

**Umwejxa Mbakacxte (Tejiendo futuro): Un análisis del sistema educativo propio del pueblo Nasa. El caso de la I.E. Agroambiental A'kwe Uus Yat del Resguardo Indígena la Gaitana.**

Autora:

Merly Dayanna Reyes Pechene

Directora:

Luisa Natalia Caruso

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, D.C.

2024

UMWEJXA MBAKACXTE (TEJIENDO FUTURO): UN ANÁLISIS DEL SISTEMA  
EDUCATIVO PROPIO DEL PUEBLO NASA. EL CASO DE LA I.E. AGROAMBIENTAL  
A´KWE UUS YAT DEL RESGUARDO INDÍGENA LA GAITANA.

Trabajo de Grado para Optar al Título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Autora:

Merly Dayanna Reyes Pechene

Directora:

Luisa Natalia Caruso

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá, D.C.

2024

## DEDICATORIA

*Este trabajo va dedicado a mis dos abuelos que se encuentran en el cielo, pero que desde allá me han cuidado y brindado la fuerza necesaria para cumplir con mis objetivos. También a mi madre que la quiero mucho, sin su apoyo no lo habría logrado. A mis abuelas que me han apoyado en todo este proceso, a mis primos gracias por su ayuda.*

*A mis amigos y amigas que me dieron su apoyo y me motivaban a seguir, también les agradezco.*

*A mi mascota que me acompañaba en mis noches de desvelo.*

## **AGRADECIMIENTOS**

Llegar a este punto no fue fácil, agradezco a la Institución Educativa Agroambiental A'KWE ÛUS YAT por su acogida, a los docentes, rectora y estudiantes por brindarme su apoyo y colaboración para cumplir este sueño. Agradezco también a mi asesora de tesis por la paciencia, por el apoyo en mis ideas y por su guía. Además, a mi madre por su gran apoyo en todo este proceso.

## Tabla de contenido

	Pág.
CAPÍTULO 1. ECOS DEL PASADO: LA EDUCACIÓN PROPIA UNA PROPUESTA HACIA LA AUTONOMÍA.....	25
1.1 Experiencias de Educación Propia en Latinoamericana .....	25
1.1.1 Semillas Nuevas: La Propuesta Educativa Propia De Brasil .....	27
1.1.2 Construyendo Futuro: El Caso de Nicaragua.....	28
1.1.3 Educación y Resiliencia: La Propuesta de Ecuador .....	29
1.1.4 Nuevos Horizontes Educativos: La Educación Propia en México.....	32
1.1.5 Transformando el Aprendizaje: La Apuesta de Bolivia.....	35
1.2 Pueblos Indígenas en Aula: La Educación Propia en Colombia.....	36
1.2.1 Raíces Ancestrales: La Vivencia de La Comunidad Mokaaná.....	37
1.2.2 Educando en Comunidad en el Resguardo Indígena de Ambaló .....	38
1.2.3 Guardianes del Saber: La Propuesta de la Escuela de San Antonio Morales	40
1.2.4 Pedagogía de la Madre Tierra, Cultivando Sabiduría .....	41
1.3 Saberes Ancestrales, Caminos Nuevos: La Propuesta Educativa del CRIC .....	44
1.4 Territorios Vivos, Algunas Miradas Sobre El Concepto .....	48
1.5 Identidad: Algunos Acercamientos Conceptuales.....	52
1.6 Analizando La Cultura .....	54
2 CAPÍTULO. SEMILLAS DE SABIDURIA: EL PROCESO EDUCATIVO PROPIO DEL PUEBLO NASA EN EL CAUCA.....	58

2.1	Tierra de Saberes: Explorando la Educación Propia en el Cauca .....	58
2.1.1	Innovación y Tradición: La Experiencia en el Municipio de Caldono Cauca 63	
2.1.2	UAIIN, Tejiendo Futuro.....	65
2.2	Características Generales del Resguardo Indígena la Gaitana .....	68
2.3	La Propuesta Educativa Propia de la Institución Educativa Agroambiental A´KWE ÜUS YAT, Tejiendo Nuestra Memoria .....	82
3	CAPÍTULO. CONSTRUYENDO SABERES: LA VIVENCIA DESDE EL LATIR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROAMBIENTAL A´KWE ÜUS YAT .....	92
3.1	Caminos de aprendizaje: Jxiyunaxís Txundena .....	92
3.1.1	Territorios de Sabiduría.....	96
3.1.2	Retornando a Nuestras Raíces.....	108
3.2	Construyendo Futuro.....	121
4	CONCLUSIONES.....	124
5	ANEXOS .....	127
6	REFERENCIAS .....	128

## Introducción

En América Latina la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para que diferentes Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural y, por ende, para las culturas indígenas. El ideal de nación quiso imponer un idioma: el castellano; una cultura: la mestiza; y un conocimiento: el científico, los cuales desconocieron otras culturas, otros conocimientos, otras lenguas. (Bertely, 2006; Ossenbach, 1993). En Colombia se ha vivido este proceso homogeneizador, en donde el Estado ha tratado de imponer este ideal de nación en las zonas más alejadas y por ende más olvidadas del país, en donde se decía que vivían comunidades indígenas que necesitaban civilizarse. En muchos de estos lugares aún reside pueblos indígenas. En estas comunidades la educación debía cumplir un papel salvador para un buen desarrollo del país y los indígenas existentes que eran llamados “los salvajes” eran un obstáculo para el progreso de la nación.

En varios países de América Latina, si no en todos, y con poco tiempo de diferencia, se llevaron a cabo proyectos educativos para que la población indígena lograra aprender el idioma nacional, las técnicas de producción y el dogma civil. La asimilación de estos elementos les posibilitaría a las comunidades alejadas una mayor adaptación a las reglas civilizatorias y contribuiría con el “progreso” nacional. (Quintar, 2007).

La tarea de llegar hasta las comunidades indígenas a civilizar no fue fácil para el Estado, por lo tanto, los dejó bajo la tutela de instituciones como la iglesia católica, ellos debían ejercer un tipo de vigilancia para lograr su civilización. El Estado colombiano le dio la autoridad a la iglesia para que ellos decidieran como gobernar a “los salvajes” para que llegaran a una vida civilizada. Lo que se logró con esto fue que las personas se volvieran ajenas a su comunidad, ya no reconocían su identidad. Los currículos que se empezaron a implementar y que aún se

implementan en algunas escuelas son muy ajenos a lo indígena, se desconoce su conocimiento, cosmovisión, costumbres y organización social.

Es evidente que la escuela pensada por la modernidad no responde a una diversidad cultural “porque sus propósitos han sido viabilizar una idea hegemónica, homogénea y universal de la cultura y el conocimiento. La escuela tradicional/moderna contribuyó al “menosprecio” y al no reconocimiento de lo indígena, de su etnicidad”. (Honneth, 2007).

Uno de los lugares en donde se vivió todo este proceso homogeneizador fue con los indígenas Nasa del Departamento del Cauca, muchos fueron educados por la iglesia católica. “Esta educación confesional ha estado presente en el Cauca desde inicios del siglo XX” (Rojas y Castillo, 2005, p. 72). Debido a lo anterior y con el nacimiento del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 se empieza a reivindicar el movimiento indígena y se comenzó a plantear una propuesta educativa propia, que se deslindara de la escuela tradicional y confesional que se ha implementado por décadas. Ese desconocimiento de lo indígena y con la intención de fortalecer todos los saberes ancestrales, llevó a que el movimiento indígena tuviera una lucha en contra de la administración de las escuelas por parte de la iglesia católica y pudieran construir sus propias escuelas. Esto se da porque es importante para la comunidad la necesidad de fortalecer el conocimiento indígena y se insiste en estudiar lo propio: la historia tradicional, la geografía aplicada al conocimiento y elaboración de mapas de veredas y resguardos, plantas medicinales, la música tradicional, la danza tradicional, la fabricación de objetos tradicionales como jigras (bolsos), chumbes, manillas, entre otros.

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde 1978 comenzó a construir las primeras escuelas de educación propia para revitalizar sus conocimientos y la cosmovisión indígena que estaba siendo menospreciada y por ende estaba desapareciendo. Se trataba de

fortalecer la cultura que se encontraba minimizada por la homogeneización que el Estado pretendía imponer. Se empezaron a pensar en estrategias para lograr tener una educación propia y cada vez estar más desligado de la educación tradicional y confesional.

Las primeras escuelas se denominaron “experimentales”, porque iniciaron un proceso educativo que no tenía referente en el país. Se trataba de comenzar a investigar la historia de la comunidad, las plantas medicinales, las lenguas indígenas, la cosmovisión y, en general, todo conocimiento que pudiera fundamentar a los pueblos ancestrales. La idea era que profesores, estudiantes, líderes y padres de familia hicieran las investigaciones, ya que ello contribuiría tanto a “recuperar” la cultura, como a que la comunidad se apropiara de ella. Pero a la vez, el conocimiento producido se comenzó a enseñar en las escuelas propias por medio de docentes indígenas, que fueron formados para liderar las propuestas educativas. (González, 2012, p. 34).

Desde el origen de este tipo de escuelas y de este tipo de educación ha sido objeto de duras críticas, rechazos porque es evidente como la educación propia de las comunidades indígenas es totalmente diferente a una educación tradicional que se imparte en muchas escuelas. Esta diferencia no se toma en consideración en las pruebas que hace el Estado a los estudiantes indígenas, como por ejemplo las pruebas ICFES, esta prueba no tiene en cuenta los saberes propios de los establecimientos educativos indígenas por lo tanto las instituciones propias muchas veces no les dan tanta importancia a los saberes propios y a lo occidental sí, para lograr un buen resultado de los estudiantes en esa prueba. La educación propia no desconoce estos conocimientos diferentes a los saberes propios, pero debe haber un equilibrio entre estos dos conocimientos, que muchas veces en los establecimientos educativos indígenas no se da y se guían más por un modelo educativo tradicional, a pesar de que su objetivo es establecer el modelo educativo propio, es decir, un modelo educativo emergente.

En el Departamento del Cauca ha estado presente desde hace cinco décadas el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) el cual ha construido propuestas pedagógicas basadas en la educación propia. La educación propia ha sido una propuesta educativa que los pueblos indígenas del Cauca han venido construyendo desde el año 1971 y que ha sido apropiada por otros pueblos ancestrales de Colombia. Esta educación está ligada con la lucha de los pueblos ancestrales por una educación basada en la autonomía que facilite educar fortaleciendo la cultura. “La educación propia se ha convertido para las comunidades en un proyecto de pervivencia cultural al proponer que a través de la educación se enseñen, no solo los atributos culturales, sino a valorar, vivir y a luchar por su cultura, de manera que se actualice para que sea vivida en el presente con los cambios que vive el mundo, con la pluralidad cultural, con el respeto por conocimientos ancestrales y científicos” (González y Torres, 2020, p. 342).

La educación propia propone la necesidad de otra escuela, la escuela entendida como “una institución educativa que tiene la responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana” (Echavarría y Valerio, 2003, p. 3).

Esta nueva escuela se pensó como una propuesta diferente a la impuesta por siglos en sus territorios, donde se pretendía llevar a cabo un proceso homogeneizador en donde la diferencia cultural no tenía lugar. Esa es la crítica al modelo educativo moderno que le hace esta nueva propuesta de ahí la importancia para estas comunidades indígenas de una educación alterna y contrahegemónica que se desligue de lo que siempre ha sido y configure otro tipo de propuestas

que no imponga una cultura homogeneizante. Sin embargo, este modelo educativo propio no es una propuesta cerrada que no dialoga con otras formas de pensamiento y conocimiento.

Este modelo educativo propio se trata más bien de fortalecer los conocimientos que no han hecho parte de la escuela y que hacen parte de su identidad como indígenas. Esta alternativa educativa lo que hace es integrar los saberes propios en las áreas tradicionales que se enseñan, como historia, geografía, ciencias naturales, entre otros, pero también se añaden otra área como el Nasa Yuwe idioma propio de los indígenas Nasa. “Es decir, en las escuelas indígenas también se enseña el saber universal y las áreas básicas porque no se trata de descartar el conocimiento que hace parte de un mundo global, sino, de reconocer que no es el único, ni el más importante para la pervivencia de la diferencia cultural” (González, 2012, p. 40). Esto quiebra el imaginario social sobre la escuela tradicional/moderna que se ha consolidado bajo el ideal de saberes hegemónicos. El objetivo también de este modelo educativo propio es que los jóvenes indígenas se apropien de su cultura, que se fortalezca el orgullo por su identidad indígena, que su cultura Nasa no desaparezca y se fortalezca cada vez más.

La educación propia se fundamenta en la idea de que cada comunidad tiene el derecho y la capacidad de definir y desarrollar su propio sistema educativo, adaptado a sus necesidades y particularidades. A diferencia de los modelos educativos convencionales, la educación propia pone en énfasis en la valoración y el respeto a la cultura, territorio, y la identidad de cada grupo étnico. Al adaptar los contenidos educativos a las circunstancias y problemáticas particulares, quieren lograr y fomentar un aprendizaje más significativo y relevante para los estudiantes, asimismo, se enfatiza en la enseñanza de habilidades y conocimientos prácticos que sean útiles en el contexto y el entorno en el que se desenvuelven. Es una alternativa valiosa para preservar las tradiciones y los valores culturales de los pueblos indígenas.

El presente trabajo de grado busca hacer un análisis del sistema educativo propio del pueblo Nasa, partiendo desde sus inicios en adelante, mirando sus dificultades, desafíos, tensiones, avances y algunas experiencias. Como caso específico se trabajó con los estudiantes del grado once de la I.E. Agroambiental A'kwe Üus Yat perteneciente al Resguardo la Gaitana, Inzá-Cauca, examinando sus perspectivas acerca de la educación propia, además, de sus percepciones acerca de los conceptos de identidad, cultura y territorio que tiene como uno de sus objetivos la educación propia fortalecer.

En el Resguardo la Gaitana se viene presentando una alta deserción de estudiantes, muchos se van para otras instituciones del municipio u otros se quedan trabajando, por otro lado, ni los mismos comuneros están confiando en la educación propia. Por tal motivo, surge el interés de este trabajo en analizar que está pasando con el sistema educativo propio de la comunidad, mirando sus avances y desafíos actuales y a futuro. Realizar un balance del proyecto educativo propio permitirá analizar en qué medida este proyecto educativo está avanzando y cumpliendo con los objetivos propuestos desde su creación, además, de cómo han respondido a los desafíos. La metodología de este trabajo es de carácter cualitativo, en donde, se retomaron elementos que nos ofrece la IAP (investigación acción participante), como lo es la entrevista que permitirá un dialogo con la comunidad y ayudará a lograr el fin propuesto.

El presente trabajo está estructurado en tres capítulos, en ese sentido, el primer capítulo se encontrará elementos teórico -metodológicos para comprender el proyecto educativo propio, en donde, se hace un análisis a nivel latinoamericano y nacional, mirando lo que pasa en otros lugares, en otros pueblos indígenas y narrando su experiencia, además, se encuentran algunas unidades de análisis que soportan y en los cuales se fundamenta la educación propia. En el segundo capítulo se realiza un análisis del proceso educativo propio de una manera más local, en donde, se caracteriza

al departamento del Cauca y a la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT, que es nuestro lugar de estudio. Se hace un análisis de la educación propia implementada en el departamento, examinando las experiencias vividas en este territorio y como caso específico el de la institución anteriormente mencionada estudiando cómo fue su proceso educativo propio. Asimismo, se presenta las características sobre el territorio en cuestión, mirando sus dinámicas, sus particularidades y sus actores. Por último, en el tercer capítulo se desarrolla la sistematización de la experiencia vivida en la institución perteneciente al Resguardo la Gaitana, en la cual se analiza la perspectiva de los estudiantes del grado once en relación a tres categorías relevantes y a la educación propia que reciben, donde, se examinó los hallazgos y las reflexiones derivadas de la experiencia vivida con los estudiantes.

### **Pregunta Problema**

La pregunta que guía el presente trabajo es: ¿Cuáles son las tensiones, obstáculos y logros que ha tenido la construcción de la educación propia en la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT, en perspectiva de la apropiación cultural y territorial?

### **Objetivos**

#### **Objetivo General:**

Realizar un balance sobre el proyecto educativo propio en la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT, analizando sus componentes, logros, obstáculos y tensiones, en perspectiva de la apropiación cultural y territorial.

#### **Objetivos específicos:**

- ❖ Indagar sobre elementos teórico metodológicos de la propuesta educativa propia.
- ❖ Caracterizar el proceso educativo propio en el departamento del Cauca y en la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT.
- ❖ Analizar las comprensiones sobre el proyecto educativo propio que tienen los estudiantes del grado once de la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT.

## Planteamiento del Problema

La educación propia se define como aquella que tiene en cuenta las particularidades y valores culturales propios de los pueblos indígenas, para, lograr el fortalecimiento de la identidad, la cultura y la territorialidad y así lograr la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. En el documento Perfil del SEIP (2013), opina que:

Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios; que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita; asegura el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y posibilita el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la gobernabilidad, potencia los planes de vida y se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida, que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral. (p.36)

A pesar de que desde un principio el proyecto educativo propio tiene claros sus objetivos, en la realidad estas aspiraciones distan mucho de ser cumplidas, por las diferentes dificultades que se presentan. La Institución Educativa Agroambiental A´KWE UUS YAT en su proyecto educativo comunitario (PEC), creado en el 2014, plantean los principios y líneas de trabajo de su plan de vida. Lo que procuran lograr es desarrollar en sus estudiantes “la capacidad crítica e

investigativa, en el conocimiento ancestral y científico, además, de formarlos con espíritu de liderazgo comunitario, en defensa del territorio y de la identidad cultural”. (PEC,2014).

A pesar, de todo lo construido en el PEC, ha sido difícil darle cumplimiento. La institución viene en decadencia, en los últimos años se ha evidenciado la baja inscripción de estudiantes, incluso, muchas personas de la comunidad prefieren inscribir a sus hijos en las demás instituciones del municipio de Inzá. También, se evidencia que en las diferentes materias se prioriza el conocimiento occidental y los saberes propios quedan un poco relegados, asimismo, hay opiniones divididas, algunos estudiantes prefieren los conocimientos occidentales antes que los saberes ancestrales, por otro lado, algunos si comparten la idea de que los dos saberes son igual de importantes. También la falta de compromiso de los docentes en leer el proyecto educativo comunitario (PEC) y en formarse para conocer los objetivos y lo que se pretende con el proyecto educativo propio, que ha sido una lucha bastante larga de los pueblos indígenas.

Esta problemática se presenta porque en su gran mayoría la comunidad, así, como los niños, niñas y jóvenes ya no creen en la apuesta de la educación propia. Ven innecesarios los conocimientos propios, ya que, muchos pretender salir del territorio en busca de oportunidades de trabajo o para acceder a la educación superior. Además, no se está dando ese equilibrio entre los dos saberes que es algo complicado, pero que es necesario, teniendo en cuenta que la educación propia pretende fortalecer lo propio, pero, no desconoce los otros conocimientos. En consecuencia, muchos de sus estudiantes no se apropian de su identidad como indígenas Nasa, de sus costumbres, tradiciones, identidad, en general de toda su cultura y los objetivos del PEC cada vez estarían más lejos de cumplirse.

La Institución Educativa Agroambiental A´KWE UUS YAT es de interés debido a que es un lugar donde se desarrolla el modelo educativo propio y en cuanto a lo propuesto en su proyecto

educativo comunitario (PEC) no se está desarrollando del todo. Existe una necesidad de caracterizar y evaluar el proceso educativo propio implementado en esta institución, también es de interés analizar como los estudiantes del grado once perciben y se relacionan con los conceptos que la educación propia pretende fortalecer, que son: cultura, identidad y territorio, con esto se pretende identificar logros y desafíos. Esto ayudara a comprender y analizar que está pasando y cómo va el proyecto educativo propio con este caso en específico.

## **Justificación**

El fortalecimiento de la identidad, cultura y territorio en las comunidades indígenas en general es de bastante importancia, además, de que es un método de lucha y resistencia para preservar su cultura. Sin embargo, el Sistema educativo indígena propio (SEIP) ha venido y sigue presentando dificultades, en el caso de la I.E Agroambiental A'KWE UUS YAT ha enfrentado un proceso de decadencia en el desarrollo del PEC, en general en la educación propia que se intenta enseñar. Este declive ha generado algunas consecuencias en el sentido de que tanto los estudiantes y demás comunidad en su mayoría no creen en lo beneficioso del proyecto educativo propio y están prefiriendo enviar a sus hijos a los demás colegios, en donde no se tiene en cuenta lo indígena y sus particularidades. Cada vez están más desarraigados de su identidad, cultura y territorio. Ante esta realidad, este trabajo investigativo busca indagar, explorar estas problemáticas, para así analizar que está pasando con el sistema educativo propio, que avances ha tenido y que desafíos no han podido superar o que desafíos se pueden enfrentar en el futuro y como esto ha influido en las percepciones que tienen los estudiantes sobre la educación que están recibiendo, además, de las percepciones en conceptos como identidad, cultura y territorio que son de vital importancia en las comunidades indígenas.

Las comunidades indígenas han sido históricamente custodias de tradiciones milenarias, arraigadas en su identidad, territorio y cultura. La comunidad Nasa no es la excepción, siempre han llevado una lucha y resistencia por su pervivencia cultural. Es por ello que en el Resguardo Indígena la Gaitana se empezó el proceso de crear un colegio indígena, donde si se tuviera en cuenta sus particularidades y se fortaleciera su cultura, identidad y territorio en los jóvenes de la comunidad que serán los próximos líderes. Sin embargo, debido a las diferentes problemáticas como las políticas educativas que no dan esa libertad para que las comunidades indígenas

desarrollen autónomamente su proyecto educativo propio. Otra problemática que se evidencia en la comunidad Nasa del Resguardo la Gaitana es la influencia de los sistemas educativos ajenos a sus valores y cosmovisión, además, del desarraigo que la comunidad en general tiene con su cultura. Esta desconexión ha llevado a una fractura en la identidad, cultura y una disminución en la comprensión de la relación sagrada con el territorio ancestral, a los jóvenes poco les interesan estos temas tan significativos.

El trabajar conceptos como la identidad, cultura y territorio en la educación indígena es crucial para preservar la riqueza cultural, la lengua propia, las tradiciones, costumbres y demás aspectos que son significativas y que influyen en la identidad como indígenas Nasa. Analizar las percepciones que tiene los estudiantes sobre estos conceptos ayudaran a entender si en verdad la educación propia está logrando con uno de sus objetivos que es el fortalecimiento y la apropiación de estos aspectos y a partir de eso, analizar los avances o desafíos presentes y/o a futuro del proyecto educativo propio.

En cuanto a lo anterior, el propósito de esta investigación es analizar esas diferentes problemáticas, desafíos, avances que han tenido, pero también las diferentes experiencias que se encuentran en el marco de este proyecto educativo emergente, para así, lograr una comprensión profunda de este proyecto educativo alternativo y que está pasando con él. Con los resultados de esta tesis se pretende proporcionar información valiosa del proyecto educativo propio, que ha pasado con este proceso a través de los años y así facilitar una base sólida para futuras investigaciones, que pueda ser utilizada tanto por docentes, estudiantes, administrativos, cabildantes, entre otros, para analizar, reflexionar y lograr mejoras en este proceso educativo propio.

## Metodología

Este presente trabajo investigativo es de corte cualitativo, este tipo de investigación nos brinda la oportunidad de lograr un amplio recorrido sobre las diferentes cualidades y características acerca del proyecto educativo propio. Aunque, es importante tener en cuenta que “no se trata del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, etc. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, pág. 128).

En esta investigación al trabajar con una comunidad indígena, específicamente la comunidad Nasa, que tiene diversas formas de ver el mundo, de entenderlo, de relacionarse, nos encontramos con otro tipo de pensamiento, lenguaje, expresiones, ideas, creencias, además, de su diario vivir en sus determinados territorios. Lo anterior implica un acercamiento a sus diferentes subjetividades para lograr entender su contexto cotidiano. En este caso, sumergirse en la I.E. Agroambiental A´KWE UUS YAT y también en las acciones cotidianas de toda la comunidad permitió entender las complejidades que se viven y las dificultades que se presenta en cuanto al desarrollo efectivo de las pedagogías propias en la institución. El escuchar las diferentes voces de los estudiantes, además, de la demás comunidad educativa permitió comprender un poco acerca de las ideas, perspectivas acerca de la educación propia que están recibiendo, en el caso de los estudiantes y, por otra parte, perspectivas acerca de los avances que sean logrado, las dificultades o los retrocesos en el desarrollo del proyecto educativo propio y en el plan de vida de la institución.

Debido, a que la investigación cualitativa “se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación

con los aspectos que los rodean, se intenta comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad” (Guerrero, 2016, pág. 2). Es gracias a la investigación cualitativa que se puede obtener datos descriptivos, escuchando o leyendo las propias palabras de las personas, lo cual nos permite una mirada más enriquecedora sobre el tema del proyecto educativo propio.

La metodología cualitativa dispone de una serie de métodos, cada uno de los cuales es más sensible y adecuado que otro para la investigación de una determinada realidad (Martínez, 2006, pág. 135). A través de las diferentes herramientas de recolección de información que ofrece la investigación cualitativa, nos ayuda a realizar con criterio procesos de indagación y observación. En esta investigación se retoman elementos de la investigación participativa, como lo es las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo.

Retomar elementos de la investigación participativa ayudara a lograr el fin propuesto, además, como estrategia metodológica posibilita un constante dialogo de saberes y experiencias con la comunidad. Es un proceso de constante dialogo y reflexión. Esta metodología es pertinente al contexto en el que se está trabajando, la comunidad Nasa, por el hecho de que posibilita un dialogo entre investigador y comunidad, en donde, se crean nuevos conocimientos significativos.

Esta herramienta es útil para trabajar en la comunidad Nasa porque es flexible en cuanto, a que facilita la opción de hacer conversatorios, se puede reflexionar y lograr concretar acciones, y en esta investigación ayudara a analizar las perspectivas que tienen de identidad, cultura y territorio los estudiantes. Esta estrategia metodológica también aporta a que se tengan en cuenta las diferentes demandas de la comunidad, que se tenga en cuenta sus necesidades con el fin de mejorar.

La investigación participativa es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora (Colmenares, 2012, pág. 109).

Por otro lado, Desde el punto de vista epistemológico, la investigación participativa plantea primero que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire, que implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación (Balcazar, 2003, pág. 61-62).

Por otro lado, la entrevista semiestructurada es una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recolectar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial (Díaz, L., Torruco, U., et al., 2013, pág. 163). Kvale (2011) afirma que “la entrevista es un método de sensibilidad y poder únicos para captar la experiencia y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos” (p.35). Es decir, la entrevista genera la posibilidad expresiva de los sujetos, les permite expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras (Villareal y Gracia, 2022, pág. 54).

La entrevista semiestructurada me permitió un acercamiento asertivo acerca de sus formas de vida y de sus percepciones acerca del proyecto educativo propio. Es una buena forma para la recopilación de información. A través de la realización de las entrevistas se logró conocer algunos detalles sobre las lógicas que se viven en la institución educativa y en el territorio, además, de las diferentes problemáticas, en cuanto a la educación propia que se enseña, pero a la vez los avances que han tenido. Este tipo de entrevistas al ser un poco flexible fue muy útil para lograr generar un buen dialogo, una buena conversación entre el entrevistado y el entrevistador. “la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Lincoln, 2005, como citó en Vargas, 2011).

Por otra parte, hay diversos tipos de entrevistas; no obstante, en la investigación cualitativa se utiliza normalmente la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011). Algunas de las características que la vuelven tan apreciada son su versatilidad, su dinámica sencilla y la posibilidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de los sujetos con gran profundidad (Valles, 1999, como se citó, en Villareal y Gracia, 2022, pág. 54).

Así pues, la entrevista semiestructurada también permitió a que me adaptara a los diferentes escenarios que se presentaron en el transcurso de la entrevista, el ejercicio conduce a que también se pueda acercar cada vez más a la comunidad. La idea no es solo llegar y sacar información, sino más bien lograr que se dé una conversación amistosa y generar comodidad entre ambas partes, donde no se dé miedo, pena, vergüenza, que puede interferir con la expresión del individuo.

La entrevista semiestructurada destaca la interacción entrevistador- entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar. Por lo que se recomienda formular preguntas abiertas, enunciarlas con claridad, únicas, simples y que

impliquen una idea principal que refleje el tema central de la investigación (Vargas, 2011, Pág. 127).

Realizar este trabajo fue muy importante para mí, volverme acercarme a mi territorio después de algunos meses de no ir fue algo significativo, el volver a recorrer nuevamente el colegio donde una vez estude fue muy simbólico. A pesar de que por mi estudio no frecuento mucho el territorio donde nací y viví parte de mi vida, la comunidad en general siempre estuvo presta a ayudarme y colaborar, por tal motivo, no presente inconvenientes u obstáculos en el desarrollo de mi proyecto, eso me motivaba y me emocionaba, por todo el apoyo recibido y estoy inmensamente agradecida por eso.

El volver a recorrer y estar inmersa en las diferentes dinámicas que se vive en el resguardo me llenaba de recuerdos de todo lo que viví antes de salir de mi comunidad buscando oportunidades. Volver al colegio también me lleno de muchos sentimientos recordando también todo lo que viví y aprendí ahí, la rectora, los docentes y los estudiantes también me acogieron de una manera muy bonita y me ayudaron bastante, me sentía muy feliz de estar ahí. Aunque esta vez estaba de una manera diferente, ya no como una estudiante, sino como una docente en formación motivada a aprender de todos y poder aportar algo de lo que había aprendido. Por todo el aprecio que le tengo a la institución, al resguardo, al lugar de donde soy es que decidí realizar mi proyecto en mi territorio, en mi mente siempre estaba el volver y aportar al proceso.

## **CAPÍTULO 1. ECOS DEL PASADO: LA EDUCACIÓN PROPIA UNA PROPUESTA HACIA LA AUTONOMÍA**

En este capítulo se presenta una investigación acerca de lo que se ha sustentado sobre el proyecto educativo propio a nivel latinoamericano como también a nivel nacional, mirando esas experiencias en otros pueblos indígenas, asimismo, un breve acercamiento sobre el surgimiento del proyecto educativo propio. De igual forma el análisis de tres categorías que son de importancia, como lo son: territorio, identidad y cultura.

### **1.1 Experiencias de Educación Propia en Latinoamericana**

En el contexto latinoamericano una investigación realizada por la CEPAL en el 2014 pone en evidencia la deficiencia de los Estados en políticas educativas que promuevan y contribuyan al fortalecimiento de los proyectos educativos indígenas. Hay claras desigualdades, “la inversión pública en la educación indígena es generalmente insuficiente e inferior al de otros segmentos de la población, los planes de estudios, las herramientas didácticas no reflejan las realidades de los pueblos indígenas, la oferta de servicios es muy por debajo de los mínimos recomendados en comparación con los que se brindan a otros sectores de la población, dificultades de acceso geográfico, infraestructura deficiente, ausencia de políticas educacionales culturalmente adecuadas” (CEPAL, 2014, p. 100).

Si bien se han dado avances significativos en Latinoamérica aún existen grandes brechas de desigualdad. El lento avance o el estancamiento del sistema educativo indígena propio (SEIP) provoca la pérdida de aspectos centrales en la vida de las comunidades indígenas como el idioma, costumbres y tradiciones, a pesar de que en los territorios se trate de fortalecer estos aspectos, por fuera de estos se pierde. “En gran medida por la manera como se ha forjado la integración de los pueblos indígenas latinoamericanos a la modernidad y la globalización, contribuye a una paulatina

pérdida de los idiomas, de sus costumbres, en esencia de su identidad como indígenas” (CEPAL, 2014, p. 101). Por tal motivo es importante que la educación y las políticas públicas educativas tengan en cuenta lo indígena y así lograr mitigar y revertir estos procesos para el fortalecimiento de los proyectos educativos indígenas.

A pesar de las grandes dificultades que aún persisten, en varios países de Latinoamérica han apostado por crear programas, donde se incluya lo propio de cada comunidad indígena, aunque en muchas no han logrado esos objetivos planteados y en otras no han logrado muchos avances han servido como referencia para la creación de más programas con pedagogías propias.

Actualmente, muchos países latinoamericanos reconocen en sus constituciones los diferentes derechos que tienen las comunidades indígenas, derecho a su propio idioma, identidad, salud, educación, entre otros aspectos culturales. Catorce son los países latinoamericanos que han acogido el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. En el tema educativo, este convenio en el artículo 27 menciona explícitamente que: “(...) los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Es decir, este artículo, por un lado, establece que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. Por otro lado, limita el ejercicio de ese derecho estipulando que dichas instituciones deberán satisfacer “las normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, a la vez condiciona el ejercicio de este mecanismo de control gubernamental al demandar que este deberá ponerse en práctica “en consulta

con esos pueblos”. Finalmente determina que los gobiernos deberán facilitar a los pueblos indígenas “recursos apropiados con tal fin”, sin embargo, esto no se ha dado de la mejor manera y lo mencionado en el artículo no ha tenido efectos prácticos en los países que ratificaron este convenio de la OIT (Mato, 2014, p. 21).

A pesar de las dificultades que se han generado, como se mencionó anteriormente, se han venido desarrollando diferentes políticas y programas con pedagogías propias, es un avance, pero no logra solucionar del todo que los programas de estudio tanto de colegios como de universidades se sigue sin incluir la historia, idiomas y conocimientos de los diferentes pueblos indígenas. Las políticas y programas no resultan ser suficientes para lo que los pueblos indígenas quieren para sus comunidades y para lo que de verdad necesitan. A pesar de ello, esos programas han servido con una iniciativa o también como un modelo para que se sigan desarrollando programas relacionado con la educación propia, además de ir mejorando las propuestas.

En América Latina han sido muy pocos los colegios y universidades que en sus programas han incorporado los conocimientos de los diferentes pueblos indígenas y que han contribuido a fortalecer los saberes ancestrales. Es gracias a la organización y la lucha de los movimientos indígenas que han logrado crear varios colegios y universidades enfocándose en una pedagogía propia y ayudando a tratar de resolver esas problemáticas.

### ***1.1.1 Semillas Nuevas: La Propuesta Educativa Propia De Brasil***

Uno de los países en donde han venido trabajando en una propuesta educativa propia es Brasil, específicamente el caso del Centro Amazônico de Formacao Indígena (CAFI). Creada en el año del 2006 por la Coordenacao das Organizacoes Indigenas da Amazônia Brasileira (COIAB), es la mayor organización indígena de Brasil, representa a más de 430 mil personas de 160 diferentes pueblos indígenas.

Según explica Lucio Flores (2009), indígena del pueblo Terena, licenciado en ciencias sociales con maestrías en religión y en gestión ambiental, y miembro del equipo técnico de la COIAB, esta organización fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonia Brasileira. Su lucha se centra principalmente en la promoción y defensa de los que consideran sus derechos básicos: tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad. (Flores, 2009, como se citó en Mato, 2014).

La organización mencionada anteriormente, está inscrita en el CAFI, esta propuesta forma principalmente a profesionales especialmente capacitados para actuar en las diferentes organizaciones indígenas, en su currículo incluye cursos que aseguran la formación técnica, como la formación política para ser líderes y lideresas, ciudadanos y militantes en pro de las organizaciones indígenas. CAFI ofrece de manera alternada dos cursos, uno en Gestión Etnoambiental y el otro en Gestión de Proyectos. En esta propuesta tratan de trabajar la interculturalidad donde no dejan de lado los conocimientos técnicos, sino que buscan un equilibrio entre estos dos saberes y así capacitar a sus próximos líderes para que puedan contribuir a su comunidad, pero también el fortalecimiento de la misma.

### ***1.1.2 Construyendo Futuro: El Caso de Nicaragua***

En Nicaragua podemos encontrar otra experiencia, se encuentra la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). En 1992 el Consejo Nacional de Universidades (CNU) la autorizo, es decir la reconoció y ya para el año 2003 fue declarada patrimonio de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Esta universidad trabaja la interculturalidad en donde acompaña procesos de fortalecimiento de la identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro descendientes. Es una universidad fundada por

líderes y líderes indígenas y afrodescendientes que intentan luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación.

La universidad cuenta con una particularidad y es que acá los estudiantes provienen de diferentes regiones autónomas, hay tanto comunidad indígena (miskitos, sumu, mayangnas y ramas) como afrodescendientes (creoles o garífunas) y mestizos. Por lo tanto, la universidad se enfoca mucho en la interculturalidad integrando todos los saberes de los diferentes pueblos o al menos ese es su ideal. Para el 2014 URACCAN contaba con 240 docentes, 50% mujeres, 75% mestizos y el 25% de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes. Se puede evidenciar que a pesar de ser una universidad fundada por comunidad indígena y afrodescendiente la planta docente predomina más los docentes mestizos, algo que no pasa solo en esta universidad en específica, muchos colegios o universidades a nivel latinoamericano surge esta problemática.

Contiene una amplia oferta de programas, en pregrado, postgrado, especializaciones, técnico superior, diplomados y cursos libres, además, esta al manejo de dos Escuelas de Liderazgo. “Se propone desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad”. (Mato, 2014, p. 30). La propuesta busca revitalizar los saberes propios, en donde, se apropien de su cultura e identidad, sin embargo, también busca formar a las personas de manera técnica debido a que son conscientes de la migración de sus comunidades hacia las ciudades, incluso hacia el exterior, por lo tanto, busca capacitarlos para esa migración de talentos sin olvidar su identidad y cultura.

### ***1.1.3 Educación y Resiliencia: La Propuesta de Ecuador***

Otra experiencia a resaltar es la de Ecuador, es uno de los proyectos más emblemáticos del movimiento indígena de Ecuador. Fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades

Indígenas de Ecuador (CONAIE), pero no hace parte de la estructura de la organización a diferencia del caso de CAFI. Después de un proceso largo de lucha la universidad fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), en consecuencia, deben rendir cuentas tanto a la CONAIE, como a la CONESUP, sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por ambas instituciones.

La vida de la universidad no ha sido fácil, ha estado en constante tensión con el Estado que a pesar de que en la constitución del 2008 se declarara plurinacional e intercultural no sabe reconocer un nuevo tipo de universidad, que trabaja con epistemologías emergentes. La universidad ha sufrido escases de recursos, hasta cierta oposición de una minoría de indígenas, además, ha sido forzada a operar como una universidad privada ya que para el Estado el diseño y la forma de gobierno no corresponden con los de las universidades públicas, olvidando el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y formas de educación esto queda muy limitado al tener que rendir cuentas a diferentes instituciones del Estado que no reconoce la diferencia. Esto se evidencio cuando entró en vigencia la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y así la instalación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES), momento donde la universidad tuvo que someterse a este sistema de evaluación.

Esta evaluación era universal y no tenia en cuenta el modelo educativo propio, pues se regía en un conocimiento occidental y el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas queda de lado, esto contradice bastante el estatus jurídico del país, en donde se declara un estado plurinacional, el ser un Estado plurinacional solo queda en el papel. La universidad es a fin con la interculturalidad, integra los dos conocimientos occidental y ancestral, son pedagogías alternativas, así lo explica el rector en el año 2009.

Las propuestas de formación no son exclusivamente para pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. Si bien la “interculturalidad” entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro /otros, pero con equidad. La universidad se llama “de las nacionalidades y pueblos indígenas” en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o solo para indígenas. (Sarango, 2009, como se citó en Mato, 2014).

La universidad es bastante crítica en cuanto a los conceptos de progreso, civilización, homogenización, competencia que son muy de la sociedad occidental, ellos intentan demostrar que hay otras formas de ver el mundo y concebir el bienestar. A esto los indígenas del Ecuador lo llaman Sumak Kawsay, una expresión Kichwa que traduce “buen vivir comunitario”. Hay pensamientos alternativos al hegemónico, al que quieren imponer, cada pueblo tiene su forma de ver y concebir el mundo y debe ser respetada. La visión crítica que tienen es lo que ha constituido a que haya diferencias significativas con el Estado. No quieren reconocer esta nueva forma de educación, una educación emergente a la que siempre han impuesto.

La universidad por un tiempo fue obligada a cerrar al no alcanzar el puntaje óptimo en la evaluación, una evaluación universal, además, impuesta por el Estado. En un principio su ideal era trabajar sus propias teorías de conocimiento, en donde, pretendían hacer una educación superior desde, con y para los pueblos originarios, hacer una educación superior con sus propias metodologías de aprendizaje e investigación, hacer una educación superior, desde sus territorios y tomando a este como espacio propicio para recuperar, sistematizar y criar conocimientos y hacer

una educación superior descolonizadora. Después de un proceso de lucha lograron la restitución de la universidad, sin embargo, con un cambio grande, así lo menciona Sarango “el proyecto originario de la Universidad ha dado un giro inesperado de 360 grados para ser un proyecto de universidad convencional, de universidad occidentalizada con nombre de intercultural”. (2019, p. 42).

Vemos claramente la dificultad de los procesos pedagógicos propios, el Estado dice reconocerlos pero se contradice con los diferentes evaluaciones que hacen, evaluaciones además universales, donde no se tiene en cuenta las pedagogías emergentes, debido a esto muchas no les queda opción que acogerse a los estándares que impone los diferentes Estados, como lo evidenciamos en Ecuador con la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi, pero no solo en ese país, en nuestro contexto cercano, es decir el caso colombiano también se pueden ver que pasan ese tipo de procesos. Es muy contradictorio ver como dicen apoyar para que creen los pueblos indígenas sus propios colegios o universidades propios y dicen respetar su libertad en la creación de pedagogías propias, pero al final se ven limitados porque deben regirse a los estándares y diferentes parámetros que ellos imponen.

#### ***1.1.4 Nuevos Horizontes Educativos: La Educación Propia en México***

Ahora pasando al caso mexicano, podemos ver la experiencia de la Universidad de la Tierra un proyecto en el sureste mexicano. Es una iniciativa que surge en el año 2002, toma como referencia el pensamiento de Ivan Illich y se basa en que el estudio debe ser el ejercicio ocioso de la gente, por lo tanto, se aprende sin necesidad de profesores, curriculum, alumnos, libros de textos o títulos, el aprendizaje parte en todo momento del interés de las personas.

La Universidad de la Tierra nace en Oaxaca a raíz de la inquietud que viven las comunidades indígenas cuando se plantean qué hacer en el momento en que los jóvenes que no

han ido a la escuela han aprendido todo lo que se puede aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo más. Una cuestión realmente complicada sobre todo si se tiene en cuenta que los lugares donde tradicionalmente se ofrece e imparte el conocimiento en las sociedades occidentales, esto es, las instituciones educativas, se deniega sistemáticamente la entrada en determinado nivel a quienes no poseen un título que certifique haber aprobado un número estipulado de cursos con anterioridad. Por lo tanto, la Universidad de la Tierra es un proyecto que retoma esta problemática que viven las comunidades indígenas de la región para ofrecer un espacio donde pueden aprender sin pedir papel ni permiso alguno. (Zaldívar, s.f., p. 287).

La universidad enfatiza mucho en la apropiación del territorio, por lo tanto, trabaja bastante su contexto próximo. Esta universidad es bien particular pues no tiene contratado ni profesores, no tiene alumnos, no estructura currículum, no recomienda libros de texto, no oferta títulos, como se mencionó anteriormente, lo que se hace es un trabajo a partir de la experiencia, por lo tanto, tiene un acercamiento bastante cercano a la realidad de cada profesión y a lo que se va a enfrentar. Periódicamente la universidad organiza seminarios, donde hacen debates en cuanto al análisis de la coyuntura política, social, económica o cultural que están viviendo y pueden participar toda la comunidad en general. Para la universidad es importante saber y que sepan que pasa en su entorno, la universidad y la sociedad deben ser uno solo, todos los que participan de las actividades de la universidad deben ayudar en los procesos sociales y políticos en el cual están inmersos.

Lo anterior mencionado, fue propuesto por Ivan Illich, de donde se basa la universidad para sus diferentes propuestas educativas. Este autor propuso la educación sin escuelas, para él “la alternativa a la dependencia sobre las escuelas no es el uso de recursos públicos para un nuevo invento que permita a la gente aprender, sino la creación de un nuevo modelo de relación entre el

ser humano y el medio. Y en este nuevo modelo de relación, las actitudes hacia el crecimiento, las herramientas que permitan el aprendizaje, así como la calidad y la estructura de la vida diaria, tenían que cambiar al unísono. (Zaldívar, s.f., p. 295).

La Universidad de la tierra demuestra que es posible y que hay otras alternativas de enseñanza. Se centra bastante en las posibilidades que nos puede ofrecer el entorno, las personas de la comunidad tiene bastantes conocimientos, ellos también son docentes que pueden aportar bastante a los que tengan interés en aprender. Esto claramente esta por fuera de los parámetros del Estado, por tal motivo, muchas veces no son apoyados, ni reconocidos como algo valido, pero las diferentes experiencias en cuanto a pedagogías propias o alternativas son posibles.

Otra experiencia importante en México es el caso de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Creada en el 2006, con la creación de esta universidad se dio paso a la novena universidad de enseñanza superior intercultural en el país. Esta universidad no es la excepción y está comprometida con fortalecer, recuperar y vincular en sus programas propios los conocimientos ancestrales de los pueblos originarios. En sus programas buscan que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos y así mismo competencias que les sirva en su vida cotidiana teniendo en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, es decir el de los pueblos indígenas originarios. Todo esto lo plantean en su plan de desarrollo institucional (PDI).

La universidad está comprometida con el desarrollo económico, social y cultural, con una profunda conciencia ética y respeto a la Interculturalidad de los pueblos indígenas de Michoacán; a través de la revaloración de los saberes de los pueblos indígenas y propiciando un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentando la difusión de los valores propios de las comunidades y revitalizando, desarrollando y consolidando las lenguas y culturas originarias. (Pátzcuaro, 2017, p. 12).

### ***1.1.5 Transformando el Aprendizaje: La Apuesta de Bolivia***

En agosto del 2008, el gobierno de Bolivia, a través del Decreto Supremo No. 29664, crea tres universidades indígenas en tres eco regiones de Bolivia: la Universidad Indígena Aymara “Tupak Katari” en el altiplano de La Paz, la Universidad Indígena Quechua “Casimiro Huanca” en el trópico de Cochabamba y la Universidad Indígena Guaraní-Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en el chaco de Chuquisaca. Estas universidades nacen por la lucha de los pueblos indígenas bolivianos en contra de los procesos de homogeneización históricos que se operan, incluso en la actualidad, por la escuela y las universidades en Bolivia.

Las universidades indígenas persiguen dos propósitos: en primera medida, fortalecer los currículos propios para luchar con los procesos de homogeneización que no incluyen los conocimientos ancestrales y también busca contribuir a la formación profesional con identidad cultural propia para responder a las demandas y necesidades de desarrollo de los pueblos y organizaciones indígenas y campesinas. A diferencia de las demás universidades tradicionales donde se logra acceder en base a criterios puramente académicos, la educación indígena en Bolivia se basa en el compromiso previo y futuro de los jóvenes estudiantes y profesionales con sus respectivos pueblos y organizaciones indígenas.

En estas universidades surge una problemática, que también se puede evidenciar en las demás universidades o colegios indígenas en Latinoamérica y es la falta de docentes indígenas pues en su mayoría siempre son docentes mestizos quien enseñan en las instituciones indígenas y que muchas veces no conocen el proceso, el ideal de estas pedagogías propias. Para el caso de Bolivia el mayor porcentaje pertenece a los docentes técnicos con un 52.3%, seguido de docentes de lenguas con 22.7%, luego docentes transversales con 15.9% y por último docentes sabios con

9.1% de un total de 44 docentes entre mujeres y varones. Por lo tanto, los docentes encargados de impartir conocimientos occidentales son la mayoría.

En suma, en el escenario regional de la educación superior latinoamericana, las emergentes instituciones interculturales indígenas de educación superior como la UNIBOL-GPTB expresan nuevas formas de diálogo y (re) construcción de conocimientos, que plantean desafíos tanto a las universidades convencionales como a los propios pueblos indígenas en sus procesos permanentes de consolidar sus proyectos políticos de liberación. (Galindo, et.al., 2014, p. 88).

En relación con lo expuesto, es evidente que las diferentes experiencias de educación propia en Latinoamérica han logrado avances significativos, la creación de currículos interculturales que respeten y valoren las cosmovisiones propias de cada comunidad indígena, estas iniciativas ayudan a la preservación y revitalización de los saberes ancestrales. Sin embargo, han enfrentado numerosos desafíos y limitaciones, como se evidencio en las diferentes experiencias expuestas. A pesar de que se siguen presentando obstáculos importantes, las comunidades indígenas a nivel latinoamericano ha luchado y han demostrado que, si es posible una educación emergente, aunque tal vez no se ha logrado cumplir con todos los objetivos propuestos en esta educación propia, estas vivencias ayudaran como referente para fortalecer y mejorar.

## **1.2 Pueblos Indígenas en Aula: La Educación Propia en Colombia**

En el marco de esta investigación sobre la educación propia es importante mirar las diferentes experiencias que se han venido desarrollando a nivel nacional para observar sus propuestas, logros, problemas, conflictos y desafíos que han enfrentado o que siguen enfrentando. Antes de continuar con las diferentes experiencias es importante entender el porqué de la creación de estas instituciones con pedagogías propias. Todo se remonta a la época de la colonización y

como bien se conoce los pueblos indígenas sufrieron varias circunstancias que atentaron con su cultura, creencias, tradiciones, su educación y esto no mejoro con el surgimiento de las nuevas republicas en el siglo XIX, las políticas educativas y culturales aún seguían homogeneizando. Al transcurrir el tiempo y ya estando en pleno siglo XXI no ha mejorado mucho, aún se sigue presentando exclusiones y prohibiciones que se pueden ver bajo diferentes formas en la escuela e incluso universidades.

### ***1.2.1 Raíces Ancestrales: La Vivencia de La Comunidad Mokane***

En cuanto a las diferentes experiencias educativas propias a nivel colombiano, podemos analizar una primera vivencia con la étnica Mokane, ubicada en el municipio de Malambo (Atlántico - Colombia). Su propuesta se basa en preservar el legado de sus ancestros, utilizando toda la memoria colectiva que hay en la comunidad, de esta manera tratan de preservar su cultura, identidad y transmitirla a las nuevas generaciones. En ese proceso de recuperar los saberes de sus ancestros han organizado una catedra institucional Mokane dentro de la educación básica, a partir de sexto grado, articulando el Proyecto Educativo Comunitario (PEC). En el caso de la educación primaria la propuesta pedagógica se basa en la diversidad lingüística y en las políticas públicas educativas para los pueblos indígenas.

Con su propuesta la etnia Mokane, busca el fortalecimiento en el conocimiento de la cosmovisión del contexto ancestral, desconocido por los actuales descendientes, y de esta forma preparar a las generaciones actual y futura, brindando una etnoeducación con calidad, de acuerdo al objetivo de desarrollo sostenible, para la comunidad Mokane; asimismo, formación en las artes indígenas, y sus principales actividades, entre ellas se tienen, la pesca, la cacería, tejidos, alfarería, pintura, tallas de piedra, madera, la agricultura, la culinaria, arquitectura, entre otras. Se proyecta una educación que fortalezca el talento humano de los miembros de la comunidad. Promoviendo

una educación basada en conocimientos de los abuelos, padres y adultos mayores de la comunidad, en el manejo del entorno social y natural basada en la historia del pueblo Mokaaná, respetando los valores religiosos y tradicionales de su cultura, igualmente participar en los procesos de la educación occidental con fines de proyección, adquisición y conocimiento de tecnologías, convirtiendo a las nuevas generaciones en semilleros de investigación y de archivo histórico. (Peralta, Cervantes, Olivares y Ochoa, 2019, p. 97).

### ***1.2.2 Educando en Comunidad en el Resguardo Indígena de Ambaló***

Siguiendo en el mismo contexto colombiano, se encuentra la experiencia educativa del resguardo indígena de Ambaló, la Escuela Ayanku'c (La huecada de las hormigas), es una comunidad indígena ubicada en el municipio de Silvia, departamento del Cauca. Para esta comunidad la escuela es un lugar de resistencia en donde el conocimiento se comparte y se fortalecen los saberes ancestrales.

Según narran los mayores, esta propuesta de escuela, surge a mediados de 1938 por Manuel Quintín Lame, en cabeza de su secretario José Gonzalo Sánchez, quien tenía la pretensión de que los indígenas debían aprender a leer y escribir para no ser engañados. Esta era una de las formas de restaurar los derechos de estos pueblos, pues durante muchos años se les había expropiado de sus tierras, y se les había convertido en esclavos, además de desarraigarlos de sus legados culturales. (Benavides, 2013, p. 64).

Su propuesta educativa se basa en el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), que para el resguardo de Ambaló se denomina, “por la vida, fortalecimiento de la organización hacia la recuperación del territorio, la lengua y la cultura”, se evidencia la importancia de los legados ancestrales en este territorio, además de la importancia de su cosmovisión, la ley de origen, el cabildo, el territorio. Para la comunidad es fundamental trabajar la educación de la escuela a partir

de unos principios orientadores. Por una parte, se encuentran los del CRIC: unidad, tierra, cultura y autonomía. Y luego, los que corresponden a la educación propia: autonomía, territorio, colectividad, unidad, interculturalidad, identidad, solidaridad, participación, armonía y equilibrio, autoridad, pensamiento, igualdad e idioma.

La educación propia en el resguardo se cimenta en unos cuestionamientos: ¿Qué somos los Ambalueños? ¿Quiénes somos? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? Los mayores lo pensaron así, esas preguntas deben orientar nuestro proceso educativo, pues respondemos que somos un pueblo milenario, el pueblo ancestral de Ambaló. Tenemos nuestro propio territorio, lo andamos. Tenemos un idioma, tenemos nuestra propia cosmovisión que es nuestra forma de pensar, de concebir el mundo. Desde allí, se piensa en los siguientes propósitos, el primero es ser orgullosos de ser indígenas aquí y en cualquier parte. Eso es lo que ha manifestado la comunidad. Segundo, que sea trabajador, también se ha dicho aquí, que la educación sea para la vida, la pervivencia y la resistencia, esos son los propósitos que están en nuestro Proyecto Educativo Comunitario. (Profesor Escuela Agoyán, 2011, como se citó en Benavides, 2013).

Este currículo propio está ligado a todo lo propuesto desde sus inicios por el CRIC, sin embargo, como ocurre en otros colegios o universidades indígenas integran los conocimientos occidentales. Esta propuesta educativa responde también a los distintos conocimientos estipulados como obligatorios por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a partir de cuatro áreas: comunidad y naturaleza, matemáticas y producción, lenguaje y comunicación y, hombre y sociedad, pero se hace más hincapié en los conocimientos ancestrales. En la escuela mencionada anteriormente como parte de su metodología se trabaja mucho con la comunidad en general, en las mingas, el cabildo, los médicos tradicionales y los rituales sagrados.

### ***1.2.3 Guardianes del Saber: La Propuesta de la Escuela de San Antonio Morales***

Otra experiencia importante es la de la escuela de San Antonio Morales, en el departamento del Cauca, en donde a pesar de ser un proyecto que no lleva mucho tiempo están trabajando en un proyecto educativo propio, para rescatar su cultura guambiana.

En primera instancia, es necesario tener en cuenta que esta es una experiencia reciente con respecto a otras de educación propia, que se han dado a lo largo y ancho del territorio nacional. Se genera como resultado del proceso migratorio de familias de la etnia wampia, quienes con la pretensión, completamente válida, de recuperar territorios ancestrales propios, deciden internarse en el territorio del municipio de Morales, y conformar allí un cabildo, en un intento que más allá de la recuperación de tierras, es la búsqueda de generar procesos de reconocimiento y afianzamiento de sus valores culturales, valores que a lo largo de la historia de Colombia, han tratado de invisibilizarse por diferentes medios, como si la feroz conquista del territorio americano continuara con otros métodos, pero con intenciones similares. (Lara, 2013, p. 86).

Este proyecto educativo está directamente relacionado con los procesos políticos vividos por el cabildo guambiano, intentan contrarrestar las propuestas del Estado que no cumplen con las necesidades de la comunidad, históricamente han sufrido los pueblos indígenas un abandono por parte del Estado, además, intentan implantar en estas comunidades indígenas, modelos educativos con contextos diferentes, necesidades y requerimientos diferentes, es por esto que surge este tipo de experiencias de educación propia. En el caso de la escuela de San Antonio Morales pretende rescatar la cultura de la comunidad guambiana, por lo tanto, integra en su currículo la lengua propia, es uno de los elementos fundamentales para ellos, también hacen practicas milenarias como la enseñanza alrededor del fogón y otro elemento importante es el atuendo, símbolo de unidad cultural, que en las nuevas generaciones se está dejando.

La comunidad reconoce que no es fácil mantener sus tradiciones, el bombardeo permanente que hacen otras propuestas culturales, a través de los medios masivos de comunicación; así, el indígena de este siglo, a pesar de sus intenciones se ve influenciado por otras propuestas que vienen de fuera y que no solamente generan el que no utilice la lengua propia, el que no se vista con los atuendos tradicionales, sino el que se reproduzcan muchos de los pilares de la enseñanza occidental. Los niños, por ejemplo, repiten melodías de canciones externas a su cultura para aprender las vocales y sus combinaciones, hacen planas para mejorar la letra y realizan un sin número de tareas que poco les significan en su contexto y que casi nada tienen que ver con su realidad y que en nada se diferencian de las que realizan otros niños de la escuela regular en otras experiencias, con otras necesidades y con otras búsquedas. (Lara, 2013, p. 95).

#### ***1.2.4 Pedagogía de la Madre Tierra, Cultivando Sabiduría***

En los programas académicos universitarios en Colombia en la gran mayoría los saberes indígenas son invisibilizados o desconocidos. Los investigadores Manuel Rivera, Mercedes Osuna y Luis Rodríguez (2017) hacen un análisis sobre una iniciativa de la universidad de Antioquia, que intenta incluir los saberes indígenas y así lograr abrir más la brecha en el acceso a la educación superior de las comunidades indígenas y también la permanencia, debido a la preocupación de que la “poca pertinencia de los programas académicos con las realidades de los pueblos indígenas es un factor central que ha afectado negativamente a su permanencia en la educación superior” (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017, p. 165).

Se creó la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) con modelos pedagógicos donde se tuviera en cuenta las particularidades culturales de los estudiantes indígenas, su cosmovisión, tradiciones y costumbres de sus comunidades. “Esta iniciativa pretende contribuir a la búsqueda de alternativas innovadoras y pertinentes, partiendo de una reflexión crítica sobre las

deficiencias y disfuncionalidades de la educación superior convencional para comunidades indígenas” (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017, p. 165). Las universidades se quedan cortas en los programas académicos sobre las realidades y los saberes de las comunidades indígenas, es importante el diseño de otros procesos formativos, más adecuados, pertinentes y comprometidos con la lucha del movimiento indígena por una educación donde se tenga en cuenta los saberes ancestrales. Esta iniciativa es un avance significativo.

“La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra surge, en cualquier caso, de la necesidad urgente en la región y el país en la preparación a nivel universitario de educadores indígenas y responsables de la formación escolar de las nuevas generaciones indígenas” (Rivera, Osuna y Rodríguez, 2017, p. 171). Esto a su vez ayuda a la formación de maestros que sean capaces de contribuir al fortalecimiento del sistema educativo indígena propio en cada una de las comunidades y así lograr que el proyecto educativo logre avances significativos. En esta iniciativa los maestros se convierten en un puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes occidentales algo importante en el SEIP, porque la educación propia como se ha planteado no solo se queda con los saberes propios, sino que también dialoga con los otros saberes.

“La institucionalidad, es un escenario de lucha donde existe la disputa epistemológica entre la necesidad de cuidar y valorar los saberes culturales internos y a su vez tener la oportunidad de relacionarse con los conocimientos externos, sin caer en el riesgo de imponerlos sobre los propios” (Martínez y Alfonso, 2020, p. 64). Lo propio no solo se centra en la cultura indígena, sino que requiere una reflexión de todas las culturas, de todos los saberes, no es propio de propiedad privada, sino propio en un sentido que denota pertinencia y permite autonomía.

Para los investigadores Manuel Rivera, Mercedes Osuna y Luis Rodríguez (2017) Con iniciativas pedagógicas como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se reivindica hoy

acertadamente la interculturalidad no como un problema sino como una oportunidad instrumental para hacer posible que nuestras sociedades vayan superando las brechas existentes y avancen hacia formas de convivencia menos excluyentes y más amables con “los unos y con los otros”, con el entorno sociocultural y medioambiental y con la “Madre Tierra (pp. 180).

El sistema educativo indígena propio desde sus inicios ha pasado por múltiples desafíos, por lo tanto, no ha logrado avances sólidos en la implementación de esta propuesta educativa emergente en las diferentes comunidades indígenas. Las leyes ineficientes, la falta de interés político, la falta de docentes indígenas propios, esta limitación ha sido impulsada por el mismo Ministerio de Educación Nacional, al imponer el mismo currículo y requerimiento en docentes de plantilla convencional, para impartir clases a los Pueblos Indígenas, los grupos armados, el difícil acceso a los pueblos o asentamientos aislados, la falta de consolidación de las políticas públicas educativas, el gran arraigo de la educación confesional en los territorios indígenas. Lo mencionado anteriormente ha dificultado el avance y el alcance del SEIP, que no solo se trata del ámbito educativo, sino de toda una expansión de la Administración Autóctona de los Pueblos Indígenas (Rojas, 2020, p. 129).

Con estas diferentes experiencias a nivel latinoamericano como colombiano y tanto a nivel universitario como escuela, se pudo lograr una mirada a las diferentes propuestas pedagógicas que han surgido con este proyecto de educación propia. Esta propuesta alternativa a la impuesta por el Estado tiene un claro objetivo sea aplicado en la universidad o en el colegio y es fortalecer la cultura, la identidad y los saberes ancestrales, siempre en conjunto con la minga, los médicos tradicionales, el cabildo, en general toda la comunidad, aunque esto se ve más en las escuelas que en las universidades. Ha sido una lucha larga, en donde, se han logrado cosas y avances significativos, aunque aún se quedan cortos en algunos aspectos. El proyecto educativo propio ha

pasado por diferentes tensiones, dificultades, avances, retrocesos, tanto a nivel latinoamericano como nacional, es por esto, que estas diferentes experiencias nos sirven para hacer un análisis de lo que se enfrenta y de lo que se puede enfrentar en un futuro el proyecto educativo propio.

### **1.3 Saberes Ancestrales, Caminos Nuevos: La Propuesta Educativa del CRIC**

La educación propia como categoría se empieza a tener en cuenta gracias la lucha de los movimientos indígenas, donde se quería lograr revitalizar su cultura por medio de su propia educación. “El concepto de educación propia nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del que hacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)” (Bolaños y Tattay, 2012, p. 47). En esa medida la educación propia surge como una necesidad de los pueblos indígenas, desde el reconocimiento de sus prácticas ancestrales como sello de identidad y rescate de autonomía, es una apuesta por recuperar aquello que los diferencia y que los identifica dentro de un contexto local y nacional (Zuluaga y Largo, 2020, p. 181).

La educación propia nace como una educación emergente, se convirtió en una alternativa para recuperar sus saberes ancestrales, tradiciones, costumbres y, además, la recuperación de un territorio que hace parte y es de importancia para rescatar su identidad que se ha ido perdiendo. Esta educación alternativa permite el reconocimiento de lo propio, tratando de lograr una mayor apropiación de las nuevas generaciones de su territorio, cultura e historia.

La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidos por muchos años las comunidades indígenas en el territorio nacional, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual, ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez

mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida (Molina y Tabares, 2014, como se citó en Zuluaga y Largo, 2020).

Para el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) la educación es el proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir sus raíces y para fortalecer su identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, donde buscan formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida (2004, p. 22).

Es importante entender a qué se hace referencia cuando hablan de lo propio en esta propuesta educativa emergente. “La educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, es propia porque es pertinente y permite autonomía. Lo “propio” se concibe esencialmente como la apropiación crítica y la capacidad de asumir la dirección, por lo tanto, también el replanteamiento de la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados” (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48).

La insistencia en lo propio en la propuesta indígena es una preocupación por los orígenes, en este caso, por recuperar y fortalecer lo propio. El recuperar lo propio es darle importancia a las raíces que dan fundamento al ser indígena, pero madurando y actualizando aquello que les daba sentido e identidad. Es la forma de traer al presente representaciones del pasado, que contribuyen a demarcar la diferencia frente a los otros que los han desconocido, de valorar aquello que había sido devaluado y se reconoce en la actualidad como parte integrante de una lucha que se emprende (González, 2012, p. 41).

“Lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un dialogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política. Para el CRIC y el equipo de educación el concepto de lo propio era útil no solo para indígenas sino para otros sectores

populares que necesitaban replantear la educación de acuerdo a sus intereses” (CRIC, 2004, p. 61). En este sentido cuando se habla de educación propia no es solamente porque trabaja con los saberes ancestrales, sino que es un dialogo constante con los demás conocimientos, se trata de fortalecer la cultura, la identidad indígena utilizando las herramientas externas. Lo propio permite autonomía en los contenidos, en lo que se quiere enseñar en las escuelas de los territorios indígenas.

“En la actualidad la propuesta funciona a partir de los proyectos educativos comunitarios (PEC) que son procesos en los que se articulan varias escuelas en aras de fortalecer la relación entre la institución escolar y la comunidad” (González, 2011, p.148). Este proyecto nace como alternativa al PEI que el Estado pretendía imponer también en las instituciones de educación propia sin reconocer el trabajo de las comunidades indígenas llevaban desde hace bastantes años con los proyectos educativos comunitarios en cada uno de sus territorios.

La participación de las comunidades como parte del proyecto educativo comunitario, es una de las características más importantes de la experiencia. Desde el mismo origen de la propuesta se buscó integrar a la comunidad en la vida de la escuela, para ello los padres y líderes contribuyen con procesos de investigación y reflexión, y los maestros proponen formas de participación para la comunidad. Se trata de un proceso educativo y cultural, pero también político porque busca fortalecer la organización de los indígenas (González, 2011, p.153).

En relación con lo mencionado anteriormente, “la propuesta de Educación Propia, hoy consolidada, ha permeado los diferentes ámbitos escolares, pues desde ellos y los contextos particulares en los cuales se ubica, se reconocen los aspectos históricos, sociales, culturales, políticos y religiosos de las comunidades que tienen influencia en las instituciones, los saberes ancestrales y la sabiduría de sus mayores. Son esos elementos los que han posibilitado construir una educación con sentido y esencia que permita al estudiante indígena una formación del ser;

ellos adquieren sentido crítico y argumentado frente a los avasallantes cambios que se generan día a día para que con autonomía puedan resistir y defender con orgullo el pensamiento indígena que implica el respeto por la Madre Tierra, la espiritualidad y todo aquello que lo enmarca en una formación de la identidad, pertenencia y arraigo del ser nativo; como un legado para las nuevas generaciones” (Prada, 2017, p. 27).

“El derecho a una Educación Propia se fundamenta en el derecho a la diferencia, a la particularidad cultural. Obedece a la protección que los Estados deben dar a la autodeterminación de los pueblos y a la pervivencia de su cosmovisión, por tanto, que entre sus finalidades esté la pervivencia de las culturas propias es nuclear en el modelo pedagógico emergente de la educación indígena propia” (Pérez, 2018, p. 185). Esta educación pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad, a partir de conquistar crecientes niveles de concienciación y de organización social. Es un proyecto ligado a la lucha, a los procesos de liberación de la población indígena, que tiene como soportes fundantes la tradición, los propios planes de vida definidos por la colectividad, con lo cual; la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura con un sistema educativo indígena propio contextualizado y pertinente para el territorio y su gente (Rojas, 2020, p. 45).

La educación propia para las comunidades indígenas no es un acto de alfabetización, no se educa para el trabajo, lo que se quiere es que los estudiantes adquieran compromiso de lucha, que logren una apropiación de su cultura, identidad y territorio. La escuela va más allá de solo transmitir información, el conocimiento se construye con la participación de toda la comunidad así se logra articular los distintos saberes que confluyen en el territorio. La escuela no va a ser para civilizar como antes se tenía pensado en los territorios indígenas, ahora pretende fortalecer aquello que se quería eliminar: los saberes indígenas.

La vivencia de los pueblos indígenas en sus territorios ancestrales, el hito de la enseñanza marca netamente con educación propia, a través de ella se ha mantenido el conocimiento ancestral generación en generación, fundamentado en la Ley de Origen. El fin es para salvaguardar la identidad cultural de los pueblos indígenas en distintas etapas de la historia hasta hoy (CONCEPI, 2012, como se citó en Nacogui, 2016).

En conclusión, la educación propia surge como una necesidad de los pueblos indígenas para lograr su pervivencia, es una herramienta que permite a las comunidades indígenas iniciar procesos de recuperación de su idioma propio, usos y costumbres, saberes ancestrales, prácticas propias y su cosmovisión, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad cultural, al bienestar de su población, desde el proceso de construcción de una educación oportuna para sus comunidades; por ello se considera que se debe construir desde la base de los planes de vida de cada resguardo vinculando a la familia y a la comunidad (Jambuel y Guegia, 2022, p. 49).

#### **1.4 Territorios Vivos, Algunas Miradas Sobre El Concepto**

Hay que iniciar señalando que “de acuerdo con las tendencias y las intencionalidades los territorios pueden ser vistos de diversas formas, por diferentes sujetos, por lo tanto, pueden ofrecer significados más amplios o restringidos” (Mancano, 2009, p. 4).

En este sentido, Montañez (2001) afirma que el territorio es “un concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad del espacio geográfico y un determinado sujeto individual y colectivo” (Montañez, 2001, como se citó en Rodríguez, 2010). En el territorio siempre se evidenciarán relaciones de poder, la posesión de una extensión terrestre por parte de un individuo o grupo social, donde, hay diferentes intereses, generara disputas, conflictos. “Por tanto, es imposible comprender

el territorio sin concebir las relaciones de poder que determinan la soberanía” (Mancano, 2009, p. 5). La soberanía siendo una construcción histórica de los pueblos y de la lucha de clases.

Es interesante observar como el concepto de territorio se utiliza como un instrumento de control social para subordinar comunidades a los modelos de desarrollo de las transnacionales. En sus diferentes acepciones, el territorio siempre se estudió a partir de las relaciones de poder, desde el estado, el capital o diferentes sujetos, instituciones y relaciones (Mancano, 2009, p. 5). El Territorio es el lugar donde desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia (Mancano, s.f. p. 2).

La dinámica de un territorio está integrada por un conjunto de elementos objetivos y subjetivos, materiales e inmateriales construidos por los organismos sociales a partir de proyecciones colectivas e individuales. Estos elementos definen el territorio a partir de la existencia de un espacio geográfico en el cual un sujeto o un grupo social ejerce cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación, que a su vez crea un ejercicio de soberanía y el surgimiento de relaciones de identidad con dicho espacio (Montañez, 2001, como se citó en Rodríguez, 2010).

El territorio está vinculado estrechamente a la identidad, por tal motivo, un sujeto o un grupo humano tienen una relación íntima con determinado territorio. Los territorios no solo son físicos también tienen una carga simbólica. “El territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente” (Sosa, 2012, p. 7).

Sin embargo, para los pueblos indígenas la categoría de territorio no es posible de definir bajo la concepción ancestral indígena. La noción de territorio para los indígenas se encuentra acompañado de un trasegar histórico que no puede dejar de lado las relaciones con el Estado y con otras formas de concebir la territorialidad, la lucha, el conflicto y la negociación hacen parte de las dinámicas territoriales puesto que no se debe olvidar que los espacios también responden a intereses y más aún cuando se encuentran en medio recursos naturales, los indígenas habitan espacios en donde al mismo tiempo son habitantes, son refugiados y son luchadores pero también forman su identidad y fomentan la tradición de su visión cosmogónica y socio-cultural (Báez, 2017, p. 8).

Los pueblos indígenas tienen un gran arraigo con el territorio, es donde, se configura su identidad, es el espacio donde se realizan y dónde están sus raíces que le dan vida a lo que son actualmente, por tal razón, es importante una buena relación con la madre tierra. El territorio es un espacio vital para las comunidades indígenas pues para ellos la tierra es concebida como madre y creadora de vida, por lo tanto, el territorio para los pueblos indígenas es algo esencial para la pervivencia de sus comunidades, es algo sagrado.

Mientras para el común de los habitantes de Colombia la relación del sujeto con la tierra donde habita implica tan sólo tener un vínculo comercial y jurídico que de forma general se observa desde un punto de vista utilitario, para las comunidades indígenas el territorio conlleva una cantidad de elementos que hacen parte de una inseparable visión de la existencia (Báez, 2017, p. 8).

El territorio en la concepción indígena otorga vida, sin ello no existe identidad. No se trata de ejercer dominio sobre una extensión de tierra, para las comunidades indígenas la tierra no es una propiedad privada, de un solo sujeto, sino que es comunitaria, pertenece a toda la comunidad.

Por tal motivo, no tiene cabida las dinámicas de mercado, esto quiere decir que las tierras no pueden ser vendidas ni compradas. Además, el territorio no solo es objeto de trabajo para la subsistencia de sus pueblos, sino también la base de su organización, el origen de sus tradiciones y costumbres, hay una historia, por tal motivo tiene una gran carga simbólica.

El territorio y la identidad indígena están muy relacionados, por ese motivo, el movimiento indígena siempre ha luchado por la preservación de sus territorios. Con lo mencionado anteriormente, “la identidad se conserva desde una base en donde se desarrolla la vida, su cultura, su espiritualidad, y en donde se plasma su cosmovisión. La identidad se encuentra retroalimentada por el espacio físico, y sin éste de vuelve prácticamente imposible la sobrevivencia como Pueblos. Esta idea no es menor, porque de lo que se trata no es que individuos aislados puedan alcanzar diferentes fines, puedan reinventarse, someterse a procesos de transculturación, etc. De lo que se trata es de proteger una cosmovisión, una idea de colectividad, una forma de vivir comunitariamente que requiere de un lugar en donde desplegarse” (Ramírez, 2017, p. 16).

En el territorio indígena muestra una lógica de símbolos que recoge también el lenguaje, que son dados por la vivencia misma del indígena que camina por encima del territorio que le permite el conocimiento a través del reconocimiento, la experiencias de los árboles y especialmente de poder referenciar signos a diario que le permiten construir su propia historia, dando validez a su interpretación de la existencia, en el territorio para un indígena no solo encuentra el indígena un lugar para estar en el mundo sino su mundo mismo (Zapata, 2008, como se citó en Báez, 2017).

Las diferencias que se presentan entre los diferentes grupos sociales generan disputas territoriales por el control de un determinado territorio. Es evidente que sus intencionalidades son diferentes, por lo tanto, sus significados sobre el territorio son diferentes, esto genera conflicto. En

los diferentes territorios se dan luchas por su soberanía “a veces como “simples” resistencias y otras como discursos y prácticas autonómicas como suele suceder en la actualidad con las luchas impulsadas por sujetos colectivos como las comunidades y pueblos indígenas, que funden, por ejemplo, lo étnico-cultural, lo ambiental, lo económico, lo social, lo político, lo cual hacen a partir de asignarle un carácter étnico al territorio, es decir, lo conciben como un espacio de reproducción colectiva y, por consiguiente, de lucha por la autonomía” (Sosa, 2012, p. 25). Para los pueblos indígenas el significado de territorio se basa en su principio de autonomía, no como una situación de dominio sobre un lugar, sino que implica y requiere la posibilidad de la toma de decisiones sobre lo que les pertenece por naturaleza propia (Agredo, 2006, p. 30).

La autonomía es el principio básico para comprender el significado de territorio para los indígenas, ello implica el poder disponer de manera amplia en la toma de decisiones sobre el lugar de nacimiento, derecho que no les ha sido otorgado por ningún otro hombre o soberano sino por la naturaleza misma, por tanto, la configuración del límite, el trazar la frontera es para el hombre blanco no para ellos que desde su cosmogonía no pueden fragmentar de manera fácil su forma universalista de existir (Báez, 2017, p. 12).

### **1.5 Identidad: Algunos Acercamientos Conceptuales**

La identidad es el conjunto de rasgos que caracteriza a un individuo o a una colectividad frente a los demás. La identidad de una persona se basa, en lo fundamental, en el conocimiento de su origen; tiene que ver, en particular, con sus antecedentes familiares. La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. (CNDH, 2016, pág. 5) Y (Gutiérrez, et.al, 2016, pág. 52)

Para Hall (2003) la identidad es “un proceso que actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos. Necesita lo que queda afuera,

su exterior constitutivo, para consolidar el proceso”. (pág. 16). La identidad “sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (Hall, 2003, pág.18).

La identidad es un concepto polémico, pues, se creía que identidad era un mismísidad, homogeneidad e inmutables y puras, que el sujeto era fijo, asumiéndose así, tenía una identidad propia, esta idea aún permanece, esto es muestra que la modernización, globalización no avanza tan velozmente como se cree, sin embargo, históricamente han surgido otras ideas de identidad donde el sujeto no es consolidado, si no que sea descentrado, esto quiere decir que no es una mismísidad que se construye en relación con otros (Hall, 2010). De igual modo, Restrepo (2012) dice: “en suma, las identidades nunca están cerradas o finiquitadas, sino que siempre se encuentran en proceso, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones” (pág. 133).

Por otro lado, la identidad indígena esta permeada por diferentes aspectos, el contexto en donde este la población va a influir en la identidad, el territorio en donde vivan también es muy importante a la hora de construir su identidad. (Gutiérrez, et.al, 2016). La identidad indígena es compleja, porque está inextricablemente unida a la preservación del territorio. Desde ese presupuesto, la identidad se conserva desde una base en donde se desarrolla la vida, su cultura, su espiritualidad, y en donde se plasma su cosmovisión. La identidad se encuentra retroalimentada por el espacio físico, y sin éste de vuelve prácticamente imposible la sobrevivencia como Pueblos. (Ramírez, 2016, pág. 16).

La identidad juega un papel destacable. Porque la construcción de Estados interculturales, Estados basados en un principio de igualdad que se predica no sólo entre individuos sino también entre pueblos debe contemplar las condiciones que hacen posible su subsistencia. Precisamente, su subsistencia está asociada a la protección de su identidad, y ésta se encuentra conectada con los

territorios. En otras palabras, la identidad indígena es una noción que se deriva del vínculo establecido con su entorno. La identidad indígena está asociada fuertemente a su calidad de sujetos colectivos que mantienen ancestralmente una vinculación especial con el territorio. Sus demandas territoriales forman parte de la finalidad primigenia de conservar su condición de Pueblos, de allí, que este derecho sea el núcleo duro de sus reivindicaciones. (Ramírez, 2016, pág.11).

El activismo social y político de algunos, basado en una creciente conciencia de su identidad étnica, contribuye a crear nuevas condiciones de participación social en las que se modifican paulatina mente las relaciones interétnicas, que a su vez influyen en la articulación de nuevas identidades. Se es indígena no solamente por ser originario y/o pertenecer a una comunidad indígena con personalidad propia, sino también se es indígena en contraste con el otro quien no lo es, y frecuentemente en lucha o en conflicto con el otro. El desencuentro original al que se refiere Todorov sigue en la actualidad. Pero si bien los desencuentros son generadores de tensión social, también fortalecen la conciencia de pertenecer y el sentimiento de cohesión de grupo. Así, la identidad indígena puede ser a la vez una identidad de resistencia pasiva y activa. (Stavenhagen, 2010, pág. 179).

Es importante reconocer que las identidades indígenas están en un continuo cambio, no es posible hablar de una sola identidad indígena estática. Así, como lo mencionan Hall y Restrepo las identidades están en un continuo proceso. También, es importante resaltar que es innegable la relación que hay entre el territorio y la identidad para los pueblos indígenas, es algo que no se puede estudiar o analizar por separado, son uno solo.

## **1.6 Analizando La Cultura**

La cultura tal vez o sencillamente no es algo fácil de definir, no podemos decir específicamente esto es lo que significa pues hay múltiples significados y definiciones. Definir

este concepto puede parecer fácil ya que se suele creer que se tiene una noción clara de lo que es por el hecho de estar inmersos en ella y de pertenecer a una. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a lo largo de los años se han venido dando diversas definiciones que complejizan aún más este concepto.

Se puede empezar a mencionar a Tylor, en 1871, definía la cultura como “esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” (Tylor, 1871, como se citó en Podestá, 2006). Por otro lado, Edward Hall, dice algo similar a Tylor en el sentido de que para él “la cultura engloba también a la conducta, creencias y valores de nuestra propia cultura, en si la cultura interna determina o motiva nuestra conducta cultural por enfocarse más a los sentimientos y a las ideas y la cultura externa es la que interactúa y tiene conflictos con nuestra propia cultura y puede ser adquirida a través de la observación, educación o de la instrucción, esta es fácil de aprender y de cambiar por ejemplo, las costumbres, comida y lenguaje (Weaver, 1998, pág. 73).

En esta definición sobre el concepto de cultura, también destaca Pierre Bourdieu, quien definió el término cultura a partir de la noción de identidad, señalando que se trata de una herramienta de diferenciación que aparece cada vez más como un elemento de la estrategia, no necesariamente consciente, de los actores sociales, sobre todo si están comprometidos en luchas sociales o políticas (Cuche, 1997, como se citó en Podestá, 2006). Para el autor, la cultura puede ayudar a reproducir dominación, por ende, también se vuelve un campo de disputa. Entonces la cultura se vuelve un instrumento de dominación, pero también una forma simbólica.

Es evidente las diferencias presentes en las definiciones de los diferentes actores, aun así, la mayoría concuerda en ciertos aspectos. Bourdieu y Hall mencionan un aspecto importante, en el que concuerdan, y es el hecho de que la cultura está determinada por la educación y por otros

aspectos, básicamente la cultura se puede adquirir. En ese sentido Bourdieu menciona que hay una cultura natural y una cultura adquirida.

Una persona, entonces, va haciéndose a la cultura de manera natural en su infancia, a través de su origen social, asimilable a la cultura natural, y luego gracias a su capital escolar, al cual responde la cultura adquirida. Puede decirse que esta primera forma de adquisición de la cultura resulta más genuina que aquella que se adquiere más tarde en la vida, dentro de la que se puede contar la cultura de las organizaciones o cultura organizacional (Podestá, 2006, pág. 29).

Por otro parte, también se ha venido hablando de una cultura alta y una cultura popular, esto a mediados del siglo XIX. “De acuerdo con Dwight McDonald, la cultura alta y la cultura popular no pueden ser comparadas ni analizadas de igual manera. Ya que ambas se refieren a prácticas sociales diferentes, la cultura alta se refiere a dominar cosas más difíciles como tocar piano o el violonchelo y la cultura popular es descrita por los gustos más populares como el bailar salsa y tocar la guitarra, es decir, más comunes” (Gans, 1975, pág. 10). Básicamente esto se empieza a utilizar para distinguir a dos clases y, por ende, dos culturas, una de la elite y otra de los de “abajo”.

Por último, entre las definiciones más actuales del concepto de cultura han llegado a concebirla como “el conjunto de la información no hereditaria acumulada, conservada y transmitida por las diversas colectividades de la sociedad humana o más simplemente, como un conjunto de significaciones” (Lotman, 1972, como se citó en Ron, s.f.). Esas significaciones que no son simples expresiones, si no que constituyen el comportamiento.

En la algunas de las definiciones sobre el concepto de cultura se puede evidenciar un aspecto en particular, y es el hecho de que en la cultura se encuentran también escenarios de poder. En donde, se pueden encontrar contenidos ideológicos en una cultura y en qué medida esos

discursos influyen en la identidad, además esos discursos quien los emite. Se puede observar una hegemonía donde las ideas dominantes provienen de las clases dominantes, es decir de una cultura alta. Con lo anterior, en qué medida las clases populares hacen resistencia y pueden ejercer un poder cultural. En si la cultura se vuelve un campo de disputa por la construcción de símbolos, valores, sentidos, identidad de las diferentes clases.

## **2 CAPÍTULO. SEMILLAS DE SABIDURIA: EL PROCESO EDUCATIVO PROPIO DEL PUEBLO NASA EN EL CAUCA**

El desarrollo de este capítulo parte en primer lugar analizando el proceso educativo propio en el departamento del Cauca, en segundo lugar, se describe el territorio, en el cual se desarrolla la práctica pedagógica y, por último, se caracteriza el proceso educativo propio de la I.E. AGROAMBIENTAL A'KWE ÜUS YAT perteneciente al Resguardo Indígena la Gaitana, donde habita comunidad Nasa, para tal motivo, se hizo un acercamiento del proceso por medio de la indagación de fuentes documentales y orales.

### **2.1 Tierra de Saberes: Explorando la Educación Propia en el Cauca**

Con respecto a la propuesta educativa propia en el Cauca, no ha sido un camino fácil, ha conllevado un largo recorrido lleno de lucha y resistencia. La creación y aplicación de su propuesta ha vivido y sigue viviendo muchas dificultades y tensiones, aunque también desde sus inicios ha logrado importantes avances. Por tal motivo, es importante conocer sus inicios y como comenzó todo este proyecto, la creación de las primeras escuelas con esta nueva propuesta y como ha ido avanzando en el departamento del Cauca, para lograr entender todo su proceso.

En primera medida, se puede mencionar una investigación liderada por Piamonte (2017) expone la creación de las primeras escuelas y sus características en resguardos indígenas de Departamento del Cauca entre los años 1900 a 1950. Esta investigación apunta a hacer una revisión historiográfica sobre el proceso de escolarización de la población indígena en el Cauca, también por la preocupación que hay sobre la poca información que se encuentra sobre los inicios del sistema educativo indígena, pero no solo en el Departamento del Cauca sino en los diferentes resguardos indígenas alrededor del país. La autora trata de lograr “una mayor y mejor comprensión de las prácticas actuales del sistema educativo indígena, en las que se evidencia la permanencia de

tradiciones y formas escolares heredadas de las primeras escuelas implementadas en resguardos indígenas” (Piamonte, 2017, p. 9).

A través de esta investigación se identificó que “la escuela en territorios indígenas aparece por dos intereses opuestos: por un lado, el proceso de división de los resguardos coloniales y, por otro, la defensa y conservación de los mismos, en el marco de la relación entre indígenas y Estado” (Piamonte, 2017, p.118). Desde la primera mitad del siglo XX se evidencia como la educación en territorios indígenas surge como algo emergente, como una forma de resistencia, pero, más importante aún, es la participación de la comunidad en la fundación, creación y toma de decisiones con respecto a esas primeras escuelas, aunque no todos los padres y madres decidieron enviar a sus hijos a esas escuelas creadas, es gracias a la comunidad que se logró el proceso de escolarización en territorios indígenas. Aspecto que aún sigue vigente en el sistema educativo indígena actual, herencia de esas primeras escuelas.

Siguiendo con la línea de la escolarización de la población indígena en el Cauca, otra investigación liderada por Poche (2021) presenta como se da la consolidación del sistema educativo indígena propio en el Cauca haciendo un análisis tanto a nivel internacional, en América Latina, nacional, regional y local sobre los proyectos educativos indígenas. Esta investigación pretende que al presentar la situación de la educación indígena a diferentes escalas se conduzca al fortalecimiento del sistema educativo indígena propio (SEIP) dada la preocupación de que este proyecto educativo no haya tenido efectos positivos y sólidos. “La propuesta indígena en educación enfatiza que la educación propia tiene que propender por una pedagogía coherente, experiencias didácticas acertadas y currículos flexibles y pertinentes conforme el sistema educativo indígena propio y sus proyectos educativos comunitarios” (Poche, 2021, p. 54). A pesar de que las comunidades ancestrales participan en la construcción de los proyectos educativos

propios no se ha logrado avances contundentes, pero no hay que desconocer que existen muchas dificultades para que se den avances significativos, como son las normativas educativas incoherentes, la falta de apoyo, la falta de profesores que tengan conocimiento sobre el sistema educativo indígena propio (SEIP), los métodos de enseñanza y los insumos didácticos que no hacen referencia a las realidades de la comunidad.

En esta investigación se analizó a 8 instituciones educativas que pertenecen territorialmente al municipio de Inzá Cauca y simultáneamente al Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama sobre los avances y el impacto producido del SEIP. Con esto identifiqué “en primera medida, que los proyectos educativos no avanzan y lo segundo, que las políticas educativas del país no dan tregua para que las comunidades indígenas desarrollen autónomamente el espíritu de educación que en ellos se emerge” (Poche, 2021, p. 109). Las políticas públicas educativas históricamente no han sido diseñadas para las comunidades indígenas esto influye en el poco avance del SEIP.

Una política pública educativa para las comunidades indígenas tiene como punto de inicio la necesidad de rescatar y fortalecer sus costumbres, tradiciones, su identidad y la autonomía de sus pueblos, por tal motivo, fue creado el sistema educativo indígena propio (SEIP) formulado desde la ley de origen y el derecho mayor. Tratando así de contribuir a la permanencia y pervivencia de los pueblos ancestrales. Con lo anterior, se destaca una investigación de Tobar (2020) en donde evidencia la lucha del movimiento indígena por conservar su identidad y fortalecerla a través de la educación propia donde también les permita una autonomía administrativa educativa, es así como el SEIP nace como una política pública emergente dada la exclusión histórica que ha sufrido las comunidades indígenas.

El Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) no es una construcción del Gobierno nacional sino de los pueblos indígenas. Surge como la posibilidad de cimentar políticas públicas

con los aportes de los diferentes pueblos. Recoge y organiza el pensamiento nacional indígena y plantea su estructura. El Estado no tiene que construir la política educativa indígena, lo que tiene que construir es un marco de autonomía para que los pueblos indígenas puedan crear políticas propias. No es el Estado pensando en cómo trazar políticas para que los indígenas no pierdan su identidad cultural, sino el Estado que genera y mantiene los espacios de autonomía para que los indígenas creen sus propias políticas (Tobar, 2020, p. 155).

En Colombia el movimiento indígena ha logrado avances significativos en las políticas públicas educativas para las comunidades indígenas, sin embargo, estos pueblos siguen con la preocupación de que los acuerdos no se cumplen y el derecho al sistema educativo indígena propio no logra avances sólidos. Ha sido un proceso largo de negociación y aún el proceso sigue abierto y con muchas incertidumbres lo que ha significado que el sistema educativo indígena propio (SEIP) avance, pero también retroceda.

Libia Tattay en una investigación realizada en el 2011, evidencia como el proceso de escolarización de la población indígena en el Cauca primero estuvo a cargo de la iglesia católica. En aquella época la escuela cumplía un papel civilizador, hacia parte de un proyecto occidentalizante donde lo indígena no tenía cabida. El sistema educativo indígena propio (SEIP) aparece en 1978 como una propuesta educativa emergente, “de este modo las escuelas adquirieron otro sentido. Quienes estaban tras la reflexión y la crítica de la problemática comunitaria plantearon que la escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla entonces en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas” (Tattay, 2011, p. 47).

Este proyecto alternativo de educación ha tenido sus dificultades debido a las tensiones que aún existen con las herencias dejadas por esa educación impartida por la iglesia, es decir una

educación tradicional. También hay tensiones con los maestros que van a formar en las comunidades indígenas, ya que muchas veces los maestros no conocen el proyecto educativo propio, por lo tanto, enseñaban más lo de afuera y lo propio quedaba en un segundo plano.

“En este sentido las tensiones son diversas, lineamientos y orientaciones discursivas que claramente señalan rupturas con formas convencionales de abordar el poder y el conocimiento encuentran trabas y obstáculos en la vida cotidiana de las escuelas comunitarias. Diferentes lógicas y ordenamientos (distintos a los posicionados por la organización) se encuentran incorporados tanto en las políticas estatales como en las acciones provenientes de herencias dejadas en comuneros, comuneras, padres de familia, dinamizadores educativos, que portan consigo las marcas de otras formaciones y otros procederes que en la práctica reproducen parcialmente los marcos convencionales de sujeción presentes en sectores rurales e indígenas que tienen como su principal portador al Estado” (Tattay, 2011, p. 105).

Estas tensiones que se presentan entre la educación tradicional, legado de la educación confesional presente en las comunidades indígenas del Cauca, con la educación indígena propia es otro factor que dificulta el avance del sistema educativo indígena propio (SEIP) en los diferentes territorios. Al respecto María González en una investigación realizada en el Departamento del Cauca evidencia como “la iglesia ejerció un control educativo importante y logro que los comuneros vieran en ella una institución necesaria y bondadosa que debía permanecer en los territorios” (González, 2012, p. 37). Ese aspecto es una herencia que ha quedado muy arraigada y que aún no se ha desterrado y por el contrario ejerce presión frente a propuestas diferentes como la educación propia, esto complejiza completamente el proyecto educativo indígena.

En relación a lo que se menciona anteriormente, Arias (2020) en su rol como consejero mayor de la organización nacional de indígenas de Colombia (ONIC) menciona que:

Hacia adentro, el Sistema amerita un proceso de sensibilización y empezar a sacudir a los pueblos indígenas de los modelos tradicionales, eso no va a ser fácil. Dentro de los pueblos indígenas, hay sectores religiosos, eso va a ser difícil, se requiere un proceso de empoderamiento hacia adentro. Se trata de sacudir 200 años de vida republicana” (Arias, 2020, como se citó en Tobar, 2020, pág. 227-228).

### ***2.1.1 Innovación y Tradición: La Experiencia en el Municipio de Caldono Cauca***

Frente a las tensiones analizadas anteriormente, una investigación realizada por Anderson Domínguez (2018) en el Resguardo Indígena La Mercedes, Municipio de Caldono, evidencia como en el territorio, en cuanto, al tema educativo los comuneros se encuentran con la oferta de dos instituciones estatales, la Institución Microempresarial de Cerro Alto y la Institución Agropecuaria de Monterilla, las cuales reciben a estudiantes indígenas, esta situación lo que ha generado es una competencia por estudiantes entre la propuesta educativa del Resguardo y la educación tradicional que imparte las instituciones mencionadas anteriormente.

Su investigación logro evidenciar como en el Resguardo La Mercedes el sistema educativo indígena propio (SEIP) se ha debilitado “las familias le dan mucha importancia a la lengua castellana y a las costumbres ajenas a su comunidad, cambiando valores, comidas, pensamientos y sentimientos” (Domínguez, 2018, p. 216). Con lo anterior el autor pone en evidencia el arraigo de la educación tradicional en territorios indígenas lo cual dificulta que se den avances contundentes en la educación propia. La intención del autor es que al evidenciar estas problemáticas de la educación propia dentro de las comunidades se pueda hacer un análisis y ser más conscientes de la necesidad de fortalecer e impulsar el sistema educativo indígena propio (SEIP). Es necesario vincular a toda la comunidad de los territorios indígenas para que se dé una reflexión sobre la importancia de apoyar y ayudar al mejoramiento de la educación propia.

La educación propia representa históricamente un proceso de resistencia ante una educación confesional impartida por la iglesia católica presente en los territorios indígenas desde el siglo XX, este proyecto educativo indígena está muy ligado con la lucha y los procesos de liberación de la población indígena. Al respecto una investigación realizada por Víctor Molina y José Tabares (2014) en la comunidad indígena de Caldon, departamento del Cauca identifico como la educación de los indígenas Nasa ha estado siempre articulada con la familia, la comunidad y el territorio. Los niños, niñas y adolescentes aprenden a relacionarse con el territorio, los saberes, tradiciones, costumbres ancestrales, los valores comunitarios y gracias a la tradición oral esos conocimientos acumulados son transmitidos de generación en generación. Pero también los autores identificaron como en ese territorio este proyecto educativo propio que maneja el Resguardo “choca con las estructuras, los contenidos y los relacionamientos promovidos por la escuela oficial en los territorios indígenas, lo que implica superar prácticas educativas de imposición” (Molina y Tabares, 2014, p. 4).

En muchos territorios indígenas la educación estuvo a cargo de extraños por mucho tiempo, donde lo indígena no se tenía en cuenta. Debido a lo anterior, en las comunidades indígenas se presentan tensiones sobre los diferentes tipos de educación que se ofertan en los territorios. Los autores destacan la oposición entre la educación propia y la educación oficial, en ese sentido la escuela experimenta tensiones entre un saber propio y un saber occidental.

En esta tensión se impone el saber occidental, al establecer una relación vertical que considera como un no conocimiento el saber propio, con lo cual adquiere fuerza de verdad sobre una educación propia valorada como sinónimo de ‘atraso’, de ‘inferioridad’, en tanto, que la educación oficial se asimila con lo moderno, con lo superior (Molina y Tabares, 2014, p. 6-7).

Al imponerse el saber occidental sobre el propio impide un buen desarrollo de los proyectos educativos indígenas, aún no se ha logrado superar las prácticas educativas impuestas, es evidente el gran arraigo que quedo de herencia de esa educación tradicional impartida en los territorios indígenas, esto claramente es un factor por el cual el sistema educativo indígena propio (SEIP) no ha logrado un mayor avance.

Las comunidades se han apropiado de la educación de sus territorios debido a que la educación oficial se caracteriza por la separación entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, no hay respeto por las autoridades indígenas, la lengua materna es silenciada en las aulas, la enseñanza desconoce el entorno del estudiante pertenecientes a una comunidad indígena. “La escuela no podía seguir siendo un espacio de desintegración y debilitamiento de la identidad cultural y se buscó convertirla entonces en estrategia para la fundamentación, reconstrucción y permanencia de las culturas” (Bolaños y Tattay, 2013, p. 66).

### ***2.1.2 UAIIN, Tejiendo Futuro***

El proyecto educativo indígena ha implementado estrategias para el fortalecimiento de la educación propia. La investigación de Bolaños y Tattay expone un claro ejemplo, la creación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (en adelante UAIIN), en donde se formarían maestros que ayudaran a fortalecer e impulsar el sistema educativo indígena propio (SEIP), con esto también se disminuiría la problemática de la falta de maestros que conozcan la lucha y la resistencia indígena, además, que conozcan y sean conscientes de lo que se quiere lograr con la educación propia de las comunidades indígenas. La universidad genera propuestas para el fortalecimiento de la cultura y de las lenguas originarias debido a la preocupación de las comunidades y de los mayores frente a la revitalización de estos aspectos.

Ha sido de vital importancia la apertura del Programa de formación profesional sobre Lenguas Originarias desarrollado por la UAIIN, en el cual participan cerca de 200 estudiantes procedentes de las diferentes zonas del Cauca, Chocó e incluso Putumayo y Nariño. Las lenguas nasa yuwe, misak y siapiidee en relación con el castellano como lengua vehicular, se constituyen en procesos de formación e investigación más específicos y permanentes en el campo de las lenguas. Igualmente, los trabajos de investigación de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la UAIIN vienen dinamizando de cierta manera el uso de los idiomas originarios. Son procesos de formación y capacitación a corto, mediano y largo plazo, incluidos en el plan de estudios como Investigación-transformación de la práctica y proyectos pedagógicos (Bolaños y Tattay, 2013, p. 71). Son estrategias creadas también por la preocupación del lento avance del SEIP en territorios indígenas del departamento del Cauca.

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), fundada en el año 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). El CRIC ha venido construyendo propuestas pedagógicas que estén ligadas con su proyecto político, cultural y con los proyectos de vida de cada pueblo indígena. Las iniciativas curriculares de esta universidad están estrechamente relacionadas con las necesidades de los pueblos indígenas del Cauca, además, están diseñadas con la participación del CRIC. Para el 2020 cuenta con el reconocimiento del Ministerio de Educación en donde construyen sus currículos basándose en los conocimientos y saberes ancestrales.

La UAIIN es el resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo. (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, como se citó en Mato, 2014).

El proceso educativo propio en el departamento del Cauca como se ha venido analizando ha logrado avances significativos, sin embargo, sigue presentando desafíos que no hay que desconocer, así como lo menciona Cáisamo (2018) desde su rol de asesor pedagógico y de gobierno en la OIA y miembro de la MPC y de la CONTCEPI:

Es un desafío fuerte para nosotros mismos, es volver a repensar qué es lo que queremos dentro de nuestro territorio, cómo realmente fortalecemos nuestra identidad. Solo pensar en eso, nos lleva a un reto muy difícil que es repensar nuestro comportamiento como indígenas en el marco de la globalización de este sistema, porque hoy la gran mayoría de nuestras comunidades, de nuestros dirigentes estamos permeados de este sistema, de la globalización, de lo multinacional, hoy ya nos gusta el dinero.

Estamos entrando en la red de la tecnología ciber cultural, en donde la juventud de hoy quiere cantar reguetón, entonces el reto y el desafío es bastante fuerte, en ese sentido, ese reto hay que pensarlo en la nueva generación, para saber entonces como es que queremos educarla, en ese sentido tenemos que marcar nuestro propio reto desde las organizaciones, inclusive ese reto tiene que ver con la manera como estamos interviniendo y acompañando en las organizaciones indígenas, en las organizaciones zonales, cómo estamos haciendo los talleres, cómo estamos conversando, cómo estamos convocando, cómo estamos conviviendo, cómo estamos valorando lo propio: los alimentos, la gastronomía propia, el calendario, las formas de trabajar, nuestro hábitat, todo eso es un reto bastante complejo internamente” (Cáisamo, 2018, como se citó en Tobar, 2020, pág. 229-230).

El proceso educativo propio en el Cauca ha evidenciado que ha sido un proceso complejo desde sus inicios. Este análisis ha permitido observar importantes avances en su proceso y en su implementación, como se logró observar en las diferentes experiencias mencionadas

anteriormente. Los avances logrados hasta ahora en el Cauca son testimonio de resistencia y lucha para lograr fortalecer y preservar su cultura. No hay que dejar de lado los desafíos, que también se lograron evidenciar en este estudio, estos son necesarios conocer para lograr una mejora y pensar en posibles soluciones y pensar también en los desafíos futuros, para garantizar una educación que sea de calidad dentro de las visiones y cosmovisiones indígenas.

## **2.2 Características Generales del Resguardo Indígena la Gaitana**

Para empezar, es importante mencionar que el Resguardo Indígena la Gaitana se encuentra ubicado en el departamento del Cauca, municipio de Inzá, por tal motivo, empezaré mencionando unas breves características del departamento. El Departamento del Cauca fue creado en el año 1536 y reconocido como Departamento por la ley 65 de 1910. Está situado en la zona suroccidental de Colombia y hace parte de las regiones Andina, Pacífica y Amazónica, con una superficie aproximada de 29.308 km<sup>2</sup>, equivalente al 2.7% del país y es el doceavo departamento en extensión, con una altitud desde el nivel del mar hasta los 5.780 metros. Limitando por el norte con el departamento del Valle del Cauca; por el oriente con los departamentos de Huila, Tolima y Caquetá; por el sur con los departamentos de Putumayo y Nariño; y por el occidente con el Océano Pacífico.

Según el censo del DANE (2018) el Cauca cuenta con 1.243.503 habitantes, que se ubican en su mayoría en la zona rural y en menor porcentaje en la zona urbana; está dividido en 41 municipios, 110 corregimientos; cuenta con numerosos caseríos y sitios poblados en los que se encuentran comunidades afrodescendientes en un 20,1 %, mestizos un 56% y comunidades indígenas un 19,6 % (PNUD, 2012, como se citó en Gómez, 2017).

En cuanto al relieve posee una variedad de suelos, accidentes geográficos, alturas y climas que favorecen la producción agrícola de café, caña de azúcar, flores y frutas en variedad,

producción ganadera y sus derivados, producción piscícola, minera y de recursos hídricos. Aunque el panorama es productivo, la economía no es la mejor por la escasa tecnología utilizada, el agotamiento de los suelos, el régimen irregular de lluvias, las deficiencias de bienes y servicios públicos y como si fuera poco la aparición del narcotráfico. Situación que no beneficia a gran parte de los habitantes, en especial a los que están en lugares más apartados que evidencian poca rentabilidad de ingresos, escasas oportunidades laborales y educativas, como es el caso del municipio de Inzá (Gómez, 2017, p. 39).

Por otro lado, el municipio de Inzá se encuentra ubicado en la zona oriente del departamento del Cauca. El área urbana dista a 91 km de Popayán, capital del departamento del Cauca. Cuenta con una variedad de ecosistemas que van desde 990 a 5370 m.s.n.m., la temperatura promedio es de 19 °C. El área municipal es de 801 km cuadrados, representados en el 2,6 % de la extensión territorial del departamento. El municipio de Inzá limita por el norte con el municipio de Páez (Resguardo Indígenas de Chinas, Lame y Swin), por el oriente con el municipio de Páez (Resguardos Indígenas de Togoima y Ricaurte), por el sur con el municipio de Puracé-Coconuco (Corregimiento de Santa Leticia) y con el departamento del Huila (Municipio de La Plata), por el occidente con el municipio de Totoró (Corregimiento de Gabriel López) y Municipio de Silvia (Resguardo Indígena de Guambia).

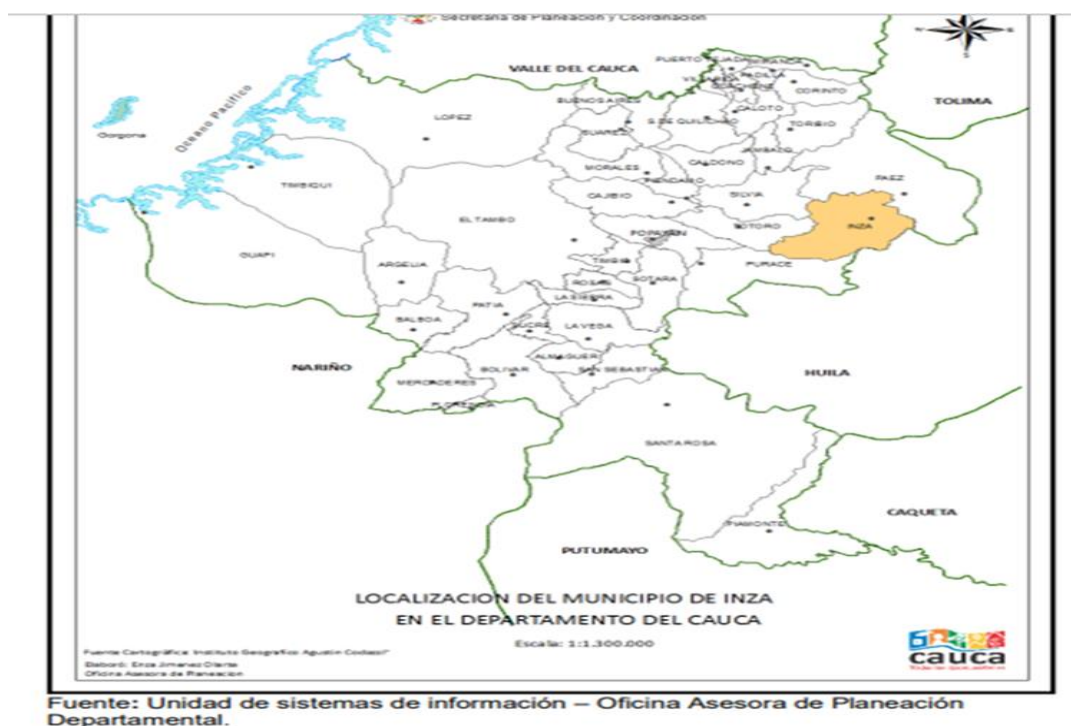
En Inzá se encuentran ecosistemas de páramo y bosque andino, constituyen su principal fortaleza, por el nacimiento de importante ríos, lagos y lagunas. Además, el municipio cuenta con una riqueza arqueológica única en el mundo, los hipogeos y vestigios estatuarias de San Andrés de Pisimbalá. Inzá está conformada por una zona urbana que corresponde a la cabecera municipal y una zona rural, con 7 zonas campesinas y 6 resguardos indígenas. La población del municipio es

de 30.064 habitantes conformada en su mayoría por campesinos y en menor porcentaje indígenas, de los cuales el 6,7 % pertenecen a la cabecera municipal y el 93,3% a la zona rural.

En el municipio de Inzá se encuentran localizadas un total de 82 veredas, 42 de las cuales pertenecen a la zona de resguardos indígenas (Resguardo Indígena de Yaquivá, Resguardo Indígena de La Gaitana, Resguardo Indígena de Santa Rosa, Resguardo Indígena de Calderas, Resguardo Indígena de Tumbichucue y Resguardo Indígena de San Andrés De Pisimbalá (Plan de desarrollo Inzá 2016-2019, como se citó en Gómez y Daza, 2020).

### Figura 1

*Ubicación geográfica del Municipio de Inzá.*



*Nota. Adaptado de la unidad de sistemas de información.*

En el municipio se presentan dificultades en la cobertura educativa, son muy pocos los estudiantes que se inscriben en alguna escuela o institución educativa del municipio, además, se evidencia también una alta deserción. “Los estudiantes deben ayudar en sus hogares cuidando de

las tierras y lo que allí se produce, pues sus trabajos también pueden darse lejos de casa en fincas o ciudades cercanas como Popayán o la Plata, Huila. Por otro lado, en Inzá existen diferentes prácticas culturales que caracterizan al municipio; las acciones y que haceres diarios de la comunidad tienen una fuerte concentración en el trabajo y la economía agrícola. Las actividades cotidianas de la población son fundamentales para el sostenimiento económico de cada una de las familias y habitantes en el territorio, pues mayoritariamente sus acciones se concentran en la producción de café, panela (caña) y algunos alimentos como el plátano y la yuca” (Gómez y Daza, 2020, p. 33). Muchos de los niños, niñas y jóvenes se dedican al trabajo en el campo ayudando a sus familias o también para poder estudiar, otro aspecto, son las escasas oportunidades laborales que obligan a los niños, niñas y adolescentes a retirarse de las instituciones educativas para ayudar económicamente en sus hogares, pues son su única fuente de ingresos económicos.

Al mismo tiempo, se presentan dificultades para acceder a un puesto laboral y las personas que logran conseguir un trabajo son muy mal pagos. Además, seguir una carrera universitaria en el caso de los jóvenes es también bastante complicado, muchos jóvenes solo logran culminar su bachillerato. Uno de los principales motivos es la afectación económica, por tal razón muchos habitantes del municipio migran a las diferentes ciudades del país en busca de oportunidades académicas y laborales. Muchos, después de un tiempo vuelven al municipio y otros se quedan en las ciudades por la comodidad de una vida más estable a nivel económico.

La economía del municipio se caracteriza por el sector agropecuario, donde la mayor fuente de trabajo se da por la producción de café como el primer renglón de la economía, la caña panelera, plátano, yuca y frutas. Además de esto, existe una red comunitaria que apoya la producción de productos de los campesinos, en algunas tiendas comunitarias se vende el café de fincas que

realizan toda la producción del producto para consumir, así, la economía se torna productiva (Gómez y Daza, 2020, p. 34).

Inzá se caracteriza por ser un territorio diverso, habitado por la comunidad campesina y la comunidad Indígena Nasa. Allí, se evidencia que estas dos comunidades conviven a pesar de las diferencias, pues no hay una división política que seccione estas dos culturas. La zona campesina se caracteriza por tener creencias religiosas arraigadas al catolicismo haciendo partícipes también a los niños y niñas. Por otro lado, la comunidad indígena Nasa tiene sus propias creencias acerca de todo lo que los rodea y de lo que les es necesario agradecer para vivir en paz con dioses e iguales (Gómez y Daza, 2020, p. 36).

Por consiguiente, esa diversidad religiosa en el municipio ha generado conflictos, al convivir en un mismo territorio muchas prácticas religiosas por parte de las comunidades indígenas generan descontento e incomodidad y viceversa. Sin embargo, hay muchas personas pertenecientes a un resguardo indígena que tienen bastante arraigado a la religión católica, desprecian las creencias indígenas del cual hacen parte. Ese aspecto también genera conflicto dentro de la comunidad. En el municipio se encuentran iglesias protestantes, como los pentecostales, Alianza cristiana y testigos de Jehová que difieren de conceptos sagrados de la comunidad indígena lo cual genera tensiones. Estas tensiones por la diversidad religiosa persisten y en la actualidad se siguen presentando en el municipio.

Además, de que se presentan conflictos entre religiones en el municipio, también se presentan disputas territoriales entre campesinos e indígenas, tensiones que llevan bastantes años y aún no hay claridad en ese aspecto. Estos conflictos empezaron debido a que:

“en el municipio y en general en todo el país el tratamiento de los resguardos indígenas durante la segunda mitad del siglo XIX y todo el trasegar del siglo XX estuvo marcado por una

política estatal de paulatinamente enajenarlos para convertir su tierra en títulos privados. Paralelo a esa amenaza a la integralidad física de la territorialidad indígena, el municipio fue lugar de colonizaciones de pequeños campesinos, que incentivados por la iglesia y el auge de la economía del café se establecieron en muchos lugares de antiguas tierras de resguardo. Este escenario de propiedad de la tierra presente desde la primera mitad del siglo XX configuró una falta de claridad de los límites de tierras de resguardo y cuales se convirtieron en tierras de comercio, que se compraban y vendían. En efecto, no existe una claridad de la posesión territorial de cada comunidad rural” (Rodríguez, 2020, p. 187).

El autor Rodríguez (2020) menciona que “el conflicto territorial entre indígenas y campesinos no es por visiones antagónicas o contradictorias sobre la tenencia de la tierra. Los antagonismos y las diferencias son más bien forzadas por los derechos territoriales hechos de manera particular y jerarquizados por la posesión del componente étnico en algunas comunidades, en detrimento de las que no lo poseen. El conflicto más bien adquiere la dimensión de a quien le llegan los recursos y como se reparten (p. 189).

Las tensiones entre campesinos e indígenas por clarificar que tierras son del resguardo y cuales son para titular como propiedad privada llevan bastante tiempo. Además, el significado que tienen sobre el territorio son distintas esto influye en las tensiones que se presentan. Por un lado, las comunidades indígenas no ven al territorio como una propiedad privada, son de toda la comunidad, por lo tanto, ni se compra ni se vende a diferencia de los campesinos que, si pretenden privatizar la tierra y si se evidencian dinámicas de mercado, es claro que esto genera conflictos.

Otra problemática que se evidencia en el municipio es el conflicto armado que históricamente ha traído graves consecuencias en la población, desplazamientos, reclutamiento de menores, víctimas, muerte de líderes sociales, violación de los derechos humanos, entre otras.

Pero, esto no solo ha afectado al municipio de Inzá, en general el departamento ha sido afectado por la presencia histórica de grupos guerrilleros.

Un ejemplo de ello es cuando viejos combatientes agrarios del centro del país, se reagruparon en 1964 en Rio chiquito un área montañosa del Cauca en la región de Tierradentro, entre municipios de Belalcázar e Inzá, donde fundaron el Bloque sur, para esa misma época el Ejército de Liberación Popular (EPL) comenzó a hacer presencia en el municipio de Corinto. En 1965 se produce la primera toma guerrillera a un centro poblado de Inzá, por parte de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Ese mismo año se realiza una reunión del Bloque sur y se nombra un estado mayor en el que Manuel Marulanda fue elegido comandante superior y Ciro Trujillo como segundo al mando. En 1984 el movimiento 19 de abril (M-19) se concentró en el norte del departamento, específicamente en Tierradentro, donde dio entrenamiento a un grupo de indígenas que conformaron el Quintín Lame, para defenderse de los hacendados, militares, funcionarios del gobierno y de otros grupos guerrilleros” (Quintero, 1955, como se citó en Gómez, 2017).

Volviendo al caso específico del municipio de Inzá, también históricamente ha sido afectado por la violencia. “En los últimos años las situaciones de emergencia que más se han presentado están relacionados con hostigamientos, por parte de las FARC en las veredas de San Andrés, El Hato, Pedregal y la cabecera municipal; pero la mayoría de eventos lamentables han sido por instalación de artefactos explosivos, en el que se registra el hecho ocurrido el 7 de diciembre del año 2013 que dejó 8 muertos y más de 40 heridos, con la destrucción del puesto de policía, la alcaldía y casas averiadas” (Gómez, 2017, p. 43).

La presencia de grupos armados en Tierradentro, han cambiado el diario vivir de las comunidades. Estos recorren el territorio sin ninguna restricción y actualmente la población lo ve

como algo común. En su época, cuando el Estado hizo presencia en las zonas más alejadas y de difícil acceso en Colombia, cuenta Sergio Quilcué que llegaron arrasando con lo que cultivaban, se robaban las gallinas, violaban las mujeres que estuvieran solas en sus casas, quemaban las casas. Llegaron para acabar con la guerrilla y con este propósito también sembraron miedo. La gente ya no iba a cultivar pues sus parcelas quedaban en las montañas a una o dos horas de camino, las mujeres ya no se quedaban solas en sus casas haciendo los quehaceres (Quilcué, 2017, p. 47).

En el municipio la presencia de los grupos armados lleva tantos años que ya se volvió algo común para los pobladores. Muchos de los jóvenes hacen parte de sus filas, muchos porque desde pequeños los ven como algo bueno y prefieren hacer parte de sus filas que estudiar, otros lo hacen por necesidad, curiosidad, deseos de tener un fusil en sus manos o por reclutamiento forzado. Esas son las dinámicas y la cotidianidad de la comunidad.

Es importante mencionar que el municipio de Inzá junto con el municipio de Páez forman la región conocida como Tierradentro, donde se encuentran la población Nasa y los indígenas paeces. “El nombre de Tierradentro como se conoce a este territorio viene desde el siglo XVIII que deja entre ver la historia guiada por los ancestros que lucharon para apartarla de la opresión y sometimiento de la conquista española. Este territorio, gran reducto de la cultura Páez y los Guanacos guarda las enseñanzas de figuras históricas como el cacique Juan Tama y la Gaitana, contendientes de la invasión española y precursores de los derechos de los pueblos indígenas, idiosincrasia que caracteriza a la comunidad inzaeña, en cuanto al respecto y cuidado de su territorio” (Gómez, 2017, p. 41).

Tierradentro es uno de los reductos de indígenas más importante del país. Se calcula que el 70% de sus tierras se encuentran en zona de resguardo y que aproximadamente el 80% de su población puede ser considerada indígena. Se asientan en 22 resguardos y 3 cabildos en proceso

de constitución de resguardos en Tierradentro ubicados en los municipios de Páez e Inzá (Julicue y Ipia, 2017, p. 15).

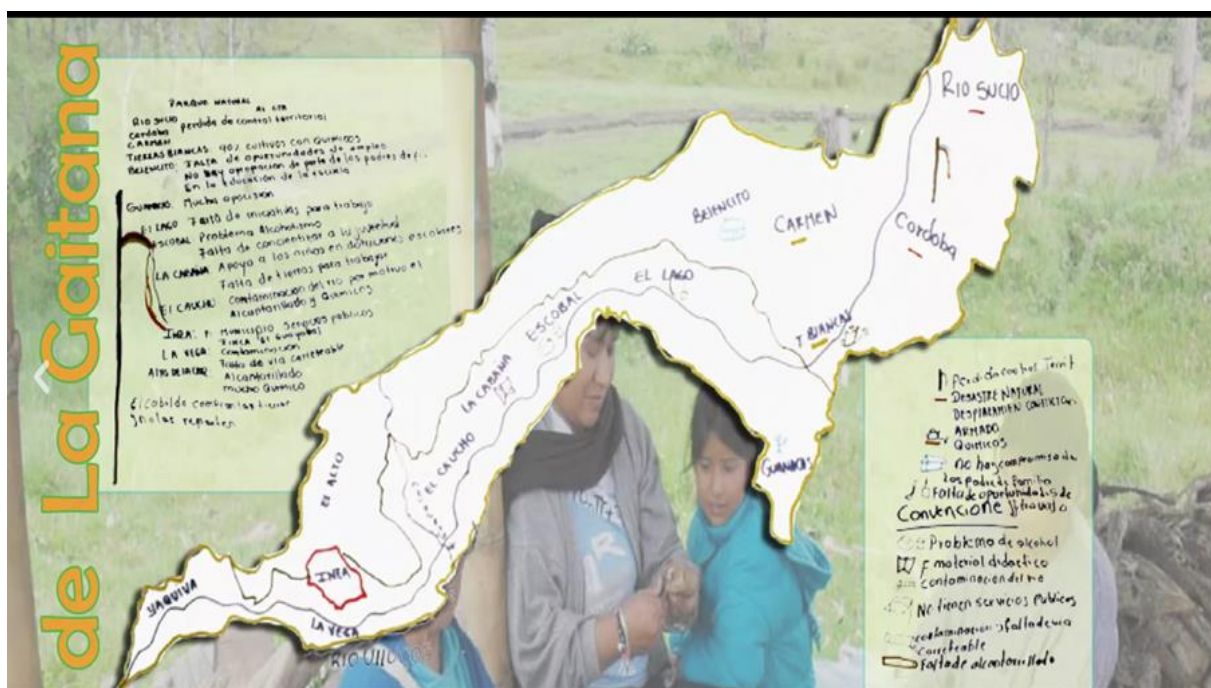
En la zona Tierradentro se encuentra la Asociación de Autoridades Juan Tama consejo territorial de pueblos indígenas del municipio de Inzá, es una organización y autoridad de carácter zonal. La Asociación de Autoridades Juan Tama, también es reconocida por el Estado Colombiano bajo la resolución 112 del 3 de septiembre de 2019 del Ministerio del Interior y de Justicia-Dirección de Etnias como entidad de carácter especial; esta, orienta el direccionamiento de los 8 territorios indígenas del Municipio de Inzá (Martínez y Alfonso, 2020, p. 18). Los territorios son:

- Territorio indígena de Turmina /Tuminxa.
- Territorio indígena de San Miguel /Sat Tupa Kiwe.
- Territorio indígena de Calderas. /Yu' tuk kiwe.
- Territorio indígena de San Andrés de Pisimbalá. /Wedx Yu'.
- Territorio indígena de Santa Rosa de Capisisco /Kpiss ik kiwe.
- Territorio indígena de Yaquivá /Kipa Kiwe.
- Territorio indígena de La Gaitana /Weitama.

El resguardo indígena la Gaitana, que es nuestro caso de estudio está bajo la autoridad del Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama. En el resguardo se encuentran localizadas 11 veredas, las cuales son: Rio Sucio, Cordoba, El Carmen, Tierras Blancas, Belencito, El Lago, El Escobal, La Cabaña, El Caucho, La Vega y El Alto de la Cruz. Como se evidencia en el siguiente mapa:

## **Figura 2**

*Mapa del Resguardo Indígena la Gaitana.*



*Nota. En el mapa se puede observar la ubicación de las veredas pertenecientes al Resguardo. Tomado de Asociación de Cabildos Juan Tama, 2010.*

Relacionado con la educación en este territorio se presentan problemas con la falta de profesores bilingües, no se han desarrollado eficientemente los proyectos educativos comunitarios (PEC), el aporte del ICBF es deficiente, la infraestructura educativa es insuficiente y en mal estado (faltan baños, aulas adecuadas, parques recreativos, agua potable), falta material didáctico y hay baja cobertura educativa en las escuelas propias. En el resguardo actualmente hay baja participación en los espacios de discusión y toma de decisiones por parte de la comunidad. También en el resguardo hay presencia de grupos armados, además, en el resguardo conviven comunidad campesina e indígena y se han generado conflictos por territorio y por asuntos religiosos.

Por otra parte, en el municipio de Inzá gracias al movimiento indígena y a su lucha por una educación propia se han creado diferentes establecimientos educativos indígenas que a su vez pertenecen al Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama. Los cuales se exponen en el siguiente cuadro:

### Figura 3

*Establecimientos educativos indígenas del Consejo Territorial de Pueblos Indígenas Juan Tama de Inzá -Cauca.*

<b>Instituciones educativas</b>	<b>Territorios</b>
Agroambiental A'kwe Üus Yat	La Gaitana
Jiisa Fxiw	Yaquivá
Yu'c kwet Zuun	San Andrés de Pisimbalá
Agropecuaria Kpi'sx Zuun	Calderas
Tumbichucue	Tumbichucue
Indígena de Quiguanás	Quiguanás – Santa Rosa
Piiya Thě'we'sx Üus Yat	Alto de la Reforma - San Miguel
İsxiwe'sx Yaaknxi	El Rincón Turminá

*Nota. Adaptado de Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la consolidación del sistema educativo indígena propio – SEIP en el Cauca, por Poche, 2021*

En el resguardo indígena la Gaitana se encuentra ubicado el único establecimiento educativo de educación básica y media perteneciente al resguardo y es la Institución Educativa Agroambiental A'kwe Üus Yat. Este establecimiento educativo está ubicado en zona rural, en la Vereda el Lago. Se creó en el año 2011, es un colegio nuevo que actualmente cuenta con 14 años desde su fundación. Ofrecen los servicios educativos desde el grado sexto hasta el grado once, tienen un énfasis en lo agroambiental, es una institución que se basa en el sistema educativo indígena propio (SEIP). La institución tiene integrados a 5 escuelas donde se enseña desde 1 de primaria hasta 5 de primaria, las escuelas llevan más años en función que el colegio, antes de la

creación del colegio indígena en el resguardo la Gaitana, las escuelas hacían parte de la Institución Educativa Promoción Social Guanacas, un colegio católico.

Las escuelas son: la Escuela Rural Mixta el Lago, E.R.M. Belencito, E.R.M. el Escobal, E.R.M. el Carmen y la E.R.M. Tierras Blancas. Por estas escuelas se generó una gran disputa entre la I.E. Promoción Social Guanacas y el resguardo, hubo grandes discusiones, los cabildantes del resguardo alegaban que esas escuelas debían pertenecer a la institución indígena porque las escuelas están en territorio indígena perteneciente al resguardo la Gaitana. Al final las escuelas terminaron desagregándose de la Institución Educativa Promoción Social Guanacas y actualmente hacen parte de la I.E. Agroambiental A'kwe Üus Yat.

#### **Figura 4**

*Institución Educativa Agroambiental A'KWE ÜUS YAT*





*Nota. Establecimiento de la institución I.E. A'KWE ÜUS YAT, ubicado en el Resguardo Indígena la Gaitana. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Los inicios del colegio no fueron fáciles, había una gran deficiencia en las instalaciones, en los servicios básicos, en los materiales didácticos, la falta de profesores que conocieran el proyecto educativo propio. Al principio se reunía la comunidad en una asamblea para la elección de los docentes, para que el CRIC posteriormente hiciera la contratación, esa dinámica con el tiempo se perdió actualmente es el CRIC quien hace directamente las contrataciones sin contar con la comunidad. Actualmente, cuentan con una planta personal conformada por 8 docentes, una pedagoga por parte del Resguardo, dos personas encargadas de la preparación de alimentos, no cuentan con coordinador, ni un docente orientador. Algunos docentes que ya llevan trabajando bastante tiempo con comunidades indígenas, han ido poco a poco conociendo el proyecto educativo propio, sin embargo, algunos docentes contratados no han tenido experiencia trabajando con comunidades indígenas y no tiene claro el Proyecto educativo, al preguntarles sobre el proyecto siempre encargan al profesor de Nasa Yuwe, pues mencionan que es él quien tiene mayores conocimientos sobre el proyecto educativo propio. En la institución solo cuentan con un

docente bilingüe quien es el encargado de fortalecer la cultura, costumbres, tradiciones e identidad como indígenas Nasa, a través de las materias que enseña.

En la institución se enseñan 14 materias, las cuales son: Biología, química, inglés, informática, español, matemáticas, educación física, agropecuaria, proyectos, ciencias sociales, filosofía, Nasa Yuwe, legislación y artística enfocado a hacer chumbes, jigras, manillas, muisca autóctona, entre otras cosas simbólicas para la comunidad Nasa. Anteriormente, las ciencias sociales se impartían desde grado sexto a once, actualmente solo se enseña hasta el grado noveno. Sin embargo, en la materia de ciencias sociales solo se enseña lo occidental no dialoga con los saberes propios, no hay un equilibrio entre esos dos saberes, el occidental se superpone al saber propio. No solo ocurre con esa materia, las demás también se enseña lo occidental y queda olvidado lo propio, solo la materia de Nasa Yuwe y legislación trata los saberes propios.

Lo establecido en el proyecto educativo comunitario (PEC) no se está logrando o cumpliendo, esto debido al desconocimiento de los docentes y la falta de compromiso en leerlo, pero, por otro lado, los estudiantes muy poco les interesa los saberes ancestrales. En consecuencia, se presenta una dificultad en lograr los propósitos de la educación propia y los propósitos del PEC que fue trabajado por la comunidad, el colegio ha venido en decadencia los últimos años.

La institución cuenta con 106 estudiantes, los estudiantes que asisten en su gran mayoría vienen de las diferentes veredas (zona rural) que pertenecen al resguardo, solo una pequeña población viene de la cabecera municipal (zona urbana). La falta de docentes que fortalezcan e impulsen el proyecto educativo propio dificulta que los estudiantes logren esa apropiación de su cultura, identidad, territorio y su historia, falta mucha motivación también en ellos para que se interesen en los saberes ancestrales. Los mismos estudiantes mencionan que es poco lo que conocen del SEIP, de su territorio y su cultura. La institución hace grandes esfuerzos para lograr

fortalecer su cultura, se realizan rituales, llevan a los estudiantes a las lagunas, sitios sagrados y también realizan salidas donde comparten saberes, conocimientos con otras culturas, otros colegios indígenas.

El colegio en cuanto infraestructura ha ido mejorando, construyeron mejores establecimientos óptimos tanto para los estudiantes como para los docentes, cuentan con mejores baños y con los servicios básicos. Ya cuentan con una biblioteca, con un laboratorio, con una sala de informática y con más material didáctico que sirva para el desarrollo de cada una de las clases.

Otra problemática que presenta la institución es el deficiente aporte de alimentos por parte del ICBF hacia la institución. Al respecto la institución desde sus inicios opto por pedir un aporte voluntario a cada estudiante que hace parte de la institución. Esta actividad se sigue realizando, cada inicio de semana cada estudiante aporta con algo de comida y además con unos palos de leña debido a que la preparación de alimentos se hace tanto a gas como a leña. Además, también sufren el conflicto armado, a principios del 2022 la institución se vio obligada a la cancelación de clases por un tiempo considerable porque en el Resguardo se estaba haciendo reclutamiento forzado, después lograron reanudar las actividades académicas.

## 2.3 La Propuesta Educativa Propia de la Institución Educativa Agroambiental A'KWE

### ÜUS YAT, Tejiendo Nuestra Memoria

#### Figura 5

*Cosmovisión Nasa*



*Nota. Tulpa donde se dialoga con los mayores y transmiten sus conocimientos y experiencias. Fotografía tomada por Reyes, M., 2023.*

La educación indígena ha cobrado relevancia como un medio para fortalecer y preservar la identidad cultural de las comunidades indígenas, este proyecto educativo ofrece una alternativa al sistema educativo tradicional que no responde a sus necesidades específicas. En ese contexto, la institución educativa Agroambiental A'KWE ÜUS YAT representa un esfuerzo significativo para adaptar la enseñanza a las necesidades y las realidades de la comunidad Nasa. En ese sentido, en el presente apartado se explorarán los avances logrados y los retos que enfrenta la institución, con el objetivo de proporcionar una comprensión de este proceso educativo.

Para empezar, es importante mencionar y como se evidenció anteriormente, en el departamento del Cauca inicialmente la educación en resguardos indígenas estuvo a manos de la iglesia. El resguardo indígena la Gaitana no es la excepción, antes de la creación de su único colegio con enfoque en la educación propia, la educación de los abuelos, de nuestros padres, de nuestros ancestros estuvo a cargo de colegios católicos que estaban presentes en el municipio de Inzá, colegios que llevan bastantes años de recorrido. Por tal motivo, la creación de la institución en el resguardo fue muy complicada debido al arraigo de esa educación tradicional que aún persiste en la comunidad.

A pesar de todos los desafíos, la Institución Educativa Agroambiental A'KWE ÜUS YAT finalmente se fundada en el año 2011 con el objetivo de lograr una educación de calidad, acorde a las necesidades del contexto basados en el querer de la Nasa Wala “asamblea” con miras a desarrollar la capacidad crítica e investigativa, en el conocimiento ancestral y científico, donde también se fortalezca la defensa de la Umakiwe (la madre tierra) y la pervivencia de pueblo Nasa. Desde su inicio, la institución ha venido integrando los saberes ancestrales en el currículo, tratando

de responder a las necesidades específicas de sus estudiantes. Otro aspecto importante a mencionar es el énfasis de la institución, según lo acordado por la comunidad del Resguardo la Gaitana, definieron que la institución tenga el énfasis en lo agroambiental, para así lograr responder a las expectativas y problemáticas de la comunidad en relación con el manejo territorial. En ese sentido, las temáticas que se incluyeron al currículo son:

- ❖ Calendario cultural: el camino de la luna y el sol.
- ❖ Estudio de las interrelaciones entre el suelo, el sol, el agua y los microorganismos.
- ❖ Recuperación y siembra de las semillas propias.
- ❖ Alimentación y nutrición como estrategias de resistencia.
- ❖ Profundización en los diagnósticos y análisis sobre el contexto territorial y de las diferentes lecturas que existen sobre las amenazas y problemáticas.

Con relación a lo mencionado anteriormente, los principios pedagógicos de la institución incluyen el amor y respeto por la naturaleza para la conservación y protección del territorio, la importancia de los conocimientos ancestrales y de la comunidad, lo que intentan es que estos principios se reflejen en todas las actividades educativas de la institución. Estos aspectos fueron planteados en el PEC (proyecto educativo comunitario). La construcción del PEC ha sido bastante dinámica, su última versión documentada es del 2014, pero actualmente siguen en constante reuniones analizando y trabajando en el PEC, lo que quieren es que en el PEC se plasme y se trabaje la realidad social, política y cultural del pueblo Nasa que integra la comunidad. La construcción del PEC fue trabajo de toda la comunidad, diálogos con los mayores, con la autoridad tradicional, intercambio de saberes con los dinamizadores, con los estudiantes, con la comunidad en general que aportaron para la construcción del tejido curricular de la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT.

El PEC es una propuesta educativa alternativa, frente a los modelos educativos del Estado, lo que se trata es que la educación sea articulada al plan de vida de las comunidades, en este caso la comunidad Nasa, para, asimismo, atender y darles solución a los problemas del territorio y de la comunidad. Los fundamentos que orientan el PEC de la institución son: Territorio, Identidad cultural, Autoridad propia, Autonomía, Unidad y La cosmovisión. En ese sentido, la estructura curricular en acuerdo con la comunidad se basa en cuatro componentes generales:

- ❖ Comunidad y naturaleza.
- ❖ Territorio y sociedad.
- ❖ Lenguaje matemático.
- ❖ Comunicación, lenguaje e identidad.

A cada uno de estos componentes, se ha integrado cada una de las áreas fundamentales contempladas desde el MEN, igualmente, las áreas propias que hacen parte de los conocimientos propios y de la estructura cultural como el Nasa Yuwe, la cosmovisión, derecho propio y legislación indígena. Para la estructura del tejido curricular, la institución se apoya en la figura del árbol de chachafruto, debido a sus varios usos ha contribuido a la resistencia y pervivencia de los pueblos indígenas. Para que un árbol de frutos necesita cumplir con un proceso de crecimiento y fortalecimiento en cada una de sus estructuras, el proceso es similar en una persona, quien necesita construir con el transcurso del tiempo bases que serán fundamentales para el desarrollo de su plan de vida. Con base a lo anterior, la propuesta del tejido curricular basándose en el árbol de chachafruto y que se plasma en el PEC va de la siguiente manera:

- ❖ **Semilla:** Es la base fundamental sobre la que se fundamenta el proceso educativo y tiene que ver directamente con los fundamentos del plan de vida, donde se

reconoce la importancia de los conocimientos ancestrales, la cosmovisión, las leyes de origen y el derecho mayor.

- ❖ **Raíz:** Son los objetivos que se pretende alcanzar a corto, mediano y largo plazo, deben responder a los intereses y necesidades de los estudiantes y la comunidad.
- ❖ **Tronco:** Aquí quedan expresados los contenidos seleccionados por la comunidad (padres de familia, estudiantes, líderes y docentes) para construir y fortalecer los saberes propios y universales y que apunten al fortalecimiento de la educación propia.
- ❖ **Ramas:** En esta parte se desglosan los subtemas en relación con los contenidos seleccionados por la comunidad y los docentes.
- ❖ **Nutrientes:** Son las herramientas de carácter pedagógico y metodológico para poder desarrollar todo el proceso de formación de los estudiantes de la institución. De igual manera, se tendrá en cuenta los diferentes materiales, documentos y textos de carácter científico o propio que sirvan para alimentar el proceso educativo.
- ❖ **Frutos:** Son los resultados que se esperan del proceso educativo en la construcción e implementación del PEC, estos resultados tendrán una directa relación con los objetivos formulados en el PEC con los perfiles de comunidad, de estudiantes, de docentes definidos en el proyecto. En general se aspira a que haya un fortalecimiento del territorio y de la identidad cultural, que vaya a ser la garantía para pervivir como pueblo Nasa.

Con base a este árbol de la sabiduría, se deben tener en cuenta para la planeación de las clases en cada una de las disciplinas de conocimiento. Los métodos de enseñanza son

comunitarios, participativos e investigativos, promoviendo el aprendizaje a través de la participación de los trabajos comunitarios, las prácticas de la ritualidad cultural, el intercambio de saberes con otras instituciones, recorridos pedagógicos, la práctica de los juegos ancestrales, la investigación permanente desde las diferentes áreas, la enseñanza y aprendizaje de los tejidos, danza y música y el encuentro y diálogo con los mayores. Es evidente la importancia de la participación comunitaria y así también se plasma en el PEC de la institución, la comunidad es un pilar fundamental. Los padres, estudiantes, líderes y mayores deben jugar un papel activo en la educación, aportando sus conocimientos y experiencia.

La construcción del PEC fue un avance significativo para el proceso educativo propio de la institución y desde la creación de la institución han venido caminado con muchos obstáculos, pero han avanzado en su proceso educativo. La revitalización de la lengua (Nasa Yuwe) ha sido un avance muy significativo, debido a que en el Resguardo un gran porcentaje no hablan la lengua nativa, un mínimo porcentaje, donde se incluyen más que todo los mayores son los que hablan. Por tal motivo, el trabajar la lengua nativa en la institución ha conllevado a que los jóvenes aprendan a hablar un poco el Nasa Yuwe y que el idioma nativo no desaparezca del todo, sin embargo, hay estudiantes que no le dan tanta importancia al idioma nativo, pues aseguran que no les será de gran utilidad en otros contextos, como en la ciudad. Así como lo menciona una estudiante del grado once del I.E. A'KWE ÜUS YAT:

“Se debería tener conocimiento del Nasa Yuwe, aunque también digo que deberían enseñar más el inglés por que el Nasa Yuwe por lo menos usted va a una ciudad no le van a preguntar cosas así en Nasa Yuwe, en cambio el inglés pues uno si lo necesita más.” (Mazabuel, A., comunicación personal, 17 de julio de 2023).

Con relación a lo mencionado anteriormente, es un desafío significativo que enfrenta la institución, lograr que los estudiantes se motiven y vean la importancia de aprender la lengua nativa. Pero, no solo los estudiantes, sino que también los padres de familia y la comunidad en general también aprendan el idioma, se motiven y motiven a sus hijos. Otro logro importante, que impulso tanto la institución como el resguardo son talleres donde participe toda la comunidad para aprender el Nasa Yuwe y así revitalizar aún más la lengua nativa. Por otro lado, algunos de los dinamizadores de la institución han adoptado porque sus materias estén relacionadas entre sí, para que el aprendizaje sea significativo y se obtenga un mejor resultado. Así lo menciona el dinamizador encargado del área de Nasa Yuwe y música en la institución:

“Hemos estado trabajando con el profesor Leonardo, encargado del área de proyectos y agropecuaria, uniendo las dos áreas en cualquier actividad, él habla del Tul (Huerta) y yo también hablo del Tul, entonces yo los comparto es en Nasa Yuwe, lo que tiene que ver con lo propio y el profe Leonardo lo comparte con lo externo y así hemos comenzado a fusionarlos las áreas para que comience a integrarnos más para que avancemos, porque yo miro que los niños cada vez más van acoplando lo que se quiere.” (Díaz, J., comunicación personal, 12 de julio de 2023).

Siguiendo con los avances de la institución, han logrado revitalizar también los juegos tradicionales, prácticas de la ritualidad y en general los saberes ancestrales. Han participado a nivel regional, zonal y local en diferentes actividades con diferentes instituciones indígenas y no indígenas y han representado muy bien a la institución. En relación con la ritualidad, siempre participan en los rituales sagrados para la comunidad Nasa y a los estudiantes se le nota la emoción y el interés de participar y aprender de ello. En cuanto, al cuidado del territorio la institución ha venido promoviendo la recolecta de basuras por todo su territorio, tanto estudiantes como dinamizadores participan y recorren el resguardo haciendo limpieza, es una actividad muy bonita,

en donde, hacen hincapié en su énfasis que es la parte agroambiental. En ese sentido, con esa actividad los estudiantes recorren su territorio, lo conocen y, además, van conociendo también todas las problemáticas que hay en cada vereda que conforma el resguardo la Gaitana.

Asimismo, se ha ido fortaleciendo la autoridad propia dentro de la institución, hay un cabildo menor conformado por los estudiantes de todos los grados, además, de también está la guardia, en donde, también participan estudiantes de todos los grados. Por otro lado, se ha impulsado la autonomía alimentaria, poco a poco se ha ido avanzando en ese aspecto, además, de toda la parte agropecuaria, la institución tiene una finca, donde se siembra diferentes productos propios y cuentan con ganado, cerdos y gallinas, los estudiantes con acompañamiento del docente se encargan del cuidado de los animales y de lo sembrado también, con ello adquieren un conocimiento muy grande y significativo en esos aspectos. Todos esos elementos son de vital importancia en el proyecto educativo propio, la institución ha dado pasos significativos en el fortalecimiento de esos elementos importantes.

A pesar de sus logros, la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT enfrenta desafíos significativos, como, por ejemplo, cierto porcentaje de la comunidad no está creyendo en el proyecto educativo propio, por tal motivo, prefieren enviar a sus hijos a las otras instituciones del municipio, esto se debe también al arraigo de la educación tradicional en la comunidad. Es una dificultad que actualmente vive la institución. Con respecto a lo mencionado anteriormente, el dinamizador en el área de matemáticas menciona que:

“Esta es una institución nueva, es relativamente nueva pues en comparación a otras como Guanacas, como pues las de la cabecera municipal, entonces la gente por costumbre o por cultura se cree que estas instituciones tienen por así decirlo mejor calidad que esta que es nueva, entonces yo creo que esa es una de las problemáticas, es una cuestión más de sistema y de que la gente

muchas veces no tiene la confianza en los proyectos educativos que están dentro de su mismo territorio sino que se cree que lo mejor siempre está por fuera.” (Mera, C., comunicación personal, 11 de julio de 2023).

Esto ha conllevado a que la tasa de inscripción sea baja, además, muchos se retiran de la institución, en los últimos años es lo que se ha evidenciado, inclusive los estudiantes se han dado cuenta de esta dificultad, así lo comenta una estudiante del grado once: “Cuando recién entre que fue a sexto, siempre se miraban estudiantes y pues ahora la mayoría se han retirado y pues hay pocos estudiantes aquí en la institución.” (Rivera, K., comunicación personal, 17 de julio de 2023). No tienen claro por qué sucede esto, hacen sus deducciones, pero si se preguntan la razón de que esto esté pasando en la institución que para ellos es muy buena, pues en las entrevistas realizadas al grado once mencionaban que les gustaba la educación que recibían en la institución.

Es un desafío complejo a superar, pues esto afecta bastante a la institución, al no tener suficientes estudiantes no se pueden contratar a docentes que faltan, muchas veces algunos dinamizadores deben suplir ciertas áreas. Es un reto difícil que aparte de que los estudiantes crean en el proyecto educativo propio de su territorio, los padres de familia y en general toda la comunidad crea en que este proyecto funciona y, además, con el aporte de cada uno la educación propia puede mejorar y fortalecerse cada vez más.

La caracterización del proceso educativo propio de la I.E. Agroambiental A’KWE ÜUS YAT demuestra que una educación alternativa es posible y que puede generar un impacto positivo en la comunidad teniendo una educación contextualizada, culturalmente relevante y cubriendo sus necesidades específicas. Los logros alcanzados subrayan la importancia de seguir fortaleciendo este proceso educativo, sin embargo, hay un desafío a superar, que se está viviendo y que no hay

que ocultar. Es necesario mirar las estrategias pertinentes para abordar ese reto y así seguir mejorando y fortaleciendo el proceso.

### **3 CAPÍTULO. CONSTRUYENDO SABERES: LA VIVENCIA DESDE EL LATIR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROAMBIENTAL A'KWE ÜUS YAT**

En este capítulo describo la experiencia vivida en la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT del Resguardo Indígena la Gaitana, donde se hace una sistematización y análisis de esta fase de intervención. Se trabajó específicamente con los estudiantes del grado once, mirando sus percepciones en torno al proceso educativo propio y a tres categorías importantes: territorio, identidad y cultura, categorías que también son de referente en el PEC (proyecto educativo comunitario) de la institución. Finalmente, se presentan unas conclusiones de esta experiencia.

#### **3.1 Caminos de aprendizaje: Jxiyunaxis Txundena**

La didáctica o el tejido pedagógico del pueblo indígena Nasa pretende orientar, organizar y vivenciar las acciones educativas en los procesos comunitarios que se viven en cada uno de los territorios, esto con el fin de tejer el sentí-pensar del ser Nasa. Se parte de la ley de origen como principio que unifica y se complementa con la diversidad de pensamientos que corresponde a las distintas realidades y formas de concebir el ser Nasa. Se enseña a las semillas desde el sentir, una pedagogía del sentir, la cual se enfoca hacia Uuste Kcxika'nxji's nuyweetya' (remediar el corazón de nuestros pueblos). Se trata de que los procesos de formación se centren en el fortalecimiento del corazón, es decir, aprender a sentir con el corazón. La idea es que tanto niños, niñas, jóvenes, señoritas, mayores y mayores sean Nasa Uusa's dxi'ja'nj (personas con el corazón orientado y encaminado), y así que lleguen a ser también The'j Thë'jsa (personas con madurez y sabiduría), para lograr vivir en el territorio en armonía, de igual manera, de una forma digna y alegre.

Todo el camino que hay que recorrer en el proceso educativo, teniendo en cuenta el enfoque de la pedagogía del sentir, tiene que ver con volver a la raíz, no olvidar a nuestros ancestros y toda la sabiduría que dejaron, también, se trata de que el corazón se enraíce y no pierda su raíz, es decir,

su estrecha relación con la Uma Kiwe (madre tierra). Sin ese enraizamiento seremos vacíos, frágiles e incapaces de pensar y seguir luchando para la pervivencia del pueblo.

En cuanto al lugar donde se realizó la práctica, me interesó mirar su plan de vida. Al leer el proyecto educativo comunitario (PEC) de la institución y mirar su propuesta educativa, me llamó mucho la atención el diseño de su tejido curricular, basada en el árbol de chachafruto, siendo un árbol de mucho valor y significado para la comunidad Nasa.

### **Figura 6**

Árbol de Chachafruto.



*Nota. Árbol de chachafruto sagrado para el pueblo Nasa. Fotografía tomada por Fernando Ruíz, 2019.*

Con esto evidenció que intentan plasmar o poner en ejecución la idea de volver a la raíz y formar a partir de ahí; por tal motivo, implementaron el árbol de chachafruto para guiar su propuesta pedagógica. Es un árbol con bastante significado e importante, ya que nuestros ancestros consumían este fruto de chachafruto debido a su gran fuente de nutrientes, además de su uso

medicinal. Es un árbol sagrado que desde hace mucho tiempo ha dado la fuerza necesaria para seguir en la lucha, para la pervivencia del pueblo Nasa. Cada una de las partes del árbol son fundamentales para que cumpla con su objetivo, que es el de obtener frutos para alimentar a un pueblo y que pueda continuar con su reproducción, además de que el árbol pasa también por un proceso de crecimiento y fortalecimiento en cada una de sus partes, el proceso es similar con una persona, quien también pasa por un proceso de crecimiento y fortalecimiento en cada una de sus etapas y que con el transcurso del tiempo necesita construir bases que serán fundamentales para el desarrollo de su plan de vida.

En ese sentido, la propuesta pedagógica planteada también toma de referencia el árbol de chachafruto, adaptado a lograr nuestro objetivo. Se trabaja con tres hilos conductores y entrelazados, que son: territorio, identidad y cultura. Estos conceptos orientan la práctica pedagógica. A continuación, se presenta la propuesta.

### **Tabla 1**

*Formato de planeación de los encuentros.*

### **Sesión 1:**

Raíz	Tronco	Ramas del saber	Frutos	Nutrientes	Semilla
Identificar los conocimientos previos acerca del concepto de territorio.	El territorio.	Conociendo sobre el territorio.	Reconoce y analiza sus saberes previos entorno al concepto de territorio.	A través de un mapa mental representaran su concepción acerca de su territorio. Después en grupos, comparan y discuten sus mapas, destacando similitudes y diferencias.	Identifica y reflexiona acerca de sus conocimientos sobre el territorio.

La planeación de cada sesión fue elaborada en este formato, para así tener una guía clara en el desarrollo de cada actividad. Cada sesión tuvo una duración entre 50 minutos a una hora y cuarenta minutos. Toda la planeación quedará adjunta en los anexos. A continuación, se pasará a sistematizar y analizar la experiencia vivida en cada sesión.

Antes de empezar a describir toda la vivencia en la institución, quiero resaltar que quise trabajar la pedagogía del sentir, para lograr tejer el sentí-pensar del ser Nasa. En las diferentes sesiones desarrolladas, no solo era una clase donde se trabajaban los conceptos como tal, fueron sesiones donde también se trabajaron percepciones, sentires, donde los estudiantes expresaban sus pensamientos o sentimientos de lo que se trabajaba en cada una de las clases. La idea, era conocer también si esos conceptos les decían algo o no, si eran importantes o no. También quiero mencionar que la planeación de cada una de las clases y las cuales se realizaron fueron consensuadas; se habló con la docente de sociales, la rectora, los estudiantes y padres de familia. Algo bonito que sucedió es que estudiantes solicitaron aprender más sobre la educación propia y de los conceptos; estaban interesados en aprender más a profundidad sobre estos temas. Incluso padres de familia se me acercaron solicitando tener en cuenta ciertos temas para trabajarlos en las diferentes clases. Fue una planeación en conjunto y teniendo en cuenta todas las solicitudes y las necesidades que presentaban.

Para esta práctica se decidió empezar a trabajar el tema del territorio, debido a que la relación con la madre tierra se ha debilitado y esto ha generado distintas desarmonías en el territorio. La idea es resaltar la importancia del territorio y de la madre tierra, ya que es la dueña de la sabiduría y la raíz del corazón Nasa. Por otro lado, la idea de trabajar la identidad y la cultura es volver a la raíz, pensando y sintiendo para tejer el sentí-pensar del ser Nasa.

### ***3.1.1 Territorios de Sabiduría***

El territorio es la casa grande que permite la existencia, pervivencia, convivencia e interrelación con los diferentes pueblos, donde se desarrollan las dinámicas sociales, culturales, espirituales, políticas y económicas, por ende, es fuente y dinamizador de conocimiento. En ese sentido, se inició trabajando el concepto de territorio con los estudiantes del grado once de la I.E.

Agroambiental A'KWE ÜUS YAT, un concepto de importancia en el proyecto educativo propio y uno de los conceptos, en el cual se fundamenta el proyecto educativo comunitario (PEC) de la institución. Durante este primer tronco (eje temático) se desarrollaron las primeras sesiones que se describirán a continuación.

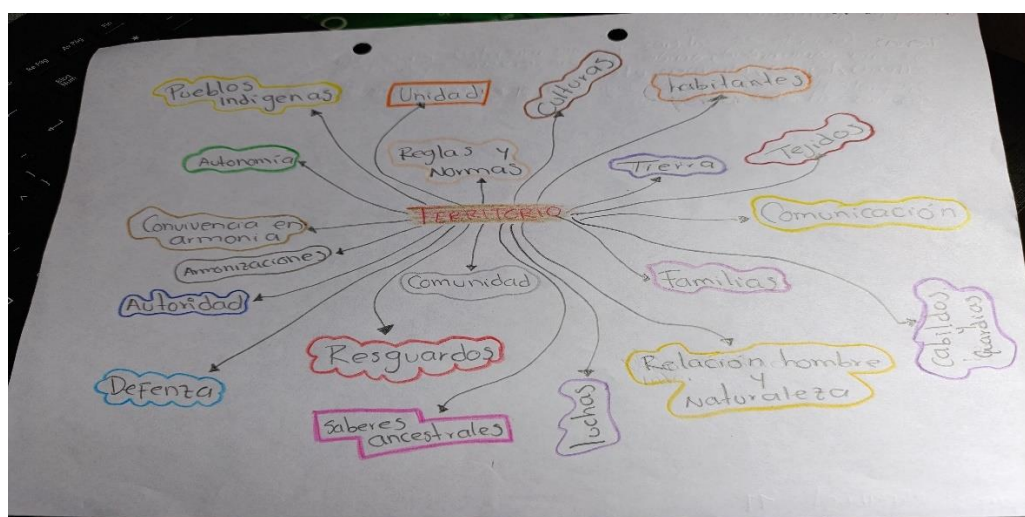
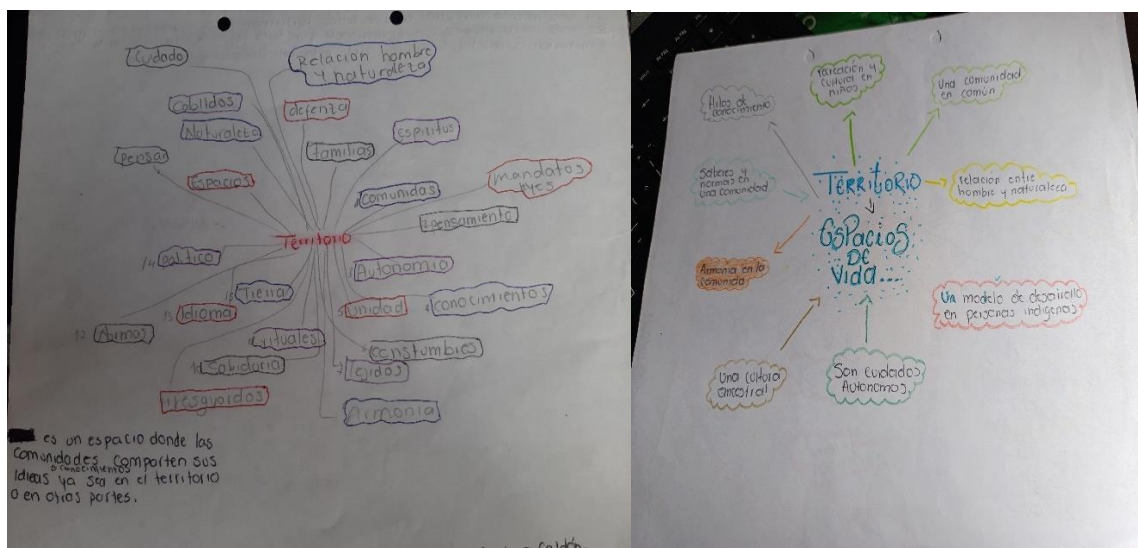
### **Sesión 1: Sus percepciones sobre la UMA KIWE (madre tierra)**

Días antes de empezar con los diferentes encuentros, estuve en la institución presentando la planeación a la dinamizadora encargada del área de sociales, también me senté con la rectora y la pedagoga del resguardo. Se hicieron los cambios correspondientes y se empezó con el primer encuentro. El grado once se compone de 8 estudiantes, donde un estudiante era nuevo de los que estaban el año pasado; fue lo primero que noté al ingresar al salón. En un primer momento, me presente y explique todo lo que quería trabajar con ellos, ya con los ajustes en la planeación, expuse a los estudiantes lo que íbamos a trabajar, estuvieron de acuerdo y comenzamos con la primera sesión planteada.

La primera sesión consistía en conocer sus saberes previos sobre el territorio; esta sesión duró 50 minutos. La idea de esta actividad es mirar qué ideas tenían y con qué relacionaban el concepto de territorio. Para esta actividad, los estudiantes debían realizar un mapa mental, donde representaran su concepción sobre el territorio, podían incluir elementos como lugares sagrados, recursos naturales, actividades económicas, etc. Se les explicó cómo realizar un mapa mental; después prosiguieron a realizar cada uno su mapa mental.

#### **Figura 7**

*Mapa mental sobre el concepto de territorio.*



*Nota. Mapas mentales realizados por estudiantes del grado once sobre su concepción sobre el territorio. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

En un segundo momento, los estudiantes en parejas compararon y discutieron sus mapas mentales, se les solicitó destacar las similitudes y diferencias, para al final expusieron sus reflexiones sobre los conocimientos y percepciones que tienen sobre el concepto de territorio. Lo que se logró evidenciar con esta actividad es que los estudiantes tienen percepciones del concepto muy similares, los mapas mentales eran muy parecidos todos, y las palabras que utilizaban eran

similares. Los estudiantes mencionaban que era por el hecho de que todos pertenecen a la comunidad Nasa y además por estar estudiando en un colegio indígena.

El concepto de territorio lo relacionan con muchas cosas, por ejemplo: comunidad, autonomía, costumbres, saberes propios, espacio de enseñanza y conocimiento, defensa, entre otros que se repetían en la mayoría de mapas mentales. Es evidente que los estudiantes tienen claridad en relación a la concepción del territorio para las comunidades indígenas, en especial la comunidad Nasa, exponían con mucha firmeza de lo que para ellos es y significa el territorio. Por mi parte, también expuse lo que para mí es el territorio, y fue una dinámica bastante amena compartiendo nuestras ideas y dialogando frente a ello.

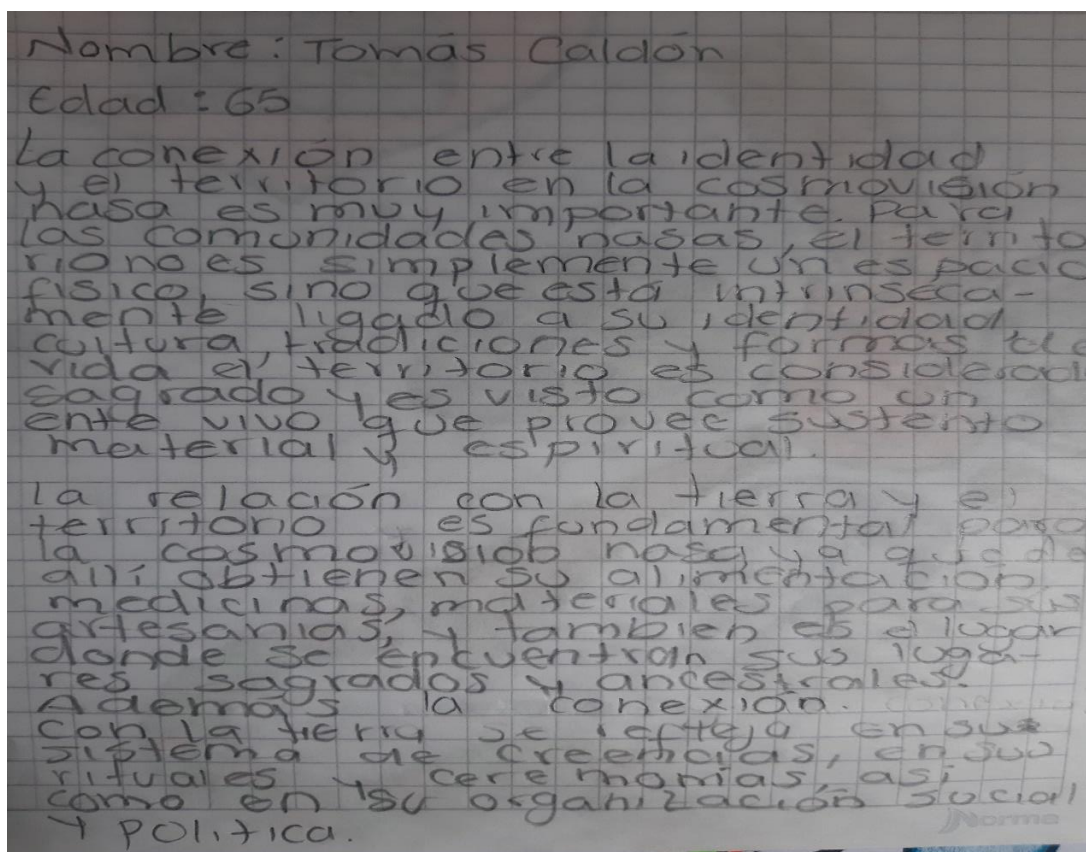
## **Sesión 2: Trabajando la conexión entre la cosmovisión indígena y el territorio**

A partir de lo que conocen los estudiantes sobre el territorio, se parte de ahí para analizar y profundizar en el concepto de territorio y mirar esa conexión con la cosmovisión Nasa. Lo que se quiere también es recuperar y fortalecer los saberes y conocimientos propios. Por tal motivo, para esta actividad, solicite a los estudiantes realizar una entrevista a alguien de la comunidad, un the wala, un mayor, un miembro del cabildo, entre otros, con el fin de recopilar esos saberes y hacer un análisis de esos relatos y mirar cómo son y cómo se dan esas dinámicas de conexión entre el territorio y la cosmovisión Nasa. La pregunta que sugerí fue la siguiente: ¿Cuál es la conexión que hay en la cosmovisión Nasa con el territorio?

Otro de los motivos, por el cual decidí realizar esta actividad es la pérdida de diálogo con los mayores, el poco interés que hay en este tipo de actividades que son muy enriquecedoras. Los mayores también son maestros empíricos, tiene un conocimiento muy grande del territorio y de muchas dinámicas más por todas las experiencias que han vivido. Es importante rescatar esos saberes ancestrales.

## Figura 8

*Entrevista realizada a un comunero del resguardo.*



*Nota. Es una entrevista realizada por una estudiante a un comunero, que ha participado activamente en el cabildo mayor y que también es sobandero. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Para esta actividad propuse una sola pregunta, aunque insistí en que si ellos tenían otras preguntas las realizaran también, sin embargo, ninguno realizó otra pregunta a la ya planteada, además, algunos estudiantes no hicieron la entrevista. Con esto pude notar el poco interés en los jóvenes en dialogar con los mayores y conocer esos saberes ancestrales. La institución tampoco ha impulsado o motivado a que este tipo de actividad se realice más frecuentemente.

Con las entrevistas realizadas se hizo un conservatorio, en donde se fueron exponiendo esas dinámicas y se fue dialogando frente a ello, asimismo, los estudiantes exponían sus ideas frente al tema. Se llegó a una conclusión: el territorio no solo es un espacio que brinda cosas materiales, como los alimentos, sino también un espacio espiritual, donde se reflejan las creencias, rituales y todo lo relacionado con la cosmovisión Nasa. Por otro lado, en el territorio vive la memoria colectiva, el territorio es fuente de conocimiento, por ende, se debe proteger y respetar. En común acuerdo, se decidió por esa conclusión que recoge todo lo dialogado en clase, pero también lo que significa el territorio en la cosmovisión Nasa. En esta actividad profundizamos un poco más en lo que significa el territorio para las comunidades indígenas y se resaltó la importancia de no dejar de lado y recuperar esos saberes ancestrales.

### **Sesión 3: El territorio como escenario de sabiduría**

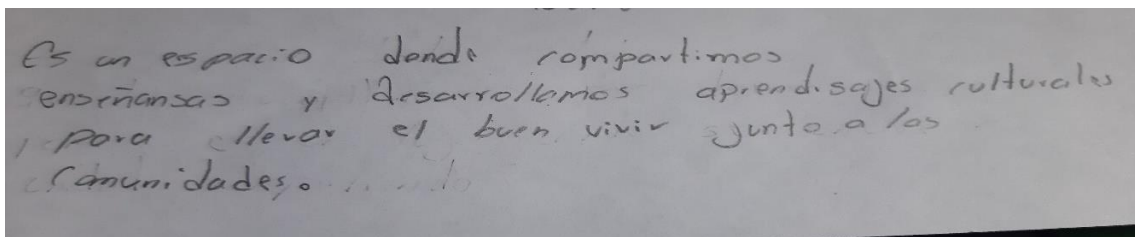
En este encuentro, se trabajó el concepto de territorio de una manera un poco más teórica, para explicar el concepto me basé en el documento del CRIC, donde exponen cómo lo entienden, cómo lo perciben y cuál es su significado desde una visión indígena. A través de sus experiencias al estar inmersos en un contexto rural, además, perteneciente a un resguardo y con lo trabajado previamente, se pudo ir ejemplificando y explicando el concepto de territorio de una manera fácil y entendible. El desarrollo de esta clase se basó en dos momentos intercalados donde explicaba el concepto y los estudiantes ejemplificaban lo explicado, de esa manera se fue dialogando en conjunto.

En esta sesión, puede notar que algunos prestaban atención al momento de explicar el concepto y otros los notaba muy dispersos, sin embargo, al momento de ellos ejemplificar ciertas cosas de lo explicado, todos se mostraban más activos, al ser un grupo pequeño siempre solicitaba que todos participaran. Para terminar la clase, propuse a los estudiantes que escribieran una

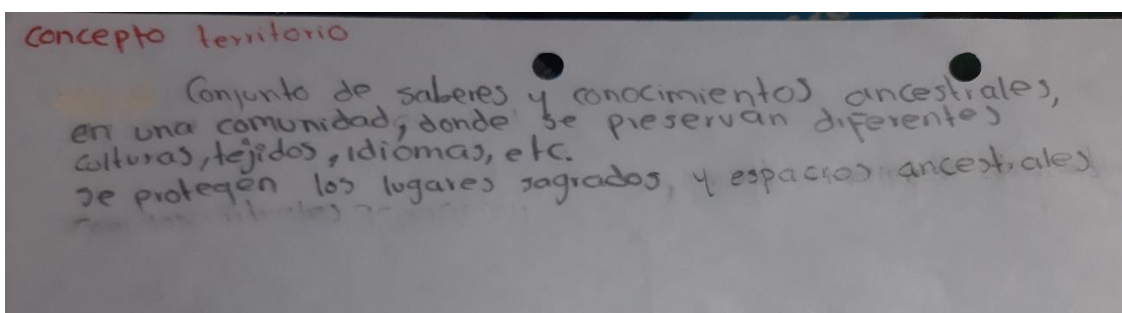
definición para el concepto de territorio, para así determinar que entendieron o cómo están apropiando el concepto.

### Figura 9

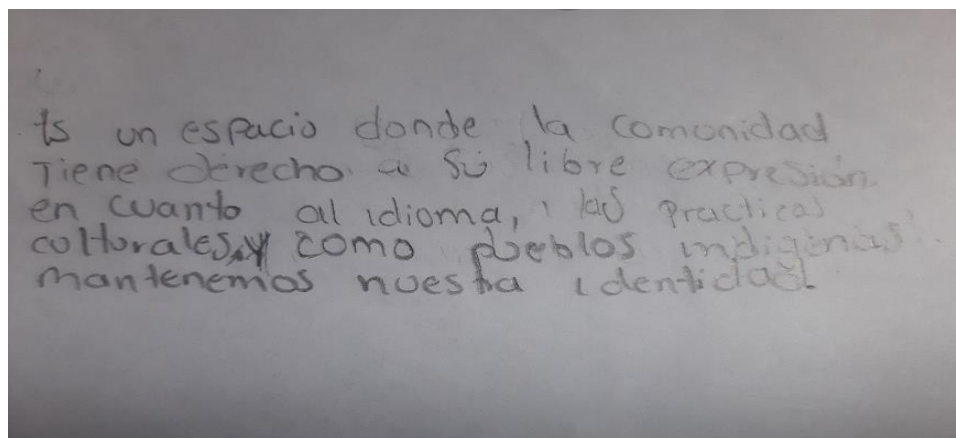
*Definiciones de los estudiantes sobre el concepto de territorio.*



Es un espacio donde compartimos enseñanzas y desarrollamos aprendizajes culturales para llevar el buen vivir junto a las comunidades.



Concepto territorio  
Conjunto de saberes y conocimientos ancestrales, en una comunidad, donde se preservan diferentes culturas, tejidos, idiomas, etc. Se protegen los lugares sagrados, y espacios ancestrales.



Es un espacio donde la comunidad tiene derecho a su libre expresión en cuanto al idioma, y las prácticas culturales, y como pueblos indígenas, mantenemos nuestra identidad.

*Nota. Son algunas de las definiciones realizadas por los estudiantes del grado once.*

*Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Analizando los escritos de los estudiantes, note algo en común y que se evidencia en las fotografías expuestas, y es que están apropiando el concepto de territorio como un dinamizador de conocimiento, donde confluyen varias dinámicas. Además, de que está estrechamente relacionado

con nuestra identidad, es algo positivo, ya que a partir de eso se pueden ir reflexionando sobre la importancia del territorio y empiecen a tener sentido de pertenencia.

#### **Sesión 4: Explorando otros pensamientos**

Para esta sesión quise trabajar el concepto de territorio desde una visión no indígena, es importante que los estudiantes conozcan, analicen y reflexionen sobre las diferentes nociones que hay sobre el territorio, para que, asimismo, comparen y discutan sobre las diferencias o similitudes con su percepción sobre el concepto. En un primer momento, explique el concepto de territorio desde una visión occidental, cómo lo definen, cómo lo perciben y su significado, definiciones básicas y fáciles de entender.

En un segundo momento, para identificar sus apropiaciones sobre el concepto y para profundizar en ello, también se realizó un juego de roles. Se organizaron en 3 grupos y paso siguiente se explicó los roles a interpretar y el tema a discutir, los roles eran: agricultores pertenecientes a la comunidad, cabildo mayor del resguardo y líderes de una empresa multinacional. El tema a discutir era: una empresa multinacional se dio cuenta de la gran riqueza mineral que se encuentra en el territorio y quiere explotarla como sea, por lo tanto, está buscando diferentes medios para lograrlo. Con base a lo anterior, los estudiantes debían argumentar a favor o en contra según sus roles.

#### **Figura 10**

*Desarrollo de la actividad del juego de roles.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

En un primer momento del desarrollo del juego de roles, tuvieron tiempo para hablar e ir escribiendo sus argumentos, para luego pasar a discutir el tema. En esta actividad, surgió algo interesante, en primera medida el grupo que habló primero fue el de los líderes de la empresa multinacional, en donde los estudiantes en su rol argumentaron el interés de extraer las riquezas del territorio, el grupo que tenía el rol del cabildo mayor mencionó que debían consultarlo por medio de una asamblea y los agricultores mencionaron que no estaban de acuerdo por el daño a su territorio y al medio ambiente. Es ahí donde el grupo de los líderes de la multinacional empezaron a mencionarles los beneficios que tendrían si aceptaban, como trabajo, mejoras en su institución, en las vías de acceso a ella, con cosas así intentaban convencerlos. Por su lado, los agricultores empezaron a aceptar, mencionando que era algo que necesitaba la comunidad; me pareció curioso que con los beneficios que les empezaron a mencionar aceptaran y se les olvidara un poco sobre lo que habían dicho anteriormente, aunque sí indicaron que debían seguir ciertas reglas para que la afectación fuera lo más mínima al territorio. Por otro lado, los del cabildo siempre estuvieron firmes en que no podían tomar una decisión hasta que no se hiciera una asamblea, donde se le

comunicara todo a la comunidad y ellos decidieran. Al final no se llegó a un acuerdo en común por las diferencias en los grupos.

En esta actividad pude notar que según lo explicado sobre el concepto de territorio desde una visión no indígena fue entendido, el grupo de los líderes de la multinacional se metieron muy bien en su rol, se evidenciaba su percepción del territorio como un vínculo meramente comercial, donde querían ejercer poder sobre ese determinado territorio para lograr extraer sus riquezas; solo lo miraban con un lugar donde obtendrían mucho dinero, si importan las consecuencias que generaría. Por otro lado, al grupo de los agricultores les faltó más sentido de pertenencia, defender y cuidar su territorio y, por último, al grupo del cabildo mayor siguieron las normas que rigen en el territorio y el hecho de consultar a la asamblea, sin embargo, nunca argumentaron a favor del cuidado de su territorio o razones por las cuales no podía ingresar la multinacional a su territorio. A pesar de ello, siento que fue una actividad que ayudó a poner en contraste dos visiones o perspectivas sobre el concepto de territorio.

### **Sesión 5: Problemáticas ambientales**

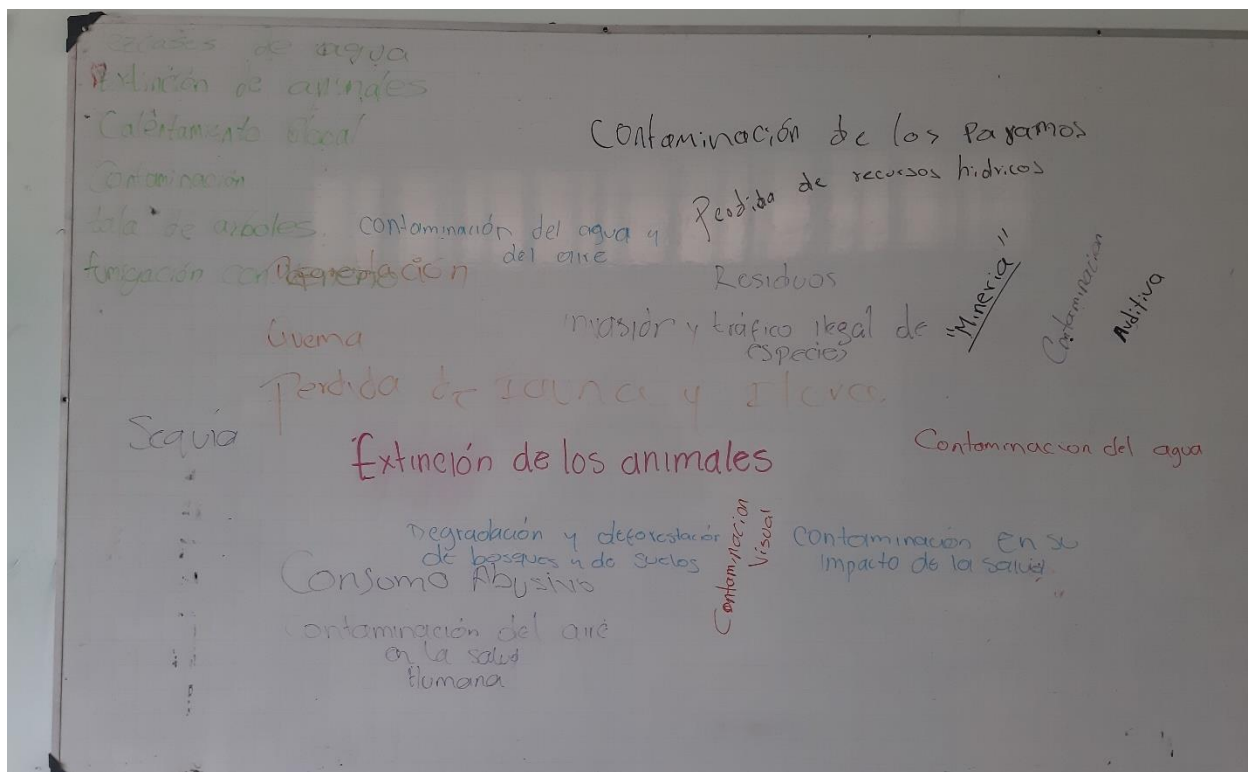
Después de haber conocido un poco sobre el concepto de territorio y haber explorado diferentes perspectivas, es importante observar y hacer un análisis de las problemáticas ambientales dentro del territorio, mirar las dinámicas en relación con la naturaleza, para sí conocer más a profundidad el territorio. Sin embargo, no solo analizarlo a nivel local, sino también a nivel global. Como se ha visto y como los estudiantes también lo viene apropiando, el territorio es un dinamizador de aprendizaje, por ende, puede orientar procesos de investigación relacionados con las problemáticas ambientales: contaminación del agua, aire, suelo, fauna, etc.

En ese sentido, para este encuentro solicité a los estudiantes que previamente investigaran sobre crisis ambiental a nivel nacional y global. Durante la primera parte de la sesión los

estudiantes expusieron sus investigaciones, analizando también como esos aspectos afectan a la población en general. Después solicité que con lo trabajado hasta el momento en la clase hicieran una comparación y resaltarán las problemáticas ambientales que también se están viviendo en el territorio, los estudiantes pasaron al tablero y escribieron las problemáticas.

### Figura 11

*Problemáticas ambientales presentes en el territorio.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

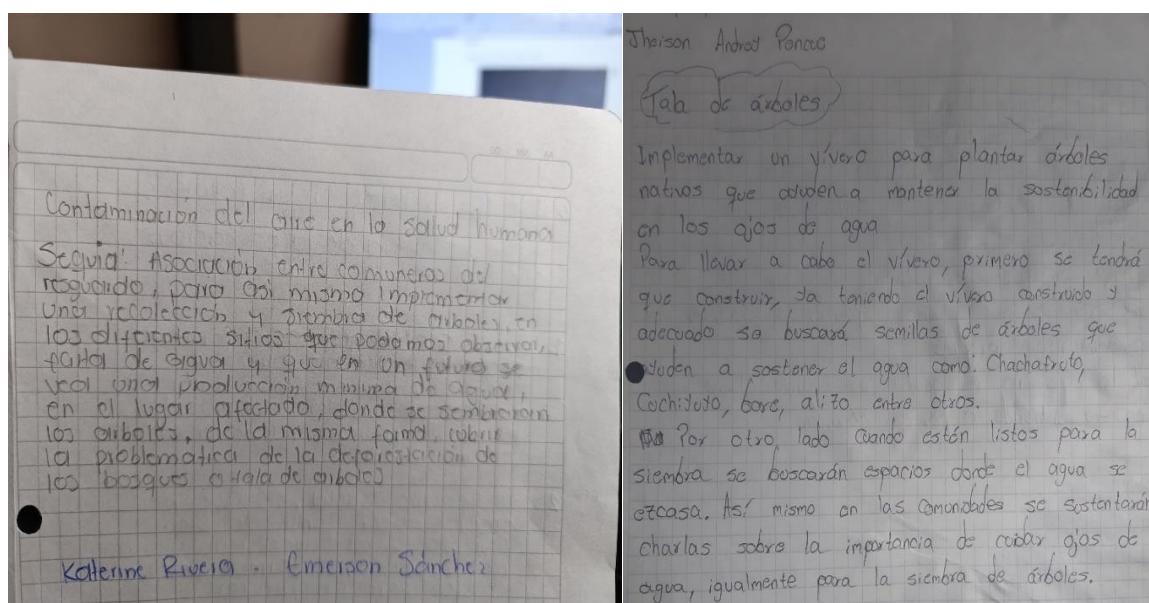
Al terminar los estudiantes de escribir las problemáticas ambientales que ellos han percibido en el territorio, se procedió a que cada estudiante explicara las causas y las consecuencias de las problemáticas que han evidenciado. Los elementos que resaltaron más fueron la quema, la contaminación del agua, del aire y de los páramos, la sequía y la deforestación, todo va muy relacionado. Últimamente los estudiantes mencionaban que estaban sufriendo de sequía por la época de calor que se estaba presentando, algo que también evidenció y viví durante mi estadía en

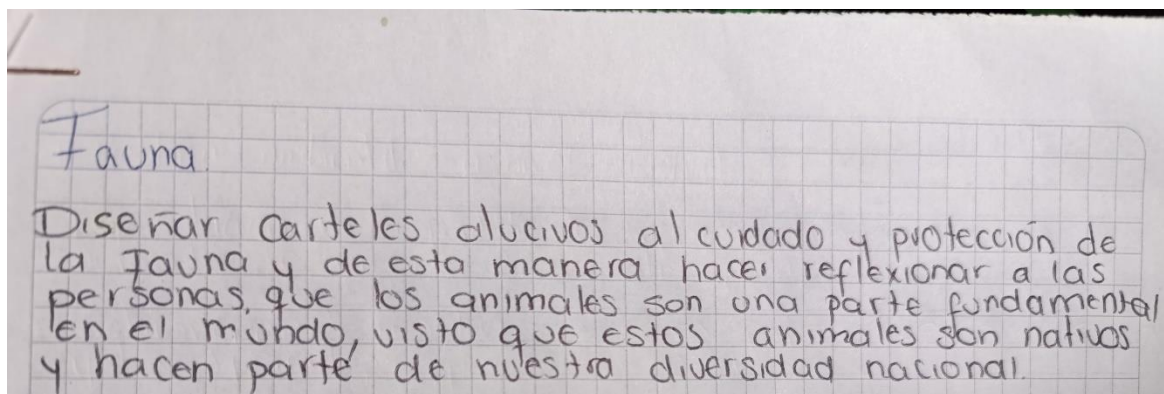
el territorio. El no cuidado de los ojos de agua también afectaba a la comunidad, porque esos sitios eran su único recurso al presentarse la sequía. Durante el desarrollo de la clase se fue dialogando y reflexionado frente a esos aspectos. Después, se pasó al último momento de la clase en donde los estudiantes propondrían posibles soluciones a las problemáticas ambientales presentes en su territorio.

Se les dio un tiempo para que pensarán y escribieran sus propuestas en una hoja de papel. Surgieron varias propuestas interesantes, para el cuidado del agua, de la fauna y flora y solución a la problemática de la deforestación. Problemáticas que más le preocupan debido a la sequía del agua que estaban viviendo. Algo interesante en todas las propuestas era la idea de concientizar a la comunidad en general para ayudar a esas problemáticas y evitar que se agrave más, porque debía ser una tarea de todos para lograr un wêt wêt fxizxeya (buen vivir) en la comunidad. Así, como debía haber trabajo individual, también resaltaban bastante el trabajo colectivo para la solución de las problemáticas ambientales presentes en su territorio.

## Figura 12

*Propuesta de solución a la problemática del agua.*





*Nota. Soluciones propuestas por estudiantes del grado once sobre las diferentes problemáticas ambientales presentes en el territorio. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

### **3.1.2 Retornando a Nuestras Raíces**

Cultura e identidad son dos conceptos importantes también en el proyecto educativo propio, pero, no son conceptos totalmente separados, sino que están estrechamente conectados, igualmente están interrelacionados con el territorio; por ende, no se pueden dejar de lado en este análisis. La identidad cultural expresa las características específicas y el sentido de pertenencia de los pueblos indígenas, expresa el ser de cada pueblo. En ese sentido, es importante mirar las percepciones que tienen los estudiantes en relación a esto. Estos dos conceptos trabajados nos remiten a los últimos troncos (ejes temáticos) que se desarrollaron con los estudiantes del grado once. A continuación, se describirán las actividades realizadas en torno a estos conceptos.

#### **Sesión 6: Conexión identidad – territorio**

Retomando lo aprendido sobre el concepto de territorio, se dio una discusión reflexiva acerca de la conexión que hay entre estos dos conceptos y como los espacios físicos y experiencias territoriales moldean quiénes son y cómo se relacionan con el mundo que les rodea. Durante el conversatorio surgió algo interesante y muy bonito, los estudiantes, cada uno de ellos, empezaron a mencionar lugares dentro de su territorio y cómo han influido en su identidad y en lo que son hoy en día. Algunos mencionaban a la institución en la que están estudiando, lugares cerca de su

lugar de residencia y sitios sagrados. Después de reflexionar entorno a esa conexión existente entre identidad y territorio, pasamos a un segundo momento.

Para este segundo momento, solicite a los estudiantes que a través de un dibujo traten de representar la conexión entre identidad y territorio. Se hicieron en pareja y la idea era que conversaran entre ellos y llegaran a un acuerdo de cómo plasmar esa conexión entre esos dos conceptos en el dibujo; al final debían pasar al frente y exponer su dibujo y su significado. La mayoría de los dibujos tenían algo en común y es el hecho de que en todos plasmaron esa importancia del territorio a la hora de construir su identidad. En los dibujos se podía evidenciar cómo la identidad esta retroalimentada por el espacio físico, en donde, plasman su cosmovisión y su espiritualidad. Lo dialogado en un principio se vio reflejado en los dibujos presentados, es algo muy positivo que los estudiantes sí estén apropiando estos temas tan importantes para los pueblos indígenas.

### Figura 13

*Dibujo donde se representa la conexión entre identidad y territorio.*



*Nota. En los dibujos es clara la idea de la conexión entre identidad y territorio, en donde, plasman su cosmovisión, creencias, ceremonias, lo organizativo, sitios sagrados, los saberes*

*ancestrales y la importancia de la familia, todo esto que constituye nuestra identidad. Aquí se evidencia la importancia de la preservación del territorio para que los pueblos indígenas puedan pervivir y seguir construyendo su identidad. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

En esta actividad se puede reflexionar entorno a que el núcleo de la identidad es el territorio, todo está íntimamente relacionado con la tierra, esto es esencial en el pueblo Nasa.

### **Sesión 7: Identidad viva**

Esta sesión fue corta, retomando el acercamiento al concepto de identidad de la sesión anterior, se profundiza un poco más en el concepto en este encuentro. Se hizo una discusión inicial sobre el concepto de identidad, relacionándolo con las vivencias de los estudiantes en el territorio. La actividad se complementó con la construcción, por parte de los estudiantes, de una línea de tiempo personal. Debían crear una línea de tiempo, en donde, representarían eventos significativos en sus vidas que hayan contribuido a su identidad. En esta actividad, los estudiantes se tomaron un tiempo considerable, los estudiantes pensaron bastante en esos eventos significativos y cuáles escribir en el papel. Esta actividad los puso a reflexionar bastante en analizar qué eventos de los que han vivido han contribuido a su identidad, y esa era la idea al plantear esa actividad: que los estudiantes pudieran reflexionar sobre esos momentos clave y cómo han influido en su sentido de identidad. A continuación, se muestran algunos de los resultados.

#### **Figura 14**

*Líneas de tiempo personal.*



Línea de Tiempo		Jhon Ponce	
2008	Mi nacimiento	2013	Ingresé a la escuela para empezar mis estudios
2013	Fui a Popayán donde Jaidir Music me grabó una canción. También fui a Cali al estadio Pascual Guerrero	2015	Empecé a cantar y descubrí que la música es lo mío
2015	Desde ese año me acompañó a la escuela mi papito llamado Simón Ace hasta el 2018.	2019	Ingresé al colegio, me gustaba la música, así que quise aprender a tocar un instrumento e integrarme al grupo de música
2019	Eso mismo año tuve la oportunidad de cantar con Ace	2020	Empecé a conocer más a otros grupos del género cumbia. Ya empezaba a salir a tocar con el grupo de música
2020	Me compré una bicicleta que era lo que siempre quise.	2021	Tuve la oportunidad de ir a Bogotá a conocer nuevos lugares. También he aprendido a tocar muchos instrumentos musicales
2021	Fui a Calderón donde me invitaron a grabar un video de música con Hg Studios	2022	De igual manera, logré ir a campaleque a la Fiera del SENA, y Plaza Jural
2022	Fui a conciertos con los Hermanos Mito América Luz Genesis de amor Impacto II		

*Nota. Líneas de tiempo realizadas por estudiantes del grado once, donde representan sus eventos significativos que han contribuido a su identidad. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

### Sesión 8: Ecos y Raíces: Analizando el concepto de cultura

Se iniciará con una lluvia de ideas sobre lo que los estudiantes entienden por cultura. A partir de eso, se dará una introducción al concepto de cultura, explicando algunas definiciones básicas. Algunas ideas dadas por los estudiantes iban relacionadas a lo que ellos están inmersos permanentemente, sus tradiciones, costumbres, su espiritualidad, música, danza, entre otros

aspectos de su comunidad, todo lo mencionado, estaba muy relacionado. A partir de esas ideas previas, procedí a explicar el concepto, haciendo una aclaración de que es un concepto difícil de definir, son muchos los autores que han tratado de precisar este concepto a través de los años.

Se dieron definiciones básicas; la idea era dar a conocer este concepto, tal vez de una manera un poco teórica, sin embargo, importante de conocer, debido a que puede parecer fácil definirla y suponemos conocerla al pertenecer a una, pero es un concepto complejo, con múltiples definiciones. Para la explicación se basó en Hall y Bourdieu. La primera parte de la clase se dedicó a explorar y analizar un poco sobre el concepto de cultura. Para terminar, los estudiantes debían hacer una representación sobre su cultura.

El objetivo era que los estudiantes con diferentes materiales y dentro de una caja representaran su cultura, en donde también tuvieran en cuenta lo explicado anteriormente. Para esto, se solicitó previamente a los estudiantes que trajeran para el desarrollo de la clase, una caja en parejas y materiales reciclables.

### **Figura 15**

*Estudiantes creando sus representaciones sobre su cultura.*

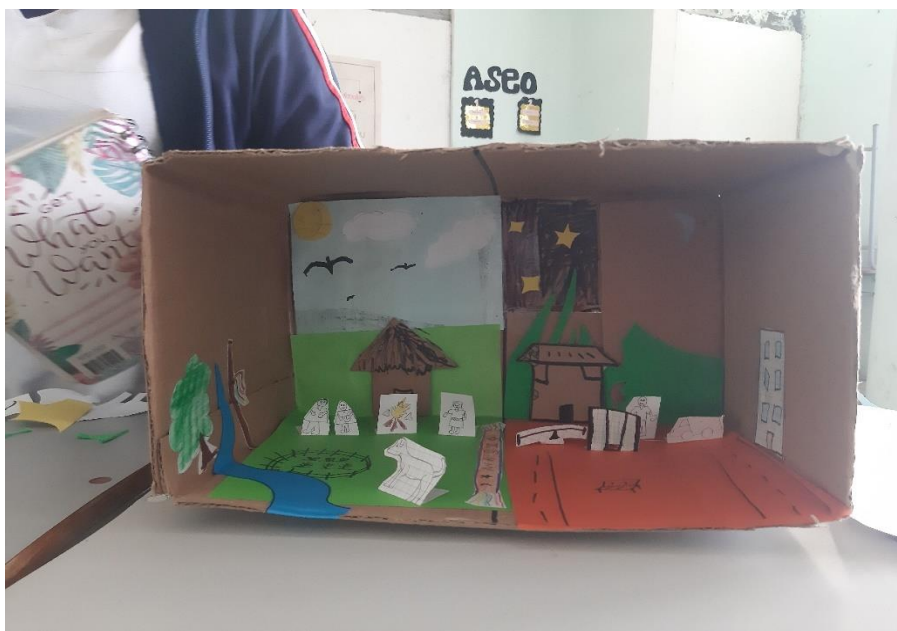


*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Se les dio el tiempo suficiente para que crearan sus representaciones; al finalizar cada grupo pasó a mostrar su caja y explicar su representación. Las representaciones expuestas eran muy similares, en donde mostraban costumbres, lugares sagrados, la naturaleza y la importancia de su cuidado, la tulpa y la familia, en las diferentes cajas se evidenciaban esos elementos. Un grupo hizo algo muy particular que los diferenciaba de los demás; fueron los únicos que representaron dos culturas. En su explicación, los estudiantes mencionaron la importancia de reconocer y respetar las diferentes culturas existentes. En su representación muestran dos culturas muy diferentes: por un lado, está su cultura, resaltan la Naturaleza, la familia y la tulpa, una forma distinta de vivir, de expresarse; por otro lado, una cultura inmersa en la ciudad, donde también se dan diferentes formas de vivir, de expresarse y se dan diferentes dinámicas. Culturas diferentes, pero importantes también de reconocerlas y conocerlas, ellos querían mostrar la diversidad que hay.

### **Figura 16**

*Representación de un grupo del grado once.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

### **Sesión 9: Salida Pedagógica, Reconociendo Nuestra Identidad a Través del Territorio**

Para este encuentro, organice una salida pedagógica al parque arqueológico de Tierradentro, ubicado en el resguardo indígena de San Andrés de Pisimbala. Para esta salida solicité previamente a los estudiantes que investigaran sobre la historia de Tierradentro, del parque arqueológico y de San Andrés, debían organizarse en 3 grupos y escoger un tema, la idea era que en la salida fueran exponiendo lo investigado a los demás compañeros.

El día de la salida, salimos temprano rumbo al parque arqueológico, estando ya en el lugar explique la dinámica que tendríamos; en primer lugar, subiríamos a recorrer los hipogeos del alto de Segovia, ahí expondrían los grupos la historia de Tierradentro y del parque, después bajaríamos a recorrer el museo, terminado ahí subiríamos a recorrer las estatuas del lugar llamado el Tablón y terminaríamos en el pueblo, donde el último grupo expondría la historia de San Andrés y realizarían una pequeña entrevista. Adicional, les entregué un mapa para que en los grupos fueran marcando el recorrido y los lugares que visitaríamos. Esas eran las actividades a desarrollar.

#### **Figura 17**

*Llegada al parque arqueológico de Tierradentro.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

La idea era que también se fuera conversando en torno a cómo estos lugares representan la conexión entre cultura y el territorio, además de cómo influye en nuestra identidad, esto se fue desarrollando durante todo el recorrido de la salida. Iniciamos el recorrido subiendo al Alto de Segovia, llegando ahí descansamos un poco y los estudiantes procedieron a marcar en el mapa el recorrido realizado hasta el momento. Seguido, los grupos empezaron a compartir sus investigaciones acerca de Tierradentro y del parque arqueológico, era importante conocer un poco de su historia antes de empezar a recorrerlo. Después de conversar un poco de la historia y de la importancia del lugar, procedimos a recorrer el lugar.

Terminando de recorrer esos hipogeos, bajamos a observar el museo, donde aprendimos más sobre su historia y de los antepasados. Al terminar subimos al Tablón a mirar las estatuas, que son muy parecidas a las de la cultura agustiniana. Ya terminado, nos dirigimos al pueblo de San Andrés, nuestro último lugar a visitar. Estando ahí, los estudiantes empezaron a plasmar en el mapa todo el recorrido faltante que habíamos realizado.

### **Figura 17**

*Estudiantes haciendo el recorrido realizado en el mapa.*

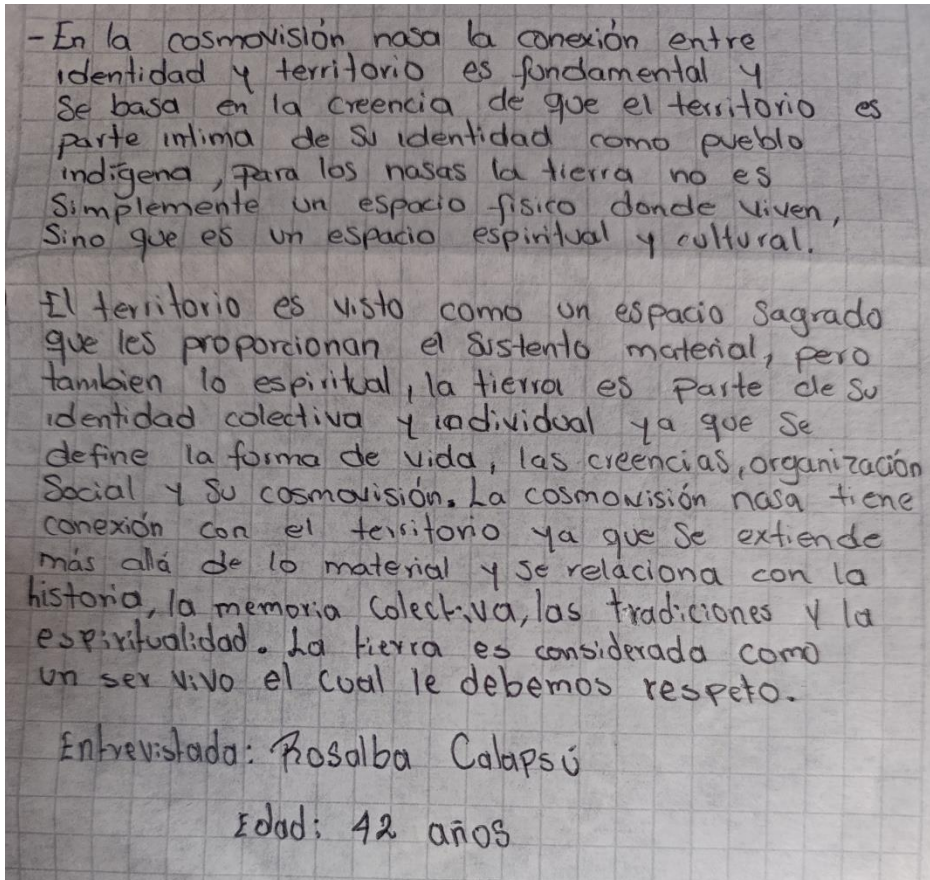


*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Al terminar los estudiantes, continuamos con el último grupo que expuso la historia de San Andrés y las dinámicas presentes ahí. Para complementar la actividad, los estudiantes debían realizar una pequeña entrevista a algún comunero del lugar, la pregunta planteada fue la siguiente: ¿Cuál es la conexión entre identidad, cultura y territorio en la cosmovisión Nasa? El objetivo de esto es que los estudiantes reflexionen y entiendan sobre la interrelación presente entre estos conceptos a través de los conocimientos de la comunidad del lugar y lo puedan relacionar con todo lo visto y discutido durante el recorrido. Cabe aclarar que en este lugar se encuentra un resguardo indígena y habita la comunidad Nasa también.

### Figura 18

*Entrevista realizada a una comunera.*



- En la cosmovisión nasa la conexión entre identidad y territorio es fundamental y se basa en la creencia de que el territorio es parte íntima de su identidad como pueblo indígena, para los nasas la tierra no es simplemente un espacio físico donde viven, sino que es un espacio espiritual y cultural.

El territorio es visto como un espacio sagrado que les proporcionan el sustento material, pero también lo espiritual, la tierra es parte de su identidad colectiva y individual ya que se define la forma de vida, las creencias, organización social y su cosmovisión. La cosmovisión nasa tiene conexión con el territorio ya que se extiende más allá de lo material y se relaciona con la historia, la memoria colectiva, las tradiciones y la espiritualidad. La tierra es considerada como un ser vivo el cual le debemos respeto.

Entrevistada: Rosalba Calapsú  
Edad: 42 años

*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Esta salida fue muy fructífera y de muchos aprendizajes, tanto para los estudiantes como para mí, durante todo el recorrido se estuvo en bastante diálogo, conversando sobre la importancia de los sitios sagrados, tanto a nivel espiritual como cultural, de su cuidado y de lo valioso que es visitarlos y aprender de ellos. El hablar con los cuidadores del lugar y con la comunidad que habita ahí también fue muy valioso. La salida sirvió bastante para que los estudiantes entendieran un poco más sobre la interrelación entre la cultura, identidad y territorio, la exploración y análisis de estos conceptos en las anteriores sesiones sirvió para que los estudiantes tuvieran más claridad y fueran relacionando todo lo visto en la salida, con lo dialogado, lo observado y las dinámicas vistas en el lugar visitado. La salida terminó con una actividad muy bonita; los estudiantes terminaron ayudando a un comunero que estaba realizando un mural en el pueblo.

### **Figura 19**

*Estudiantes ayudando a pintar un mural.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

### **Sesión 10: Identidades y Culturas**

Este encuentro se dedicó a realizar exposiciones por parte de los estudiantes sobre el patrimonio cultural a nivel colombiano, los estudiantes debían elaborar una presentación visual,

donde mostraran la importancia de proteger estos sitios y cómo influían en la identidad cultural de la comunidad que habita el lugar. Entendiendo la identidad cultural como el ser de cada comunidad. Los estudiantes podían escoger libremente el sitio a estudiar.

Los lugares escogidos fueron los siguientes; para que no se repitieran hubo un diálogo interno entre ellos para evitar escoger los mismos lugares, los lugares son: Parque Arqueológico de San Agustín, Honda-Tolima, Villa de Leyva- Boyacá y Centro histórico de Santa Cruz de Mompo. En sus exposiciones debían incluir la historia del lugar, la gastronomía, las festividades y celebraciones, el tema medio ambiental y, si habitaba comunidad indígena investigar sobre ellos, además, el análisis de la influencia de la cultura en la construcción de la identidad de la comunidad en los determinados lugares de estudio.

### **Figura 20**

*Desarrollo de la exposición.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

El desarrollo de las exposiciones surgió de una buena manera, los estudiantes expusieron lo requerido y se aprendió de los diferentes sitios. El objetivo también era que los estudiantes

conocieran otras culturas, otras formas de expresarse, de vivir, otras dinámicas diferentes. Al finalizar las exposiciones se hizo una reflexión y retroalimentación final, en donde les pregunté que les habían parecido las exposiciones, que aprendieron y que también compararan un poco lo expuesto con su cultura, identificando similitudes o diferencias. Me mencionaron que les pareció interesante conocer un poco de esos lugares, ya que muchos desconocían completamente de la existencia de esos sitios.

### **Sesión 11: Tejiendo Conocimiento**

Con el fin de conocer las percepciones y cómo han apropiado estos tres conceptos explorados en las anteriores clases los estudiantes del grado once, se realizó un collage como proyecto final. El collage se utilizó como medio creativo para representar visualmente la conexión entre identidad, cultura y territorio. Los estudiantes debían usar imágenes y palabras para expresar su comprensión de estos conceptos, previamente solicité que buscaran imágenes, palabras o frases en revistas, periódicos u otros materiales que reflejaran los elementos de identidad, cultura y territorio que han aprendido en clase y traerlas. Recolectaron una variedad de elementos para su collage.

Para la creación de sus collages le entregué a cada uno un octavo de cartulina. Se les dio suficiente tiempo para que diseñaran sus collages y les explique cómo realizar un buen collage, debió a que me mencionaron que no sabían que era un collage, no tenían claridad en cómo hacerlo y nunca había realizado uno, para así lograr que organizaran y pegaran los recortes de manera creativa, formando una composición visual que reflejara la conexión entre los conceptos.

### **Figura 21**

*Creación de los Collage.*

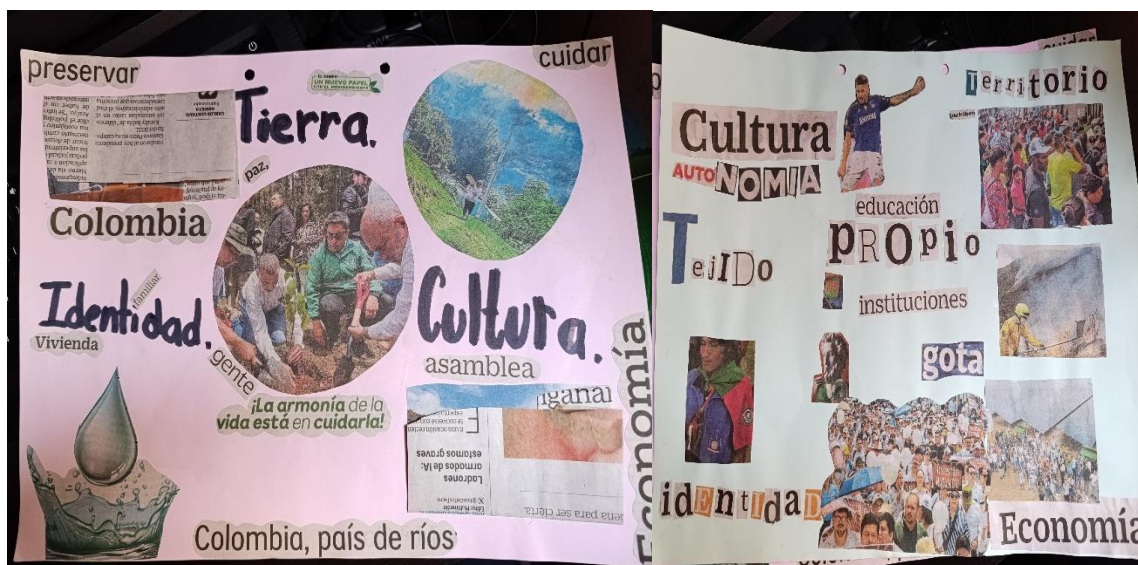


*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Una vez que los estudiantes terminaron los collages, cada estudiante pasó al frente y explicó su collage a sus compañeros. Debían destacar los elementos que representaban la identidad, la cultura y el territorio, y cómo estos elementos están interrelacionados en su collage. A continuación, algunos resultados de los collages creados.

### **Figura 21**

*Collages creados por algunos estudiantes del grado once.*



*Nota. Fotografía tomada por Reyes, M., 2024.*

Con la creación de los collages por parte de los estudiantes permitió analizar la apropiación de los conceptos y cómo los entendían, fue un recurso didáctico que sirvió bastante para que ellos analizaran los tres conceptos y su interrelación, además, de que reflexionaran entorno a su apropiación sobre los tres conceptos. Como resultado pude determinar que ellos comprenden los conceptos; las actividades realizadas con ellos ayudaron a profundizar en estos y que no los entendieran como algo separado, sino como un conjunto, como algo que no se puede separar y que tiene una conexión que no se puede desconocer. Fue muy importante trabajar estos temas que son como ejes grandes, donde, a partir de ellos, se pueden trabajar muchos subtemas y así fortalecer la educación propia.

### 3.2 Construyendo Futuro

Esta última sesión estuvo destinada a conversar un poco con ellos sobre las perspectivas de futuro que tienen y en donde también conversáramos sobre que le ha gustado sobre la educación que han recibido y que no, para mirar y analizar sobre que piensan ellos sobre la educación propia.

En primer lugar, sobre el aspecto de la educación propia que ellos reciben, mencionaban que estaban satisfechos y que no se quejaban de la educación que estaban recibiendo, pues le serviría a futuro. Algunos resaltaban lo enseñado en el área de agropecuaria, pues le enseñaban a trabajar la tierra y muchas cosas más sobre el campo; otros resaltaban el área de proyectos, pues les enseñaban a formular proyectos y eso era muy beneficioso para ellos, por otro lado, algunos resaltaban áreas como sociales, español, sistemas, inglés, entre otros, pues argumentaban que esos saberes les servirían para ingresar a la universidad. Sin embargo, entre ellos hay opiniones divididas, para algunos, a pesar de que no se quejan de la educación que están recibiendo, mencionan que los saberes ancestrales no son tan importantes y preferirían que se enfoquen más en los otros saberes, pues es eso lo que van a necesitar en la universidad. Por otro lado, algunos sí resaltan la importancia de los dos saberes y mencionan que ambos conocimientos le servirán a futuro, estando en su territorio o fuera de él.

Lo anterior se debe también a que muchos quieren salir del territorio, a perseguir sus sueños, como muchos lo han hecho ya. En relación a lo que quieren ser en el futuro, respondieron que enfermeras, odontóloga, estudiar algo relacionado al deporte y fisioterapeuta. Es claro que para lograrlo deben salir del territorio, por ende, muchos no les dan importancia a los conocimientos propios. No es culpa de ellos que las oportunidades estén por fuera de su territorio, pero es un gran desafío que presenta y seguirá presentando a futuro el proyecto educativo propio en cómo resaltar la importancia de los dos saberes, sin que uno se superponga del otro, y que las nuevas generaciones, que están inmersas en nuevas cosas que han venido llegando con el tiempo, entiendan la importancia de la revitalización de los saberes propios.

A pesar de que como lo mencione anteriormente, los estudiantes no se quejan de la educación que están recibiendo, pero les interesa muy poco los saberes ancestrales. Ahí está el reto

de este proyecto educativo, cómo fortalecer la identidad, su cultura, el cuidado de su territorio, en una época en la que todos estamos inmersos en un sistema capitalista, en un mundo globalizado. Es un desafío bastante grande que no solo se evidencia en esta institución, sino también en otras instituciones, según lo analizado anteriormente.

A pesar de que los estudiantes tienen una opinión positiva sobre la educación propia que reciben, muchos no conocen el PEC de su institución, ni lo que se ha planteado en él, muchos de los aspectos planteados en el PEC no se están desarrollando; están quedando olvidados, como por ejemplo el hecho de dialogar con los mayores, fortalecer el multilingüismo, potenciar los saberes matemáticos con los conocimientos y saberes propios, entre otros elementos que no se están desarrollando. Es cierto que el proyecto educativo propio de la institución, como el de otras instituciones o escuelas anteriormente exploradas, han tenido avances muy importantes y cada día avanzan un paso más, pero hay que tener algo en claro y es que aún tiene mucho camino por recorrer y múltiples desafíos que afrontar.

#### 4 CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo sobre el proyecto educativo propio ha permitido una amplia mirada sobre este proceso a nivel latinoamericano, nacional y local. A través de un enfoque cualitativo y participativo se han identificado y analizado los principales logros, tensiones y desafíos actuales y a futuro de este modelo educativo, en donde también se ha observado y subrayado su relevancia en la permanencia y pervivencia para los pueblos indígenas. Situar este análisis en la I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT fue algo muy significativo e importante, porque me permitió analizar y reflexionar de una manera más específica sobre los logros y desafíos de este proceso educativo alternativo.

La Institución Educativa A'KWE ÜUS YAT ha logrado elementos importantes, la creación de un currículo que refleja y respeta la cosmovisión Nasa, la promoción del cuidado del territorio y de una buena relación con la naturaleza, esfuerzos por el fortalecimiento de las prácticas culturales, visita de los lugares sagrados, participación de los rituales, en los trabajos comunitarios y fortalecimiento de los juegos tradicionales y de la lengua materna, otro aspecto importante es la integración de los dinamizadores no pertenecientes a una comunidad indígena a todas esas prácticas ancestrales y no excluirlos, la motivación de algunos de los docentes de conectar sus materias, trabajando los dos saberes para lograr un aprendizaje más significativo en los estudiantes. Es algo muy importante para el fortalecimiento del proyecto educativo propio.

Por otro lado, las percepciones de los estudiantes del grado once sobre la identidad, cultura y territorio revelan que tienen cierto sentido de pertenencia y valorización de sus raíces ancestrales, conocen ciertas cosas sobre su cultura, además, tienen una opinión positiva sobre el proyecto educativo propio y entienden la importancia en su formación integral y en la conservación de sus

tradiciones y conocimientos propios. Sin embargo, hay ciertos desafíos importantes presentes y que deben enfrentar.

Un desafío importante que tiene este proyecto educativo es como lograr que los estudiantes y la comunidad en general se interesen y confíen en este proceso educativo propio, según lo revelado por la experiencia pedagógica vivida con los estudiantes del grado once, ven más relevante los saberes occidentales, el gran reto es como lograr que se interesen por ambos conocimientos que son igual de importantes y que en verdad se de esa interculturalidad. Por otro lado, que lo planteado en el PEC se tenga en cuenta en el plan de vida de la institución y no se dejen ciertos aspectos olvidados, que ojalá se siguán practicando. Por último, la necesidad de formación continua para los dinamizadores en metodologías interculturales.

Es importante fortalecer el apoyo financiero e institucional para asegurar la continuidad y sostenibilidad del modelo educativo propio; que el CRIC no solo se quede en sus oficinas, sino que de verdad conozcan los territorios y las necesidades de las instituciones. Promover bastante la formación y capacitación de los dinamizadores en enfoques interculturales, debido a que la gran mayoría no pertenece a una comunidad indígena y no conocen a profundidad el proyecto educativo propio. También es importante fomentar y recuperar la participación de la comunidad del resguardo, de los estudiantes y de los dinamizadores, todos en conjunto, para estudiar el PEC y evaluar el currículo, para así garantizar que refleje y responda a sus necesidades y aspiraciones.

Durante el recorrido de toda esta investigación se ha subrayado la importancia de la educación propia como un medio para el fortalecimiento de la identidad, cultura y territorio, además de la pervivencia y resistencia de los pueblos indígenas. La I.E. Agroambiental A'KWE ÜUS YAT es el ejemplo de un gran esfuerzo en la implementación de este modelo educativo alternativo. Con muchos avances, como también obstáculos y retos. A medida que se avanza hacia

el futuro, es importante continuar apoyando, fortaleciendo y mejorando estos modelos educativos que en verdad respetan y valoran los conocimientos ancestrales y las características específicas de cada comunidad indígena.

## 5 ANEXOS

### **Anexo 1: Propuesta pedagógica**

<https://docs.google.com/document/d/1rfjeyXYV5U6Nxq9owzi9eh8btwspn3on/edit?usp=sharing&oid=115974296444290841133&rtpof=true&sd=true>

### **Anexo 2: Entrevistas**

[https://drive.google.com/drive/folders/1NhPmcL394ThfdNakh0ROhvbJEuFThzhd?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1NhPmcL394ThfdNakh0ROhvbJEuFThzhd?usp=drive_link)

## 6 REFERENCIAS

- Agredo, G. (2006). El territorio y su significado para los pueblos indígenas, No 23, 28-32.
- Antileo, E. (2022). Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Arias, M. (2017). Territorios en disputa: indígenas y campesinos. La precariedad de los títulos y modos de acceder al dominio o propiedad en el Municipio de Inzá (Cauca) [Tesis de maestría, Universidad ICESI].
- Báez, A. (2017). El concepto de territorio en la cosmogonía indígena en Colombia: un estudio jurídico sobre la relación del concepto de territorio indígena y sus mecanismos de protección por parte del Estado [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de Colombia].
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7-8), 59-77.
- Balderas, I. (s.f.). Investigación cualitativa, características y recursos. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bertely, M. (2006). *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela* (1a ed.). Editorial: Publicaciones de la casa chata.
- Bolaños, G y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos, No 22, 45-56.
- Bolaños, G y Tattay, L. (2013). La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos. En L. Cendales, M. Mejía y J. Muñoz (Eds.), *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (pp. 65-81). Linotipia Bolívar.

CEPAL. (2014). Los pueblos indígenas en América Latina: Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos.

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNHD). (2016). El derecho a la identidad de las personas y los pueblos indígenas.

CRIC. (2004). ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia (1a ed.). Editorial: Fuego Azul.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Documento PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO S.E.I.P. (2013). CONTCEPI. Bogotá, Colombia

Domínguez, A. (2018). Proyecto Pedagógico Comunitario-Kwe'sx The'sawe'sx Dxi'te U'n (Caminando tras las huellas de los mayores) [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Echavarría, G y Valerio, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, 1(2), 1-27.

Francés, F, Alaminos, A, et al. (2015). La investigación participativa: métodos y técnicas. PYDLOS Ediciones.

Galindo, F., Azurduy, C., et al. (2014). Lengua, cultura, epistemología y participación social en la UNIBOL Apiaguaiki Tüpa. PROEIB Andes

Gans, H. (1975). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste*. Basic Books Inc.

Gómez, D. (2017). Memorias del conflicto armado en los niños y niñas desplazados por la violencia en el municipio de Inzá – Cauca [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Gómez, L y Daza, K. (2020). Prácticas de los procesos lecto escriturales en territorios rurales: escuelas periféricas, el caso del Municipio de Inzá – Cauca [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].

Gonzáles, M y Torres, A. (2020). Educación popular y educación propia: diálogos desde experiencias educativas en Cauca, 1(80), 335-354.

González, M. (2011). La educación como conflicto intercultural en América Latina. El caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador) [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].

González, M. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas, No. 36, 33-43.

Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. INNOVA Research Journal, 1(2), 1-9.

Guido, S., García, D., et al. (2013). Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Universidad Pedagógica Nacional

CIUP.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcsupn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>

Gutiérrez, Y, et al. (2016). Identidad indígena, género y masculinidades en un mundo globalizado. Editora Presencia S.R.L.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita ‘identidad’? En Hall, S y Paul du Gay, Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.

Hall, S. (2010). Sin garantías: trayectoria y problemáticas, en estudios culturales. Envió Editores.

Honneth, A. (2007). Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento (1a ed.). Editorial: Katz.

Jambuel, S y Guegia, A. (2022). Propuesta pedagógica decolonial para el fortalecimiento cultural indígena Nasa [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Julicue, L y Ipia, R. (2017). Diversidad religiosa, conflicto y política en dos territorios indígenas del Cauca [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Mancano, B. (2009). Territorios, teoría y política. En Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI (pp. 35-66). Pontificia Universidad Javeriana.

Mancano, B. (s.f.). Sobre la tipología de los territorios, pág. 1-20.

Mancinelli, G. (s.f.). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la educación superior.

Martínez, A y Alfonso, L. (2020). Formación para la sistematización de experiencias de educación propia con los integrantes de la Asociación de Autoridades Juan Tama consejo territorial de pueblos indígenas de Inzá – Cauca [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI, 9(1), 123-146.

Mato, D. (2014). Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. CONICET-UNTREF.

Molina, V y Tabares, J. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia, No. 38, 1-20.

Municipio de Inzá. (2013). Línea base de indicadores socioeconómicos. Diagnóstico de condiciones sociales y económicas.

Muñoz, L. (2018). Movilidad y resistencia en producciones fílmicas de la comunidad Nasa-Páez (Cauca, Colombia). *Visitas al Patio*, No. 12, 57-73.

Nacogui, F. (2016). Propuesta para Proyecto Educativo Propio Bilingüe desde la Interculturalidad de la comunidad Kogui de Mamarongo [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas].

Pátzcuaro, M. (2017). Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Plan de Desarrollo Institucional 2015-2021.

Peralta, P., Cervantes, V., Olivares, A y Ochoa, J. (2019). Educación propia de la etnia Mokaaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 88-99.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28060161006>

Pérez, C. (2018). Educación indígena propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia].

Piamonte, M. (2017). Educación (para) Indígenas: La escuela en Resguardos de indígenas del Departamento del Cauca en la primera mitad del siglo XX [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].

Poche, C. (2021). Los proyectos educativos comunitarios-PEC: una ruta para la consolidación del sistema educativo indígena propio – SEIP en el Cauca [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].

Podestá, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Journal of Economics, Finance and Administrative Science*, 11(21), 25-39.

Prada, D. (2017). La educación propia. Vivencias y reflexiones: Sistematización del proceso de Educación Propia en el territorio indígena del Departamento de Caldas (1a ed.). Editorial: Planeta Paz.

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psico didáctica, (14), 5-39.

Quilcué, K. (2017). Umna çxhaçx çxha çxha fxi'zenxi. Tejiendo resistencia [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia].

Quintar, H y Zemelman, H. (2007). Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento (1a ed.). Instituto Politécnico Nacional.

Ramírez, S. (2016). Pueblos indígenas, identidad y territorio. Sin territorio no hay identidad como Pueblo. Universidad de Buenos Aires. Revista Jurídica de la Universidad de Palermo, 15(1), 11-32. [https://www.palermo.edu/derecho/revista\\_juridica/pub-15/Revista\\_Juridica\\_Ano15-N1\\_01.pdf](https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-15/Revista_Juridica_Ano15-N1_01.pdf)

Ramírez, S. (2017). Pueblos indígenas, identidad y territorio. Sin territorio no hay identidad como Pueblo, No 1, 11-32.

Restrepo, E. (2012). Intervenciones en la teoría cultural. Caldas, Colombia:

Rivera, M, Osuna, M y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, 23(8), 163-182.

Rodríguez, D. (2010). Territorio y territorialidad: Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía, 10(3), 1-11.

Rodríguez, D. (2020). Una lectura del conflicto por la tierra entre comunidades indígenas, negras y campesinas en la región de Tierradentro, Cauca [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia].

Rojas, A y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia (1a ed.). Universidad del Cauca.

Rojas, F. (2020). El Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP: El sistema educativo indígena propio en la legislación colombiana [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomas].

Rojas, L. (2020). Educación Propia: Escenario de reconocimiento y empoderamiento de la identidad indígena en la institución educativa John F Kennedy, comunidad de Pueblo Viejo, resguardo de indígenas Nuestra Señora Candelaria de la Montaña de Riosucio Caldas [Tesis de maestría, Universidad de Caldas].

Ron, J. (s.f.). Sobre el concepto de cultura. Cuadernos culturales (IADAP).

Sarango, L. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. Revista Universitaria del Caribe, 23(2), 31-43. <https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8929>

Sosa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? (1a ed.). Editorial: Cara Parens.

Stavenhagen, R. (2010). Las identidades indígenas en América Latina. Revista IIDH, Vol. 52, 171-189. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25565.pdf>

Tattay, L. (2011). La “educación propia” en territorios indígenas caucanos: escenarios de hegemonía y resistencia [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, Ecuador].

Tobar, M. (2020). El sistema educativo indígena propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia, 14(2), 139-165.

Tobar, M. (2020). El Sistema Educativo Indígena Propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia, [Tesis Doctoral, Universidad de la Sabana].

Ulcue, C y Ulcue, M. (2018). "Pensamiento de vida Nasa": significados de algunas simbologías indígenas Nasa, para el fortalecimiento de la identidad cultural, con estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa las Aves sede Paéz y el centro educativo Cxayuce Yat sede la Rinconada del Resguardo Indígena de Canoas, municipio de Santander de Quilichao Cauca, [Tesis de Maestría, Universidad del Cauca].

Vargas, I. (2011) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)

Villareal, J y García, M. (2022). La Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. Revista Científica Hallazgos21, 7(1), 52- 60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Weaver, G. (1998). Culture, communication and conflict. Simon & Schuster Publishing.

Zaldívar, J. (s.f.). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy.

Zuluaga, J y Largo, W. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural, 16(2), 179-186.