de Educación Nacional para superar algunas limitaciones frente a la educación bilingüe. Otros la comprenden como expresión de la emergencia de nuevos “sujetos sociales”.

La autora también encuentra la emergencia de la interculturalidad en Colombia como una manera que intenta reivindicar a las poblaciones afectadas por el desarrollo del capitalismo en sus múltiples expresiones. Entiende la categoría de multiculturalidad como “la emergencia de la diferencia y de la mismidad cultural en contextos sociales y situacionales concretos con regímenes de verdad y de experiencia que son objeto de disputa” (p. 118). Por su parte, la interculturalidad y la inclusión indican que la relación entre estos conceptos está dada desde una reflexión ético-política, por las condiciones de exclusión, marginalidad, guerra y desigualdad en las que estarían inmersos determinados grupos sociales a los que les son vulnerados sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. Por último, la categoría de educación desde la interculturalidad y etnicidad hace referencia a las luchas reivindicativas que

pueblos como los indígenas y los afrodescendientes, para el caso colombiano, han realizado durante varios siglos, en defensa de sus derechos fundamentales.

Las diferentes categorías aquí descritas permiten entrever la fragmentación entre el Estado y los pueblos, una ruptura de relaciones dadas por años de dominio y el no reconocimiento de la otredad. Un ordenamiento que sesgó las posibilidades de las minorías y que ahora, a la luz de lo establecido en la Constitución de 1991, genera apertura para que las luchas de reivindicación logren tener mayores oportunidades en el marco de la participación, la autonomía y la educación de los pueblos, desde su hegemonía y cosmovisión.

En la investigación *Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de caso*, sus autores, Buitrago et al (2012) exponen categorías que surgen de la investigación sobre pedagogías otras en el marco de saberes pedagógicos por movimientos sociales (Educación Propia), que han sido invisibilizados y que también generan conocimiento; que pese a las resistencias, demandas y luchas logran “transformar la realidad social de los sujetos presentando opciones de cambio y renovación continua” (p. 14).

Estas categorías permiten establecer la orientación de la práctica pedagógica con la que se aborda el proceso de educación desde los movimientos sociales, coincidiendo con Zibechi (2005, p. 1) y con De Sousa Santos (2004), tal y como citan Buitrago et al (2012, pp. 425-426 y p.211, respectivamente) en la educación como forma de construcción de los movimientos, la construcción y renovación del conocimiento emancipatorio, la tensión entre lo colonial y lo poscolonial, la solidaridad como forma de construcción de conocimiento, la cosmovisión y mundos, el sujeto social y subjetividad, la democratización de la democracia, la ciudadanía de

alta intensidad, la producción de poderes y resistencias, los derechos humanos y dignidad, y las tendencias pedagógicas que orientan las experiencias del conocimiento.

Estas categorías, además de generar apertura a las diferentes formas de representar la educación, exploran la validación del proceso educativo popular, que busca legitimar el saber indígena en la misma categoría del saber occidental ante la demanda de que éste es incompleto; generando así la ruptura de lo que en este estudio se denomina la “injusticia cognitiva”, de acuerdo con De Sousa Santos (2009, pp. 114-115), tal y como citan Buitrago et al (2012, p. 51).

Otra investigación que también enriquece el Marco Teórico de la presente investigación es *Etnoeducación, no etnochiste*, donde su autora, Reinoso (2011), hace un recorrido por la historia de la educación de las comunidades de la asociación de autoridades tradicionales indígenas de la zona de Yapú, desde su nacimiento hasta el proyecto educativo MAJÏRIKE. Este estudio recopila el origen de los grupos étnicos, la historia de los mayores y su encuentro con los blancos, la reorganización indígena y el proyecto educativo. Permite al lector hallar marcos de referencia sobre la constitución de los pueblos y las cosmovisiones que representan. Pese a pertenecer a otra comunidad (Vaupés), los devenires de esta población evidencian también la hegemonía en las luchas por la reivindicación de su pensamiento tradicional, así como se ve en las luchas y resistencias de las comunidades del Norte del Cauca.

Los antecedentes mencionados contribuyen al fortalecimiento de la investigación propuesta en aras de constatar la importancia por reconocer otras maneras de hacer escuela, como las resistencias de diferentes actores para lograr emancipaciones pedagógicas que contribuyen a expandir las reflexiones sobre el campo pedagógico, como la implicación del

contexto, la cultura y alteridad en los procesos educativos. También amplían el conocimiento sobre la historia de la educación en Colombia como un país pluricultural, con un movimiento orgánico, divergente que logra hacer contrapeso a la institucionalidad.

Marco Teórico

Las categorías de estudio que desarrolla el presente documento para construir una línea de pensamiento hacia la problematización de la colonialidad en los procesos educativos a través de la reflexión sobre la construcción subjetiva, son: “Educación bancaria”, “Subjetividad”, “El mundo de la vida”, “La Colonialidad”, “Las sociologías de las ausencias” y “El camino educativo propio”, a partir de las cuales se plantea el análisis sobre las incidencias de la colonización en las prácticas educativas tradicionales-oficiales como herencia de los discursos de dominación y opresión aprendidos y naturalizados que niegan otras posibilidades en el encuentro pedagógico hacia la problematización y transformación de la intersubjetividad en el mundo de la vida.

Un recorrido breve y necesario hacia la colonización

Una vez las colonias españolas conforman imperios, los indígenas -habitantes originarios de los territorios conquistados- disminuyen a causa de los métodos violentos para mantener el nuevo orden imperial. A principios del siglo XVI, el debate de Valladolid protagonizado por el Fraile Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda pone en consideración que es preferible la sumisión de los indígenas al sometimiento español por medio de la evangelización, logrando su disposición y obediencia al trabajo esclavo, que continuar con su exterminio. Este argumento trajo consigo la idea de instruir en vez de castigar (Fernández, 1992). A mediados del siglo XVI los métodos violentos de los conquistadores fueron interpelados, pero no abolidos, abriendo paso a una nueva clasificación de sujetos desde el pensamiento euro centrado del capitalismo colonial/moderno que se instauraba: La idea de raza, la cual justificó el sometimiento al trabajo esclavo que se justificaba desde la inferioridad de los seres y su

aprovechamiento como recursos humanos (Quijano, Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, 2000).

Durante el siglo XVII nuevas formas de poder sostuvieron al capitalismo y la universalización del saber financiado por la iglesia. Descartes incluyó el Dualismo que separaba el cuerpo y la razón para poder ver desde el “Ojo de Dios” e interpretar la ciencia a través de los sentidos, esto sugiere la “neutralidad axiológica” que da paso a la producción de conocimiento científico, el cual se posiciona jerárquicamente, generando una corriente de escepticismo y desestimación hacia otras posibilidades de conocimiento. Con las ciencias naturales a finales del siglo XIX la idea de raza toma mayor fuerza para legitimar el discurso de dominación. Se perpetúa la opresión bajo el canon de Fenotipos humanos. Sin embargo, ante las declaraciones de la UNESCO acerca de la cuestión racial en 1967, se determina que todos los hombres y mujeres pertenecen a una misma especie, delegando la inferioridad a la idea de cultura (UNESCO, 1969).

La noción de raza: entre colonialismo y colonialidad

El Grupo Modernidad/Colonialidad, es uno de los colectivos más importantes de pensamiento crítico en América Latina sobre los temas que componen su nombre. Constituido durante la primera década del siglo XXI, congrega a varios intelectuales que han contribuido ampliamente en las discusiones que giran en torno a diversas manifestaciones que aún perviven en el pensamiento y existencia de sociedades cuyos territorios fueron conquistados y colonizados. Desde la filosofía, la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras ciencias humanas, plantean una crítica al eurocentrismo que se fundamenta en la colonialidad como fenómeno que forma parte integral de los procesos de modernización, no como un simple

momento en el tiempo que antecede a la Modernidad. A partir de esta propuesta, marcan la diferencia entre colonialidad y colonialismo y centran su atención en la subalternización cultural y epistémica de las culturas no europeas que, en palabras de De Sousa Santos (2010), se conoce como “El pensamiento abismal”.

Para Maldonado (2007), el colonialismo es un patrón de dominación y explotación que consiste en la invasión por fuerza imperial extranjera a un territorio cuyos habitantes adquieren categoría de inferioridad en relación con la superioridad impuesta que a su vez y con base en su poder, determina la soberanía del pueblo colonizado, lo que implican relaciones políticas y económicas subalternas. La colonialidad, por su lado, hace referencia a las herencias coloniales que sobreviven al colonialismo implícitas en la academia, la cultura, el sentido e interpretación del entorno, las aspiraciones y la autoimagen de los pueblos (Maldonado, 2007; Quijano, 2007).

En este orden de ideas, la colonialidad constituye una estructura de perpetuación de la situación de dominación que instauró el colonialismo y que, pese a la independencia de las colonias españolas, no ha transitado hacia una liberación real. Con base en esta diferencia, Quijano (2000) plantea la matriz colonial de poder, que involucra el ser y el saber, y desarrolla la idea de raza desde una perspectiva de dominio colonial que se inaugura en América Latina en 1492 y que gesta una construcción social e histórica de clasificación vigente.

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América.

Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales

históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así, términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (Quijano, 2000, pág. 202)

La colonialidad del poder (Quijano, 2000) denota un patrón que sienta sus bases en jerarquías raciales y sociales cuyo relacionamiento naturaliza y reproduce, primero, la dominación, explotación y subalternización de la esfera territorial, y luego, de las esferas subjetiva y epistémica; generando, dependencia cultural, mano de obra marginal y control social, ejercido a través de la imposición cultural, social y religiosa de Europa, dentro de un sistema histórico global que define condiciones de inferioridad para los hombres y mujeres de pueblos conquistados con base en sus características fenotípicas y sus diferencias de pensamiento. Esta dicotomía (superior-inferior) impone, a su vez, roles, conocimientos, formas de habitabilidad e interpretación de la realidad con base una estructura piramidal de poder que ubica al blanco europeo en la cúspide y al indígena y al negro en la base, y proporciona nuevas categorías de división (mestizos, mulatos, zambos, etc.).

Este patrón de poder abre camino a la comprensión de dinámicas que transitan hacia nuevas maneras de exclusión y dominación: el ser y el saber. De acuerdo con Walsh (2007), la

colonialidad del saber “podría ser entendida desde la imposición del eurocentrismo como la única forma de conocer el mundo, es decir, la colonialidad del saber implica la negación de la producción intelectual alter (indígena, afro, chicana, femenina, etc....) como conocimiento”, tal como se cita en (Ángel Baquero, Caicedo, & Rico , 2015, p. 79). La colonialidad del ser, por su parte, involucra “una dimensión ontológica de la colonialidad a ambos lados del encuentro” que, según Mignolo (2003) y Escobar (2005), como cita Gómez-Quintero (2010, pp. 89-90), se refiere a la experiencia de imposición de unos sobre otros y a los efectos que esto produce en ambas interpretaciones en los ámbitos discursivo e interpretativo.

La ciencia (conocimiento y sabiduría) no puede separarse del lenguaje; los lenguajes no son sólo fenómenos ‘culturales’ en los que la gente encuentra su ‘identidad’; estos son también el lugar donde el conocimiento está inscrito. Y si los lenguajes no son cosas que los seres humanos tienen, sino algo que estos son, la colonialidad del poder y del saber engendra, pues, la colonialidad del ser”. (Mignolo 2003, p. 669) en (Maldonado, 2007, p. 130)

Estas prescripciones intentan realizar un entrelazamiento entre raza y pensamiento colonial como un solo esquema de poder y control sobre las subjetividades de las otredades. La primera funda una estructura de pensamiento para mantener la opresión sobre diferentes formas de ser y saber por medio de la administración y legitimación universal del conocimiento y la segunda lleva a cabo las subjetividades que le subyacen a fin de establecer discursos que mantengan el ordenamiento social y político, dejando no solo excluidas otras formas de conocimiento, sino creando una corriente de escepticismo sobre estas. Al colonizarse el saber,

de manera simultánea se coloniza el ser pues este necesita esquemas de valoración cultural para su reafirmación histórica bajo modos de relacionamiento en el mundo de la vida.

Salir de la matriz colonial de poder requiere, entonces, conocer la historia, para cuestionar las subjetividades y reinterpretar los impactos sufridos por el territorio colonizado, centrando la atención hacia el reconocimiento e interrelación de aportes epistémicos “otros” incluidos en diferentes culturas como las resistencias que han librado para mantener su pervivencia en aras de interpelar la naturalización de violencias que perpetúa la perspectiva eurocéntrica del saber. Esta reivindicación de las múltiples formas de pensamiento, diferentes al pensamiento occidental moderno (pensamiento abismal), que según De Sousa (2010, p. 30), consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: el de este lado de la línea y el del otro lado de la línea y supone la desaparición de la realidad del “otro lado de la línea”; implica salir de la invisibilización por la condición de no existencia derivada de una exclusión radical que se muestra irreal, incomprensible y/o ininteligible dentro de la concepción aceptada de lo que configura “el otro”. Si la característica principal del pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea es porque “Este lado de la línea” no solo se posiciona como realidad concreta y completa, sino que prevalece a partir de la invisibilización y/o no existencia del “otro lado de la línea”.

Decolonialidad y educación

Las posturas decoloniales se orientan la reivindicación de los saberes propios, salir de la matriz colonial de poder y la superación del abismo entre las dos líneas de pensamiento. Para el grupo Modernidad/Colonialidad esta ha sido una perspectiva fundamental con miras a la

transformación de estructuras políticas y epistémicas de la colonialidad en territorios colonizados.

Los saberes ancestrales, las cosmovisiones de las comunidades que fueron dominados, salen a la luz con la importancia que revisten; en esa medida, la mirada “otra” cobra importancia, incluyendo su ser, su hacer, su saber y su forma de habitar el mundo y de relacionarse con este. Tradicionalmente en Colombia, el proceso educativo se ha sentado en las bases de la iglesia, ha sido reglamentado por el clero y ha puesto el conocimiento al servicio del control social, político y económico; por lo tanto, la colonización del poder, con el paso de los años, no solo ha permanecido, sino que ha tendido a fortalecerse.

Sin embargo, también han surgido corrientes de pensamiento que, como el grupo Modernidad/Colonialidad, han formulado críticas pedagógicas que privilegian las relaciones dialógicas entre educador y educando dentro de la trama compleja de la sociedad involucrada. Desde estas miradas, las dinámicas de aprendizaje intentan desprenderse de la estructura de dominación que reproduce la perspectiva eurocéntrica y consolidan a la escuela como escenario de reivindicación y como plataforma política; el contexto escolar se constituye, por esa vía, ya no en espacio de reproducción de dominación, sino como un lugar privilegiado para la emancipación pues es allí donde se ven en nivel micro las realidades del nivel macrosocial: hegemonías de poder político, social, económico, geográfico, epistémico y cultural que favorecen la reproducción del modelo ilustrado moderno de dominación en todas las esferas de la existencia humana y social.

La naturaleza de la pedagogía crítica, en su esencia dialéctica, pone al maestro en posición de investigar y reconocer la realidad que atraviesa la existencia de las personas que

habitan la escuela y, por lo tanto, de trascender la concepción adoctrinadora de esta hacia el contexto que posibilita la afirmación, el empoderamiento y la transformación de los sujetos que la transitan. La enseñanza, bajo esta perspectiva, comporta una funcionalidad política y moral porque invita a docentes y estudiantes, a partir de un diálogo crítico constante, a comprender el conglomerado de saberes que constituyen su realidad histórica: ideas, costumbres, cosmovisiones y conceptos interculturales; más allá de las nociones específicas que introduce el modelo hegemónico de educación formal a través de un currículo impuesto.

Las relaciones por las que propende la pedagogía crítica en la escuela, entonces, se dan entre sujetos críticos (maestros, maestras y estudiantes) y suponen un ejercicio de interpretación, comprensión y transformación de la realidad social a partir de la reformulación, tanto del currículo académico como de la organización escolar, incluyendo a la familia, la comunidad y la sociedad en general. Para ello se hacen fundamentales, primero, el empoderamiento individual y colectivo, el ejercicio autónomo de reconocimiento, de reivindicación de saberes y de emancipación; segundo, el conocimiento de las estructuras que históricamente han modelado el ser, el hacer, el aprender, el enseñar y el relacionarse.

Para Zuluaga (1999) la pedagogía se reconoce como la ciencia de la educación; sus objetivos se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la formulación y ejecución epistémica y procedimental del saber. Por su naturaleza relacional, la teoría pedagógica se mueve en el ámbito discursivo que define y regula ideas, convicciones, conceptos, interacciones, creencias y sentidos. La educación, entonces, como escenario de expresión de la

pedagogía, es el puente hacia el patrimonio cultural, hacia el corpus de conocimientos validados, hacia las estructuras comportamentales establecidas, hacia el “deber saber, deber ser y deber hacer” de individuos y colectividades. Frente a la función que comporta esta ciencia, la autora afirma que la práctica pedagógica debe sentarse en tres bases teóricas, a su vez, soportadas en la historia del ejercicio de la pedagogía: la historia de los discursos; la pedagogía como saber en el ejercicio cotidiano, en el marco normativo establecido; y la historia epistemológica (Zuluaga, 1999, p. 16).

En esa medida, la pedagogía, como campo de estudio de la educación, ha de cuestionarse sobre las bases históricas de la diada práctica y teoría que rige su accionar social. En términos teóricos, la ciencia pedagógica debe, una vez hecho el recorrido histórico necesario de su ser epistemológico, replantearse sus objetos de estudio a fin de reubicar la noción de educación en función del objeto social que la convoca, no solo en términos estratégicos o didácticos, sino como sentido mismo de su existencia. En términos prácticos, consciente del momento histórico particular en el que se cuestione, debe reformular su misión procedimental para ejercerla acorde a las necesidades, recursos, intereses, capacidades e identidad de los actores sociales con los que interactúa. “La investigación del proceso histórico de formación de la Pedagogía como disciplina es la base para abordar las exigencias y perspectivas que le están planteando hoy las teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento y la historia de las ciencias” (Zuluaga, 1999, p. 19).

Del sentido tan vago que asigna la educación a la Pedagogía, nombrándola de manera indeterminada como “lo pedagógico” y refiriéndose de manera exclusiva al método, entendido como meras operaciones, se distancia la noción de práctica pedagógica, al

retomar la Pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido: lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento; lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. (Zuluaga, 1999, p. 17)

El proceso pedagógico connota tanto fines epistémicos como socioculturales y políticos.

La mirada crítica del docente sobre su quehacer pedagógico y el carácter dialógico de las relaciones que se gestan en sus dinámicas proponen un modelo de educación hacia la apropiación de realidades y, desde allí, su transformación. El descubrimiento y la problematización del mundo dentro de acciones conscientes y críticas, mediados por relaciones horizontales de diálogo y discusión exige, por un lado, la humanización del ejercicio pedagógico y, por otro, la búsqueda de identidad. En función de la propuesta de Zuluaga (1999), todo lo anterior implica apropiar la noción de práctica pedagógica, donde se inscriben tanto el saber - de unos y otros, estudiantes, maestros, maestras, comunidad, sociedad-como el ejercicio cotidiano de la enseñanza-aprendizaje.

De allí la importancia de cuestionar las relaciones y discursos que históricamente se han gestado en términos de la estructura de la escuela, que para efectos de esta investigación, se centran en la crítica que hace Freire (2005) a lo que él llama “educación bancaria”; y de reconocer la importancia del mundo de la vida como escenario de la cotidianidad, donde se desarrolla la subjetividad y las vivencias humanas cobran relevancia en la construcción de estructuras del conocimiento que, finalmente, intervienen el mundo social. Tanto el mundo de la vida (Schütz & Luckmann, 1977), donde se configuran realidades, individuales y colectivas; como la pedagogía, en tanto acción de construcción, reconstrucción, deconstrucción, limitación

y anulación de imaginarios; son fundamentales para la propuesta de este estudio: reelaborar el espacio de integración de ambas (la educación bancaria y el mundo de la vida) en función de la naturaleza relacional y las subjetividades que allí se fundan, todo ello dentro del marco histórico que ha definido el ser y el hacer de la pedagogía en Colombia como territorio colonizado.

Entre otros, para Walsh (2013), la pedagogía decolonial es fruto del discurso decolonial y, especialmente, sienta sus bases en la crítica que esta perspectiva hace de la colonialidad del poder que, luego, desemboca en la colonialidad del ser. Con la pedagogía decolonial se hace una apuesta a la deconstrucción y reconfiguración de prácticas pedagógicas que se soportan en el modelo moderno ilustrado implantado por Europa en tiempos de la colonia en territorios conquistados. La búsqueda se orienta a reivindicar el corpus de conocimientos ancestrales y en reconocer sincretismos, combinaciones y anulaciones, de tal forma que se posibilite un camino para repensar y cuestionar la estructura pedagógica impuesta, lejana de la realidad otra que se pretendió castrar en su totalidad. Por lo tanto, la decolonialidad y su enfoque pedagógico se relacionan estrechamente con la recuperación de la memoria colectiva. “La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma de lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2013, p. 26). Precisamente, lo que Walsh (2013) llama “horizonte histórico de larga duración” (p. 25) se relaciona con la idea de Zuluaga (1999, p. 17) de tomar lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como

apuestas fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (Walsh, 2013, p. 25)

Como campo socializador, la escuela introduce a los individuos a los arquetipos socioculturales del contexto del que hacen parte, a la par que, genera la integración de los sujetos comunitarios y ofrece herramientas para construir subjetividades individuales y colectivas. Históricamente y afín al proyecto moderno ilustrado, la escuela en territorios colonizados ha limitado las posibilidades de poner en escena saberes, historias propias, tradiciones, cultura e identidades que el discurso decolonial ha intentado reivindicar a través, entre otras cosas, de la recuperación de memorias colectivas, el reconocimiento de cosmovisiones otras y el ejercicio político de empoderamiento de comunidades históricamente subyugadas. La pedagogía decolonial, por esa vía, es práctica subsidiaria del discurso crítico decolonial; pretende romper estructuras impuestas y propende por dinámicas de enseñanza-aprendizaje que trascienden el enfoque binario de teoría y práctica y, más bien, ofrecen nuevas posibilidades de construcción autónoma de conocimiento a través de ejercicios de diálogo intercultural que en la actualidad, incluso, deben hacer parte del currículo con base en la normativa en educación que deviene de los principios constitucionales de 1991, donde se reconoce a Colombia como Estado Social de Derecho y como nación pluriétnica y multicultural cuyos ciudadanos pueden ejercer ampliamente derechos Sociales, Culturales y Políticos sin distinción de raza.

Walsh (2013) también sostiene que los orígenes de una pedagogía decolonial descansan en la crítica “Freiriana” al modelo occidental de la educación. El pedagogo brasilero parte de

una necesidad política y emancipadora que implica una lectura crítica del mundo para poder intervenir y reconfigurar. Su pensamiento, si bien no propiamente decolonial, busca la construcción de una nueva humanidad donde se incluyan los pueblos subalternados, sus memorias, sus prácticas, sus cosmovisiones e identidades, históricamente invisibilizadas. Este tipo de pedagogía es acción consciente y constante que alimenta las luchas sociales, políticas, identitarias y epistémicas de liberación. Si bien su objeto de estudio no es la decolonialidad, su propuesta emancipadora se origina en el ser mismo de la condición humana, como la decolonialidad: “La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres” (Walsh, 2013, p. 43).

La deshumanización —entendida como “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos”— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberadora hacia la emancipación (Freire, 1974b:74).¹⁹ La creación de estructuras socio-educativas que equipan los “oprimidos” con las herramientas necesarias para desvelar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos. (Walsh, 2013, p. 48)

En este sentido, para Walsh (2013), Freire configura un nuevo camino de comprensión tanto de las relaciones de poder entre “opresores y oprimidos”, como de maneras “otras” de

habitar el mundo. Su mirada crítica es una apuesta decolonial en su esencia. Luego, en la perspectiva de la autora, se puede pensar que la pedagogía decolonial se vincula con la percepción de Freire y la problematización que este hace de la práctica educativa. Tanto la decolonialidad como la pedagogía crítica privilegian el diálogo y las relaciones horizontales y ven el conocimiento como fruto o construcción de un encuentro consciente entre sujetos conscientes que han apropiado su realidad. Por lo tanto, la transmisión descontextualizada de saberes, propia del modelo occidental europeo, pierde validez en tanto no significa en la misma medida para todos los actores del diálogo.

La sociología de las ausencias

La sociología de la ausencia, según De Sousa Santos (2010, p.20), se refiere a la posibilidad de transformar objetos imposibles en objetos posibles. Para este autor, la no existencia es producto de la descalificación sobre entidades que no están al margen de las convenciones canónicas preponderantes; lo que sugiere la posibilidad de hacerlas presentes por medio del análisis a las lógicas de clasificación social. Estas lógicas son las mono culturas del saber, que niegan los saberes fuera del canon euro centrista, y mantienen la visión cronológica de manera lineal, donde se mantiene una formulación del progreso desde un tiempo específico, considerando atrasado lo que no se encuentra en esa dirección. La tercera lógica es la lógica de clasificación social, la cual consiste en la construcción de jerarquías humanas, donde se asigna el poder, y se determina el control sobre los que ocupan lugares menores en la escala de poder, para quienes se delega control y asistencialismo. La cuarta lógica, la escala dominante, hace referencia a los universalismos que niegan los conocimientos específicos de cada cultura. Por

último, la lógica mono cultura capitalista, que prioriza en el crecimiento económico que se aplica en la naturaleza y en el trabajo humano.

Estas cinco lógicas de clasificación social son parte del análisis sobre la sociología de las ausencias, las cuales intentan explicar la legitimidad de la razón eurocéntrica dominante con las cuales se direcciona el mundo de la vida y las subjetividades que se articulan a la cultura.

A su vez, la sociología de las ausencias es un campo conceptual que, al abrir la discusión frente a lo ausente desde las razones que explican esta situación, formula las emergencias como un “todavía no” pero que indica la apuesta por hacer presente lo que está ausente desde la investigación sobre el horizonte de posibilidades concretas. También indican el trabajo por ampliar la posibilidad de esperanza, la determinación de operar con las alternativas posibles.

Las sociologías de las ausencias, como las sociologías de las emergencias, intentan alimentar acciones colectivas de transformación social que, para este autor, exigen siempre una cobertura emocional de entusiasmo y de indignación, así como una corriente fría y cálida; fría para analizar los obstáculos que sobrevienen y cálida para vencerlos con voluntad de cambio.

La Educación Bancaria

Paulo Freire (2005) plantea la concepción de Educación “bancaria” para analizar la escuela y las relaciones Educador-Educando que se constituyen desde narraciones de contenidos desarticulados con las experiencias intersubjetivas del mundo. Esta educación tiene como característica, la narración del educador que no es posibilidad de reflexión ni de transformación, por el contrario, es una suerte de subjetividad condicionada que mantiene estructuras de dominación y que se impone al impedir que el educando sea para sí mismo, a través del desarrollo del pensamiento crítico.

La educación bancaria transforma en vasijas a los educandos para el depósito de las narraciones sobre el mundo que otros hacen, estas narraciones se memorizan y se reproducen. Los educandos son depósitos que en tanto más “dócilmente” sean llenados, según esta concepción, serán mejor educados. De esta manera, la relación “Educador-educando” se convierte en un sistema de “archivo” lo que genera que el educando no construya pensamiento ni cuestione su realidad. Esta contradicción mantiene la manifestación instrumental de la ideología de la opresión para la absolutización de las ignorancias por medio de la donación del saber. El educador es quien sabe y los educandos no; por lo que su deber es dar, entregar, llevar, transmitir el conocimiento.

En este sentido, la educación bancaria reduce a los hombres a “objetos” y dicha cosificación trae como consecuencia la incapacidad de desarrollar facultades para su propio desarrollo humano y social; por lo que este tipo de educación es una práctica de la dominación y de violencias que, como consecuencia de la pérdida de autenticidad en el pensamiento, facilita la acomodación de los hombres y mujeres al mundo de la “opresión” por medio del adoctrinamiento y en el enajenamiento de su realidad. “La educación como práctica de la dominación que hemos criticado, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 2005, p. 89).

La educación para la opresión, como lo sugiere Freire (2005), genera una estructura que convierte a los educandos en “seres para otros”, razón por la cual esta concepción de la educación no permite la reflexión sobre la problematización del mundo para alcanzar, mediante la dialogicidad, la liberación de los hombres y las mujeres en búsqueda de su propia

humanización. En este sentido, plantea Freire, la incapacidad de actuar en el mundo, genera sufrimiento, sin embargo, es precisamente este sufrimiento la posibilidad de reivindicación de lo humano a través de la dignidad. “La sociedad revolucionaria que mantuvo la práctica de la educación bancaria se equivocó o se dejó tocar por la desconfianza y por la falta de fe en los hombres. En cualquier caso, estará amenazada por el espectro de la reacción” (Freire, 2005, p. 89).

La concepción de educación bancaria niega la dialogicidad como forma de mantener la contradicción educador-educandos desde la metáfora del depósito, deshumaniza al “adoctrinar”, como a su vez muestra un falso humanismo, al generar prácticas de “asistencialismo” que niegan la posibilidad “ontológica” de ser más. Establece roles y formas de relacionamiento que asfixian y condicionan a los sujetos quienes internalizan los modos de dominación aprendidos que, a su vez, reproducen.

El educador bancario mantiene la alineación de la ignorancia frente a la jerarquización del saber. Las estructuras de dominación se concentran en mantener el orden por medio de la falsa generosidad que plantea este autor y que tienen relación con la absolutización de la ignorancia. Bajo la estructura de dominación, el educando no tiene posibilidad de participar en la construcción del contenido ni reconocerse como autor de su propio proceso educativo.

Esta situación contribuye a la negación del “pensamiento auténtico” como un proceso ontológico de *ser más* que permite la recreación del mundo por lo que la educación como proceso de humanización puede contribuir a la comprensión frente a situaciones que mantienen la opresión por medio de reflexiones sobre la historicidad y su influencia en la realidad construida en los escenarios sociales como familiares y educativos.

El reconocimiento de prácticas educativas mediatizadas frente a la concepción bancaria, son en sí mismas las posibilidades de comprender los esquemas de referencia del mundo bajo tendencias de dominación. El darse cuenta de ellas, conduce a la reflexión frente a los esquemas de pensamiento que mantiene la contradicción opresor- oprimido, como a su vez son la posibilidad de transformación de dicha situación en la medida que emerja un compromiso verdadero por la descolonización del pensamiento. “La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo este hombre nuevo, ni opresor ni oprimido, sino hombre liberándose” (Freire, 2005, p. 47).

El mundo de la vida cotidiana

El mundo de la vida es el espacio de relación del sujeto donde este se constituye de manera subjetiva a través del relacionamiento con otras corporeidades. Dentro del espacio relacional se crea el acervo cultural y la organización humana dentro de las esferas del lenguaje. Este espacio relacional es un nicho que favorece la integración de las experiencias previas sensoriales y sus interpretaciones a fin de explicar el entorno natural y cultural del mundo de la vida a sus integrantes.

La adherencia al contexto cultural se lleva a cabo por medio de la acción educativa que se encuentra mediada por la acción pedagógica. “La acción educativa es un modo de acción social y a su vez un tipo de acción pedagógica” (Mélích, 1994, 1994, p. 109). El sujeto nace y se incorpora a una estructura social ya establecida. En ella según sus experiencias sensoriales y emocionales, frente a sucesos, lugares u otras corporeidades, crea y configura su propia subjetividad. Esta subjetividad condiciona sus posibilidades de participación en el mundo donde es parte y a su vez, determina sus necesidades y posibilidades. El acto pedagógico está

proyectado hacia la transformación de la subjetividad del otro con una intención y metas, donde la praxis moral es esencial para no amenazar a la acción pedagógica con adoctrinamiento.

La acción pedagógica en el mundo de la vida se concibe como una interacción (y por lo tanto intersubjetiva) y nunca como una construcción de una mismidad en relación con el entorno u objetos que en él habitan. En tal caso, la construcción no es pedagógica sino social. (Mélích, 1994, p. 111)

El encuentro intersubjetivo desde la praxis moral debe reconocer la “poiesis”, “aisthesis” y “katharsis”. En “poiesis”, el otro se muestra como un misterio a ser revelado. La “aisthesis” mantiene el reconocimiento del otro con su “eidos”, su realidad única a la del otro, lo que desborda su comprensión; y la “katarsis” se entiende como el acercamiento entre corporeidades por medio del acto comunicativo. En la “poiesis” el otro es construido; en la “aisthesis”, ya hecho, revienta, se resiste a la cosificación que sobre sí puedan hacer. “El otro es sentido no como algo impersonal sino como alguien concreto, como un ser capaz de mantener una relación viva, existencial, dialéctica con el mundo y su intimidad seduce” (Mélích, 1994, p. 165).

La “katarsis” es la mediación en el encuentro intersubjetivo para legitimar la constitución del otro. En el acto pedagógico, la “katharsis” es la mediación moral entre los sujetos en su encuentro que puede darse por medio del lenguaje. El acto pedagógico se plantea como un relacionamiento “dual” que se construye por medio del reconocimiento de la fenomenología del rostro, donde por medio de katharsis, el otro deja de ser extraño, para convertirse en “cómplice”. (Mélích, 1994, p. 174)

La presencia del cómplice no me ha reducido a objeto. La relación expresiva se ha convertido en experiencia estética y la educación en katharsis en acción comunicativa en compromiso y resistencia, en construcción, conocimiento, pasión y deseo... El cómplice que antes fue extraño, hoy es fuerza, impulso, arrebató. La existencia cobra desde ahora sentido. El cómplice es la esperanza, la utopía de la educación en la vida cotidiana. (Mélích, 1994, p. 174.

Marco Metodológico

Etnografía y Teoría Fundamentada: la doble ruta metodológica

En la búsqueda por reconfigurar los conceptos que subyacen a la necesidad de reivindicar otras maneras del ser pedagógico, múltiples caminos se presentan como vías posibles, entre ellos la aproximación a las comunidades indígenas y el reconocimiento de sus resistencias para la pervivencia de su cultura, sus luchas a los procesos de colonización del ser y el saber cómo la preservación y liberación de los territorios, son referentes que dan apertura para la interpelación acerca de las subjetividades colonizadas que han configurado el relacionamiento entre el sujeto y su acontecer histórico, social con la otredad. Este acercamiento se propone como puente hacia la reflexión sobre la colonización del pensamiento a fin de consolidar categorías de análisis sobre la incidencia de otros discursos y realidades para el reconocimiento de saberes y emergencias que nutran y consoliden maneras alternativas de pensar y sentir la escuela.

El ejercicio de aproximación parte de la observación y diálogo, se fortalece en el reconocimiento de otros modelos educativos, se solidifica en la reflexión y termina por consolidarse a partir de la integración de distintas realidades para la construcción o amplitud del campo de conocimiento. La observación permite acercarse a lo nuevo, el diálogo, comprender por medio del análisis y la reflexión, la construcción y deconstrucción de imaginarios que permiten construir nuevas categorías dentro del campo pedagógico.

A partir de la observación se hace posible el reconocimiento del mundo de la vida que envuelve a la comunidad de estudio, a fin de redescubrir lo aprendido sobre las comunidades indígenas e interpelar una corriente de desestimación, escepticismo como imaginarios de

inferioridad y asistencialismo que existen producto de la ignorancia sobre las comunidades y el poco interés que despierta en los procesos educativos y formativos, su reconocimiento y aproximación.

El interaccionismo simbólico ofrece la posibilidad de contemplar los hechos, la palabra, la expresión que componen los significados sobre los símbolos que se transmiten e interpretan, y que, por medio de la documentación de la experiencia, contribuyen a la problematización sobre los discursos tradicionales o sesgados sobre el reconocimiento de las experiencias de vida de los grupos sociales marginados o relegados culturalmente como lo son las comunidades indígenas.

El presente estudio investigativo propone cuestionar las relaciones de reproducción colonial que fundamentan los vacíos o ausencias que se observan dentro del proceso educativo oficial pese al modelo de aprendizaje significativo que impera, consecuencia de una cultura que antepone a sus propios códigos, una intrincada relación entre el sistema capitalista y la escuela, la cual administra el saber y por medio de este, desarrolla competencias que permitan la vinculación de los sujetos al sistema de producción y consumo, objetivando la relación de educador educandos y educador conocimiento hacia la invención del otro a partir de los condicionamientos heredados y expectativas de producción de las sociedades capitalistas.

De allí la necesidad de observar las prácticas pedagógicas que han emergido ante las resistencias y críticas al sistema educativo oficial, como son las emergentes de las experiencias de las comunidades que han sufrido la atomización del colonialismo de manera directa, a fin de generar discusiones sobre las prácticas tradicionales de enseñanza y su reproducción hegemónica.

El camino educativo propio de los indígenas Nasa a través de un proceso etnográfico puede aportar las categorías de análisis y reflexión acerca de las ausencias epistémicas, metodológicas y del sentir que surgen en relación con las subjetividades construidas y normalizadas desde prácticas de poder hegemónico; a su vez, la Teoría Fundamentada permite la construcción de un camino interpretativo para la construcción de una línea de pensamiento que expresa la existencia de la herida colonial imbricada en la subjetivación frente al sí mismo y la otredad para su reconocimiento, análisis y transformación.

La TF se sirve de los métodos propuestos por la etnografía: diarios de campo y entrevistas que orienten el estudio hacia unos fines específicos. Si la etnografía permite hacer un acercamiento a la comunidad a fin de conocer y explorar los discursos alrededor del proceso colonial como educativo, la Teoría Fundamentada ofrece la posibilidad de construir una línea de pensamiento a partir de la información que se teje dentro de la misma experiencia articulado los conceptos teóricos que acompañan la investigación. Sin embargo, es difícil determinar los límites entre uno y otro método en el trabajo de campo, pues la interacción con los actores del proceso, el diálogo, la observación y la recolección de la información se relacionan entre sí. Sin las herramientas de la metodología etnográfica no es posible entablar vínculo con la comunidad Nasa, pero sin la metodología de la TF, es imposible construir argumentos teóricos que sirvan para la formulación de categorías de análisis que reconozcan objetivamente la herida colonial para interpelar la construcción subjetiva colonizada y la naturalización de los discursos que mantienen las relaciones de poder u opresión sobre el ser y el saber alrededor de las prácticas educativas.

La escogencia de los dos métodos y su vinculación en el presente ejercicio investigativo cumplen un claro propósito: nutrir la experiencia de significado, no solo desde las voces de los actores, sino desde la interacción con ellos y con el entorno donde se desarrolla. Por un lado, la etnografía permite acopiar información objetiva y subjetiva de la realidad específica de los Nasa, aproximación, observación, análisis y reflexión, por otro lado, la TF viabiliza el análisis de estas realidades con los campos de conocimiento que acompañan la investigación. Tanto en el ejercicio de incursión en la vida Nasa como el análisis a las propias construcciones metodológicas y de relacionamiento con el saber contribuyen en la comprensión de las ausencias existentes en las prácticas de relacionamiento bajo estructuras de opresión que muestran a su vez el camino hacia sus emergencias.

La observación como punto de partida en el acercamiento a otras realidades que intentan nuevas representaciones del proceso de enseñanza aprendizaje y que pretenden reivindicar valores ausentes o aquellos que se obvian en la concepción occidentalizada de la educación, implica situar al investigador en su propio proceso educativo, en aras de interpelar a profundidad las naturalizaciones de sus discursos y metodologías como a su vez la adherencia a estructuras rígidas de pensamiento frente a las posibilidades que la escuela tiene. “No es una observación, sino un ejercicio interpretativo que desencadena. Pero esto solo es posible cuando el etnógrafo conoce en profundidad el contexto y la realidad descrita; implicando tanto con el medio como con los actores” (Rodríguez, 2012, p. 229).

A su vez el reconocimiento de los discursos que abren la posibilidad a un análisis sobre las incidencias de los procesos de dominación, permite la argumentación sobre las incertidumbres que suscita cuestionar los patrones hegemónicos constituidos socialmente y

con los cuales se interpreta la realidad. El reconocimiento y acercamiento hacia otras epistemologías que conllevan una interpretación complementaria de la realidad y que permiten el análisis sobre la incidencia de hechos históricos en la trama relacional, incurren en la formulación de nuevos procesos de análisis para objetivar el diálogo y la discusión sobre la escuela, hacia otras formas de interpretación, acción y revitalización de su realidad.

Las características principales de la observación etnográfica —y las que la convierten en ese instrumento privilegiado que mencionamos— son la acción y la interacción entre los individuos. Estas son necesarias para poder analizar las prácticas y el discurso de los actores, así como las fracturas entre las primeras y el segundo. Y como punto de fondo, la pragmática realidad es que, en el estudio de los intercambios en el contexto del desarrollo, no es suficiente un análisis de la ideología y los discursos, sino que por medio de la etnografía se puede desentrañar la naturaleza de los regímenes de representación que se encarnan en las prácticas (Escobar, 1996). (Rodríguez, 2012, p. 229)

Las metodologías propuestas permiten el acercamiento y análisis a las construcciones de pensamiento que han construido el camino propio de los indígenas Nasa a fin de reconocer sus procesos de resistencia que orientan nuevas construcciones relacionales que permitan expandir el campo pedagógico para la problematización de la escuela tradicional y su transformación, identificando el reconocimiento del maestro dentro de sus propios condicionamientos subjetivos, sus propias búsquedas personales y su acontecer histórico para tal fin. Este proceso propone la interpelación por medio de la comparación que permita elaborar nuevas categorías de análisis a partir de las descubiertas en interacción con los Nasa y

el entramado teórico que orienta y respalda la línea de pensamiento que se sugiere para comprender los procesos de colonización, sus incidencias y posibilidades de transformación.

En síntesis, se puede afirmar que, en el método de la comparación constante, el investigador simultáneamente codifica y analiza los datos con el fin de desarrollar conceptos. Al comparar continuamente los incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora las relaciones de unos con otros y los integra en una teoría coherente. (Osse, Sánchez, & Ibáñez, 2006, p. 122)

La naturaleza de la Teoría Fundamentada, por su misma condición cualitativa, ofrece la posibilidad de combinación con otros enfoques de investigación. Esto facilita una mirada amplia e integradora de los datos y sus orígenes. Por su parte, la metodología etnográfica implica el adentramiento del investigador en un proceso participativo que vincula observación, acompañamiento, relación dialógica que genere confianza entre todos los actores, acopio de información fidedigna, la sistematización de esta y, finalmente, la reproducción de los datos en su complejidad significativa, esto es, evidenciando el entramado de la realidad específica que los generó. En esta dinámica se tejen relaciones que implican compromisos de transformación, si no de la realidad, por lo menos de su interpretación y de la construcción de miradas más integradoras de la misma. Por tratarse de una articulación colectiva, comporta la creación de alternativas maneras de relacionamiento con los códigos y significados que se traducen en categorías de análisis de cara a un nuevo modelo de pensamiento, en este caso, sobre la pedagogía; lo cual genera aprendizajes, cambios, cuestionamientos, consensos, encuentros y desencuentros entre las dos partes que conforman el diálogo.

Como resultado —y de forma natural—, se establece entre el investigador y su campo de estudio un grado de compromiso y relación que ningún otro método de investigación genera [...] entre el investigador y lo investigado, hay que admitir la influencia y la capacidad transformadora de uno sobre otro [...] la ciencia y la investigación no pueden ser un fin en sí mismas, si estas no tienen por objetivo la transformación de la sociedad.

(Rodríguez, 2012, p. 229)

El camino de lo educativo propio que ha sido desplazado en términos conceptuales y metodológicos por la Etnoeducación que, aunque busca contribuir con los fines de la primera, se soporta en la representación que, desde unas políticas del Estado, la proponen como modelo de atención frente a dinámicas de ordenamiento que generan tensiones dentro del sistema educativo oficial y no toman en consideración las luchas por el territorio de la comunidad Nasa, tema que precede sus planes de vida y que es fundamental para comprender el sentido de la espiral que contiene su cosmovisión y, para el caso que nos convoca, la importancia del reconocimiento del ser sentí pensante; su comprensión requiere la reflexión política necesaria frente a la alteridad.

[...] la etnografía debe ser solidaria y comprometida con los movimientos sociales, al tiempo que la erige como herramienta para recuperar “la historia y la cosmovisión de una cultura”. De esta concepción se derivan tres aspectos o compromisos fundamentales, a saber: i) Compromiso de colaboración; referido a la responsabilidad de la etnografía, que, lejos de servir para dominar, debe dar luces que permitan a los actores descritos emanciparse y fortalecerse; ii) compromiso de transformación; aludiendo al deber de incidir en la transformación de la realidad que se observa, sin que

esto cuestiona el carácter científico de sus resultados; iii) compromiso de integración: en el sentido de que el antropólogo no es un simple observador más, sino que, al zambullirse en el mundo que estudia, termina formando parte de él (Vasco, 2007, pp. 20-22. (Rodríguez, 2012, p. 229).

El interaccionismo simbólico, que soporta en gran medida a la Teoría Fundamentada es claro en la exigencia de evitar generalizaciones que pongan en riesgo el análisis de los conceptos, códigos y significados que se hacen presentes durante la observación y el diálogo. Para comprender la realidad específica de la que se quiere dar cuenta, el investigador habrá de adentrarse en ella y registrar con sumo cuidado el significado que los actores dan a los símbolos de acuerdo con su propio marco interpretativo. De allí la importancia de la observación participante y del compromiso de integración de saberes propios frente a la necesidad de comprender un entorno cuyas dimensiones generarán maneras otras de enfrentarse a una nueva forma de apropiar el conocimiento. La etnografía como método de acercamiento e interacción resulta ser la mejor combinación de la TF en términos de recolección e interpretación de datos.

La metodología etnográfica no sólo favorece la observación, seguimiento y análisis de las significaciones que se pretenden dilucidar a la luz de un nuevo modelo de pensamiento frente al ejercicio pedagógico y cuyo sustento es la Educación propia, sino que en términos de la interpretación que se llevará a cabo, a través de sus herramientas, soporta el diálogo constructivo e integrador desde la alteridad misma y contribuye con la construcción de redes de trabajo mancomunado hacia el establecimiento de un modelo que se oriente a la pertinencia del proceso socio cultural y político del que todos los sujetos son parte hacia el

empoderamiento y el reconocimiento de las estructuras de dominación que se encuentran en los modos hegemónicos del poder.

Momentos de la investigación, técnicas e instrumentos

La Teoría Fundamentada orienta procesos metodológicos facilitando la integración de otros métodos (etnográfico, en este caso) a fin de propiciar un análisis complejo del objeto de estudio. Tanto el acopio y análisis de la información como la construcción de categorías de estudio se sirven de técnicas e instrumentos cualitativos que posibilitan la profundización en la significación de conceptos, ideas y realidades. Esto se realiza a partir de un ejercicio de comparación constante que exige el trabajo simultáneo de búsqueda, estudio y propuesta de categorías.

El acercamiento, la observación, la indagación, el análisis documental y la propuesta teórica final de la presente investigación se hicieron en conjunto, pues la complejidad del objeto de estudio así lo exige y la metodología de TF así lo orienta. Por lo tanto, este proceso no se apalanca en pasos específicos, sino que, más bien, cada momento constituye parte de la trama compleja que lo origina. Esto implica que el análisis realizado no se dio únicamente al final del proceso, sino que hizo presencia desde el principio y a lo largo de este.

Por lo anterior, el proceso metodológico de la presente investigación no se puede dividir en fases puntuales que demarcan su realización, si bien se ejecutaron acciones que fueron planeadas en un orden específico. Resulta más coherente con el ejercicio dar cuenta de momentos que sucedieron, las más de las veces, simultáneamente: acopio de la información, análisis documental y elaboración de categorías fundamentadas. Para ofrecer claridad, en lo que sigue, se exponen los tres momentos, pero se hace énfasis en la necesidad de comprender

que estos se entrecruzan durante el desarrollo de la investigación; a la par que se acopio la información, surgieron categorías de análisis y; al tiempo que se formularon estas se fueron haciendo nuevos hallazgos; todo ello nutriéndose constantemente de la lectura detallada de los referentes teóricos y del análisis de la realidad estudiada.

El primer momento responde al método etnográfico aplicado en territorio Nasa, el que, además, se complementa con la reflexión permanente que la investigadora ha realizado dentro de su labor docente; las técnicas utilizadas son la entrevista y la observación participante, de cuyos resultados se da cuenta a través de los instrumentos de diario de campo y entrevistas semiestructuradas. El segundo momento implica el estudio detallado de las propuestas críticas de los referentes teóricos que guían el análisis final; la técnica principal es la lectura y análisis documental de los autores relacionados en el Marco Teórico de este documento.

La tercera fase se soporta en la propuesta metodológica de la Teoría Fundamentada, a partir de la cual se consolidan las categorías centrales que se presentan en el cuarto capítulo de este documento y que surgen en el proceso de las dos fases anteriores; la técnica utilizada, de codificación, sigue el modelo propuesto por Bonilla y López (2016), quienes afirman que “la TF es un método que implica recolección y análisis simultáneo de datos flexible, ya que se puede combinar [...] diferentes técnicas de investigación, [...] realizarse composiciones metodológicas apropiadas para abordar al objeto de estudio y generar teoría” (pág. 307). La codificación, según estos autores, se realiza en tres momentos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (310-313). Este proceso se sirve de instrumentos de organización y comparación de la información que, a manera de tablas, permiten registrar los conceptos, ideas, categorías y subcategorías, como se expone en el apartado correspondiente y que son el

insumo principal de los resultados de esta investigación, los que la investigadora presenta como “Pedagogía de la Ausencia”.

Aplicación de la metodología etnográfica

Como ya se dijo, gran parte del proceso investigativo que acá se presenta fue orientado por el método etnográfico. El acercamiento a la comunidad Nasa y el acopio de la información analizada siguió la ruta procedimental de la observación participante, nutrida con el diálogo entre la investigadora y los actores involucrados. Esta primera fase se desarrolla a partir del trabajo de campo realizado en el territorio Nasa, ubicado en el departamento del Cauca, específicamente en el municipio de Caloto Cauca. El diálogo con los actores se sienta en las bases del interés investigativo y analítico que propone este documento y para cuyo fin se plantean entrevistas semiestructuradas que se desarrollan en entornos propios del territorio y a través de diálogos informales. De la observación participante que, según Jociles (2018, p. 127), “contribuye a que el investigador se haga un lugar en el campo en el que investiga, adquirir claves culturales que le sean útiles en el desarrollo de otras técnicas, a aproximarse a sujetos y a información, de otro modo, inaccesibles”, se registra la experiencia con la comunidad en un diario de campo elaborado por la investigadora (Ver anexo 1: Diario de campo), donde se da cuenta del proceso y se anotan las respuestas a los diferentes diálogos y entrevistas.

Las conversaciones que se desarrollaron durante este momento se fundamentan en la técnica de entrevista, para lo que la investigadora formuló instrumentos con base en preguntas semiestructuradas pues, dados el contexto y objeto de estudio, resultan ser las más apropiadas en la indagación con la comunidad Nasa. De acuerdo con Díaz, Torruco, Martínez, & Varela

(2013, p. 163), las entrevistas semiestructuradas “presentan un grado mayor de flexibilidad [...] parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”.

Estas entrevistas se formularon previo al trabajo de campo de observación participante y se fueron nutriendo con base en los hallazgos y en las reflexiones conjuntas que tuvieron lugar entre la investigadora y las personas entrevistadas; se desarrollaron dentro de conversaciones informales que se suscitaron en el proceso de observación e interacción con los actores.

Las respuestas y reflexiones que suscitaron se consignaron en el documento de Diario de Campo. De allí surgieron las categorías que luego fueron codificadas en un tercer momento. Valga decir que el proceso de análisis y codificación no estuvo aislado de los diálogos; la mayoría de las veces se dio a la par de las conversaciones, incluso con las sugerencias de los actores entrevistados. Lo que se denomina, para efectos del documento, tercer momento, consistió en la documentación del registro de los conceptos que surgieron y que, con base en las discusiones, cobraron importancia para efectos de la formulación de la propuesta que se presenta en el capítulo final. Los esquemas de los instrumentos aplicados se presentan a continuación y se encuentran diligenciados en los anexos de este documento.

Diario de campo

Fecha	
Lugar	
Actores	
Descripción del entorno	
Tema/contenido/motivo de discusión	

Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	
Observaciones	

Diario reflexivo

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	

Formato entrevistas

Fecha	
Lugar	

Actores	
Descripción del entorno	
Tema/contenido/motivo de discusión	
Observaciones	
Conversación con:	

Se realizaron siete diarios de campo y nueve diarios reflexivos durante el tiempo de la investigación dentro del resguardo de Toez en Caloto Cauca. Se formularon seis entrevistas a diferentes comuneros como dinamizadores, mayores, padres y madres de familia. Las naturalezas de las entrevistas fueron conversas sobre el proceso educativo propio. Ver anexos.

Aplicación de la Teoría Fundamentada

En la primera fase decodificación (abierta), se hace contacto con la realidad y se enfrentan los textos abordados para, de allí, extraer los conceptos, ideas, significados y sentidos de los que se parte para el análisis. En el caso del presente estudio, los textos abordados son los que se presentan en el Marco Teórico de este documento y que se referencian al inicio de este capítulo, correspondientes a las ideas de Freire (2005), Mélich (1994), Zuluaga (1999), De Sousa (2010) y a las reflexiones y aportes del camino educativo propio; así como la información acopiada durante el trabajo de campo orientado por la metodología etnográfica y descrito anteriormente. De acuerdo con San Martín (2014), este primer abordaje es “profundamente

inductivo, ya que prescinde de una teoría para aplicar conceptos, leyes o dimensiones al texto que se está codificando” (p. 105).

El objetivo fundamental es hacer un “examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene” (p. 105). Se hace una detallada segmentación, clasificación y comparación de los conceptos hallados. Este trabajo se registra en matrices previamente elaboradas por la investigadora, en el lugar donde centra la investigación, para este caso, en el resguardo de Toez, territorio Nasa del Norte del Cauca donde se da cuenta de los hallazgos (conceptos, ideas, significados), su origen (*in vivo* y abierto (San Martín, 2014)), las similitudes y diferencias y su interpretación a partir del análisis inicial de los mismos.

Una vez se realiza el registro, los conceptos propios del fenómeno se agrupan en conjuntos a partir de los cuales surge la primera codificación, es decir, una lista de códigos organizados con base en sus características, similitudes, diferencias, significados y dimensiones, particularidades que surgen del ejercicio comparativo y cuyo resultado es la categorización o clasificación inicial. Para tal fin, se formulan las siguientes matrices que, diligenciadas, se pueden ver en el anexo 2 de este documento (Ver anexo 2: Matriz de codificación abierta y Matriz de comparación y clasificación):

Tabla 1

Matriz de codificación abierta

Muestreo teórico	Recopilación de Datos	Codificación	Interpretación Teórica

Tabla 2*Matriz de comparación y clasificación*

Concepto, idea, Significado	Origen de Concepto	Descripción	Interpretación

Una vez se diligencia la matriz de codificación abierta, se pasa a profundizar en el ejercicio de comparación. Los datos elaborados en estas matrices son insumos necesarios y suficientes para hacer el análisis preliminar, conducente a la toma de decisiones respecto de la formulación de las categorías y subcategorías iniciales en cuya base se genera una estructura analítica que da cuenta de los códigos seleccionados por la investigadora para determinar las categorías finales, es decir, las consideradas relevantes de cara al análisis final. En este caso, una vez recabada la información consignada en las dos primeras matrices, se decide generar tres unidades de análisis: ***hacer, ser y saber*** que, a su vez, se vinculan con los actores en términos de la convergencia o naturaleza relacional: *los estudiantes, el maestro o maestra y el mundo de la vida*.

Definidas las unidades de estudio, los conceptos registrados en las matrices iniciales se agrupan en la siguiente matriz (Ver anexo 2: Matriz de agrupación), a partir de la clasificación propuesta. Además, se proponen las subcategorías del estudio, en cuya base se desarrolla el análisis que sigue. Este momento responde al segundo tipo de codificación (axial) que, según San Martín (2014), “es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías” (p. 308). Acá se deben registrar las relaciones

que se dan a partir de las categorías, las subcategorías y sus características, dimensiones y significados de estas.

Tabla 3

Matriz de agrupación

Descolonización del <i>Ser</i>	Descolonización del <i>saber</i>	Descolonización de las prácticas relacionales (<i>hacer</i>)
Conceptos	Conceptos	Conceptos
<u>Formulación de categorías</u>		

Finalmente, se realiza el proceso de codificación selectiva. Este momento desarrolla la teoría propuesta en el capítulo final de este documento. De acuerdo con San Martín:

[...] es el tercer paso en el proceso de codificación teórica, aunque no es una etapa independiente de la codificación abierta y axial, sino una extensión de esta última, pero con un mayor nivel de abstracción. El propósito de esta codificación es obtener una categoría central que exprese el fenómeno de investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial. Entonces, la categoría central “consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de qué trata la investigación” (Strauss y Corbin, 2002). En este proceso el analista tiene un conjunto de categorías y subcategorías que convergen en una unidad conceptual, que a su vez integra la realidad expresada por todos los sujetos de la investigación. (San Martín, 2014, p. 309)

De este proceso complejo surgen las reflexiones de la investigadora respecto de la confluencia de los diferentes textos que fueron fuente de los conceptos, ideas, nociones y,

finalmente, categorías de análisis. Con la selección, clasificación y agrupamiento de estos se profundiza en las relaciones que se gestan al interior de las prácticas pedagógicas, donde son fundamentales todas las posturas, tanto las teóricas como las experienciales; se comparan los modelos de educación occidental y de educación propia de la cultura Nasa; se propone una mirada crítica frente a la colonización existencial y epistémica instaurada en territorios conquistados por Europa y que pervive aún en las formas de habitar el mundo. Por lo tanto, el análisis final, que define una “Pedagogía de la ausencia”, se desarrolla como categoría central-final del presente estudio.

Figura 1

Fases del proceso metodológico



Comenzando el viaje: encuentros desde la etnografía

A continuación, se describe el proceso de aproximación a la comunidad Nasa en el resguardo de Tóez, vía el palo en Caloto Cauca.

Tomé la maleta, en ella empaqué las ganas de acercarme a una comunidad que desconocía y que generaba en mí inquietudes sobre sus dinámicas políticas, económicas, sociales y especialmente educativas. Tuve la oportunidad de llegar al Resguardo de Tóez vía Caloto el Palo Cauca gracias a un amigo, quien me relacionó con un comunero que es miembro de la ACIN (Asociación de cabildos indígenas del Norte del Cauca). La experiencia de sentarse alrededor del fogón, *mambear*, escuchar la sonoridad del Nasayuwe, es una gran posibilidad de querer integrar otras dinámicas de relacionamiento en el ámbito educativo oficial. Estuve sentada frente a la tulpa (fogón), honrando la presencia de los mayores que están allí y que se representan con grandes piedras: la madre, el padre, los abuelos y el hijo, quienes se honran con guarapo o chicha de caña, chaguasua de maíz, capio, bebidas propias y ancestrales y que en reciprocidad armonizan los pensamientos.

El territorio ancestral fue dado por los espíritus mayores desde tiempos inmemorables, aquí lo llaman Cxhab Wala Kiwe (La casa grande del pueblo Nasa) donde se garantiza la pervivencia del pueblo Nasa indígena. Una vez la independencia de la corona española, los patriotas que lucharon con Simón Bolívar reciben como pago las tierras que pertenecían a los pueblos originarios. Estos colonizaron terrenos que figuraban baldíos, también expropiaron a la fuerza a centenares de indígenas, quienes huyeron hacia las montañas, mientras que otros tuvieron que pagar terraje, que hasta hace 30 años se conoció como el acuerdo por el cual se les permitía vivir en ciertos lugares pagando con su trabajo el permanecer allí.

Con el movimiento Quitim Lame, en el año 1984 se reconoce que muchas de las tierras que la corona española había usurpado, son territorios de pueblos indígenas y gracias a las luchas por recuperarlos, estas tierras se establecieron como resguardos. Desde este momento

la lucha de los pueblos Caucanos se mantiene a fin de liberar el territorio, lo que les permite regresar de las tierras altas para poder ocupar zonas planas que actualmente son latifundios cañeros. Esta lucha requiere de un proceso organizativo. Surge entonces el CRIC (Consejo Regional Indígena del Cauca) y empieza el empoderamiento del movimiento indígena con los principios de unidad tierra cultura y autonomía. Esta es una organización de resistencia política, ideológica y ambiental que busca fortalecer los resguardos y los cabildos, no ceder al pago de terraje, mantener las leyes indígenas, revitalizar la lengua, impulsar las organizaciones económicas comunitarias y defender el cuidado y la protección de la tierra.

A fin de garantizar la revitalización de la lengua se crea el PEB, Proyecto Educativo Bilingüe pues muchos indígenas no hablan Nasayuwe, esto a consecuencia de burlas y abusos que muchos mayores vivieron tiempo atrás, quienes aprendieron el castellano y lo enseñaron a sus hijos e hijas para evitar violencias y abusos. Por esta razón el CRIC, reconoce la importancia del PEB (Proyecto Educativo Bilingüe) para mantener la hegemonía del movimiento indígena, siendo este el impulsor de proyectos educativos, de autonomía, apoyando la resistencia de las familias para no perder su identidad.

En la actualidad el programa de educación bilingüe consolida un modelo educativo propio que resalta valores culturales del pueblo Nasa y el ejercicio de su autonomía, para lo que desarrolla actividades de investigación y capacitación, acompañado de un proceso de profesionalización de maestros que retroalimenta los procesos de elaboración curricular.

El proceso investigativo de la ACIN ha sido necesario para establecer laboratorios de aprendizaje que generen avances en el PEB, identificando epistemologías propias que son la base del proceso educativo. El PEB se incorpora dentro de los procesos educativos comunitarios

PEC, los cuales avanzan en la fundamentación del modelo Educativo Propio en algunos resguardos, como el caso del semillero El Manzano “Wasak Kwewesx” (Semillas de vida) en Toribio y el proceso que se lleva a cabo en Tierra Adentro “Kiwe Uma” (Tierra y Madre); ambos, laboratorios de indagación permanente.

Estos procesos privilegian las tradiciones, los saberes ancestrales. Se reconoce las actividades económicas como medio para el aprendizaje y la fuerza del pensamiento nasa desde el sentir que genera el arraigo al territorio y a un todo. La experiencia que se vive en este proceso permite la argumentación sobre una educación para defender el pensamiento indígena y tejer el proyecto de vida comunitario, así como, a su vez, analizar y comprender los desafíos que afronta la comunidad.

Radiografía del pueblo Nasa

En junio del 2017 se llevó a cabo en el resguardo de Tòez el Congreso de la Zona Norte Indígena, donde muchos indígenas *mambearon* sobre diferentes temas que son de gran preocupación y a través de los cuales se puede realizar una aproximación contextual de territorio. Por medio de las herramientas aplicadas, como los diarios de campo y los diarios reflexivos que se encuentran en los anexos, se plantea este apartado que permite dar claridades sobre los procesos de resistencia de la comunidad al colonialismo que vivieron y que aún se encuentra enquistado en las dinámicas de vida. Esta información se recogió en el congreso de los pueblos del año 2017 y otras visitas realizadas al territorio en el año 2016, 2018 y 2021.

Durante la visita al congreso de los pueblos en el año 2017 que se llevó a cabo en el resguardo de Tóez, los miembros de la comunidad expusieron las preocupaciones que existen

en el territorio en relación a la minería, los cultivos de uso ilícito, el conflicto armado, la dominación cultural, la presencia de actores armados, las organizaciones paralelas y la confusión frente a la modernidad como las causas de las desarmonías en la comunidad. Proponen analizar estos aspectos para orientar adecuadamente, desde lo espiritual, lo político y lo cultural a la comunidad. Se discute sobre las debilidades en las autoridades en relación a los mandatos territoriales, la pérdida de la autonomía en el territorio, lo que impacta a la comunidad y al núcleo familiar.

Las problemáticas que se señalaron fueron: Familias donde los niños y niñas están a cargo de uno sólo de sus padres, abuelos, padrinos, en abandono y orfandad. Mayores desatendidos y abandonados, pese a que muchos han sido parte de las luchas organizativas de la Cxhab WalaKiwe. Maltrato y violencia intrafamiliar. Dificultades para la aplicación de justicia en los temas de violencia sexual y desarmonías familiares, entre otros. Parejas con responsabilidades familiares a muy temprana edad. No se realizan las prácticas culturales para la conformación de la pareja y el acompañamiento a las semillas de vida y a la familia. Abandono de los hijos por migración a otros territorios o ciudades debido a necesidades económicas. Desconocimiento de la realidad de la presencia de las diversidades sexuales en los territorios indígenas. Ver anexo diario Reflexivo N° 7.

Se sugiere fortalecer, revitalizar y operativizar el Programa Familia, Programa Mujer y Movimiento Juvenil en todos los planes de vida, resguardos y cabildos de la Cxhab Wala Kiwe. En los resguardos, cabildos y planes de vida en los que no existan, garantizar las condiciones para su creación y operatividad, dando cumplimiento al mandato de Jambaló ratificado por el mandato de Tacueyo y el décimo punto de la plataforma de lucha del CRIC.

En relación con la violencia, actores armados alteran los ciclos y espacios de vida generando muertes y afectaciones culturales, económicas, sociales y políticas. Pese a la firma de los acuerdos de paz, nuevos grupos armados están reapareciendo; asesinos a sueldo que cuidan plantaciones de cultivos ilícitos. Este problema debilita directamente a la comunidad pues algunos indígenas están en desarmonía como ellos lo llaman, lo que quiere decir, envueltos en el drama del consumo y en la disociación familiar que esto conlleva. Otros hacen parte de dichas mafias, en especial, jóvenes. La renta de tierras para cultivos ilícitos está permeando el pensamiento Nasa.

Por otro lado, el Gobierno Nacional ha incumplido los acuerdos tras las mingas y tomas de la vía Panamericana por la comunidad en general y con el apoyo de la guardia indígena, en relación a la entrega de tierras para garantizar la vida de las comunidades. La mayoría de las tierras donde están asentados los resguardos son espacios de vida para todos los seres y no se cuenta con tierra suficiente para el cultivo, lo que dificulta la autonomía alimentaria de las familias Nasa. La problemática frente a la falta de tierras propaga la producción de cultivos ilícitos como medio de supervivencia económica para algunas familias, a lo que se suma la falta de mercados justos que den valor a productos propios, donde se pueda comercializar con las comunidades, las cuales tienen que competir con semillas procesadas químicamente y el uso de agroquímicos y agrotóxicos en la producción de alimento. No hay circulación de productos propios en las grandes cadenas de mercados y la normatividad del estado dificulta las iniciativas para comercializar estos productos.

En esta mesa de trabajo, los indígenas reafirman la carencia de tierras para la garantía de la economía familiar Nasa. Manifiestan que la mayoría de tierra que forma parte de

Cxhab Wala Kiwe es devoción forestal, de protección y conservación para la producción de agua, lo que no permite que sea intervenida para cultivos. Cuentan que el programa de autonomía alimentaria del tejido de salud y otros proyectos que ha venido apoyando la realización de huertas en algunos resguardos, sin embargo, esta forma de cultivo no recoge la concepción del Tul Nasa. Para ellos El Tul ha sido un medio de supervivencia para la familia nasa que debe ser fortalecido. Plantean que la inexistencia de políticas de subsidio a la producción rural, las políticas asistenciales y los monocultivos en el territorio, generan dependencias económicas y no tienen en cuenta las maneras ancestrales de producción. Ver anexo diario Reflexivo N° 8.

Como medida de superación a la falta de tierras para cultivo, se ha generado el fortalecimiento del Tul, que desde la cosmovisión Nasa es un mecanismo de resistencia alimentaria que permite la conservación e intercambio de semillas ancestrales. De la mano de este proceso, el mandato sobre la liberación de la madre tierra busca que toda la comunidad se siga fortaleciendo para la lucha por el territorio; sin embargo, quienes participan de este ejercicio de resistencia son asesinados a manos de la fuerza pública o se convierten en objetivo militar. La guardia indígena es un mecanismo de resistencia comunitaria donde todos los miembros de la familia salen a defender su territorio empuñando sus bastones de mando con la proclama: “Guardia, guardia, fuerza, fuerza, por mi raza, por mi tierra”.

Otro aspecto para analizar es la abundancia de coca y marihuana que han disminuido la siembra de productos. La no existencia de mercados garantizados para la producción y comercialización. El uso de agroquímicos y agrotóxicos en los cultivos que según ellos

contaminan el territorio, las aguas y que traen enfermedades. Ver anexo diario Reflexivo N° 8.

Denuncian que no hay comercialización de los productos propios con las grandes cadenas de supermercados del país. También analizan que se ha perdido el uso de prácticas ancestrales y la conservación de las semillas propias las cuales según ellos se deben recuperar y mantener a través de la creación de un banco de semillas originarias.

Dentro del gobierno propio para los Nasa existen actualmente bastones de mando que han perdido legitimidad y credibilidad a razón de asumir puestos administrativos perdiendo el sentido del servicio comunitario. Existen algunas inconformidades por delegados elegidos para representar los intereses del pueblo que caen en proselitismos administrativos generando desconfianza en la organización por parte de la comunidad.

En el territorio existen situaciones que han permeado a la transformación de la estructura familiar. El núcleo familiar está siendo conformado por niños y niñas a cargo de la madre o el padre; otros niños y niñas están siendo criados por abuelos o padrinos. Existe abandono por orfandad a causa de la migración de indígenas a otros territorios, como también se ha observado que muchas de las familias son conformadas por jóvenes. Por otro lado, las mujeres Nasa sufren múltiples violencias que se dan principalmente en el marco del conflicto social y familiar. Sobre la violencia sexual, aún no hay sanciones para erradicarlas, incluso para la comunidad es importante la reflexión sobre este aspecto. Las mujeres tienen temor y desconfianza de denunciar y cuando denuncian en muchos casos, hay impunidad.

Para los miembros de la comunidad que participan en este conversatorio, el sentir es que no hay suficientes claridades frente a qué es lo propio. Algunos dicen que el cabildo

no es propio. Otros lo reconocen como la forma de gobierno que ha fortalecido las luchas del movimiento indígena.

Manifiestan que es necesario regresar a la raíz y revitalizar el enfoque espiritual de la autoridad, pero expresan que es necesario aclarar, qué es gobierno propio. Expresan que existe una crisis en los liderazgos y que están perdido espacios de representación y toma de decisión, cómo los criterios para elegir las autoridades y, los cargos del gobierno; que estos cargos no se están prestando como un servicio. Plantean que la reestructuración debe revitalizar la orientación espiritual, política y comunitaria de la autoridad. Otra dificultad que manifiestan es que no todos hablan Nasa yuwe.

Consideran que es necesario un compromiso general desde lo cultural para revitalizar la lengua. También expresan que aún están muy apegados a las leyes y pensamientos occidentales, que siguen normas y obedecen al gobierno nacional, en vez de pensar desde el corazón. Ver anexo Diario reflexivo N° 7.

El Camino Educativo Propio

No perder el legado cultural y espiritual es una de las prioridades de la organización, para lo cual es clave entender la diferencia entre lo que es educación y lo que es el aparato educativo oficial. Dentro del proyecto educativo comunitario PEC, se fortalece el proceso de Educación propia como proceso de empoderamiento a través de los semilleros de indagación permanente donde se llevan a cabo diversas acciones de acompañamiento y sistematización sobre el fundamento, uso y sentido del Nasayuwe como el idioma ancestral milenario, la práctica de la ritualidad que guía a la comunidad a la comprensión de un todo que deja sus marcas en la naturaleza en los diferentes momentos de la vida y su reconocimiento posibilita

acciones de cuidado y armonización con el territorio para prolongar la vida la comunidad y la vida de todos los seres de la naturaleza.

“La Educación Propia pues es un concepto que nace aquí en la organización del Cauca y que al final a diferencia de lo que unos piensan, no tiene que ver con la propiedad en si misma sino con la pertenencia, y es la posibilidad de definir el modo de educación que se quiere desde un lugar, que, en este caso, es una gran una fuerza muy espiritual con una cultura y una identidad. Entonces en ese sentido la Educación propia implica sentir y partir desde la raíz, pero también identificar que de otros sistemas de conocimiento y cómo pueden estos entrar en procesos educativos. Eso es básicamente”. Libia Tatay.

Otro de los propósitos fundamentales es llenar de identidad el corazón de los niños y niñas, fortaleciendo el sentir que es la fuerza del pensamiento Nasa. Estos procesos de investigación incluyen a los mayores espirituales para la formulación de prácticas pedagógicas propias. Uno de los mandatos de los diferentes congresos es orientar los procesos de formación indígena desde el enfoque cultural asumiendo la maduración de la semilla, acompañando los procesos de escolarización como política educativa por parte de las comunidades, autoridades y dinamizadores en el marco de la educación indígena propia y como respuesta a la necesidad de fortalecer su identidad cultural.

Los semilleros, como El Manzano, en Toribio y Tierra dentro, son ambientes de aprendizaje donde los niños y niñas aprenden naturalmente en relación e interacción con las experiencias que se van tejiendo y las orientaciones de los dinamizadores y dinamizadoras. Desde su lengua comprenden la cosmogonía de su cultura. Las materias del conocimiento no son las que dictamina el Ministerio de Educación sino el conocimiento orquestado por el sentir

Nasa desde su cosmovisión que incluye el reconocimiento de la memoria de sus antepasados, el conocimiento ancestral, los símbolos que representan su cultura, la resistencia alimentaria por medio del tul. Los niños y niñas aprenden de los mayores y mayores quienes gestan experiencias donde los niños y niñas tejen el conocimiento. Descubren los saberes acerca del sol, las plantas, los animales, las piedras, las montañas, los ríos. Aprenden a tejer jigras, ruanas, chumbe y sombreros. Por medio de los tejidos las niñas reafirman su feminidad entendiéndose desde su cosmovisión. Los niños tejen sombreros. Por medio de todas estas enseñanzas potencian el desarrollo de habilidades para continuar con la tradición de la escritura desde el tejido donde se tejen los pensamientos y el sentir.

“...En todo momento se reconoce el conocimiento ancestral, puede ser imperceptible, puede ser como que uno dice, no, ¿Ahí que están haciendo?, pero en todo momento están aprendiendo. Por lo menos en el idioma, el idioma es fundamental, el idioma en una sola palabra puede estar transmitiendo varios conceptos, varias ideas, o de acuerdo a su contexto, entonces están recreándolo ahí constantemente con los cuentos, con los mayores, todo esto que quizá los niños en ese momento, uno dice: están aprendiendo cuenticos en todo momento, eso puede ser el cuentico pero eso está fortaleciendo el espíritu de ellos, su identidad, es decir, ellos están cogiendo fuerza ahí, si en este momentico yo sé que mi hija cogió fuerza ahí, aún ella estando viviendo en la ciudad ella sabe que este es el territorio, o sea ¡obvio lo importante! y sabe que este es su territorio. Ella no es de la ciudad, en este momentico algunos niños que están en la ciudad les preguntan ¿De dónde sale el agua? Y le van a decir, sale de una llave, Saray no, porque Saray conoce un nacimiento de agua, Saray conoce un río, una

laguna, un páramo, entonces eso es constante, vuelvo y pienso en lo mismo, su alrededor, todo está ahí en práctica, todo lo están viviendo, eso es vivencial”.

William Pizo, Padre y mayor de la comunidad

Además de los semilleros pilotos, donde se teje el camino educativo propio, existen los Nidos lingüísticos, una iniciativa de padres y madres de familia que tienen la necesidad de mantener la lengua Nasayuwe, estos lugares son iniciativas de la comunidad que se sostienen con aportes propios y en algunos casos, reciben el apoyo de los programas de la ACIN. Se reciben niños y niñas hasta los cinco años y cuando inician su escolarización se retiran, sin embargo, algunos padres mantienen la asistencia de los niños extra clase para continuar con la inmersión completa.

Lo que se busca en los espacios de formación desde el camino de Educación Propia es despertar la conexión de los niños y niñas con la tierra, reconociendo que la tierra es la madre dadora de vida, que requiere ser cuidada con sensibilidad y por medio de rituales de armonización en los lugares sagrados. Para la comunidad Nasa el sentir es un legado milenario. Se piensa la continuidad de los grandes seres del espacio grande como las estrellas, el sol, la luna y la incidencia en ellos a través de nuestros pensamientos y acciones.

Para los mayores el proceso educativo propio tiene una necesidad; reconocer el corazón “insípido”, que quiere decir, la pérdida de identidad cultural. Al no existir una sincronía del corazón frente a su identidad, este se “gorgoja” como dicen los mayores, por lo que necesita ser revitalizado. El riesgo que se corre de no hacerlo, es tener una cultura prestada, lo que genera un pensamiento colonizado. Para los dinamizadores y dinamizadoras es importante retornar nuevamente a los saberes ancestrales milenarios, pensar en 50 o 100 años para seguir

tejiendo la raíz del pensamiento Nasa. Una vez se fortalece la identidad cultural se camina hacia lo propio, lo apropiado. Ellos hablan sobre la necesidad de orientar y acompañar este proceso de formación teniendo en cuenta un principio fundamental: recuperar el corazón de ellos mismos.

“Dentro de la ausencia del reconocimiento espiritual, es que esta como muy notable en la parte de la escuela occidental, y es la parte de lo afectivo. Nosotros aquí por lo menos, por ejemplo ese tema no se da como una orientación específica, o sea no hay una dirección concreta pero el tema del cariño, lo relacionamos, es directamente con la parte del afecto, y el afecto tiene que ver con el cuidado de la semilla, entonces claro, en términos de los cuidados, precisamente se habla de los valores culturales y que esos valores culturales de manera muy significativa, le darían como ese tejido de autonomía en cada una de las semillas que nosotros tenemos, me explico nuevamente, por ejemplo, el hecho de que el niño en estos procesos se desarrolle o se genere todos los tiempos y acompañamientos para asumir el tema de la espiritualidad, eso le sirve para la vida, y más tarde, ya en términos de involucrarse con la naturaleza, las semillas se van a dar cuenta que hay una relación como de armonía, que hay que establecerse si se quiere seguir con esa relación, por ejemplo esa relación ya un poco más de la sabiduría, entonces claro, lo que el niño va comprendiendo es que ahí hay un vínculo afectivo en donde por principios de la naturaleza, no se estaría como en esa actitud de desarmonizar”.

Mayor Gentil Guegia.

La ACIN apoya los procesos de formación de los centros pilotos del Manzano y San Francisco. Estos centros piloto han fortalecido la esperanza de los padres y madres que los apoyan. En estos centros educativos se intercambian experiencias a través de las mingas de

pensamiento, tienen en cuenta la orientación de los mayores frente al camino educativo y las autoridades espirituales. Se reciben niños desde los dos años hasta los siete años, pero se encuentran investigando y construyendo toda una propuesta pedagógica que prolongue este tiempo.

Esta experiencia educativa les permite generar profundas reflexiones frente a la importancia de aprender haciendo integrando el aprendizaje con las situaciones que viven y el uso responsable y amoroso de los elementos naturales del entorno. El ofrecimiento en el fogón dentro de la escuela con guarapo es un ritual de agradecimiento y de bienvenida que acoge a quienes llegan. La casa siempre está ahumada como señal que está viva. En la cocina están las mayores, ellas preparan los alimentos con las verduras y legumbres que produce el tul; lugar donde se siembra. Son los niños y niñas quienes siembran su alimento, ayudan a la cocina, comprenden acerca de la importancia de la candela e interactúan con los elementos esenciales (fuego, agua, aire, tierra). Aprenden el amor hacia todos los seres de la naturaleza; el árbol, la arbola, por ejemplo.

Un aspecto importante de la cosmovisión Nasa es el trabajo, el trabajo permite que haya procesos estructurales, en relacionamiento con la tierra. Los niños y niñas lo aprenden con el cuidado y la producción alimentaria del Tul. El trabajo no corresponde a satisfacer las necesidades básicas individuales, sino que propende por que toda la comunidad perviva. El tul en la escuela tiene un significado de unión integral entre humanos, la naturaleza y el cosmos. El trabajo como práctica política y de resistencia proyecta la permanencia de la comunidad, por esta razón la participación de las autoridades espirituales orienta a los niños y niñas a encontrar sus dones. Esos se reconocen y se potencian del ejercicio pedagógico.

Desde una perspectiva política propia, se estimula la formación de los niños y niñas como cabildantes y dirigentes desde la construcción de un pensamiento político y organizativo y a través del desarrollo de habilidades para que sean regentes del movimiento indígena, muchos niños y niñas participan en la guardia indígena infantil, así como dinamizadores y dinamizadoras en la lucha por recuperar sus territorios.

Para ellos, la educación occidental encasilla los saberes y conocimientos, genera confusiones frente a las relaciones con el tiempo, propicia una enseñanza individual y mantiene la tendencia al capitalismo. Reconocen que este modelo de educación ha intervenido confundiendo principios culturales, entre estos, el conocimiento propio y la pérdida de la lengua. Sin embargo, algunos miembros de la comunidad no están de acuerdo con el camino educativo propio, señalándole como un retroceso para la comunidad.

La comunidad Nasa es una gran posibilidad por reconocer otras maneras de hacer escuela, de vivir las múltiples relaciones de coexistencia con el territorio y las implicaciones que esto tendría en las prácticas educativas y sociales si dichas relaciones estuviesen mediadas por el sentir desde el corazón. Que quiere decir un sentir en armonía por conservar la vida y la de todos los seres, privilegiar la conversación, incluir múltiples voces en la construcción de conocimiento, reconocer a los otros y otras como constructores de pensamiento.

Cuando hablamos del camino educativo propio de los Nasa, estos se refieren a la necesidad de volver a la raíz. Los mayores instan a reconocer que las semillas de vida, niños y niñas, son la permanencia de su cultura, de su pueblo. Son el NES FXI ZNXI: *“Permanecer para siempre”*. Por ello, es necesario sembrar el corazón. Y parte de ese sembrar, para los Nasa, es limpiar el camino, descolonizando el pensamiento a través del fortalecimiento de su identidad.

Llenarse de identidad es pensar con el corazón, una apuesta pedagógica desde del sentir y el cuidado. Por lo cual, el pueblo Nasa analiza los modos de relacionamiento con el modelo socioeconómico y político occidental desde una reflexión que parte de la observación de cómo ellos actúan o se ven obligados a actuar frente a estos. Este análisis se teje en las *conversas* con el *mambe* y frente a la tulpá, lo que les permite reconocer la apropiación de estos modelos en sus propios corazones.

“Fortalecer los corazones, en últimas significa posibilitar y dar apertura a un camino, ese camino desprestigiado, pero que nosotros sabemos que es el más conveniente, ese camino de lo propio, planteado por los mayores; formar a los niños para que quieran a la madre tierra, para que sepan de sus cuidados, sus armonizaciones, para que sepan valorar la vida y la permanencia”. Mayor Gentil Guegia.

El corazón es el posibilitador para que, de manera senti pensante, los niños y niñas cuiden el territorio, también es un indicador de la cultura, que en armonía genera el buen vivir. El “*corazón gorgojo*” tiene que ver con la desarmonización a causa de la pérdida de identidad cultural; las actitudes y pensamientos colonizados que permean las prácticas de vida olvidando tradiciones entre ellas, los rituales que sitúan al Nasa dentro de su cosmovisión.

Reconocer qué es lo que *gorgojea* al corazón también posibilita ser interpelado por las consecuencias que esto genera, las actitudes frente a la comunidad, las contradicciones entre el pensar y los actos que se privilegian, en palabras de ellos, “*tener corazón, pero no pensar con él*”. Frente a esto, surge la importancia del análisis crítico ante las tendencias que vienen de afuera con el fin de generar pensamiento sobre estas y decidir qué tan benéficas son para la comunidad. Esto es posible a través del ejercicio de participación comunitaria en mingas y

reuniones que se organizan. Muchos de los dinamizadores son hijos de la escuela occidental y esta experiencia les ha permitido reconocer la necesidad de establecer otras prácticas educativas que exhorten las prácticas pedagógicas que posibiliten la lucidez, como ellos dicen, para lo cual el proceso investigativo ha sido fundamental en sistematizar la experiencia de los centros pilotos e ir fortaleciendo el camino educativo propio por medio de los saberes aprendidos desde la experiencia vivida.

La liberación de la tierra es un proceso político que para los Nasa constituye preservar la raíz del territorio que fue otorgado por los Espíritus a sus mayores en tiempos remotos. Para llevarlo a cabo se necesita de una estructura organizativa que mantenga a salvo los intereses de la comunidad y que garantice el cumplimiento de los mandatos. Estos mandatos recomiendan vivir en armonización con las fuerzas espirituales y materiales que posibilitan la existencia y que otorgan el “vivir sabroso” como ellos lo llaman. Sin embargo, que esto suceda depende de un proceso de liberación del pensamiento que, por medio del análisis, la reflexión y el tejido del pensamiento y conocimiento revitalizado por la lengua Nasayuwe hace posible resignificar hechos históricos y comprender la incidencia de estos dentro del devenir de la comunidad, pero también parten del presente como punto de partida para situar las necesidades reales de la comunidad y sus posibilidades de transformación.

La conquista es un hecho histórico que generó grandes transformaciones de carácter estructural en América Latina en relación con las epistemes originarias de los pueblos indígenas; reconocer este hecho es esencial para los Nasa, clave para entender el desafío cultural por mantener viva su lengua que es la fuerza de su pensamiento. Los Nasa descubren

una subjetividad colonizada lo que les permite redescubrir la relación con lo propio de sus raíces ancestrales.

La lucha del pueblo Nasa por la liberación de la madre tierra interpela la necesidad de luchar por la descolonización del ser y el saber. Descolonizar el pensamiento a través de la deconstrucción de imaginarios reproducidos y legitimados permite la reflexión frente a las ausencias que dan apertura a la existencia de organismos predispuestos al lenguaje; otras posibilidades de relación con la otredad impulsadas por el flujo consciente de acciones que interpelan al silencio, dando emergencia a otras formas de ser y de estar en el mundo.

Hacia la Pedagogía de la ausencia: la formulación de categorías

Como respuesta a la pregunta de investigación, las presentes categorías se proponen como fuente teórica para consolidar una línea de pensamiento que permita el reconocimiento de la herida colonial dentro de la subjetividad de la maestra investigadora y que partir del proceso etnográfico con la comunidad indígena Nasa, desde el camino educativo propio y con base en la Teoría Fundamentada, se pueda construir la formulación de la propuesta pedagógica. A continuación, se exponen las categorías que se proponen como parte del trabajo investigativo.

El Tul del conocimiento

La propuesta educativa propia de los indígenas Nasa se lleva a cabo a través de una pedagógica cultural, la cual se relaciona con el fogón. Para ellos y ellas, el fogón da las claridades necesarias para asumir con responsabilidad los conocimientos que vienen de afuera y para definir los objetivos o planes derivados, que sean de beneficio a la comunidad, pues consideran que existe desarmonías cuando estos no se reflexionan y se copian o “remedan” sin sentido. El fogón es la posibilidad de encuentro y reflexión. Este encuentro –comunitario y personal— con la hoguera hace alusión a la conciencia que se vuelve sobre sí misma como lugar de posibilidad, reflexión y acción dentro del trabajo pedagógico comunitario de los indígenas Nasa, donde la *conversa* es una práctica conceptual que permite la relación e interacción entre subjetividades para construir prácticas pedagógicas de intervención socio cultural.

Un espacio que podría identificarse como un lugar de liberación colonial puesto que da apertura a una ecología de saberes dónde es posible identificar otros entendimientos y expandir las ignorancias hacia nuevos cuestionamientos, como diría De Sousa (2010), la

pedagogía cultural Nasa crea conocimiento de las problemáticas y/o posibilidades de pervivencia cultural dentro de una relación directa y recíproca entre el espacio físico, comunal, simbólico y de los procesos comunitarios, rompiendo así modos occidentales de pensar y actuar.

“La propuesta Educativa de Wasakkwëwe’sx y Kiwe Uma’, con la orientación de los mayores indican que hay que partir desde adentro, o sea desde el fogón, nos dan las claridades suficientes para asumir con responsabilidad los conocimientos, el de afuera y el de adentro dicho por los mayores de la siguiente manera: ekahwe'sxa ewa' napa jxukame ewsa, kselpihya jiite' ewna, kselpi'jya jimete üsa's kaypuba'ja'k, el conocimiento de afuera es bueno, pero no todo el conocimiento es bueno, si sabemos usar lo de afuera es bueno, pero si no sabemos utilizar lo de afuera, confunde nuestros corazones”. Mayor Rogelio Toches.

Para Freire (2005) la colaboración se suscita en el encuentro entre hombres y mujeres, cuando pronuncian el mundo para su transformación. A través de la problematización de su propia opresión, los oprimidos actúan consecuentes con el propósito de su liberación a través del diálogo verdadero (Freire, 2005). Esta colaboración puede observarse dentro del proceso educativo propio a través de diferentes prácticas de encuentro comunitario que conllevan a nutridas reflexiones que, a su vez, ponen en marcha acciones lúcidas hacia la dinamización del proceso educativo propio.

Los mayores y mayores recomiendan “*colocar el corazón en el cuerpo y ponerlo en el lugar que corresponde*”. De este modo, lo que se aprende, se aprende para el corazón y con este sentir se puede asumir lo que viene de afuera para evitar confusiones. Tener el corazón

bien puesto permite la lucidez para los Nasa, lo que orienta la investigación hacia lo sagrado. Un aspecto vital en el proceso educativo, pues la investigación permite que las semillas se relacionen con su territorio desde el sentir y el pensar, lo que orienta a las prácticas investigativas hacia la autonomía, la autogestión y la lucidez.

“Yo creo que es un tema que nos ha afectado a todos, independiente de si somos mestizos o Nasa, y nos ha permeado mucho el tema externo, la globalización, nos ha permeado y de igual manera pues nosotros quisiéramos hacerle frente pero lo único es uno acercarse a la naturaleza, la naturaleza en su, digamos, en su expresión ahí esta ella, nos está manifestando algo, e incluso nosotros como mismos seres Nasas nos hemos ido. Por ahí hablaban del corazón verde, precisamente hablaban del corazón gorgojo, nos decía un Mayor pero si nos dicen que nosotros ya estamos con ese corazón gorgojo, nosotros los Nasas, entonces nosotros decíamos pero bueno, como volvemos a recuperarnos de ese tema del corazón gorgojo, tenemos que volver a recuperar toda esa sabiduría, eso es un proceso largo, porque personalmente yo en este momento veo a mi hija y mi hija aquí se siente feliz, o sea si yo la traigo de Cali es por el afán de que ella no esté encerrada en cuatro paredes donde solamente puede mirar al cielo, porque el cielo es lo único que está despejado y además porque no lo han podido tapar, pero de resto todo está tapado por cemento”. Mayor William Pizo.

Freire (2005) enfatiza en un tipo de colaboración donde ningún hombre o mujer le descubre el mundo al otro; al contrario, por medio de la confianza revolucionaria, se incita a la liberación de cada corporeidad en su relación posibilitadora con el mundo, problematizando situaciones de opresión intrínsecas y extrínsecas que se viven. En este aspecto, es clave

reconocer lo mencionado por este autor frente a la desconfianza que sobreviene sobre los hombres y mujeres oprimidos, observando y analizando las situaciones que los oprimen y cómo estas, con su poder deshumanizante, son responsables de la adherencia a los opresores y de estos a la negación de su humanidad.

Cuando los indígenas Nasa se refieren al corazón *gorgojo* reflexionan sobre las incidencias del proceso de colonización que trajo desorientación cultural. Para tratar este aspecto, apelan al término: “*El sucio*”, en cuya base explican las condiciones que se viven a causa de la herida colonial, permitiendo aclarar que no es el ser en sí mismo quien tiene adscrita esta condición, sino que se puso en este estado o lo pusieron así, con “*El Sucio*”. El proceso pedagógico cultural Nasa conlleva al desaprendizaje de hábitos colonizados por medio de la problematización de situaciones naturalizadas y constitutivas en la subjetividad frente al relacionamiento con lo de afuera y las incidencias que estas relaciones tienen para la comunidad cuando no se reflexionan. También dinamizan las posibilidades para lograr determinar cuáles son las consecuencias que esto trae para la comunidad y cómo poder fortalecer el proceso educativo propio en aras de su reconocimiento y voluntad de transformación.

Esta mediación pedagógica que se lleva a cabo en la escuela Nasa para la viva, entre la familia, los niños, niñas, los jóvenes y las jóvenes con los dinamizadores del proceso, y también con el espacio físico, podría plantearse como objeto de análisis dentro del campo pedagógico en términos de Zuluaga et al (2011), para relacionar su productividad con los saberes específicos, objeto de enseñanza o para argumentar la necesidad del campo pedagógico dentro

de la educación oficial, como lugar simbólico donde pronunciar el mundo, sus incertidumbres, ignorancias y emergencias.

Los dinamizadores preguntan a las semillas una vez llegan a la escuela, cómo quedaron los de su casa, esto a fin mantener la conexión con el hilo familiar, así lo que aprenden en la escuela lo articulan en sus experiencias familiares y viceversa. Lo aprendido es visto como un referente, un medio, una otredad a la que observan e integran. Y en la medida que piensan sobre lo que aprenden y la incidencia que esto tiene dentro de sus entornos, se piensan a sí mismos en relación con la realidad. Este proceso emerge de la desconexión que evidencian los indígenas Nasa en la escuela oficial y las relaciones de fragmentación y desvinculación que desde allí se promueven por privilegiar un aprendizaje memorístico y abstracto.

La necesidad de reconocimiento y articulación de los niños y niñas con sus familias, emerge de la desconexión que la escuela tradicional fomenta con los entornos familiares y sociopolíticos, esto a razón de enfatizar en la apropiación de conocimientos de forma programática, en lo que se ocupa la mayor parte del tiempo. La adecuación de metodologías que verifiquen la apropiación de un saber que logre dar significado o sentido abstracto a un suceso, o la apropiación memorística de conceptos y contenidos, mantiene la adherencia del oprimido a su realidad opresora, por lo que el oprimido no percibe que así lo sea.

Freire (2005) también hace mención de la separación entre lo cognitivo y lo afectivo que de manera ingenua o colonizada se lleva a cabo dentro de la educación bancaria; esta tendencia, que predomina la racionalidad sobre la afectación, es una idea equívoca que obedece al patriarcado hegemónico instaurado en la educación para la objetivación de las

ciencias a través de un pensamiento abismal que, como menciona De Sousa (2010), divide a las corporeidades en sujetos del conocimiento y en objetos del conocimiento (p. 52).

El camino educativo propio promueve el sentir para poder pensar con lucidez, lo que se refiere a pensar con sentido, lo contrario es un estado de confusión similar a lo que plantea Freire en relación con una muerte en vida, cuando a la vida se le prohíbe ser (Freire, 2005, 224), por lo que la revolución educativa es biófila en tanto preserva y privilegia la vida. Con base en esto, se colige que el proceso de humanización dentro del camino educativo propio es vital y parte del reconocimiento de la herida colonial que testifica la comunidad indígena Nasa; un testimonio vivo para el análisis de las consecuencias e implicaciones que esta herida ha dejado en el sistema educativo oficial, en la relación con el ser y el saber y que, desde allí, ha subjetivado la reproducción de violencias en comunidades mestizas.

La posibilidad de observar las emergencias y las resistencias educativas del camino educativo propio y las pedagogías culturales propias permiten el análisis crítico a los modos de relacionamiento con el territorio, la naturaleza y todos los seres que coexisten, por medio de la reflexión sobre el modo de existencia y las posibilidades de conducir la educación hacia el buen vivir y la defensa de la alegría.

La escuela Nasa para la vida intenta mostrar a las semillas, todos los acontecimientos que sean perceptibles y sobre estos generar conocimientos, articulando la cosmovisión e innovando en la formulación de categorías de análisis a las que aplican preguntas que promueven diversas acciones entre las cuales, investigaciones que responden a las necesidades comunitarias.

El proceso pedagógico cultural estimula la investigación por lo que los dinamizadores del proceso educativo propio son agentes investigativos. Se puede identificar en el acto investigativo de los dinamizadores, lo que menciona De Sousa (2010) con respecto a “los posibles”; la experiencia del no o de la ausencia como un todavía no, que, en la medida de su reconocimiento, expresa la voluntad para ser superada la falta (p. 23).

El aporte de la investigación al proceso educativo propio despierta tanto en los dinamizadores y dinamizadoras como en las semillas, descubrir el sentido y la forma de vivir según las diferentes cosmovisiones del territorio, que de acuerdo a los aprendizajes que dejaron los antepasados, se enfatiza en generar una relación de armonía con la tierra. De esta manera, los niños y niñas pueden vincularse a la perspectiva de “Madre tierra” y, en confluencia con esta narrativa, interiorizar los saberes, el amor y cuidado desde la lengua Nasayuwe.

“Lo que te puedo decir es que el papel de la lengua dentro del proceso de Educación Propia no es solamente un ejercicio comunicativo sino de construcción de pensamiento, es decir, detrás de la lengua no está solo la posibilidad de otro que entiende lo que se dice, sino la raíz de la cosmovisión indígena. Entonces los perfiles de quienes enseñan la lengua son muy importantes. El despertar, revitalizar la lengua, va mucho más allá de una lengua como un canal comunicativo. Esto es un canal de una epistemología específica que es como tal del pueblo Nasa, en caso que la lengua sea Nasa. Es constructora de pensamiento, es el papel principal que tiene en el proceso educativo”.

Libia Tatay.

La recuperación de los símbolos propios es un proceso que también ha fortalecido el camino educativo. Por medio de los tejidos se están recobrando los saberes artísticos originarios y contemporáneos Nasa, los cuales se vinculan con la espiritualidad como medio para el fortalecimiento de las semillas de vida. Para los mayores y mayores, las semillas de vida requieren cuidado y acompañamientos desde que se tejen en el vientre hasta que son jóvenes. A través de los tejidos, los indígenas Nasa construyen conocimiento por medio de los símbolos con los que interpretan la cosmovisión a fin de superar la reproducción de conocimientos impuestos y el remedo como metodologías tradicionales desde la escuela tradicional.

La enfermedad se reconoce como posibilitadora de aprendizaje, por lo que, los médicos tradicionales que acompañan el camino educativo propio median y facilitan la comprensión de la enfermedad como indicadora de las desarmonías que se viven. En esa medida, la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se privilegia el buen vivir, el *vivir sabroso* y la defensa de la alegría es importante para mantener la salud.

Freire (2005) define la acción cultural como la organización y unión de los oprimidos en busca de su liberación, ya sea que reconozcan la figura de dominación que cargan en su persona o que estén sometidos a una impersonalidad opresora sin que lo sepan, por lo que el diálogo tiene como fin aclarar en los oprimidos las situaciones concretas que viven de opresión para su observación y transformación. Bajo esta posibilidad, el campo pedagógico puede estudiar las incidencias que generan las ausencias o la herida colonial frente a la relación intersubjetiva de los sujetos del conocimiento y el conocimiento mismo dentro de la escuela oficial, relaciones humanas inmersas en las realidades del mundo simbólico que se asimilan por medio de narrativas pero que no se problematizan por medio del lenguaje para situar a los

miembros del proceso educativo en sus posibilidades de transformación de las situaciones que mantienen la opresión.

Los indígenas Nasa reconocen la importancia de redescubrir el corazón como primer momento para identificar los vacíos en la identidad indígena y después ubicarlo en el lugar que le corresponde para acompañar las acciones individuales y comunitarias desde el sentir. Aceptar la escuela tradicional como reproductora de la herida colonial, su historicidad y las incidencias que tiene dentro del panorama actual, es un primer momento para identificar los vacíos culturales que existen dentro de la memoria histórica y la realidad Nasa, para luego realizar reflexiones y cuestionamientos necesarios sobre las posibilidades de participación, transformación y traducción cultural que esta tiene.

“El problema educativo tiene debilidades porque de una u otra manera hablamos de Educación Propia, pero estamos en el marco de la 115 y los maestros son muy casados en eso y eso debilita los procesos internos. Uno podría decir que a nivel institucional siempre se rige por la ley 115 y la diferencia se hace en los procesos autónomos que uno considera necesarios, como una dinámica que se orienta desde las autoridades o a veces por iniciativa de algunas personas, pero en la institucionalidad estamos ahí todavía embolados. Ahora cuál es la dificultad, que la unidad y a veces la coordinación política no indican mucho en temas de formación institucional porque de una de otra manera nos toca a veces como quien dice aguantar lo que pasa allá. Se dijo que en el territorio cómo podemos avanzar en el proceso de formación, si nos hemos quedado ahí, entonces son cositas que a veces uno mira. El proceso de Educación Propia se queda como en un decir muy bonito hacia afuera pero internamente andamos todavía con

algunas debilidades sin decir que no hay cosas que se estén haciendo, pero aratos como que dudamos todavía. Eso son cosas que uno se pone a repensar y por dónde abordamos y de qué manera podemos salirle al paso”. Mayor Ramiro Cass

Para los Nasa, las semillas de vida cumplen el papel de administrar los valores culturales, el *vivir sabroso*, que se refiere a la política de vivir en armonía con las leyes de ordenamiento natural, el cumplir las normas que exigen los *ksxa'wkwe'we'sx*, los espíritus de la tierra, donde no prima la política de poseer ni tener dinero en exceso. Los espacios de formación son ambientes naturales donde se aprende la lengua Nasayuwe, fluyendo naturalmente dentro de las interacciones cotidianas. Las materias del conocimiento no son las que establece el Estado, sino el conocimiento que indica la cosmovisión en relación e interacción con la realidad. No existe un profesor o profesora que enseña por su propia cuenta sino dinamizadores, mayores, mayores, sabios culturales, hombres y mujeres parte de la comunidad que aportan en el proceso de aprendizaje de las semillas desde las mismas inquietudes y subjetividades en sus procesos propios de indagación, para luego socializar los conocimientos y los aprendizajes encontrados con los niños y las niñas.

El camino educativo propio crea espacios de formación autónoma, donde prevalece la sensibilidad para reconocer la tierra como madre, la necesidad de lucha por la liberación del territorio, la implementación del *tul* como sistema de resistencia alimentaria y el fortalecimiento de la cosmovisión Nasa, que asegura la esperanza de vivir con dignidad, fuerza y autonomía. Dentro del camino educativo propio no hay objetos ni sujetos del conocimiento, el conocimiento se construye en comunión con los seres sagrados de la naturaleza; por medio de un acompañamiento pedagógico.

“El profesor controlador o profesor orientador no se está asumiendo así. Más que profe es un amigo que está encontrándose en este camino y en esta búsqueda se encuentra con los niños y las niñas.” Mayor Gentil Guegia

El camino educativo propio abre la posibilidad de observar el papel que cumple el dinamizador en el proceso educativo como un ser que se encuentra en proceso de reconocer su identidad cultural, observar en sí mismo o sí misma el *corazón gorgojo*, podría decirse, el reconocimiento de su colonización; cuestionarse cómo se actúa frente a situaciones que permean la vida personal y comunitaria desde esta condición, analizar los conocimientos aprendidos en la escuela tradicional, a través de la historia socio cultural, como las posibilidades de participación y transformación en el territorio por medio de la apertura a un proceso de reconocimiento, análisis y reflexión que conduzca a la investigación.

El proceso de compartir estas experiencias e incertidumbres individuales y comunitarias con relación a los saberes e ignorancias frente a la cosmovisión, la tradición cultural, la historia de lucha y resistencia como la necesidad de fortalecimiento espiritual, son los insumos con los que logran aprendizajes que amplían el campo pedagógico, definición que se propone para el análisis de esta categoría.

La investigación que realizan los indígenas Nasa, dinamizadores del proceso educativo propio, parte de sus propios intereses, sus propias ausencias y necesidades de emergencias, los indígenas Nasa que participan del proceso educativo se auto descubren como seres de aprendizaje y des aprendizaje, generando una ecología de saberes propia que permite ampliar y abarcar diferentes tipos de cuestionamientos que se sistematizan por medio de las mingas o conversas educativas.

El proceso educativo propio se puede analizar desde lo que plantea De Sousa (2010) frente a la intensificación de la voluntad que genera posibilidades humanas en la formulación de conocimiento; un entendimiento profundo sobre las necesidades comunitarias que genera una fuerza interior por conocer y actuar. La ecología de saberes para este autor no excluye los conocimientos hegemónicos, estos también son parte del proceso de traducción cultural (De Sousa, 2010, p. 58). En el camino educativo propio se teje también con el conocimiento que viene de afuera, como ellos y ellas lo llaman, en estos están las posibilidades de análisis, discernimiento y acción para formular posibilidades de apertura.

Por su parte, Zuluaga et al (2011) metaforiza el campo pedagógico como posibilidad de resistencia a la atomización que la educación tradicional ha generado sobre el maestro y maestra para pensarse a sí mismo, un espacio dónde reflexionar sobre la reproducción de métodos y contenidos (p. 27). La educación propia nos muestra la resignificación que el proceso propio realiza frente a la figura de dinamizador o dinamizadora, que, por medio del análisis a sus propias subjetividades, construyen y muestran desde sus propias problematizaciones y búsquedas, nuevos aprendizajes, construyendo planes de enseñanza según la interacción con las semillas y la naturalidad del entorno social y relacional.

Zuluaga et al (2011) plantea la importancia del empoderamiento del maestro y la maestra frente a la construcción de los planes de estudio para resignificar su papel como intelectuales de la educación que tiene un campo propio que es la pedagogía, donde su objeto de estudio es la enseñanza (p. 17). Qué enseñar, para qué enseñar y el cómo hacerlo necesitan del análisis frente a la atomización de los maestros y maestras del sector oficial, lo que conlleva,

como plantea esta autora, a su infantilización en el proceso de enseñanza, asumiendo una posición subalterna que conduce a repetir los contenidos de las áreas disciplinares.

El Sistema educativo oficial, para los indígenas Nasa, es impositivo y estructurante, lo que suscita que no se reflexione sobre sus ausencias y posibilidades de emergencia claves en las situaciones de opresión en los entornos sociales. Este podría mantener la negación del maestro y maestra en la cosificación de su sentido y búsqueda interior. El camino educativo propio construye la posibilidad de esta búsqueda para acompañar a otros y otras en sus propias incertidumbres, privilegiando la complementariedad, no la competencia. Esto coincide con el planteamiento de Freire (2005) frente a una educación no impositiva.

“La educación en el espacio escolar con su enfoque, los mayores sustentan que ha causado el PTA’Z “El sucio”, nos ha penetrado energía negativa que desarmoniza, desequilibra y nos enferma al implementar su modelo educativo con su estructura definidos por el Gobierno a través del MEN que lo establece como currículo, planes de estudio definidos, con sus lineamientos denominados: Calidad: relacionado con lo académico, cognitivo, conocimiento por partecitas, por áreas. Lo organizan en 16 materias, Competencia: calificación, para competir ser eficiente en su labor de peón y para consumir. Tiempo: manejo, orientación de contenidos por minutos. Ejemplo de lo nuestro caso nasa, se habla de fortalecer la nasa yuwe en 40 minutos, 2 veces a la semana. Espacio: enseñanza en aulas, construcciones cuadradas. Ley, normatividad. Control, manual de contenidos”. Mayor Rogelio Toches.

Esta categoría se llama *Tul del conocimiento* a razón de que plantea el aprovechamiento del campo pedagógico como un espacio dónde poder generar las problematizaciones

necesarias para tensionar las metodologías asfixiantes y enajenantes que conservan la inercia del proceso educativo por medio de patrones tradiciones de control y domesticación, por medio del conocimiento en la construcción subjetiva de los integrantes del proceso, incluyendo a los maestros y maestras. La ecología de saberes es una posibilidad para ensanchar el campo pedagógico con el reconocimiento de las ignorancias que son vistas como potenciadoras de emergencias. Es el espacio seguro dónde poder encarar el proceso personal de educación, sus motivaciones, gustos y preferencias, así como lo es el Tul para los indígenas, el espacio que permite la resistencia alimentaria, donde se provee de alimento y este se comparte con los demás seres, manteniendo el equilibrio y la armonización en el territorio a través de auto abastecimiento.

La Raíz senti pensante

La raíz senti pensante invita al reconocimiento y análisis de la identidad mestiza como punto intermedio para comprender los discursos, sentires y prácticas coloniales dentro de los procesos educativos; y en sus posibilidades de asimilación, confrontación. Facilitar discusiones sobre las sociologías de las ausencias mencionadas por De Sousa Santos (2010, pp. 22-23), entre ellas y para esta categoría: “La monocultura del saber” y la “lógica de la clasificación social”.

El reconocimiento de esta identidad se plantea como punto de anclaje a un marco histórico, social y cultural a fin de intentar la “traducción intercultural” que menciona este autor, que puede orientar el proceso de reconocimiento de la diversidad cultural y las posibilidades de interacción y cocreación de realidades posibles en el horizonte de acciones

concretas. Este proceso puede promover nuevas formas de intercomunicación, con argumentos, sentimientos que reivindicquen la dignidad humana (De Sousa, 2010, p. 78).

La raíz senti pensante invita al análisis dentro de los discursos propios sobre las incidencias de las huellas del pasado histórico socio familiar, los patrones comportamentales y actitudinales en el relacionamiento de la otredad en el mundo de la vida. Para Mélich (1994), el mundo de la vida puede interpretarse como el espacio tiempo donde el “yo” está volcado sobre el otro y lo “común” es la comunicación sobre las representaciones e interacciones constitutivas de la realidad (Mélich, 1994, p. 72).

El pasado histórico colonial de América Latina es una realidad, punto de referencia para observar y analizar los modelos de relación con la otredad y cuáles son los saberes y sentires que se han privilegiado en la construcción subjetiva del escenario educativo. La raíz senti pensante pretende generar discusiones frente a los conocimientos otros que, siendo parte del escenario social, son excluidos por el sistema educativo oficial por el imaginario que prevalece sobre el aprendizaje de contenidos estandarizados.

La observación sobre las prácticas de relacionamiento con el ser y el saber dan apertura para situar las experiencias de vida de los maestros y maestras a fin de poder redescubrir y recontextualizar sus propios discursos, fines y metodologías ausentes o presentes, aprendidas, que son clave para comprender la configuración colonial con la que se interpreta la realidad. En este aspecto es clave mencionar la monocultura del saber y el rigor del saber que señala De Sousa Santos como mecanismos de producción de la no existencia de otros saberes, estableciendo como únicos, a los criterios de verdad y estética euros centristas, invisibilizando y

excluyendo lo que está fuera del canon; lo que incide en la reproducción, trasmisión, estigmatización y desestimación por la otredad (De Sousa, 2010, p. 23).

La lógica de la clasificación social por su parte da apertura al análisis sobre las subjetividades que se construyen acerca de la otredad en el escenario educativo. De Sousa Santos señala que la relación de dominación es consecuencia de la jerarquización del saber, que puede ser incluso considerada como responsabilidad moral, de quien es considerado superior hacia otros (De Sousa, 2010, p. 23). Esta lógica abre la discusión dentro de la raíz senti pensante frente a lo planteado por Paulo Freire sobre Educación Bancaria, comprendida como que unos hacen sobre otros en términos de conocimiento, lo que constituye y mantiene la alienación de la ignorancia, la cual se encuentra siempre en el otro bajo esta suposición. (Freire, 2005, p. 79).

El educador bancario que plantea Paulo Freire, dentro de esta lógica, está supeditado por el poder hegemónico que ejerce control sobre él y sus prácticas, generando relaciones ambiguas con el conocimiento, ya sean exclusiones de otros conocimientos y/o la reproducción del conocimiento hegemónico en desarticulación con las necesidades sociales y educativas del contexto que pueden ser visibles o no.

Esta categoría abre entonces la discusión frente la relación de colonialidad y la relación oprimido-opresor que plantea Freire, quien señala la importancia de reconocer la deshumanización que prevalece bajo esta contradicción y que, a partir de esta comprobación, los hombres y mujeres pueden preguntarse la posibilidad de su humanización (Freire, 2005, p. 40). Deshumanización que mantiene y controla el poder hegemónico, que, por medio de las políticas de los estados capitalista, a las que De Sousa se refiere como a una gramática social,

atraviesa la sociabilidad, el espacio público, el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades (De Sousa, 2010, p. 13).

Una colonialidad instaurada, normalizada y normativizada en de los lenguajes y percepciones acerca del mundo, como herencia de un hecho que tuvo y tiene grandes incidencias en las prácticas de relacionamiento con la otredad como lo es la conquista de América, imbricada en las subjetividades de discriminación y violencia en las relaciones de poder y control hacia los sujetos dominados y en las relaciones que bajo esta prescripción los dominados construyen para sí mismos y en sus relaciones.

Mélich (1994) interpreta el mundo de la vida como un mundo intuitivo, pre relacional y predicativo, rutinario, en el que se vive maquinalmente y pocas veces racionalmente se piensa sobre él en la cotidianidad (Mélich, 1994, p. 71); por lo cual, la raíz senti pensante es un mirar a los lenguajes propios para poder observar los primeros escenarios de inmersión social como la familia y la escuela a fin de cuestionar, interpretar y traducir cómo se configuraron las subjetividades con las que se representa la realidad y se actúa en esta, y si este ejercicio resulta superfluo, complejo o incipiente; poder examinar estos sentires a la luz de considerar si se trata de un aprendizaje colonizado sobre el conocimiento de sí mismo.

Freire (2005) señala que en la relación oprimido-opresor, el primero se adhiere al segundo, haciendo de este un testimonio de vida mediante el ordenamiento de una realidad receptora que se impone, lo que hace difícil que se pueda reconocer (pp. 43-45). Uno de los grandes aportes a esta categoría del camino educativo propio de los indígenas Nasa es, precisamente, el reconocimiento de la colonización como la dramaticidad que vive la comunidad, que ha expropiado el conocimiento y sentir propio, trayendo como consecuencia la

pérdida de la identidad cultural y las violencias que sobre las comunidades indígenas se ejerce. Sin embargo, este hecho ha posibilitado reflexiones y análisis sobre las posibilidades que tienen las emergencias de investigaciones, posturas y resistencias de algunos padres, madres, mayores, autoridades y comuneros que apoyan, organizan, sistematizan y apoyan el camino educativo propio a fin de revitalizar la identidad cultural y fortalecer la lucha por el territorio.

La metáfora del *corazón gorgojo*, que los mayores y mayores Nasa describen, conduce a la pérdida de la identidad cultural; actitudes y pensamientos colonizados que permean modos de vida y prácticas de enseñanza provenientes de “afuera”, como lo mencionan, y que una vez logran identificar y reflexionar, se convierten en posibilidades de transformación para seguir tejiendo el camino educativo, conduciendo a los dinamizadores y dinamizadoras a revisar las subjetividades que los conforman.

Reconociendo la subjetivación de la escuela occidental, logran pensarse las realidades y desafíos que tiene el camino educativo propio para integrar el pensamiento cosmovisionario con las realidades y necesidades actuales. A su vez anclar posibilidades de transformación partiendo de pedagogías y metodologías propias que devienen del proceso de aprendizaje para volver aprender de las experiencias que tuvieron en la escuela oficial.

“Ekah we'sxa wala selpisa', wala zxicxkwe, napa pcu'k, Lo que viene de afuera nos sirven mucho, es muy bonito, pero se acaba, kwe'sx lucxkwetxi pehnxnxa kapevxa'jadka'wna', üustewe'sx piyaatxna, si enseñamos a nuestros hijos a investigar para relacionarse con lo sagrado, aprenderán para el corazón, üusyu'akhetxna, harán que el corazón nuevamente se impregne en nuestros cuerpos y sentimientos, üusyak piyatxnana', aprenderán con el corazón, üustewe'sx piyatxnana', aprenderán para el corazón, naa

piyanxi bakacxyuhpa pcucme', mawéni nasa skhëwma'k acpa, la educación asumida de esta manera, nunca se acabará, ya sea que nuestros cuerpos físicos se cansen y vayan a descansar al otro territorio.” Mayor Rogelio Toches.

Para los indígenas Nasa, reconocer la colonización es punto de partida para luchar por su identidad cultural. Fortalecer lo propio se refiere a recontextualizar los saberes y conocimientos ancestrales en busca de aprendizajes y metodologías propias, pertinentes para la comunidad y que contribuyan a los procesos de resistencia política y de liberación de la Madre Tierra, lo que puede relacionarse con lo planteado por Paulo Freire (2005, p. 41) frente a la lucha de los oprimidos en restaurar su humanidad, quienes al reconocerse inmersos en la contradicción oprimido-opresor, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, sino restauradores de la humanidad de ambos.

“Hemos descubierto con los abuelitos de ellos dicen que en los tiempos cuando tuvieron la edad de ellos, fueron muy maltratados. Fueron a las escuelitas y como ellos hablaban Nasa, la gente mestizalos remedaban y fuera de eso, los docentes que estaban con ellos por hablar así, fueron castigados y ellos no querían que sus hijos repitieran la misma historia. Ellos no hicieron mucha fuerza para que aprendieran Nasa, la fuerza que ellos hacían era que aprendieran el español. Para que no fueran maltratados dejaron eso, como quien dice”. Dinamizadora, Ana Pacho.

El proceso decolonial del pensamiento, de vivir ausencias y –con ellas– las emergencias, contribuye a la reafirmación cultural del pueblo Nasa, quienes, al nombrar occidental a la educación oficial, analizan sus prácticas de enajenación y anulación de los saberes tradicionales, su descontextualización con las realidades comunitarias, del territorio y la

estigmatización sobre la cosmovisión indígena que por mucho tiempo existió y aún prevalece. Por ejemplo, la comunidad Nasa, en su mayoría, no habla Nasayuwe; según los mayores y mayores cuentan, una de las razones principales de este hecho es precisamente la burla y violencia que vivieron dentro de la escuela y otros escenarios, que llevó a muchos padres y madres, a través de grandes esfuerzos, a aprender y enseñar el castellano a sus hijos e hijas para evitarles la misma situación. Ahora la lengua originaria es uno de los aspectos claves dentro de los semilleros de educación propia y de los nidos lingüísticos, reconociendo su valor como constructora del pensamiento indígena.

Partiendo de la confrontación e interpelación frente a los que la colonización expropió, y aún lo hace, el pueblo Nasa siente la pertinencia de conversar frente estas implicaciones para la pervivencia de su cultura. Logran los indígenas entrever las implicaciones del proceso histórico colonizador en la construcción subjetiva de la comunidad y a fin de superar estas contradicciones, establecen una pedagogía del cuidado para las semillas de vida, como se les dice a los niños y niñas, a través de planes de vida con el acompañamiento de los mayores y mayores, las autoridades espirituales y médicos tradicionales.

Las semillas de vida participan en todas las actividades de la comunidad: la guardia indígena infantil, las tulpas de pensamiento y el trabajo en el tul, este último es principio para la resistencia alimentaria. Sin embargo, estas acciones no están solo orientadas hacia los niños y niñas; desde la plataforma de lucha del CRIC y bajo los principios de liberación de la Madre Tierra, unidad, autonomía y territorio, la comunidad se empodera del proceso de resistencia por medio de acciones que se organizan a través de los cabildos, las mingas y el fortalecimiento de las luchas colectivas, lo que puede relacionarse con la sociología de las emergencias en

términos de sustituir el vacío de futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado (De Sousa, 2010, p. 23)

A partir del análisis frente a la colonialidad, la relación oprimido-opresor y la experiencia de aproximación a la comunidad indígena Nasa, la raíz senti pensante, como categoría de la pedagogía de la ausencia, invita al maestro y maestra a conducirse hacia su ombligo, ir hacia atrás, a fin de empoderarse de su presente para que a través de su memoria pueda reflexionar y confrontar las construcciones subjetivas que justifican sus senti pensares, los cuales determinan sus acciones frente a la otredad, a fin de reconocer las ausencias que podrían posibilitar otros relacionamientos frente a la alteridad y con estas ausencias, también dirigir la reflexión frente a su disposición por acercarse, explorar e interactuar con la otredad.

Abrir la discusión frente a la colonización del pensamiento genera a su vez la posibilidad de cuestionar lo mencionado por Freire: descubrir el opresor que se aloja en el interior del oprimido, pero también el reconocimiento crítico de las razones que mantienen esta situación a fin de lograr, por medio de acciones transformadoras, instaurar un camino de liberación que formule y construya otras realidades (Freire, 2005, p. 45).

Aproximarse a las comunidades indígenas, en este caso a la comunidad Nasa, es una posibilidad de interpelación con respecto al papel que tenemos todos y todas en el proceso de liberación de la Madre tierra y, con esta premisa, también cuestionar si esta liberación es también una liberación del pensamiento que invita al maestro y maestra a recordar las implicaciones de los procesos educativos vividos en el ámbito familiar e institucional e intentar encontrar en estos las conexiones con los modos, sentires, pensares, incertidumbres y acciones

que acompañan la labor educativa tanto para sí mismos y en articulación con el proceso que se lleva a cabo en comunión con los demás. Así mismo, las posibilidades de transformación frente a los rezagos, alteridades, juicios, prejuicios, ignorancias y lenguajes que limitan o condicionan su papel como recreadores de la realidad, capaces de problematizar el mundo para transformarlo. De la liberación del maestro y maestra también depende la liberación de los sujetos.

La raíz senti pensante desafía al maestro y maestra a descubrir el conocimiento que tienen de sí mismos y cómo pueden articular su pasado histórico con el análisis a sus propios discursos en términos de lo que estos pueden explicar de su relación con los sucesos que viven y las posibilidades de transformación de su realidad; sus acciones o inercias o las investigaciones que para este fin cabrían en el horizonte de las posibilidades concretas que permitan, como lo menciona De Sousa, realizar un giro decolonial de sus apuestas educativas (De Sousa, 2010, p. 23).

Estar subjetivados por la escuela occidental como la llaman los indígenas Nasa y a su vez desempeñarse como maestros y maestras en de ella, es una gran posibilidad de reconocimiento de la realidad colonial que se vive a fin de tomar acciones reflexivas y restaurativas para el análisis, problematización y transformación de situaciones que pueden ser vividas de otras maneras, proceso que parte inicialmente de un camino propio, de una búsqueda interior que permita revitalizar el testimonio de vida personal y acompañar el testimonio de otros y otras hacia la dignidad y humanización, especialmente en territorios que han sido dominados y con violencias ocultas y naturalizadas.

La Herida Colonial

El camino educativo propio de los indígenas Nasa se pregunta sobre cómo guiar a las semillas de vida, niños, niñas, jóvenes hacia la raíz del pueblo, una raíz que va al corazón y despierta la conciencia; podría decirse, en congruencia con la escisión que menciona Freire (2005), hacia la conciencia que se vuelve sobre sí misma (p. 91). Esta pregunta permite el reconocimiento de todos y todas como miembros que sienten y piensan la responsabilidad que esto conlleva, considerando que las semillas son quienes mantendrán la lucha por la liberación de Kiwe Uma (Madre Tierra), la autonomía, la unidad, el territorio y la revitalización de la cosmovisión del pueblo Nasa.

Desde la constitución del CRIC, la organización del pueblo indígena ha logrado desde hace 50 años afianzar su cultura, revitalizar la lengua Nasayuwe y empoderarse de procesos autónomos dirigidos a la salud, el gobierno, la economía y la educación propia. Lograrlo ha sido posible por medio de un proceso pedagógico, conversas como ellos y ellas lo llaman, que se dan en espacios de mingas, rituales de armonización, asambleas, congresos etc., donde se reúnen alrededor del fuego y la coca.

“El CRIC este año 2021 cumplió 50 años y desde el principio de la plataforma del CRIC ya estaba pensándose el camino educativo para formar profesores bilingües que enseñaran en su misma lengua sin embargo el programa de formación bilingüe empezó en 1978, pero cuando empezó ya había las primeras escuelas comunitarias. Nacieron un poco en contraposición a la escuela oficial y eran las escuelas que la comunidad organizaba y estaban muy ligadas a las luchas y a la recuperación de tierras. Muy orientadas desde los saberes culturales de los saberes de ellos. Son como 45 años desde que existe un

proceso de Educación Propia formalmente. Aún desde que se formó el CRIC se podría hablar de ella.” Libia Tatay.

Otro aspecto clave es el empoderamiento de la comunidad en el reconocimiento de los saberes ancestrales y la experiencia de vida de los mayores y mayoras. También el análisis sobre su condición como pueblo aborígen en el marco de la colonialidad; una realidad histórica de violencia, expropiación, evangelización y exterminio. Al respecto, De Sousa (2010) habla de la naturalización de la violencia a consecuencia de la conquista de América, que justificó el sometimiento de los indígenas por parte de los conquistadores abanderados de la iglesia, al proferir sobre estos que no tenían alma, lo que expandió y reprodujo discursos de dominación, expropiación, estigmatización y muerte, en lo que coincide. Estos aspectos permiten entender la lógica de clasificación social que menciona este autor y que consiste en la distribución de poblaciones por categorías y jerarquías sociales. Los indígenas Nasa, específicamente, fueron expropiados de sus territorios y relegados a zonas altas de páramo para huir de la violencia. En la constitución de 1886 se les consideraba como pueblos con minoría de edad (Ramírez, 2007, pp. 133-138), por lo que no tenían participación, ni decisión, ni posibilidad para ocupar puestos públicos, pero sí podían votar por los candidatos políticos según las tendencias de los grandes terratenientes del Cauca, para quienes trabajaban.

“La educación oficial lo que pasa es que para el caso para donde estamos, pero creo que en contextos así generales, también, todo el antecedente que ha tenido precisamente es como todo el tema de la intervención por un lado la institución como ha estado con la escuela y por el otro lado es el vínculo que hizo precisamente la escuela oficial con la iglesia, entonces claro inicialmente fue como todo el enfoque orientado de esa forma de

catequizar y la catequización borró de una manera muy fuerte los principios y las prácticas de cosmovisión que están tan arraigadas a los pueblos, entonces claro todo el tema de los rituales y de esa energía que armoniza y equilibraba al territorio y al pueblo, fue prácticamente rechazada con una definición bien fuerte como el mismo, la misma palabra que sale del contexto, fuerte por el tema de la brujería por ejemplo, o el hecho mismo de decir de que lo que se practica prácticamente a nivel de los rituales era determinado como diabólico o finalmente como esa definición como de agüero, entendiéndose que es una cosa que no tiene sentido, es como una determinación como decirde que cierto tipo de personas o familias generan una práctica, pero que en el fondo entonces es como por decir de que no se sabe lo que se hace o lo que se hace, se hace con sentido, entonces el termino de lo espiritual fue categorizado en ese sentido desde ese vínculo de la formación de la iglesia y la escuela, entonces claro, si eso fue de esa forma, lo que nos rompieron inicialmente y hasta ahora, pues más ni menos que el tema de la espiritualidad, y la espiritualidad arraiga como esa relación de nosotros, la familia, el pueblo, con el territorio y más esa relación que nosotros teníamos con la madre tierra, entonces de ahí para allá, ha venido cambiando todo". Mayor Gentil

Guegia

Con la Constitución de 1991 se dio apertura a otros escenarios de reconocimiento a las comunidades indígenas (Ramírez, 2007). Sin embargo, el poder hegemónico mantuvo y mantiene, con fundamento en la falsa generosidad a la que alude Freire (2005), relaciones de inferioridad que se asumen naturalmente a través de la responsabilidad de civilizar y educar a las minorías. "La relación de dominación es la consecuencia y no la causa de esta jerarquía y

puede ser considerada como una responsabilidad del hombre blanco en su misión civilizadora” (De Sousa, 2010, p. 23).

El proceso de evangelización al que fueron sometidas las comunidades indígenas para su civilización, según el modelo hegemónico patriarcal, permite la reflexión sobre la monocultura del saber que menciona De Sousa (2010), la cual, como se mencionó anteriormente, niega la existencia de los saberes que no son parte del canon euro centrista, lo que divide la realidad social en dos universos, donde quedan como inexistentes los conocimientos o saberes inexplicables que no obedecen a los métodos científicos de comprobación y que, por causa del pasado histórico colonial, donde lo colonial es el estado de naturaleza y las instituciones de la sociedad no tienen lugar. Para De Sousa (2010), este modelo de exclusión radical prevalece hasta hoy en el pensamiento y prácticas occidentales modernas.

A través del contrato social, los hombres y mujeres abandonan su estado de naturaleza para ser parte de la sociedad civil. Esta cartografía abismal del pensamiento moderno lleva a la negación de saberes de otros que se encuentran del otro lado de la línea como a sus agentes (De Sousa, 2010, p. 23). Esto se evidencia dentro de la comunidad indígena Nasa, donde existen dolencias complejas que tienen que ver con enfermedades del sentimiento y el corazón. Los mayores y mayores llaman a esto “El corazón en estado de...: *cxika*, o *gorgojeado*; *sxuu*, o insípido, *lupe*, o flojo”. Con estas expresiones intentan reconocer, a través de la palabra, las afectaciones, consecuencias de los vacíos de identidad cultural a raíz de la persecución y exterminio de los saberes ancestrales; y reconocen a la lengua como constructora y preservadora del pensamiento indígena.

El exterminio y percusión se ha llevado a cabo desde diferentes vías, entre ellas, la institucionalidad educativa que, no solo excluyó por mucho tiempo a las comunidades, sino que también ha reproducido un saber sobre estas, pero fuera de contexto, ajeno a la realidad de los Nasa y a través de una historicidad recortada o contada desde la posición de los que ostentan el poder hegemónico patriarcal. Para los mayores y mayores que acompañan el camino educativo propio, la escuela oficial ha tenido grandes incidencias en la deformación de las semillas, así lo manifiestan; en palabras de los mayores y mayores, *“se adiestran para aprender disciplinas competitivas y posesivas que mantienen lógicas de dominación”*. Los indígenas Nasa consideran que en las instituciones educativas pervive la colonización que acabó con su lengua, con su pensamiento, con el conocimiento y, actualmente, está acabando con el corazón de la comunidad.

“...Entonces nosotros ahorita con Kiwe Uma, y con los procesos que tenemos, queremos es generar ese sentido de esperanza para la cultura, nosotros si estábamos concentrados con nuestros niños, en lo que fue conflictivo antes para mirar a ver cómo nos potencializamos en este unto, ahora nosotros si la crisis era con la forma como rompieron los tiempos, ahorita es como nosotros podemos planear nuevamente con los tiempos propios, si todo el tema del desarreglo estuvo con la tierra, ahorita nuestra búsqueda pedagógica o nuestra búsqueda de acompañamientos, acercarnos a la tierra, si el sentido de la espiritualidad se ha deteriorado tanto, ahorita nosotros es mirar a ver como despertamos ese sentir espiritual, si los sonidos propios ya se están despidiendo del territorio y el Nasayuwe también ahorita es como nosotros generamos todo el tema

de los tiempos integrales alrededor de las vivencias para mirar a ver como despertamos nuevamente como esos saberes”. Mayor Gentil Guegia

Conscientes de esto y del estado en el que se encuentra el corazón, reconociendo cuáles son las causas de esta afectación, los semilleros de educación propia y los nidos lingüísticos, por medio de proyectos investigativos que surgen a raíz del compromiso y necesidades de padres y madres de familia por perdurar su cultura, están construyendo un camino para regresar al corazón la fuerza que necesita; un camino, como ellos lo llaman, desprestigiado a razón de ser considerado superfluo, innecesario, atemporal por algunos miembros de la comunidad. Lucha pedagógica que están dando para generar espacios de problematización y transformación sobre estas subjetividades colonizadas que tiene relación con la monocultura del saber que se menciona.

El proceso pedagógico propio de los indígenas Nasa, inicia identificando cómo está el corazón en relación con el sentir y el pensar indígena. El sentir para la comunidad Nasa es necesario pues está orientado hacia el reconocimiento de todos los seres de la naturaleza; lo que podría interpretarse como una pedagogía del sentir y del cuidado que privilegia la biófila (Freire, 2005), totalmente opuesta a lo establecido eurocéntricamente y dispuesta a mostrar y facilitar el tránsito de una educación bancaria a una educación liberadora.

Los niños y niñas aprenden diferentes prácticas rituales, la siembra, el cuidado de los animales y el relacionamiento dialógico y de agradecimiento con las plantas. Estos saberes afianzan la raíz de ellos en su territorio y, a su vez, les ubica el corazón en el lugar indicado, lo que les permite tener un relacionamiento vivo, orgánico y consciente con el territorio y los procesos de la comunidad.

“La educación de afuera”, como la denominan los indígenas Nasa, les ha traído el *pta’z*, “el sucio”, que ha desequilibrado y enfermado a la comunidad, según ellos y ellas, por implementar lineamientos para lograr calidad que, en su criterio, divide el conocimiento en “*parcelitas*”, con base en competencias que mantienen relaciones de eficiencia para ser “peones”, haciendo comprensión del tiempo como ente fragmentador que refuerza la desvinculación de las semillas sobre sus realidades comunitarias. Además, piensan que el espacio educativo, al llevarse a cabo en una infraestructura cuadrada, también encasilla y fragmenta el pensar y sentir indígena. Relacionan la escuela oficial con un corral de vacas.

Tanto los mayores y mayores como los dinamizadores del camino educativo propio no están de acuerdo con que la lengua Nasayuwe se enseñe por horas en la escuela oficial como un instrumento de traducción del castellano, pues para ellos y ellas es el medio para conectar con el corazón de Kiwe Uma (Madre Tierra), para tejer pensamiento desde su cosmovisión e interpretar las realidades que viven, los desafíos que encuentran y las posibilidades que tienen para pervivir. Para los Nasa el contenido de los planes de estudio por áreas según el Ministerio de Educación Nacional fortalece el pensamiento individualista por ende capitalista que incita a la acumulación de dinero y bienes de consumo a través del intelecto, lo que daña el corazón.

“Lo que diría el comienzo es que nosotros por ejemplo estamos trabajando en un proceso de formación, pero entonces lo estamos haciendo es por fuera de la institucionalidad oficial, incluso por fuera mismo proyecto educativo comunitario, ¿Por qué? Porque nosotros con la experiencia del trabajo que llevamos vimos que incluso todavía hay vicios muy de la institucionalidad oficial, salones, horarios, asignaturas, manuales de convivencia, profesores con ese carácter rígido oficial religioso, entonces

para nosotros fue muy duro y decidimos hacer nuestro propio proceso de formación y ahorita entonces estamos tratando de generar toda una discusión interna a nivel de la organización para mirar como en términos de política del CRIC, se ve reflejado porque tenemos muy significativos, si es de ahí, entonces se puede contestar pues no habría problema, yo tendría la posibilidad de contestar por aquí". Mayor Gentil Guegia

Los indígenas reconocen que el modelo de educación del colonizador cortó principios culturales: el pensamiento, el sentir, el territorio, el conocimiento propio y el reconocimiento de los saberes de los mayores y mayores, que además fueron estigmatizados y perseguidos por mucho tiempo hasta el punto de abstenerse de enseñar la lengua a sus hijos e hijas para que no sufrieran la misma discriminación o fuesen abusados por los mestizos, sin embargo actualmente, son estos mayores y mayores, la experiencia viva de un ayer con el que hoy tejen un pensamiento revitalizado. Hoy son quienes en el proceso de educación propia aconsejan, orientan, transmiten, muestran, interpretan y traducen las señales de Kiwe Uma (Madre Tierra) e insisten en la necesidad de andar en un solo camino educativo para evitar confusiones y priorizar en la autonomía.

En este momento existen cuatro centros pilotos de Educación Propia ubicados en el Manzano, San Francisco, Toribío y Tierra Adentro. En otros resguardos existen nidos lingüísticos, donde los niños y niñas desde los 2 años empiezan su inmersión en la lengua Nasayuwe, estos lugares son financiados por padres y madres interesados en mantener la identidad cultural, un proceso de resistencia dentro de la resistencia.

De Sousa (2010) menciona que el colonialismo se expandió con el capitalismo, el cual sofisticó la globalización de un pensamiento neoliberal hegemónico que tuvo y tiene grandes

incidencias en los epistemicidios de los saberes de las comunidades indígenas. Sin embargo, no solo esta realidad tiene que ver con las comunidades, Freire (2005), en la pedagogía del oprimido hace alusión a la deshumanización, consecuencia de estructuras de poder que crean una realidad social opresora para mantener el capitalismo; realidad social que tanto a los indígenas, afrodescendientes y mestizos, atañe; un modelo educativo tradicional que mantiene la absolutización de la ignorancia bajo prescripciones que transforman los sujetos en conciencias que alojan información, en recipientes que sirven a esta estructura de dominación para perdurar la situación de opresión.

Los indígenas Nasa, como se mencionó anteriormente, señalan la escuela tradicional como consecuencia del “sucio”. Sin embargo, es allí donde se ha propiciado el escenario para problematizar esta realidad como posibilidad de transformación, reconociendo su historicidad y las situaciones de opresión que se viven allí. También es la posibilidad de comparar, identificar y señalar la ruta más adecuada para el camino de educación propia y, para esta investigación, la posibilidad de reconocer, como lo hacen los indígenas Nasa, cuáles pueden ser las causas que naturalizan las situaciones de opresión.

La colonialidad, como un hecho histórico que atraviesa la subjetividad en el mundo de la vida construida y naturalizada para perpetuar el capitalismo, opera dentro del sistema educativo oficial a través de la monocultura del saber que menciona De Sousa Santos reproduciendo y naturalizando, bajo esquemas de educación bancaria, conocimientos hegemónicos. El maestro o maestra que sirve a esta educación, es un agente cuya tarea es llenar a los educandos de contenidos de su narración (Freire, 2005, p. 79), contenidos aprendidos a retazos y con los que se transmiten, según los esquemas de valoración aprendidos en el mundo

de la vida, los mismos modos de opresión que ahora ejercen sobre a quienes enseñan. A su vez, el conocimiento programático producto de la reproducción de la narración histórica, social y de las ciencias del conocimiento que se priorizan, se convierten en mecanismos para la acumulación de información que se imparte y sobre la cual se ejerce control y verificación para medir las capacidades y competencias de los educandos y de los maestros y maestras.

Zuluaga et al (2011) plantean la administración educativa como un modo de organización que se apodera de la escuela en términos de empresa, que administra personal y recursos, lo que genera que los maestros y maestras sean atomizados al control y eficiencia de las ciencias que imparten, y sean evaluados según los educandos logren la aprobación del contenido por aprender. Argumenta que, a razón de esta atomización, el maestro y maestra son sometidos a un proceso de pérdida continua del saber y desvalorización intelectual, ocupando un lugar disciplinario que supervisa los procesos de aprendizaje, representando el conocimiento que las ciencias de la educación se encargan de adjudicar (Zuluaga et al, 2011, p. 24).

El maestro y maestra como agentes que supervisan procesos de aprendizaje en relación con las ciencias del conocimiento que el campo intelectual de la educación proporciona, también tienen una relación de discriminación o subestimación hacia otros saberes por la superioridad incuestionable de las ciencias modernas, deslegitimando otros saberes y la intervención en el mundo real, de quienes los agencian; por lo que, para los Nasa, el proceso educativo que se llevó a cabo desde la evangelización que tuvo y tiene grandes incidencias en la pérdida de los saberes ancestrales y en la estigmatización de estos dentro de la comunidad y fuera de ella, no solo deslegitimó el saber de los indígenas, también el saber de las

comunidades afrodescendientes; e impulsó métodos y conocimientos euro centristas que miran de reojo los saberes y conocimientos propios.

Esta realidad trajo, según los Nasa, la pérdida de la espiritualidad indígena en su relacionamiento con la familia y el territorio. La tierra como recurso, ha generado una profunda desestabilización ambiental que afecta a toda la población, puesto que, dentro del sistema capitalista, su cuidado y respeto se deslegitiman, y se orienta a su uso y aprovechamiento, lo que genera todo tipo de desarmonías entre ellas: violencias, enfermedades, migraciones, etc. La educación oficial también rompió la relación con los tiempos para los indígenas Nasa. El tiempo propio orienta la relación con la luna y el sol y es por medio de estos saberes que se realizan rituales, descubren los dones de cada miembro de la comunidad, destinan el tiempo para los cultivos, establecen calendarios para las mingas, determinan el fin de un proceso y el comienzo de otro, fortalecen los planes de vida, etc. El tiempo para los Nasa es cíclico por lo que expresan que la educación oficial dejó y deja enormes vacíos en la relación con las tradiciones y costumbres según su cosmovisión. A su vez expresan que un aula no involucra el contexto natural que para ellos es fuente de vida, permanencia y conocimiento.

Con respecto a la lengua, reconocen la estigmatización que la escuela oficial reprodujo sobre esta, desde castigos físicos, burlas y anulación; privilegiando el castellano para la vinculación del indígena dentro de la sociedad capitalista. *“El idioma del indio no representaba ningún saber”*, como lo dice el mayor Gentil. Actualmente la lengua Nasayuwe está a punto de perderse, como los sonidos propios y la espiritualidad, por lo que el camino educativo propio nace de la resistencia por preservar la cosmovisión que implica mostrar con pedagogías propias la importancia que tienen estos saberes, comunitarios y ancestrales.

“Si la crisis es, con la forma como nos rompieron los tiempos, ahora nos preguntamos cómo nos hacemos con los tiempos propios. Reconocemos lo que fue conflictivo antes para mirar cómo podemos potencializar ese punto. Si hubo desarraigo con la tierra, nuestra búsqueda ahora es cómo arraigarse en ella”. Mayor Gentil Guegia

El proceso de resistencia del camino educativo de los indígenas Nasa enfatiza en el reconocimiento de los saberes propios como pertinentes para la preservación cultural, la liberación de la madre tierra y la autonomía. Frente a esto, De Sousa (2010) hace referencia a la sociología de las emergencias como una ampliación simbólica de los saberes para maximizar la esperanza de modo que los y las agentes involucrados se identifiquen en proceso de su realización (p. 27). Para este autor, conocer las condiciones de posibilidad y esperanza promueve acciones, lo que, en el marco del proceso de resistencia de los indígenas, podría relacionarse con las prácticas pedagógicas propias, que son pensadas desde el cuidado y fortalecimiento del proceso que parte del ideal colectivo a fin de no perder las raíces cosmovisionarias, sus modos de ser en el mundo y la preservación de la naturaleza como fuente de vida. Saberes señalados tiempos atrás por mayores, mayoras y que ahora, a través de la lectura situacional que realizan de sus condiciones actuales por medio de mingas y congresos, permiten descubrir sus necesidades y los vacíos a causa de la herida colonial, dilucidando cuáles son las ausencias y, con ellas, las emergencias para trazar alternativas frente a la tradición crítica occidental.

Los maestros y maestras del sector educativo oficial, hijos e hijas del sistema hegemónico patriarcal, cuya historicidad en el territorio no puede desconocer hechos de violencia sistémica contra las comunidades aborígenes, participan ingenuamente en la

reproducción de prácticas de desestimación epistémica frente a saberes otros. Subjetividades aprendidas, consecuencia de la tradición crítica occidental impuesta. El maestro y maestra es reproductor y perpetuador de la herida colonial en tanto es permeado por la monocultura del saber que hace bancaria su práctica educativa a razón de la atomización que viven por las urgencias administrativas frente al saber y el aprendizaje, lo que niega el desarrollo del pensamiento auténtico, perpetuando así la contradicción educador- educando, donde se rechaza el compañerismo y se mantienen las tensiones en las relaciones de poder por medio del saber. La herida colonial se relaciona con lo mencionado por Paulo Freire frente al sufrimiento de los hombres y mujeres oprimidos cuando se reconocen incapaces de transformar la realidad que los abisma.

La crítica de los indígenas Nasa al modelo de educativo oficial es una interpelación al maestro y maestra que conlleva a reflexiones profundas sobre el posicionamiento histórico, ético, político y social como al reconocimiento de sus subjetividades, responsabilidades y posibilidades en el escenario educativo y fuera de este. También frente a los cuestionamientos sobre la naturalización en la relación de dominación que sobre estos ejerce el campo intelectual de la educación, que regula la oficialidad administrativa del conocimiento, el cual les ocupa como programadores y distribuidores de este, que, según las edades de los niños, niñas y jóvenes, operativiza las metodologías para su almacenamiento, y los medios de control que giran alrededor de la abstracción y la narración. Esta atomización mantiene la ingenuidad de parte del maestro y maestra frente a sus posibilidades transformadoras de la realidad en el mundo de la opresión por lo que no es perceptible el clima generador de educación bancaria ni su fuerza deshumanizadora.

“El sueño de la comunidad pues inicialmente es como todo el tema de despertar en los niños el sentido y la forma de vivir de nuestros abuelos que ha consistido como inicialmente generar esa relación de armonía con la tierra, en ese sentido lo que estamos haciendo es como generar todo un acompañamiento de tal manera que la niña tenga la posibilidad de vincularse con la tierra desde esa perspectiva de madre tierra, entonces ahí se empieza como a generar, como todo el tema del espacio de acompañamiento y de orientación, a todos los que están involucrados en nuestro proceso, ese es como inicialmente como el primer sueño que se trabaja y se posiona la relación con la tierra, entonces ahí entra como todo el tema del cuidado, pero también todo ese tema de lo que implica la espiritualidad como para estar ofreciendo me refiero a la parte espiritual, como un vínculo de cariño y amor hacia la tierra. El otro tema es la lengua que la lengua es ancestral, la lengua tiene una conexión con la naturaleza, pero que en estos momentos se ha generado como una pérdida muy fuerte y que no tiene como un nivel de frenar como esa pérdida, y como esa poca apropiación de las familias hacia la lengua, ahorita en la mayoría de los resguardos las familias jóvenes están enseñando la lengua y a nivel de contexto de territorio, la lengua está en unos términos como de gran preocupación, entonces lo que está trabajando ahorita”. Mayor Gentil

Guegia

Los indígenas Nasa, por medio del camino educativo propio, ofrecen la posibilidad de materializar esta reflexión a través de sus posicionamientos éticos y políticos frente a la realidad histórica para superar a esta contradicción frente a las situaciones en las que descubren vacíos de identidad, reconociendo el corazón gorgojo como ellos y ellas lo llaman,

consecuencia de la deslegitimación que sobre sus saberes se impuso y que contribuyeron a romper, como ellos y ellas lo mencionan, el relacionamiento armónico con Kiwe Uma, (Madre Tierra) y el cosmos. Por lo que ahora, defender la alegría, el buen vivir y la tierra fuente de vida, los orienta hacia la liberación del pensamiento, los sonidos, la espiritualidad, el arte y la cultura propia, apropiada y pertinente en interrelación con los demás pueblos, culturas y saberes del territorio colombiano, desde una plataforma política.

El componente pedagógico que sugiere el camino educativo propio es la investigación, la dinamización orientada al diálogo de saberes, la identificación de situaciones problematizadoras, la lengua como constructo milenario para la generación de posibilidades de aprendizaje, la reflexión y acción participativa de padres, madres, mayores, mayores, autoridades espirituales dentro del proceso reflexivo de aprendizaje. Una pedagogía de cuidado que analiza la experiencia de vida de los antepasados para vincular el presente con el futuro y las posibilidades de coexistencia con la realidad social, económica y política del país.

Al contrario del sistema educativo oficial que, para Zuluaga et al (2011), es la prolongación del Estado, lo que impide la relación entre pedagogía y sociedad, convirtiendo la escuela oficial en una empresa que se acomoda a los designios e intereses del establecimiento. El saber pedagógico es despojado de su posibilidad para analizar la incidencia de la escuela en la culturización y análisis de la realidad social, la posibilidad de una mirada crítica al Estado y la construcción de conocimientos e investigaciones en el campo pedagógico. Sin embargo, el maestro y maestra tienen a su favor el campo pedagógico, donde es posible recontextualizar los saberes del campo intelectual de la educación y en donde, sobre estos, se pueden expandir posibilidades para el desarrollo del pensamiento auténtico.

La negación y contradicción histórica enfatiza la relación del maestro y maestra con el saber desde la autoridad de su discurso sobre los educandos, padres y madres, que en su afán de impartir el saber y de verificar su aprendizaje, imposibilitan una relación horizontal lo que perpetúa la condición de dominación sobre el ser, sobre el sí mismo y sobre los otros y otras, privilegiando la memorización, el activismo y el desarrollo de procedimientos fuera del contexto real.

El maestro y maestra que orientan su práctica educativa en la abstracción, niegan la realidad a los educandos. El consumo, la repetición y verificación del saber para Zuluaga es el único criterio de medición del tiempo y de los saberes que son enseñados bajo estructuras atomizadas, por lo tanto, como lo mencionan los Nasa, se encierra como se fragmentan los sentidos y el pensamiento, es decir, bajo este modelo educativo no se percibe el movimiento real de los procesos de conocimiento.

Los indígenas Nasa identifican las relaciones de opresión que la escuela colonizadora ha ejercido sobre ellos y ellas, por lo que el camino educativo propio es clave para la resistencia de la comunidad en preservar su cultura. A diferencia de la descontextualización de los sujetos de la realidad, el proceso educativo propio busca un proceso que, en palabras de los mayores, refleje la claridad del **Snensnen**, o lucidez, para acompañar y tener el sentimiento del cuidado de **Sxab**, del ombligo, que permite sentir, el **Wece**, la raíz en el territorio. Dicen que, de esta manera, se despierta el sentimiento de cuidado del **Cxhab**, el pueblo.

Corazón de la ausencia

Emprender el proceso de educación propia ha requerido de investigaciones que fortalezcan el corazón, el cual padece enfermedades a causa del “sucio”, en términos de la

comunidad, que puede relacionarse con la herida colonial. Tener el *sucio* no permite discernir correctamente sobre los aprendizajes hegemónicos que se imponen a través del remedo, la imitación y la migración cultural, razón por lo cual; fortalecer el corazón, para los indígenas Nasa, es reconocer la cosmovisión, la historia y las incidencias del proceso colonial en la internalización de saberes hegemónicos impuestos, que olvidan y deslegitiman saberes propios.

El Buen Vivir como mandato constituye el plan de vida comunitario y permite la reflexión sobre las desarmonías que se viven dentro de la comunidad a consecuencia del “Sucio” (Almendra, Rozental, Rodríguez, Muñoz, & Escobar, 2018). Estos vacíos han generado resistencias frente a la pérdida de la lengua Nasayuwe y las prácticas tradicionales, por lo que fortalecer el empoderamiento cultural ha constituido la investigación de los semilleros de educación propia, orientados hacia la revitalización de la comunidad Nasa desde el plan vida comunitario. Algunos indígenas piensan que el proceso educativo propio es un camino de retroceso, otros consideran que es conveniente para fortalecer la lucha por la autonomía y la liberación de la Madre Tierra.

Los encuentros frente al fogón son los espacios que permiten identificar la voluntad de los miembros de la comunidad para des familiarizar los saberes hegemónicos a través de conversas que permiten mantener una indignación no conformista, desestabilizadora de los saberes impuestos y metodologías dominantes, como también el análisis sobre sus posibilidades de transformación. Toda la comunidad está invitada a participar por lo que se identifica una ecología de saberes frente al análisis sobre las situaciones que desarmonizan el buen vivir.

La metáfora del corazón *gorgojo* se puede analizar como una lectura con tendencia objetiva de la realidad que da apertura a posibilidades de problematización, recontextualización y formulación de posibilidades de transformación a las situaciones concretas que reproduce la herida colonial. Los miembros de la comunidad logran lo que, en términos de De Sousa, se denomina como una lectura potenciadora de la realidad con tendencias objetivas, que otorgan fuerza a posibilidades de transformación (De Sousa, 2010, p. 58).

La sistematización de las experiencias, los registros audiovisuales, el proceso comunicativo, los procesos educativos y comunitarios de la ACIN, el Congreso de los Pueblos, las mingas etc., son espacios donde se identifican saberes propios, se reconocen otros saberes y se legisla por medio de la participación comunitaria. Estos espacios o encuentros desde el sentir y pensar indígena permiten la toma de decisiones y la autonomía por medio del diálogo y la problematización sobre las causas y consecuencias del corazón *gorgojo*. Allí podría identificarse la voluntad para superar la falta (De Sousa, 2010, p. 26).

A diferencia de la coparticipación indígena desde un relacionamiento horizontal dialógico, el escenario educativo oficial privilegia el relacionamiento vertical entre sujetos y está dirigido por normas que median y controlan las relaciones que se configuran a través del lenguaje. La administración educativa que mencionan Zuluaga et al (2011) ejerce sobre el maestro y maestra funciones disciplinarias de control y verificación del saber bajo operaciones psicotécnicas que conllevan a la monopolización, instrumentalización y supervisión del conocimiento, como de sí mismos. También conduce a jerarquizaciones relacionales, competencias y exclusiones que mantienen la opresión, tanto de sus prácticas como hacia los

educandos, que también internalizan estas prescripciones subjetivas, lo que mantiene la alienación de la ignorancia y la pasividad de los sujetos (Zuluaga et al, 2011, p. 27).

Los indígenas Nasa logran identificar esta realidad en de la escuela oficial y en la sociedad occidental colonizada de la que hacen parte y son permeados, llevando este análisis a sus propios corazones, por lo que pueden reconocer las estructuras de colonización internalizadas y adheridas, para lograr procesos de ruptura a dichos patrones. Reconocer las estructuras de dominación naturalizadas que reprimen la participación de los miembros de la comunidad en la transformación de su realidad despierta el pensamiento crítico que contribuye a los procesos de resistencia y liberación por medio de la reflexión que reconoce la acción adoctrinadora, asfixiante del desarrollo personal porque lo condena hacia una única y posible dirección (Mélích, 1994 p. 131).

Como proceso de reconocimiento de las estructuras de opresión imbricadas y naturalizadas en las acciones del maestro y maestra, es preciso identificar sus incidencias dentro de las construcciones subjetivas e intersubjetivas que condiciona a los educados sobre ellos mismos y en sus relaciones con los demás. Para Paulo Freire (2005), negar la importancia de la subjetividad en el proceso de transformación del mundo es caer en un simplismo ingenuo, pues este autor asegura que no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. Las estructuras subjetivas que reproducen la herida colonial se internalizan al interior de las estructuras subjetivas que se adoctrinan y, con estas adheridas, se interviene en el mundo de la vida (Freire, 2000, p. 49).

Las contradicciones que viven el maestro y maestra con los educandos frente a la administración del conocimiento, la supervisión del saber y la negación del campo pedagógico

como posibilitador para la problematización y recontextualización cultural dentro de la escuela oficial son algunas de las incidencias que mantienen la educación bancaria y que asfixian la posibilidad del pensamiento auténtico, tanto en los maestros y maestras como en los educandos.

Esta situación de opresión la reconocen los indígenas Nasa y, como resistencia a su atomización, privilegian el análisis y la reflexión dentro del reconocimiento de la problemática del territorio y la incidencia de sus acciones u omisiones. El corazón, desde la mirada indígena Nasa, es punto de anclaje y memoria histórica subjetiva que posibilita el análisis, la reflexión y la voluntad para llevar a cabo las alternativas de acción que caben en el horizonte de las posibilidades concretas (De Sousa, 2010, p. 25).

El afecto y cuidado de la semilla desde el reconocimiento de la tierra como un organismo vivo, una Madre física y espiritual que fortalece el proceso de autonomía, que involucra la relación con la belleza, la sabiduría y el alimento, orienta a las semillas de vida hacia el establecimiento de diferentes vínculos que nutren su corazón para el cuidado de la salud física y espiritual. La construcción artística es puente para este proceso pues permite la libre expresión de los sentires y aprendizajes que las semillas de vida interiorizan. Mientras más variadas sean las posibilidades de afecto en el relacionamiento con la naturaleza y los demás, el corazón de las semillas se fortalece.

“Ya uno se dedica hacer un ejercicio de trabajo con el estudiante, pero de la vivencia de él; qué hace usted en su casa. Yo no puedo decir vamos a sentarnos a mirar lo que dice la cartilla cuando yo sé que cuando lleguen a la casa no la van a necesitar. Si yo tomo lo que hacen en sus vidas cotidianas. Uno dice llene la guía de matemáticas, resuelva y yo

digo, bueno uno habla de matemáticas y usted se imagina números, no se piensa como una comprensión de lógica y análisis. Si no se ve un número entonces usted no está trabajando matemáticas. Claro, nos enseñaron a leer muy bien, pero eso nos quitó unas cosas, pero bueno de algo nos sirve, pero nosotros nos quitaron la lectura del contexto cósmico, ya no hay quien hable de eso, nadie". Mayor Ramiro Cass.

Los espacios educativos propios invitan a la exploración de los sonidos, la creación de símbolos, la reflexión frente a la sabiduría que la tierra manifiesta en su proceso natural, el juego permanente y la orientación hacia el trabajo en el tul. Estos espacios pedagógicos de acompañamiento desde la dinamización favorecen los relacionamientos entre las semillas con los demás miembros de la comunidad, permitiéndoles reconocer las implicaciones de sus actitudes en las situaciones de vida cotidiana como los factores externos e internos que intervienen en sus experiencias personales.

El camino educativo propio promueve el fortalecimiento del sentir y las relaciones de cuidado y afecto entre los miembros de la comunidad lo que conlleva a la reflexión sobre la importancia que tiene cada corporeidad dentro del proceso pedagógico. El reconocimiento de la corporeidad trasciende el proceso de relacionamiento bajo estructuras de dominación. Dentro del proceso educativo propio, cada presencia es reconocida como única y valiosa por lo que permite que el encuentro no sea un sometimiento, sino una afirmación de la presencia. Para Mélich la propia afirmación implica la afirmación de otra corporeidad, así se descubre la plena intersubjetividad del mundo de la vida cotidiana. El otro no se limita a jugar un rol, un cuerpo o una máscara, es alguien cada vez más insustituible. (Mélich, 1994, pág. 120).

En el marco educativo oficial a causa de la atomización que sufre el maestro maestra como la reproducción de la herida colonial, la presencia de otro es una más. Este carácter homogeneizador del proceso educativo implica el desconocimiento de las corporeidades por lo que la acción moral no tiene forma de encuentro. El encuentro se convierte en instrucción y en la escucha pasiva de la narración del maestro quien es el administrador de conocimiento y programador de este, que establece la realización de actividades y el control y supervisión del aprendizaje.

La racionalidad implícita dentro de las ciencias del conocimiento toma un carácter hegemónico en el relacionamiento de los educandos con el mundo y con ellos mismos. Se establecen competencias que enfatizan y orientan las acciones que se propician. El mundo de la vida relacional en del escenario educativo oficial bajo la contradicción oprimido opresor, niega la ética del rostro como prueba auténtica y plena del otro, como presencia viva y latente, como corporeidad. La poética construida del otro desde el sí mismo que pretende alinear, categorizar, clasificar al otro según las subjetividades propias construidas, estalla cuando el otro se reconoce como un ser concreto (Mélich, 1994, p. 165).

El camino educativo propio fortalece en las semillas de vida el reconocimiento de la tierra desde una narrativa de amor y cuidado. El reconocimiento de su esencialidad contribuye a la recuperación de la identidad indígena como hijos e hijas de la tierra y del cosmos, generadores de diálogos interculturales y preservadores de las semillas originarias. La pedagogía del cuidado orienta a las semillas de vida a reconocer su acción transformadora en el mundo de la vida y sus aportes en la pervivencia de la comunidad. El camino educativo

orientado hacia estos fines permite el encuentro entre corporeidades; ser- en sí mismo, ser-tú, ser-con y ser-en el mundo (Mélích, 1994, p. 79).

“Cuando hablamos de un ejercicio de educación propia no tiene que ser educación de indígena para indígenas, es recoger el contexto mundial y ponerlo en un ejercicio práctico. A usted le debe pasar que aprendemos los ríos más grandes del mundo y claro, hablar de ríos por allá cuando uno ni siquiera conoce los ríos o las montañas que están en el territorio. Eso es hablar de Educación Propia. Y que bueno hoy, algunos maestros bien o mal están tratando de tocar temas que nos pueden servir para un ejercicio de educación que realmente responda a las necesidades familiares, personales, momentáneas y de territorio.” Mayor Ramiro Cass.

Para Mélích (1994), la relación dual implica la fenomenología del rostro que tiene lugar en el encuentro entre las corporeidades. El rostro es la testificación de la corporeidad que resiste ante la especulación. Esta resistencia implica el reconocimiento y legitimación del otro por medio de la praxis. Además, en criterio de este autor, un acto social es pedagógico en virtud de la intencionalidad que tiene sobre la subjetivación del otro. Sin embargo, la praxis moral descansa sobre la relación dual y pone en cuestionamiento la relación plural. En la relación dual el encuentro implica la interacción entre dos corporeidades, cada una en sí misma, orquestadas por la historicidad y experiencias en el mundo de la vida. La historicidad de cada subjetividad es clave para la comprensión de sí misma y la concreción de intencionalidades en el encuentro pedagógico.

El relacionamiento dual constituye la práctica moral puesto que, al establecer finalidades frente a la subjetivación del otro, ambas corporeidades son parte y actúan

recíprocamente en la subjetivación. La praxis moral deviene cuando en el encuentro, el reconocimiento de ambas corporeidades está mediado por la comunicación, la cual contribuye a la superación de la especulación. En la relación dual, el educador propicia un encuentro bidireccional de subjetivación y en la praxis moral descansa la intencionalidad del acto pedagógico. Sin embargo, la reflexión que suscita la legitimación de la corporeidad hace que el relacionamiento educador-educando esté mediado por el lenguaje como punto de convergencia, partiendo de experiencias previas.

La Pedagogía de la Ausencia, una propuesta pedagógica como respuesta al problema de investigación

La siguiente propuesta pedagógica se fundamenta en el análisis de las categorías: El corazón de la ausencia, la herida colonial, la raíz senti pensante y el tul del conocimiento. Su pertinencia radica en el análisis sobre la colonización y atomización de las prácticas educativas que interpelan a los maestros y maestras, en este caso, la subjetividad de la maestra investigadora frente a la relación oprimido-opresor, adscrita a las relaciones de poder y control frente al conocimiento y la incidencia de la herencia colonial en esta situación. Su fuente de inspiración, tanto metodológica como reflexiva, es el camino educativo propio de la comunidad indígena Nasa y conduce a la descolonización de las formas de ser, saber, hacer y estar con los otros.

La pedagogía de la ausencia se denomina ausencia como posibilidad de reconocimiento a situaciones y procesos que se desconocen o niegan dentro del horizonte de acciones concretas y que, por medio de un tratamiento pedagógico para su análisis y pertinencia pueden ser posibilidad de emergencia para la construcción y concreción de acciones orientadas hacia la transformación de realidades opresoras. Su objetivo es expandir la reflexión sobre los condicionamientos subjetivos frente a las alteridades, acciones y disposiciones en el proceso de relacionamiento pedagógico en relación con la otredad, identificando la influencia de la herida colonial en los ambientes relacionales con los educandos y entre estos, sus familias y la manipulación del conocimiento para mantener o no, situaciones de opresión.

Ruta metodológica para la descolonización del ser, del saber y del hacer con los otros

La propuesta pedagógica se enmarca dentro de las categorías que la fundamentan como un proceso decolonial del ser, el saber y la naturaleza relacional. Para el análisis reflexivo hacia la descolonización del ser, la categoría elaborada fue *La herida colonial*. Frente a la descolonización del saber se trabajaron dos categorías, *La raíz senti pensante y el tul del conocimiento*. Con respecto a la descolonización de la naturaleza relacional, la categoría elaborada es *El corazón de la ausencia*. Las categorías y las reflexiones de cada una convergen dentro de un espiral, siempre en movimiento, que permite la articulación de reflexiones y acciones propias en cada caso.

A, su vez, dentro de esa misma circularidad de esta propuesta pedagógica confluyen varios momentos necesarios para la aplicación de la propuesta. Siempre resulta necesario cuestionarse, formular preguntas sobre sí y los otros, lo que sabemos, lo que sentimos, lo que deseamos; este es un primer momento. También es fundamental reconocer las subjetividades, la propia, la ajena y la conjunta; ese es un segundo momento. En un tercer paso, hay que abrirse a los “posibles”, imaginar maneras otras y sembrarlas, es decir, construir con la raíz. En un cuarto momento, hay que abrirle paso a la alteridad, sentir a los otros. Luego, como quinto paso, se propone, ya habiéndolos sentido, pensarse en relación con esos otros. Finalmente, un sexto momento corresponde a problematizar la relación con esa alteridad sentida y pensada.

Proponer esto en momentos o pasos no indica un orden específico, es una simple manera de enunciarlos. Así como la lógica de las unidades de análisis (ser, pensar, hacer) y de las categorías que de allí surgieron, la presente propuesta también se mueve en espiral. Se puede estar en uno, varios o todos los momentos al mismo tiempo; se puede retornar al

cuestionamiento permanente; se puede reconocer, imaginar, soñar, construir, sentir, pensar e interpelar críticamente cada acción, cada proceso, cada sentir y cada pensamiento. La condición fundamental es permanecer en diálogo con lo sentido, lo pensado y la alteridad y, desde allí, permitirse comprender lo viejo para posibilitar lo nuevo. A continuación, se plantean las consideraciones de cada de las categorías dentro de la propuesta pedagógica, se exponen los principios de un modelo de implementación en el aula y se analiza su aplicación.

Figura 2

La Pedagogía de la Ausencia, categorías



En cuanto a la raíz senti pensante

Orienta la reflexión hacia el descubrimiento de las incidencias y construcciones subjetivas dentro del proceso de aprendizaje previo de los maestros y maestras como de los niños y niñas, influenciados por la experiencia familiar, cultural e histórica del mundo de la vida,

situando la mirada hacia los contextos o situaciones que incidieron en este, desde la reproducción de situaciones de opresión vividas y/o naturalizadas. Esta reflexión se plantea como ejercicio de descubrimiento sobre la relación que tendrían la subjetividad construida desde la opresión en el encuentro pedagógico, su incidencia en la reificación de las corporeidades, la construcción de conocimiento bajo cánones establecidos y la normalización de violencias. También permite la reflexión sobre la alteridad objetivando el reconocimiento de su origen, sus sentires, sus posibilidades de acción y los limitantes para formular acciones transformadoras y concretas. Las preguntas orientadoras de este proceso se formulan hacia el reconocimiento de la subjetividad propia construida desde la experiencia de aprendizaje, fracaso e ignorancia como desde el análisis de los sentires y pensamientos construidos en el ambiente relacional.

Acá es cuando se formulan todas las preguntas que pueden ayudar a identificar la relación de construcción subjetiva desde memorias relacionales y que se puedan poner en discusión frente al proceso de introspección, partiendo del análisis sobre cómo se desarrollaron los procesos de aprendizaje y de qué manera estos incidieron en la programación del maestro y maestra frente al saber y las metodologías implementadas y las alteridades que se viven.

Después, se hace necesario el reconocimiento de propiedad subjetiva como instrumento para la acción educativa. En este momento se propone, de manera correlacional permanente, la reflexión activa del maestro y maestra frente a sus procesos educativos e intereses, así como la revitalización de sus propuestas educativas, a fin de situar en un proceso contextual y problematizador sus propias realidades, desde el reconocimiento de las ausencias que dejan inexistentes otras posibilidades de ser y de conocimiento.

La reflexión del maestro y maestra frente a su propia subjetividad puede ayudar a identificar los patrones que condicionan su accionar o que le paralizan en la observación autocrítica y en la flexibilización y diversificación de prácticas novedosas, que pueden reinventar su hacer para sí mismo y la otredad. Esta fase propone potencializar procesos reflexivos que orienten a los educandos hacia la intervención en las realidades, problematizando con apoyo del aprendizaje y los conocimientos que la escuela contextualice, las posibilidades de transformación llevando a la práctica el aprendizaje significativo.

En luego, se propone la participación de las ignorancias y metodologías aprendidas desde su análisis decolonial y la presunción de otras maneras posibles de aprender desde el placer, el deseo, el acuerdo, la problematización y la participación transformadora, es decir, abrirse a la posibilidad de construir con la raíz. Se abre espacio para lo nuevo y desconocido, abrazando los posibles y fortaleciendo y resignificando las ignorancias en la construcción colectiva de metodologías otras e innovadoras en la diversificación del aprendizaje.

En cuanto a la herida colonial

La formulación de esta categoría intenta dar valor al reconocimiento de los antecedentes de violencias hegemónicas, físicas, simbólicas, aprendidas y naturalizadas en el contexto sociocultural, partiendo del análisis histórico y político del país que permita identificar la colonización imbricada en los procesos de relacionamiento con la otredad y con el sí mismo.

Dando paso al reconocimiento de estas experiencias, se propone explorar la construcción subjetiva a partir de los conocimientos históricos, políticos y sociales con los que se interviene y construye procesos pedagógicos, por lo que su análisis y reflexión es importante para el proceso decolonial. Este análisis también permite redescubrir las posibilidades del ser y

su dinamismo en perspectivas de apertura, reconocimiento y transformación a las situaciones de opresión y colonización que permitan potenciar la capacidad interpretativa y problematizadora del mundo de la vida, tanto del maestro y maestra como de los educados.

Se proponen tres fases que se correlacionan para identificar las heridas coloniales.

La primera fase, es acercarse a las huellas históricas del proceso de colonización y las incidencias de violencia que desde allí se gestaron y perduran en la construcción subjetiva a través de la naturalización de discursos de poder y represión sobre lo excluido, minoritario o fuera del canon.

Segundo, aproximarse al reconocimiento de la formación de la escuela desde una mirada crítica a los procesos de educación, control y progreso para la formación del Estado Nación.

Tercero, situar la construcción de la propia subjetividad a partir de la escuela tradicional, cuestionando métodos y fines que se implementan e imponen para la construcción social.

Para ello es importante pensarse en relación a los discursos aprendidos y reproducidos frente a la alteridad y cuál es el tratamiento relacional que se crea en torno a esta, en el ambiente educativo. Si se evidencia especulación, exclusión, discriminación y cuál es su tratamiento en términos de situar al maestro y maestra en el proceso de sentir y pensar las posibilidades de transformación, no solo las causas que generan la alteridad y que implican la opresión y los condicionamientos hacia el sí mismo y la otredad, también para comprender las heridas coloniales que mantienen esta atomización y realizar un proceso de reconocimiento y dialogicidad para expandir el campo de asimilación, comprensión y acción transformadora.

En cuanto al rol del conocimiento

Esta categoría pretende el reconocimiento del campo pedagógico del maestro y maestra, las ausencias y emergencias metodológicas y epistemologías como posibilidad para el análisis sobre la re contextualización de los contenidos escolares, a fin de dar apertura a las ignorancias y construir con estos, procesos reflexivos de indagación e investigación que problematice la realidad. Frente a las ausencias, el campo pedagógico es un lugar para planear el *“todavía no”*: cómo dar espacio a diversas acciones enmarcadas en el horizonte de posibilidades concretas orientadas desde la ecología de saberes al reconocimiento de otras interpretaciones del mundo a fin de potenciar la construcción de planes educativos que privilegien la pertinencia, la coparticipación y la autonomía. Propone el reconocimiento de las ignorancias como exploración a las posibilidades de emergencias, identificando la alteridad que suscita su reconocimiento, sus antecedentes y potencialidades, para orientar conocimientos pertinentes y contextuales.

Lo que emerge de aquí, es una reflexión permanente sobre la relación del maestro y maestra con el saber que han construido tanto en la cotidianidad como disciplinariamente, las tensiones que identifican en sus aplicaciones dentro de la institucionalidad, sus necesidades de recontextualización y transformación metodológica para acercarse a la pertinencia y evolución del proceso educativo en el marco sociocultural.

En cuanto al corazón de la ausencia

Esta categoría identifica pertinente la reflexión sobre la corporeidad, la incidencia del maestro y maestra en el ambiente relacional de los educandos y la provocación que desde sus propias experiencias e intereses puede suscitar hacia las propias búsquedas. También propone

situar al maestro y maestra dentro de un proceso continuo de análisis autocrítico decolonial que parte de sus propias interpretaciones del mundo relacional como posibilidad de problematización sobre la realidad común, la historia, la sociedad y el conocimiento como construcción colectiva.

La reflexión del maestro sobre la deconstrucción de su figura de poder en la supervisión, administración y evaluación del conocimiento como sus deberes administrativos en la organización institucional, se plantea en esta categoría como posibilidad de cuestionamiento a fin de reconocer las ausencias que esta atomización genera y sus posibilidades de emergencias en la construcción de relaciones horizontales, el tratamiento a la ignorancia y el reconocimiento de la otredad. A su vez se plantea la autocrítica a los discursos que mantiene y con los cuales se identifica y actúa en el proceso educativo. El corazón de la ausencia a su vez permite el proceso de acogimiento de las ignorancias, el reconocimiento de la herida colonial en la construcción subjetiva y las posibilidades de transformación sobre estas, también el modo de llevar a cabo este proceso desde la dignificación de la corporeidad propia y las demás.

Figura 3

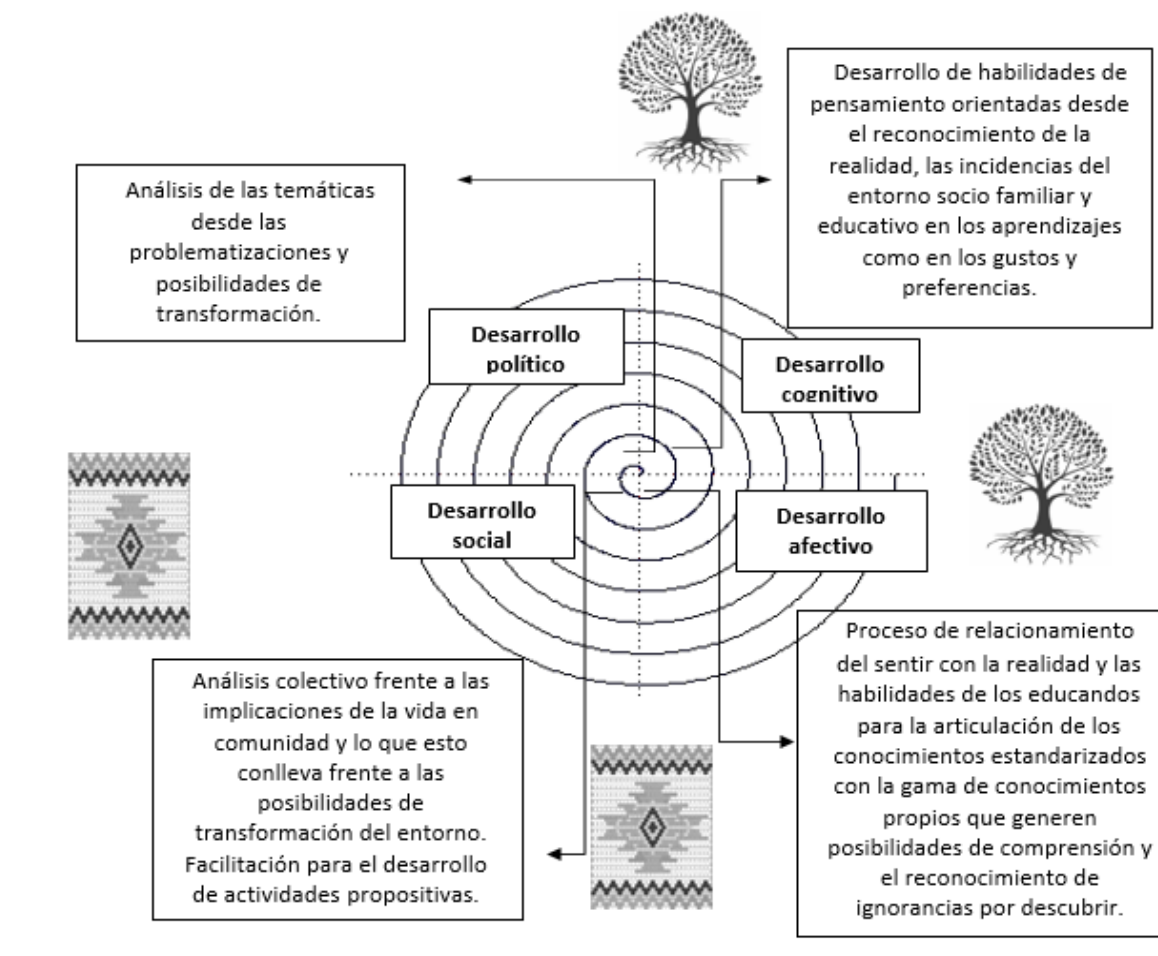
Momentos de la ruta metodológica de la Pedagogía de la Ausencia



Propuesta de plan de aula desde la pedagogía de la ausencia

Ya formulados los principios metodológicos de la presente propuesta, se diseña el plan de aula, que permite tanto cuestionar como integrar los contenidos estandarizados frente a los aspectos cognitivos, sociales, políticos y afectivos que hacen parte del mundo de la vida de los educandos como del maestro y maestra y que, por medio de la experiencia del lenguaje, posibilitan la reflexión colectiva sobre su pertinencia y articulación. Se propone desde la herida colonial porque esta categoría invita a realizar un proceso de reconocimiento y diálogo con la experiencia y la construcción subjetiva para expandir el campo de asimilación, comprensión y acción transformadora de la realidad que se problematiza, teniendo en cuenta que la pedagogía de la ausencia busca formular y proponer emergencias.

Figura 4

Plan para integrar, articular, cuestionar y construir desde, en y para el aula

En este plan de aula se plantea la inclusión de aspectos como el componente político, social, afectivo y cognitivo a manera de generar una relación entre los contenidos que, desde esta perspectiva, inciden en la comprensión de las realidades que se identifican comunes a los niños y niñas en el escenario socio familiar y escolar.

La organización de las temáticas en este espiral facilita el análisis sobre cómo privilegiar el contexto y cuáles conocimientos pueden generar aprendizajes significativos. A su vez permiten resignificar cada aspecto y plantearlo de manera que pueda referenciarse dentro de los discursos que se construyen con los educandos. Abarca además el pensar colectivo como el

sentir. Invita al análisis del maestro y maestra sobre cómo organizar los contenidos de manera que puedan interpelar la alienación de la ignorancia y a su vez ensanchar el conocimiento y articularlo con los aspectos políticos, sociales y afectivos.

Desde el análisis a la herida colonial sobre las incidencias del componente afectivo, para generar relacionamientos con el saber acordes a las realidades vinculantes o des vinculantes en la escuela, se identifica la necesidad de reconocimiento del sentir sobre el proceso de aprendizaje y la autonomía para desarrollar aprendizajes significativos. En clave de poder actuar dentro de los ámbitos de relacionamiento de los educandos, el componente social permite el reconocimiento de la estructura que acompaña el proceso de comunicación que media el aspecto político hacia el empoderamiento y las acciones transformadoras.

Desde la pedagogía de la ausencia aplicada al proceso educativo que se lleva a cabo en el ejercicio docente, emerge el ajuste al plan de aula desde la organización del mismo. Sin embargo, otras actividades se continúan pensando desde el reconocimiento de las ausencias para analizar la herida colonial y su reflexión a otras posibilidades de relacionamiento con el ser y el saber para la transformación social en el mundo de la vida.

En respuesta al planteamiento de la categoría de la raíz senti pensante, que invita a reconocer el proceso educativo desde las realidades del contexto y cómo estas se vinculan en la construcción subjetiva y su relacionamiento en los discursos aprendidos y normalizados, se plantea a manera de emergencia frente a la ausencias identificadas, el análisis etnográfico del maestro y maestra sobre las realidades que se pueden problematizar a fin de orientarlas y vincularlas al proceso educativo formal, organizando el contenido programático para tal fin e

incluyendo otras posibilidades de saberes que sean pertinentes en el proceso de aprendizaje significativo.

Partiendo de los cuestionamientos propios sobre cómo aprender y cuáles son las dificultades que se identifican en el proceso educativo propio, la observación autocrítica de la experiencia real educativa que se genera y la superación del temor a reconocerse bajo estructuras de opresión interna como externa que inciden en el relacionamiento con los educandos y con el campo pedagógico, es posible resignificar la experiencia del proceso educativo hacia reconocimiento de las propias ignorancias y las alteridades que faciliten el tránsito hacia un proceso que permita la liberación del maestro maestra en sí mismo y que conduzca a la propia búsqueda en su reconocimiento como actor político y social, que al compartirla con los educandos, inspire sus propios cuestionamientos y jalone sus búsquedas.

La reflexión sobre la raíz senti pensante invita a la emancipación del proceso educativo a través del reconocimiento de la propia construcción subjetiva desde la historia y el análisis de las incidencias de estas construcciones histórico sociales dentro de la estructura familiar y su relación con las alteridades que emergen ante la otredad. El proceso de resignificación de la realidad estimula el desarrollo del pensamiento auténtico en la medida que exige la originalidad de la propia identidad construida desde el mundo de la vida y el discurso aprendido para analizar con estos, la reproducción de las violencias, la desestimación a la otredad, las relaciones de poder y reificación del otro con la que se somete la propia corporeidad como a otras en el encuentro educativo.

El proceso educativo oficial tradicional por su propia naturaleza coaccionaría y restrictiva, privilegia la construcción de realidades desde el miedo, las normas y la abstracción,

condicionando las posibilidades y capacidades de las corporeidades desde las narrativas que otros construyen por lo que permitir la mirada hacia el análisis sobre las propias construcciones subjetivas desde la herida colonial es un proceso personal para el restablecimiento de la dignidad humana como una posibilidad para el relacionamiento colectivo en construir nuevos paradigmas hacia los propósitos del buen vivir.

El reconocimiento de nuestra propia subjetividad y su incidencia en las formas de actuar y pensar el acto educativo posibilita reconocer las ausencias que prevalecen en los modos acostumbrados de percibir el mundo, el conocimiento la educación, las prácticas de relacionamiento y la pedagogía. Para responder a las reflexiones de esta categoría en tanto que el acto educativo no solo se dirige hacia el educando, también el componente social y contextual es precursor del proceso continuo de problematización del maestro maestra sobre la realidad y el conocimiento, por lo que se propone orientar el proceso educativo hacia la etnografía social de realidades que pueden retratarse a fin de ser el marco de referencia para la construcción de discursos y escenario donde vincular los contenidos programáticos, resignificando su sentido en el proceso educativo.

Si el discurso construye realidades desde lo abstracto, la investigación por medio de la observación, acción permite el análisis de realidades para identificar las emergencias necesarias en su transformación, para tal fin desde esta categoría se propuso la elaboración de material audiovisual que permitiera a los educandos el análisis autocrítico de sus contextos socioculturales y la articulación de los contenidos.

Discusión y conclusiones: analizando la propuesta Pedagógica, la pedagogía de la Ausencia

El proceso investigativo y de construcción teórica, a partir de la TF y el análisis sobre el camino educativo de los indígenas Nasa, permitieron la construcción de las categorías que enmarcan la propuesta pedagógica que se ha implementado dentro del proceso educativo de la maestra investigadora de aula regular en el colegio distrital Carlos Arango Vélez de la Localidad de Kennedy, durante cuatro años en el proceso de básica primaria. Este proceso ha contribuido a pensarse de manera distinta el encuentro pedagógico, el reconocimiento de las ausencias metodológicas, actitudinales, de conocimiento y realidad, para poder llevar a cabo acciones posibles de transformación. A continuación, se relacionan algunas acciones que desde el análisis y la reflexión propuestas en las categorías permitieron transformar metodologías tradicionales a las cuales se adscriben las prácticas educativas a razón de la atomización de los maestros y maestras, como la herencia educativa que cobra sentido en su reconocimiento o negación dentro de la práctica docente.

En relación con la categoría de herida colonial, frente a las incidencias de atomización en el proceso educativo que generan descontextualizaciones frente a temáticas, sentires y pensares con las realidades propias de los educandos, se propuso el ajuste al plan de aula a fin de orientar el procesos hacia la revitalización de los aspectos sociales, cognitivos, políticos y afectivos propios que tejen el encuentro intersubjetivo y que anticipan cómo orientan la experiencia las relacional entre corporeidades en el mundo de la vida.

Los cuestionamientos frente a las consecuencias en la desarticulación del componente educativo con la experiencia social, afectiva, política y cognitiva de los niños y niñas que plantea esta categoría invita al análisis sobre la reproducción de la herida colonial a través de la

memorización de contenidos, la abstracción como lugar de problematización y el aprendizaje desde la narración del maestro y maestra trayendo como consecuencia la alineación de la ignorancia, la especulación como verdad y la naturalización de realidades opresoras en detrimento de la vocación humana cocreadora del mundo, por medio del pensamiento auténtico.

La herida colonial atomiza al maestro maestra hacia la educación bancaria que construye subjetividades pasivas, que no problematizan sus posibilidades de trascendencia o de transformación socio política, priorizando el aprendizaje de contenidos, la supervisión frente a estos y el acaparamiento del tiempo en trabajos y actividades que garanticen estos fines en los tiempos que se determinan. A manera de responder a estas problemáticas, se propone el ajuste a la planeación de clases a fin de recontextualizar los conocimientos estandarizados e integrar otros, analizar su pertinencia y, a través de estos, favorecer un escenario de emergencias posibilitadoras que se puedan integrar dentro de las relaciones intersubjetivas que se viven diariamente en el ámbito escolar.

La reflexión que realiza la categoría el tul del conocimiento frente a una ecología de saberes y la apropiación del campo pedagógico como posibilidad para el reconocimiento de las ignorancias, ausencias y emergencias en el horizonte de acciones concretas, conduce a la dinamización de prácticas desde el componente creativo del maestro y maestra permitiendo que este se revitalice por medio del empoderamiento de sus prácticas educativas para mediar entre la atomización que se vive dentro del escenario educativo oficial al cumplir con los estándares establecido y con las actividades administrativas del ejercicio docente que se imponen y los intereses y búsquedas que le suscita su profesión. La invitación de esta categoría

es la realización de acciones que mantengan vivo el interés por las posibilidades del maestro y maestra como traductor intercultural y el cumplimiento de sus responsabilidades labores privilegiando la reflexión y las posibilidades de transformación frente a las ausencias que se vislumbran.

El reconocimiento del proceso educativo como un proceso orgánico, comunitario, que involucra al maestro maestra quien está en un proceso continuo de reflexión sobre sus sentires y pensares frente al discurso que tematiza, permite su involucramiento en el proceso de reconocer las ignorancias, alteridades y posibilidades integrándose con sus educandos en las búsquedas problematizadoras de la realidad, cultivando su pensamiento mientras aprende y desaprende.

El Tul del conocimiento es la pregunta permanente sobre cómo involucrar el conocimiento de los niños y niñas dentro del proceso educativo a fin de generar una intercomunicación de sentidos que contribuya a ensanchar las posibilidades sobre el conocimiento, su función personal e intrínseca y las apuestas colectivas que, a través de éste, se pueden generar. Esta categoría genera la reflexión sobre cómo el maestro maestra puede involucrarse dentro del proceso educativo resignificando el campo como un laboratorio permanente de aprendizaje que suma y no resta al proceso de los educandos, también problematizar el propio cultivo personal para seguir explorando las posibilidades creativas con un pensamiento auténtico que contribuya a dignificar el proceso de humanización. Ver anexo3: Aplicación de la propuesta (Material pedagógico).

Finalmente, la categoría del corazón de la ausencia invita a la reflexión sobre las alteridades que se viven frente la otredad o situaciones que abisman el sentir y pesar del

maestro y que corresponden a la construcción subjetiva. Dentro de las acciones que se propusieron a raíz de esta categoría, fueron las orientadas a facilitar el proceso de inclusión de un niño con autismo dentro del proceso educativo garantizando el reconocimiento de su corporeidad y el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y de pensamiento correspondientes a su zona de desarrollo próximo.

En el escenario educativo son múltiples las emergencias y alteridades que se viven, sin embargo, pensar en estas como posibilidades de análisis frente a la herida colonial y las incidencias en sus prácticas de relacionamiento con respecto a la inclusión, favorece el interés de relacionamiento con la otredad. La construcción de posibilidades de intercomunicación y la visualización de la discapacidad como capacidad diversa genera apertura para deconstruir imaginarios que sesgan redescubrir la propia corporeidad como la del otro y el sin número de emergencias que pueden estar allí.

La herida colonial imbricada en ambientes familiares y educativos con menos posibilidades de problematización sobre sí mismos, reproducen y naturalizan en el lenguaje situaciones de opresión como realidades que no suelen ser reconocidas y/o analizadas ¿Podría la escuela servir de instrumento para generar las representaciones de dichas problematizaciones como ser el ambiente dónde puedan darse diferentes miradas a sus causas, consecuencias y posibilidades de transformación?

La historia de la conquista de América y la colonización violenta del territorio que instauró un ordenamiento hegemónico patriarcal, que por medio de la institucionalidad ha conservado las estructuras de poder y dominación, son realidades que pueden ser interpelada

desde el análisis y la reflexión sobre sus incidencias en la construcción intersubjetiva del mundo de la vida.

Los cuestionamientos sobre la incidencia de la colonialidad en la construcción subjetiva a partir del análisis frente a la escuela, contribuyen a la investigación sobre el sí mismo para anclar y comprender las consecuencias que tiene en los procesos de intervención pedagógica a partir de las experiencias de relacionamiento vívidas y cómo estas influyen en la subjetivación con la que ahora se interviene en la construcción subjetiva de otros y otras.

La herida colonial puede identificarse en el desconocimiento de las posibilidades para transformar la opresión alojada dentro de sí mismo, especialmente en la omisión de las acciones que son viables en el horizonte de las posibilidades concretas, por lo que el pensamiento descolonizador es un instrumento para la problematización de situaciones de intransigencia, alteridad, absolutismo, discriminación que generen sometimiento a través del miedo, la descalificación y la especulación sobre la otredad, para lo cual se necesita un análisis que parte de la valentía del maestro y maestra para encontrarse siendo opresores de sí mismos y de los educandos; también para reconocer la opresión que sobre ellos ejerce el sistema educativo.

El sistema educativo oficial es una gran fuente de ausencias de diferentes tipos: metodológicas, prácticas, relacionales, artísticas, científicas y culturales. Los maestros y maestras que se reconocen oprimidos e intentan su propio proceso de liberación, reclaman para la otredad como para sí mismos el descubrimiento del pensamiento auténtico, conforme a la subjetivación que lo compone y a su vez como posibilidad de participación, decisión e interés sobre la vida, su transformación y trascendencia, sin embargo, por la propia naturaleza de este

descubrimiento interior es menester poner en discusión las ausencias que se identifican y propiciar sin más interés que su propia humanización, las emergencias que transgredan el silencio para promover la propia humanización desde el análisis crítico sobre sí mismos, la sociedad y la poética del mundo.

Posibilitar el pensamiento auténtico como emergencia a las ausencias que se avistan e insistir en su definición como ejercicio pedagógico de indagación, acercamiento e innovación permanente por medio de la reflexión que el maestro y maestra se permita para sí mismo sobre los condicionamientos, sentires y pensamientos que definen su relacionamiento con el educando y el ambiente relacional que propicia entre ellos y ellas; es tal vez un primer acercamiento a redescubrir su proceso subjetivo y la incidencia que este tiene sobre la construcción subjetiva de los otros y otras. También darse cuenta, por medio de esta subjetivación, la forma de interpretar la otredad.

El maestro y maestra que cuestiona la operativización de su ser, los impedimentos que encuentra en el ejercicio de su labor, las demandas administrativas a las que debe atender, la normalización de metodologías autoritarias, el seguimiento instruccional, las imposiciones a las que se ciñe y las que genera, el temor a dar su palabra, la discriminación por sus apuestas educativas, la deslegitimación de su participación en la formulación de planes de estudio como la reproducción de estos, la personificación de un administrador, que vigila, controla y manda sobre otros y otras, lo que de la misma manera es sometido, empieza por sentirse abismado. Esta posibilidad de alteridad es la ausencia que puede orientar su propio proceso de descubrimiento: la posibilidad para asumir la realidad que construye desde la opresión externa

que naturaliza en sus estructuras internas y con la que actúa en función de sí mismo, de la otredad y en el mundo de la vida.

Hacer realidad situaciones o experiencias pedagógicas que están dentro del horizonte de posibilidades concretas también es una oportunidad para analizar las causas y factores que limitan o no su accionar, reconociendo el lenguaje como constructor y reproductor de la cosmovisión hegemónica-patriarcal-occidental del mundo y su incidencia en la naturalización de las violencias físicas y/o simbólicas acuñada en el lenguaje con el que narra e interviene en el mundo relacional.

El maestro o maestra que se siente interpelado por la alteridad, pero logra cederle un espacio de análisis antes que negarla, puede mirar hacia sí mismo desde el reconocimiento de la herida colonial para explicar los patrones de comportamientos aprendidos frente a la otredad. Estos quizás le permitan descubrir de dónde viene el juicio, la estigmatización, la dominación y el control sobre la corporeidad del otro; también escuchar la opinión sobre sí mismo y el proceso educativo que lleva a cabo, sus propias búsquedas e intereses. Objetivando su subjetividad puede descubrir cómo explica, acoge o rechaza la otredad desde sus propios esquemas de verdad y las especulaciones que frente a esta realiza. Cómo interpreta sus propias ignorancias y cuáles son las resistencias que identifica para hacer posible lo que puede accionar.

Reconocer en la subjetivación la incidencia de la historia, la cultura, la familia y demás instituciones de orden social que construyen la representación de los sujetos en la esfera económica neoliberal bajo estructuras de dominación hegemónica colonial, es una especulación que el maestro y maestra podría plantearse para identificar su propia narración, interpretación y reproducción del tipo de sociedad que constituye. El interés y la credibilidad en

problematizar situaciones de opresión, las posibilidades de acción y transformación que se tendrían, como a su vez la normalización sobre estas, pueden orientar el proceso introspectivo de análisis colonial.

El maestro y maestra que intentan para sí mismos el análisis crítico colonial, la explicación de sus alteridades y el reconocimiento de la subjetividad propia, quienes problematizan su realidad como las acciones que puede formular desde el campo de saber qué agencian y las incidencias de sus omisiones en este. El maestro y maestra que contrasta la realidad social con las propias realidades de la escuela y al interior de su aula bajo el análisis de las estructuras de poder patriarcal imbricadas en su ser como herencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, descubre las ausencias que puede convertir en emergencias, que se manifiestan a través de inquietudes, malestares, alteridades. y que una vez se reconocen siguen siendo ausencias de procedimientos, metodologías, afectos etc., Sin embargo, para estas ausencias también sobrevienen emergencias.

Descubrir ausencias permite movilizar estructuras internas y externas para dar paso a las posibilidades que se encuentran en conato de ser. De manera interna, las ausencias interpelan la negación y el juicio subjetivo que las mantiene, provocando su emergencia y, de manera externa, recreando la creatividad, el consenso y el análisis para su manifestación.

Referencias

- Almendra, V., Rozental, M., Rodríguez, E., Muñoz, Á., & Escobar, M. (2018). Desafiando el buen vivir. Ensaio Fotográfico: Discursos de los buenos vivires desde Pioyá. *Revista PERIFERIAS*, 1-20. Obtenido de <https://revistaperiferias.org/es/materia/desafiando-el-buen-vivir-o-como-se-llame-para-retomar-el-camino/?pdf=1478>
- Ángel Baquero, S., Caicedo, J., & Rico, J. (Septiembre-Diciembre de 2015). Colonialidad del saber y ciencias sociales: Una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis político*(85), 76-92. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/56248/55284>
- Bonilla, M., & López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*(57), 305-315. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/312418068_Ejemplificacion_del_proceso_metodologico_de_la_teor%C3%ADa_fundamentada/link/588629d7a6fdcc6b79191e28/download
- Buitrago, L., Castro, S., Cucalón, L., Domínguez, A., Salazar, E., Silva, J., & Urueña, L. (2012). *Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de caso*. Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/3184/BuitragoPuentesLuzMary2012.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Castillo, E., & Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas -FLAPE-.
- Constitución Política de Colombia, Gaceta Constitucional No. 116 (Asamblea Nacional Constituyente 20 de julio de 1991).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (13 de Mayo de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier. Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

- Fernández, F. (1992). La controversia entre Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. Una revisión. *Boletín americanista*(42-43), 301-347. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937090>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez-Quintero, J. (Enero-Junio de 2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *AGO.USB, 10*(1), 87-105. Obtenido de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/366/126>
- González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*(36), 33-43. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1764/1745>
- Jociles, M. (Enero-Junio de 2018). La observación participante en el estudio de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología, 54*(1), 121-150. Obtenido de scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 127-168). Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Mélich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Antrophos.
- Moreno, M. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y preparar el corazón de un Embera katío para ser un Embera Katío. Primera infancia: tiempo para la siembra*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/439/1/PonerlePielSerHumano.pdf>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos, XXXII*(1), 119-133. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514132007.pdf>

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pág. 246). Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander.html>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 93-126). Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Ramírez, A. (Enero-Junio de 2007). La etno-Constitución de 1991: criterios para determinar derechos comunitarios étnicos indígenas. *Estudios Socio-Jurídicos*, 9(1), 130-153. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/esju/v9n1/v9n1a04.pdf>
- Reinoso, N. (2011). *Etnoeducación, no etnochiste: Historia de la educación de las comunidades de la Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas de la zona de Yapú -ASATRIZY- desde el origen hasta el proyecto etnoeducativo MAJIRIKE (2008-2011)*. Medellín: Universidad de Antioquia. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7109/1/NataliaReinoso_2011_etnoeducacionhistoria.pdf
- Rodríguez, N. (2012). La etnografía como herramienta en los proyectos de intervención social para el desarrollo. *Boletín de Antropología*, 27 (44), 223-253. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/15622>
- Rojas, Á., & Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca, Grupo de Educación Indígena y Multicultural –GEIM–. Obtenido de <http://openbiblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40028.pdf>
- Rojas, Á., & Castillo, E. (Mayo-Agosto de 2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Educación y Pedagogía*, XIX(48), 11-24.

- San Martín, D. (20 de Agosto de 2014). Teoría fundamentada y Atlas. Ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. Obtenido de scielo.org.mx/pdf/redie/v16n1/v16n1a8.pdf
- Schütz, A., & Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- UNESCO. (1969). *Cuatro declaraciones sobre la cuestión racial*. París: Organización de las Naciones Unidas por la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. Obtenido de https://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/cuatro_declaraciones_sobre_la_cuestion_racial.pdf
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (págs. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá D.C.: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá D.C.: Magisterio.

Anexos

Anexo 1: Ejercicio etnográfico

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

Diario de campo N° 1

Fecha	Junio 2016
Lugar	Resguardo Toez
Actores	Comunero e investigadora
Descripción del entorno	Desconocido para mi
Tema/contenido/motivo de discusión	Curiosidad, asombro, miedo, expectativas, ideas.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Llegada al territorio. 2. Reconocimiento del lugar. 3. Encuentro con el compañero indígena Arles Fonseca. 4. Escucha de acogimiento e hipótesis. 5. Primer acercamiento desde la escucha al modelo de educación propia. 6. Visita a las instalaciones del colegio distrital ubicado dentro del resguardo. 7. Intercambio de contactos. 8. Préstamo de algunos textos sobre educación propia. 9. Cierre con proyección de regreso para el semestre siguiente.
Observaciones	<p>El territorio pese a que tiene cicatrices de la violencia, se siente muy tranquilo.</p> <p>Supero mis expectativas y me deja muchas inquietudes sobre las posibilidades de la educación propia en el colegio.</p> <p>Me sentí acogida por Jamir. Me parece muy interesante conversar con él y que me muestre un poco más sobre su comunidad.</p> <p>Me encanta la sonoridad del dialecto indígena de esta región, supera lo dulce y fuerte a la vez.</p>

Diario reflexivo N° 1

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Resguardo Toez casa del compañero Jamir Fonseca. Primer encuentro de reconocimiento
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	Arribo al territorio: Resguardo Toez donde me espera Jamir Fonseca miembro de la comunidad indígena Nasa. Tengo mi Primer acercamiento a la Educación Propia desde la narración de la experiencia del compañero como miembro de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y como parte de la comunidad.
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	En primera instancia estoy muy sorprendida al conocer cómo es un resguardo indígena. Experimento una reconfiguración de mis imaginarios entre lo indígena y lo moderno. Frente a esto debo decir que me sorprendió desconocer una comunidad tan grande como los indígenas Nasa y como ellos, a cuántas comunidades más. ¿Qué podrían decirnos cada una sobre la educación? ¿Por qué no fijar nuestra mirada hacia ellas? El compañero hace mucho énfasis en el proceso de la liberación de la tierra y me narró algunos hechos de violencia que vive el territorio por intervenciones del Estado en las mingas que ellos llevan a cabo. También me habló acerca de los lugares sagrados como las montañas, lugares que resisten habitar para no afectar las fuentes de agua. Con esto me explica la importancia de reapropiar la tierra otorgada a latifundistas para la producción de caña por medio de la resistencia cultural, la reivindicación de la lengua, los procesos de autogobierno en cumplir los mandatos y por supuesto la guardia indígena compuesta niños, niñas jóvenes dispuestos a entregar su vida por el territorio y su cultura. Caminamos por el resguardo donde observo un pueblo, pero sin pavimento. Hace mucho calor. Las personas son muy amables y sonríen siempre. Caloto es un pueblo de afrodescendientes. Jamir me cuenta que tienen buenas relaciones entre ellos y que se apoyan en jornadas de manifestaciones o protestas. Creo pertinente investigar sobre los procesos coloniales Educativos en Colombia, la resistencia cultural del pueblo Nasa (Quiten Lame).

Diario de campo N° 2

Fecha	Octubre 2016- día #1
Lugar	Resguardo Toez
Actores	Compañero indígena e investigadora
Descripción del entorno	Casa del compañero Jamir Fonseca
Tema/contenido/motivo de discusión	Narración del proceso de Educación Propia (generalidades)
	Descripción de proceso de Educación Comunitaria.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	<p>1. Formulación de preguntas desarrolladoras de la conversación. ¿Cómo se da el proceso educativo propio? ¿Cómo es el trabajo de la asociación de cabildos indígenas en los procesos de educación propia? ¿Cuál es el trabajo que realiza Jamir con la comunidad?</p> <p>2. Conversación a raíz de los cuestionamientos orientadores.</p>
Observaciones	Noto en Jamir un posicionamiento muy crítico frente a su realidad como Nasa y su colonización, como el mismo lo llama para referirse al análisis que hace acerca de las necesidades y posibilidades del proceso de resistencia que llevan a cabo. Resistencia a qué, me cuestiono; a la pérdida de su cosmovisión, la relación con el mundo desde su lengua, la historia, las tradiciones, sus posibilidades de pervivencia y el saber de su comunidad.

Diario reflexivo N° 2

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Resguardo Toez casa del compañero Jamir fonseca. Segundo encuentro.
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	<p>Regreso a la casa de Jamir, esta vez para quedarme tres, cuatro días. Después de descansar el viaje inicia nuestra charla a fin de seguir nutriendo de información mi investigación para aproximarme al modelo de educación propia, sin embargo, para ahondar en ella, es una constante de Jamir referirse a los procesos políticos que libran, lo que abre la discusión para mi sobre la incidencia de la escuela en este aspecto, como conductora para pensarse políticamente la comunidad, lo que me genera mayor apasionamiento por ella y curiosidad.</p> <p>Me cuestiono sobre el posicionamiento político del sector educativo, sobre los fines de mi práctica educativa en este aspecto o si los hay.</p>
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>Jamir me habla un poco sobre el proceso de educación comunitaria del que hace parte como dinamizador en orientar a la comunidad sobre cómo cultivar la tierra sin utilizar productos químicos. Esto a raíz del proceso de colonización que viven, apropiando patrones culturales, productos, etc, "de afuera" como lo dice Jamir. Dentro del proceso de educación comunitaria se pretende fortalecer procesos de empoderamiento desde el reajuste a temáticas estandarizadas para lograr certificaciones educativas por el Ministerio de Educación Nacional, ajustes en cuanto métodos, discusiones, temáticas, tiempos, etc. Este tipo de educación es para jóvenes y adultos que deseen aprender sobre diversos temas que por discusión dentro de las mingas se crean pertinentes. Los dinamizadores son miembros de la comunidad, aunque también hay personas de afuera, colaboradores, reconocidos y legitimados por la comunidad.</p> <p>Frente a Educación propia me cuenta sobre el semillero ubicado en el resguardo el manzano. Me dice que allí se está llevando a cabo el proceso de investigación por parte de la ACIN para sistematizar la experiencia con los niños y niñas menores de 5 años en el aprendizaje de su lengua y con esta su cosmovisión.</p> <p>Para finalizar me cuenta sobre el trabajo que desarrolla la ACIN, comprometidos para lograr afianzar el proyecto de educación propia como mecanismo de resistencia cultural, a través del estudio y la inclusión de los mayores y autoridades espirituales para orientar y acompañar este proceso.</p>

Diario de campo N° 3

Fecha	Octubre 2016- día #2
Lugar	Resguardo Toez
Actores	Miembros de la ACIN (Dinamizadores)
Descripción del entorno	Encuentro de socialización frente al proceso de educación comunitaria
Tema/contenido/motivo de discusión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armonización para acceder al encuentro 2. Discusión sobre metodologías pedagógicas 3. Socialización por grupos de trabajosobre: cultivos, planes de vida, lugares sagrados, economía y producción de alimentos.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ritual de armonización 2. Pagamento 3. Reunión general 4. Trabajo por grupos 5. Alimentación (encuentros con otredades) 6. Socialización 7. Actividades artísticas.
Observaciones	<p>Se despejan varias dudas frente a las realidades de la comunidad y los imaginarios previos. Se concretan las narraciones de Jamir. Logró entrever dentro de las socializaciones e intervenciones de los compañeros de la ACIN, la necesidad de afianzar el sentido de identidad cultural en los miembros de la comunidad, el cuestionamiento permanente frente a como descolonizar las prácticas educativas que están permeadas en su hacer. El relacionamiento entre espiritualidad y la reflexión que permite concretar acciones para el beneficio de todos y todas. El rechazo y las dudas por retomar practicas originarias que piensan de otros tiempos y que pueden generarles sometimiento.</p>

Diario reflexivo N° 3

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Encuentro Dinamizadores- Investigadora Resguardo de Toribio Encuentro de formación y socialización de prácticas educativas desde el enfoque comunitario y educativo propio.
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	<p>Qué nueva para mi esta experiencia. Compartir con personas que se encuentran formulando métodos acordes a las realidades de la comunidad y priorizando ejes temáticos que sirvan precisamente al fortalecimiento del territorio. Planes reales que se llevan a cabo inmediatamente.</p> <p>Tuve la oportunidad de presenciar una dramatización sobre cómo integrar distintos saberes partiendo de una mandarina. Esto me inquieta sobre la fragmentación de las disciplinas dentro de los planes de estudio de mi colegio y en sí, de la educación tradicional, para los nasnas, occidental. Este encuentro me deja muchas dudas en relación a las posibilidades que hay en el territorio para que los jóvenes no emigren a las ciudades una vez terminan sus estudios en escuelas públicas y en que influiría la educación propia para mediar en este fenómeno. Escucho críticas al modelo occidental desde la otredad y me parece gracioso como a vergonzante, ser parte ese sistema hoy para mí, distorsionado.</p>

<p>Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)</p>	<p>No puedo llamar a este encuentro intercambio, porque siento que solo ofrecí mi atenta escucha y mi sentir abierto, a cambio recibí mucha información que fue difícil integrar por dos razones, la primera, me interpeló todo el tiempo y la segunda, deseaba contársela a todos con un: si ve, démonos cuenta...</p> <p>me gustó mucho el ejercicio de los círculos de palabra por grupos para terminar en una sola socialización. La discusión sobre la apertura o reacomodación de los saberes incluyendo el saber occidental que también está presente, me permitió reconocer en la comunidad la apropiación de su contexto social y cultural, pues se saben colonizados y esto les permite una constante reflexión sobre lo que esto significa y cuáles son sus posibilidades de autonomía y pervivencia como pueblo indígena. Partiendo de esto me permití cuestionar en mí que también soy un ser colonizado y esto qué sentido tiene para mí. Con la experiencia artística, presentaron una obra de teatro sobre una radio comunitaria como otras de las posibilidades pedagógicas para afianzar el reconocimiento de la cultura como discutir temas concernientes a todos y todas en términos de seguridad en el territorio.</p> <p>La metodología de articulación e integración de saberes por medio de un eje temático o un instrumento de estudio abre posibilidades de agrupación frente a temas y como estos se pueden articular con las realidades que viven los niños y niñas, es un acercamiento a cómo implementar metodologías otras en mis prácticas educativas, qué incidencias tendrían como también, bajo qué argumentos podrían ser validadas en mi escenario laboral.</p>
---	--

Diario de campo N° 4

Fecha	Octubre 2016- día #3
Lugar	Resguardo el Manzano
Actores	Miembros de la ACIN (Dinamizadores)- Mayores- familias- niños y niñas
Descripción del entorno	Encuentro de formación y socialización con la comunidad.
Tema/contenido/motivo de discusión	Discusión sobre avances y posibilidades del proceso educativo propio llevado a cabo en el Manzano.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Armonización para acceder al encuentro 2. Brindis con los espíritus de los mayores. 3. Socialización avances del proyecto educativo propio en el manzano. 4. Almuerzo 5. Mambe con los mayores y personas de la comunidad sobre las necesidades del proceso y sus posibilidades. <p>Ceremonia ofrecida por los niños y niñas para el cierre del encuentro.</p>
Observaciones	<p>Me sorprendió enterarme que la casa siempre ahúma como símbolo de que está viva. Lo niños y niñas son cuidadores del fogón que acompaña a los espíritus de los mayores, honrando con guarapo. Se toma la copa, se da tres vueltas, se frece primero y luego se toma. Me cautivó que niños y niñas menores de cinco años, lo hicieran y que otros más grandecitos lo enseñaran.</p> <p>También note que se habla muy rápido en nasa yuwe.</p>

Diario reflexivo N° 4

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Encuentro Dinamizadores- Investigadora Resguardo de Toribio Encuentro de formación y socialización de prácticas educativas desde el enfoque comunitario y educativo propio.
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	<p>Muy temprano Salimos de casa, conducía por una carretera angosta entre montañas gigantes. Jamir me contaba sobre las veces que han tenido que recurrir a las montañas para ganarle el paso a la fuerza pública. Según narraba, muchas veces son atacados arbitrariamente. Al llegar a la escuela de educación propia: El Manzano, Jamir dice que debemos armonizarnos para entrar. Dicho esto, un Mayor nos enfila y acerca al rio que atraviesa la escuela, mojando nuestras cabezas con agua y plantas. Luego nos invita a brindar con remedio que es Chirrincho, un licor que ellos producen mezclado con una planta llamada, Alegría. Al ingresar hay unos niños y niñas danzando en espiral dentro de una maloca. En el centro tres piedras alrededor del fuego. Es un momento muy solemne. De repente los adultos nos incluimos en la danza, girando hasta llegar al centro de la espiral donde se brinda con guarapo a los espíritus de la casa. Así empieza nuestro encuentro.</p> <p>Con este acercamiento a la escuela El Manzano logré materializar lo que imaginaba sobre Educación propia al observar las actitudes de los niños y niñas en relacionamiento con las personas que estábamos allí y entre ellos hablando en Nasayuwe. Me interesa preguntar sobre el proceso después los cinco años de permanencia en el modelo, pero muy rápido el mayor Gentil toma la palabra.</p>

Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>La discusión se orienta hacia el comparativo sobre la escuela oficial y la educación propia. Varios aspectos conclusiones estuvieron claras para mi</p> <ol style="list-style-type: none">1. Una de las críticas al modelo educativo occidental es que está, fragmenta en áreas el conocimiento. Encasillando el pensamiento y encerrando el cuerpo.2. La cosmovisión Nasa se piensa el tiempo en espiral. Mientras la educación occidental para la Nasa, enseña como una escalera que en la medida que se sube, se desconecta y desvalora lo anterior. El modelo propio reconoce la relación cíclica con los sucesos históricos, el presente y futuro.3. La posibilidad de implementar un semillero investigativo como lo es El Manzano, donde materializar las reflexiones sobre pedagogías otras a consecuencia de la reflexión frente a la colonización que impone la educación tradicional, es un recurso que les permite pensar cómo implementar un plan de estudio después de los cinco años cuando inicia la primaria básica oficial y los niños se retiran del proceso del semillero hasta los 23 como proyecta el plan de vida de la comunidad.4. Existe el miedo de muchas familias por apostarle a la educación propia y que los niños y niñas aprendan su lengua originaria. Esto a raíz de creer que les puede afectar con el aprendizaje de los contenidos de la educación oficial a la que
--	--

	<p>muchos retoman. También que lo que aprendan en la escuela El Manzano no sea lo más pertinente a los tiempos modernos.</p> <p>5. Por otra parte, es una realidad para los Nasa que su cultura está en un momento donde es preciso fortalecer el camino propio para la pervivencia de su cosmovisión.</p> <p>La comunidad participante de este encuentro se observa muy entusiasmada con el proyecto educativo. A los niños se les enseña la lengua de manera fluida porque aquí todos y todas hablan Nasa yuwe y mantienen la comunicación de esta manera. Después de aprenderlo, los niños lo enseñan a sus familias.</p> <p>Las niñas aprenden a tejer los pensamientos de su comunidad y a plasmarlos en sus mochilas, en los envoltorios de los bebés y en ruanas. Los niños tejen el universo en los sombreros. Por medio de estos saberes se integran habilidades de pensamiento referidas a matemáticas, historia, agricultura, medicina natural y por supuesto su relación con el territorio.</p> <p>El lugar es un espacio donde se encuentra la cocina, dos malocas grandes y un salón. Cuenta con un espacio abierto donde los niños y niñas cultivan en espiral lo que consumen diariamente. También extraen de la tierra los elementos como las fibras para los sombreros. Me sentí con dolor de cabeza. Antes de llegar, Jamir me había advertido que aquí es un lugar de mucha energía y que posiblemente me sentiría indispuesta y así fue.</p>
--	---

Diario de campo N°5

Fecha	Julio 2017. Día 1
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Minga comunidad Nasa. Congreso de los pueblos.
Descripción del entorno	Muchos indígenas de distintos resguardos del Cauca llegaron al resguardo de Toez donde se realiza el congreso durante una semana.
Tema/contenido/motivo de discusión	Las actividades son varias. Observo y participo en las mesas de trabajo sobre el análisis de los mandatos versus las realidades que se están viviendo en el territorio.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	Se reúnen en diferentes espacios dentro del resguardo a tratar diferentes temas sobre la comunidad. Se realizan las actividades rituales al iniciar como el ritual de armonización lambiando el cuerpo y con el brindis a la tierra. Se observa la guardia indígena intervenir con una representación alusiva a su servicio.
Observaciones	El Congreso ha planteado el camino hacia las transformaciones desde lo espiritual y lo político que permita revitalizar el proceso de trascendencia histórica del pueblo nasa. Por lo cual la conversación y el debate se convierten en el instrumento para identificar lo que han alcanzado y lo que es necesario fortalecer, teniendo en cuenta las realidades en los territorios.

Diario reflexivo N° 5

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Indígenas que participan en la mesa de diálogo sobre gobierno propio
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	La organización del congreso convoca a diferentes escenarios de participación para tratar los mandados de Jambaló. En este círculo de palabra, el análisis está centrado a lo que es el gobierno propio clave para entender las dinámicas de la comunidad en relación a su coexistencia con el gobierno nacional. ¿Cómo está interviniendo en los procesos comunitarios y de qué manera está llevando a cabo el plan de vida de la comunidad? ¿Qué dificultades se evidencian y cuáles las posibilidades de transformación?
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>Para los miembros de la comunidad que participan en este conversatorio, el sentir es que no hay suficientes claridades frente a qué es lo propio. Algunos dicen que el cabildo no es propio. Otros lo reconocen como la forma de gobierno que ha fortalecido las luchas del movimiento indígena.</p> <p>Manifiestan que es necesario regresar a la raíz y revitalizar el enfoque espiritual de la autoridad, pero expresan que es necesario aclarar qué es gobierno propio.</p> <p>Expresan que existe una crisis en los liderazgos y que están perdido espacios de representación y toma de decisión como los criterios para elegir las autoridades y los cargos de gobierno; que estos no se están prestando como un servicio. Plantean que la reestructuración debe revitalizar la orientación espiritual, política y comunitaria de la autoridad.</p> <p>Otra dificultad que manifiestan es que no todos hablan nasa yuwe. Consideran que es necesario un compromiso general desde lo cultural para revitalizar la lengua. También expresan que aún están muy apegados a las leyes y pensamientos occidentales, que siguen normas y obedecen al gobierno nacional, en vez de pensar desde el corazón.</p> <p>Otros aportes que esta discusión me entrega, además de comprender un poco más la realidad actual del pueblo nasa, es la manera como se llevó a cabo el conversatorio. Un proceso dialógico que facilitó el reconocimiento entre los participantes de los aspectos que son necesarios a asumir, como también plantear acciones desde el corazón para las transformaciones que se necesitan.</p>

Diario reflexivo N° 6

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Indígenas que participan en la mesa de diálogo sobre territorio
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	Círculo de palabra sobre el territorio. Aquí se discute sobre las problemáticas que se viven a raíz de la disputa por el territorio por actores del conflicto armado, las intervenciones en el territorio por las grandes industrias cañeras, la siembra de cultivos ilícitos, la renta de tierra a foráneos, la migración de los jóvenes a las ciudades y la necesidad de proceso educativo propio dentro del proceso de liberación de la madre tierra y el pensamiento Nasa.
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>La discusión en este escenario gira sobre el territorio en relación con los procesos de liberación de la tierra y la liberación del pensamiento. Para los miembros que participaron en el conversatorio sobre el territorio, el proceso de liberación de la tierra es un deber y un mandato en la lucha del CRIC y desde el congreso de Tacueyó que se ha incumplido, según ellos, porque no se está apoyando la guardia indígena ni siendo parte de este proceso. Plantean la necesidad de motivar y explicar al interior de las comunidades la importancia de este proceso en conjunto que tiene como fin distribuir el territorio equitativamente y evitar se arriende a foráneos o se utilice para cultivos ilícitos. Consideran que la tierra debe ser liberada pues a raíz de su explotación se viven desarmonías. Para los indígenas los lugares sagrados no son lugares de cultivo, pero están quedando sin tierras para este fin, lo que incrementa la necesidad de ocupar las tierras que están a manos de la industria cañera.</p> <p>También plantean que es necesario la liberación de la tierra porque a raíz de su explotación sobrevienen males y desarmonías para los territorios y que además no cuentan con zonas para cultivo ya que muchos de los lugares que habitan son sagrados.</p> <p>Consideran que es importante el proceso educativo propio como medio para el fortalecimiento de la semilla (los niños y niñas) a fin de mantener la sabiduría ancestral. Dicen que el pensamiento nasa está contaminado por lo occidental.</p> <p>Creer pertinente que las autoridades no lleguen tan pronto a acuerdos con el gobierno, sino que se mantengan los propósitos establecidos, pues para ellos el capitalismo los está esclavizando. Muchos han perdido credibilidad en quienes los representan. Se plantea continuar con la ley de origen y las orientaciones espirituales y comunitarias como con los sistemas propios de salud y educación. Esta discusión me permite reflexionar sobre el proceso educativo propio y su incidencia en la construcción del tejido de la comunidad puesto que es una posibilidad para mantener viva la cultura y un mecanismo de resistencia para la liberación de la tierra.</p>

Diario de campo N° 6

Fecha	Julio 2017. Día 2
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Minga comunidad Nasa. Congreso de los pueblos.
Descripción del entorno	Se evidencia una gran organización en el encuentro. El ambiente es muy festivo y se realizan actividades artísticas donde participa a guardia indígena y los niños y niñas de proceso educativo propio realizando recorridos rituales por el espacio.
Tema/contenido/motivo de discusión	Se realizan círculos de palabras donde se tratan diferentes temas para el análisis del mandato de Jambaló y la realidad que vive e territorio.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	Hay comida para todas las personas. Muestra cultural y productos realizados por la comunidad. Se realizan rituales de armonización antes de comenzar. Se realiza una asamblea general para dar inicio a las actividades del día.
Observaciones	Llegaron más indígenas. Se siente un ambiente muy enriquecedor. Suenan melodías típicas de la comunidad. Se ven varios grupos de jóvenes compartiendo, riendo. Esta actividad potencia encuentros como también estrecha los vínculos en la comunidad. Es muy bello ver los niños del proceso educativo propio participando de algunas actividades rituales y hablando Nasa yuwe. Siempre están con las dinamizadoras y dinamizadores. Escuchando a la comunidad puedo realizar una idea que me acerca un poco al territorio para reconocer sus dificultades y posibilidades, digo posibilidades porque los indígenas Nasa mientras analizan sus realidades van discutiendo y discerniendo sobre cómo poder generar transformaciones que sean viables para la comunidad y que partan de la participación todos y todas. Se observa una organización pedagógica en los encuentros: parten de una problematización, luego del análisis de las causas generadoras de la problemática, las posibles soluciones y las recomendaciones necesarias para lograr los cambios necesarios.

Diario reflexivo N° 7

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Indígenas que participan en la mesa de diálogo sobre familia
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	Se genera una mesa de trabajo para abordar el tema familia. Para los Nasa la familia incluye la relación con todos los seres de la naturaleza. Por lo que reconocen que si no se presta el cuidado suficiente para se crean desarmonías y desequilibrios en la familia nuclear, en la familia comunidad, la familia organización y el territorio de la Cxhab Wala Kiwe.
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>Los miembros de la comunidad exponen que existen en el territorio minería, cultivos de uso ilícito, conflicto armado, dominación cultural, presencia de actores externos, organizaciones paralelas y modernidad causantes de las desarmonías en la comunidad. Proponen analizar estos cambios para orientar adecuadamente desde lo espiritual, lo político y lo cultural a la comunidad. Se discute sobre la debilidad en las autoridades en relación a los mandatos territoriales lo que se evidencia como causa de pérdida de la autonomía territorial impactando a la comunidad y al núcleo familiar.</p> <p>Las problemáticas que se señalaron fueron:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Familias donde los niños y niñas están a cargo de uno sólo de sus padres, abuelos, padrinos, en abandono y orfandad. 2. Mayores desatendidos y abandonados, pese a que muchos han sido parte de las luchas organizativas de la Cxhab Wala Kiwe. 3. Maltrato y violencia intrafamiliar. 4. Dificultades para la aplicación de justicia en los temas de violencia sexual y desarmonías familiares, entre otros. 5. Parejas con responsabilidades familiares a muy temprana edad. 6. No se realizan las prácticas culturales para la conformación de la pareja y el acompañamiento a las semillas de vida y a la familia. 7. Abandono de los hijos por migración a otros territorios o ciudades debido a necesidades económicas. 8. Desconocimiento de la realidad de la presencia de las diversidades sexuales en los territorios indígenas. <p>Se sugiere fortalecer, revitalizar y operativizar el Programa Familia, Programa Mujer y Movimiento Juvenil en todos los planes de vida, resguardos y cabildos de la Cxhab Wala Kiwe. En los resguardos, cabildos y planes de vida en los que no existan garantizar las condiciones para su creación y operatividad, dando cumplimiento al mandato de Jambaló ratificado por el mandato de Tacueyo y el décimo punto de la plataforma de lucha del CRIC.</p>

Diario reflexivo N° 8

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Indígenas que participan en la mesa de diálogo sobre economía propia
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	Se genera una mesa de trabajo para abordar el tema familia. Para los Nasa la familia incluye la relación con todos los seres de la naturaleza. Por lo que reconocen que si no se presta el cuidado suficiente para se crean desarmonías y desequilibrios en la familia nuclear, en la familia comunidad, la familia organización y el territorio de la Cxhab Wala Kiwe.
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	<p>En esta mesa de trabajo, los indígenas reafirman la carencia de tierras para la garantía de la economía familiar Nasa. Manifiestan que la mayoría de tierra que forma parte de Cxhab Wala Kiwe es de vocación forestal, de protección y conservación para la producción de agua, lo que no permite que sea intervenida para cultivos. Cuentan que el programa de autonomía alimentaria del tejido de salud y otros proyectos ha venido apoyando la realización de huertas en algunos resguardos, sin embargo, esta forma de cultivo no recoge la concepción del tul nasa. Para ellos El tul ha sido un medio de supervivencia para la familia nasa que debe ser fortalecido.</p> <p>Plantean que la inexistencia de políticas de subsidio a la producción rural, las políticas asistenciales y los monocultivos en el territorio, generan dependencia económica que no tienen en cuenta las maneras ancestrales de producción.</p> <p>Otro aspecto para analizar es la abundancia de coca y marihuana que han disminuido la siembra de productos. La no existencia de mercados garantizados para la producción y comercialización. El uso de agroquímicos y agrotóxicos en los cultivos que según ellos contaminan el territorio, las aguas y que traen enfermedades.</p> <p>Denuncian que no hay comercialización de los productos propios con las grandes cadenas de supermercados del país. También analizan que se ha perdido el uso de prácticas ancestrales y la conservación de las semillas propias las cuales según ellos se deben recuperar y mantener a través de la creación de un banco de semillas originarias.</p>

Diario de campo N° 7

Fecha	Junio 2018.
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Reunión dinamizadores en el semillero el Manzano
Descripción del entorno	Casita donde se lleva el proceso del semillero de educación propia. Se encuentran alrededor de 20 personas. Todas hablan Nasa Yuwe. La reunión se realiza en la lengua Nasa. Se conversa sobre el proceso educativo, las fortalezas y aspectos a mejorar sobre este. Se realizan los rituales de armonización.
Tema/contenido/motivo de discusión	La conversación es en Nasa Yuwe. Tomo audios y espero poder traducir lo que se menciona.
Desarrollo de la actividad (por fases o momentos)	Ritual se armonización, mambe, conversatorio de los dinamizadores.
Observaciones	Es importante observar cómo se desarrolla la actividad dando prioridad a aspecto espiritual que fortalece la comunicación y el sentido de los encuentros pedagógicos. Mientras transcurre la conversación, aunque no entiendo nada puedo leer e interés que muchos prestan, algunas mujeres están tejiendo. Hay niños en el encuentro jugando entre ellos. En la cocina, en el momento del almuerzo se encontraban los miembros de la comunidad conversando festivamente en su lengua.

Diario reflexivo N° 9

Actores (quiénes participan de los hechos, contextualizándolos)	Dinamizadores del semillero el manzano, miembros de la comunidad y autoridades espirituales.
Hechos (qué ocurrió, dónde, causas, posibles consecuencias en vínculo con la investigación)	No es fácil escuchar por mucho tiempo el Nasayuwe. Me sentí extraña por no entender lo que se escuchaba, sin embargo, dentro del proceso de acercarme a la comunidad entendí que es importante para ellos la escucha a todos los miembros que pedían la palabra dando espacio de discernimiento. Note un ejercicio comunicativo que tuvo un proceso reflexivo y una síntesis al final. Hay miembros de la comunidad registrando el encuentro.
Reflexiones (análisis de los hechos con base en la experiencia personal, el sentir personal y el sentir de los actores involucrados, y la fundamentación teórica de la investigación)	Luego de traducir el audio que logré grabar de este encuentro, me encontré con estas reflexiones como situaciones expuestas por los dinamizadores y miembros de la comunidad que también se encuentran registradas en un documento que me facilitaron y que expongo a continuación como parte del proceso investigativo.
<p>-Traducción de los audios - Documento:</p> <p>KWE'SX NASA FXIWEKWETX, KWEKWE THĒSAPKACX NUYI'JYA' ORIENTANDO NUESTRAS SEMILLAS DE VIDA CON EL CUIDADO QUE SE NECESITA PARA LA MADURACION DEL CUERPOS. SEMILLERO INVESTIGATIVO PEDAGOGICO KIWE UMA TIERRADENTRO CENTROS PILOTOS WASAKKWĒWE'SX, TORIBIO, ZONA NORTE PARA EL TEJIDO EDUCATIVO DE LA ACIN, CXHAB WALA KIWE COMPAÑEROS: PABLO ANDRES TENORIO, Coordinador politico. AVELINA PANCHO, Coordinadora pedagóg YERONIMES VALENCIA, Coordinador Administrativo. GENTIL GUEGIA HURTADO, COMPILADOR, COORDINADOR DE LUUCXKWE, ACIN, CON EL APOYO DE MARCOS YULE NASANA' MAWĒNTEPA FXI'ZEYA', SANTADER DE KILICHAO JUNIO DE 2015</p>	

KWE'SX NASA FXIWKWETX KIKI'N NASA DXI'JTE NUYI'JYA'
VOLVIENDO A ENCAMINAR NUESTRAS SEMILLITAS EN EL CAMINO NASA.
(Lo que afuera se conoce como fines de la educación).

Hay una pregunta todavía por responder en el Sistema Educativo Propio y es el siguiente: *kwe'sx fxiwtxi, kwe'sx cxhabsu', ma'nuyi'jwekxtha'w, nasa wece's kiki'n fxitxkan*, en nuestros territorios ¿cómo guiamos a nuestras semillas de vidas, para volver a despertar la raíz del pueblo nasa? Aunque la pregunta nos parezca un poco difícil de responderla, existe una realidad y es que hay muchas semillas de vida, que surgen, brotan, germinan corren y crecen en nuestros territorios. Tendríamos que ser conscientes de entrada, que somos afortunados en el territorio, pues tenemos un potencial muy grande de nasa fxiwkwe, semillitas y muchos luucx le'cxkwes y Wasakkwëwe'sx, niñas y niños que nos alegran todos los días en nuestras familias.

Consideramos que todos nosotros tenemos una responsabilidad de formación con el nasa fxiwkwe, con las semillitas nasa, pues de ellos depende nuestra permanencia, dicho en Nasayuwe, el *nes fxi'znxi*, permanecer para siempre. Buscar los caminos más indicados, para acompañar estas semillas de vida nos parece oportuno y necesario, porque estaríamos abriendo un camino de vida que los mayores dicen el: *kwe'sx fxi'znxi's dxi'ja'n*, abriendo nuestro camino para la permanencia. Desde el SEMILLERO PEDAGOGICO KIWE UMA de Tierradentro y WASKKWËWE'SX del Manzano y San Francisco, somos consciente que caminar en los sueños de la permanencia no es nada fácil, pues implica formar a los niños en la realidad del *nasa üus uhnxi*, sembrar el corazón nasa.

Sembrar el corazón nasa en nuestras semillas de vida tiene sus implicaciones y compromisos pedagógicos, tal como lo seguimos conversando en el semillero investigo Kiwe Uma' de Tierra dentro: “nos corresponde en estos momentos, generar un camino educativo para nuestras semillitas, de tal manera que en las actitudes, pensamientos, refleje la claridad del *snensnen*, lucides, para acompañar y tener el sentimiento del cuidado del *sxab*, el ombligo, la siembra del *sxabkul*, cordon umbilical, que nos permite sentir el wece, la raíz. Al tener una *sxabkul* en el territorio, dicen los mayores que despertamos otro sentimiento y es el del cuidado del *cxhab*,

pueblo. Lo que buscamos en estos ambientes pedagógicos es volver nuevamente a la raíz de la madre tierra y a la raíz del pensamiento del pueblo”.

Lo que nos convoca a las familias del semillero Investigativo pedagógico *kiwe uma'* Es que nuestraniñas y niños vivencien el *cxabna'we fxizenxi*, vivir como viven el pueblo, *cxhabna üusyaxni*, pensar con el corazón del pueblos, teniendo en cuenta que está rodeada de una gran familia representada en el *nwe'sx*, el *nwe'sx* implica recordar las palabras del compañero Manuel Santiago Piñacue, donde sustenta que la vida del nasa está representada en el *pwe'sx*, para referirse el *khucpwe'sx*, los del fogón. El *khuc* tiene una clara relación con el fuego y la ceniza, pero también el humo, el humo en este sentido, también es un claro indicador de la fuerza de familia y la manifestación de la vida, en las casas en donde no brota el humo, para nuestros ancestros era signo que no había vida en una casa.

Somos conscientes en la familia *Kiwe uma'* Tierradentro y el del *wasakwewe'sx*, Zona Norte, quetenemos un fin con los procesos de formación cultural que acompañamos en este momento, para nuestras semillas y es buscar un ambiente del *fxizenxi*, vivir estar, para nuestro pueblo. El *fxi'znxi*, desde el *nasayuwe* de Calderas y de Toribio o el *fxi'zenxi* desde el *nasayuwe* de Jambaló y Mosoco, implica vivir, pero no es vivir de cualquier manera, es vivir en el *wëtwët*, sabroso, *wëtwët fxi'zenxi*, vivir bien, vivir sabroso. Somos conscientes que aquí no prima la política del poseer, ni de tener dinero en exceso, lo que queremos es aprender de manera humilde, todas las normas sagradas que existen en la naturaleza para el *uma kiwete ki'sn fxi'zeya'*, vivir en la madre tierra respetando la normas que ella exige. La invitación para todos es volver al ordenamiento natural desde la cosmovisión, queremos formarnos para aprender del *ksxa'wkwewe'sx ikahnxi's txtey txtey fxi'zeya*, cumplir con las normas que nos exigen los *ksxa'wkwe'we'sx* de la naturaleza.

Las semillitas cumplen el papel de administrar nuestros valores culturales, nuestros mayores dicen que de ello depende el *mapkacxtepa nesya'* “permanecer para siempre”. Creemos que como pueblos esta es la máxima aspiración que tenemos, la de vivir por mucho tiempo. Vemos que el SEMILLERO PEDAGOGICO INVESTIGATIVO DE KIWE UMA' DE TIERRADETRO Y EL CENTRO PILOTO LUUCX LE'CXKWE DEL MANZANO TORIBIO, SAN FRANCISCO, TORIBIO, cumplen con este sueño pedagógico y requerimiento.

En estos estos espacios de acompañamiento de orientación y del cuidado de la vida a las semillitas de vida, se les enseña los valores de la identidad. En estos ambientes de formación no prima el tablero ni el salón, sino los ambientes para aprender en la naturaleza, no se ve por horas el *Nasayuwe*, sino que el *Nasayuwe* fluye todo el tiempo, las materias de conocimiento no son las que dictamina el ministerio de educación del estado, sino el conocimiento que indica la cosmovisión, en estos ambientes de formación no existe el profesor que enseña sino el que aprende de los mayores y de los sabios culturales, para luego socializar este conocimiento a los niños. La luna como el sol no se enseña desde la visión astronómica, sino desde la cosmovisión nasa. Las plantas, como los animales, las piedras como las montañas y los ríos, son consideradas personas que hacen parte de nuestro mundo y merecedores de la dignidad de vivir y el de ser respetados.

Aquí no hay sujetos ni objetos de conocimiento, el conocimiento se construye a partir de lo que indiquen los thé walas, acompañado de los seres sagrados de la naturaleza, las mamás como los papás hemos aprendido de los niños de su alegría y de su sentimiento de cuidado a la naturaleza. En estos días no más fui testigo de una conversación de dos estudiantes de kiwe uma de 12 y 8 años respectivamente, Nes y Sxayah wejxa, Sxayah hace una pregunta para Mí y me dice, oye, el Agua es más grande que la tierra o la tierra más grande que el agua, me pareció un poco difícil deresponderla, entonces la estaba tratando de procesar y en ese tiempo, decide contestar Nes con mucha seguridad y dice lo siguiente: “la tierra es nuestra madre, el agua es el cabello que ella

se cobija, así como el petróleo es la sangre de ella”. Me sorprendió muchísimo la respuesta, porque todo el argumento está planteado, desde los términos del cuidado a la tierra.

Lo que se busca enseñar y aprender, en estos ambientes de formación es volver nuevamente al senode la tierra, *uma kiwe weceni sxawëdyä* “regresar nuevamente a la raíz de la madre tierra”. Ha correspondido en este sentido, brindar un acompañamiento pedagógico a nuestras semillitas de vida, para que los padres y madres de familia como los niños sean sensibles a *uma kiwe, uma kiwewe’wenxi’s nwëse’jya* “escuchar las voces de la madre tierra”. Estamos de acuerdo en la zona de Tierradentro como en el Norte del Cauca que nos corresponde urgentemente crear espacios de formación autónoma, para generar ambientes de educación para crear sensibilidad para valorar, querer, aceptar la tierra como madre, pues en la medida en que sintamos la tierra madre, aseguraremos la esperanza de vivir con dignidad, fuerza, fortaleza y autonomía.

“Nasa fxikwe’ nasa na’ fxi’ze ji’pta’ maa kiwetma’tx üsnxunapa”, la semilla nasa tiene que ser nasa, independientemente del territorio indígena que estén germinando y creciendo. Esta afirmación de los mayores es la que nos convoca a buscar los caminos más adecuados para la orientación de las semillas de vida.

KWE’SX NASA ÜUSA’S NUYCXHÄCXHAYA’, NASA FXIWKWETX NUY I’JYA’ FORTALECIENDO NUESTROS CORAZONES, PARA GUIAR A LAS SEMILLAS DE VIDA.

Para hablar del fortalecimiento de nuestro corazón indígenas en estos momentos tenemos que reconocer las debilidades de la identidad cultural que tenemos con nuestros corazones. Cabe anotar que tenemos serios inconvenientes, porque todos nosotros, partiendo de los que nos definimos como dirigentes, docentes, comuneros y comuneros, culturalmente estamos pasando por momentos muy difíciles y nuestros compañeros *kiwe thë* han sido muy insistentes en llamarnos la atención y decir que las dolencias que aquejamos no son nada sencillas, porque las enfermedades a las que hemos sido sujetos son muy complejas porque son enfermedades del sentimiento y el corazón.

EL *Kiwe thë’ Rogelio Troches* con su sabiduría dice nosotros no tenemos, el corazón completo, porque está en un estado de *cxika*, gorgojeado, *üus cxika*, corazón gorgojo. Por otro lado, el mayor *Adan Pame* nos dice que nosotros ya no tenemos el corazón nasa, porque se nos volvió *sxüu*, *üus sxüu*, corazón insípido. Otros mayores de diferentes territorios indígenas nos dicen que nuestro corazón ya no es fuerte porque se nos volvió *lupe*, flojo, *üus lupe*, un corazón muy vulnerable. Al tener un corazón con energías tan bajitas nos llevó a otras consecuencias y es que nos volvimos *nasa üus tá’c*, gente con un corazón torcido.

Los vacíos en la formación de la identidad cultural trascienden cualquier límite del territorio indígena, es evidente que nuestras semillas en vez de formar se están deformando en los diferentes centros e instituciones educativas, en vez de estar en un contexto educativo cercano a la familia aprendiendo de los valores culturales, son adiestrados en una escuela para aprender de las disciplinas competitivas y posesivas. Al respecto la compañera *Sandra Rivera* dice: *Kwe’sx luucxkwewe’sxa klatulte äsnxina’tx*

piya, nuestros aprenden en una estructura como en corrales de vacas, con el agravante que en este espacio nos siguen colonizando, dicho en términos de ella, ekah kapevxa'jxnxiyakha' pu'txte nasayuwe's txi jxä'. Acxha kwe'sx üusyaaatxni's jxa'nxapata', En principio con la educación de afuera nos acabaron con nuestra lengua materna y con ello el pensamiento y conocimiento, ahora van a acabar nuestro pensamiento con el corazón.

NASA FXIWKWETX MA' NUYI'WA'JA'S ÜUSPAKWENXI ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL CONOCIMIENTO.

Cuando nos referimos a nasa fxiw, estamos hablando de una semilla y por consiguiente sabemos también que la semilla, es la única energía de vida, que permanecerá en la madre tierra, de ahí la necesidad de generar un camino de formación propia de tal manera que la niña o el niño, el joven o la joven, el mayor, se identifique con un pensamiento, corazón y sentir indígena. Sabemos que todas nuestras acciones y esfuerzos estarán centradas, para que nuestras semillas de vida y nosotros los mayores, aprendamos a sentir...y la única forma de sentir es valorar a todos los seres de la naturaleza y aprender de ellos en lo que nosotros creemos erradamente, lo más mínimo de las manifestaciones, tal como lo hacen entender los mayores en los conversatorios.

Ya hemos dicho que la educación nos permite sentir y en ese sentido ubicar y caminar nuestro propio camino, va a ser nuestro propósito, más que hablar de enfoque, nos detendríamos en la necesidad que tenemos del nuyi'j, orientar, acompañar, en este proceso de formación teniendo en cuenta que va a ser un principio fundamental recuperar nuestro corazón, fortalecer nuestro corazón, teniendo en cuenta que nuestro proceso educativo arranca en el fogón, mediado por la coca, el respeto a todos los seres de la naturaleza, porque el conocimiento que aviva la alegría, nace de estos territorios y seres sagrados, tal como lo plantean los mayores a continuación.

EL MODELO Y EL ENFOQUE DE EDUCACIÓN DE AFUERA QUE CONFUNDE NUESTROS CORAZONES

La educación en el espacio escolar con su enfoque, los mayores sustentan que ha causado el PTA'Z "El sucio", nos ha penetrado energía negativa que desarmoniza, desequilibra y nos enferma al implementar su modelo educativo con su estructura definidos por el Gobierno a través del MEN que lo establece como currículo, planes de estudio definidos, con sus lineamientos denominados

Calidad: relacionado con lo académico, cognitivo, conocimiento por partecitas, por áreas. Lo organizan en 16 materias.

Competencia: calificación, para competir ser eficiente en su labor de peón y para consumir.

Tiempo: manejo, orientación de contenidos por minutos. Ejemplo de lo nuestro caso nasa, se habla de fortalecer la nasa yuwe en 40 minutos, 2 veces a la semana.

Espacio: enseñanza en aulas, construcciones cuadradas.

Ley, normatividad. Control, manual de contenidos.

Conocimiento: Plan de estudio, áreas	Enfoque de pensamiento y fundamento	de y	Lineamientos, competencias, estándares de calidad.
--------------------------------------	-------------------------------------	------	--

<p>Ciencias Naturales</p> <p>Bilogía, química</p> <p>Matemáticas</p> <p>Español</p>	<p>Formación individual fortalece el yo.</p> <p>Formación para el tener, acumular \$, bienes, el consumo.</p>	<p>Calidad: se relaciona con lo académico, cognitivo, conocimiento por partecitas, por áreas. Piden. Lo organizan en 16 materias.</p> <p>Competencia: calificación</p>
---	---	--

Ética y valores.	Educación, formación del intelecto (cabeza).	<p>Tiempo: manejo, orientación de contenidos por minutos. Ejemplo se habla de fortalecer el nasa yuwe en 40 minutos, 2 veces a la semana.</p> <p>Espacio: enseñanza en aulas, construcciones cuadradas.</p> <p>Ley, normatividad. Control, manual de contenidos.</p>
------------------	--	--

La formación para el corazón, no es simplemente una argumentación romántica como lo tratan dedefinir muchos, lo que aquí se está cimentando en los niños es la formación para volver al *üus wece*, raíz del corazón. Si tenemos un corazón verdaderamente filial a la cultura cuidaremos lo que hay que cuidar y los mayores nos invitan en Nasayuwe en los siguientes términos, *yu'asa' Pëykája'ji'ptha'w yu'ju kasehsaapa'ka*, el espíritu del agua hay que cuidarlo, porque es gente y de ahí surgimos, *fxtu tasxa' zxicxkwecxak kapevxa'ja*, el árbol enseña cosas bonitas no más, de ahí el cuidado y los ofrecimientos, *kwetpa itxisa*, las piedras también tienen vida, allí está el corazón de los abuelos y nos regalan las fuerzas y la seguridad, de ahí la importancia del cuidado, *ipxkwehta kwe'sx wece*, el fogón es la raíz del pensamiento y de nuestros sueños, toda acción debepartir de este escenario, *sxabkula'spa ipxkwehtetha'j me'mu*, tejemos el ombligo en el fogón, de ahí la importancia del cuidado.

Con estos procesos de formación lo que buscamos es la administración de la alegría desde la cultura, el *ecxecx fxizenxi*, vivir con la alegría. La alegría esta cuando hablamos el Nasayuwe, cuando sentimos que los *ksxa'ws* nos guían porque nos protegen y dan la seguridad, cuando danzamos y conversamos con el agua y con los árboles, cuando sentimos a la madre tierra y al padre sol, cuando en la noche contemplamos a las estrellas y a la luna, cuando tratamos en nuestros inicios de formación conversar con las plantas, cuando respetamos a la familia y nuevamente aprendemos a valorar el calor del saludo.

Somos conscientes que la formación es todo un tejido de acompañamiento integral y completo, el proceso de formación arranca desde cuando planeamos la semilla, hasta cuando la semilla nace y nuevamente llega a la maduración, sería una irresponsabilidad nuestra partir los tiempos para educar, se educa en los valores todo el tiempo, la semilla no llega a formación ni a madurarse por completo a las edad de los los 7, ni a los 15 años, nuestra aspiración de formación es generar un acompañamiento a las semillas hasta cuando adquieran la conciencia y la base del *Thësthësa*, mayores, mayoras, para que puedan acompañar y guiar las semillas venideras.

JIIYUNXI YUWE'SA NATHA'W ATXAJA', EKAHWE'SXA SELPI, NAPA KWE'SX USKWE'KWËY KIPTECXAA, ASÍ ASUMIMOS EL CONOCIMIENTO, PROPIO, EL CONOCIMIENTO DE AFUERA, PERO

ki'pcxa, txamenxu' ekahwe'sxa üus kxu'pthesa', üus kaypuba'jsa, üus kacwëdu'jsa, üus kcxime'jsa, üus khucxhi'jsa'. Üus cxihmeyakha waasna yatxidka'w, üus khucxyakha' ewmecxa yaatxidka'w, Escierto que tenemos que aprender lo de afuera, pero en principio tenemos que buscar nuestro corazón, colocar el corazón en nuestro cuerpo y ponerlo en el lugar que corresponde, de lo contrario el conocimiento de afuera, comienza por cambiar el corazón, por confundir el corazón, por torcer el corazón, por blanquear el corazón, por negrear el corazón. Si se blanquea el corazón, vamos a cambiar de pensamiento, porque vamos a pensar como blancos, si se negrea el corazón, vamos a cambiar de sentimiento, porque vamos a pensar únicamente para la maldad. Ekahwe'sxyakha' psxidyacxatha'w piya', con el conocimiento de afuera aprendemos únicamente a arremedar, nap psxi'dnxi enena' kxfxi'zejeme', pero la acción de arremedar no nos posibilita la lucidez, kwe'sx kwekwesii isxinusnxina'wë, kwe'sx kwekwes txweynxina'k kaseje', kwe'sx dxkhasa's txweynxina'we, na'wësa, si aprendemos a arremedar, es como si mintiéramos nuestros propios cuerpos para traicionarse, como vender nuestros propios cuerpos, como vender nuestros cabellos por plata.

Ekah we'sxa wala selpisa', wala zxicxkwe, napa pcu'k, Lo que viene de afuera nos sirven mucho, es muy bonito, pero se acaba, kwe'sx lucxkwetxi pehnxnxa kapevxa'jadka'wna', üustewe'sx piyaatxna, si enseñamos a nuestros hijos a investigar para relacionarse con lo sagrado, aprenderán para el corazón, üusyu'akhetxna, harán que el corazón nuevamente se impregne en nuestros cuerpos y sentimientos, üusyak piyatxnana', aprenderán con el corazón, üustewe'sx piyatxnana', aprenderán para el corazón, naa piyanxi bakacxyuhpa pcucme', mawëni nasa skhëwma'k acpa, la educación asumida de esta manera, nunca se acabará, ya sea que nuestros cuerpos físicos se cansen y vayan a descansar al otro territorio

Entrevista N° 1

Fecha	Marzo 16 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Dinamizadora- investigadora.
Descripción del entorno	Casa contigua donde los niños y niñas comparten un tiempo de relacionamiento cono tra dinamizadora. Salón.
Tema/contenido/motivo de discusión	Se conversa sobre el proceso de aprendizaje del Nasa Yuwe en el nido lingüístico ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Quienes participan? ¿Cómo participan? ¿Cuál es el proceso con las familias que no hablan la lengua?
Observaciones	<p>Cuando llegue los niños se encontraban acostaditos viendo una película sobre la creación para niños totalmente traducida en Nasa yuwe. Mientras la veían y oían tenían comunicación entre ellos con la dinamizadora y la señora colaboradora de la cocina, todo en lengua Nasa. Fue sorprendente escucharlos. Ellos aprenden su lengua a la par que el castellano, pues sus familias no hablan Nasa yuwe.</p> <p>Pude observar con cautela pues no deseaba generar alguna tensión entre la dinamizadora y los niños y niñas como a su vez deseaba la mayor naturalidad que se pudiera. El encuentro fluyó y la conversación como la experiencia vivida despejo resolvió mis inquietudes.</p> <p>Los niños y niñas son propositivos y las dinamizadoras desde lo que ellos gestan cultivan y mantienen el interés comunicativo entre ellos y con ellas a fin de que naturalicen la lengua.</p> <p>Los niños son espontáneos, se muestran en movimiento, son atentos y tranquilos. Se perciben a gusto.</p> <p>Se logró una conversación muy interesante con la dinamizadora quien también se mostró muy amable e interesada en contar su experiencia con el proceso.</p>

Conversación en el Nido lingüístico con la dinamizadora Ana María Pacho

-Investigadora: Es muy bonito este proceso (Los niños hablan con la dinamizadora en Nasa Yuwe)

-Dinamizadora: Y ese milagro que tú andas por acá

-Investigadora: Estoy embelesada, chévere los niños. Es muy lindo escucharlos hablar.

-Dinamizadora: Sí, la verdad es muy lindo, es un poquito que les falta a los papás hacer el acompañamiento de las casas. El problema es que hay papitos que entienden, mas no lo hablan.

Hay otros que son mínimas las palabras que pronuncian. Esa es la dificultad, que no pueden hacerla inmersión total en casa por eso nos falta un poquito más, pero si no fuera por eso, estos estarían hablando.

-Investigadora: Pero yo veo que hablan

-Dinamizadora: Esta niña (se señala a una niña) por lo menos esta niña y la hermanita bien. La mamá ni el papá hablan. En el nido ha avanzado. La mamá de este niño (se señala a un niño) entiende mas no lo habla y el papá nada. La mamá de este niño (se señala a un niño) no lo entiende, ni lo habla a pesar que sus abuelitos si lo hablan.

Igual esta niña (se señala a una niña) la mamá entiende, el papá también pero no le han transmitido. Mirá la falla tan grande que hemos cometido. Yo no sé por qué paso eso, por qué esa dificultad con la lengua, por qué tradicionalmente no se siguió transmitiendo. Hemos descubierto con los abuelitos de ellos dicen que en los tiempos cuando tuvieron la edad de ellos fueron muy maltratados. Fueron a las escuelitas y como ellos hablaban Nasa, la gente mestizalos remedaban y fuera de eso, los docentes que estaban con ellos por hablar así fueron castigados y ellos no querían que sus hijos repitieran la misma historia. Ellos no hicieron mucha fuerza para que aprendieran Nasa, la fuerza que ellos hacían era que aprendieran el español. Para que no fueran maltratados dejaron eso, como quien dice.

También el cabildo hemos hablado sobre el cambio del territorio. Allá en Tierra Adentro como no estábamos tan rodeados de ciudades, puros nasas, entonces era más continuó, mientras que, acá yendo a Corinto, para Cali, Santander, donde hay gente mestiza, afros; los indígenas pues como que nos dejamos perder.

Si entra a mirar uno mire que yo aún estoy enredada, uno quisiera manejar más el español, me faltay tengo un hijo de diecinueve años, pero le pasa lo que a mucha juventud de hoy en día. Él nunca le vio importancia a eso del Nasa Yuwe, nada. Pasaron los tiempos, nosotros trabajábamos aquí, tratando de sacar nuestros hijos adelante porque nos tocó de ceros, porque nuestra lengua, en un momento nos olvidamos todos de nuestro idioma y nos enfocamos solamente en tener una vivienda, acueducto, todo lo que es esto, pero en cuanto a eso se nos pasó de largo a más de uno, más de uno. A pesar de que aquí se dijo que en la institución se diera una materia de Nasa Yuwe dos horas, en la casa no. Así pasaron y pasaron y no sé si fue el año 2011, nos preguntamos cómo empezar a trabajar, pero como que no hubo mucho interés hasta que nos dieron la oportunidad de trabajar en cuanto a la revitalización de la lengua. A mi hermana la estuve acompañado ese año como líder de Nasa Yuwe con la ACIN que también empezó con el proceso de Educación Propia. Pero pasaron y pasaron los meses, como que no se veía, no se le daba importancia, ya habíamos dejado pasar mucho: ¡Para que el Nasa Yuwe! ¡En la universidad no iban a hablar así! Decían. Bueno en ese tiempo 2016, la compañera Maritza entró como secretaria del cabildo y a mí me dieron un espacio en la coordinación política de Educación y Marta como líder de Nasa Yuwe. Y ese año se hizo un diagnóstico de cómo estábamos en Nasa Yuwe. Cuando vimos nos arrojó que quienes habían venido de Tierra Adentro acá, no había un niño que hablara Nasa Yuwe y vimos que muchos mayores ya están muertos. Así como va en 10 años el Nasa Yuwe no va a existir.

Vimos bien esto, bastante preocupante y dijimos: nosotros en que estábamos, cómo vamos a dejarnos así. Nosotros tenemos que hacer algo. Así fue que nos tocamos. Mirando esto nos preguntamos qué hacer, unámonos ¿Cómo le transmitimos a un joven cómo? Nos preguntamos. Cojamos a los niños y busquemos estrategias y nos centramos, nos centramos con otras mujeres, nos reuníamos hasta las diez de la noche, hasta las doce de la noche. Nos hicimos cinco mujeres, nos sentamos. Bueno, dijimos esto, lo otro, no tenemos, qué hacemos. Al otro día, otra noche nos sentamos.

No teníamos dónde, como sea, pero nosotras tenemos que hacer algo. Y a mí me gustan los niños, me fascina estar con ellos, entonces fuimos donde los papitos que quieren. Empezamos a visitar a los papás de los niños entre 2 y 3 años contando lo que estábamos pensando y soñando. Aquí no hay como sostenernos, decíamos, no sabemos cómo, pero queremos arrancar ya sea con cinco o cuatro niños a ver cómo nos va. Cuando fue que empezamos con 13 niños, con esos trece niños los papás muy comprometidos y eso me hizo de que siguiéramos. No teníamos trastos ni nada, yo con mi cocinita sencilla que es esa y los papás de cada niño traían su vasito y su plato. Traían mangos, huevos, frutas, mermeladas de magno. De esa manera arrancamos.

Mi prima Maritza comentó lo que queríamos hacer a un profesor de la Universidad del Cauca y él dijo cuénten conmigo para lo que necesiten y mandaba un panal de huevos. El director del colegio se dio cuenta y él también mandaba otro panal de huevos y hacíamos pericos, tortillas, o cocinado. Ya aquí era de nosotros ver cómo. Maritza comparaba una libra de carne, otra compraba otra libra de carne, mi hermana y la profe aceite y así juntábamos. Los papás aportaban lo que pudieran al mes y de esa manera. A los tres meses empezamos. El 4 de septiembre de 2017 empezamos con ellos. Juegue, salte, yo jugaba y a las cuatro de la mañana me levantaba a despachar el desayuno de mi hijo para el colegio y dejaba todo listo para cuando llegaran los niños yo hacer unos últimos toques y ya entonces avanzaba para que a las ocho todo estuviera listo, todo limpio donde recibirlos. Dejábamos amontonado toda la loza para después de despachar los niños. Pero de esa manera se avanzó en pro de esto. Me di cuenta también que mi hija no hablaba ¡Cómo es eso de que yo haya dejado morir eso así! y empecé que mi hija hablara; eso se llama así y esto así y bueno ahora está hablando, le falta un poquito, pero está hablando.

-Investigadora: ¿Cómo fue el momento de darse cuenta de que se estaba perdiendo la lengua, ¿ese se movió en ti?

-Dinamizadora: ¡Cómo así, si la lengua nos identifica ser Nasa! Yo puedo colocarme muchos trajes, pero donde hablar este idioma. Yo como no hablarlo si somos Nasa porque es el legado que dejaron nuestros abuelitos, y fui más allá, yo dije, no puede quedar así. Y yo no sé mucha cosa, me falta mucho, pero de lo que yo sé, debo nutrirle eso a los niños. Eso me conmovió, ver que mi hijo mayor no hablaba y me decía, yo no entiendo. Yo le empecé hablar y él decía, mamá siempre hablando de eso y cuando vio a los niños hablando Nasa Yuwe, porque me toco inventarme canciones y yo sé porque antes era muy tímida, pero yo solté. Ya toca convertirme en niña, revolcarme, estírame, saltar, hacer lo que ellos hacen.

-Investigadora: Tremendo esto cómo esto te llamó hacer

tantas cosas.Dinamizadora: Bastante, bastante.

- Investigadora: ¿Y después cuando llegaba el hijo grande y te veía en esto, que decía?

-Dinamizadora: Miraba no más. Ahora habla. Eso hizo que se fuera enamorando. Después hicimos un diplomado en Nasa Yuwe porque Maritza abrió otro espacio para reforzar escritura. Ella arrancó con el Nasa Yuwe para los padres y en nosotros para reforzar. Mi hijo entró al diplomado y ahí empezó a soltar y a soltar más. Ahora me gana en escritura. El papá si es que no quiere soltar, pero mi hijo habla bien con la hermana.

-Investigadora: ¿Y lo padres de los chiquitos están comprometido en aprender?

-Dinamizadora: Sí. El compromiso de los padres fue hacer el diplomado, pero como un proceso, así que nos tocó ingeniarlos. Este año fuimos al cabildo y eso es un proyecto de la familia, eso no

es comunitario, nos decían. Los muchachos hoy en día no le ven utilidad. Entonces hagámoslo nosotros, tenemos las ganas y los padres están interesados.

No podemos quedar aquí. Y avanzamos en el 2017 y 2018 y en mayo ya entró otra autoridad, Ademar. Ese muchacho muy comprometido con esto dijo, vamos a sacar esto adelante y en los mandatos que ha habido, el Nasa Yuwe es importante en la plataforma de lucha del CRIC. Ahora que esta gente tiene esta iniciativa ayudémosle. Él trajo a todo el equipo, nos llamaron a nosotros y dijo que nosotros nos vamos a comprometer y la señora ha estado sola, entonces le vamos a ponerla manipuladora de alimentos para que ella se enfoque solamente con los niños. Y en ese año, el ocho de mayo de 2018, nos llamaron a firmar contrato y ya empezamos con una bonificación de 700.000 mil pesos mensuales.

-Investigadora: Transmitir la lengua debe ser una satisfacción muy grande porque esos niños cuando sean grades cómo van a agradecer eso. Van agradecer mucho

-Dinamizadora: Había dos, Alejandra y Alejandro, esta Britney, Marisol, Ángel, como seis niños que se fueron de aquí muy avanzados, llegaron a transición y como no hay esa posibilidad en la institución, se quedaron porque en casa no saben. Ahorita yo los veo por ahí y me saludan solamente y les sigo hablando y dicen, no sé, me he olvidado, La gente ha dicho que es mas de nosotros como de las personas que estén más enfocadas en esa línea, yo pensaba que es tremendo allá. La profe no se puede enfocar porque hay niños de otras partes en el mismo salón que no entienden y la profesora tiene que hablarnos en español, entonces la verdad para la docente no es fácil, tendría que estar dos. La promotora de Nasa Yuwe después de clases les da dos horas de inmersión total. Especialmente somos nosotros que tenemos que transmitirlo.

-Investigadora: ¿Quién es una dinamizadores?

-Dinamizadora: Dinamizar es actuar, hacer lo que uno siente, la necesidad.

-Investigadora: Yo soy estudiante de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y mi tesis es sobre cómo otras posibilidades de hacer escuela son necesarias conocer para la escuela oficial. Esta es una de esas posibilidades. Todo lo que aquí ustedes llevan adelantado en la Educación Propia y todos esos procesos de reivindicación con la lengua, porque digamos que yo como profe de colegio distrital de Bogotá, que es otro contexto, me doy en cuenta de la necesidad de que tenemos los maestros de pensar otras posibilidades porque uno viene acá y escucha todo esto y uno dice, cómo podría ser de diferente la escuela.

Dinamizadora: Uno no aprende en el libro, es palpando, es tocando, es oliendo

-Investigadora: Entonces estoy haciendo la última parte de mi estudio y quise realizar este conversatorio con el fin de dejar una memoria escrita con su autorización. Quisiera pedirle su nombre

-Dinamizadora: Mi nombre es Ana María Pacho

-Investigadora: Señora Ana María estoy tan agradecida y me voy con muchas inquietudes ¿Podría haber una incidencia del CRIC en fortalecer este proceso?

-Dinamizadora: Claro. El sueño de nosotros es macro.

-Investigadora: Que bueno porque los tiempos han cambiado, ya los niños no se van a sentir sometidos por aprender su lengua, sino que se van a sentir empoderados.

-Dinamizadora: Yo les hablo de eso a los muchachos. Que se sientan orgullosos por su lengua y amí me gusta meterme en los equipos de futbol y campeonatos para hablales a ellos. Muchos de los que han aprendido Nasa Yuwe les facilita otros idiomas como el inglés.

Yo no sé cantar, pero yo no me canso de sacar estrategias. Muchos jóvenes llegan aquí, uno les cuenta la historia y de cómo dejar morir esto. Es importante abanderar y sentirnos orgullosos porque en las ciudades no tienen esto y nosotros lo tenemos gracias a los antepasados. Trabajo es o que hay para hacer.

Entrevista N° 2

Fecha	Marzo 17 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Dinamizadora- investigadora.
Descripción del entorno	El resguardo de Toez en un lugar muy tranquilo. Viven 253 familias Nasa. El espacio es amplio con proyecciones de vivienda. Es un espacio muy organizado y se evidencia el cuidado de los indígenas en su cuidado y reservación.
Tema/contenido/motivo de discusión	Abordo al mayor Ramiro en una de las calles. Responde a algunas preguntas que le realizo sobre el proceso espiritual dentro del proceso Educativo propio.
Observaciones	El mayor se inquietó con la pregunta que realice y la respondió a esta reflexionando sobre ella, loque quedó registrado en la conversación.

Conversación con el Mayor Ramiro Cass

-Investigadora: ¿Cuál es su nombre?

-Mayor: Ramiro Cass

-Investigadora: Bueno yo quisiera preguntarle acerca del proceso Educativo Propio que se lleva a cabo con el apoyo del CRIC. ¿Cómo es la incidencia de toda la parte espiritual dentro del proceso Educativo Propio? ¿Cuál es el fin? ¿Cómo se proyecta desde lo espiritual? ¿De dónde vienen esa necesidad?

-Mayor: Bueno pues ahí si se podría mirar varias cosas porque a veces esos ejercicios de planeación que se hacen desde lo espiritual, en el ejercicio práctico educativo no se notan. Pasa en muchas áreas, en lo político siempre, hasta por encima de la vocación espiritual. O sea, lo que diga una autoridad política es como lo último, así el mayor diga otra cosa. El problema educativo tiene debilidades porque de una u otra manera hablamos de Educación Propia, pero estamos en el marcode la 115 y los maestros son muy casados en eso y eso debilita los procesos internos. Uno podría decir que a nivel institucional siempre se rige por la ley 115 y la diferencia se hace en los procesosautónomos que uno considera necesarios, como una dinámica que se orienta desde las autoridadeso a veces por iniciativa de algunas personas, pero en la institucionalidad estamos ahí todavía embolados. Ahora cuál es la dificultad, que la unidad y a veces la coordinación política no indicanmucho en temas de formación institucional porque de una de otra manera nos toca a veces como quien dice aguantar lo que pasa allá. Se dijo que en el territorio cómo podemos avanzar en el proceso de formación, si nos hemos quedado ahí, entonces son cositas que a veces uno mira. El proceso de Ecuación Propia se queda como en un decir muy bonito hacia afuera pero internamenteandamos todavía con algunas debilidades sin decir que no hay cosas que se estén haciendo, pero aratos como que dudamos todavía. Eso son cosas que uno se pone a repensar y por dónde abordamosy de qué manera podemos salirle al paso. Por ejemplo, yo acompaño un proceso de jóvenes y adultos y tenemos una cantidad de material. Estamos haciendo lo mismo que el ministerio de educación. Tenga los libros, lo que hace el maestro es leer ahí y no se articula en un contexto de vida cotidiana. Yo me salgo de eso pues los procesos de formación propia tienen que responder ala necesidad del territorio, a la necesidad de la comunidad, de la persona y de la familia. Ya uno se dedica hacer un ejercicio de trabajo con el estudiante, pero de la vivencia de él; qué hace usted ensu casa. Yo no puedo decir vamos a sentarnos a mirar lo que dice la cartilla cuando yo sé que

cuando lleguen a la casa no la van a necesitar. Si yo tomo lo que hacen en sus vidas cotidianas. Uno dice llene la guía de matemáticas, resuelva y yo digo, bueno uno habla de matemáticas y usted se imagina números, no se piensa como una comprensión de lógica y análisis. Si no se ve un número entonces usted no está trabajando matemáticas. Claro, nos enseñaron a leer muy bien, pero eso nos quitó unas cosas, pero bueno de algo nos sirve, pero nosotros nos quitaron la lectura del contexto cósmico, ya no hay quien hable de eso, nadie.

Cuando hablamos de un ejercicio de educación propia no tiene que ser educación de indígena para indígenas, es recoger el contexto mundial y ponerlo en un ejercicio práctico. A usted le debe pasar que aprendemos los ríos más grandes del mundo y claro, hablar de ríos por allá cuando uno ni siquiera conoce los ríos o las montañas que están en el territorio. Eso es hablar de Educación Propia. Y que bueno hoy, algunos maestros bien o mal están tratando de tocar temas que nos puedenservir para un ejercicio de educación que realmente responda a las necesidades familiares, personales, momentáneas y de territorio.

Entrevista N° 3

Fecha	Marzo 18 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Dinamizadora- investigadora.
Descripción del entorno	LIBBIA TATAY (Miembro del proceso Educativo de la ACIN- Investigadora)
Tema/contenido/motivo de discusión	Entrevista sobre qué es el proceso Educativo Propio.
Observaciones	Viajo de Toez a Santander de Quilichao para reunirme con Libia Tatay quien conoce el proceso educativo a razón de que su madre es cofundadora de este como miembro activo dentro de las luchas políticas de la comunidad Nasa. Para este momento se encuentra trabajando en la entrega del libro: Qué pasaría si a escuela volumen dos, recogiendo información a través de entrevistas a los miembros de la comunidad que participan de este proceso, acerca de cómo se ha desarrollado durante los cuatro años después del congreso de los pueblos en el 2017 y que se entregará para el congreso que se realizará en julio del 2021

Conversación con Libia Tatay

-Investigadora: ¿Quisiera aprovechar este momento para preguntarte para ti qué es la Educación Propia?

- Libia: La Educación Propia pues es un concepto que nace aquí en la organización del Cauca y que al final a diferencia de lo que unos piensan, no tiene que ver con la propiedad en si misma sino con la pertenencia, y es la posibilidad de definir el modo de educación que se quiere desde un lugar, que, en este caso, es una gran una fuerza muy espiritual con una cultura y una identidad. Entonces en ese sentido la Educación propia implica sentir y partir desde la raíz, pero también identificar que de otros sistemas de conocimiento y cómo pueden estos entrar en procesos educativos. Eso es, básicamente.

-Investigadora ¿Hace cuánto tiempo la comunidad está intentando mantener este camino EducativoPropio?

- Libia: El CRIC este año 2021 cumplió 50 años y desde el principio de la plataforma del CRIC ya estaba pensándose el camino educativo para formar profesores bilingües que enseñaran en su misma lengua sin embargo el programa de formación bilingüe empezó en 1978, pero cuando empezó ya había las primeras escuelas comunitarias. Nacieron un poco en contraposición a la escuela oficial y eran las escuelas que la comunidad organizaba y estaban muy ligadas a las luchas y a la recuperación de tierras. Muy orientadas desde los saberes culturales de los saberes de ellos. Son como 45 años desde que existe un proceso de Educación Propia formalmente. Aún desde que se formó el CRIC se podría hablar de ella.

-Investigadora: ¿Qué diferencia existe entre la Educación Comunitaria y la Educación Propia?

-Libia: No sé desde que conceptos, seguro el concepto de educación comunitaria está acuñado en otro lugar, pero la educación propia tiene como característica esencial ser comunitaria. Aquí no se habla de educación comunitaria porque seguramente es un modelo o una orientación que se ha sostenido desde otros espacios. La educación propia es comunitaria.

-Investigadora. Respecto a la enseñanza del Nasa Yuwe ¿Qué diferenciaría un profesor bilingüe que enseñe Nasa Yuwe y como tal, el esquema de la Educación Propia?

-Libia: Lo que te puedo decir es que el papel de la lengua dentro del proceso de Educación Propia es solamente un ejercicio comunicativo sino de construcción de pensamiento, es decir, detrás de la lengua no está solo la posibilidad de otro que entiende lo que se dice, sino la raíz de la cosmovisión indígena. Entonces los perfiles de quienes enseñan la lengua o el despertar o revitalizar la lengua, va mucho más allá de una lengua como un canal comunicativo. Esto es un canal de una epistemología específica que es como tal del pueblo Nasa, en caso que la lengua sea Nasa. Es constructora de pensamiento, es el papel principal que tiene en el proceso educativo.

-Investigadora: ¿Las escuelas manejan como todo el tema de la enseñanza desde la cosmovisión?

-Libia: No todas. Todo el proceso de Educación propia en los últimos años ha consolidado el sistema educativo indígena propio que es el sistema que en el fondo también hila los procesos distintos, no solamente los que se hacen a partir de la escuela. La escuela en términos de fuerza. De hecho, en este momento los procesos que más fuerza tienen en términos de educación propia no son los procesos escolares, son por ejemplo los nidos lingüísticos, los semilleros como el manzano, procesos autónomos de formación, algunos programas de la Uaiin (Universidad del Cauca) son de lo que más sentido tienen dentro de la puesta educativa. De hecho, la escuela tiene una ambigüedad y es que el CRIC empezó a administrar el proceso escolarizado, pero con un marco y unas normas que aún lo atan a muchas de las políticas que tiene el Ministerio y la Secretaría, entonces realmente es de los procesos que menos posibilidad ha tenido de revitalizar la puesta educativa, aunque cuando empezó el CRIC, cuando la apuesta era la promoción de la escuela, aunque la escuela era entendida como la escuela territorio, no solo la escuela institución. Escuela territorio en términos de procesos formativos y de Educación Propia que se podían dar en todas las prácticas territoriales.

-Investigadora: ¿Por qué la experiencia del semillero del Manzano todavía no se ha logrado implementar en todos los resguardos?

-Libia: Porque fíjate, los semilleros son la resistencia dentro de un proceso de resistencia. La mayoría de protestas de semilleros surgieron de grupos de padres que tenían un común sentir cultural muy fuerte y que no veían eso reflejado en las instituciones del resguardo, entonces decidieron autónomamente armar una propuesta donde sus hijos vivieran lo que ellos querían que vivieran en el proceso educativo. Ese proceso recoge los principios y las apuestas de la Educación Propia que se había desdibujado en las intuiciones. La fuerza que ha tenido es precisamente que no es institucional. Cada uno

funciona con un sentir muy ligado a los padres de familia. Ahorita hay un proceso de reconocimiento que parte del mismo semillero en términos de que ellos piensan de que si es el mismo proceso escolarizado, van a perder la existencia de lo formativo.

Creo que la misma organización hay gente que en las asambleas dicen, por qué no están en todos los resguardos pero la misma organización, los mismos semilleros dicen, no puede estar en todos los resguardos porque pierde la naturaleza justamente de cómo están construidos y ese proceso es autónomo con unos compromisos muy fuertes de parte de la comunidad, que hacen parte de ese proceso justamente por esto, porque no es un mandato sino surgió como una preocupación muy profunda sobre la raíz identitaria del ser indígena.

-Investigadora: ¿Hay posibilidades que este proceso pudiera entrar dentro de un mandato?

-Libia: Sí, por ejemplo, en el último congreso de la ACIN hay dos procesos que uno podría llamar que hacen parte de los semilleros; uno es el de Tierra Adentro y el del Manzano. En la parte cultural en el congreso salió un mandato de fortalecer los semilleros, acompañarlos y que sean orientadores de las políticas educativas. Ese es el mandato, es decir si alguien pusiera un mandato de crear semilleros en cada resguardo posiblemente no tendría sentido, debe crearse desde el compromiso de parte de la comunidad. No se da el mandato por sí mismo sin la dinámica del territorio, de hecho, hay lugares que no tienen la madurez ni la intención de hacer un semillero. Aunque el sueño de todo debido a sus dinámicas si tienen unos elementos y unas claridades que permitirían orientar los demás procesos.

-Investigadora: ¿En el semillero del Manzano, cuánto tiempo los niños están allí?

-Libia: Hay dudas, algunos dicen que hasta los 23 años porque como todo este proceso está dado por la orientación de las semillas, entonces están realizando el análisis hasta cuando una persona está madura espiritualmente. Los tejidos son etapas de conocimiento y bueno una cantidad de cosas, saberes culturales. Son proceso de indagación permanente.

Aún no está definido cuando terminan un semillero. No quieren que sea un equivalente a los grados sino al proceso que también es muy de acuerdo a tus dones. Muy particular.

-Investigadora: ¿Qué le portaría la Educación Propia al modelo educativo oficial?

-Libia: Alguien decía que la Educación Propia no es solamente indígena. La posibilidad de pensarse en una educación que sea desde tu propia raíz, desde tu propia intención, desde el contexto en colectivo, desde las propias realidades y los propios sueños de cada lugar. Me parece que es un camino abierto para cualquier proceso. Yo creo que le aportaría para mí pensarse una idea sobre lo que uno es, no sobre lo que otros quieren que sea sino lo que uno sueña ser desde su propia raíz, eso lo clave y eso necesita unas pedagogías propias que a la parte no son construidas por expertos que luego otros simplemente aplican, sino por la misma gente que hace parte del proceso educativo y ese es el reconocimiento del otro como constructor de conocimiento.

-Investigadora: Muchísimas gracias. Gracias

Entrevista N° 4

Fecha	Marzo 19 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Padre y madre de familia- investigadora.
Descripción del entorno	Padres y madres de familia de niños que se concentran en el proceso educativo propio.
Tema/contenido/motivo de discusión	Conversación para conocer un poco sobre los sentimientos y pensamientos de los padres y madres que desean que sus niños y niñas hablen Nasa yuwe ¿Por qué? ¿qué sentido tiene para ellos? ¿Cuáles son los retos que tienen? ¿Cuáles con las expectativas que genera esta posibilidad para ellos?
Observaciones	Tengo la oportunidad de entrevistar a un padre de familia y a una madre de familia. Ambos me comparten sus experiencias en el proceso del nido lingüístico. Logro entrevistarlos gracias a la dinamizadora Ana María quien les pide su autorización. Me reciben en sus casas y se muestran muy amables y facilitadores.

Entrevista madre de familia:

-Investigadora: ¿Cuál es tu nombre?

-Madre: Nancy Secua

-Investigadora: ¿Cuánto tiempo lleva la niña en el proceso de aprendizaje de la lengua?

-Madre: -Tres años, lleva bastante tiempo.

-Investigadora: Y en su familia hablan Nasa Yuwe.

-Madre: Mi abuela que todavía está viva.

-Investigadora: ¿Ella como ha sentido con este proceso de la nieta?

-Madre: Pues yo a ella no la he llevado, pero siempre yo le he dicho que mi hija sabe hablar y ella dice que bueno porque la única de la familia que entiende y habla.

-Investigadora: ¿Cuál es la expectativa dentro del colegio oficial cuándo ella ingrese? ¿Cómo va a seguro este proceso allí?

-Madre: Pues que ella siga practicando porque la verdad es que a ella le gusta y a mí también. A mí me gusta porque se ha visto en las universidades ya se está exigiendo y aquí se han quedado muy aterrados porque ella a pesar de que yo, ni mis hijas mayores saben hablar, ella si entiende bastante. Lo otro que también hemos hablado, yo por lo menos yo como le decía a la profe que bueno, que a lo menos se hubiera llevado eso hasta quinto y que ya salían más avanzados por no hay esa posibilidad todavía.

-Investigadora: ¿Y usted ha aprendido con ella?

-Madre: Hay cosas que por lo menos yo no las puedo hablar, pero si entiendo porque un se basa en ella. Yo lo entiendo, pero ella si uno le dice Nicol qué fue lo que hablaron, ella le dice a uno. En las reuniones ella de cuenta a uno todo. A ella le ha ido bien y ha avanzado mucho. Ella entro sin experiencia y ahora entiende bastante. Por ejemplo, ella responde a las personas que hablan Nasayuwe.

-Investigadora: ¿Hace usted parte del proceso de fortalecimiento de la lengua?

-Madre: Sí, nosotros con mi marido vamos a veces a

los talleres. Muchas gracias.

Entrevista a Padre de familia

-Investigadora: ¿Cuál es su nombre?

-Padre: José Martínez

-Investigadora: ¿Qué motiva a la familia a empezar este camino con el aprendizaje de las niñas de la lengua materna? ¿Qué los motivo a ustedes para empezar este proceso?

-Padre: El motivo fue, como la mujer tiene los papas que hablan y no le enseñaron a ella. Mi mamá hablaba, pero se le olvidó, ahora lo que nosotros queremos es que las dos pequeñas empiecen ya hablar y se lo graben.

-Investigadora: ¿Con qué fin que ellas hablen sabiendo que aquí también está todo lo que se aprende de afuera entonces qué beneficios tendría para ellas saber la lengua Nasa?

-Padre: Pues uno empieza a ver las personas que sepan Nasa tienen las puertas abiertas en los trabajos y la universidad entonces uno busca que ellos comiencen a practicar el idioma y no se enreden porque digamos con la con mujer que ella sabe lo de salud y en todas partes necesitan que sepan de salud pero que hablen Nasayuwe, entonces ese problema que ella se están enredada. Nosotros no queremos enredar eso con las pequeñas, sino que ellas aprendan hablar y sepan expresarse ante la comunidad

-Investigadora: ¿Hace cuánto las niñas están en el proceso?

-Padre: La pequeña ya dos años

-Investigadora: ¿Qué cambios ha sentido o qué le han aportado las niñas con este conocimiento en la casa?

-Padre: Para qué, María José ya le habla a uno y uno le entiende. Pues el proceso digamos, María José, ella le habla a uno y la mujer se enreda. La otra vez Yalitzta le pedía agua y no le entendía hasta que por último la más chiquita le explicó a la mamá que estaba pidiendo agua. Ellas nos enseñan. Ahorita están dando cada quince días un taller para los padres y así uno va practicando. Una vez ellas hablaban y nosotros escuchando y no nos reímos para que ellas no sientan pena y los sientan muy normal.

-Investigadora: ¿Siente usted la relación de la lengua con la cosmovisión Nasa?

-Padre: Sí, aunque eso digamos depende de las religiones. También pues uno se conecta lo sientemás.

-Investigadora: ¿Las niñas saben que están aprendiendo la lengua de su cultura? ¿ellas se reconocen Nasa?

-Padre: Sí, ellas saben que son indígenas y que esta es su lengua Nasa. Para esta edad es difícil que practiquen, pero teniendo las dos y pequeñas se hace más fácil.

-Investigadora: ¿Cómo piensan ustedes hacer cuando comiencen la etapa escolar?

-Padre: En el proceso digamos de María José ella comenzó a estudiar y varias peronistas que salieron del Nido hablan Nasa. Hicimos una la reunión de padres de familia y se les pidió el favor que a ellos se es sogá hablando algunas veces en nasa, la idea es que no se pierda. En el nido lingüístico ella sigue unas horas cuando termina el colegio. Ahora en pandemia asiste todos los días al nido.

Entrevista N° 5

Fecha	Marzo 19 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Padre y madre de familia y autoridad miembro del cabildo- investigadora.
Descripción del entorno	Logro conversar con un padre de familia que tuvo a su hija dentro del proceso educativo propio que se lleva a cabo en el manzano en toribio durante tres años y quien es autoridad miembro del cabido.
Tema/contenido/motivo de discusión	Deseo preguntar sobre el conocimiento, la incidencia de la espiritualidad dentro del proceso político, el proceso educativo propio vivo do con su hija durante tres años, las incidencias de este proceso en la niña tiempo después.
Observaciones	Logro entrevistar al mayor Wiliam gracias a Jamir quien me presenta con él y luego de algunas interacciones decide contarme sobre el proceso que llevó su hija en el manzano. El tema es de su interés y se presta muy amable a responder algunas preguntas que identifico son importante para esta investigación.

Entrevista Mayor William

-Investigadora: Buenos días, don William quería preguntarle acerca del proceso educativo que llevaron a cabo en el manzano, para usted ¿Qué es el conocimiento?

-Mayor: El conocimiento yo pienso que es todo lo que nos rodea a nosotros, o sea uno conocimiento tiene en todo lado, es una cuestión de enfocarse en alguna cosa, y uno se enfoca en la más mínima piedra, uno se pone a pensar y esa piedra tiene un conocimiento, algunos trabajos de medicina tradicional las piedras tienen sus escrituras, y digamos que algunos de los mayores decía que a nosotros nos acostumbraron a las letras, a los números y nos codificaron con eso y solamente dijeron que eran letras y números, y los mayores tal vez en sueños decían ¿Qué paso? Si nosotros leíamos la corteza de los árboles, leíamos los troncos, leíamos las nubes, la tierra, el curso de los ríos, leíamos los barrancos, las marcas que dejaba la tierra, las marcas que están en las piedras, eso era un escrito, eso era una escritura grande, o sea hasta el mismo viento tenía el mismo sonido de los pájaros, el mismo bramado de los animales, todo eso era una forma de comunicarse, eso era un conocimiento que había ahí, claro, algunos lo teníamos, algunos no, pero entonces así como algunos hablan un idioma, también habían unas personas que estaban encargadas de leer por lo menos las piedras, lo que estaba escrito, todo eso quedo codificado, y eran muchos códigos de comunicación, entonces ese conocimiento que usted dice nos está rodeando a nosotros y si nosotros nos enfocamos y nos ponemos a analizar una planta, yo creo que esa planta hasta nos está diciendo algo, pero no sabemos interpretarlo, nuestro cuerpo tiene un conocimiento, las señas pero a nosotros se nos olvidó, nuestros antiguos no tenían radios, no tenían televisor, celulares. ¿Cómo se comunicaban otros pueblos de tanta distancia, de miles y miles de kilómetros? Había un conocimiento ahí, entonces yo pienso que el conocimiento es todo lo que nos rodea, sino que nosotros hemos olvidado interpretarlo, eso que nos rodea, yo creo que conocimiento hay en cada

cosa, por eso nos dice en la sabiduría occidental, nos dice que las piedras son inertes, para nosotros, o sea nosotros acá como comunidades indígenas nosotros decimos que las piedras tienen una razón de ser, ellas están por algo, ellas están ahí, para nosotros representan fuerza, rudeza puede ser. Lo que pasa es que a nosotros se nos olvida interpretar por las facilidades que hay hoy en día, tenemos el celular.

-Investigadora: dentro de la escuela de educación propia, ¿Cómo se trata ese conocimiento ancestral? ¿Se tiene en cuenta dentro de las dinámicas?

-Mayor: Claro que sí, en todo momento, puede ser imperceptible, puede ser como que uno dice, noahí que están haciendo, pero en todo momento están por lo menos en el idioma, el idioma es fundamental, el idioma en una sola palabra puede estar transmitiendo varios conceptos, varias ideas, o de acuerdo a su contexto, entonces está recreándolo ahí constantemente con los cuentos con los mayores, todo esto que quizá los niños en ese momento, uno dice no, están aprendiendo cuentos en todo momento, eso puede ser el cuento pero eso está fortaleciendo el espíritu de ellos, su identidad, es decir, ellos están cogiendo fuerza ahí, si en este momento yo sé que mi hijacogió fuerza ahí, aun ella estando viviendo en la ciudad ella sabe que este es el territorio, o sea obvio lo importante y sabe que este es su territorio, ella no es de la ciudad, en este momento algunos niños que están en la ciudad les preguntan ¿De dónde sale el agua? Y él le va a decir, sale de una llave, Saray no, porque Saray conoce un nacimiento de agua, Saray conoce un río, una laguna, un páramo, entonces eso es constante, vuelvo y pienso en lo mismo, su alrededor todo está ahí en práctica, todo lo están viviendo, eso es vivencial.

-Investigadora: yo le quería preguntar también un poco por lo político, digamos que todo esto que se ha venido trabajando aquí en el territorio, desde ese empoderamiento, desde esa gobernabilidad propia, ¿Qué incidencia tiene lo espiritual dentro de este proceso?

-Mayor: Lo político se tiene que fortalecer espiritualmente, sino no tendría sentido, claro espiritualmente siempre tenemos que estar empujando, apoyando, fortaleciéndonos, porque si no entonces en lo político estaríamos muy vacíos, no tendríamos como ese sustento, ese soporte, o como ese apoyo, entonces pienso que, si es importante ese tema espiritual, sobre lo político. Ya el otro manejo que se le dará en lo político ya es como de atender recomendaciones que deja lo espiritual.

-Investigadora: Que chévere, don William cuénteme un poquito más sobre eso, me parece interesante como relacionar, porque digamos uno ve en las prácticas occidentales como lo político está atravesado por esa espiritualidad, y por eso quizás uno también se da cuenta de tantos temas de corrupción.

Mayor: Bueno, justamente ayer, anoche, estábamos haciendo un ritual de limpieza, bueno viene un ritual importante pues para nosotros la nasa y para muchos pueblos, creo que el 28 de marzo es, nosotros acta le decimos, "la apagada del fogón" en la apagada del fogón uno apaga digamos las enfermedades, el sucio, bueno tantas cosas. El mayor ayer nos explicaba que nosotros necesitamos hacer eso porque necesitamos de vez en cuando vaciarnos, o sea limpiarnos, entonces en la apagada del fogón se aprovecha para eso, para limpiarnos, quitar ese sucio, de pronto estamos muy envidiosos, o tenemos mucho egoísmo, bueno en fin hay muchas cosas que nosotros como seres humanos cometemos, cometemos errores y sentimos también cosas, entonces él nos decía, él ha estado en lo espiritual pero ahí están dos autoridades, nuestras autoridades, o cabildantes o gobernantes, en este momento digamos están dentro de los que mandan dentro de nuestro resguardo. ¿Cómo hacia lo político ahí? Ahí le estaba dando recomendaciones, les decía hay que hacer tal cosa, hay que hacer tal otra, yo aquí los estoy fortaleciendo a ustedes a través de este ritual, mientras ustedes están mascando coca, nosotros aquí tenemos que lidiar con fuerzas hacia un sitio, entonces como es lo político, ahí lo que está haciendo es fortalecer espiritualmente pero también a través de la palabra está fortaleciendo en el pensamiento para que ellos no se dejen caer, no se descuiden, para que estén atentos a la comunidad, entonces eso es lo político, ahí interviene el trabajo espiritual pero políticamente les está dejando recomendaciones para que nosotros como comunidad estemos fuertes, y algunos que otros por ahí de pronto vamos a estar débiles, pero los que estamos más fuertes vamos a jalar a los que están débiles, entonces tenemos que estar ahí, eso es lo político, yo entiendo lo político porque el ahí estaba dando pensamiento político, porque se vienen cosas también dentro de nuestro territorio, tema de narcotráfico, tema de la violencia intrafamiliar, tema de drogadicción, es decir hay una cantidad de temas que tienen que manejar aquí los grandes, y claro tienen que hacerle frente a esto y tienen que resolver, pero también tienen que ser muy sabios al momento de resolver. A parte que con la medicina espiritual ellos decían nosotros vamos a seguir las recomendaciones y vamos a seguir haciendo trabajo espiritual para fortalecer. Eso a través de las plantas medicinales, a través de todas las manifestaciones que aun los mayores hacían entonces ellos están ahí.

-Investigadora: Tremendo, que chévere eso, eso es otra cosa, otra posibilidad de relacionar lo político, de darle otro sentido. Quería preguntarle ya que estamos en este orden de ideas, ¿Qué es lo Nasa?, ¿Qué traduce lo nazi, que es eso?

-Mayor: ¿Nasa? Nasa somos gente, somos originarios, somos de la tierra, hacemos parte de este gran mundo, de esta naturaleza, hacemos parte de las piedras, hacemos parte de un tronco, de un animal, de un pájaro, de una lombriz, hacemos parte de todo, somos originarios, ese es el ser nasa en su esencia es territorio, es todo el territorio, eso es un árbol, en su palabra nasa es que somos originarios, somos nativos, propios, somos nasa, somos gente, independiente si somos de otro color, hacemos parte de esa gente, esa gente es parte de nosotros. Todos estamos respirando lo mismo, todos estamos viendo, oliendo, independiente si el cabello es largo o es corto, si es gordo o flaco, todos estamos persiguiendo lo mismo.

-Investigadora: ¿Cuál serían las dificultades que hay que tener en cuenta de nosotros que venimos como con lo de la colonización, como de esos mestizos colonizados que somos, para poder relacionarnos con la naturaleza, o con los entornos o con las comunidades?

-Mayor: Yo creo que es un tema que nos ha afectado a todos, independiente de si somos mestizo o somos nasa, y nos ha permeado mucho el tema externo, la globalización, nos ha permeado y de igual manera pues nosotros quisiéramos hacerle frente pero lo único es uno acercarse a la naturaleza, la naturaleza en su digamos, en su expresión ahí está ella, nos está manifestando algo, e incluso nosotros como mismos seres nasas nos hemos ido, por ahí hablaban del corazón verde, precisamente hablaban del corazón gorgojo, nos decía una autor de la palabra Nasayuwe, pero si, nos dicen que nosotros ya estamos con ese corazón gorgojo, nosotros los nasas, entonces nosotros decíamos pero bueno, como volvemos a recuperar ese tema del corazón gorgojo, nos tenemos que volver a recuperar todas esas sabiduría, eso es un proceso largo, porque personalmente yo en este momento veo a mi hija y mi hija en este momento se siente feliz en un espacio de esos, o sea si yo la traigo de Cali es por el afán de que ella este encerrada en cuatro paredes y que si solamente puedo mirar al cielo, porque el cielo es el único que está despejado y además porque no lo han podido tapar pero de resto todo está tapado por cemento, esta tapado por las paredes que son de cemento, las puertas que son de metales, el piso que es de cemento, o de cerámica, está en una caja, lo único que podía hacer serían salir volando hacia el cielo, pero entonces aquí por lo menos tiene el contacto con la tierra, por ahí se revuelca, por ahí está, o trepa una mata, o que se yo, respira abiertamente, entonces nosotros como ya de pronto que permeados que estamos, pues yo diría que la forma más fácil sería que retornáramos y comprendiéramos la naturaleza, que la naturaleza no es para acabarla, que nosotros cogemos y arrancamos una mata, pero sabemos que esa mata que cogemos y macheteamos, sabemos que vamos a sembrar y vamos a sembrar comida y después dejamos de sembrar comida y se levanta otra vez la naturaleza, ella misma solita se va recuperando, si nos comemos un pájaro, pues el pajarito también necesitamos controlarlo biológicamente, los compañeros de pronto de otros pueblos cazan, todavía viven de la caza y pesca, viven de eso, en las selvas, y ellos comen de esos animales y quien dice que no, esa siempre ha sido su naturaleza, entonces es como nosotros retornar a eso, tratar de ser más conscientes con nuestra tierra, con nuestra madre naturaleza, tratar de cuidarla, uno ve personas todavía, montadas en carros lujosísimos, con los mejores relojes y toda esa cuestión y botan la basura a un lado de la carretera. Pueden ser los que tengan más plata y uno los ve sacando de sus ventanillas de su carro, a botar las botellas de plástico por ahí en la tierra, el vaso desechable lo tiran ahí, pedazo de papel lo tiran ahí, entonces uno dice que hay ahí, así no ande en un carro, también andan a pie, personas que no tienen un carro ni un reloj y también andan ahí, bote basura, eso le da a uno como tristeza, uno decir juepucha los seres humanos se nos ha olvidado cuidar la madre tierra, y yo pensaría como regresarnos, pues concientizarnos de la madre naturaleza, lo que nos probó. Mi compañero Jamir aquí dice que tenía su mirlita y por ahí le da su pedazo de papá esa es su locura, entonces él está cuidando una mirla, un pájaro por ahí, es decir el trata de lo que estábamos haciendo ayer, cuidando su espacio, cuidando su tierra, digamos él lo tiene muy implícito, entonces uno como que dice, él está poniendo en práctica todo el tema del cuidado de la madre tierra, el tema de los cultivos, por lo menos, como lo hacían antiguamente, tal vez no lo hacían ni antiguamente sino porque lo hacían en espiral, porque ahorita siembran en espiral, y uno se ponía a pensar sembraron en espiral.

-Investigadora: Eso es muy interesante, de verdad, porque uno dice incluso de donde viene la lengua, o sea como fue eso también, sí, increíble.

Bueno yo te quiero preguntar (a la niña) ¿Qué recuerdan de ese proceso del manzano? ¿Cómo te sentías allá en la casita del manzano?

-Niña: Libre, porque allá en la ciudad no puedo hacer nada.

-Mayor: Eso es, resumido lo que siente ella, cuando tú le preguntas eso, yo no necesito decirle, veadiga eso, eso es lo importante, entonces cuando usted se va y le dice, claro ella te está diciendo lo que siente, no puedo hacer nada. Por eso es que uno dice juepucha y todo lo que se presentó, dificultades que suceden en la familia, hubo un desequilibrio, una desarmonía, y eso repercutió en la niña porque dejó un espacio que era libre, a llegar a otro espacio que es encerrado, entonces esta es la única forma o la única oportunidad que ella tiene de medianamente ser libre, ya quisiera yo que estuviera todo el tiempo aquí conmigo y ella también quiere estar acá, pero su mamá se la llevó para allá, es un poco complejo, y si es libre y en todas sus formas libre, en su forma de espacio, en sus formas de pensamiento, eso era el nasa, ellas estaban ahí pendientes, constantemente ella estaba pensando en los mitos, en las leyendas, estaba pensando en cómo se siembra el frijol, que era un rastrojo, que era una mata de plátano, es decir, los caminos, cuáles son las huellas, los rastros, el río, bueno en fin, ahí había de todo, menos el código de la a, el código del 1, el código del 2, el código de la n, ella estaba aprendiendo más ampliamente de su alrededor, no ahí en el cuaderno, no mirando el cuaderno, esas letras las aprendió de su entorno, de la naturaleza, de debajo de la tierra, del medio y del cielo, ella estaba sintiendo todo y no estaba con el cuaderno abierto, solamente mirando, entonces esa era la naturaleza de la enseñanza

Ayer había un ejercicio de un mayor en el tema de lenguas que está trabajando lenguas y lo escuchaba y yo estaba ahí en la oficina, y no me aguante y fui a asomarme que era lo que él estaba enseñando, entonces estaba enseñando la escritura del Nasayuwe, yo el Nasayuwe no lo hablo, lo entiendo muy poco, pero si se nos facilita como todo lo que yo escuche escribirlo, y no es escribirlo como uno lo escribe en el idioma castellano, porque eso tiene unas palabras que son más culturales, pero una de esas palabras a la hora de escribirse, tienen sus signos, sus apostrofes, diéresis, yo miraba al señor y decía bueno, una palabra en especial, "pescado" pero entonces se pronunciaba de otra forma pareciera el mismo, pero no es lo mismo, pero significa ya no era pescado, ya era como una forma de estar, algo así, un sentir, yo decía uhh, pero de un momento a otro, claro, por contexto uno dice, si si es un sentir. Me parecía que ese conocimiento, ese tema del Nasayuwe, era tan amplio, una sola palabra podía hacer tantas cosas, que uno diría, claro, no es como decir, si en castellano, "pescado", si ahí está el pescado.

Yo me pensaba eso, entonces por eso cuando los niños están en Nasayuwe, ellos están escuchando el Nasayuwe, y ellos pueden estar por ahí jugando, pero están pensando, pensando, pensando, su cabeza está en movimiento, está en actividad de su mente, yo pienso en la gente, puede ser en fracciones, milésimas de segundos, pero si yo me imagino que cuando llegan a una escuela, todo ese mundo, toda esa cuestión, se detiene, todo eso que ellos estaban ahí pensando, quizás estaban escuchando el río, quizás estaban escuchando el trueno, quizás estaban escuchando la lluvia, los pajaritos, quizás estaban escuchando todo eso, pero mientras eso a ellos les estaban hablando de los mitos y las leyendas, entonces tenían un espacio abierto, llegan a una escuela. Todo ese movimiento, todo ese sonido de los pájaros, el sonido de los ríos, el mover de las ramas, del viento, entonces es eso, eso que se mueve alrededor, en espacio abierto, se reduce y

ahí queda el conocimiento, lo que cogen es muy poco y podría pensar algo más, claro como es tan definido, entonces para los niños que vienen de un proceso de educación propia tienen todo en su cabeza amplio, que después eso se lo van preguntando.

Diario de campo – Entrevista

Fecha	Marzo 22 2021
Lugar	Resguardo Toez.
Actores	Mayor Gentil Guegia. Asesor Pedagógico
Descripción del entorno	Después de algunos intentos logro conversar con el mayor gentil que ha sido una figura clave en el proceso de educación propia por sus aportes al proceso y el gran compromiso por defender lo propio y pertinente para la comunidad.
Tema/contenido/motivo de discusión	Deseo preguntar sobre el proceso educativo propio, algunos cuestionamientos que aporten a seguir entendiendo la importancia del reconocimiento de lo propio y pertinente en el proceso formativo.
Observaciones	Logro entrevistar al mayor gentil gracias al acompañamiento de algunos comuneros amigos que me ayuda a localizarlo.

-Investigadora: ¿A que le apunta el camino educativo propio, ¿qué se imaginan a futuro con el proceso que llevan a cabo con los niños y niñas en lo semilleros de investigación?

-Mayor: Lo que diría el comienzo es que nosotros por ejemplo estamos trabajando en un proceso de formación, pero entonces lo estamos haciendo es por fuera de la institucionalidad oficial, incluso por fuera mismo proyecto educativo comunitario, ¿Por qué? Porque nosotros con la experiencia del trabajo que llevamos vimos que incluso todavía hay vicios muy de la institucionalidad oficial, salones, horarios, asignaturas, manuales de convivencia, profesores con ese carácter rígido oficial religioso, entonces para nosotros fue muy duro y decidimos hacer nuestro propio proceso de formación y ahorita entonces estamos tratando de generar toda una discusión interna a nivel de la organización para mirar como en términos de política del CRIC, se ve reflejado porque tenemos muy significativos, si es de ahí, entonces se puede contestar pues no habría problema, yo tendría la posibilidad de contestar por aquí.

-Investigadora: ¿Cuál es el sueño de la comunidad con el proceso educativo propio?

-Mayor: El sueño de la comunidad pues inicialmente es como todo el tema de despertar en los niños el sentido y la forma de vivir de nuestros abuelos que a consistido como inicialmente generar esa relación de armonía con la tierra, en ese sentido lo que estamos haciendo es como generar todo un acompañamiento de tal manera que la niña tenga la posibilidad de vincularse con la tierra desde esa perspectiva de madre tierra, entonces ahí se empieza como a generar, como todo el tema del espacio de acompañamiento y de orientación, a todos los que están involucrados en nuestro proceso, ese es como inicialmente como el primer sueño que se trabaja y se posicionala relación con la tierra, entonces ahí entra como todo el tema del cuidado, pero también todo ese tema de lo que implica la espiritualidad como para estar ofreciendo me refiero a la parte espiritual, como un vínculo de cariño y amor hacia la tierra.

en estos momentos es el tema de reivindicar la lengua, que los niños tengan nuevamente la posibilidad de hablarla.

El otro tema que se está trabajando es el tema del sentido artístico, lo de los tejidos es como toda esa apuesta que de tal forma que la niña y el niño tenga como esa condición de saber tejer y tener ese sentido de la conexión espiritual con el arte, entonces en ese sentido por ejemplo estamos como incidiendo para que el niño nuevamente y la niña teja las jigras, las ruanas, las (no entendí que dice) la relación con el tul, pero hacer ese trabajo no es nada sencillo porque implica ya hablar como de los momentos de vida y como el tema de la maduración, entonces por ejemplo en nuestro caso, estamos hablando del cuidado de la semilla y ese tema del cuidado de la semilla es como nosotros acompañamos a la semilla, por lo menos desde que está tejiéndose en el estómago hasta cuando sea joven, entonces ahí trabajamos como todas esas prácticas y vivencias.

Investigadora: ¿Cómo perciben ustedes la educación oficial, como la piensan?

-Mayor gentil: Buenas tardes, un saludo, bueno, lo de la educación oficial lo que pasa es que para el caso para donde estamos, pero creo que en contextos así generales también, todo el antecedente que ha tenido precisamente es como todo el tema de la intervención por un lado la institución como ha estado con la escuela y por el otro lado es el vínculo que hizo precisamente la escuela oficial con la iglesia, entonces claro inicialmente fue como todo el enfoque orientado de esa forma de catequizar y la catequización borro de una manera muy fuerte los principios y las prácticas de cosmovisión que están tan arraigadas a los pueblos, entonces claro todo el tema de los rituales y de esa energía que armoniza y equilibraba al territorio y al pueblo, fue prácticamente rechazada con una definición bien fuerte como el mismo, la misma palabra que sale del contexto, fuerte por el tema de la brujería por ejemplo, o el hecho mismo de decir de que lo que se practica prácticamente a nivel de los rituales era determinado como diabólico o finalmente como esa definición como de agüero, entendiéndose que es una cosa que no tiene sentido, es como una determinación como decir de que cierto tipo de personas o familias generan una práctica, pero que en el fondo entonces es como por decir de que no se sabe lo que se hace o lo que se hace, se hace con sentido, entonces el término de lo espiritual fue categorizado en ese sentido desde ese vínculo de la formación de la iglesia y la escuela, entonces claro, si eso fue de esa forma, lo que nos rompieron inicialmente y hasta ahora, pues más ni menos que el tema de la espiritualidad, y la espiritualidad arraiga como esa relación de nosotros, la familia, el pueblo, con el territorio y más esa relación que nosotros teníamos con la madre tierra, entonces de ahí para allá, ha venido cambiando todo, entonces ahí ya entran otros principios de vida, como otras formas de pensar y ahí es donde se incrusta precisamente tanto lo institucional en este caso la escuela como en la iglesia, todo el tema de la visión de desarrollo, está más que claro en nosotros mismos, nosotros generamos una lucha interna así bien fuerte para ser coherentes, pero claro en términos de desarrollo decimos así porque fue muy bien trabajada y sembrada, de ahí por ejemplo todo el tema de la noción de la madre tierra, por ejemplo ahorita mismo se ha ido deteriorando y es muy complejo que muchos de nosotros pensemos como desde ese principio, estoy hablando de madre tierra no porque claro, ahorita la tierra desde la perspectiva del desarrollo, la tierra lógicamente uno la categoriza como desde escenario

físico, y ese escenario físico a uno le implica considerarse dueño como de mirarla como un recurso, todo ese vínculo de producción monocultivo, entonces claro ahí el sentido cambia totalmente, entonces toda esa relación que nosotros teníamos con la madre tierra definitivamente se impactó y en nosotros de todas maneras ese sentir y esa desconexión con la tierra no la lograron establecer

precisamente ha sido ese ser de educación institucionalizada oficial porque desde la institución educativa oficial, ya sea indígena, por ejemplo, incluso estamos hablando de los proyectos educativos comunitarios, no considera ampliamente y no genera como una relación profunda de respeto con la madre tierra, toda esa relación de tierra-producción, de tierra aprovechamiento, de tierra, como conexiones de vida y económica, están como muy fuertemente inscritas, entonces todo ese antecedente de la forma y del desarraigo con la tierra, es porque la institucionalidad intervino en nosotros de esa forma, y por una característica más puntual, la iglesia camuflándose también en la escuela institucional o en la misma escuela comunitaria, lo otro complejo de la institución es que nos parte, nos cercena los tiempos pero también prácticamente nos limita un calendario cristiano, entonces claro ahorita por ejemplo nos parece, loco, más sin embargo, así como nos rompieron esa relación que nosotros teníamos con la tierra, la institucionalidad rompió la forma con la que nosotros nos relacionábamos con los tiempos, entonces cuando estábamos hablando de madre tierra, lógicamente nos involucrábamos de una vez con los tiempos propios, porque el tiempo propio implica, ceñirse a los tiempos de la luna y la del sol que antes sin escribirse, todos la asumían desde una práctica, por ejemplo, ahorita el rollo un poco es que escribimos mucho y no practicamos y no sentimos, que ese es el vacío fuerte que hay ahí, pero en términos de tiempo claro, ahorita como todo el tema de implicar los caminos que hay en la naturaleza, el sol tiene su propio tiempo, la luna tiene su propio tiempo, el viento, bueno, todos los seres que podríamos como mencionar en la naturaleza, pero ahora entonces la institucionalidad nos encasillo en un salón, o sea que es muy jodido, es un salón que no equivale, escriba, y que no equivale ni involucra nada y la del sol que antes sin escribirse, todos la asumían desde una práctica, por ejemplo, ahorita el rollo un poco es que escribimos mucho y no practicamos y no sentimos, que ese es el vacío fuerte que hay ahí, pero en términos de tiempo claro, ahorita como todo el tema de implicar los caminos que hay en la naturaleza, el sol tiene su propio tiempo, la luna tiene su propio tiempo, el viento, bueno, todos los seres que podríamos como mencionar en la naturaleza, pero ahora entonces la institucionalidad nos encasillo en un salón, o sea que es muy jodido, es un salón que no equivale, escriba, y que no equivale ni involucra nada de contexto de naturaleza, y por el otro lado entonces es el tema de cómo se organizan los tiempos en la educación, por ejemplo, ahora en la institución son 8 horas de 45 minutos, hay asignaturas de un tiempo, bueno, una cosa así re loca, que no tiene sentido para nada, con el tema de la integralidad y de la forma cómo se vive bien el tema práctico, o ya cuando se relaciona con la comunidad o con las familias, entonces claro, ahorita la escuela, la institución nos rompió la forma de mirar el tiempo, porque el tiempo es fundamental, y el tiempo implica lo espiritual, entonces ahorita cuando nosotros terminamos con los procesos que nosotros tenemos, como involucramos el camino del sol, por ejemplo el camino del sol implica todo el tema de los rituales mayores, ya que van generando el camino durante todo el año y como se implica el camino de la luna, claro, la luna es fundamental para el tema del trabajo de la forma en como acompañamos a los niños, en que luna nacieron los niños, que luna es la más indicada para trabajar en el tul, en que luna tocamos música, en que luna hablamos nasayuwe, en que luna hacemos como los ofrecimientos, bueno el tiempo es fundamental, la institución también nos rompió la forma de ver el tiempo, lo otro que nos ha roto es precisamente todo el tema de la lengua, por ejemplo, entonces ahorita se habla muy poco nasayuwe porque la institución se encargó de generar y de sembrar todo el desprestigio con la

lengua, entonces claro, hablar la lengua materna cuando antes estaban las instituciones eraprecisamente esa determinación como muy fuerte en decir de que hablar la lengua era ser

enredador y hablar la lengua significaba que usted más tarde no podía hablar español y que no se podía relacionar con el blanco, o sea hablar la lengua era hablar un idioma del indio y que eso no representaba ninguna forma de saber, ninguna forma como de valor, incluso todo el tema de los castigos físicos para que no hablara la lengua, entonces la lengua se ha ido deteriorando poco a poco y ahorita entonces, al punto como de estar a un riesgo incluso de perderse, frente a la institución si es como todo ese rompimiento que la institucionalidad nos generó como cosmovisión, en ese mismo tema de sentirse los sonidos propios, con el tema de cómo la alegría está representada alrededor de la danza, de la música de flauta, del tambor, del mismo compartir de la chicha también se rompió porque se pensaba de que todos esos actos eran diabólicos, porque esa relación comunitaria con los sonidos estaba la relación con la alegría y la celebración, entonces ya después el tema de los sonidos propios tuvo que articularse con el tema de lo católico, la iglesia, por ejemplo en las iglesias encontraban como 13 vínculos con el tema de las fiestas patronales y las religiones.

Pero entonces ahorita como ha habido como ese cuestionamiento hacia el tema del catolicismo, entonces la gente no acude tanto a las iglesias, pero ahorita el tema de los sonidos propios están desapareciendo, entonces nosotros ahorita con kiwe uma, y con los procesos que tenemos, queremos es generar ese sentido de esperanza para la cultura, nosotros si estábamos concentrados con nuestros niños, en lo que fue conflictivo antes para mirar a ver cómo nos potencializamos en este punto, ahora nosotros si la crisis era con la forma como rompieron los tiempos, ahorita es como nosotros podemos planear nuevamente con los tiempos propios, si todo el tema del desarreglo estuvo con la tierra, ahorita nuestra búsqueda pedagógica o nuestra búsqueda de acompañamientos, acercarnos a la tierra, si el sentido de la espiritualidad se ha deteriorado tanto, ahorita nosotros es mirar a ver como despertamos ese sentir espiritual, si los sonidos propios ya se están despidiendo del territorio y el nasayuwe también ahorita es como nosotros generamos todo el tema de los tiempos integrales alrededor de las vivencias para mirar a ver como despertamos nuevamente como esos saberes, podría decir eso por ahorita.

Investigadora: ¿Cómo es el proceso de dinamización en el proceso educativo propio?

-Mayor Gentil: Listo, en términos de dinamizadores, lo que podría decir es que no, por ejemplo hablando específicamente de KIWE UMA no tenemos como esa visión, sino que nosotros, ahí si hemos generado como un nivel de responsabilidad de personas, de hombres y mujeres que están como ayudando a acompañar, ayudando a orientar, como ayudando a encaminar y como facilitando como ese sentir pedagógico que la vez pasada estábamos como socializando, entonces en ese sentido, si estamos hablando por ejemplo, del sembrar ese sentir artístico, por ejemplo no habría alguien en calidad de profesor, enseñándoles sino que hay como una comunidad que se implica en esa enseñanza por ejemplo, si estamos hablando del tejido, implica lo espiritual, entonces se orienta como ese saber, implica una mayora por ejemplo para aconsejar, o como para potencializar ese sentido, entonces ahí seguramente va a estar como un acompañante, que este haciendo como este seguimiento, de tal manera que los procesos y la siembra como de ese espíritu, tenga como ese hilo, entonces no habría un dinamizador específico que se encargue como de si estuviéramos hablando como de una materia de trabajo, como en lo convencional sino que habría como una comunidad que estaría alrededor de

ese acompañamiento y de esa orientación, entonces en ese sentido por ejemplo, ese sentido del profesor controlador o esa relación del estudiante – profesor, nosotros en estos contextos desde KIWE

UMA no lo estamos asumiendo, o sea, más que ser profesor, es un amigo que esta como encontrándose en este camino, y desde esa búsqueda entonces se relaciona con la niña, con el niño, y también con las familias, aquí entonces no habría un encargado definido como dinamizador, sino que es como una puesta de plan de vida, en donde las familias también están involucradas, y se despierta la lengua del tejido, nuestras familias también tienen que ir asumiendo esas habilidades y todos estos sentidos para la vida misma.

-Investigadora: ¿Cómo se orienta la semilla hacia el aspecto afectivo desde lo espiritual?

-Mayor Gentil: Esa pregunta es así muy importante, porque claro, por ejemplo dentro de la ausencia de esa parte, es que esta como muy notable en la parte de la escuela, y es la parte de lo afectivo, nosotros aquí por lo menos, por ejemplo ese tema no se da como una orientación específica, o sea no hay una dirección concreta pero el tema del cariño, lo relacionamos directamente con la parte del afecto, y el afecto tiene que ver con el cuidado de la semilla, entonces claro, en términos de los cuidados precisamente se habla de los valores culturales y que esos valores culturales de manera muy significativa, le darían como ese tejido de autonomía en cada una de las semillas que nosotros tenemos, me explico nuevamente, por ejemplo, el hecho de que el niño en estos procesos se desarrolle o se genere todos los tiempos y acompañamientos para asumir el tema de la espiritualidad, eso le sirve para la vida, y más tarde ya en términos de involucrarse con la naturaleza, las semillas se van a dar cuenta que hay una relación como de armonía, que hay que establecerse si se quiere seguir con esa relación, por ejemplo esa relación ya un poco más de la sabiduría, entonces claro, lo que el niño va comprendiendo es que ahí hay un vínculo afectivo en donde por principios de la naturaleza, se estaría como en esa actitud de desarmonizar, o sea lo mismo sería para este tema de los tejidos por ejemplo, básicamente el tejido lo que le desarrolla precisamente es esa parte de la madurez física y de la madurez espiritual porque claro, en el tejido lo que se va generando y desarrollando es esa conexión artística, claro ahí hay un error grande cuando desde afuera quieren plantear todo el tema del sentido de la artesanía, y eso no tiene ningún sentido realmente, acá con el tejido lo que se trabaja es una parte de orientación muy profunda que es el sentido artístico, ahí si es mirar como todo el sentido de la belleza, pero la belleza asociada al tema de la sabiduría, trabajar a los niños desde esa relación, más tarde el niño va a tener autonomía, va a tener condiciones de decidir, por ejemplo para relacionarse con todos esos medios de comunicación que son tan fuertes, internet, whatsapp, Facebook, igual no estoy diciendo que no llegarían a estos puntos, llegarían a estos puntos, pero el tejido mediaría como esa relación como de cómo van a asumir esos tiempos, que ya tendrían sembrada como esa condición, entonces lo mismo para referirse, la relación con la tierra y el trabajo de la tierra, lo que hay ahí, todo el vínculo con la tierra, lo que se quiere despertar es el afecto con la tierra, y el afecto con la tierra involucra pensarse en que se va a comer y como comer todo el tema del comer bien desde la salud física y espiritual, entonces lo que hemos dicho va es en función de esa situación, ahora tenemos otro tema es el tema de las relaciones ya, a las relaciones me refiero a las relaciones sociales, claro porque los niños aquí tendrían esas relaciones muy bien desarrolladas hacia la raíz, hacia adentro, pero nosotros vemos que esos procesos de formación, las relaciones hacia los otros pueblos también son de manera muy abierta,

lo decimos así porque tenemos niños jóvenes, o sea la relación es muy amplia, en ese sentido.

PROCESO CON BASE EN LA TEORÍA FUNDAMENTADA.

MATRIZ 1: CONSOLIDACIÓN TEÓRICA E INVESTIGATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS EN ARAS DE FORMULAR LA

PROPUESTA: LA PEDAGOGÍA DE LA AUSENCIA.

	MUESTREO TEÓRICO	RECOPIACIÓN DE DATOS	CODIFICACIÓN	INTERPRETACIÓN TEÓRICA
Nº	Concepto, idea o significado	Origen de concepto	Descripción	Interpretación
1	El sucio	Observación participante	<p>La educación en el espacio escolar con su enfoque, los mayores sustentan que ha causado el PTA'Z "El sucio" es la energía negativa que desarmoniza, desequilibra y enferma a la comunidad al implementar un modelo educativo con sus estructuras definidos por el Gobierno a través del MEN que lo establece como currículo, planes de estudio definidos, con sus lineamientos denominados.</p> <p>Calidad: relacionado con lo académico, cognitivo, conocimiento por partecitas, por áreas. Lo organizan en 16 materias.</p> <p>Competencia: calificación, para competir, ser eficiente en su labor de peón y para consumir.</p> <p>Tiempo: manejo, orientación de contenidos por minutos. Ejemplo de nuestro caso nasa, se habla</p>	<p>En términos de la comunidad, que puede relacionarse con la herida colonial. Tener el sucio, no permite discernir correctamente sobre los aprendizajes hegemónicos que se imponen a través del remedo, la imitación y la migración cultural. Razón por lo cual fortalecer el corazón para los indígenas Nasa es reconocer la cosmovisión, la historia y las incidencias del proceso colonial en la internalización de saberes hegemónicos impuestos, que olvidan y deslegitiman saberes propios.</p>

			<p>de fortalecer la nasa yuwe en 40 minutos, 2 veces a la semana.</p> <p>Espacio: enseñanza en aulas, construcciones cuadradas.</p> <p>Ley, normatividad. Control, manual de contenidos.</p> <p>El docente y los estudiantes pueden ser Nasa Yuwe hablantes, pero los contenidos se encasillan como lo establece el sistema educativo del estado y la lengua Nasa Yuwe se utiliza solo para traducir el castellano, al igual se hace con el PEC al volverlo escolar.</p>	
2	<i>"El Buen Vivir"</i>	<p>Observación participante</p> <p>Entrevista</p>	<p>"El sueño de la comunidad pues inicialmente es como todo el tema de despertar en los niños el sentido y la forma de vivir de nuestros abuelos que ha consistido como inicialmente generar esa relación de armonía con la tierra, en ese sentido lo que estamos haciendo es cómo generar todo un acompañamiento de tal manera que la niña y el niño tengan la posibilidad de vincularse con la tierra desde esa perspectiva de madre tierra, entonces ahí se empieza como a generar, como todo el tema del espacio de acompañamiento y de orientación, a todos los que están involucrados en nuestro proceso, ese es como inicialmente como el primer sueño que se trabaja y se posesiona la relación con la tierra, entonces ahí entra como todo el tema del cuidado, pero también todo ese tema de lo que implica la espiritualidad como para estar ofreciendo me refiero a la parte espiritual, como un vínculo de cariño y amor hacia la tierra. El otro tema es la lengua que la lengua es ancestral, la lengua tiene una conexión</p>	<p>Desde la colonialidad, los saberes arraigados a las costumbres y tradiciones ancestrales de los pueblos originarios son excluidos del campo intelectual de la educación al no representar saberes canónicos de la alta cultura. La cultura que representa el saber hegemónico, tiene una subjetivación sobre los territorios como lo explica el grupo Decolonial al referirse a la colonialidad del saber. La dominación sobre la tierra; la tierra como recurso se convierte en instrumento para los fines del capitalismo y enrarece la relación de los hombres con ella. Bajo esta subjetividad construida el poder, las prácticas culturales arraigadas a la tierra representan el saber de los colonizados, de lo vencidos como lo indica De Sousa Santos. Por esta razón sobre estos se imprime una suerte de subestimación. Subestimación aprendida dentro del discurso de legitimización de poder.</p>

			<p>con la naturaleza, pero que en estos momentos se ha generado como una pérdida muy fuerte y que no tiene como un nivel de frenar como esa perdida, y como esa poca apropiación de las familias hacia la lengua, ahorita en la mayoría de los resguardos las familias jóvenes están enseñando la lengua y a nivel de contexto de territorio, la lengua está en unos términos como de gran preocupación, entonces lo que está trabajando ahorita en estos momentos es el tema de reivindicar la lengua, que los niños tengan nuevamente la posibilidad de hablarla”. Mayor Gentil</p>	<p>El relacionamiento de los hombres con los objetos de su ambiente esta mediado por los significados que sobre estos construye y a su vez, por la manera como estos son condicionados según la traducción o experiencia de quienes los transmiten; otros en sí mismos oprimidos y a su vez opresores. Otros colonizados que narran el mundo y enseñan el relacionamiento con este, desde las implicaciones de esta subjetividad.</p> <p>El saber de los sujetos oprimidos, es un saber que se asume desde el imaginario de colonización sobre su ser, así la idea de raza que tuvo implicaciones en la reificación del sujeto, determina su relacionamiento en el mundo de la vida subjetivo a causa de los imaginarios contruidos y naturalizados desde la anulación de su ser, también crea estereotipos que contribuyen a la estigmatización de otras cosmovisiones.</p> <p>La tierra convertida en un objeto de donde se sustraen los materiales que hacen posible el transito humano para su abastecimiento, imprime un tipo de relacionamiento bajo la dominación. El pensamiento colonizado, no reconoce la tierra como un organismo vivo, sobre ella recae la misma estigmatización a la que fueron sometidas las comunidades con mayor arraigamiento en sus raíces por lo cual, las prácticas de vida que colinden con su reconocimiento y cuidado, los saberes que se constituyen desde aquí, pasan a ser prácticas culturales de la minoría de edad.</p>
--	--	--	---	--

3	El corazón gorgojo	Observación participante	<p>Lo mayores manifiestan que la comunidad no tiene el corazón completo, porque está en un estado de cxika, gorgojeado, üus cxika, corazón gorgojo.</p> <p>Los vacíos en la formación de la identidad cultural trascienden cualquier límite del territorio indígena, para ellos y ellas la educación occidental en vez de formar, se está deformando en los diferentes centros e instituciones educativas, a las semillas, manifiesta que en vez de estar en un contexto educativo cercano a la familia aprendiendo de los valores culturales, son adiestrados en una escuela para aprender de las disciplinas competitivas y posesivas. Al respecto expresan que los niños y niñas aprenden en una estructura como en corrales de vacas. Para ellos si en un principio la educación de afuera nos acabó con la lengua materna y con ello el pensamiento y conocimiento, ahora está acabando con el pensamiento y el corazón.</p>	<p>Con la metáfora del corazón gorgojo los Nasas intentan revelar dónde emerge toda desarmonización que conduce a la pérdida de la identidad cultural; actitudes y pensamientos colonizados que permean modos de vida y prácticas de enseñanza por medio de la apropiación de maneras de relacionamiento bajo la subjetivación de colonialidad, dominación y supremacía.</p> <p>El análisis y reflexión frente a lo constituido en los esquemas de valoración acuñados en las prácticas educativas bajo la metáfora de educación bancaria. Un mirar-se en relación a los modos de pensar y actuar dentro de las relaciones que se establecen en el marco educativo y que tienen enraizadas tendencias subjetivas de colonialidad, incurriendo en la naturalización de discursos que imposibilitan la reconstrucción de hechos que restringen maneras de pensar y el condicionamiento del sentir a la luz de otras posibilidades, si bien porque estas siguen en ausencia o por ser presencias desestimadas lo que invita a escudriñar los principios de toda subjetivación, lo que incidió en la relación con el mundo desde la escuela y que se situó dentro de las maneras de estar-se, de estar con el otro, de estar con el saber y el aprendizaje. Ir a la raíz de la subjetivación es una posibilidad de liberar el ser y el saber de un cuerpo que se ofrece como materia para acompañar el proceso constitutivo de subjetividad de otros. No hacerlo, no preguntarse el principio de los esquemas de</p>
---	--------------------	--------------------------	---	--

				<p>valoración frente a las maneras de ser y saber, privilegiar discursos sin reconocer su historicidad, sentar verdades confinando ignorancias, es el primer principio colonial que se enseña: una vez desarropado el maestro de su propia conciencia, de la problematización que le conduce a su libración, sus estudiantes padecen esta suerte de encerramiento que heredan.</p> <p>Es importante la libración del sujeto, ayudándole a conocer su historicidad y la influencia de lo heredado como Nación dentro sus construcciones relacionales. Una vez en introspección subjetiva, insta revisar los arquetipos construidos desde los escenarios primigenios: familia y escuela, a fin de encontrar en ellos la invención de un sujeto por medio de conocimiento no situado que carece de problematización, y el aprendizaje de esquemas relacionales que conducen al olvido del otro como al encierro de la conciencia; a consecuencia, la ausencia de praxis para la transformación del mundo.</p> <p>Mantener el ser constituido bajo la subjetividad de un margen de tiempo y de un nicho social condicionado en el mundo de la vida, sin permitir su descolonización, para luego incorporar un ser y saber con pretensiones de enseñarse, es la razón por lo cual la escuela desde la metáfora de educación bancaria, pervive en el relacionamiento oprimido-opresor. El maestro es oprimido por la sucesión simbólica de la relación subjetiva</p>
--	--	--	--	--

				que construyó su manera de estar en el mundo, la experiencia relacional en el mundo de la vida histórico colonial que no cuestiona, legitima y naturaliza. Y tanto es opresor, porque tal suerte cede a otros.
4	Administración educativa	Fuente teórica: María Zuluaga, 2010.	“Las instituciones formadoras de docentes se constituyen en aprendices de las fluctuaciones del mercado, impidiendo que ellas puedan incidir sobre los fines sociales de la educación, pero también imposibilitando que las instituciones formadoras de docentes jalonen los procesos de transformación social y ejerzan el derecho a producir un saber que no necesariamente sea de consumo inmediato. Se trataría de que lo urgente no impida lo importante. Un docente formado en función de las necesidades laborales pierde de vista la totalidad y la complejidad de lo que acontece en la cultura y el todo social, en una palabra, no puede ser "ciudadano del mundo", pues no va más allá del inmediatismo que le imponen las condiciones materiales de vida y la urgencia de integrarse a la burocracia educativa, ganarse un salario a cambio de instruir”.	El campo pedagógico que plantea Zuluaga permite construir metáforas que pueden superar las contradicciones heredadas por el pensamiento colonial bajo la subjetivación de racismo. Reconocer la enseñanza como ciencia que estudia el campo pedagógico abre paso a interrogantes que tienen sus orígenes en la necesidad de descolonizar del ser y saber. ¿Qué enseño? inquieta frente a lo que no se enseña. ¿Para qué enseño? Entrevé la ausencia de un sentido propio que tendría que articularse con el interés de un colectivo social a fin de subjetivar al sujeto a la adquisición de unos condicionantes que lo involucren. Sin embargo, la subjetividad colonizada del maestro constituye la red para la esquematización de un modelo social. ¿Cómo enseño? Este interrogante articula la subjetivación colonial dentro de prácticas relacionales entre educador-educando, educador-metodologías, educando-aprendizaje; las relaciones entre maestro y educador están condicionadas por los mecanismos de control que instauran centros educativos a fin de aportar a la sociedad en un modo de estructura hegemónico que custodie el orden por medio de ciudadanía. Esta

				<p>hegemonía hereda una raíz patriarcal que se logró por medio del control a través de la fuerza, usurpación y escepticismos. El educador bancario hace uso de esta subjetivación, adquiere roles de administrador de un saber que valida legítimo y que entrega de manera desarticulada, bajo estructuras colonizadas. En estas les informa a los sujetos quienes son según su relación con el saber y en su instrumentalización, les condiciona a ser según su capacidad de logro en el seguimiento instruccional.</p> <p>Dentro del campo pedagógico es donde el maestro puede des construir su subjetividad, para hacerlo debe ir atrás, debe intentar infancia, examinar las contrariedades asidas en relación al aprendizaje y su incidencia en la construcción emocional e intelectual de sí mismo y de su generación. Desdoblar su pensamiento y examinar qué tanto ha sido y es parte de su acontecer histórico, cuáles son las restricciones morales que revela, qué factores reafirman o tensionan su sistema de creencias, certezas y anulaciones, cómo aprende, cuáles son sus habilidades, gustos, complejos, prejuicios, temores, preferencias. Todos estos interrogantes posibilitan reafirmar, romper y reconstruir estructuras sin fijarlas. A su vez, en la interacción con otras subjetividades, el maestro puede cuestionar su alteridad, aquí las raíces de sus procesos emocionales y relacionales para comprender los</p>
--	--	--	--	---

				microsistemas que habita y genera, los modos de intervenir en ellos.
5	Subjetividad	Fuente teórica: Freire, 1994	<p>“Nos parece muy claro, no solo aquí sino en otros momentos del ensayo, que al presentar esta exigencia radical -la de la transformación de la objetiva de la situación opresora - combatiendo un inmovilismo subjetivista que transformarse el tener conciencia de la opresión en una especie de espera paciente del día en que esta desapareciera por sí misma, no estamos negando el papel de la subjetividad en la lucha por la modificación de las estructuras. No se puede pensar en objetividad sin subjetividad.</p> <p>Confundir subjetividad con subjetivismo y negar la importancia que tiene en el proceso de transformación del mundo y la historia, es caer en un simplismo ingenuo”.</p>	<p>La construcción subjetiva del hombre colonizado es recreada en sí mismo por la construcción de una subjetividad de dominación hegemónica euro centrista. Para el grupo Decolonial, esta subjetividad tiene un arraigamiento en la historia y el espacio. Estos condicionantes determinan las percepciones que los sujetos hacen tanto de sí mismos como de su relación en el mundo de la vida. Ser parte de un territorio que históricamente vivió las implicaciones de hechos como la conquista, tiene repercusiones en los modos de ser y saber que se constituyeron a partir de allí.</p> <p>La subjetividad del ser conquistado para Paulo Freire es ambigua, ya que introyecta las formas de dominación impresas, alojándolas dentro de sí. Esta contrariedad pone dentro de una estructura de reificación al hombre sobre su ser dialógico, para naturalizar, alinear y estigmatizar mitos e ignorancias a través de la acción antidialógica.</p> <p>Melich por su parte se refiere a la praxis moral como el lugar donde descansa la acción pedagógica al reconocer que el encuentro con el otro esta mediado por la alteridad que emerge de la relación entre poiesis (presunción sobre el otro) y aisthesis (su realidad) y que solo a través de katharsis (lenguaje empático) pueden integrarse para</p>

				<p>dar origen al pensamiento auténtico propuesto por Paulo Freire como resultado de la acción dialógica, pensamiento capaz de reivindicar al hombre con su condición ontológica de ser más. Esto sugiere que la poiesis que construyen los hombres y mujeres colonizados sobre otros, está condicionada por los modos de ser y actuar que sobre sí fueron subjetivados; que ante la dificultad para comprender la aisthesis o realidad del otro, producto de su propia negación, aplican en otros las formas de opresión que yacen en sí mismos. Los hombres colonizados no puede pensar al otro de otra manera que no sea desde su propia subjetividad histórica y situada en el mundo de la vida, en este caso conquistada, la cual solo ante la necesidad de explicar la opresión que sobre ellos se ejerce, pueden sugerir la emergencia del pensamiento crítico como posibilidad de reinventar el mundo asumiendo el papel, según Freire, de testimoniar objetivamente su historia para construir una conciencia del mundo desde la liberación de su conciencia.</p> <p>La negación del otro es la negación del sí mismo porque el sujeto no puede comprender al otro frente a lo que es extraño para sí. Lo que no puede reducir en su intento por interpretarlo entonces le niega como niega las razones que han dado en él, origen a esta subjetivación. La relación plural planteada por Melich es el nicho que provoca esta contradicción.</p>
--	--	--	--	--

7	Afecto y cuidado	Observación participante Entrevista	<p>“Cuando nos referimos a nasa fxiw, estamos hablando de una semilla y por consiguiente sabemos también que la semilla, es la única energía de vida, que permanecerá en la madre tierra, de ahí la necesidad de generar un camino de formación propia de tal manera que la niña o el niño, el joven o la joven, el mayor, se identifique con un pensamiento, corazón y sentir indígena. Sabemos que todas nuestras acciones y esfuerzos estarán centradas, para que nuestras semillas de vida y nosotros los mayores, aprendamos a sentir...y la única forma de sentir es valorar a todos los seres de la naturaleza y aprender de ellos en lo que nosotros creemos erradamente, lo más mínimo de las manifestaciones, tal como lo hacen entender los mayores en los conversatorios”. Mayor Gentil.</p> <p>“Ya hemos dicho que la educación nos permite sentir y en ese sentido ubicar y caminar nuestro propio camino, va a ser nuestros propósito, más que hablar de enfoque, nos detendremos en la necesidad que tenemos del nuyi’j, orientar, acompañar, en este proceso de formación teniendo en cuenta que va a ser un principio fundamental recuperar nuestro corazón, fortalecer nuestro corazón, teniendo en cuenta que nuestro proceso educativo arranca en el fogón, mediado por la coca, el respeto a todos los seres de la naturaleza, porque el conocimiento</p>	<p>Cuando el maestro se permite pensar como un ser en constante construcción y reconoce que esta requiere su compromiso con la palabra, vence la contradicción del olvido; su reificación dentro de los esquemas sociales de valoración que lo subjetivan como trasmisor de conocimiento a razón de no reconstruir el saber que ostenta y mecanizar metodología orientadas a la evaluación de conocimientos sin nicho social problematizado. Esto le cuesta el robo de su palabra que plantea Zuluaga y su empobrecimiento intelectual, quedándose sin espacio problematizador que le permita la reflexión y con esta su empoderamiento cultural como sujeto que muestra el mundo y lo pone en dialogo a través de los símbolos del lenguaje. Sin embargo, la emersión de su consciencia le permite recuperar la voz por medio de la liberación que trae la descolonización del ser y saber a través de la posibilidad de dialogo con la historicidad colonial, las ausencias, emergencias, otras existencias.</p>

			que aviva la alegría, nace de estos territorios y seres sagrados, tal como lo plantean los mayores”. Mayor Gentil.	
8	Corporeidad	Fuente teórica: Melich, 1994	<p>“Toda interacción social busca el reconocimiento, es empero no me obliga a negar la corporeidad que tengo delante. Bien al contrario: mi afirmación implica la afinación de la otra corporeidad. Ahí se descubre de modo claro la plena corporeidad del mundo de la vida cotidiana. Comienzo a vislumbrar que el otro no se limita a jugar un rol, con un cuerpo, con una máscara, sino que va más allá, es un Alguien, en mayúscula cada vez más insustituible”.</p>	<p>A diferencia de la relación dual, la relación plural para Melich, niega la constitución de cada corporeidad al intentar la subjetivación desde poiesis, desde la presunción sobre un otro que deja de ser una corporeidad para convertirse en parte de un todo. Aquí la acción pedagógica es amenazada por la domesticación ya que el sujeto naturaliza la pérdida de la construcción de su ser en el mundo y con el mundo. La negación del ser constituido para sí y en relación con el mundo genera sufrimiento. La concepción de educación bancaria propuesta por Paulo Freire sugiere esta situación.</p> <p>La relación plural genera una unidad en donde para Melich las corporeidades se destruyen ya que el ser se adiciona a un grupo y en este se amenaza su intimidad también la reciprocidad del encuentro intersubjetivo puesto que el ser no descubre al otro como consecuencia de la negación de su ser propio. Al no encontrar su reconocimiento no puede ceder dicho al otro. Esta subjetivación se da a razón de las dinámicas de relacionamiento en donde las subjetividades se homogenizan. El adoctrinamiento es consecuencia de la negación del ser en el mundo y con el mundo.</p> <p>La concepción de Educación bancaria se funda en esta prescripción que critica la educación narrativa, la cual conduce a los sujetos a una</p>

				<p>educación que acomoda a los educandos en el mundo de la opresión, según lo señala Paulo Freire.</p> <p>Al ser narrativa, establece una relación plural que posibilita la transmisión de mensajes estandarizados, teniendo fuerte incidencia en la subjetividad de los educandos a quienes se dirige y a quienes se presume una suerte de subjetividad desde poiesis.</p> <p>El estado continuo de presunción sobre el otro que explica la poiesis, sin reconocer la aisthesis como principio moral para la emersión de la corporeidad por medio de la katharsis, mantiene la alineación de la ignorancia al suceder la reproducción de discursos que cita Paulo Freire; y a su vez inciden en la construcción subjetiva del otro desde la relación plural que se permite encontrar en la concepción de educación bancaria.</p> <p>En esta concepción no se concilian educador educando y se podría explicar, desde la relación que plantea Melich, que al sucederlo ya no sería bancaria porque no habría sujetos quienes hacen donaciones ni sujetos quienes recibirlas. Sino corporeidades en diálogo problematizador que en la Katharsis pueden transformar el mundo.</p> <p>Desde la relación dual se logra analizar la fundamentación de la relación educador-educando planteada por Paulo Freire en la concepción de educación bancaria la cual</p>
--	--	--	--	--

				<p>niega la corporeidad del educando que se constituye desde el reconocimiento de su historicidad, la relación con su territorio, las experiencias relacionales en el mundo de la vida, su desarrollo emocional y que intenta adaptarlos a una realidad que debe permanecer intocada. Esto no es advertido según Paulo Freire por el educador bancario al sufrir la misma suerte de domesticación por esta educación que le ubica dentro de una estructura de opresión al negarle el desarrollo de sus facultades para ser con el mundo e insistirle en la memorización de contenidos que narra y que no se articulan con el mundo de la vida que acontece a cada subjetividad.</p> <p>La narración de contenidos para Paulo Freire, convierte a los educandos en depósitos que deben ser llenados estableciendo como único margen de acción para ambos, coleccionar guardar y archivar la información. De esta manera educador-educando se ubican al margen de la búsqueda convirtiéndose en hombres espectadores y no recreadores del mundo y en consecuencia sufren cuando descubren su incapacidad de actuar al no desarrollar el uso de sus facultades.</p>
7	La ética del rostro	Fuente teórica: Melich, 1994	“La aisthesis libera los a priori de la afectividad quedando seducida por el modo de ser del otro que desborda mi comprensión. el otro es sentido no como algo impersonal, sino como alguien concreto, como un sujeto que es capaz de mantener una relación viva, existencial, dialéctica con el mundo y los demás”.	Estar juntos implica el acto de develarnos, pero la ausencia que genera la lógica de la clasificación social, mencionada en la categoría anterior, solo será una posibilidad de emergencia, si el estar juntos puede conducirnos a una conciencia moral. Al reconocimiento de la otredad. Estar juntos

				<p>implica el mar de nuestras subjetividades que se interponen y entrelazan. La alteridad subyacente, respuesta es al des ocultamiento de la conciencia puede encontrar bajo esta luz, las comprensiones para ser parten y con; sin embargo, la colonización de las maneras que hemos aprendimos a relacionarnos han mutado, como consecuencia, la descolocación del ser en la conciencia de la universalización y del mundo de la vida.</p> <p>La escuela es parte del mundo de la vida de los niños, niñas y jóvenes, esta puede ser quizás, el medio para su universalización. El acto educativo debe generar cuestionamientos sobre la conciencia y la moralidad.</p> <p>Esta posibilidad pone al niño, niñas junto al maestro. Las reflexiones frente a las prácticas educativas, el empoderamiento del campo pedagógico, la intersubjetividad oriunda del proceso dialógico y el enquistamiento de la moral deben pensarse de manera bilateral. El maestro revitaliza su saber en la medida que le deconstruya, lo tensiona y lo cuestione desde su subjetividad, los discursos otros y el encuentro con los otros y otras a quién pretende enseñar. Y para modificar las estructuras mentales, vivenciales, sociales, en otros términos, intervenir en el otros y otras, es necesario recordar lo referido a la corporeidad. El otro es otro absoluto, rompe la poética del misterio que le otorgó al mostrarse desde si, desde la subjetividad construida en el mundo de la vida que le atañe, del cual, pese a</p>
--	--	--	--	---

				<p>ser contemporáneos o congéneres, recibe las interpretaciones que le hacen estar en “su mi”; sin embargo, en un ejercicio educacional establecido a través de la permanencia diaria y bajo el control de personas que personifican un rol de enseñar. Pese a esto, el estremecimiento social y la decadencia cultural se mantienen.</p> <p>Pensar en la escuela en términos de lugar para el encuentro condesciende, al evento de aventurarse hacia sí, que los niños y niñas se descubran y con ello, aprendan las herramientas que en comunidad, les puede enseñar para su propia transformación, consecuencia del estar desde sus creencias, la propia tras colocación de sus ideas que les permitirá afirmarlas o reconstruirlas, el escuchar la subjetividad del otro, reconocer la intencionalidad del proceso escolar, las causas y consecuencias de la historia, las epistemes todas desde la duda y el permitir siempre la emergencia de otras maneras de hacer lo que parece ser inequívoco.</p> <p>La lógica de clasificación social dentro del contexto educativo, muestra la reducción de recursos, la normalización de prácticas educativas desde la competencia y con esta la validación o anulación de las posibilidades de los educandos si no logra sujetarse a las directrices que desde aquí se generan.</p>
8	El dual	Fuente teórica: Melich, 1994	“En el encuentro dual las corporeidades están abiertas y son accesibles la una a la otra directamente. existe una sensibilidad entre	La relación dual implica la fenomenología del rostro que para Melich tiene lugar en el encuentro entre corporeidades. El rostro

			<p>ambas, nos sentimos corpóreamente es importante insistir, no obstante, el dual no es sinónimo de acción educativa, sino el soporte social y antropológico en el que esta descansa”.</p>	<p>constituye la testificación de la existencia de la otra corporeidad que estalla ante la presunción de Poiésis y resiste. Esta resistencia implica el reconocimiento y legitimización del otro por medio de praxis.</p> <p>Un acto social se constituye como pedagógico en virtud de la intencionalidad que tiene sobre la subjetivación del otro. Sin embargo, la praxis moral descansa sobre la relación dual y pone en cuestionamiento la relación plural.</p> <p>En la relación dual el encuentro implica la interacción entre dos corporeidades, cada una en sí misma, orquestadas por su historicidad, territorio, experiencias, esquemas de referenciación del mundo, deseos. El bagaje de cada subjetividad es clave para la comprensión de sí misma y para la concreción de intencionalidades en el encuentro pedagógico.</p> <p>El relacionamiento dual constituye la práctica moral puesto que, al establecerse unas finalidades frente a la subjetivación del otro, este no se puede negar. En la relación dual ambas corporeidades son parte y actúan recíprocamente en su subjetivación. La praxis moral deviene cuando en este encuentro, el reconocimiento de ambos esta mediado por katharsis que es la superación de la contrariedad entre Poiésis y aisthesis al reconocer la comunicación como mecanismo mediador entre ambas. Aquí el otro deja de ser</p>
--	--	--	--	---

				<p>extraño para, según Melich, convertirse en cómplice.</p> <p>En la relación dual, educador-educando mantienen un encuentro bidireccional de subjetivación y en la praxis moral descansa la intencionalidad del acto pedagógico que para darse tiene una intención sobre la subjetividad del otro; sin embargo, la reflexión que suscita la legitimización de la corporeidad hace que el relacionamiento educador-educando este mediado por el lenguaje como punto de convergencia de experiencias previas.</p>
9	Escisión	Fuente teórica Freire, 1994	<p>“Al contrario de la educación bancaria la educación problematizadora respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación. se identifica con lo propio de la conciencia que es ser, siempre consciente de, no solo cuando se intención hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma”.</p>	<p>Mientras el maestro y maestra permanezcan inmóviles ante su propia reificación que no le permite descubrir estructuras de opresión dentro de sí mismos y fuera, mantendrán en el relacionamiento con los educandos, las experiencias de aprendizaje permeadas por esta situación, la imposición de los saberes e ignorancias que privilegian o niegan; especialmente si el proceso educativo que lleva a cabo es narrativo, no dialógico, lo que conlleva a la estigmatización o sobrevaloración de estereotipos y saberes otros, acomodando y exigiendo en la subjetividad de los educando, lo aprendido por ellos y ellas. Los maestros y maestras que se descubren oprimidos y luchan por su liberación y se reconocen como una posibilidad de ser y de estar en y con el mundo.</p>

10	El camino educativo propio	<p>Documento</p> <p>KWE'SX NASA FXIWEKWETX, KWEKWE THĒSAPKACX NUYI'JYA' ORIENTANDO NUESTRAS SEMILLAS DE VIDA CON EL CUIDADO QUE SE NECESITA PARA LA MADURACION DEL CUERPOS</p> <p>SEMILLERO INVESTIGATIVO PEDAGOGICO KIWE UMA TIERRADENTRO CENTROS PILOTOS WASAKKWĒWE'SX, TORIBIO, ZONA NORTE</p> <p>PARA EL TEJIDO EDUCATIVO DE LA ACIN, CXHAB WALA KIWE</p>	<p>Hay una pregunta todavía por responder en el Sistema Educativo Propio y es el siguiente: <i>kwe'sx fxiwtxi, kwe'sx cxhabsu', ma'nuyi'jwekxtha'w, nasa wece's kiki'n fxitxkan</i>, en nuestros territorios ¿cómo guiamos a nuestras semillas de vidas, para volver a despertar la raíz del pueblo nasa? Aunque la pregunta nos parezca un poco difícil de responder, existe una realidad y es que hay muchas semillas de vida, que surgen, brotan, germinan corren y crecen en nuestros territorios. Tendríamos que ser conscientes de entrada, que somos afortunados en el territorio, pues tenemos un potencial muy grande de nasa fxiwkwe, semillitas y muchos luucx le'cxkwes y Wasakkwēwe'sx, niñas y niños que nos alegran todos los días en nuestras familias.</p> <p>Consideramos que todos nosotros tenemos una responsabilidad de formación con la nasa fxiwkwe, con las semillitas nasa, pues de ellos depende nuestra permanencia, dicho en Nasayuwe, el <i>nes fxi'znxi</i>, permanecer para siempre. Buscar los caminos más indicados, para acompañar estas semillas de vida nos parece oportuno y necesario, porque estaríamos abriendo un camino de vida que los mayores dicen el: <i>kwe'sx fxi'znxi's dxi'ja'n</i>, abriendo nuestro camino para la permanencia. Desde el SEMILLERO PEDAGÓGICO KIWE UMA de Tierradentro y WASKKWĒWE'SX del Manzano y San Francisco, somos consciente que caminar en los sueños de la permanencia no es nada fácil,</p>	<p>El proceso de descolonizar el pensamiento, de vivir ausencias y con ellas las emergencias, contribuye a la reafirmación cultural del pueblo Nasa, quienes al designar occidental a la educación escolar colonizada descubren la importancia de conversar con ella para comprender la monopolización del pensamiento en relación al ser y saber que se estandarizó con las ciencias del conocimiento y con maneras metodológicas de llevar a cabo su aprendizaje. La lógica de la no existencia tiene que ver con la anulación sobre otras cosmogonías o una corriente de desestimación sobre ellas como constructos de segundo orden en la jerarquía de las ciencias.</p> <p>En este sentido, La Educación propia intenta reorganizar la trama de contenidos educativos estandarizados en el país hacia la resignificaron de saberes científicos en articulación con los saberes ancestrales dando apertura a otro conocimiento, una suerte de intersubjetividad.</p> <p>El saber es fuente de pensamiento que constituye subjetividades y en colectivo se reconoce en las prácticas de vida de un grupo poblacional por lo cual no puede ser estático, este fluye en correspondencia con el entorno que lo hace posible.</p> <p>Lo que se plantea dentro de esta categoría es la descolonización del ser subjetivo del maestro como ser histórico, político y social a fin de permitir la reconstrucción de su saber desde la posibilidad de diálogo con sus</p>
----	----------------------------	--	--	--

		<p>COMPAÑEROS: PABLO ANDRES TENORIO, Coordinador político</p> <p>AVELINA PANCHO, Coordinadora pedagógica</p> <p>YERONIMES VALENCIA, Coordinador Administrativo</p> <p>GENTIL GUEGIA HURTADO, COMPILADOR, COORDINADOR DE LUUCXKWE, ACIN, CON EL APOYO DE MARCOS YULE</p> <p>NASANA' MAWËNTEPA FXI'ZEYA', SANTADER DE KILICHAO JUNIO DE 2015 PRESENTACIÓN</p>	<p>pues implica formar a los niños en la realidad de la nasa <i>üus uhnxi</i>, sembrar el corazón nasa.</p> <p>Sembrar el corazón nasa en nuestras semillas de vida tiene sus implicaciones y compromisos pedagógicos, tal como lo seguimos conversando en el semillero investigó Kiwe Uma' de Tierra dentro: "nos corresponde en estos momentos, generan un camino educativo para nuestras semillitas, de tal manera que en las actitudes, pensamientos, refleje la claridad del <i>snensnen</i>, lucidez, para acompañar y tener el sentimiento del cuidado del <i>sxab</i>, el ombligo, la siembra del <i>sxabkul</i>, cordón umbilical, que nos permite sentir el wece, la raíz. Al tener una <i>sxabkul</i> en el territorio, dicen los mayores que despertamos otro sentimiento y es el del cuidado del <i>cxhab</i>, pueblo. Lo que buscamos en estos ambientes pedagógicos es volver nuevamente a la raíz de la madre tierra y a la raíz del pensamiento del pueblo".</p> <p>Lo que nos convoca a las familias del semillero Investigativo pedagógico <i>kiwe uma'</i> Es que nuestra niñas y niños vivencien el <i>cxabna'we fxizenxi</i>, vivir como viven el pueblo, <i>cxhabna üusyaxni</i>, pensar con el corazón del pueblos, teniendo en cuenta que está rodeada de una gran familia representada en el <i>nwe'sx</i>, el <i>nwe'sx</i> implica recordar las palabras del compañero Manuel Santiago Piñacue, donde sustenta que la vida del nasa está representada en el <i>pwe'sx</i>, para referirse el <i>khuc pwe'sx</i>, los del fogón. El <i>khuc</i> tiene una clara relación con el fuego y la ceniza, pero también el humo, el humo en este</p>	<p>ausencias. Este proceso le permite la dialogicidad con su contexto geopolítico de raíces subjetivas anidadas en la educación que recibió en la infancia y adolescencia y que, según su vinculación al mundo, permea ahora las particas educativas, encerrándolas dentro del modelo de educación bancaria. Esta auscultación da luz de la pluriversalidad y los condicionamientos que requieren reflexión según los tiempos históricos, las emergencias y la liberación que necesita el hombre para ser más, como lo plantea Freire.</p> <p>En esta emergencia se gesta un pensamiento crítico, reflexivo, de conciencia y cuidado, respeto y curiosidad por la otredad; una ecología de saberes capaz de regresar la palabra y con esta el empoderamiento del maestro como gestor social y cultural que interviene en la realidad. Como lo menciona Zuluaga, capaz de enfrentar sus conocimientos pedagógicos al discurso de las "teorías" o de las ciencias para problematizar el mundo.</p> <p>El maestro al descolonizar su pensamiento cuestiona sus prácticas frente a la educación bancaria, da apertura a otros modelos educativos que nacen bajo la orientación de una práctica social y política que defienden la liberación de la conciencia y la conversión subjetiva. Dentro de estos modelos educacionales, estar en el aula y los demás espacios de aprendizaje no puede ser a razón ortodoxa de condicionamientos; la presencia es vital y construye la comunión de los</p>
--	--	---	---	---

			<p>sentido, también es un claro indicador de la fuerza de familia y la manifestación de la vida, en las casas en donde no brota el humo, para nuestros ancestros era signo que no había vida en una casa.</p> <p>Somos conscientes en la familia Kiwe uma' Tierradentro y el del wasakwewe'sx, Zona Norte, que tenemos un fin con los procesos de formación cultural que acompañamos en este momento, para nuestras semillas y es buscar un ambiente del <i>fxizenxi</i>, vivir estar, para nuestro pueblo. El <i>fxi'znxi</i>, desde el nasayuwe de Calderas y de Toribio o el <i>fxi'zenxi</i> desde el nasayuwe de Jambaló y Mosoco, implica vivir, pero no es vivir de cualquier manera, es vivir en el <i>wëtwë't</i>, sabroso, <i>wëtwë't fxi'zenxi</i>, vivir bien, vivir sabroso. Somos conscientes que aquí no prima la política del poseer, ni de tener dinero en exceso, lo que queremos es aprender de manera humilde, todas las normas sagradas que existen en la naturaleza para el <i>uma kiwete ki'sn fxi'zeya'</i>, vivir en la madre tierra respetando la normas que ella exige. La invitación para todos es volver al ordenamiento natural desde la cosmovisión, queremos formarnos para aprender del <i>ksxa'wkwewe'sx ikahnxi's txtex txtex fxi'zeya</i>, cumplir con las normas que nos exigen los <i>ksxa'wkwewe'sx</i> de la naturaleza.</p> <p>Las semillitas cumplen el papel de administrar nuestros valores culturales, nuestros mayores dicen que de ello depende el <i>mapkacxtepa nesya' permanecer</i> para siempre". Creemos que como pueblos esta es la máxima aspiración que</p>	<p>aprendizajes con las maneras de llevarlo a cabo, su razón de ser, su para qué, y su acomodación en la raíz subjetiva.</p> <p>En el camino educativo propio, el reconocimiento de los dinamizadores sobre el estado de sus propios corazones en relación a su identidad cultural les permite articular un modelo pedagógico que se funda en dialogo con el mundo. A fin de lograr que las semillas de vida se identifiquen con el pensamiento y sentir indígena es necesario reconocer las corrientes colonizadas que permean sus estilos de vida. Esta re construcción abre paso a la ecología de saberes. El dinamizador se piensa desde sus propias subjetividades cosmogónicas en confluencia con las realidades colonizadas y con esto logra situar su subjetividad en concordancia con su cultura para lograr su propia liberación y con ella la de la madre tierra.</p> <p>Resignificar el saber, es una categoría que considera los discursos desde su historicidad y los posibilita como entidades propensas a reconstrucción. Hacerlo necesita de la subjetividad del maestro en proceso de descolonización para vivir las ausencias y encontrar en ellas, emergencias de corrientes intersubjetivas sobre prácticas pedagógicas que orienten un proceso de formación desde la enseñanza de las ciencias y sus ignorancias a fin de recontextualizar discursos, que como plantea Freire, logren la liberación del hombre para construcción de sí mismo.</p>
--	--	--	---	---

			<p>tenemos, la de vivir por mucho tiempo. Vemos que el SEMILLERO PEDAGOGICO INVESTIGATIVO DE KIWE UMA' DE TIERRADETRO Y EL CENTRO PILOTO LUUCX LE'CXKWE DEL MANZANO TORIBIO, SAN FRANCISCO, TORIBIO, cumplen con este sueño pedagógico y requerimiento.</p> <p>En estos estos espacios de acompañamiento de orientación y del cuidado de la vida a las semillitas de vida, se les enseña los valores de la identidad. En estos ambientes de formación no prima el tablero ni el salón, sino los ambientes para aprender en la naturaleza, no se ve por horas el Nasayuwe, sino que el Nasayuwe fluye todo el tiempo, las materias de conocimiento no son las que dictamina el ministerio de educación del estado, sino el conocimiento que indica la cosmovisión, en estos ambientes de formación no existe el profesor que enseña sino el que aprende de los mayores y de los sabios culturales, para luego socializar este conocimiento a los niños. La luna como el sol no se enseña desde la visión astronómica, sino desde la cosmovisión nasa. Las plantas, como los animales, las piedras como las montañas y los ríos, son consideradas personas que hacen parte de nuestro mundo y merecedores de la dignidad de vivir y el de ser respetados.</p> <p>Aquí no hay sujetos ni objetos de conocimiento, el conocimiento se construye a partir de lo que indiquen los thé walas, acompañado de los seres sagrados de la naturaleza, las mamás como los papás hemos aprendido de los niños de su alegría</p>	<p>Estar presentes con el corazón, como lo proponen los Nasnas, es permitir que la palabra circule, que transite las vertiginosas corrientes del pensamiento en relación con la otredad y llene de posibilidades el encuentro para el aprendizaje. Propiciar un escenario ecológico de enseñanza, necesita la descolonización de un estar pasivo que como lo describe el modelo de educación bancaria, solo llena de discursos no situados, jarras vacías y así lograr la reflexión acerca de la presencia verdadera del maestro, sus subjetividades y los discursos que ha legitimado y que deliberadamente manifiesta y gatillan sus actos de enseñanza.</p>
--	--	--	---	--

			<p>y de su sentimiento de cuidado a la naturaleza. En estos días no más fui testigo de una conversación de dos estudiantes de kiwe uma de 12 y 8 años respectivamente, Nes y Sxayah wejxa, Sxayah hace una pregunta para Mí y me dice, oye, el Agua es más grande que la tierra o la tierra más grande que el agua, me pareció un poco difícil de responder, entonces la estaba tratando de procesar y en ese tiempo, decide contestar Nes con mucha seguridad y dice lo siguiente: “la tierra es nuestra madre, el agua es el cabello que ella se cobija, así como el petróleo es la sangre de ella”. Me sorprendió muchísimo la respuesta, porque todo el argumento está planteado, desde los términos del cuidado a la tierra. Lo que se busca enseñar y aprender, en estos ambientes de formación es volver nuevamente al seno de la tierra, una kiwe weceni sxawëdya’ “regresar nuevamente a la raíz de la madre tierra”. Ha correspondido en este sentido, brindar un acompañamiento pedagógico a nuestras semillitas de vida, para que los padres y madres de familia como los niños sean sensibles a una kiwe, <i>uma kiwe we’wenxi’s nwëse’jya</i> “escuchar las voces de la madre tierra”. Estamos de acuerdo en la zona de Tierradentro como en el Norte del cauca que nos corresponde urgentemente crear espacios de formación autónoma, para generar ambientes de educación para crear sensibilidad para valorar, querer, aceptar la tierra como madre, pues en la medida en que sintamos la tierra madre, aseguraremos la esperanza de vivir con dignidad, fuerza, fortaleza y autonomía.</p>	
--	--	--	---	--

			<p><i>"Nasa fxikwe' nasa na' fxi'ze ji'pta' maa kiwetma'tx üsnxunapa"</i>, la semilla nasa tiene que ser nasa, independientemente del territorio indígena que estén germinando y creciendo. Esta afirmación de los mayores es la que nos convoca a buscar los caminos más adecuados para la orientación de las semillas de vida.</p>	
11	Kiwe Uma (Madre Tierra),	Observación participante Entrevista	<p>"El sueño de la comunidad pues inicialmente es como todo el tema de despertar en los niños el sentido y la forma de vivir de nuestros abuelos que ha consistido como inicialmente generar esa relación de armonía con la tierra, en ese sentido lo que estamos haciendo es cómo generar todo un acompañamiento de tal manera que la niña tenga la posibilidad de vincularse con la tierra desde esa perspectiva de madre tierra, entonces ahí se empieza como a generar, como todo el tema del espacio de acompañamiento y de orientación, a todos los que están involucrados en nuestro proceso, ese es como inicialmente como el primer sueño que se trabaja y se posesiona la relación con la tierra, entonces ahí entra como todo el tema del cuidado, pero también todo ese tema de lo que implica la espiritualidad como para estar ofreciendo me refiero a la parte espiritual, como un vínculo de cariño y amor hacia la tierra. El otro tema es la lengua que la lengua es ancestral, la lengua tiene una conexión con la naturaleza, pero que en estos momentos se ha generado como una pérdida muy fuerte y que no tiene como un nivel de frenar como esa perdida, y como esa poca apropiación de las familias hacia la lengua, ahorita en la mayoría de los resguardos las</p>	<p>Es importante en el proceso educativo propio, tener claro que la educación propia nace con el fin de liberar las tierras, ocupar espacios más planos que permiten que la comunidad pueda vivir, entonces el papel del maestro dentro de ese contexto. El maestro es un agente libertador de territorios, esto cambia la perspectiva, es decir, el maestro de la escuela es el mismo que va y lucha por recuperar los territorios, lo que propende que la escuela este permeada por estas luchas. Los niños entienden los fundamentos de la educación referida a liberar su territorio, de ahí nace la idea de los cabildantes. La escuela sirve como un espacio, un campo de formación de dirigentes y eso ha sido el objetivo este modelo propio. La construcción de un pensamiento político organizativo en los niños a través del desarrollo de habilidades para regentes del movimiento indígena. Muchos exalumnos llegan a ser cabildantes y participan en la guardia cívica de la comunidad, aquí es cuando entendemos que la educación tiene un sentido propio, que tiene un fin, que va hacia algo que tiene muchos puntos de intersección pero que está conectada con un propósito comunitario.</p>

			<p>familias jóvenes están enseñando la lengua y a nivel de contexto de territorio, la lengua está en unos términos como de gran preocupación, entonces lo que está trabajando ahorita en estos momentos es el tema de reivindicar la lengua, que los niños tengan nuevamente la posibilidad de hablarla”.</p>	<p>La idea de cultura es generar a través de ella un mecanismo para la supervivencia de su legado: lo que son como pueblo, sus costumbres que son todas aquellas actividades en torno a la cultura que generan identidad, pero la cultura es la organización política de la comunidad que le sirve a los Nasa enfrentase a la sociedad dominante.</p> <p>La cosmovisión es para los NASA la metodología de dialogo que permite que haya una formación en el presente frente a las cosas que pasan teniendo en cuenta las enseñanzas de los antepasados, es decir, se contextualiza los saberes orientándolos desde la cosmogonía del pueblo generando una presencia cultural usando su lengua para lograrlo. Esto garantiza un proceso realmente es auténtico “Mediante el desarrollo intelectual del uso de la lengua se fortalecen los mecanismos de resistencia. Volver a la lengua es representar el pueblo Nasa desde su cosmovisión, la lengua es importante para tener un pensamiento propio y tener un pensamiento propio es pensar con el corazón.</p>
10	Dominación	Fuente teórica De Sousa Santos, 2010,	<p>“Al contrario, con lo que sucede con la relación capital trabajo, la clasificación social se basa en atributos que niegan la intencionalidad de la jerarquía social. La relación de dominación es la consecuencia y no la causa de esa jerarquía y puede ser considerada como una obligación de quien es clasificado como superior ejemplo la</p>	<p>Para ahondar en la concepción de la educación bancaria se analiza la relación oprimido-opresor desde la subjetividad que en América Latina ha tendido gran incidencia a causa de un hecho histórico y que también se analiza dentro del grupo de colonialidad. La conquista.</p>

			<p>carga del hombre blanco en su misión civilizadora”.</p>	<p>Los hechos históricos que marcaron la modernidad en América Latina trajeron como consecuencia el colonialismo. Esta prescripción indica para Catherine Walsh el lado oscuro de la modernidad ya que articula desde la conquista los patrones de poder desde la idea de raza. La supremacía de poder que avasalló con otras formas de ser y estar se anidó dentro del pensamiento para el beneficio blanco europeo como también para la élite criolla. Para esta autora, la violencia del ser está explicada en la colonialidad ya que ser colonizado tiene un arraigamiento en la historia y el espacio. La subjetividad creada desde esta perspectiva sirve a su vez de análisis a los procesos, formaciones y el proyecto universal del sistema-mundo.</p> <p>Dentro de la colonialidad se distingue cuatro esferas que operan sobre la subjetividad del otro y que han creado patrones específicos para el relacionamiento intersubjetivo, condiciones que determinan la reificación de sujetos para su olvido.</p> <p>Estas esferas para el grupo de colonialidad son resultantes de la relación que se constituyó a partir de la subjetividad dominante, tanto en los sujetos oprimidos, como en los que ejercen opresión sobre otros. Esta contradicción en palabras de Freire, alinea ignorancia a fin de mantener una estructura de dominación en donde el hombre como ser dialógico, que ontológicamente es un ser de la praxis, y que a diferencia de los</p>
--	--	--	--	--

				<p>animales emergen del mundo, parafraseando a Freire, objetivándolo; niegan su condición y a consecuencia, sufren.</p> <p>La primera esfera por esta corriente de pensamiento es la colonialidad del poder: Aquí la idea de raza crea arquetipos para la jerarquización del ser que da lugar al control sobre el trabajo, de esta manera los estados naturalizan una estructura de clasificación social encargada de alinear a los sujetos sobre los campos de saber que la mantienen.</p> <p>La segunda esfera parte de lo mencionado; la jerarquización sobre los campos del saber genera la desestimación sobre aquellos conocimientos de quienes tienen menor capital simbólico, a razón no de su fundamentación, sino de su operatividad y productividad en el mundo capitalista. La producción intelectual de las comunidades afro u indígenas se descartó consecuencia, como lo indica Katherine Walsh de la tipificación que se hizo sobre el hombre blanco europeo a quien se le atribuyó la perfección humana mientras los nativos americanos fueron clasificados como pertenecientes a una raza inferior. Pese a que esta idea pierde su fuerza al deslegitimarse por la ciencia, la supremacía que se fundó muta a la idea de alta cultura o la cultura de la minoría de edad.</p>
--	--	--	--	---

12	Deformación de las semillas	Observación participante Entrevista	<p>“Buenas tardes, un saludo, bueno, lo de la educación oficial lo que pasa es que para el caso para donde estamos, pero creo que en contextos así generales también, todo el antecedente que ha tenido precisamente es como todo el tema de la intervención por un lado la institución como ha estado con la escuela y por el otro lado es el vínculo que hizo precisamente la escuela oficial con la iglesia, entonces claro inicialmente fue como todo el enfoque orientado de esa forma de catequizar y la catequización borro de una manera muy fuerte los principios y las prácticas de cosmovisión que están tan arraigadas a los pueblos, entonces claro todo el tema de los rituales y de esa energía que armoniza y equilibra el territorio y al pueblo, fue prácticamente rechazada con una definición bien fuerte como él mismo, la misma palabra que sale del contexto, fuerte por el tema de la brujería por ejemplo, o el hecho mismo de decir de que lo que se practica prácticamente a nivel de los rituales era determinado como diabólico o finalmente como esa definición como de agüero, entendiéndose que es una cosa que no tiene sentido, es como una determinación como decir de que cierto tipo de personas o familias generan una práctica, pero que en el fondo entonces es como por decir de que no se sabe lo que se hace o lo que se hace, se hace con sentido, entonces el término de lo espiritual fue categorizado en ese sentido desde ese vínculo de la formación de la iglesia y la escuela, entonces claro, si eso fue de esa forma, lo que nos rompieron inicialmente y hasta ahora, pues más ni menos que el tema de la espiritualidad, y la</p>	<p>Paulo Freire se refiere a la necesidad de reafirmar la opresión como un ejercicio de toma de conciencia para la liberación del hombre y la mujer, “Hay que hacer la opresión real todavía más opresora, añadiendo a aquella -la conciencia de la opresión- haciendo la infamia más infamante, la pregonarla”, con esto, solo cuando asumimos nuestro posicionamiento consiente en el mundo y deseamos el ejercicio de pensar nuestra conciencia individual y colectiva, logramos el deseo de descolonizarnos, dando paso al diálogo con otras formas de ser y estar. El acto educativo es un acto de liberación si centra su atención a la transformación subjetiva del niño, niña y joven frente a como lo dice Freire, “<i>ser más</i>”. Corresponder a su naturaleza moral.</p> <p>En este sentido, la educación propia nos da pistas, nos muestra el desarrollo de un proceso educativo desde el sentir como base para las relaciones que constituyen las posibilidades en el relacionamiento. Pero en ese relacionamiento, juega un papel importante la pretensión educativa que tiene que ver, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación, la permanencia cultural y el empoderamiento del individuo como ser plural en correlación con su contexto. La educación oficial debe plantearse otros fines dentro de su ser y estar. Si bien atiende a las demandas del Estado en relación a la</p>
----	-----------------------------	--	--	---

			<p>espiritualidad arraiga como esa relación de nosotros, la familia, el pueblo, con el territorio y más esa relación que nosotros teníamos con la madre tierra, entonces de ahí para allá, ha venido cambiando todo, entonces ahí ya entran otros principios de vida, como otras formas de pensar y ahí es donde se incrusta precisamente tanto lo institucional en este caso la escuela como en la iglesia, todo el tema de la visión de desarrollo, está más que claro en nosotros mismos, nosotros generamos una lucha interna así bien fuerte para ser coherentes, pero claro en términos de desarrollo decimos así porque fue muy bien trabajada y sembrada, de ahí por ejemplo todo el tema de la noción de la madre tierra, por ejemplo ahorita mismo se ha ido deteriorando y es muy complejo que muchos de nosotros pensemos cómo desde ese principio, estoy hablando de madre tierra no porque claro, ahorita la tierra desde la perspectiva del desarrollo, la tierra lógicamente uno la categoriza como desde escenario físico, y ese escenario físico a uno le implica considerarse dueño como de mirarla como un recurso, todo ese vínculo de producción monocultivo, entonces claro ahí el sentido cambia totalmente, entonces toda esa relación que nosotros teníamos con la madre tierra definitivamente se impactó y en nosotros de todas maneras ese sentir y esa desconexión con la tierra no la lograron establecer, precisamente ha sido ese ser de educación institucionalizada oficial porque desde la institución educativa oficial, ya sea indígena por ejemplo, incluso estamos hablando de los proyectos educativos comunitarios, no considera ampliamente y no</p>	<p>reducción de la pobreza, como lo muestra el Banco Mundial o como generador de control social, es constituido por hombres y mujeres maestros, que, sabiéndose parte de la estructura de dominación, necesitan un proceso de “darse cuenta”. Esta categoría centra su atención en la posibilidad de transformar y de incluir otras maneras posibles en la escuela tradicional y oficial, al intentar reflexionar consuetamente en su historicidad, tendencias y fines que anulan su legitimidad, legitimidad de ser un epicentro de prácticas morales que permitan la construcción intersubjetiva de la libertad y por ende de la resistencia a modelos de dominación y des legitimación de lo humano.</p> <p>No cabe duda para esta investigación, que es necesario concebir la necesidad de transformar el hacer en el sentido de atribuirle a éste, el valor de llevar a cabo las acciones que promuevan prácticas morales de descolonización y en consecuencia, lo descrito como un dialogo con el mundo que urja la necesidad de comprender que somos solo, una manera de interpretarlo y que las ciencias del conocimiento tienen diferentes voces, diversas maneras de interacción con el mundo ya sean consecuencia o anticipaciones.</p> <p>La relación horizontal propuesta por Freire es sustento para esta categoría que rectifica la necesidad de ser con el mundo y no espectador del mundo. Los maestros desde el accionar de las prácticas educativas pueden generar</p>
--	--	--	---	---

			<p>genera como una relación profunda de respeto con la madre tierra, toda esa relación de tierra-producción, de tierra- aprovechamiento, de tierra, como conexiones de vida y económica, están como muy fuertemente inscritas, entonces todo ese antecedente de la forma y del desarraigo con la tierra, es porque la institucionalidad intervino en nosotros de esa forma, y por una característica más puntual, la iglesia camuflándose también en la escuela institucional o en la misma escuela comunitaria, lo otro complejo de la institución es que nos parte, nos cercena los tiempos pero también prácticamente nos limita un calendario cristiano, entonces claro ahorita por ejemplo nos parece, loco, más sin embargo, así como nos rompieron esa relación que nosotros teníamos con la tierra, la institucionalidad rompió la forma con la que nosotros nos relacionamos con los tiempos, entonces cuando estábamos hablando de madre tierra, lógicamente nos involucramos de una vez con los tiempos propios, porque el tiempo propio implica, ceñirse a los tiempos de la luna y la del sol que antes sin escribirse, todos la asumen desde una práctica, por ejemplo, ahorita el rollo un poco es que escribimos mucho y no practicamos y no sentimos, que ese es el vacío fuerte que hay ahí, pero en términos de tiempo claro, ahorita como todo el tema de implicar los caminos que hay en la naturaleza, el sol tiene su propio tiempo, la luna tiene su propio tiempo, el viento, bueno, todos los seres que podríamos como mencionar en la naturaleza, pero ahora entonces la institucionalidad nos encasillo en un salón, o sea que es muy jodido, es un salón que no</p>	<p>transformaciones en la medida que se asuman parte del proceso, parte fundamental en el sentido de orientar las acciones que posibiliten la enseñanza desde la perspectiva de colonial, sin duda, desde la legitimización de la conciencia natural del mundo que no es más que la poética interrelacionar que subjetiva al niño en la posibilidad de recrear el mundo de la vida, de comprenderlo críticamente.</p> <p>Los niños y niñas Nasa reconocen su identidad cultural en sí mismos y en la otredad, esto les permite sentirse comunidad. Dentro de las actividades que se llevan a cabo en el plan piloto mencionado anteriormente, las semillitas de vida empiezan a fortalecer una conciencia sobre la colectividad dentro de las actividades pedagógicas encaminadas al fortalecimiento del corazón para lo cual, ellos mismos, orientados por los dinamizadores, deben buscar los materiales empleados en su desarrollo. Alistar el fuego y las ofrendas a los mayores simbólicos que habitan en la casa grande, estar a cargo de su tulpá y llevar a cabo las ceremonias guiadas por los mayores. Esta relación con el entorno trae consigo el fortalecimiento al tejido social; su primera relación es consigo mismo a través de la lengua desde la función simbólica del pensamiento y partiendo de esta, se establece la relación con los otros dentro de un ciclo y fin comunitario, la permanencia.</p>
--	--	--	--	---

			<p>equivale, escriba, y que no equivale ni involucra nada y la del sol que antes sin escribirse, todos la asumen desde una práctica, por ejemplo, ahorita el rollo un poco es que escribimos mucho y no practicamos y no sentimos, que ese es el vacío fuerte que hay ahí, pero en términos de tiempo claro, ahorita como todo el tema de implicar los caminos que hay en la naturaleza, el sol tiene su propio tiempo, la luna tiene su propio tiempo, el viento, bueno, todos los seres que podríamos como mencionar en la naturaleza, pero ahora entonces la institucionalidad nos encasillo en un salón, o sea que es muy jodido, es un salón que no equivale, escriba, y que no equivale ni involucra nada de contexto de naturaleza, y por el otro lado entonces es el tema de cómo se organizan los tiempos en la educación, por ejemplo, ahora en la institución son 8 horas de 45 minutos, hay asignaturas de un tiempo, bueno, una cosa así re loca, que no tiene sentido para nada, con el tema de la integralidad y de la forma cómo se vive bien el tema práctico, o ya cuando se relaciona con la comunidad o con las familias, entonces claro, ahorita la escuela, la institución nos rompió la forma de mirar el tiempo, porque el tiempo es fundamental, y el tiempo implica lo espiritual, entonces ahorita cuando nosotros terminamos con los procesos que nosotros tenemos, como involucramos el camino del sol, por ejemplo el camino del sol implica todo el tema de los rituales mayores, ya que van generando el camino durante todo el año y como se implica el camino de la luna, claro, la luna es fundamental para el tema del trabajo de la forma en cómo acompañamos a los niños, en que luna nacieron</p>	
--	--	--	--	--

			<p>los niños, que luna es la más indicada para trabajar en el tul, en que luna tocamos música, en que luna hablamos nasayuwe, en que luna hacemos como los ofrecimientos, bueno el tiempo es fundamental, la institución también nos rompió la forma de ver el tiempo, lo otro que nos ha roto es precisamente todo el tema de la lengua, por ejemplo, entonces ahorita se habla muy poco nasayuwe porque la institución se encargó de generar y de sembrar todo el desprestigio con la lengua, entonces claro, hablar la lengua materna cuando antes estaban las instituciones era precisamente esa determinación como muy fuerte en decir de qué hablar la lengua era ser enredador y hablar la lengua significaba que usted más tarde no podía hablar español y que no se podía relacionar con el blanco, o sea hablar la lengua era hablar un idioma del indio y que eso no representaba ninguna forma de saber, ninguna forma como de valor, incluso todo el tema de los castigos físicos para que no hablara la lengua, entonces la lengua se ha ido deteriorando poco a poco y ahorita entonces, al punto como de estar a un riesgo incluso de perderse, frente a la institución si es como todo ese rompimiento que la institucionalidad nos generó como cosmovisión, en ese mismo tema de sentirse los sonidos propios, con el tema de cómo la alegría está representada alrededor de la danza, de la música de flauta, del tambor, del mismo compartir de la chicha también se rompió porque se pensaba de que todos esos actos eran diabólicos, porque esa relación comunitaria con los sonidos estaba la relación con la alegría y la celebración, entonces ya después el tema de los</p>	
--	--	--	---	--

			<p>sonidos propios tuvo que articularse con el tema de lo católico, la iglesia, por ejemplo en las iglesias encontraban como 13 vínculos con el tema de las fiestas patronales y las religiones, pero entonces ahorita como ha habido como ese cuestionamiento hacia el tema del catolicismo, entonces la gente no acude tanto a las iglesias, pero ahorita el tema de los sonidos propios están desapareciendo, entonces nosotros ahorita con kiwe uma, y con los procesos que tenemos, queremos es generar ese sentido de esperanza para la cultura, nosotros si estábamos concentrados con nuestros niños, en lo que fue conflictivo antes para mirar a ver cómo nos potencializamos en este punto, ahora nosotros si la crisis era con la forma como rompieron los tiempos, ahorita es como nosotros podemos planear nuevamente con los tiempos propios, si todo el tema del desarreglo estuvo con la tierra, ahora nuestra búsqueda pedagógica o nuestra búsqueda de acompañamientos, acercarnos a la tierra, si el sentido de la espiritualidad se ha deteriorado tanto, ahorita nosotros es mirar a ver cómo despertamos ese sentir espiritual, si los sonidos propios ya se están despidiendo del territorio y el nasayuwe también ahorita es como nosotros generamos todo el tema de los tiempos integrales alrededor de las vivencias para mirar a ver cómo despertamos nuevamente como esos saberes, podría decir eso por ahorita”.</p>	
--	--	--	--	--

14	Línea de pensamiento abismal	Fuente teórica De Sousa Santos, 2010.	<p>“El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles. Las visibles constituyen el fundamento de las visibles y son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos. La división es tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad se convierte en no existente y de hecho es producido como no existente. no existente significa no existen en ninguna forma relevante o comprensible de ser”.</p>	<p>El maestro y maestra que sufre de alteridad, pero logra cederle un espacio de análisis antes que negarla, puede mirar hacia sí mismo desde el reconocimiento de la herida colonial para explicar los patrones de comportamientos aprendidos frente a la otredad. Estos quizás le permitan descubrir de dónde viene el juicio, la estigmatización, la dominación y el control sobre la corporeidad del otro; también escuchar la opinión sobre sí mismo y el proceso educativo que lleva a cabo, sus propias búsquedas e intereses. Objetivando su subjetividad puede descubrir cómo explica, acoge o rechaza la otredad desde sus propios esquemas de verdad y las especulaciones que frente a esta realiza. Cómo interpreta sus propias ignorancias y cuáles son las resistencias que identifica para hacer posible lo que puede accionar.</p> <p>Reconocer en la subjetivación la incidencia de la historia, la cultura, la familia y demás instituciones de orden social que construyen la representación de los sujetos en la esfera económica neoliberal bajo estructuras de dominación hegemónica colonial, es una especulación que el maestro y maestra podría plantearse para identificar su propia narración, interpretación y reproducción del tipo de sociedad que constituye. El interés y la credibilidad en problematizar situaciones de opresión, las posibilidades de acción y transformación que se tendrían, como a su vez</p>
----	------------------------------	--	---	---

				la normalización sobre estas, pueden orientar el proceso introspectivo de análisis colonial.
15	Los semilleros de educación propia	Observación participante Entrevista	<p>“Lo que diría al comienzo es que nosotros por ejemplo estamos trabajando en un proceso de formación, pero entonces lo estamos haciendo es por fuera de la institucionalidad oficial, incluso por fuera mismo proyecto educativo comunitario, ¿Por qué? Porque nosotros con la experiencia del trabajo que llevamos vimos que incluso todavía hay vicios muy de la institucionalidad oficial, salones, horarios, asignaturas, manuales de convivencia, profesores con ese carácter rígido oficial religioso, entonces para nosotros fue muy duro y decidimos hacer nuestro propio proceso de formación y ahorita entonces estamos tratando de generar toda una discusión interna a nivel de la organización para mirar como en términos de política del CRIC, se ve reflejado porque tenemos muy significativos, si es de ahí, entonces se puede contestar pues no habría problema, yo tendría la posibilidad de contestar por aquí”.</p>	<p>La liberación de la tierra es un proceso político que para los Nasa se constituye en preservar la raíz del territorio otorgado por los espíritus a sus mayores. Llevarlo a cabo necesita de una estructura política que mantenga a salvo los intereses de la comunidad y que garantice el cumplimiento de las leyes ancestrales. Estos mandatos recomiendan vivir en armonización con las fuerzas espirituales y materiales que posibilitan la existencia y que otorgan el “vivir sabroso” como ellos lo llaman. Sin embargo, que esto suceda, depende de un proceso de liberación del pensamiento que resignifique hechos históricos y su incidencia en la subjetivación del otro construida bajo el modelo político y social del establecimiento Nación.</p> <p>La conquista es un hecho histórico que género grandes transformaciones de carácter estructural en América Latina como en otros lugares. Este conocimiento es esencial para los Nasa, clave en entender su trama cultural y las luchas por su reconocimiento. La conciencia frente a la marginación a causa de la usurpación de sus territorios y el sometimiento de sus maneras de interpretar el mundo a una suerte de desestimación, les apunta un pensamiento colonizado que se legitimó sobre ellos y que de esa manera se naturalizó en su prácticas relacionales,</p>

				<p>condicionando sus interacciones con la naturaleza, con sus prácticas tradicionales, con los miembros de su comunidad y con los otros. Darse cuenta de esta subjetividad es la emergencia que permite redescubrir sus raíces y reafirmar el pacto con los mayores al dialogar con los hechos históricos que así los constituyeron. De esta manera, la descolonización es la apertura para reconstruir el pensamiento y orientarlo a las raíces ancestrales por medio de la reflexión sobre el mundo de la vida.</p> <p>La soberanía de la comunidad Nasa es producto de la resistencia al pensamiento colonizado, a razón de esto, la reafirmación de lo propio dentro de la conformación de la estructura organizativa: Educación propia, gobierno propio alimentación propia, etc donde se atiende a las necesidades reales de la comunidad desde sus posibilidades, en diálogo con otros conocimientos y con la participación de los mayores espirituales que orientan las decisiones finales.</p> <p>La lucha del pueblo Nasa es la lucha por la liberación de la madre tierra. Esta lucha se interpreta de otra manera a la luz de la descolonización del ser y saber. Descolonizar el pensamiento a través de la deconstrucción de imaginarios reproducidos y legitimados permite la reflexión frente a las ausencias que da apertura a la existencia de organismos predispuestos al lenguaje; otras posibilidades de relación con la otredad que impulsan el</p>
--	--	--	--	---

				<p>flujo consciente de acciones que interpelan al silencio, dando emergencia a otras formas de ser y de estar con el mundo.</p> <p>Los Nasa descubren la colonialidad en su subjetividad como producto de la historicidad que conformó la composición política del país y por esa suerte luchan su reconocimiento, así descubren su liberación. Esto empata con lo propuesto por Paulo Freire cuando se refiere a la liberación como tarea de los oprimidos, quienes hallando en su transformación un legítimo humanismo tiene la plena conciencia de reconocer las otredades y construir con ellas diálogos para reinventar el mundo.</p>
16	Educación bancaria.	Fuente teórica Paulo Freire, 1994.	<p>“La visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos la alineación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro”.</p>	<p>El maestro y maestra que cuestiona la operativización de su ser, los impedimentos que encuentra en el ejercicio de su labor, las demandas administrativas a las que debe atender, la normalización de metodologías autoritarias, el seguimiento instruccional, las imposiciones a las que se ciñe y las que genera, el temor a dar su palabra, la discriminación por sus apuestas educativas, la deslegitimación de su participación en la formulación de planes de estudio como la reproducción de estos, la personificación de un administrador, que vigila, controla y manda sobre otros y otras, lo que de la misma manera es sometido, empieza por sentirse abismado. Esta posibilidad de alteridad es la ausencia que puede orientar su propio</p>

				<p>proceso de descubrimiento: la posibilidad para asumir la realidad que construye desde la opresión externa que naturaliza en sus estructuras internas y con la que actúa en función de sí mismo, de la otredad y en el mundo de la vida. Hacer realidad situaciones o experiencias pedagógicas que están dentro del horizonte de posibilidades concretas también es una oportunidad para analizar las causas y factores que limitan o no su accionar, reconociendo el lenguaje como constructor y reproductor de la cosmovisión hegemónica-patriarcal-occidental del mundo y su incidencia en la naturalización de las violencias físicas y/o simbólicas acuñada en el lenguaje con el que narra e interviene en el mundo relacional.</p>
17	Atomización del maestro y maestra	Fuente teórica Zuluaga, 2011.	<p>“El campo de saber de la pedagogía es disgregado y sus criterios de verdad son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas, como la sociología de la educación, la administración educativa, la psicología educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber. Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la psicología educativa toma como su objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la sociología de la educación se refiere a la institución educativa (escuela) para</p>	<p>El maestro y maestra que intentan para sí mismos el análisis crítico colonial, la explicación de sus alteridades y el reconocimiento de la subjetividad propia, quienes problematizan su realidad como las acciones que puede formular desde el campo de saber qué agencian y las incidencias de sus omisiones en este. El maestro y maestra que contrasta la realidad social con las propias realidades de la escuela y al interior de su aula bajo el análisis de las estructuras de poder patriarcal imbricadas en su ser como herencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, descubre las ausencias que puede convertir en emergencias, que se manifiestan a través de inquietudes, malestares, alteridades. y que una</p>

			<p>pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de empresa, de administración de personal y de recursos. Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normaliza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado. Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las ciencias de la educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental explica su posición subalterna frente al Estado docente, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales”.</p>	<p>vez se reconocen siguen siendo ausencias de procedimientos, metodologías, afectos etc., Sin embargo, para estas ausencias también sobrevienen emergencias.</p>
18	Sociología de las emergencias	Fuente teórica De Sousa Santos, 2010	<p>“La sociología de las emergencias consiste en la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas. En tanto que la sociología de las ausencias amplía el presente uniendo a lo real existente lo que de él fue sustraído por la razón eurocéntrica dominante, la sociología de las emergencias amplía el presente uniendo a lo real amplio las posibilidades y expectativas futuras que</p>	<p>La herida colonial imbricada en ambientes familiares y educativos con menos posibilidades de problematización sobre sí mismos, reproducen y naturalizan en el lenguaje situaciones de opresión como realidades que no suelen ser reconocidas y/o analizadas ¿Podría la escuela servir de instrumento para generar las</p>

			<p>conlleva. En este último caso, la ampliación del presente implica la contracción del futuro, en la medida en que lo todavía no, lejos de ser un futuro vacío e infinito, es un futuro concreto, siempre incierto y siempre en peligro. Como dijo Bloch, junto a cada esperanza hay un cajón a la espera (1995: 311). Cuidar del futuro es un imperativo porque es imposible blindar la esperanza contra la frustración, lo porvenir contra el nihilismo, la redención contra el desastre; en suma, porque es imposible la esperanza sin la eventualidad del cajón”.</p> <p>“La sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones”.</p> <p>“La sociología de las emergencias actúa tanto sobre las posibilidades (potencialidad) como sobre las capacidades (potencia). Lo todavía no tiene sentido (en cuanto posibilidad), pero no tiene dirección, ya que tanto puede acabar en esperanza como en desastre. Por eso, la sociología de las emergencias sustituye la idea</p>	<p>representaciones de dichas problematizaciones como ser el ambiente dónde puedan darse diferentes miradas a sus causas, consecuencias y posibilidades de transformación?</p> <p>La historia de la conquista de América y la colonización violenta del territorio que instauró un ordenamiento hegemónico patriarcal, que por medio de la institucionalidad ha conservado las estructuras de poder y dominación, son realidades que pueden ser interpelada desde el análisis y la reflexión sobre sus incidencias en la construcción intersubjetiva del mundo de la vida.</p> <p>Los cuestionamientos sobre la incidencia de la colonialidad en la construcción subjetiva a partir del análisis frente a la escuela, contribuyen a la investigación sobre el sí mismo para anclar y comprender las consecuencias que tiene en los procesos de intervención pedagógica a partir de las experiencias de relacionamiento vívidas y cómo estas influyen en la subjetivación con la que ahora se interviene en la construcción subjetiva de otros y otras.</p>
--	--	--	--	--

			<p>mecánica de determinación por la idea axiológica del cuidado. La mecánica del progreso es, de este modo, sustituida por la axiología del cuidado. Mientras que en la sociología de las ausencias la axiología del cuidado es puesta en práctica en relación con las alternativas disponibles, en la sociología de las emergencias se lleva a cabo en relación con las alternativas posibles. Esta dimensión ética hace que ni la sociología de las ausencias ni la sociología de las emergencias sean sociologías convencionales. Hay, sin embargo, otra razón para su no convencionalidad: su objetividad depende de la calidad de su dimensión subjetiva".</p> <p>"El elemento subjetivo de la sociología de las ausencias es la conciencia cosmopolita y el inconformismo ante el desperdicio de la experiencia".</p>	
19	Adoctrinamiento	Fuente teórica: Melich, 1994	<p>"En resumen, el adoctrinamiento en el ámbito de nuestra vida cotidiana, en nuestro entorno axiológico es una acción tendenciosa y parcial que de modo latente o manifiesto no tiene presente otras posibles opciones y tiende a asfixiar el desarrollo personal en una única y posible dirección"</p>	<p>La acción instructiva solo en poiesis establece una relación de adoctrinamiento para Melich si se pretende que el sujeto aprenda sin comprender, si se naturaliza un argumento de autoridad frente a otras posibilidades de conocimiento y si se anula el criterio frente a otras alternativas que sean parte constitutiva de su intersubjetividad. En concordancia con Freire, el adoctrinamiento es una acción que tiende a socavar el desarrollo personal y a conducirlo hacia una sola dirección. Aquí el otro es alcanzado para Melich como máscara que juega un rol y no como prójimo, como sujeto único, que en tanto mayor se permita ser depositario o recipiente menos desarrollarán parafraseando a Freire, la conciencia crítica que le resultaría de su</p>

				<p>interacción con el mundo como transformadores de este.</p> <p>Paulo Freire abre paso a una reflexión sobre las implicaciones de una educación no problematizadora en la construcción subjetiva del hombre y del mundo. Melich complementa esta reflexión al explicar cómo la praxis moral orienta la mediación intersubjetiva desde el reconocimiento entre corporeidades, lo que constituiría el componente epistemológico de la educación como práctica de la libertad. Pero a su vez plantea la problematización que suscita la relación plural en términos axiológicos ya que en la negación de la corporeidad del otro se niega el ser en sí mismo y en el mundo, aquí descansa la concepción de educación bancaria.</p> <p>Las acciones instructivas para Melich que niegan la subjetividad del ser en relación a los objetos o lugares que ha indicado y que tiene como finalidad la construcción de un sujeto que no se hace con el mundo porque se deja dentro de una subjetividad para sí mismo, crea a su vez alteridad en el encuentro con otro a sí mismo configurado, solo alcanzan el estatuto de educativas cuando el encuentro es moral. las acciones instructivo-formativas no se pueden convertir en educativas porque en ellas no emerge la relación dual.</p> <p>Una acción es educativa cuando en el acto pedagógico se reconocen bilateralmente la corporeidad de los seres que interactúan. Lo constituido como moral. Esta ausencia genera</p>
--	--	--	--	--

				<p>la contrariedad educador-educando que imposibilita el diálogo, que para Freire es imprescindible en aras de transformar el mundo. Pero este diálogo es producto del pensamiento auténtico, el cual solo se alcanza cuando el hombre se da cuenta de su propia opresión, en la que se subjetivó y ha permanecido.</p> <p>Hasta aquí se puede decir que la relación plural nos muestra su incidencia en las acciones instructivo formativas del educador bancario y que dicha relación es una idea sustraída de la construcción sobre el otro que narra el mundo de la vida al que se acontece.</p>
20	Ecología de saberes	Fuente teórica. De Sousa Santos, 2010	<p>“La ecología de saberes no solo acontece a nivel del <i>logos</i>, sino también a nivel del <i>mythos</i>. Como ya afirmé en el capítulo 1 la idea de emergencia o el «todavía no» de Ernst Bloch es aquí esencial (Bloch, 1995: 241).⁶¹ La intensificación de la voluntad es resultado de una lectura potenciadora de tendencias objetivas, que otorgan fuerza a una posibilidad auspiciadora, pero frágil, desde un entendimiento profundo de las posibilidades humanas basadas en conocimientos que, distintos al conocimiento científico, favorecen una fuerza interior más que exterior, o la <i>natura naturans</i> más que la <i>natura naturata</i>.⁶² A través de estos conocimientos es posible consolidar un valor mayor o un concepto de compromiso que es incomprendible para los mecanismos positivistas y funcionalistas de la ciencia moderna. De tal consolidación se desarrollará una nueva capacidad para la</p>	<p>A través de praxis, la dialogicidad conduce a la verdadera transformación por medio del compromiso de los hombres y mujeres en la palabra. Esto permite el aproximarse a la raíz sentí pensante del maestro. Dialogar con las memorias emocionales que hilaron la construcción de pensamientos circulares con la historicidad del mundo de la vida. Preguntar a las memorias educacionales qué hicieron, cómo lo hicieron, para qué lo hicieron, que incidencia tuvieron en nuestra subjetivación del mundo, del ser, del saber, de las ausencias, de los otros, del territorio.</p> <p>En esta categoría el maestro necesita dialogar son su ser a razón de contener la materia orgánica que hace posible mostrar. Esta posibilidad es su poder, pero un poder que debe descolonizar por medio de la reflexión frente a su subjetividad e historicidad y de las</p>

			<p>maravilla y la indignación, capaz de fundamentar una nueva teoría y práctica, no conformista, desestabilizadora, y de hecho rebelde”.</p> <p>“Lo que está en juego es la creación de un pronóstico activo basado en la riqueza de la diversidad no canónica del mundo y de un grado de espontaneidad basado en el rechazo para deducir el potencial desde lo actual. En este sentido, los poderes constituidos cesan de ser un destino y pueden ser confrontados de forma realista con poderes constituyentes. El asunto es, entonces, des familiarizar la tradición canónica del mono culturas del conocimiento, políticas y derecho, sin pararse ahí, como si esa des familiarización fuese la única familiaridad posible”.</p> <p>“La ecología de saberes es una epistemología desestabilizadora hasta el punto que se compromete en una crítica radical de las políticas de lo posible sin el rendimiento a una política imposible. Para la ecología de saberes no es central la distinción entre estructura y agencia, como es el caso de las ciencias sociales, sino la distinción entre acción conformista”.</p>	<p>implicaciones que tiene seguir perpetuando una educación que, en palabras de Freire, está orientada a la necrofilia: La pérdida de la humanización, el encerramiento de la conciencia, la domesticación de la condición humana, la contradicción entre falso y verdadero, legítimo e ilegítimo por la imposibilidad de ser para sí mismos.</p> <p>Este dialogo de descolonización permite reconocer y validar los esquemas de interpretación del mundo, y en la necesidad de reafirmar las subjetividades que estimulan el ser creado, se conduce vertiginosamente a la necesidad de legitimar los sistemas de creencias de los otros desde una comprensión distinta: es necesaria la pluralidad del mundo cultural para ser posible el yo, como a su vez ese yo necesito recrear en su interior dicha pluralidad del mundo que lo hace posible como él. Yo soy por los otros que atestiguan mi existencia y en pago yo cedo lo mismo. En este esclarecimiento se fundamenta la sociología de las ausencias que dan paso a la reflexión sobre las posibilidades de ser ocultas. Ignorancias ávidas de ser.</p> <p>Ir a la raíz es escudriñar la línea de tiempo y sus implicaciones en el lenguaje dentro del mundo de la vida. Preguntar quién soy desde las herramientas que proporciona la teorización. Una pregunta cociente que posibilite entrever las causas de la subjetivación que encierra al sujeto y lo que incide en su reafirmación el imponerse sobre</p>
--	--	--	--	---

				otros. El maestro impone su subjetividad cuando sin escudriñar, articula el saber que ostenta en su sistema de creencias y desde allí y lo transfiere. Cuando sin problematizar el saber se muestra como un dato sin reflexión.
21	Colonización	Fuente teórica. De Sousa Santos, 2010	<p>“Salir de la matriz colonial de poder requiere, entonces, conocer la historia, para cuestionar las subjetividades y reinterpretar los impactos sufridos por el territorio colonizado, centrando la atención hacia el reconocimiento e interrelación de aportes epistémicos “otros” incluidos en diferentes culturas como las resistencias que han librado para mantener su pervivencia en aras de interpelar la naturalización de violencias que perpetúa la perspectiva eurocéntrica del saber. Esta reivindicación de las múltiples formas de pensamiento, diferentes al pensamiento occidental moderno (pensamiento abismal), que según De Sousa (2010), consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: el de este lado de la línea y el del otro lado de la línea y supone la desaparición de la realidad del “otro lado de la línea”; implica salir de la invisibilización por la condición de no existencia derivada de una exclusión radical que se muestra irreal, incomprensible y/o ininteligible dentro de la concepción aceptada de lo que configura “el otro”. Si la característica principal del pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea porque “Este lado de la línea” no solo se posiciona como realidad concreta y completa, sino que prevalece a partir</p>	<p>Después de explicitar la implicación de la colonialidad del ser en la contradicción educador-educando se hace necesario retomar la colonialidad del saber para comprender la suerte de esta subjetivación.</p> <p>El educador bancario no sabe que lo es. El reproduce los modos de relacionamiento frente a si mismo contruidos en el mundo de la vida subjetivo que le imprime los modos de relacionamiento con los otros dentro de una racionalidad hegemónica concedida a la supremacía patriarcal blanca europea que naturaliza. Así el saber de los vencidos fue confinado y a consecuencia, sobre estos se naturalizaron imaginarios distorsionados que muestran del pensamiento colonizado.</p> <p>El saber del ser colonizado es un saber situado y esta demarcación tiene grandes incidencias para el sistema capitalista. Si el saber cómo capital simbólico que representa una cultura contribuye a los fines del capitalismo, este saber se legitima por encima de otros.</p> <p>Bajo este paradigma, el saber cómo atributo que pertenece a las esferas del poder y del cual se desprende los conceptos que se imparten, obvia las realidades de cada corporeidad. Como medio por el cual el sujeto configura su</p>

			<p>de la invisibilización y/o no existencia del “otro lado de la línea” (pág. 30), la tarea consiste en descolonizarse”.</p>	<p>entorno y lo narra, con algún tipo de problematización o no, atisba su condición de opresión consecuencia de la restricción sobre otros modos de saber lo que le imprime la reificación de su pensamiento para acercarse, evaluar, des construir y reconocer las posibilidades de encuentro intersubjetivo. Esta contrariedad le hace a su vez conceder la subestimación que aloja en si mismo al otro. Se podría sugerir según lo planteado por Melich la imposibilidad de compartir su legitimidad con la propia del otro ante la ausencia de katarsis y la negación de aisthesis.</p> <p>La colonización del saber es pues la manera de legitimar las estructuras de dominación del ser bajo prescripciones que establecen una jerarquía en el relacionamiento de los sujetos con los objetos y situaciones. Esta jerarquización adecúa las formas de exclusión sobre el saber de los sujetos que hacen parte de una demarcación establecida por los imaginarios del pensamiento colonial. El saber que se ratifica como legítimo, es según el grupo de- colonial, el saber occidental que hace parte de la esfera del poder colonial, con el cual se subjetividad al sujeto en un conocimiento no situado y que además por su forma de relacionamiento para impartirlo, genera las condiciones para la reificación de sí mismo y del otro.</p> <p>Si bien es cierto que el maestro se acoge a los conocimientos construidos desde el campo intelectual referido a las ciencias de saber</p>
--	--	--	--	--

				<p>hegemónico, sobre este saber es posible la problematización y recontextualización de los discursos para llevarlos a su interpelación. Esta posibilidad es propia de la intencionalidad pedagógica planteada por Melich.</p> <p>El campo pedagógico es lo propio del maestro según Zuluaga. Las ciencias del saber que aprende y reproduce, dentro de este campo, se convierten en objeto análisis según las necesidades de explicitación que se tenga.</p> <p>El campo pedagógico puede hacer posible la reflexión sobre el acto educativo y los modos de relacionamiento dual y plural, así como sobre la reflexión en la incidencia de la praxis moral dentro de los procesos de subjetivación.</p>
22	El corazón	Observación participante	<p>“La formación para el corazón, no es simplemente una argumentación romántica como lo tratan de definir muchos, lo que aquí se está cimentando en los niños es la formación para volver al <i>üus wece</i>, raíz del corazón. Si tenemos un corazón verdaderamente filial a la cultura cuidaremos lo que hay que cuidar y los mayores nos invitan en Nasayuwe en los siguientes términos, <i>yu'asa' Pëykája'ji'ptha'w yu'ju kasehsaapa'ka</i>, el espíritu del agua hay que cuidarlo, porque es gente y de ahí surgimos, <i>fxtu tasxa' zxicxkwecxak kapevxa'ja</i>, el árbol enseña cosas bonitas no más, de ahí el cuidado y los ofrecimientos, <i>kwetpa itxisa</i>, las piedras también tienen vida, allí está el</p>	<p>El corazón de la ausencia es lo que impulsa el flujo consciente de acciones que derogan al silencio. “Decir no, es decir sí, a algo diferente”. Es el diálogo con lo mutilado, lo desdeñado, lo superfluo, lo ajeno. Pero estas condiciones de “ser” son a su vez producto de la “Redificación del otro” propuesta. Un olvido. El sesgo de nuestro pensamiento colonizado, el equipamiento de unos presupuestos mentales que parten de la construcción subjetiva del “mundo de la vida” que menciona y que no se cuestionan, no se tensan, se legitiman como verdad a través de la transcripción de discursos que luego reproducimos. Sin embargo, es aquí, en este diálogo, donde empieza a ser-sen</p>

			<p>corazón de los abuelos y nos regalan las fuerzas y la seguridad, de ahí la importancia del cuidado, ipxkwehta kwe'sx wece, el fogón es la raíz del pensamiento y de nuestros sueños, toda acción debe partir de este escenario, sxabkula'spa ipxkwehtetha'j me'mu, tejemos el ombligo en el fogón, de ahí la importancia del cuidado”.</p> <p>“Con estos procesos de formación lo que buscamos es la administración de la alegría desde la cultura, el eexecx fxizenxi, vivir con la alegría. La alegría esta cuando hablamos el Nasayuwe, cuando sentimos que los ksxa'ws nos guían porque nos protegen y dan la seguridad, cuando danzamos y conversamos con el agua y con los árboles, cuando sentimos a la madre tierra y al padre sol, cuando en la noche contemplamos a las estrellas y a la luna, cuando tratamos en nuestros inicios de formación conversar con las plantas, cuando respetamos a la familia y nuevamente aprendemos a valorar el calor del saludo”.</p> <p>“Somos conscientes que la formación es todo un tejido de acompañamiento integral y completo, el proceso de formación arranca desde cuando planeamos la semilla, hasta cuando la semilla nace y nuevamente llega a la maduración, sería una irresponsabilidad nuestra partir los tiempos para educar, se educa en los valores todo el tiempo, la semilla no llega a formación ni a madurarse por completo a las edad de los los 7, ni a los 15 años, nuestra aspiración de formación es generar un acompañamiento a las semillas hasta cuando adquieran la conciencia y la base del</p>	<p>presentes otras formas de comprensión, de convergencias.</p> <p>Cuando hablamos de la educación propia de los Nasa, específicamente del “volver a la raíz”, los mayores nos instan a reconocer que las semillas de vida (niños y niñas) son la permanecía de su cultura, de su pueblo. Son el NES FXI ZNXI: “Permanecer para siempre”. Por ello, es necesario sembrar el corazón. Y parte de ese sembrar -para los Nasa- es limpiar el camino, descolonizando el pensamiento a través del fortalecimiento de su identidad. Para esto, el pueblo Nasa reconoce los modos de ser, saber y hacer del modelo socioeconómico y político occidental y, desde allí, devela las ausencias que esta funda a fin de tejer pensamiento, diálogo; la emergencia de otras posibilidades de pervivencia, sin romper su raíz.</p> <p>Bajo estas sugerencias se asienta esta categoría que se ubica en el contexto de Educación pública oficial, un modelo socioeconómico de educación con tendencias libradas por el Banco Mundial y de acentuación en las premisas de Estado Nación, como se habló anteriormente (ver marco teórico). Esta categoría es el centro de las posibilidades emergentes al escudriñar la historicidad de la idea de raza y racismo, idea transitiva que toca al maestros y maestras y las escuelas con la pérdida del empoderamiento intelectual de su “ser en confluencia con el saber” y de sus prácticas educativas, cada vez más enrarecidas y restringidas. Pero no solo al</p>
--	--	--	--	---

			Thësthësa, mayores, mayores, para que puedan acompañar y guiar las semillas venideras”.	maestro, también a los niños, niñas y jóvenes, quienes son parte de un modelo educativo socio familiar colonizado por la estructura política que se ha tejido y que poco se cuestiona a través de los medios de comunicación.
23	Dinamizadores	Entrevista, Mayor Gentil	<p>“Listo, en términos de dinamizadores, lo que podría decir es que no, por ejemplo hablando específicamente de KIWE UMA no tenemos como esa visión, sino que nosotros, ahí si hemos generado como un nivel de responsabilidad de personas, de hombres y mujeres que están como ayudando a acompañar, ayudando a orientar, como ayudando a encaminar y como facilitando como ese sentir pedagógico que la vez pasada estábamos como socializando, entonces en ese sentido, si estamos hablando por ejemplo, del sembrar ese sentir artístico, por ejemplo no habría alguien en calidad de profesor, enseñándoles sino que hay como una comunidad que se implica en esa enseñanza por ejemplo, si estamos hablando del tejido, implica lo espiritual, entonces se orienta como ese saber, implica una mayora por ejemplo para aconsejar, o como para potencializar ese sentido, entonces ahí seguramente va a estar como un acompañante, que este haciendo como este seguimiento, de tal manera que los procesos y la siembra como de ese espíritu, tenga como ese hilo, entonces no habría un dinamizador específico que se encargue como de si estuviéramos hablando como de una materia de trabajo, como en lo convencional sino que habría como una comunidad que estaría alrededor de ese acompañamiento y de esa</p>	<p>Los NASA reconocen que también son hijos de la educación occidental pero que han podido llegar a un nivel de conciencia frente a la toma de decisión por un camino de Educación Propia y este camino es algo que los mayores plantean de forma radical, “no se puede atender a dos caminos distintos”. Ellos con sus semilleros, propuesta pedagógica aplicada en diferentes resguardos, están logrando encaminar a los niños y niñas hacia esa apropiación de su identidad cultural, hacia el sentido de la educación que es partir desde su cosmovisión y desde esta, poder guiar las semillas venideras hasta que puedan tomar conciencia. Sustentan que hay vacíos muy fuertes de identidad y reconocen que el modelo de educación del colonizador ha intervenido de manera integral cortando principios culturales entre ellos, el pensamiento, el sentido de pertenencia del territorio y el conocimiento propio. La colonización a las comunidades también trajo la pérdida de la lengua, por esta razón la idea es que en los semilleros los niños aprenden la lengua como base del tejido cultural.</p> <p>Con respeto al cuidado del corazón, que no es un pensamiento romántico, se reconoce la importancia de este como una conciencia que</p>

			<p>orientación, entonces en ese sentido por ejemplo, ese sentido del profesor controlador o esa relación del estudiante – profesor, nosotros en estos contextos desde KIWE UMA no lo estamos asumiendo, o sea, más que ser profesor, es un amigo que está como encontrándose en este camino, y desde esa búsqueda entonces se relaciona con la niña, con el niño, y también con las familias, aquí entonces no habría un encargado definido como dinamizador, sino que es como una puesta de plan de vida, en donde las familias también están involucradas, y se despierta la lengua del tejido, nuestras familias también tienen que ir asumiendo esas habilidades y todos estos sentidos para la vida misma”.</p>	<p>conecta a la raíz del pensamiento y esa raíz del pensamiento. Articular esa enseñanza desde el corazón puede permitirles a ellos permanecer por siempre, también se menciona la lengua como la manera en que en principio los ancestros hablaban con los mayores: los árboles, las plantas, los seres naturales hablan en Nasayuwe. Los mayores aconsejan en Nasayuwe y esta no puede quedar proscrita a una materia más del plan de estudios de la educación oficial.</p> <p>Con los procesos de formación lo que ellos buscan es administrar la alegría desde la cultura y esta alegría se da cuando ellos se sienten como NASNAS y pueden a través de esto estar seguros, danzar, conversar con los elementos, también les permite liberar el territorio porque recordemos que uno de los sentires de la Educación Propia es liberar la madre tierra. En ese proceso están todas las luchas que ellos llevan a cabo para esa liberación. Ellos son conscientes que la educación es un tejido, un tejido que involucra a la familia por lo tanto en los semilleros hay una la articulación de lo que los niños aprenden con la familia y esta es fundamental, la familia debe estar muy presente en todo el proceso de los niños como los mayores también para que sea realmente un proceso un tejido de formación.</p> <p>Ellos hacen un análisis frente al tema del remedo, hablan acerca de cómo la educación colonizadora occidental no es buena cuando</p>
--	--	--	--	--

				<p>logra ingresar y el corazón de ellos esta vulnerable, dicen que al no tener el corazón fuerte en su proceso de identidad cultural, entonces no se lleva a cabo una reflexión crítica de lo que va llegando, sino que se asume, generando una pérdida de identidad cultural, por esta razón la importancia de que ellos tengan el corazón en su lugar, porque eso les permite tener conciencia de las cosas que vienen de afuera, y no es que las cosas que vengan de afuera sean buenas o sean malas sino que deben pasar por una mirada crítica para que se puedan acomodar a lo que ellos ya tienen o para que puedan desecharse. Es necesario tener el corazón bien puesto para poder generar reflexiones frente a lo que son y lo que va transformando la cultura. Mencionan que la acción de remedar no posibilita la lucidez, no están de acuerdo con la reproducción de conocimientos sin sentido que deterioran la capacidad de pensar. Dicen que es cierto que ellos deben aprender de afuera muchas cosas que vienen, pero ellos también deben estar cultivando su camino propio.</p> <p>El proceso del aprendizaje del Nasayuwe, la espiritualidad y el tejido se dan durante varias etapas de la vida de los niños y niñas. Este proceso no se puede concluir a los siete o a los quince años sino que es un proceso que ellos pronostican más o menos hasta los veinte cuatro años, y este proceso tiene que ver con afianzar la lengua desde todo un pensamiento, no es simplemente repetir el Nasayuwe como</p>
--	--	--	--	---

				<p>un “loro” así lo mencionan, sino es entender frases que se van construyendo y cómo estas también los va a representar, dice que más o menos para el aprendizaje de la lengua son trece años en formación hasta que el niño primero empiece sentirlo. Dividen este proceso en etapas, la primera etapa es irse adaptando a la sonoridad del Nasayuwe, después entenderlo, luego empezar a hablar, pero se alcanza una consciencia plena del Nasayuwe más o menos en tres años de formación. Ellos son conscientes que no solamente es el Nasayuwe lo que puede resolver las dificultades a nivel pedagógico y metodológico sino también la enseñanza desde el tejido, pero antes de ir a esto, hablan acerca de por qué es importante afianzar el Nasayuwe, y es que incluso los saludos en Nasayuwe afirman: ¡Está bien! y esa afirmación tiene que ver con su cosmogonía de vivir sabroso. Se afirma siempre cuando se saluda el estado de bienestar.</p>
24	Sociología de las ausencias.	Fuente teórica De Sousa Santos, 2010	<p>“Por sociología de las ausencias entiendo la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una</p>	

			<p>cierta entidad es des- calificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, sino varias. Lo que las une es una misma racionalidad monocultural. Distingo cinco modos de producción de ausencia o no existencia: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril”.</p>	
25	La espiritualidad	Entrevista	<p>“Esa pregunta es así muy importante, porque claro, por ejemplo dentro de la ausencia de esa parte, es que esta como muy notable en la parte de la escuela, y es la parte de lo afectivo, nosotros aquí por lo menos, por ejemplo ese tema no se da como una orientación específica, o sea no hay una dirección concreta pero el tema del cariño, lo relacionamos es directamente con la parte del afecto, y el afecto tiene que ver con el cuidado de la semilla, entonces claro, en términos de los cuidados precisamente se habla de los valores culturales y que esos valores culturales de manera muy significativa, le darían como ese tejido de autonomía en cada una de las semillas que nosotros tenemos, me explico nuevamente, por ejemplo, el hecho de que el niño en estos procesos se desarrolle o se genere todos los tiempos y acompañamientos para asumir el tema de la espiritualidad, eso le sirve para la vida, y más tarde ya en términos de involucrarse con la naturaleza, las semillas se van a dar cuenta que hay una relación como de armonía, que hay que establecerse si se quiere seguir con esa relación,</p>	<p>Para los Nasa la educación es importante entendiendo que de esta depende la permanencia del pueblo mismo. Para esta comunidad los niños y las niñas son semillitas de vida y al preservar de ellas se despierta un sentimiento de cuidado que tiene como principio la siembra. Desde la siembra, las semillas pueden sentir la raíz, por esta razón los ambientes pedagógicos permiten que los niños y niñas razonen la importancia de volver al pensamiento del pueblo.</p> <p>Una vez se siembra el cordón umbilical, como ritual de iniciación a la vida en este plano, los niños y niñas Nasa reconocen su territorio, saben que son hijos de la tierra y que una vez terminen su vida humana, regresarán a ella. Se les hace parte del ciclo de la espiral fortaleciendo el pensamiento que les permite permanecer a través del tiempo en su cultura. La Educación Propia parte de este estar en la tierra y orienta a las semillas en el cuidado del corazón, a razón de esto, las actitudes y pensamientos de las personas que están</p>

			<p>por ejemplo esa relación ya un poco más de la sabiduría, entonces claro, lo que el niño va comprendiendo es que ahí hay un vínculo afectivo en donde por principios de la naturaleza, se estaría como en esa actitud de desarmonizar, o sea lo mismo sería para este tema de los tejidos por ejemplo, básicamente el tejido lo que le desarrolla precisamente es esa parte de la madurez física y de la madurez espiritual porque claro, en el tejido lo que se va generando y desarrollando es esa conexión artística, claro ahí hay un error grande cuando desde afuera quieren plantear todo el tema del sentido de la artesanía, y eso no tiene ningún sentido realmente, acá con el tejido lo que se trabaja es una parte de orientación muy profundo que es el sentido artístico, ahí sí es mirar como todo el sentido de la belleza, pero la belleza asociada al tema de la sabiduría, trabajar a los niños desde esa relación, más tarde el niño va a tener autonomía, va a tener condiciones de decidir, por ejemplo para relacionarse con todos esos medios de comunicación que son tan fuertes, internet, whatsapp, Facebook, igual no estoy diciendo que no llegarían a estos puntos, llegarían a estos puntos, pero el tejido mediaría como esa relación como de cómo van a asumir esos tiempos, que ya tendrían sembrada como esa condición, entonces lo mismo para referirse, la relación con la tierra y el trabajo de la tierra, lo que hay ahí, todo el vínculo con la tierra, lo que se quiere despertar es el afecto con la tierra, y el afecto con la tierra involucra pensarse en que se va a comer y como comer todo el tema del comer bien desde la salud física y espiritual, entonces lo que hemos dicho va</p>	<p>orientando a los niños y niñas deben mostrar lucidez vigilando las siembras de sus propios ombligos y esto tiene que ver con la cosmovisión de vivir sabroso; para ellos no prima la política de poseer o de tener dinero en exceso, lo que ellos quieren es aprender de manera humilde las normas sagradas que existen en la Uma kiwe (madre tierra), respetando lo que ella exige. Las semillas cumplen el papel de administrar los valores culturales por eso la importancia de transmitirles a través de la Educación Propia ese amor, expandir el corazón para que ellos sean quienes propicien la permanencia del pueblo Nasa.</p> <p>En los espacios de acompañamiento desde la Educación Propia: el cuidado a las semillas está orientado al aprendizaje de su identidad. En estos ambientes no prima un salón de clase, son ambientes abiertos. Ellos aprenden en la naturaleza, desde su lengua que es el Nasayuwe, comprendiendo la cosmogonía de su cultura. Las materias del conocimiento no son las que dictamina el ministerio de educación sino el conocimiento que está encaminado en la cosmovisión. Las semillitas van aprendiendo de los mayores que son los sellos culturales, los mayores van a los semilleros que son las escuelas de Educación Propia y les transmiten a los niños y niñas toda su sabiduría, ellos aprenden sobre la luna, sobre el sol, no desde una visión astronómica sino desde la cosmovisión; las plantas, los animales las piedras las montañas los ríos,</p>
--	--	--	--	--

			<p>es en función de esa situación, ahora tenemos otro tema y es el tema de las relaciones ya, a las relaciones me refiero a las relaciones sociales, claro porque los niños aquí tendrían esas relaciones muy bien desarrolladas hacia la raíz, hacia adentro, pero nosotros vemos que esos procesos de formación, las relaciones hacia los otros pueblos también son de manera muy abierta, lo decimos así porque tenemos niños jóvenes, o sea la relación es muy amplia, en ese sentido, ahí irán a generar el vínculo, incluso todo el tema del vínculo afectivo con personas sea, estoy metiéndome un poco a la condición del enamorarse por ejemplo, pero entonces claro, ahí todo lo que estaba diciendo sobre la espiritualidad, el tejido, la música, lo del trabajo con la tierra, ya hay vínculos para generar un tipo de relación diferente que no esté relacionado únicamente con lo sexual o como la parte del desarrollo físico de la persona, el concepto de belleza, únicamente del rostro, o de la compostura del cuerpo, sino que entrarían como otras formas de mirar más desde la espiritualidad y más desde la cultura, y mirar a ver claro, como acá lo que se ha venido tejiendo es como una energía, como esa condición de semillas por ejemplo, tiene la condición y la autonomía de mirar con quien se relaciona”.</p>	<p>ellos las consideran personas que hacen parte del mundo y merecedores de tener la dignidad de vivir y de ser respetados.</p> <p>Lo que se busca en los espacios de formación desde la Educación Propia es despertar realmente un sentimiento de conexión de los niños con la madre tierra, reconociendo que la tierra es la madre que da todo lo que se necesita para poder vivir, y en esa reciprocidad el niño aprende a cuidar de ella, por ejemplo, un mayor en una de las charlas del fogón comenta que un niño le pregunta que si es más grande el agua que la tierra y uno de los mayores contesta: el agua son los cabellos de la tierra así como el petróleo su sangre, esas respuestas están orientadas hacia la sensibilidad y el reconocimiento de la madre como un ser que depende de nuestro cuidado y también de cómo se depende de ella para poder vivir.</p> <p>Para los mayores el proceso educativo tiene una necesidad, ellos reconocen que el corazón esta insípido, que el corazón de los comuneros que enseñan este flojo; esta vulnerable, han perdido su identidad cultural. Al no existir una sincronía del corazón frente a su identidad, este corazón se vuelve vulnerable y además de eso los niños que están siendo educados en colegios oficiales están perdiendo dicha identidad, una de las razones, la pérdida de la lengua y el sometimiento a un pensamiento colonizado. “En principio la educación de afuera nos acabó con nuestra lengua materna</p>
--	--	--	--	---

				<p>y con ello el pensamiento y conocimiento, ahora van a terminar con el corazón”, esto lo dice una de las mayores SANDRA RIVERA. Ellos hablan acerca de la deformación de la identidad cultural, término que utilizan para explicar lo que sucede en las escuelas occidentales y plantean que para poder solucionar este problema ellos deben fortalecer el corazón y curarlo, solo así pueden orientar a las semillas de vida, esto requiere llenarlo nuevamente de identidad porque el riesgo que hay al no tener un corazón conectado con su cultura es que el corazón tenga un cultura prestada y esto conlleve a perpetuar el pensamiento colonizado.</p> <p>Se reitera la importancia de la enseñanza del niño frente al cuidado de la tierra y en recuperar el corazón, el sentir, que se abra la puerta para entender las manifestaciones de la tierra, la necesidad de generar armonizaciones con ella para perdurar en el tiempo, manteniendo los cuidados que ella merece. Para los Nasa ese fortalecimiento del corazón por parte de las personas que orientan el camino de los niños, es fundamental. Una vez ellos vuelvan a tener su identidad cultural y se retome a ese vínculo sagrado con la tierra, desde sus corazones, seguramente van a poder posibilitar que los niños y las niñas también generen ese sentimiento de amor y de conexión con la tierra. Dicen que la educación les permite sentir y en ese sentido ubicar y caminar el camino hacia lo propio, ellos hablan sobre la necesidad de orientar y acompañar</p>
--	--	--	--	---

				este proceso de formación teniendo en cuenta un principio fundamental: recuperar el corazón de ellos mismos, fortalecerlo y entender que el proceso educativo arranca en el fogón mediado por la coca, el respeto a todos los seres naturaleza, ya que el conocimiento aviva la alegría y ese conocimiento es dado por los seres sagrados de la naturaleza.
26	Campo pedagógico	Fuente teórica María Zuluaga, 2011	<p>“La indefinición de la autonomía conceptual del Campo Pedagógico. La clave para subsanar dicho olvido se revela en los hitos señalados con anterioridad. u d a El mayor mérito de la noción de Campo es poner límite a la dispersión, al crear una noción que permite a la intelectualidad, vinculada a la investigación pedagógica y educativa, pensarse como sujeto en la cultura diferencial contemporánea. En el Campo se puede profundizar sobre el proceso de diferenciación entre Campo Pedagógico (CP) y Campo Intelectual de la Educación (CIE) en la dirección de reconocerle al Campo Pedagógico la potencia de reconceptualizar al lado de la recontextualización. Las diferencias entre los dos conceptos hacen relación, a que en el CIE no se le reconoce a la pedagogía existencia más allá del aula y del aparato escolar, y por tanto se le condena a vivir eternamente en el mundo de la reproducción, sin posibilidad de abandonar la pasividad y acceder al mundo del saber productivamente; en tanto que el Campo Pedagógico le reconoce a la pedagogía una autonomía conceptual, no una dependencia directa de condiciones económicas, lingüísticas o</p>	<p>La existencia del Campo Pedagógico que propone Zuluaga tiene su origen en la idea de Bourdieu sobre la metáfora del campo. Bourdieu analiza la dominación y los efectos de la lucha por la igualdad, estableciendo la idea del campo social que prescribe una estructura donde existen intereses, propiedades y posiciones, estas últimas determinadas por los capitales que tienen los agentes en el campo. Los intereses, propiedades y posiciones representan un capital que puede a su vez, ser simbólico y las luchas dentro del campo están dadas por alcanzar mejores posiciones, mantener el capital y la monopolización del mismo. Los participantes del campo se denominan agentes y están en constante pugnas dentro del campo; sin embargo, su actuar depende del Habitus, que según lo denomina Bourdieu son los modos de pensar y actuar de los agentes según la posición que ocupan dentro del campo y que les permite desplegarse desde la participación objetividad y/o subjetividad. “<i>La estructura de campo es un estado de relaciones de fuerza entre los agentes y las instituciones</i></p>

			<p>culturales. De este modo, es posible pensar que el CP pueda asumir las propias determinaciones tanto lingüísticas, como culturales, económicas e históricas, en un sentido conceptual”.</p>	<p><i>envueltas en la luchas por la distribución del capital específico” (Bourdieu, 1985)</i></p> <p>Esta idea de campo es retomada por el Mario Díaz quien menciona la existencia del Campo Intelectual de la Educación el cual es un sub campo de campo de control simbólico. “<i>El campo de control simbólico es donde se crean y reproducen los medios, contextos y posibilidades de la reproducción cultural, controlando las relaciones de clase a través de medios simbólicos (Bernstein, 1988)</i>. El Campo Intelectual de la Educación (CIE), es un campo que se deriva de este al ser un campo que presenta posiciones, oposiciones y prácticas de producción de discurso a diferencia de lo que para Mario Díaz es el Campo Pedagógico, el cual se ciñe a la reproducción de lo establecido en el CIE. Dentro del Campo Intelectual de la Educación la legitimidad simbólica está dada por las decisiones de inclusión o exclusión de manuales incluso su relación con otros campos como el campo del estado, el campo de control simbólico, el campo de producción que le permite al CIE, interactuar con otros campos incidiendo en decisiones dentro del Campo Pedagógico como a su vez depender de las decisiones del campo del estado. Esto expresa para Mario Díaz la lógica de la dominación (Díaz, 1993)</p> <p>Los intelectuales del CIE para Mario Díaz, tienen una “<i>gran autonomía intelectual</i>” y pueden crear discursos desde narrativas culturales a diferencia del Maestro quien</p>
--	--	--	--	--

				<p>reproduce los discursos que los intelectuales de la educación generan. Para Mario Díaz, la profesionalización docente, como recurso para cubrir la demanda educativa, genera un mercado de servicios que afectan el estatus social de los agentes (Maestros). Además, el Campo Pedagógico atiende las formas de regulación de los discursos que se le adscriben orientados en currículo, evaluación y pedagogía. La tendencia regulativa está orientada al control de la escuela y los Maestros aportan a este control llevando a cabo las disposiciones de las instituciones como del estado y los intelectuales del CIE. La pedagogía es un mecanismo de estructuración de las categorías transición reproducción a su vez la función instructiva que recibe el Campo Pedagógico determina los límites de los mensajes que los Maestros tramiten. (Díaz, 1993) el Maestro en este orden no es un ser autónomo. Su condición está regulada por la existencia de otro campo que le asigna la relación con su discurso a su vez que lo condiciona. El Maestro hace un recorte del saber que trasmite, pero también cumple con unas funciones relacionadas con la regulación del comportamiento, el seguimiento de normas y la instrucción.</p>
--	--	--	--	--

27	La lógica de la clasificación social.	Fuente teórica De Sousa Santos, 2010	<p>“La tercera lógica es la <i>lógica de la clasificación social</i>, la cual se asienta en la Mono cultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación sexual son las manifestaciones más señaladas de esta lógica. Al contrario de lo que sucede con la relación capital/trabajo, la clasificación social se basa en atributos que niegan la intencionalidad de la jerarquía social”.</p> <p>“La relación de dominación es la consecuencia y no la causa de esa jerarquía y puede Ser, incluso, considerada como una obligación de quien es clasificado como superior (por ejemplo, «la carga del hombre blanco» en su misión civilizadora). Aunque las dos formas de clasificación (raza y sexo) sean decisivas para que la relación capital/trabajo se establezca y profundice globalmente, la clasificación racial fue la que el capitalismo reconstruyó con mayor profundidad, tal y como han mostrado, entre otros, Wallerstein y Balibar (1991) y, de una manera más incisiva, Césaire (1955), Quijano (2000), Mignolo (2003), Dussel (2001), Maldonado-Torres (2004) y Grosfoguel (2007). De acuerdo con esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, en tanto que natural. Quien es inferior lo</p>	<p>Dentro de las sociologías de las ausencias “La lógica de clasificación social” suscita la anulación de la otredad según esquemas de valoración, en comparación a otras prácticas culturales o tendencias. Una inferioridad insuperable que genera el olvido del otro y en esa pérdida moral, la dominación ejerce formas de condicionamiento.</p> <p>Esta lógica de clasificación social delega al modelo de educación bancaria la tarea de establecer mecanismos de control por medio de la estandarización de un saber que no problematiza el mundo al no situarlo dentro del pensamiento de los educandos ni de los maestros y, que, a consecuencia de su instrumentalización, inhibe de herramientas a los sujetos para que por si logren su transformación. Es una educación condicionada consecuencia de la subjetivación, racismo-colonialidad; el educador bancario no sabe que siendo oprimido es opresor porque no tiene conciencia de la colonización de su ser, solo cuando emprende su descolonización se hace con el mundo y esa vastedad le sugiere comprender que toda ausencia es conato a ser, y que la lógica perceptible de la sucesión de la vida es la tendencia a metamorfosearse.</p> <p>La pedagogía de la ausencia es un manifiesto que intenta como posibilidad de emergencia, establecer unas categorías que integran el análisis de la educación bancaria a la luz de la incidencia de colonialidad en la construcción</p>
----	---------------------------------------	---	--	--

			<p>es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior”.</p>	<p>de la subjetividad y el camino educativo propio de la comunidad Nasa como mecanismo de resistencia a esta suerte de sujeción.</p> <p>Estas categorías siguieren la descolonización de la subjetividad del educador bancario desde el reconocimiento de su marginación, consecuencia de la colonización que ha sufrido, que desconoce y que naturaliza por miedo de la reproducción de discursos; que sufre el olvido de su propio reconocimiento y como consecuencia, es desarraigo de su campo de saber.</p>
28	Pedagogía del cuidado	<p>Documento</p> <p>KWE'SX NASA FXIWEKWETX, KWEKWE THËSAPKACX NUYI'JYA' ORIENTANDO NUESTRAS SEMILLAS DE VIDA CON EL CUIDADO QUE SE NECESITA PARA LA MADURACION DEL CUERPOS</p>	<p>“La propuesta Educativa de Wasakkwëwe'sx y Kiwe Uma', con la orientación de los mayores indican que hay que partir desde adentro, o sea desde el fogón, nos dan las claridades suficientes para asumir con responsabilidad los conocimientos, el de afuera y el de adentro dicho por los mayores de la siguiente manera: <i>ekahwe'sxa ewa' napa jxukame ewsa, kselpihya jiite' ewna, kselpi'jya jimete üsa's kaypuba'ja'k</i>, el conocimiento de afuera es bueno, pero no todo el conocimiento es bueno, si sabemos usar lo de afuera es bueno, pero si no sabemos utilizar lo de afuera, confunde nuestros corazones. <i>Ekahwe'sxa'spa piya ji'ptha'w, napa üusa's kwe'sx kwekwetey ki'pca, txamenxu' ekahwe'sxa üus kxu'pthesa', üus kaypuba'jsa, üus kacwëdu'jsa, üus kcxime'jsa, üus khucxhi'jsa'. Üus cxihmeyakha waasna yatxidka'w, üus khucxyakha' ewmecxa</i></p>	<p>El pensarse este camino educativo primero hace pensar donde parte, ya que los lineamientos del CRIC construido en el 1953 no son suficientes para plantear un sistema coherente con el pueblo en lo referido al plan de vida digna, por lo cual se precisa trabajar en el camino de educación propia desde un modelo pedagógico propio. Este proceso con lleva a unos planteamientos muy profundos de conocimiento cultural, político e histórico, pero además de una concertación en la dicotomía que plantea el SEIP. Los dos modelos educativos existen en la misma comunidad; en promedio habitan 33.000 mil indígenas de los cuales casi todas las familias tienen uno, dos, tres, cuatro o cinco semillas que están vinculados a colegios oficiales. En medio de esta separación se encuentra el proceso de educación propia y una de las</p>

		<p>SEMILLERO INVESTIGATIVO PEDAGOGICO KIWE UMA TIERRADENTRO CENTROS PILOTOS WASAKKWĒWE'SX, TORIBIO, ZONA NORTE</p> <p>PARA EL TEJIDO EDUCATIVO DE LA ACIN, CXHAB WALA KIWE</p> <p>COMPAÑEROS: PABLO ANDRES TENORIO, Coordinador político</p> <p>AVELINA PANCHO, Coordinadora pedagógica</p> <p>YERONIMES VALENCIA, Coordinador Administrativo</p> <p>GENTIL GUEGIA HURTADO, COMPILADOR, COORDINADOR DE LUUCXKWE, ACIN,</p>	<p><i>yaatxidka'w</i>, Es cierto que tenemos que aprender lo de afuera, pero en principio tenemos que buscar nuestro corazón, colocar el corazón en nuestro cuerpo y ponerlo en el lugar que corresponde, de lo contrario el conocimiento de afuera, comienza por cambiar el corazón, por confundir el corazón, por torcer el corazón, por blanquear el corazón, por negrear el corazón. Si se blanquea el corazón, vamos a cambiar de pensamiento, porque vamos a pensar como blancos, si se negrea el corazón, vamos a cambiar de sentimiento, porque vamos a pensar únicamente para la maldad. <i>Ekahwe'sxyakha' psxidyacxatha'w piya'</i>, con el conocimiento de afuera aprendemos únicamente a arremedar, <i>nap psxi'dnxi enena' kxfxi'zejeme'</i>, pero la acción de arremedar no nos posibilita la lucidez, <i>kwe'sx kwekwesii isxinusnxina'wë, kwe'sx kwekwes txweynxina'k kaseje', kwe'sx dxkhasa's txweynxina'we, na'wësa</i>, si aprendemos a arremedar, es como si mintiéramos nuestros propios cuerpos para traicionarse, como vender nuestros propios cuerpos, como vender nuestros cabellos por plata.</p> <p><i>Ekah we'sxa wala selpisa', wala zxicxkwe, napa pcu'k</i>, Lo que viene de afuera nos sirven mucho, es muy bonito, pero se acaba, <i>kwe'sx lucxkwetxi pehnxxa kapevxa'jadka'wna', üustewe'sx piyaatxna</i>, si enseñamos a nuestros hijos a investigar para relacionarse con lo sagrado, aprenderán para el corazón, <i>üusyu'akhetxna</i>, harán que el corazón nuevamente se impregne en nuestros cuerpos y sentimientos, <i>üusyak piyatxana'</i>, aprenderán con el corazón,</p>	<p>propuestas de la comunidad para encontrar convergencias es orientar los procesos de formación desde el enfoque cultural asumiendo la maduración de la semilla en todos los niveles (Maduración de la Semilla, Procesos Escolarizados, Procesos Autónomos Comunitarios (PEAC), Procesos de Formación para la vida digna-UAIIN) como política educativa por parte de las comunidades, autoridades, estructuras y dinamizadores en el marco del SEIP. Esta propuesta que suscita del Pwesx Jminxi u'y, <i>piçtxya'k</i> (Mandato identidad cultural, 2017) e indica el fortalecimiento y la continuidad a los Centros de Maduración de la Semilla Wasakwewes presentes en los territorios de la Cxhab Wala Kiwe, como experiencias orientadoras del enfoque político y pedagógico de los procesos de formación en la Cxhab Wala Kiwe.</p> <p>Surgen otros lanteamientos para revitalizar el proceso de pervivencia cultural y es la formación en la propia lengua ya que como medio de desarrollo intelectual, la lengua fortalece los mecanismos de resistencia cultural a razón de ser una herramienta para representar el pueblo Nasa desde su cosmovisión logrando interpretar y relacionar códigos. Es clave en el proceso político pues la lengua vincula un pensamiento disímil frente a realidades colonizadas las cuales originan a su vez otras representaciones que distan a lugar pero que son clave para interpelar el pensamiento de los otros, esto es el dialogo</p>
--	--	--	--	--

		<p>CON EL APOYO DE MARCOS YULE</p> <p>NASANA' MAWËNTEPA FXI'ZEYA', SANTADER DE KILICHAO JUNIO DE 2015 PRESENTACIÓN</p>	<p><i>üustewe'sx piyatxnana'</i>, aprenderán para el corazón, <i>naa piyanxi bakacxyuhpa pcucme'</i>, <i>mawéni nasa skhëwma'k acpa</i>, la educación asumida de esta manera, nunca se acabará, ya sea que nuestros cuerpos físicos se cansen y vayan a descansar al otro territorio”</p>	<p>entre saberes; por lo cual se establece la necesidad de generar una política de formación para todos los comuneros, comuneras, y dinamizadores de la Cxhab Wala Kiwe (Tejido educativo propio), con estrategias específicas que permitan avanzar en la revitalización de la lengua.</p>
29	Traducción intercultural	<p>Fuente teórica De Sousa Santos, 2010</p>	<p>“El «impulso indio» del «<i>dharma común</i>» proporciona a los derechos humanos una integración cultural y legitimidad local a través de la cual cesan de ser un localismo globalizado. La revisión de la tradición hindú no solamente crea una oportunidad para la reivindicación de derechos humanos, sino que también invita a una revisión de la tradición de los derechos humanos para incluir demandas formuladas de acuerdo con otras premisas culturales. Al involucrarse en revisiones recíprocas, ambas tradiciones actúan como culturas huéspedes y como culturas anfitrionas. Estos son los caminos necesarios, exigentes ejercicios de traducción intercultural (<i>hermenéutica diatópica</i>). El resultado es una reivindicación culturalmente híbrida a favor de la dignidad humana, una concepción <i>mestiza</i> de los derechos humanos. Aquí radica la alter- nativa a una teoría general omniabarcante, la versión característica del universalismo que concibe como una</p>	

			particularidad todo aquello que no cabe en sus estrechos confines”.	
30	El mundo de la vida	Fuente Teórica Melich, 1994	<p>“La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí. Previamente al estudio de tales interrelaciones ES NECESARIO CLARIFICAR el concepto de cotidianidad, así como la estructura y dinámica de la realidad humana en tanto que animal educandum...”</p> <p>“El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio temporal en el que transcurren la vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontaneo o irreflexivo... es el mundo nutritivo, prerracional y predicativo en el que estamos inmersos, em el que vivimos siempre, en el que el que estamos inmersos en ele que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad”.</p>	<p>El mundo de la vida relacional se funda de intersubjetividades, cada una construida desde un campo determinado de experiencias sensoriales y constituidas por el lenguaje, capaces de crear un espacio relacional en el que confluyen las experiencias que cada sujeto establece con los objetos o sujetos según sus necesidades de explicitación y las construcciones, que, del mismo modo, crean otras subjetividades y que se correlacionan.</p> <p>El mundo de la vida es el nicho en el cual el sujeto se relaciona según sus experiencias sensoriales y mediante el lenguaje formula la interpretación de estas, integrando sus experiencias a los aprendizajes que adquiere y que, ante la necesidad de explicitación, reconfigura. Nacer en un nicho determinado orienta al sujeto en la sucesión de unos patrones culturales establecidos y naturalizados por medio del lenguaje. Simbolismos al que hace parte y que tiene incidencia en las formas de relación con los elementos constitutivos de su entorno, incluso esta subjetivación incide en la formulación de sus experiencias previas frente a objetos u otros sujetos.</p> <p>En el mundo de la vida la acción social se convierte en interacción en donde los sujetos construyen intra e intersubjetivamente su entorno. La acción social se convierte en acciones pedagógicas una vez tienen</p>

				<p>intencionalidad y metas. Las acciones pedagógicas están orientadas a la construcción de la subjetividad ajena. Para Melich, dentro de la acción pedagógica el ego deja de pertenecer al si-mismo y se constituye desde el otro. Aquí el sujeto crea un si-mismo constituido intersubjetivamente, una construcción desde sus relaciones de alteridad.</p>
--	--	--	--	---

Descolonización del <i>ser</i>	Descolonización del <i>saber</i>	Descolonización de las prácticas relacionales
Conceptos		
<ol style="list-style-type: none"> 1. La escisión 2. La lógica de clasificación social 3. Dominación 4. Línea de pensamiento abismal 5. Deformación de las semillas 6. La monocultura del saber 7. Adoctrinamiento 8. Colonización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinamizadores 2. La traducción intercultural 3. El mundo de la vida. 4. Ecología de saberes 5. Educación Bancaria 6. Madre Tierra 7. Semilleros de educación propia 8. Atomización del maestro y maestra 9. La sociología de las ausencias y emergencias 10. Pedagogía del cuidado 11. El campo pedagógico 12. Corazón 13. El camino educativo propi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El sucio 2. El buen vivir 3. El corazón gorgojo 4. La administración educativa 5. La subjetividad 6. Acto y cuidado 7. Corporeidad 8. La ética del rostro 9. El dual 10. Espiritualidad
Categorías		
La herida colonial	La raíz sentí pensante y el tul del conocimiento	El corazón de la ausencia

MATRIZ 2: CLASIFICACIÓN DE CONCEPTOS PARA FORMULACIÓN DE CATEGORÍAS