

**LA IDENTIDAD CULTURAL EN EL PROCESO EDUCATIVO, UN PILAR
FUNDAMENTAL DE LOS MAESTROS INDÍGENAS NASA**

KATHERINE JIMÉNEZ REYES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C
2019**

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Investigación de la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 140	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La identidad cultural en el proceso educativo, un pilar fundamental de los maestros indígenas Nasa.
Autor(es)	Jiménez Reyes, Katherine
Director	Cogollo Romero, Carlos Enrique
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 96 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	IDENTIDAD CULTURAL, PRÁCTICAS, MAESTROS, INDÍGENAS NASA

2. Descripción
Trabajo de grado que aporta a la comprensión de los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo para afianzar la identidad cultural en la Escuela Integral Indígena de Cali. Desde un ejercicio de interpretación del fenómeno educativo y comunitario, a través de las narrativas, se puede concluir que la identidad cultural se constituye discursivamente con la presencia de otros, se construye precisamente a partir de la apropiación de un repertorio cultural, en nuestro caso, emerge de la interacción de los niños y niñas con sus maestros, en el dialogo y la experiencia del mundo simbólico que los distingue, así como en la reproducción de saberes que comparten en la cotidianidad escolar.

3. Fuentes
Alcaldía Santiago de Cali. (2010). Proyecto: “Asistencia técnica para la implementación de la política pública indígena de Santiago de Cali 2009”. Documento informe final convenio interadministrativo entre la secretaria de desarrollo territorial y bienestar social. Altez, Y. (2003). Apuntes para un nuevo debate sobre identidad cultural. Daniel Mato (coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: FACES - UCV, pp. 79 - 95. Arfuch, L. (2005). (Compiladora). Identidades, sujetos y subjetividades. - 2a ed - Buenos Aires: Prometeo.

- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. IV (12), 1991, pp. 165-204. Universidad de Colima, Colima, México.
- Cadena-Iñiguez, P.; Rendón-Medel, R.; Aguilar-Ávila, J.; Salinas-Cruz, E; de la Cruz-Morales, F.; Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8 (7), pp.1603-1617.
- Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista interamericana de educación de adultos* (3), pp. 67-99.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta medio* (43), pp. 1-13.
- Carreteo, A. (2001). Comunicación y sociedad. (39). Universidad de Guadalajara. enero-junio, pp. 45-61.
- Castillo E., Garzón L., Cerón, C. (2008). Maestros indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas. Editorial Universidad del Cauca Serie Estudios Sociales - Colección Educación y Culturas.
- Chihu, A. y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 3 (1), pp.125-159. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.
- Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul.
- Corbetta, P. (2007). III parte: La recopilación de los datos: Técnicas cualitativas. En *Metodología y técnicas de investigación social*. Mac Graw Hill: España.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, vol. 12, pp. 88-103. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Escobar, A. (2006). Modernidad, identidad, y la política de la teoría. (s.d).
- Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. *Interculturas, transliteraturas*, Sanz Cabrerizo, Amelia ed. Madrid. Recuperado de <https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-Fabricacion-del-repertorio2008.pdf>
- Fernando, R. (2008). Subjetividad social, sujetos y representaciones sociales. *Centro universitario de Brasilia*. Vol. 4 (2). Pp. 225-243.
- Giménez, G. (2010). Capítulo 1: La cultura como identidad y la identidad como cultura. En: *Identidad, cultura y política: Perspectivas conceptuales y miradas empíricas*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Hall, S. y Paul, G. (coordinadores) (2003). 1. Introducción ¿Quién necesita “identidad”? En: *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores. España.
- Hamui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F.
- Herrera, J.D. & colaboradores (sin publicar). Agencia. Texto UPN-28. Bogotá: CINDE a nueve experiencias de América Latina. *Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales*. Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Herrera, J. (2009). La comprensión de lo social. *Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. 1ª Edición. Bogotá: CINDE.

- Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Modulo. Relatos e historias de vida en ciencias sociales. Eje de investigación. Lecturas de circulación restringida al programa de maestría en desarrollo educativo y social. Bogotá: CINDE.
- Herrera, J. (2016). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistema. Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales. Vol 8 (1), pp11-33.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y Saberes, N° 49, pp.9-26.
- Katayama, R. (2014). Introducción la investigación cualitativa Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima: Fondo Editorial de la UIG.
- Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. Revista FAMECOS. Porto Alegre n° 21.
- Menza, A. (2016). Recursos movilizados por la comunidad nasa, para el reconocimiento de su cabildo en el municipio de Santiago de Cali. (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Motta, N. (2010). Tejiendo la vida en la ciudad de Cali. Estrategias de adaptación e inclusión de seis cabildos indígenas urbanos. Historia y espacio (34). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Molina-Betancur, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia (124). Vniversitas, pp 261-292.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa Revista de Psicodidáctica, núm. 14, pp. 5-39 Universidad del País Vasco: España.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander (editor). La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Págs. 201-245. Buenos Aires: Clacso.
- Restrepo, E. (2010). Capítulo 2: Identidad: apuntes teóricos y metodológicos. En: Identidad, cultura y política: Perspectivas conceptuales y miradas empíricas. Universidad del Valle.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Colombia: Universidad del Cauca.
- Tarrow, S. (1997). El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza Editorial: Madrid.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós ibérica: Barcelona.
- Waldman; G. (2000). Identidad. UNAM. En: Léxico de la política. Flacso México: Fondo de cultura económica.
- Yule, M. y Vitonas, C. (2003). La metamorfosis de la vida: pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra. Toribio: Proyecto Nasa, cabildo de etnoeducación.

4. Contenidos

Este trabajo tiene como objetivo principal comprender los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo para afianzar la identidad cultural. Los objetivos específicos son: i) Identificar los hitos o giros más significativos en la consolidación de la Escuela Integral Indígena, ii) Reconocer las acciones pedagógicas que contribuyen a la constitución de identidad cultural y iii) Analizar cómo se vincula la identidad cultural en el proceso educativo que adelanta la Escuela Integral Indígena.

El trabajo cuenta con cuatro apartados, el primero se dedica a trazar la intencionalidad y relevancia de la propuesta investigativa, el segundo fundamenta tanto lo teórico como lo metodológico, con el fin de contar con referentes para dar tratamiento a los hallazgos; el tercero se dedica a evidenciar

las conjeturas, las narrativas e interpretaciones que se obtienen tras revisar la información recuperada y el último apartado, vincula la reflexión –con el eje teórico– sobre los sentidos y comprensiones que emergen en el proceso educativo.

5. Metodología

La presente investigación de tipo cualitativo, considera relevante el estudio de hechos sociales, centra su interés en descripciones, significados e interpretaciones de un contexto particular y las dinámicas que en este emergen. Dado que nuestro interés se centró en la comprensión de la identidad cultural desde los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo, el proceso metodológico que se empleó fue desde un enfoque hermenéutico, siendo este oportuno para el ejercicio de interpretación del fenómeno educativo y comunitario, a partir de narraciones de docentes y otros miembros de la comunidad Nasa.

La recolección de los datos se realizó a través de: la observación participante, este ejercicio se desarrolló en la asistencia a algunas reuniones convocadas por el cabildo y en la visita a la institución educativa, como un momento de reconocimiento e identificación de los rasgos culturales; así mismo se acudió al grupo focal, con el propósito de reconocer los hitos o giros más significativos en la consolidación de la Escuela Integral Indígena y por último, la realización de la entrevista semiestructurada a los tres maestros indígenas Nasa de la Escuela Integral Indígena de Cali y al rector que presidía en la institución, esta técnica permitió reconocer a través de las narrativas las acciones pedagógicas encaminadas a la constitución de identidad cultural en la población escolar, así como ciertos antecedentes que configuran y movilizan repertorios culturales. Para el análisis de la relación de las prácticas y saberes con la identidad cultural, se empleó una matriz donde clasificó las narrativas en categorías y puntos de encuentro (sentidos que se entretejen).

6. Conclusiones

En el presente trabajo podemos agrupar los hallazgos en tres aspectos: i) La consolidación de la Escuela Integral Indígena (EII), ii) La lengua Nasa Yuwe como una acción pedagógica que contribuyen a la constitución de identidad cultural. Y, por último, iii) La vinculación de la identidad cultural en el proceso educativo.

Con doce años de funcionamiento que tiene la EII, durante este tiempo se ha ido labrando la experiencia educativa con una serie de altibajos que han generado en ella fortalecimiento y crecimiento como entidad cultural. Abiertamente el cabildo Nasa se ha mantenido en la lucha por salvaguardar el escenario educativo, ha extendido su apoyo en la gestión cultural implementada, en la actualidad los tres maestros Nasa que acompañan el proceso educativo están vinculados al cabildo, es decir, participan de la vida política de la comunidad; esto refiere que en su rol como orientadores tienen la visión de escuela como unidad.

La EII, en su currículo cuenta con las asignaturas básicas –exigidas por el MEN– de la educación primaria, sin embargo, la inclusión del Nasa Yuwe, la danza y música le ha atribuido unos rasgos característicos, que bien podrían enmarcarse en el proceso de etnoeducación; las formas de identificación mencionadas hacen de la EII un escenario que fomenta la identidad cultural desde la cotidianidad escolar. En ese sentido, es claro mencionar que la etnoeducación resulta siendo una

estrategia oportuna para que los grupos étnicos salvaguarden sus características culturales y demás intereses que tienen trazados en sus planes de vida.

Por otra parte, la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe como una acción pedagógica que contribuye a la constitución de identidad cultural, se convierte en un dispositivo que abre los sentidos hacia un mundo simbólico. La lengua es uno de los recursos que apoya la preservación de lo étnico, se convierte en el vehículo fundamental para el desarrollo de la cultura en la EII, la persistencia en mantener el legado y las características culturales que les son propias a los Nasa son lo que recrean y dan sentido al escenario educativo.

Sobre la delimitación del sujeto indígena, la EII no solo se esfuerza por comprender la dimensión familiar en la que está expuesto el niño, sino también la dimensión social que comparte en la escuela, como una especie de micro sociedad y, por último, la capacidad de reconocer y ser reconocido, será una dinámica constante. Siendo que las identidades se constituyen discursivamente, se convierten en unas realidades sociales que se movilizan supeditadas a la escala en la que se despliegan, dado que se construye con la presencia de otros, podemos afirmar que en la EII la identidad cultural emerge en la interacción de los niños y niñas con sus maestros, en la comprensión colectiva del mundo simbólico que los distingue y en la reproducción de saberes que comparten en la cotidianidad escolar.

Por tanto, podemos comprender que la identidad cultural se construye precisamente a partir de la apropiación de un repertorio cultural, ello indica que la EII dentro de sus propósitos de formación está la difusión y apropiación del repertorio cultural de los Nasa -y las demás comunidades que participan-, esto para ir configurando en el niño y niña una identidad cultural que los establece sujetos indígenas diferentes a otros sujetos del entorno social. La identidad de un sujeto, contiene elementos socialmente compartidos, cuando los maestros Nasa fomentan en la escuela, la reproducción de figuras representativas de la autoridad Nasa, como lo es la guardia indígena y el cabildo; podemos afirmar que estos elementos, empiezan a entretenerse en su visión del poder político en la comunidad. Se forman con el ejemplo y eso lo evidencian en sus dinámicas escolares, el sentido de la guardia y el cabildo trasladado al mundo escolar refieren una trasmisión del legado en cuanto a su organización política.

Para concluir, la experiencia que estudiamos nos confirma que la identidad opera como una red de relaciones, en las cuales se constituyen vínculos sociales, nociones y representaciones de lo que es un colectivo, una etnia o una familia cultural, ello conduce a definir la identidad cultural como un constructo que emerge de la interacción de los sujetos con sus entornos, de modo que, las constelaciones de rasgos culturales distintivos –simbólicos- le permiten al sujeto la creación e intercambio de expresiones significativas, que ira aprendiendo, apropiando y exteriorizando, dando vía libre a la identidad desde la diferencia y no al margen de ella.

Elaborado por:	Jiménez Reyes, Katherine
Revisado por:	Cogollo Romero, Carlos Enrique

Fecha de elaboración del Resumen:	06	02	2019
--	----	----	------

Contenido

Introducción	9
CAPÍTULO 1. SOBRE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Justificación.....	11
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Objetivo general.....	15
1.3.2 Objetivos específicos.	15
CAPÍTULO 2: REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLOGÍA.....	16
2.1. Categorías de análisis.....	16
2.1.1. Sobre la identidad.	16
2.1.2 Agencia.	26
2.1. Ruta metodológica	30
2.2.1. Fundamento metodológico: Enfoque y método.....	30
2.2.2. Contexto e interlocutores.	32
2.2.3. Recolección de datos.	34
CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	40
3.1 Consideraciones	40
3.1.1 Antecedentes de la constitución del sujeto indígena.	40
3.1.2 Lo étnico como categoría social.	45
3.1.3 Presencia del Estado: Desde la configuración de Nación.	50
3.2 Análisis de datos	54
3.2.1 Consolidación de la Escuela Integral Indígena.	55
3.2.2 Prácticas y saberes sobre construcción de identidad cultural.	70
3.2.3 Práctica pedagógica.	75
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.....	79
4.1 La identidad cultural en el proceso educativo.....	79
4.2 Identidad cultural como una cuestión política	84
4.3 Conclusiones y recomendaciones	86
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS	97
Guía para desarrollar las entrevistas a maestros	97
Apuntes de observación A	98
Apuntes de observación B	100

Imágenes: Cotidianidad escolar	101
Entrevista N°1. Docente Nasa (D1).....	103
Entrevista N°1. Docente Nasa (D1).....	112
Entrevista N° 3: Docente Nasa (D3).....	116
Entrevista N°4. Directivo Docente (D4).....	119
Grupo Focal: Trayectoria histórica de la Escuela Integral Indígena	128
Ejemplo de la Matriz empleada para la convergencia de las narrativas	140

Introducción

Este trabajo de investigación recoge el interés de revisar las relaciones que se establecen en las prácticas con miras al afianzamiento de la identidad cultural en el proceso educativo que los maestros indígenas Nasa lideran en la Escuela Integral Indígena de Cali. La atribución de sentido al quehacer de los maestros, permite comprender como se ancla la identidad en las prácticas y saberes propios de la comunidad y en la manera como los niños y niñas de la comunidad Nasa están construyendo su visión cultural -su mundo simbólico-, su legado ancestral, los referentes que los determinan como indígenas; es decir, están configurando arraigo cultural a través de la cotidianidad escolar.

En esa medida, la experiencia de los maestros y las reflexiones que emergen de esta, además de apelar al derecho de autodeterminación y la generación de un escenario educativo acorde a sus necesidades y cosmovisión, nos induce a preguntarnos ¿Qué relación se puede establecer en las prácticas y saberes que promueven los maestros de la comunidad indígena Nasa, para afianzar la identidad cultural en el proceso educativo que lideran en la Escuela Integral Indígena de Cali? Dicho interrogante orientó nuestra ruta metodológica de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, donde la interpretación de sentidos en las narrativas que se obtuvieron jugó un papel preponderante.

El trabajo cuenta con cuatro apartados, el primero se dedica a trazar la intencionalidad y relevancia de la propuesta investigativa, el segundo fundamenta tanto lo teórico como lo metodológico, con el fin de contar con referentes para dar tratamiento a los hallazgos; el tercero

se dedica a evidenciar las conjeturas, las narrativas e interpretaciones que se obtienen tras revisar la información recuperada y el último apartado, vincula la reflexión –con el eje teórico- sobre los sentidos y comprensiones que emergen en el proceso educativo.

En suma, con el trabajo se pretende dar lugar a los sentidos y acciones –mundo simbólico- que emprenden los maestros para aportar a la configuración de sujetos indígenas desde la escuela, a partir de esto, articular la práctica pedagógica que los caracteriza y le desafía como sujetos abiertos a las necesidades de la comunidad indígena Nasa.

CAPÍTULO 1. SOBRE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Justificación

Con la Constitución de 1991, se dio apertura a una amplia visibilidad de los grupos étnicos, donde se apela a un reconocimiento y protección de la diversidad, una nueva relación que se establece entre el Estado colombiano y los grupos étnicos. Desde la década de los noventa, en el municipio de Cali, en concordancia con el orden nacional se han venido desarrollando una serie de procesos que promueven el reconocimiento de la identidad cultural y toda la constelación simbólica que este implica; adicional a ello la organización indígena a nivel local ha venido posicionándose y liderando escenarios que le ha representado crecimiento y sostenibilidad como pueblo, un ejemplo de ello es la organización jurídica de los pueblos indígenas bajo la figura de cabildos y otro es la concertación de la política pública para los pueblos indígenas que se ha venido gestando a lo largo de la última década .

La Escuela Integral Indígena es una institución educativa de carácter oficial que inició labores desde el 2006, acogiendo a niños y niñas indígenas -y mestizos- que ingresan al sistema escolar en básica primaria, al tiempo, se considera como un escenario de reivindicación y encuentro cultural que han emprendido los cabildos indígenas de la ciudad de Cali en una alianza multiétnica que conjuga intereses colectivos, como lo es vincular una educación situada y contextualizada a la niñez indígena que está creciendo en el casco urbano.

Este trabajo de investigación busca comprender el sentido de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo enfocado en la identidad cultural; de manera, se da lugar a los *sentidos* y acciones –mundo simbólico- que

emprenden los maestros para aportar a la configuración de sujetos indígenas desde la escuela. De esta manera, repensar la importancia que tiene abordar una iniciativa que involucra la participación de la comunidad indígena y su ejercicio de autonomía, dando vida a un proceso educativo acorde con sus expectativas, la recuperación de saberes, valores y prácticas culturales.

Esta iniciativa más allá de reivindicar los derechos como sujetos e indígenas, ve la escuela como una instancia de reconstrucción social de una cultura y ello propicia una reflexión sobre la apropiación de la escuela como un proceso organizativo indígena, que busca dar sentido a su apuesta por el arraigo cultural, impactando en el proceso educativo y propiciando que el legado fortalezca el crecimiento del movimiento indígena urbano.

La escuela como lugar de encuentro, propicia un ambiente intercultural basado en discursos y acciones que labran un camino al reconocimiento de los rasgos distintivos de una comunidad, su función relacional considera la comprensión de sus arraigos ancestrales. Dicha afirmación, nos muestra que este trabajo investigativo, pretende abordar cómo se establece el universo cultural y simbólico en la escuela, procesos mediados por maestros de una comunidad indígena que defienden sus raíces y participan de esta apuesta educativa.

Por último, el presente trabajo se proyecta para aportar a la reflexión educativa y comunitaria, desde la comprensión de una experiencia de educación indígena que ha convocado sujetos, discursos y realidades encaminadas a construir y dar lugar a procesos educativos alternos, es decir, dar lugar a otras formas de educación que se confrontan con la oferta educativa oficial-estatal. Paralelamente, divulga en el ámbito educativo local parte del quehacer de la comunidad

Nasa en la Escuela Integral Indígena, siendo esto un aporte a la reflexión teórica y la comprensión del ámbito escolar como un escenario que moviliza prácticas de resistencia.

1.2 Planteamiento del problema

Para mediados de 2003, con la discusión de los lineamientos de la política indígena en el municipio de Cali, los seis cabildos indígenas establecidos en la ciudad de Cali: Yanacona, Nasa, Misak, Kofán, Inga y Quichua, como estrategia colectiva, visionaron una alternativa de educación contextualizada, donde se diera trascendencia a la supervivencia de su legado histórico-cultural a través de la niñez escolarizada, de esta manera, concertaron y aunaron esfuerzos con el gobierno municipal, al igual que sus intereses y sus procesos intencionados; dando apertura en el 2006 a la Escuela Integral Indígena, sede educativa de carácter oficial adscrita a la Institución Educativa de Santa Librada- Cali; espacio dispuesto a la oferta educativa para niños y niñas desde el nivel de transición hasta grado quinto de la educación básica primaria.

Recordemos que con la promulgación de la Constitución Política de 1991 el reconocimiento jurídico de la diferencia cultural se formalizó y los movimientos indígenas hicieron frente a la identificación del sujeto indígena que había sido minorizado históricamente por preceptos hegemónicos. De modo que, con dicho reconocimiento se gestaron acciones de discriminación positivas y el escenario educativo no fue ajeno a esto.

En ese sentido, la escuela, para las comunidades indígenas se convirtió en el escenario propicio donde se adelantarían procesos de educación formal con un enfoque intercultural. En

nuestro caso, en la Escuela Integral Indígena la mayoría de la población escolar vinculada son hijos(as) de los miembros de la comunidad Nasa y Yanaconas; de igual manera se cuenta con cuatro maestros que lideran el proceso académico tres de ellos Nasa y una de ellos Yanacona. De manera general, se podría afirmar que las escuelas indígenas en el país, emergieron en razón de dar respuesta a la necesidad que refirieron las comunidades en cuanto a poder contar con un proceso de educación propia donde se prevalecieran sus legados y la protección de sus costumbres, su sabiduría y sus prácticas distintivas, en sí, el reconocimiento de la diversidad y el acceso a derechos históricamente negados.

El trabajo de investigación propuesto se enmarca en la Línea de investigación: Desarrollo comunitario, espacio académico liderado por el CINDE, que contempla la comprensión de procesos organizativos de carácter social comunitario, se planteó partiendo del interés por repensar la importancia que reviste para el fortalecimiento del pueblo Nasa en Cali, agenciar procesos intencionados, en el ámbito educativo, donde se realizan acciones para la recuperación de sus valores y prácticas culturales en el espacio urbano, la difusión de su cosmovisión y la práctica de su lengua.

Dentro del abordaje del interés investigativo, se revisaron categorías de análisis a la luz de varios autores que encaminaron la reflexión inicial, para vincular el interés investigativo desde una perspectiva teórico- conceptual, como soporte comprensivo en la revisión de lo concerniente a prácticas y saberes enfocados en la constitución de identidad cultural.

Dicha experiencia y la reflexión que emerge, acoge la identidad cultural y promueve la constitución como sujetos sociales, convirtiéndolos en protagonistas en la formulación de un giro pedagógico soportado en el sistema educativo estatal ofertado, donde se apela al derecho de autodeterminación y se reconoce las necesidades compartidas de los diferentes cabildos, como lo es generar un escenario educativo acorde a sus necesidades y cosmovisión. De manera que el interrogante que orienta la presente investigación es: ¿Qué relación se puede establecer en las prácticas y saberes que promueven los maestros de la comunidad indígena Nasa, para afianzar la identidad cultural en el proceso educativo que lideran en la Escuela Integral Indígena de Cali?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general.

Comprender los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo para afianzar la identidad cultural.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar los hitos o giros más significativos en la consolidación de la Escuela Integral Indígena.
- Reconocer las acciones pedagógicas que contribuyen a la constitución de identidad cultural.
- Analizar como se vincula la identidad cultural en el proceso educativo que adelanta la Escuela Integral Indígena.

CAPÍTULO 2: REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLOGÍA

2.1. Categorías de análisis

2.1.1. Sobre la identidad.

La categoría *identidad* ha sido abordada en varios campos disciplinarios llevándola a tener algunos usos analógicos, a tal punto que se ha convertido en tema de debate y en objeto de estudio de varias disciplinas, desencadenando diversas posturas y planteamientos, que se nutren unos de otros. Se plantea que surge en la modernidad, pero:

Existe un consenso en señalar el comienzo de la modernidad como el punto de quiebre definitivo de esas certezas. Cuando se acude a esa explicación, se suele hacer referencia a que lo característico de la modernidad es la afirmación del sujeto autorreferenciado- y, por supuesto, con una identidad-. La aparición de este sujeto autorreferenciado, por otra parte, corresponde temporalmente con la emergencia de la identidad como una cuestión vital (...) (Grueso, 2010, p. 10).

Por un lado, desde una perspectiva tradicional la identidad privilegia y se vincula a la significación de la cultura, otras perspectivas se enfatizan en la diferencia como una cuestión distintiva de un grupo poblacional e incluso suele ser vista como campo de lucha política; de ahí que se pueda considerar como resultado de un proceso de construcción relacional.

Partiendo de una mirada inicial, la cultura y la identidad suelen guardar una estrecha relación en tanto son construcciones simbólicas, pero se diferencian entre sí, cultura vista como significados sedimentados en los modos de vida y donde la relación se teje de manera estrecha, en términos de Geertz (2003, p.25) la cultura corresponde a “(...) estructuras de significación socialmente establecidas (...)” que de acuerdo a Larrain (2003, P.31) “Hacia fines del siglo XIX

se produce un cambio importante en el concepto, que se relaciona con el surgimiento de la antropología y que le da un carácter social”; mientras que la identidad según lo afirma Arfuch (2005, p.24) no es expresamente “un conjunto de cualidades predeterminadas –raza, color, sexo, clase, cultura, nacionalidad, etc.- sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia (...)”. Pese a la diferenciación, esta mirada privilegia la significación de cultura y la propone como un gran andamiaje o urdimbre, una diversidad de praxis incorporadas en un contexto, que aborda la identidad como elemento discursivo que le da sentido y a su vez moviliza aquel andamiaje.

Dado que se construye con la presencia del otro u otros, entendemos que la identidad puede ser considerada como una red de relaciones que establecen un vínculo social y está encaminada a la generación de nociones, representaciones, pautas éticas, entre otras; de modo que es consecuente precisar la construcción de identidad como una relación de los sujetos con sus entornos que “emerge y se afirma como tal en su interacción con “otros” (Waldman, 2000, p.317).

Aunque los estudios muestran la influencia de la cultura en la identidad y viceversa, John Thompson (Citado en Larrain 2003) ha destacado, que a mediados del siglo XX las nuevas tendencias antropológicas y lingüísticas, influyeron en la construcción de una concepción simbólica de la cultura, esta concepción dio vida al uso de símbolos como un rasgo propio de lo humano.

De manera que, el uso de símbolos le permitió al sujeto la creación e intercambio de expresiones significativas, donde no sólo se limitarían al uso del lenguaje, sino que se

complementarían a través de acciones y objetos materiales, a los que otorgan sentido. Por ejemplo, la Tulpa –el fogón- en la cosmovisión de la comunidad Nasa, más allá del insumo material o de las tres piedras que la instalan, es un espacio de encuentro, de aprendizaje, de unión familiar y comunitaria donde se tejen, se transmiten conocimientos y en sí, se reproducen sus rasgos culturales.

Giménez expone que “la identidad no es más que la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (2010, p.39). Es así como cultura e identidad establecen una relación interdependiente, donde por ejemplo el territorio y la etnia interfiere en la constitución e imitación de elementos de representación simbólica mediados por la cultura, que así mismo considera antecedentes discursivos, simbólicos e incluso materiales, para explicar la constitución del sujeto con su entorno y como éste incide en él, a través de la interacción e intercambio de intencionalidades y estructuras que se reproducen para la configuración de su vida en sociedad, inclusive, a la luz de los procesos de socialización que ella exige; por consiguiente, la construcción de identidad se convierte en un proceso cultural y material que le contribuyen al sujeto para dar sentido a su universo simbólico.

Por otra parte, con respecto a la construcción de identidad desde la diferencia, es oportuno mencionar que ésta se instaura en el encuentro con el otro u otros, ello indica que se genera y se manifiesta en el ambiente de las relaciones sociales, así que cuenta con un carácter social y un sentido tanto subjetivo como colectivo, esto es, según el contexto de interacción del sujeto, se hace alusión a la identidad individual (como una especie de singularidad frente a otros sujetos) o colectiva (como el encuentro de rasgos comunes compartidos por un colectivo), siendo la identidad una especie de proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo.

Hacer la distinción de diferente, refiere a lo que podemos denominar propio y ajeno, en consecuencia, como lo expone Giménez “nuestra identidad solo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad” (2010, p.35). Con lo anterior, se asume una dimensión discursiva que diferencia realidades sociales, percepciones, experiencias, relaciones, entre otras, evidenciando el encuentro de subjetividades que marcan la distinción de una cultura a otra y afirman imperativos diferenciales; razón por la cual se reconoce sustancialmente que “(...) la primera función de la identidad es marcar fronteras entre unos y los “otros”, (...) a través de una constelación de rasgos culturales distintivos” y además se afirmaría “el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (Giménez, 2010, p.36).

Comprender esta categoría como una forma en que los sujetos se autoreconocen desde una perspectiva subjetiva en un espacio social determinado, nos remite a considerar la identidad – paralelamente- con la afirmación de la diferencia. De esta manera Restrepo citando a Stuart Hall (2010) clarifica que “(...) las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. (...) sólo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con el que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (...)”. (p. 62)

Como se mencionó anteriormente, mediado por la cultura -las costumbres, el territorio, la etnia, entre otros- se facilita la constitución y reproducción de elementos de representación simbólica, los cuales se extienden, mantienen o consolidan los vínculos sociales, ello significará –

desde los planteamientos que se están abordando- que los sujetos participantes de dichos vínculos compartirán rasgos identitarios similares, generando apertura a la construcción de identidades, distintivas entre los diferentes grupos poblacionales. En ese sentido, “La construcción de la identidad colectiva se vincula, así, como la definición de lo “propio” y lo “ajeno” y, por tanto, remite a una subjetividad en la que se encuentran presentes sistemas de valores, visiones del mundo” (Waldman, 2000, p.318); no obstante, la construcción de identidad desde la diferencia, implica pensar en un proceso de construcción individual que afirma rasgos identitarios correspondientes a unos procesos sociales y vitales que dan sentido a la interacción de los sujetos con sus rasgos culturales distintivos, inmersos en sus vínculos sociales.

De acuerdo a lo planteado, desde la perspectiva de identidad como diferencia podemos asumir la construcción de identidad como un proceso social, que surge de la intervención e interacción social de los sujetos, donde estos requieren por un lado, de una referencia frente a los otros –categorías colectivas como nacionalidad, etnia, clase social, entre otras- y por otro lado, de la interacción simbólica, como lo señalan Berger y Luckmann (1998, p.128) “La identidad se legitima definitivamente situándola dentro del contexto de un universo simbólico”; un ejemplo sería el caso de movimientos sociales, que a raíz de demandas individuales, se da el afloramiento de identificaciones, las configuraciones identitarias, así como circulan identidades colectivas que difieren de los intereses entre unos y otros grupos, enfatizando su diferencia en contexto;

Alberto Melucci, por ejemplo, señala que la emergencia de los nuevos movimientos sociales colectivos tiene como eje central las demandas y necesidades individuales, constituyendo el ámbito donde se redefine la identidad colectiva y se proporciona a los individuos un punto de referencia para su reconstrucción; pero, al mismo tiempo, los nuevos movimientos son, hoy por hoy, el espacio social en el que se busca la identidad personal a través de la diferencia (Melucci, 1994. Citado en Waldman, 2000, p.319).

Es decir, “la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de “otros” (Larrain, 2003, P.34), eso nos lleva a afirmar que los sujetos se autoreconocen desde una perspectiva subjetiva y según el espacio social que comparte, hacen de su identidad una construcción que parte de su interacción con los entornos y con sus pares, siendo la afirmación de identidad un proceso compartido con la afirmación de la diferencia.

Como última perspectiva, visualizar la identidad como campo de lucha política nos permite identificar la categoría desde un enfoque político, la identidad ha contado con diferentes grados de relevancia, recordemos que en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX, las ciencias sociales con el estructuralismo era la óptica adoptada para comprender el sujeto, el medio donde interactuaba y viceversa, más adelante se da apertura a los enfoques interpretativos del mundo social; de modo que a fines del siglo XX alcanzan una significación peculiar, confrontándose con la alteridad.

La identidad vuelve al epicentro de los estudios sociales, debido a la dificultad por la que atravesaron modelos explicativos tradicionales a la hora de dar cuenta de las emergentes modalidades de interacción social, la nueva mirada sociopolítica le da lugar a las identidades y según Waldman “constituye hoy por hoy la nueva gramática histórica y cultural de la heterodoxia, acorde con la cual tiempos, espacios geográficos, memorias, lenguajes, historias y diversidades pugnan por coexistir civilizadamente en un nuevo modelo de convivencia política sustentada en el respeto a la diversidad” (2000, p.317), por tanto, las representaciones de la identidad se diferencian por estar prestas a la reinterpretación y la variación histórica en relación con un contexto u época particular.

Particularmente la identidad cultural desde la perspectiva de Altez (2003) supone como principio esclarecer el “quienes somos”, es decir, el interrogante sobre el “ser” se vincula a la existencia, “si el existir supone *ser* el *ser* es estamos hablando de una situación de identidad, y ésta sólo puede hablarse si buscamos en la comprensión del *sí mismo* pues *allí se estaría definiendo quién soy, quiénes somos*” (Altez, 2003, p. 84). Esto nos remite a comprender la identidad cultural como la comprensión del sujeto que se autodenomina, se piensa, o como lo diría Altez da paso a pensar-se, en ese sentido, la categoría de identidad cultural cobra vida y sentido en la interacción del sujeto con lo simbólico, con los repertorios culturales.

La identidad y las representaciones que emergen en el devenir histórico, se suscribe no solo en un aspecto territorial o lugar común, sino en un criterio que influye en la consolidación de perspectivas políticas o movimientos sociales “la pertenencia a uno u otro de los grupos identitarios llega inclusive a constituirse en piedra de toque, en criterio de relevancia para una serie de movimientos políticos” (Grueso y otros, 2010, p.16), dando surgimiento según Grueso (2010) a lo que se ha denominado “política de la identidad”. En el ámbito de la lucha política por la identidad siguiendo a Grueso (2010) se toma como referente significativo tres ejemplos, el movimiento anti-racista por los derechos civiles en Estados Unidos que se suscitó durante los años sesenta, dicho movimiento fue un desafío de carácter mundial; el movimiento feminista mundial que surgió después de la segunda mitad del siglo XX y -en otros escenarios- el surgimiento de la defensa de varias etnias; dichos ejemplos son una expresión de lucha política en el marco de la defensa por la identidad.

Adicionalmente, cabe exponer que desde una postura liberal, se presenta una discusión latente sobre las identidades particulares, por un lado suele afirmarse que estas han replanteado el tema de la identidad en la sociedad global reconociendo la importancia de las formas culturales, por ello, cualquier tentativa de conceder un privilegio particular a un colectivo es contradictorio con el principio de los derechos para todos, en ese sentido, se concibe a los individuos con una pertenencia específica donde el pluralismo termina siendo reconocido como un eje esencial de libertad, dado que “no descansa, en este caso en la “diferencia” sino en el diálogo entre culturas e identidades, y en reconocimiento, por parte de cada una de ellas, de su valor mutuo” (Ravitch, 1990 citado en Waldman, 2000, p.320).

En relación con lo anterior, las críticas a los planteamientos liberales referidos a la diversidad de identidades proceden de los esfuerzos por compensar la integridad de grupos mayoritarios con los derechos de las minorías, haciéndose notorio que “en la era de la globalidad económica y de los medios de comunicación de masas resurgen identidades singulares que afirman, cada vez con mayor fuerza, sus raíces históricas, territoriales, culturales, étnicas y religiosas” (Waldman, 2000, p.319), originando de esta manera una serie de modalidades de identidad que justifica luchas políticas ante las construcciones político-ideológicas que inciden en sus intereses.

Según Gramsci (como se citó en Grueso, 2010), a los procesos identitarios los traspasa el eje hegemonía/subalternidad e instauran arenas de lucha, ejes que permiten la comprensión de los procesos culturales, paralelo a los proceso sociopolíticos, económicos e históricos. Las arenas de lucha vienen siendo el escenario donde entra en disputa la defensa y afirmación de una identidad

en un ámbito social, en estos términos, se tiende a fundar entre la conciencia individual y la conciencia colectiva nuevas miradas teóricas que recuperan la subjetividad y la percepción que construye el sujeto sobre sí, incluyendo, las diversas esferas de la vida social del sujeto junto a su progresiva autonomía, que le permiten circular en contextos sociales diversos, abriendo el panorama de los horizontes de su subjetividad, forjando en la identidad una condición móvil y libre.

Considerando lo desarrollado la identidad cultural de acuerdo a nuestro interés investigativo, será concebida en doble vía, como el resultado de un proceso, de una construcción relacional (Restrepo, 2010) y como una cuestión de apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales (Giménez, 2010); ambas concepciones nos ayudan comprender los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo para afianzar la identidad cultural.

Comprender la identidad cultural como un proceso relacional, nos remite a pensar que los sujetos y la interacción con otros, es lo que permite dotarlos de identidad, de una imagen distintiva de lo que son y lo que de manera permanente configuran de sí mismos. Los Nasa en la ciudad de Cali, han establecido lugares comunes e intereses compartidos que involucran su participación en la escena local, como lo es el cabildo, sin embargo, este encuentro más que una cuestión organizativa evoca un encuentro cultural, donde se teje discusiones, narrativas y deseos por mantener sus raíces, dicha reivindicación étnica apela a la diferencia, con ello se clarifica que la identidad deja de estar anclada a un territorio –de origen- y se desplaza a medida que los grupos sociales establecen nuevos lugares donde habitar.

Dado que un sujeto se concibe en la interacción con otros, su proceso de socialización y aprendizaje, se caracterizan por ser abiertos y móviles, es decir, que la identidad entra en un estado continuo de configuración, de ahí que podamos considerarla como un atributo relacional, que necesita de unos entornos, de unos sujetos y de unos criterios distintivos para definirla. Un sujeto no se constituye como Nasa solo por nacer y crecer en el territorio de origen de dicho pueblo, se va configurando Nasa por la integración de su ser social con las narrativas ancestrales, legados que asume y costumbres compartidas con sus pares, independientemente del entorno social en que interactúa.

Por otra parte, comprender la identidad cultural como una cuestión de apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales nos abre brecha y sitúa nuestro interés investigativo en fibras más descriptivas. La (s) identidad (es) refiere procesos subjetivos, en los cuales los sujetos marcan diferencias con respecto a los otros mediante la aceptación y vivencia de ciertos atributos culturales distintivos, estos manifiestan la pertenencia social e identificación del sujeto.

Lo planteado, puede ser asociado al sentido que se le atribuye a las acciones que emprende un sujeto, en ese sentido, la identidad viene siendo una imagen distintiva que el sujeto tiene de sí mismo, dado su esencia social, la identidad cuenta con elementos socialmente compartidos que desembocan en la pertenencia a los grupos sociales y enfatizan su vínculo no solo con las semejanzas que tienen sino con las diferencias que los caracteriza en medio de un escenario, siendo los grupos los que alimentan la identidad individual y colectiva.

Finalmente, podemos señalar que la identidad cultural es un pilar fundamental en la construcción de comunidad que gracias a los atributos culturales valorizados y estables en el tiempo, los sujetos se pueden identificar; es decir, los significados culturales son compartidos y relativamente duraderos, en el caso de los Nasa el reconocimiento que han alcanzado en la escena local ha contribuido en cierta medida a la constitución de identidades de las nuevas generaciones, apoyándose de la escuela para difundir su legado proyectan una estrategia política que además de ser alianza multiétnica¹, es un escenario vivo, abierto, relacional que ve la identidad como el componente que los une como pueblo.

2.1.2 Agencia.

La constitución de la sociedad y las relaciones que tejen su estructura, corresponde al establecimiento de dinámicas en las cuales los sujetos se ven enfrentados a una suma de acciones que configuran lo social, en el presente apartado se abordara la categoría Agencia, como un recurso que contribuye a la existencia del sujeto activo y sus esfuerzos por la conformación de lo social.

En principio, podemos plantear que la conceptualización de agencia responde a una serie de acciones que varían y se complementan de acuerdo a la perspectiva empleada. Con la claridad que amerita, es imprescindible señalar su relación directa con la producción y mantenimiento de las estructuras sociales, las cuales se constituyen por medio de la capacidad de los sujetos para emprender o ejecutar una acción.

¹ Dada la participación de los demás cabildos urbanos Yanacona, Misak, Kofán, Inga y Quichua

Los planteamientos con respecto a la conceptualización de agencia, revisados (Herrera, J.D. y colaboradores (sin publicar). S.f.), se expresan de acuerdo a dos criterios: el formal y el práctico; el primero conceptualiza agencia desde un campo semántico disciplinar y el segundo, lo hace desde un resultado de investigación, a ello se suma autores que han desarrollado dicha categoría considerando discusiones conceptuales, presiones de tiempo y espacio, además de establecimiento de relaciones con el poder y el discurso.

Giddens (1998, en Herrera, J.D. y colaboradores. S.f.) aborda la categoría Agencia -que emplea indistintamente de actor-, a partir de la discusión del binomio (moderno): estructura/individuo², presentando al sujeto social como agente social, que no está instaurado por un orden y que en oposición a ello se desarrolla gracias a una serie prácticas sociales y reglas que orientan la acción.

Con respecto a la estructura, Giddens rechaza que ésta opere como una cuestión externa al agente y contribuye a su revisión en términos de proceso de estructuración, dado que reconoce la participación del actor, que sigue un conjunto de reglas y recursos (estructura) porque le son significativas; este seguimiento se da en tanto produce y reproduce las prácticas en la vida social (mantener vigencia en espacio y tiempo). Es así como se moldea la relación³ de interdependencia entre agente y estructura social, lo que en términos de Bourdieu se denomina campo y habitus.

² Este binomio de carácter representacional se convirtió durante el siglo XX en la batuta de la sociología y la psicología, disputándose el carácter explicativo de los conceptos estructura/individuo.

Desde la perspectiva planteada, el agente cuenta con las siguientes características: a) Comprende lo que hacen (capacidad de saber), b) Sabe cómo actuar –capacidad de actuar-, c) Reflexiona las prácticas, d) Actúa por intenciones, y por último e) Se relaciona con el poder (en obrar o transformar).

Por otra parte, con Bourdieu (2000, en Herrera, J.D. y colaboradores. S.f.) Podemos apreciar que para conceptualizar la noción agente y agencia es necesario ubicarlo en espacio social. El campo viene siendo la estructura de la vida social, donde se presentan intereses y diferencias, mediadas por la lucha continua, donde se genera relaciones de dominación y fuerza.

Agencia desde la perspectiva de Bourdieu es el resultado de la relación entre campo y habitus, el agente consigue y ocupa posición en un campo de relaciones sociales y se encuentran “situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con los otros lugares (...)” (Bourdieu 1999, p. 171, citado en Herrera & colaboradores), es decir, que el agente se ve involucrado en la práctica en tanto conoce al mundo.

Además, el agenciamiento enmarcado desde la perspectiva de Deleuze corresponde al juego de relaciones, lo que implica que se agencia la propia subjetividad “(...) producto del descentramiento del sujeto, que movido por la pulsión decide salir de su territorio, desterritorializándose, para encontrar el deseo que lo motivó a salir de sí” (Herrera y colaboradores).

La vinculación de acción con la noción de agente, evidencia la existencia de motivaciones que inducen su actuar, a través de las capacidades y recursos, Ricoeur enfatiza en la constitución de agente al identificarnos con el otro, puesto que para él dicho estatuto tiene un carácter discursivo, que le permite al sujeto distinguirse como sujeto activo y participe de su historia, en una relación recíproca quien recibe y quien registra.

En el contexto latinoamericano con las ideas de Arturo Escobar (2006, en Herrera y colaboradores. S.f.), se percibe que la agencia surge en escenarios de emergencia, como formas de resistencia, enfrentando acontecimientos históricos que impulsan la generación de identidades y luchas por la misma.

Así pues, la categoría agencia es oportuna a nuestro interés investigativo, dado que la reflexión contribuye a comprender el significado de agencia en la estructura –en este caso la configuración de la escuela-, es decir, que la categoría comprende ciertos factores de la vida social, además, reconoce que todo agente cuenta y actúa con razones e intencionalidades sin estar –necesariamente- condicionado a la estructura, de esta manera se podemos concebir la agencia como una categoría amplia que se denota en la capacidad de actuación de los sujetos. En ese sentido, cabe distinguir la categoría como el encuentro del actor individual con capacidad de estructurar en el marco de las prácticas sociales, trayendo consigo cambios y transformaciones de la vida social, que respondan a relaciones de poder y expresiones de resistencia.

2.1. Ruta metodológica

Dado que nuestro interés es la comprensión de la identidad cultural desde los sentidos de las prácticas y saberes que los maestros de la comunidad indígena Nasa movilizan en el proceso educativo, el proceso metodológico que se empleó en este trabajo fue de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, siendo este oportuno para el ejercicio de interpretación del fenómeno educativo y comunitario, a partir de narraciones de docentes y otros miembros de la comunidad Nasa.

2.2.1. Fundamento metodológico: Enfoque y método.

La presente investigación de tipo cualitativo, considera relevante el estudio de hechos sociales, centra su interés en descripciones, significados e interpretaciones de un contexto particular y las dinámicas que en este emergen. Por ello, la investigación cualitativa se concibe como “el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes” (Mejía, 2007:146). En ese sentido, la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este. (Katayama, 2014, p.43)

De acuerdo a lo anterior, este tipo de investigación tiene en consideración según Quevedo y Castaño (2002, p.9) citando a Smith (1987):

- Un proceso empírico (no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador).

- Estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándoles en un contexto.
- Busca conocer procesos subjetivos [La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor, Erickson, 1986]

Aspectos que se involucraron en el desarrollo de la investigación presente.

Por otro lado, se precisa que la reflexión de las ciencias sociales sobre su práctica, discursos y alcances contribuyó el encuentro de asuntos que emanan de los planteamientos centrales de la filosofía hermenéutica o coinciden con ellos. De modo que: “El punto de convergencia más evidente radica en el carácter interpretativo de todo conocimiento y en el hecho de que toda comprensión de lo humano se realiza sobre una comprensión previa, que es su condición de posibilidad” (Herrera, 2009, p.150).

En consecuencia, la presente investigación se fundamenta en el enfoque hermenéutico, con este la idea de un sujeto que conoce y el objeto a conocer, se resignifica y se distancia de la tradicional dicotomía sujeto-objeto, este giro hermenéutico que surge a mediados del siglo XX, da un nuevo aire a las ciencias sociales y abre paso a la nueva posición del interprete y lo susceptible de ser interpretado en el hecho social. Dichas consideraciones, se tuvieron en cuenta en el establecimiento del primer vínculo con la comunidad Nasa, posterior a ello, el encuentro con cada maestro de la comunidad indígena partícipe del proceso educativo que se adelanta en la Escuela Integral Indígena de Cali y el ejercicio de retomar la voz de algunos líderes de la comunidad, ratificaron la importancia de no solo describir el objeto de estudio en sí mismo sino el sentido que se despliega y entrelaza en su abordaje.

Interpretar no es, entonces, solamente, trasladar a nuestro lenguaje aquello que desde nuestra perspectiva parece importante o significativo. Por el contrario, *interpretar significa poner al servicio del texto el propio lenguaje, de tal manera, aunque que lo que*

está interpretando pueda llegar hasta nosotros. En términos de Gadamer, “interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto de haga realmente lenguaje para nosotros. (Herrera, 2009, p.150). [La cursiva es nuestra].

La viabilidad del enfoque para retomar la interpretación de la experiencia educativa y comunitaria, resulta oportuna dado que la interpretación es comprendida como un proceso a través del cual se visualiza el sentido de la experiencia y se revisa el ejercicio mismo de la comprensión del hecho social. La reivindicación del “sentido” que hace la hermenéutica nos posiciona como sujetos investigadores que se enfrentan - desde su subjetividad- al continuo ejercicio de interpretar las situaciones sociales. Encontrarnos con la comunidad Nasa, fue abrir la brecha a la comprensión del proceso que adelantan en la ciudad, recuperando su memoria, sus prácticas, saberes, la conservación de su lengua y las disposiciones que han emprendido para afianzar la identidad cultural en el escenario educativo.

Lejos de asumir los métodos de investigación como procedimientos que garantizan la correcta aprehensión de los datos relativos a un fenómeno, las ciencias sociales los entienden como formas de aproximación a las prácticas sociales que no presuponen el dato social como algo dado, sino como una construcción que toma forma como resultado de su uso. (Herrera, 2009, p.202).

2.2.2. Contexto e interlocutores.

El proceso de investigación contó con la participación de miembros de la comunidad indígena Nasa y los maestros Nasa de la Escuela Integral Indígena de Cali, esta entidad se encuentra ubicada en el barrio Libertadores, comuna nueve de Cali. Es una institución filial o adscrita a la Institución Educativa de Santa Librada -sede principal-. Los interlocutores que específicamente participaron fueron dos maestras y un maestro de la comunidad indígena Nasa,

adicionalmente, en la trayectoria histórica se contó con la participación de los tres maestros y siete miembros más de la comunidad Nasa activos en el cabildo.

La Escuela Integral Indígena, surge como un visión de una de las discusiones que se hizo dentro de los lineamientos de la política pública indígena del 2003 donde participaron los seis cabildos indígenas Yanacona, Nasa, Misak, Kofán, Inga y Quichua residentes en la ciudad de Cali, dicha iniciativa se da por la preocupación de la ausencia de una educación contextualizada a su condición de indígenas y el poco afianzamiento de sus principios culturales, como la lengua, sus raíces, las festividades, los usos y costumbres, entre otros. Para el 2006 dicha iniciativa se materializaría gracias al trabajo mancomunado de los cabildos, quienes sustentaron la iniciativa ante la Secretaria de Educación Municipal y contaron con el apoyo del Rector de la Institución Educativa de Santa Librada, quien apoyo la gestión pertinente y se sustentó en el interés manifestado por los cabildos, la oferta educativa se hace para niños y niñas desde el nivel de transición hasta grado quinto de la educación básica primaria, su población ha oscilado entre cien y ciento cincuenta niños y niñas.

En el inicio de labores se vincularon en total cuatro maestros, dos Nasa y una perteneciente a la comunidad Yanacona; a partir de allí se empiezan labores educativas enfocadas en la recuperación de la memoria histórica de las comunidades indígenas, en la difusión de sus valores culturales, de la danza, la música propia de sus comunidades, la lengua, los orígenes de los pueblos, todo esto vinculado a la actividad escolar; por las particularidades de la escuela, este trabajo va encabezado por la comunidad Nasa, quienes mayoritariamente participan en el escenario educativo.

2.2.3. Recolección de datos.

La recolección de datos se hizo en tres momentos, el primero, a mediados de septiembre de 2014, se realizó la primera entrevista al Rector de la Sede principal en la que está adscrita la Escuela integral indígena, en este encuentro se buscó identificar las acciones institucionales que dieron apertura a la Escuela Integral Indígena, ello desde la postura de un directivo docente. A finales de 2015 se empezó la gestión y autorización con el cabildo Nasa⁴, esto con el ánimo de conocer la experiencia educativa indígena in situ, observar algunos rasgos que se tejen entre los niños y niñas indígenas⁵; para mediados de 2016 se desarrollaron dos entrevistas a maestros de la comunidad Nasa y finalmente, en 2018 se desarrolla la entrevista a una maestra de la comunidad Nasa que nos hacía falta para completar el grupo de maestros⁶.

Dado que la experiencia hermenéutica se vincula con la posición interpretativa que el sujeto asume, es importante reconocer que en la investigación cualitativa se dispone la construcción de significados y símbolos como elementos relevantes para dar cuenta del mundo social, por ello, apoyándonos en las cualidades de la investigación cualitativa se puede establecer una conexión entre los actores, el contexto y el fenómeno social. Considerando lo mencionado, podemos plantear que, para el desarrollo del trabajo, se consideró pertinente -y con el ánimo de dar alcance a los objetivos de investigación previstos- el uso de la observación participante, el grupo focal y la entrevista semiestructurada, ello por su carácter descriptivo y por la ruta que trazan en su quehacer

⁴ El acercamiento al Cabildo consideró algunas de sus reuniones puntuales con respecto al tema de la educación para su comunidad.

⁵ Algunos de estos rasgos se observaron en: momentos de esparcimiento, en una jornada cívica y en un taller dictado a los maestros a cargo de un líder del territorio de origen.

reflexivo dado que “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, la relación y estructura dinámica” (Cadena-Iñiguez et al, 2007, p. 1609 citando Fernández 2002).

a. Observación participante:

Según Taylor y Bogdan (1987, p. 51), Los observadores participantes palpan la situación", "avanzan lentamente", "tocan de oído" (Johnson, 1975) y "aprenden a hacer los nudos" (Geer, 1964). Los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjtables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario.

La observación participante, permite describir, comprender y explicar la interacción de los sujetos con el medio donde se desenvuelven, así mismo, reafirma la participación del investigador en el campo de investigación con un rol de intérprete, de un lector que atribuye sentido a las acciones, los símbolos, los diálogos y las circunstancia que construyen un escenario. En ese sentido, comprendemos la observación participante como la técnica que permite la interacción social de la comunidad con el investigador, siendo esta una manera de acceder a la comprensión de las dinámicas de un grupo social, teniendo en cuenta el desenvolvimiento de los sujetos en su ambiente cotidiano; dicha observación -intencional- focaliza su interés en las categorías y problema investigativo para situar su registro -y en nuestro caso acceder al conocimiento cultural de un grupo-.

Para nuestro trabajo la observación participante se efectuó en dos etapas, la primera, con el acercamiento inicial que se tuvo con el cabildo, permitieron que la investigadora participará de algunas reuniones de cabildo. La otra etapa, con la visita a la institución educativa, se conoció

primero a los maestros y luego a la población escolar r, así mismo, las instalaciones escolares, la distribución de los grupos y la identificación general de rasgos propios de su cultura; algunos de los rasgos observados surgieron de momentos de esparcimiento, en una jornada cívica y en un taller dictado a los maestros a cargo de un líder del territorio de origen.

Desde la perspectiva de la hermenéutica podemos considerar que la observación participante es un ejercicio constante que hace el intérprete (investigador) ante un texto (realidad situada o todo aquello que le damos significado), “De modo que los textos son un momento del proceso de construcción de sentido, en tanto hacen parte de la historicidad de un asunto; sólo así debe entenderse, como puntos de referencia para la interpretación” (Herrera, 2009, p.135). esto implica que establecer el significado de un texto implica un encuentro dialógico entre el haber previo y el texto, es decir, cuando el intérprete se enfrenta a un texto lo hace desde lo que ha vivido.

En el contexto de este trabajo, consideramos que el texto es el encuentro de las prácticas y saberes enfocadas en el afianzamiento de la identidad cultural que un grupo de maestros movilizan en un contexto situado, de manera que “Las acciones humanas pueden convertirse en objeto para las ciencias sociales en la medida en que la investigación tenga la capacidad de superar la situación de interacción que se encuentra en la base de una práctica para volverla un texto” (Herrera, 2009, p.136). Es decir, que la observación participante contribuye a la atribución de sentido que se le da al encuentro de las prácticas y saberes, ello significa que dicha realidad sea leída, comprendida y explicada desde una de sus aristas para la comprensión, el proceso educativo.

b. Grupo focal:

El grupo focal es una técnica que abre un espacio dialógico para abordar una descripción de un hecho social, la configuración de una institución, de una comunidad, “Kitzinger lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (Amui y Varela, 2012 p.2). Habiendo afianzado un poco la cercanía con el cabildo, se propuso la construcción de la trayectoria histórica de la Escuela Integral Indígena, a través de un grupo concertado se recogió las voces de maestros junto a líderes que daban cuenta de los giros más significativos en la configuración de la identidad cultural al interior de la escuela y las prácticas o saberes que en esta tienen lugar, ello fue sintetizado en una línea de tiempo que buscó evidenciar dicho proceso.

De manera que, el grupo focal en un ambiente de interacción cuenta con criterios de selección similares que facilita la discusión y participación de los interlocutores, “Para Martínez-Miguel, el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. (Hamui y Varela, 2012 p.2).

Para nuestro trabajo, el grupo fue conformado por diez sujetos de la comunidad Nasa, tres maestros y siete miembros del cabildo. La consolidación del grupo se hizo con el apoyo una líder del cabildo, se diseñó previamente un taller denominado “Recuperando huellas”, pero este se flexibilizó por la dinámica del grupo, dándose relevancia a la expresión oral y el curso de la conversación que se entabló con interrogantes de guía.

c. Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada, permite la recopilación de experiencias, la interacción con los sujetos y encaminar el discurso en relación a unas categorías de análisis que se deseen recoger.

En este caso el entrevistador dispone de un «guión», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación. (Corbetta, 2007, p.353)

Teniendo en consideración los detalles que implica la entrevista semiestructurada, en el trabajo que abordamos se procuró cumplir con la esencia de estos. Se realizaron cuatro entrevistas, dos hombres (un maestro Nasa y el Rector de la Institución educativa) y dos mujeres (Ambas maestras Nasa), todas estas en la ciudad de Cali, tres de ellas directamente en las instalaciones de la Escuela Integral Indígena

En el marco del trabajo, las entrevistas fueron un insumo relevante dado que a través de ellas se indagó los sentidos que otorgan los maestros a sus prácticas, estas voces fueron referentes para la comprensión de la relación que se puede establecer entre las prácticas y saberes que promueven los maestros para afianzar la identidad cultural; adicional a ello los elementos que emergen de la observación se pusieron en dialogo con dichas narrativas. docentes están desde la inauguración de la escuela, mientras que el docente llego posterior.

Con la entrevista se destaca la importancia de contar con una perspectiva que tiene los maestros Nasa acerca del afianzamiento de la identidad cultural y así mismo, indagar sus puntos

de vista en relación a las prácticas y saberes que prevalecen en su quehacer pedagógico. La implementación de la entrevista semiestructurada nos permitió, por un lado, focalizar el interés investigativo, y otro, facilitar la interacción de los actores con la investigadora, dado que se expuso la intención del trabajo y se dio lugar al sentido de su quehacer pedagógico en la institución.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

3.1 Consideraciones

3.1.1 Antecedentes de la constitución del sujeto indígena.

La composición cultural suele ser considerado como un factor esencial en la construcción de las sociedades, sin embargo, ello varía de acuerdo a la forma de representaciones sociales que emergen, la historia ha evidenciado que dicha composición ha estado en una tensión que homogeniza sus procesos dependiendo el poder hegemónico que se instaura; a la par está la manifestación de la diferencia que en cierto sentido, cuestiona la sociedad homogenizada y convoca a la apertura de representaciones que velan por los intereses, la defensa y mantenimiento de visiones culturales que nutren la vida en sociedad.

En el interés que nos atañe, las poblaciones indígenas en Colombia se han visto sometidas a un camino intrincado que inicia -tomando como referencia- en la colonia y se extiende hasta finales del siglo XX. Primero, se les atribuyo tanto a pueblos indígenas como negros la naturaleza de incivilizados, significación que trajo consigo sometimiento, explotación, exclusión e invisibilización como pueblo y posteriormente, se les atribuyo una condición cultural relevante en pro del fortalecimiento de nación. El proceso de transformación y concepción de estas poblaciones y sociedades minorizadas, abren la puerta a la otredad,

que no es una condición natural de determinados grupos humanos, sino el resultado de una estrategia de ‘marcación’ en la que unos sectores de la población logran asignar a otros un lugar de alteridad esencial, que crea las condiciones para su dominación; esta estrategia de *otrerización* implica el establecimiento de un sistema de jerarquías, en cuya cima se encuentran los sectores dominantes. (Rojas y Castillo, 2005, p. 19).

Dicha “marcación”, en palabras de Briones (citado por Rojas y Castillo, 2005, p.20) “debe más bien verse como la cara visible de procesos de construcción de hegemonía (...), instaurando ya desigualdades”; es decir, los sujetos se abordan como “objetos” en el marco de las políticas de Estado, “objetos” que figuran en la ejecución de políticas públicas y justifican un ambiguo reconocimiento, que reorienta la representación de diferentes pueblos dentro de los intereses del quehacer estatal.

Una forma de representar esta marcación es la raza, una condición que trajo consigo la segregación histórica y el arraigo excluyente –aun- de nuestros tiempos; en América, la idea de raza fue una forma de dar legitimidad a las relaciones de dominación que impuso la colonia, de manera que una vez más se justifica la imposición de una cultura sobre la subordinación de otra. Para Quijano emerge un patrón de poder a saber: la raza, de acuerdo a sus planteamientos

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. (...) Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población. (2000, p. 202).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, la distinción que se hace de las poblaciones, se verán soportadas en relaciones de dominación y en el discurso de lo étnico por parte del Estado, pero este termina minorizando ciertas poblaciones y excluyendo a otras que no se encuentran en

el marco de la construcción social de la diferencia que hace el Estado, al respecto Restrepo (2004, p.40) señala la siguiente claridad apoyado en Hall:

la etnicidad no sólo incluye las “minorías étnicas” sino también ciertos grupos que, convencionalmente, han sido considerados sin ella: “En mi terminología todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de la producción de sí mismos, por lo que todos poseen una etnicidad —incluyendo lo inglés británico” (1999, p.228).

Las tensiones teóricas y representaciones de los llamados grupos étnicos, refieren la construcción social sobre la diferencia cultural como perspectiva que se aísla de ser concebida como hecho natural. Las formas de legitimar la minorización varían y por tanto varía la producción de la diferencia, un ejemplo de ello es la Colonialidad del control del trabajo que expone Quijano (2000, p. 207):

La clasificación racial de la población y la temprana asociación de las nuevas identidades raciales de los colonizados con las formas de control no pagado, no asalariado, del trabajo, desarrolló entre los europeos o blancos la específica percepción de que el trabajo pagado era privilegio de los blancos. La inferioridad racial de los colonizados implicaba que no eran dignos del pago de salario. Estaban naturalmente obligados a trabajar en beneficio de sus amos.

Por consiguiente, el Estado como instrumento de dominación establece los criterios y expresiones que regulan la producción social de las representaciones, en este caso de la diferencia. De modo que, la emergencia de la diversidad cultural es comprendida fundamentalmente como una cuestión dirigida a los sectores históricamente minorizados (Rojas y Castillo, 2005) y ello focaliza sectores sociales como “minorizados” por su condición de diferencia, siendo esto un rasgo manifiesto de la construcción de hegemonía, que movilizarán discursos sobre “los otros”.

Históricamente las sociedades latinoamericanas han contado con un rasgo característico y ha sido la pluralidad de culturas y como consecuencia la producción de representaciones al respecto; evidencia de ello es el Estado colonizador, quien instauró mecanismos de dominación que abarcó formas de representación de estas culturas, inclusive cuestionamiento en sus hábitos - a nombre la construcción de nación-, es decir, se constituyó el sujeto indígena a partir del discurso hegemónico colonialista, justificando las diferencias entre poblaciones conquistadas/dominados y sus conquistadores/dominantes (Rojas y Castillo, 2005); un ejemplo simple

El consumo de chicha, fue objeto de campañas de persecución oficial ya que ésta se consideraba embrutecedora del pueblo y fue asociada a la raza indígena, como lo demuestra el nombre de la enfermedad producida por la chicha: “melancolía indígena” el cual hace referencia a la tristeza, aislamiento y desconfianza de la población indígena. (Rojas, 2010, p. 256).

Otros mecanismos o instituciones socioeconómicas que constituyeron el sujeto indígena, fueron la encomienda y resguardo, figuras que justificaron el control de recursos, mano de obra, la dominación y explotación que beneficiaban a los españoles.

El vasto genocidio de los indios en las primeras décadas de la colonización no fue causado principalmente por la violencia de la conquista, ni por las enfermedades que los conquistadores portaban, sino porque tales indios fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir. (Quijano, 2000, p.207).

Es decir, que la clasificación racial, brotó desde una las perspectivas como “forma de control no pagado, no asalariado, del trabajo” (Quijano, 2000, p.207), es decir, que la diferencia e identidades raciales de los colonizados legitimaron la inferioridad de la población indígena, como condición natural que no les hacía dignos de, en este caso, un pago de salario; siendo este uno de los factores abanderados de la administración colonial. “De ese modo se impuso una sistemática división racial del trabajo”. (Quijano, 2000, p.204).

De acuerdo a Quijano (2000) la idea de raza impacto las relaciones sociales, codificando las identidades sociales en América a saber: indios, negros y mestizos. “las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía” (Quijano, 2000, p.202). Por eso, dicha codificación perpetuó las formas de dominación colonial, tanto en su organización como en su lógica del sistema estableciendo patrones de inferioridad vinculados a las identidades sociales históricamente nuevas -indios, negros y mestizos-.

Los indígenas y afro-descendientes son percibidos como contrarios a la civilización y, por tanto, necesitados de tecnologías de gobernanza específicas para transformarlos en ciudadanos. Así Samper describe al indio como salvaje, de raza primitiva y viviendo feliz en medio de la prosperidad sin necesitar de la cultura; el indio actúa contra la civilización y es pasivo frente al progreso, pero es fácil de gobernar por medio de la religión, pero indómito cuando se rebela. (Rojas, 2010, pp. 234-235)

Los rezagos del colonialismo brotan en las relaciones actuales entre las poblaciones indígenas, mestizas y el rol del Estado, esto como resultado de las representaciones sociales que fueron construidas desde la lógica de la colonización, donde se les atribuyo un alto grado de subordinación, alimentado tanto por los imaginarios religiosos y políticos, de lo cual se puede afirmar “La condición ‘racial’ o cultural de los individuos era también una condición social y política en el sistema de jerarquías imperante”. (Rojas y Castillo, 2005, p.25). La percepción de superioridad racial, fue enfatizada con la administración colonialista, con propósitos de civilizar el cuerpo, la mente y el actuar, por medio de lo religioso, las formas de organización social, la distribución de tareas sociales, los hábitos, entre otros.

La constitución del sujeto indígena, tiene arraigos en los procesos de dominación, fueron primero salvajes que había que civilizar, una población que se había ganado derechos limitados e incluso un componente útil en la construcción de nación. Por ejemplo, “a los indígenas no se les consideraba capaces para ejercer “todos” sus derechos como aparecen en el Acta de la Constitución del Socorro (1810)” (Rojas, 2010, p. 236), podían únicamente gozar del derecho a la libertad y demás bienes que señalaba la Constitución, “a excepción del derecho de representación que no obtendrán hasta que hayan adquirido las luces necesarias para hacerlo personalmente” (Uribe, 1977, en Rojas, 2010, p. 236). En la historia de la independencia –de acuerdo a José María Samper– se clasificaron los actores según su capacidad de comprender el sentido de la revolución que había despertado el proceso de civilización europea en ellos, “A los indios los llama “instrumentos de reacción”, (...) “cada grupo social obedece a leyes de su fisiología y su geografía (...) (Rojas, 2010, p. 243). Posterior a ello, emerge la legislación que – de manera escrita– los salvaguardaba de la operación abusiva de los colonizadores, a diferencia de la población esclavizada negra, dicha legislación, se convirtió en uno de los mecanismos de regulación entre las poblaciones indias y negras, y la sociedad dominante (Rojas y Castillo, 2005); sin embargo, la perspectiva diferenciadora fue un elemento clave para habilitar los mecanismos de explotación tanto de comunidades indias como negras. En ese sentido, instancias hegemónicas –como Estado, iglesia y legislación indianista– establecieron discursos y prácticas sobre la representación del sujeto indígena.

3.1.2 Lo étnico como categoría social.

La revisión y análisis de las políticas de Estado cuando se trata de grupos étnicos, refiere un escenario de tensión que aún sigue vivo en Colombia. Desde la época de la conquista y colonización se han visibilizado los mecanismos administrativos que se han ocupado de las

poblaciones que en la actualidad denominamos grupos étnicos, en nuestro caso de interés, la población indígena; fundamentándose que

lo étnico como categoría para expresar dimensiones de lo social sólo ha sido introducido recientemente dentro de los discursos académicos e institucionales, en parte como resultado de un proceso político agenciado por organizaciones sociales que redefinen así su relación con el Estado y la sociedad. (Rojas y Castillo, 2005, p.11)

Lo anterior conduce a pensar que la constitución histórica de los discursos contemporáneos (dominantes y subalternos) en torno a la diferencia cultural y precisamente lo étnico, participa como categoría de representación social, dado que refleja y se produce la subjetividad social que se desenvuelven “dentro de la multiplicidad de discursos, consecuencias y efectos colaterales de un orden social con diferentes niveles simultáneos de organización y con procesos en desarrollo que no siempre van en la dirección de las formas hegemónicas de institucionalización social”.(González, 2008, p.234).

El Estado como ente regulador del orden social, moviliza discursos y prácticas en relación a las poblaciones indígenas y negras, -a partir de la década de los setenta- dichas poblaciones se han hecho notorias y han logrado que el Estado incluya parte de sus demandas en sus agendas. “Como parte de este proceso, se transforma el campo de relaciones entre Estado y sociedad civil y se da lugar a nuevas formas de regulación de dicha relación; las políticas públicas son un reflejo de ello”. (Rojas y Castillo, 2005, p. 11).

La reforma constitucional evidencia una nueva relación de los grupos étnicos con el Estado Colombiano y es a mediados de los ochenta que los esfuerzos del Estado con sus políticas y conjunto de legislaciones por abordar y comprender el proceso histórico de construcción, consolidación y negociación de los referentes de identidad nacional, visibilizaron con mayor

énfasis la presencia de la población indígena y negra. Pero ello más que una cuestión de reconocimiento jurídico de la diversidad cultural, de enmendar la exclusión histórica, de promover la protección de su legado, de llevar a cabo actuaciones judiciales, de defender su autodeterminación o promoción y exigencia de la autonomía política y organizativa, entre otros aspectos; se convirtió en un interés latente por la materialización de los esfuerzos y legitimación del propio Estado.

En el escenario político, los grupos étnicos se han movilizado por preservar su reconocimiento institucional e incluso su representación, sin embargo, la reforma constitucional y el reconocimiento del amplio conjunto de derechos, no son suficientes, aún son limitados los alcances de este proceso; dado esto exige un análisis permanente y una reflexión diferencial entre el tratamiento constitucional –por ejemplo- concedido a las poblaciones indígenas y negras, que pese a que comparten derechos comunes en tanto son grupos étnicos, son evidentes los reconocimientos particulares para cada uno de ellos. Motivo por el que se hace necesario revisar en perspectiva histórica la dinámica de una triada: Estado, grupos étnicos y educación (Rojas y Castillo, 2005), que abarca tanto discursos como prácticas referidas a la diferencia cultural, en la ejecución de propuestas educativas –etnoeducativas- y acciones colectivas propias de los actores étnicos.

Es así, como la emergencia del reconocimiento institucional de la multiculturalidad, se convierte en producto de diferentes momentos históricos -Conquista, Colonia, nacientes repúblicas poscoloniales- y es la base de surgimiento del multiculturalismo como fenómeno que justifica la gestión del Estado entorno a la diferencia. Por ejemplo “al declarar a Colombia país multiétnico y pluricultural, se hizo posible modificar sustancialmente las que hasta entonces habían sido las

relaciones del Estado con la diversidad que habita en el país”. (Grueso, 2010, p.288); es decir, se expone una situación estratégica donde el Estado establece a través de sus decisiones gubernamentales desencadena nuevos resultados de la interacción social, donde el poder estatal resulta explícitamente causal.

De manera que, se hace necesario precisar una distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo. Ante la necesidad de principios éticos que propicien un escenario compatible entre las diferencias culturales y se garantice la cohesión social, la multiculturalidad surge como una perspectiva para “lograr que las diferencias no se trastoquen en irreductibles e incommensurables, sino que, por el contrario, se debiliten las distinciones jerárquicas y se produzcan nuevos mestizajes” (Giménez, p.54). Por consiguiente, puede ser entendida como un hecho social e histórico que da cuenta de la interacción de las diferentes culturas en una sociedad (Rojas y Castillo, 2005), forjándose entre la cultura y la diferencia cultural una tensión por las representaciones de lo social entre los diferentes sectores, sin embargo, según Rojas y Castillo (2005), se corre un riesgo latente y es, “presumir la cultura y la diferencia cultural como ‘naturalmente’ existentes, sin considerar los contextos histórico-sociales en los que son producidas”. (p.21).

Ahora bien, “la idea que subyace en el multiculturalismo es la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales”. (Giménez, 2010, p.53), desde una de las perspectivas, el multiculturalismo para ser comprendido suele contar con tres aristas como: concepto descriptivo, normativo y político-programático (Giménez, 2010); estas cuentan con explicaciones distintivas a saber:

-En cuanto concepto descriptivo denota una situación de hecho que caracteriza a las sociedades contemporáneas: la presencia en un mismo espacio de soberanía de diferentes identidades culturales. (Giménez, 2010, p.53)

-En cuanto concepto normativo, el multiculturalismo constituye una ideología o una filosofía que afirma, con diferentes argumentos, y desde diferentes perspectivas teóricas, que es moralmente deseable que las sociedades sean multiculturales. (Giménez, 2010, p.54).

-En cuanto concepto político programático, el multiculturalismo es un modelo de política pública y una propuesta de organización social inspirada en las versiones más moderadas del mismo. (Giménez, 2010, p.55).

Por consiguiente, el multiculturalismo puede ser entendido como un hecho social, que es expresado a través de las acciones jurídicas y políticas del Estado (Rojas y Castillo, 2005), en relación a la diferencia, configurándose desde las políticas de la diferencia y propendiendo por la representación de una nación diversa (pluriétnica y multicultural); “Desde esta óptica se presenta como la expresión de un proyecto político basado en la valoración positiva de diversidad cultural”. (Giménez, 2010, p.55).

En ese sentido, cuando las representaciones sociales se constituyen en escenarios de conflicto o tensión, surge la necesidad de revisar el rol de los grupos y/o sectores sociales en estos que luchan “frente a las representaciones ‘oficiales’ promovidas desde el Estado y la institucionalidad transnacional”. Los movimientos sociales, en particular en las últimas décadas del siglo XX, han logrado movilizar su *política cultural* contribuyendo a transformar las formas de la *cultura política*”. (Rojas y Castillo, 2005, p.21). Lo que conduce a comprender, que la multiculturalidad como categoría explicativa de lo social desencadena una serie de extensiones para su institucionalización y de paso, la legitimación de las intervenciones del Estado.

En suma, de acuerdo a lo planteado, lo étnico como categoría social redefine el discurso institucional de nombrar la alteridad variando las formas tradicionales de representación, poniendo a disposición una nueva dinámica de poder, de tensiones entre los sectores que disputan sus intereses, sus imaginarios y el Estado inmerso en ello, participa regulando la interacción social, que vinculan los sectores sociales con el poder gubernamental, como estrategia de legitimación, un proceder hegemónico expresado a través de las políticas públicas. De ahí que, “Las políticas, en su negociación, formalización y administración (incluso), son resultado de procesos de negociación entre formas de acción y representación del Estado y los movimientos sociales alrededor de los temas de los que ellas se ocupan”. (Escobar, Álvarez y Dagnino, 2001; citado en Rojas y Castillo, 2005, p. 14).

3.1.3 Presencia del Estado: Desde la configuración de Nación.

La educación resulta siendo “central en los procesos de construcción de comunidades imaginadas, ya sean nacionales o étnicas. A lo largo de la historia, la educación ha sido entendida como instrumento o estrategia para la construcción de la nación y la nacionalidad”. (Rojas y Castillo, 2005, p. 15). Por tanto, dentro del análisis, las propuestas y las disertaciones sobre las implicaciones que conlleva el reconocimiento multicultural, es de relevancia enfocar parte de la discusión en el rol que juega la educación cuando se habla de la construcción social de lo étnico en el ámbito local y nacional.

En el marco de pensarse la dinámica de la educación en la construcción social, es necesario como lo refiere Castillo (2005) retomando a Bhabha (1998), hacer la distinción entre

diversidad cultural y diferencia cultural. La primera, puede concebirse como un objeto epistemológico, que comprende la cultura como objeto de saber que emerge en el sistema de articulación de signos culturales y reconoce como componentes claves las costumbres y prácticas culturales. Mientras que la segunda, hace alusión a un proceso de significación por medio del cual enunciados de la cultura o sobre ésta habilitan, la construcción de referentes y formas de proceder en un contexto. Una metáfora que explicaría esto es, cuando visitamos una galería –haciendo alusión de la diferencia cultural- y podemos apreciar obras que recrean situaciones cotidianas de un grupo social, sirviéndonos esto, como insumo para develar costumbres y prácticas que desean transmitir sus creadores (con una intencionalidad); mientras que la diversidad cultural, se puede asemejar con las narrativas, intencionalidad, experiencias e historias de vida con las que cuenta un artista a la hora de crear su obra, siendo estas distintas, objeto de referencia y determinantes en el quehacer del artista.

Es por ello que, en la construcción de una representación de la nación, la distinción entre diversidad cultural y diferencia cultural ha ocupado un lugar relevante en el rol que han desempeñado.

Así, el componente multicultural de la sociedad no solo obedece al reconocimiento institucional, es decir, los discursos, las prácticas, las tensiones históricas, sino que además atiende la significación, el análisis de las representaciones y como estas han nutrido la comprensión de las representaciones sociales, influyendo en el proceder de los diferentes grupos sociales.

Teniendo en cuenta que las acciones del Estado, apoyado de ciertas parcelas intelectuales, han unido esfuerzos por configurar las representaciones sociales de la diferencia,

esto ha conllevado a la generación de políticas públicas que atienden a dicha transformación de las relaciones ente sociedad civil y el Estado, como mecanismo de regulación; además la incidencia y participación de ciertos sectores se ha evidenciado, según Rojas y Castillo que los movimientos sociales “al igual que los sectores dominantes, también han sido productores de representaciones sobre sí mismos y sobre la sociedad, que han influido en sus formas de acción colectiva y en sus programas de demanda frente al Estado”. (2005, p. 16)

El proyecto educativo como un mecanismo para construir la nación, es otro de los aspectos que se debe tener en cuenta frente a la institucionalización de la educación para grupos étnicos. Este proceso se vincula, de acuerdo a Rojas y Castillo “a la misión civilizadora de la evangelización, dirigida a las poblaciones indígenas y negras durante los siglos xvi al xviii” (2005, p. 16); dado que dichas poblaciones desde la perspectiva hegemónica que imperaba a mediados del siglo XVII, la educación era el mecanismo de domar “lo salvaje” de estos pueblos, para hacerlos “parte de” una comunidad, esto significaría apartarlos de su estado natural, culturizarlos y en sí, “hacer persona al Otro”.

En las dinámicas de la creación del Estado-nación, la misión civilizadora quedo en manos de la Iglesia, cuyo propósito además de evangelizar a pueblos indígenas y negros, fue institucionalizar las estrategias para la promoción de lo que denominaban civilización, de modo que, la población receptora de dichos discursos y prácticas fue gradualmente incluida en los diferentes espacios sociales; uno de ellos la educación, como parte de un mecanismo político donde las representaciones étnicas cuentan.

Las formas particulares que adquieren las políticas de Estado en relación con la diversidad étnica y cultural (multiculturalismo), no pueden ser entendidas exclusivamente como desarrollos normativos o como resultado de una novedosa

mentalidad que acompaña al nuevo proyecto de nación plasmado en la Constitución de 1991; son, más bien, el resultado de una relación dinámica, que muestra particularidades en diversos momentos y que en la actualidad debe ser entendida en el complejo entramado de relaciones que suponen fenómenos como la globalización y la expansión del capitalismo. (Rojas y Castillo, 2005, p.11).

Pese a las tensiones que se pueden presentar, dentro de las labores del Estado están los esfuerzos por la adopción de un nuevo discurso de la nación, en nuestro caso con la Constitución Política de 1991, denominada pluriétnica y multicultural. Tanto indígenas como negros, reorientan su quehacer político, por un lado, en pro de la disposición del nuevo discurso del Estado y por otro lado, dando vía libre a las formas de resistencia, debido a su trasegar histórico (subordinados), exponiendo que las representaciones nacionales pueden ser objeto de nuevas reconstrucciones y reconfiguraciones a la luz de su realidad contextual.

Finalmente, la educación como una continuidad histórica, ha sido considerada como un instrumento adecuado para mejorar afianzar la construcción de nación, aspecto que no fue ajeno en la constitución de 1815 (Constitución de Mariquita), por ejemplo cuando se “denomina a los indígenas, “ciudadanos naturales”” (Rojas, 2002, p.237), se establece que este necesita de la intervención del Estado para alcanzar su estatus de ciudadano, esto conduce a pensar que, el Estado movilizó su legislación con el fin de homogenizar la población; desde la colonia mediante el mestizaje (mejoramiento racial) impuso su modelo de nación y por consiguiente, de ciudadanos que deben participar en ella. Referentes históricos dan cuenta, que la población indígena era conducida a las instancias educativas con el fin de:

hacerles comprender la íntima unión que tiene con todos los demás ciudadanos...a fin de conseguir por este medio sacarlos del abatimiento y la rusticidad en que lo ha mantenido el antiguo estado de las cosas, y que no permanezca por más tiempo aislados y aun temerosos de tratar a los demás hombres (Uribe, 1997, en Rojas, 2010, p. 237).

Pero también, con el fin de justificar la construcción de nación, puesto que la educación se institucionaliza para los grupos étnicos.

La presencia del Estado, por medio de la educación, ha obrado con discursos orientadores, integradores y participativos del quehacer gubernamental. Sin embargo, tras décadas de lucha – por el reconocimiento- de los grupos minorizados, “Desde una problemática de la modernidad/Colonialidad puede entenderse que la ciudadanía no siempre es sinónima de emancipación contra la dominación o el colonialismo sino pueden reforzarlos”. (Rojas, p. 234); pero esto, ha sido un factor trascendental para que los grupos indígenas trabajen por sus iniciativas, se apropien y empleen el reconocimiento jurídico para hacer demandas al Estado y de esta manera, organizarse colectivamente. Adicionalmente, prácticas y racionalidades de estos grupos abanderan proyectos etnoeducativos en armonía con sus cosmovisiones, desafíos culturales, luchas políticas y autodeterminación.

3.2 Análisis de datos

En el proceso de indagación sobre la identidad cultural en la Escuela Integral Indígena, se identificó, por un lado, una dimensión histórica que ofrece una lectura de contexto sobre la experiencia de consolidación, retomando hitos o giros representativos, por otro lado, una dimensión política que procura fortalecer el proceso organizativo de uno de los cabildos indígenas de Cali, los Nasa, sin desconocer la apuesta que han hecho los demás. Retomando las narrativas de los maestros indígenas nasa, se revisará la constitución de identidad cultural en el proceso educativo que lideran, así como las compresiones que han surgido de estas.

Con el fin de entretrejer lo planteado, se considerarán las narrativas emergentes de entrevistas semiestructuradas, registros escritos del encuentro para la construcción de la línea de tiempo y observaciones que se hicieron en la escuela o en algunas reuniones de cabildo, con estos insumos, se estructuró el ejercicio de interpretación de la experiencia educativa y comunitaria. para ello se construyó una matriz para clasificar las narrativas en categorías y puntos de encuentro (sentidos que se entretrejen).

3.2.1 Consolidación de la Escuela Integral Indígena.

*“Nosotros siempre mantenemos bregando que
este proyecto perdure en el tiempo
entonces ese es el acuerdo que nosotros
le apostamos a la comunidad”.
Miembro de la comunidad Nasa*

Con el propósito de identificar los hitos o giros más significativos de la historia de la Escuela Integral Indígena, se desarrolló una línea de tiempo con la participación de los maestros indígenas nasa y líderes de la comunidad⁷, ejercicio que se nutrió de algunos apartes de la entrevista elaborada; dándose apertura a la reflexión de la escuela como un mecanismo de recuperación identidad cultural de la comunidad nasa.

⁷ En total participaron diez personas, tres maestros y siete miembros del cabildo indígena nasa. La construcción de la línea se hizo en dos momentos, en el primero participaron el grupo anteriormente mencionado y en el segundo, solo se contó con la participación de la docente que ha liderado procesos administrativos en la EII.

Acompañamiento principalmente de los cabildo: Nasa-Yanaconas e Ingas					
Trabajo en conjunto de los cabildos para la consolidación de la Escuela Integral Indígena	Varias interrupciones en las labores escolares debido a la asignación de transporte (abril y mayo)	Tardanza en el inicio de clases (octubre)	Salida pedagógica al territorio de Origen	Participación de los niños y niñas de la en el "Desfile: La caleñidad"	2010 Llegada del profesor Adrián Tumbo.
Apoyo del Rector de la Institución Educativa de Santa Librada	Problemática con transporte escolar	Se retiraban algunos niños por interrupción de labores escolares	Año escolar estable	Participación en evento: Escuela saludable	Se desarrolla la festividad Inty Raimy: Propio de la Escuela (Con padres-niños)
Octubre 19/2006	enero a mayo/ 2007	junio a octubre/2007	Noviembre 2007-junio 2008	Año escolar 2008-2009	Año escolar 2009-2010
Se inicia labores con aprox. 60 a 70 niños	Interrupción de labores escolares / Periodos escolares de 15 a 20 días	"Convencer a las personas que teníamos un objetivo claro"	Primer Cabildo Escolar	Movilidad de los niños, por varias razones: Traslado de barrio, situación económica, vuelven a territorio de origen	El docente Adrián solo acompaña la escuela durante este año
Modelo de escolarización inicial: Escuela Nueva	Padres de familia tenían convicción de que podían seguir	Aumentaron los niños a 87 aprox.	Se implementó Danza y música	Se llega a 100 estudiantes matriculados	Se refuerza la parte cultural, salud, danza y música en la escuela.
Agrupación de grados: Profesora Martha (Transición-primer) profesora Mireya (2° y 3°) Profesora Mónica (4° y 5°)	se mantiene la agrupación multigrado: Transición y primero/ Segundo y tercero/ Cuarto y quinto	Contratación del transporte escolar por parte de la SEM tarda alrededor de un mes	PRIMERA FIESTA FAMILIAR: Diferentes comidas de los cabildos, alimentos tradicionales	Consolidación primer guardia Indígena Escolar	
Roce con Escuela Mestiza, por horario asignado			Problemática con transporte escolar continua		

Somos Nasa: la unidad la unidad y el principio colectivo son un legado ancestral

Trayectoria histórica de la experiencia Escuela Integral Indígena.

Fuente. Propia del autor.

Se construyó con la narrativa de miembros de la comunidad Nasa

Fabian Tumbo: grafica símbolo- escudo de la comunidad Nasa					Ingresa nueva rectora del IE Santa Librada
Celebración de Juegos tradicionales					Se inicia pasos para cambio de jornada escolar
Se incluye en el horario y práctica educativa la lengua Nasa Yuwe	Se enfatiza en labores de Tejido de manillas, simbología, alfarería	La escuela participa del Proyecto: Amigos por siempre. Red pública de Bibliotecas	Grupos de Danzas fortalecidos	Ingresan dos docentes de la jornada de la mañana	Se continua en labores de Tejido de manillas, simbología, alfarería
Se da inicio al cambio de Calendario escolar	Salidas recreativas y pedagógicas cuentan con el apoyo de Bienestar social - Alcaldía	Niños y niñas de la escuela elaboran cartas narrando experiencias y vivencias como indígenas. Biblioteca La María	De los 156 niños/niñas matriculados, ingresan por 16 niños/niñas embera	Se mantiene la difusión de la identidad cultural a través de la música, la danza, la enseñanza de la lengua	Asignatura de Nasa Yuwe pasa a ser optativa, esto por directriz de la nueva rectora
Año escolar 2010- 2011	Año escolar 2011- 2012	Año escolar 2013	Año escolar 2014	Año escolar 2015- 2016	Año escolar 2017
Se facilita la Movilidad de los niños, el transporte escolar es más constante	Docentes se turnaban para acompañar las rutas de transporte	Niños de bachillerato (IE Santa Librada): realizan labor social en la Escuela Integral Indígena	Se empieza a exigir causas de deserción (evidencia- constancia)- por el SIMAT	Se implementa jornada escolar única	Se realiza proyecto de lengua materna indígena Nasa, articulado a la sede principal de la IE Santa Librada
Acompañamiento espiritual de Oliver Quisaw	Llega el profesor Rubén, para aumentar énfasis identidad cultural Nasa	Primera vez participan del Inty Raimy en Teatro al aire libre Los Cristales	Transporte permanente	Se cuenta con 160 estudiantes aprox.	Se mantiene el fomento de los Juegos tradicionales
Presentación en Los Cristales	Se replantea la agrupación multigrado	Cosecha de "yucas grandes". Trabajo en la Huerta	Disminuye deserción escolar	Se da apertura al ritual Saakhelo	Ingresa otra maestra (mestiza)
	Se cuenta con la colaboración de la sra Patricia Pencue			Ingresa otro maestro (un afrodescendiente)	Se cuenta en total con 8 maestros en la escuela

Trayectoria histórica de la experiencia Escuela Integral Indígena.

Fuente. Propia del autor.

Se construyó con la narrativa de miembros de la comunidad Nasa

De la recopilación de la trayectoria histórica o línea de tiempo de la experiencia de consolidación de la Escuela Integral Indígena (en adelante EII), podemos inferir tres etapas que denominaremos: albores, arraigo y en marcha.

“yo creo, pero hubo unos antecedentes anteriores que era el deseo de los cabildos indígenas en que hubiera una, digamos un espacio donde pudieran venir los niños para rescatar los mitos y costumbres en la ciudad, eso nació con la política pública municipal. Eso más o menos fue desde el 2003 creo yo” [Grupo focal, 2015].

En la primera etapa denominada “albores”, hay que contemplar las acciones anteriores a la consolidación de la EII, una de ellas es la construcción de los lineamientos de la Política Pública Indígena del Municipio de Cali, el cual inicia el reconocimiento a la institucionalidad indígena, los cabildos; en el marco de este surge la discusión e interés de los seis cabildos indígenas establecidos en la ciudad de Cali: Yanacona, Nasa, Misak, Kofán, Inga y Quichua sobre una propuesta educativa situada como estrategia colectiva que diera respuesta a la vinculación de los niños y niñas indígenas a un sistema escolar que diera respuesta a la recuperación y fortalecimiento de la cultura propia de las comunidades, visionando de esta manera una educación que moviliza la supervivencia de su legado histórico-cultural a través de la identidad. En uno de los fragmentos del documento de los lineamientos de la política pública para los pueblos indígenas se señaló:

Los pueblos indígenas del Municipio de Santiago de Cali, cada uno desde sus dinámicas y en diferentes momentos deciden organizarse, en su propia institucionalidad indígena “el cabildo”, con un fin: **permanecer como culturas** en un espacio en el que históricamente se les negó una posibilidad de vida con enfoque diferencial, que les respete sus prácticas tradicionales, las **formas diferentes de ver el mundo y asumir la dirección de sus vidas, en cumplimiento de sus derechos propios**, los constitucionales, el derecho internacional humanitario y los tratados y convenios internacionales. En este propósito de construcción cultural se posesionan los seis pueblos indígenas por primera vez en esta ciudad, el 20 de noviembre de 2003 en el marco de la construcción de los lineamientos de la Política Pública Indígena del Municipio de Cali, estructurándose la institucionalidad indígena en una “Entidad de Derecho Público Especial”. (Alcaldía Santiago de Cali, 2010, p. 5.) [El resaltado es nuestro].

Lo anterior nos indica que previo a la consolidación de la EII, el panorama era alentador tras el reconocimiento institucional, los cabildos se fortalecieron, se visibilizaron y accedieron a diferentes ejercicios organizativos que permitieron la consolidación de “información sobre las

realidades culturales de los pueblos indígenas”. Por ejemplo: en el marco del proyecto de Implementación de la Política Indígena Municipal desarrolladas en 2005, se dio paso a “la primera actualización censal, a partir de la cual se visibilizan temáticas que no estaban incluidas inicialmente, como son: recreación y deportes tradicionales, comunicación, sostenibilidad ambiental y jurisdicción especial indígena”. (Alcaldía Santiago de Cali, 2010, p. 6).

La fuerza cultural indígena que se vive en el Municipio de Santiago de Cali, es consecuencia del esfuerzo y lucha de las comunidades indígenas por la defensa de su reconocimiento no solo jurídico sino territorial, surge de la unión de sus intereses por la defensa de sus principios culturales, de su memoria histórica, que los mancomuna en una colectividad; desde la perspectiva de Tarrow (1997) compartir un objetivo en común y un repertorio que los articulara fueron claves en la expansión institucional, cultural y representativa que han consolidado, en este caso, fueron claves para visionar una Escuela que reuniera nuevas generaciones de las comunidades indígenas en el ámbito urbano y a través de la cual reafirmar su legado.

“Comprender las acciones emprendidas, principalmente las relacionadas con los recursos movilizados por la comunidad Nasa en el municipio de Santiago de Cali, para lograr su reconocimiento como Cabildo Urbano, requiere de la aprehensión de los imaginarios cosmogónicos presentes en la cultura Nasa”. (Menza, 2016, p.16), por ello, las acciones que promueven la pervivencia de la comunidad Nasa, han desatacado liderazgos significativos que han trabajado por consolidar unidad, sus rasgos culturales en el casco urbano y ello los hace acreedores de ser una comunidad fortalecida en lo político y cultural.

En suma, en la etapa “albores” podemos distinguir que el punto de partida para el surgimiento de la experiencia de EII fue la acción coordinada y visión de reivindicación que tuvieron los cabildos indígenas urbanos, sirviéndose del ordenamiento jurídico⁸ para movilizar de esta manera, propuestas situadas no solo al reconocimiento de su representatividad en el municipio, sino al despertar de sus dinámicas internas interesadas por otros factores que inciden en la vida social, tales como la educación, la vivienda, la participación cultural y económica en la escena local, entre otros.

En la segunda etapa que denominamos “arraigo”, se hace visible -en las circunstancias mencionadas de la trayectoria- que va desde octubre de 2006 hasta mediados de 2011 una firme convicción, por un lado, de consolidar como unidad una apuesta educativa que congrega a los seis cabildos y, por otro lado, la visión de trasladar la vida comunitaria a la escuela. Uno de los momentos más relevantes es el apoyo del señor Rector Ramón Ignacio Atehortúa de la Institución Educativa de Santa Librada para dar apertura en una de las sedes anexas a la institución⁹ la EII:

“Mónica y yo, junto con la profesora Mireya, trabajábamos en otra sede aquí en Cali, entonces a la señora Catalina digamos le dieron el aval de que aquí se podía funcionar la

⁸ Como por ejemplo la Ley 89 de 1890: *Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada*, la Ley 21 de 1991: *Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. Reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989*. AUTO N° 004 de 2009: *Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004*. Constitución política de Colombia: Artículo 7o. *El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana*, Artículo 8o. *Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación*, de la; entre otras disposiciones jurídicas, Artículo 9o. *Las relaciones exteriores del Estado se fundamentan en la soberanía nacional, en el respeto a la autodeterminación de los pueblos y en el reconocimiento de los principios del derecho internacional aceptados por Colombia*, Artículo 10. *El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe*.

⁹ Sede Eustaquio Palacios

escuela, digamos con el permiso del señor rector de Santa Librada que dio el lugar para que aquí empezara este proyecto de las comunidades indígenas, porque las comunidades indígenas con antelación habían hecho, digamos, como una proyección de con todos los cabildos de cuantos niños podían estar en esta sede”. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

Sin embargo, se presentó una cuestión que generó divergencia con la llegada de las comunidades indígenas a la sede educativa y fue acordar el horario en dichas instalaciones con un grupo de maestras mestizas, dado que, en principio, se había proyectado los líderes de la comunidad indígena que los grupos de la emergente EII iban a estar en la jornada de la mañana y los grupos antiguos en la tarde, ello desencadenó los primeros brotes de deserción escolar.

“(…) nosotros veníamos aquí para la jornada de la mañana, pero hubo inconvenientes y por eso se trasladó a la jornada de la tarde y por esa razón se retiraron muchos niños, muchos estudiantes que estaban digamos para este proyecto que empezara con muchos niños más o menos había como unos 600 niños que iban a estar en la escuela”. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

Pese a lo anterior, se acogió la jornada de la tarde y los maestros indígenas se mantuvieron y asumieron funciones adicionales, dado que sin estas la consolidación de la EII se hubiese podido afectar, las maestras actuaron ante la organización y respondieron ante el retroceso del proceso generado por otros agentes. Se calcula que había:

“entre 60 y 70 niños, 60, entonces nosotros empezamos las tres docentes y nos repartimos los 60 niños digamos en grados, en ese entonces yo aborde los grados transición y primero, la profesora Mónica cuarto y quinto y la profesora Mireya tercero y segundo y comenzamos a funcionar digamos con muchas eventualidades (...)”. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

Con la apertura de la EII en 2006, se presentaron obstáculos que preocupaban a los maestros, las familias y la comunidad en general, uno de los más constantes fue la asignación de transporte escolar por parte de la Secretaría de Educación Municipal, este recurso definía no solo

la cobertura escolar y permanencia estudiantil, sino la seriedad y compromiso con la que se estaba abordando la propuesta educativa.

“digamos el acople de los niños aquí, el acople de nosotros, el transporte, la alimentación de los niños, digamos porque era digamos que ahorita ya tenemos como cancha en eso del transporte, pero en ese tiempo pues los padres preocupados porque el recorrido, porque no conocíamos las rutas”. [Docente 1, entrevista personal, 2016]
Entonces los padres de familia fueron digamos que muy, los que estuvieron fueron muy, como se dice, como muy confiados digamos yo creo, y que tenían como la convicción de que nosotros podíamos surgir y que podíamos mejorar y que teníamos como un objetivo porque a veces el padre de familia se aburría de tanto esperar y retiraba a su hijo, no porque, nunca nos decían porque nosotros fuéramos malos docentes si no por la pérdida de tiempo porque hubo un año por ejemplo el primer año se perdió más o menos son diez meses que se le tienen que dar a los niños de clase y se perdían casi tres meses más o menos. ”. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

El acople como lo expresa un miembro de la comunidad Nasa, se deduce y relaciona al arraigo que empezaron a constituir, dicho acople puede ser visto como la cohesión que fueron estableciendo, esta implicó una serie de desafíos que no solo involucro a los maestros, las familias también se vieron impactadas, los cambios requerían confiar entre sí, confiar en la materialización de la propuesta educativa y enfrentar los inconvenientes, actuar como unidad y defender lo que a la fecha habían logrado conseguir. Según Yule y Vitonas (2004, p. 191) “El cohesionarse para convivir, pervivir, trabajar y resistir se hace en un antes, un hoy y un después, de la historia. De acuerdo a las circunstancias de la vida en situación; tiempo y espacio”.

En la entrevista se logró identificar la escuela como: una unidad, un espacio de convergencia cultural, un escenario de fortalecimiento de la identidad cultural y como un proceso de construcción; al respecto esto fue lo que manifestaron:

- *La escuela es como la unidad (...) queremos fortalecer entre los perteneciente a la comunidad... entre la comunidad Nasa... (...) venimos todos aquí y entre todos formar*

una sola unidad... para que todos hablemos como un mismo idioma.”. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

- *A ver..., para mí la escuela integral indígena es un..., pues es un lugar donde..., donde se reúnen no solo los Nasas sino los..., otros cabildos pues para..., unos para fortalecer su..., su cultura y otros pues para volver a empezar a conocer su cultura, porque es que hay unos que lo han perdido del todo y hay otros que..., que todavía no, pero falta fortalecerles un poquito más, entonces la escuela es un lugar donde..., pues..., digamos es un lugar cultural (...). [Docente 2, comunicación personal, 2016]*
- *Es un lugar donde todos venimos a fortalecer los usos y costumbres, a fortalecer la identidad cultural de nuestros niños para que no se pierdan en un futuro.”. [Docente 1, comunicación personal, 2018]*
- *La Escuela Integral Indígena es un proceso en construcción, hay dificultades con los propios indígenas, los muchachos, que uno lo ve y lo viven aquí.”. [Directivo docente 4, comunicación personal, 2016]*

Los altibajos en el inicio del año escolar se volvieron a presentar en 2007, sin embargo, esto no desanimaba a la comunidad, al contrario, la incitaba a gestionar con la entidad municipal los requerimientos necesarios para dar inicio a las jornadas escolares. “en Junio del 2007 digamos como volver a convencer a las personas, que nosotros teníamos un objetivo propuesto, de que era en serio, de que tal vez no nos iba a pasar todo lo que nos había acontecido (...)”¹⁰, los antecedentes desafiaban a los maestros en busca de soluciones y continuidad al proceso educativo; “nosotros luchando, nosotros manteníamos en la Secretaria de Educación, eso sí nos volvimos pues como se dice, en ese año nos volvimos expertas (...)[Directivo docente 4, comunicación personal, 2016] . Desde la perspectiva de Melucci citado en Chihu y López (2007):

Una dimensión crucial de la identidad se origina en el hecho de que la acción colectiva también requiere de una inversión emocional, un sentido de pertenencia a la comunidad que no está basado en tal cálculo. Esta dimensión es crucial, pues si los actores sólo se involucraran en la acción colectiva mediante el cálculo del costo-beneficio, la permanencia del movimiento social en el tiempo se vería en peligro. La comunidad emocional¹¹ provoca que la identidad colectiva se convierta, en sí misma, en algo no negociable. (p. 143)

¹⁰ Narrativa de una de los miembros de la comunidad indígena Nasa durante el ejercicio de recopilación de la trayectoria histórica de la EII.

¹¹ Según Chihu y López (2007), La dimensión emocional de la identidad colectiva y de los movimientos sociales, de manera más general, se ha convertido en un tema de actualidad. Uno de los autores que más se ha ocupado del tema es el psicólogo social James M. Jasper (véase Jasper, 1998; Polleta y Jasper, 2001; Goodwin y Jasper, 2006). Su

La permanencia estudiantil varió nuevamente, el cumplimiento por parte de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) afectaba la asistencia de los niños y niñas a la escuela, generaba poca credibilidad de algunas familias con la apuesta educativa ganada, provocaba incertidumbre en la planta de maestros y desconfianza hacia la gestión municipal.

En el 2007 a pesar de todas las dificultades que hubo el anterior año, aumentó un poquito la cantidad de niños, ya no eran 60 si no que ya éramos como 87 pero a raíz de toda la problemática volvimos quedar como 80. Siempre empezábamos con muchos niños y debido a la problemática del transporte porque siempre era ese el ítem, entonces siempre se retiraban los niños. [Grupo focal, 2015]

La etapa del arraigo no solo hace mención a generación de raíces, también se refiere a la afirmación cultural que emprenden los maestros a mediados de 2007 en la EII, se fomentan:

a. Prácticas políticas que reflejan sus vivencias comunitarias:

Con el establecimiento del primer Cabildo escolar, los niños y niñas vivencian parte de la vida política de la comunidad Nasa, así mismo, la consolidación de la guardia indígena escolar promueve liderazgos y roles en pro de la comunidad escolar, referencia en los niños y niñas el sentido de autoridad, la visión comunal y su rol como líder en los procesos organizativos. El cabildo es nombrado por los mismos estudiantes, quienes determinan los roles de acuerdo al liderazgo que se ha ejercido

Hay que enseñarles esa práctica de lo que hacemos nosotros los adultos entonces simplemente se elige un cabildo escolar para que vayan aprendiendo cuáles son las leyes y cuál es el régimen, lo mismo las guardias, las guardias también son una autoridad, pero

trabajo se enfoca en tres puntos centrales. En primer lugar, asume una posición constructivista hacia las emociones. Según esta posición, las emociones no son estados psicológicos puros (muy cercanos a la vida instintiva de los animales), sino que se constituyen a través de significados sociales compartidos; es decir, que los estados corporales internos sólo son reconocidos por los individuos como un sentimiento específico, por el significado social que se la ha atribuido. En segundo lugar, las emociones pueden ser clasificadas como un *continuum* cuyos límites son, por un lado, las emociones afectivas (como el amor, la confianza o el respeto) y, por el otro, las emociones reactivas (enojo, odio, asco); ambos tipos de emociones pueden estar presentes en los movimientos sociales. Finalmente, las emociones nos ayudan a explicar tanto la formación de un actor colectivo, como el mantenimiento de la acción colectiva.

debe estar acompañada con la directiva del cabildo, ellos están haciendo la autoridad de guardia (...) el que porta su bastón es una autoridad [Grupo focal, 2015]

b. Necesidades espirituales para entrar en armonía con la madre tierra:

Con el propósito de vincular a los niños y niñas con los principios espirituales y sabiduría ancestral, los maestros generaron una salida hacia el territorio de origen,

Fue el primer año que se trabajó con la danza y en ese año periodo de 2007-2008 fuimos a una salida al territorio de origen, fuimos no con todos los niños, fuimos con los más grandecitos y los papás permitieron que ellos visitaran el territorio. [Grupo focal, 2015].

c. Intercambio cultural con los grupos líderes del proceso educativo:

Mayoritariamente la comunidad Nasa y Yanacona se han destacado en la dinámica escolar, el gran porcentaje de la población por medio de su familia refiere pertenecer a uno de los dos, aunque “*el cabildo Nasa ha sido en un porcentaje mayor, entonces ya en este segundo año también Nasas, Yanaconas, continúan Yanaconas, Ingas*”. [Grupo focal, 2015]. Lo anterior, motivó un intercambio entre todos los cabildos participantes y se desarrolló una actividad familiar que buscaba el intercambio cultural, la socialización de familias indígenas y el acercamiento de los niños y niñas en la actividad social indígena, por ejemplo:

La primera fiesta familiar que se hizo, se acuerda que eso fue para el mes de diciembre, que hubo comida hecha por varias personas de diferentes cabildos. Hicimos un encuentro con la colaboración de todos los cabildos indígenas, ellos nos facilitaron los platos, los alimentos y fue una gran fiesta, digamos de compartir, fue un sábado, fue como para navidad, donde les dimos digamos con la ayuda de otras personas, para cada niño hubo su detalle, para los niños pequeños me parece y también digamos que con todos los cabildos indígenas nos dieron como un plato representativo de su gastronomía tradicional. [Grupo focal, 2015].

d. La implementación de la danza y la música propia de sus rasgos culturales:

La implementación de la danza y música, se convirtieron en recursos pedagógicos claves para difundir los rasgos culturales de la comunidad Nasa, dichos recursos se dimensionan como

un componente de la base que soporta la comunidad, a través de estos se busca acercar al niño y la niña a la oralidad, espiritualidad y cosmovisión que los identifica como integrantes de la comunidad. En el 2008 y en todos los años

“Los niños han participado en un evento diferente, con la policía a un carnaval, también hemos ido a todos los eventos de bienestar social, que también nos han invitado. También este año fuimos a un evento de escuela saludable donde los niños participaron con sus trajes tradicionales en el baile, fueron la sensación, esas son todas las fotografías que están allí.(...).Bueno cuando llega el 2010 llegó un acompañante, digamos que fue el profesor Adrián Tumbo fue digamos un profesor que vino a reforzar la parte cultural, la parte de la salud, la parte de danza, música y también lo de la cuestión artística de sentido y todo porque él era una persona que tenía bien una sabiduría súper”. [Grupo focal, 2015].

e. Festividades e inclusión del Nasa Yuwe:

Los maestros motivados por el afianzamiento de la identidad cultural, incluyen a mediados de 2010 la fiesta de Inti Raymi dentro de la Escuela, esto con el fin de conocer y realizar festividades que exalten nociones de tipo espiritual, en este tipo de jornadas se incluyen juegos tradicionales y acompañamiento espiritual. Una maestra manifiesta al respecto:

Nosotros al principio si hacíamos una actividad magno que era el día por ejemplo... por ejemplo cuando se celebra el Inti Raymi en junio nosotros tratamos de que un día de esos tres días vengan los padres de familia y entonces nosotros hacemos actividades para que compartamos todos. [Docente 1, comunicación personal, 2016]

De esta manera, también se da apertura al Nasa Yuwe como asignatura académica, por ejemplo, “En el 2010 nos incluyen en el área de nasa Yuwe como parte de la actividad de nuestra institución” [Grupo focal, 2015]. · Esta acción pedagógica, va a pasar a ser una de las funciones relevantes de la EII, dado que se cuenta con el propósito de enseñar la lengua como un vehículo pujante en la pervivencia y mantenimiento del legado de la comunidad.

En la última etapa que hemos denominado “creciendo”, se pretende abordar los momentos significativos en la trayectoria de la EII, comprendidos entre 2012 hasta 2017. “creciendo” simboliza la vigencia del proceso educativo, el recorrido que continua esta apuesta de los cabildos indígenas urbanos. Esta etapa cuenta con cambios estructurales que trastocaron la actividad pedagógica en EII.

Iniciando esta etapa llega a la EII el maestro Rubén Darío Hernández, quien será a partir de entonces el encargado de la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe, de la difusión de la música y danza que caracteriza a la comunidad Nasa. La vinculación del maestro Rubén, genera nuevas dinámicas en la afirmación de la identidad cultural para los niños y niñas de la EII, le asigna valoración y fortalecimiento de la práctica y enseñanza de la lengua Nasa Yuwe. Por tanto, como lo destaca Cabera (1995, p. 91 citando a Adolfo Columbres):

La lengua suele ser el más importante patrón de identificación. Los grupos étnicos de América Latina que se expresan en una lengua no europea participan necesariamente de una cultura con un alto grado de especificidad. La diferencia lingüística es tan evidente, que se impone por su propio peso. La lengua sería [...] un cuerpo de símbolos que estructura el pensamiento, posibilita la comunicación y expresa las diferencias.

Adicionalmente en esta etapa, se incluye en la actividad escolar la construcción de tejidos en manillas, la representación de la simbología en los tejidos y cerámica.

En el 2012 ya se empezó a hacer también la parte del tejido ¿no Martha? A la simbología, al conocimiento de la simbología, alfarería. Siempre digamos también ha sido como una, como algo para rescatar que siempre los niños tratamos de sacarlos de estas cuatro paredes ¿no? para lo de las salidas ¿no? que vayan a digamos, que vayan a la piscina, que vayan a un museo, que vayan a otros sitios que muchas veces a ellos no les queda como fácil que sus padres los lleven ¿no? (...) tratamos de relacionar todo con lo que hay actualmente ¿no? También con la simbología, con el conocimiento que significa el rojo, que significa el espiral, para que lo hacemos, que lo podemos hacer una mochila, qué significado tiene si lo vemos, entonces ahí siempre ahí como la colaboración por ejemplo del cabildo Nasa. [Grupo focal, 2015].

Emplear este tipo de recursos les permite a los niños y niñas familiarizarse con lo simbólico de su comunidad, conocer sus raíces a través del trabajo manual, indagar sobre el uso y significado de los colores; es decir no es una cuestión instrumental, es una cuestión de carácter simbólico que traslada al niño a entender la construcción de su comunidad, el quehacer de sus ancestros, por ejemplo “La parcela indígena está relacionada con Atx tul “anaco”, es una falda hecha de lana de ovejo para abrigar el cuerpo de la mujer” (Yule y Vitonas, 2004, p.105), por ello se afirma que el cultivar es entretejer hilos para cubrir un cuerpo “Como Nasa txiwe es concebida como Txiwe Nxhi “Madres Tierra”, entonces el cultivar es el acto de entretejer y abrigar el cuerpo de una mujer, que es nuestra madre”. (Yule y Vitonas, 2004, p.105).

Para el 2013, la escuela participa de un proyecto de elaboración de cartas, donde los niños narraban las vivencias en la escuela como indígenas, esto se hizo con el liderazgo de la Biblioteca La María. Dicho ejercicio les permitió a niños y niñas, registrar en sus narrativas la pertenencia a sus cabildos y la construcción de identidad cultural que están adelantando en la EII.

Participaron con la experiencia de compartir cartas, de contar experiencias por medio de cartas, entonces digamos ellos participaron ahí y ellos contaron sus vivencias como indígenas entonces los que manejaron el Nasa Yuwe, ellos fueron y contaron sus experiencias dijeron el significado, que era estudiar aquí, que teníamos de especial y eso fue un compartir muy bonito (...) [Grupo focal, 2015]

Para la categoría identidad el ejercicio anterior es relevante, dado que se tiene en cuenta las interacciones de los sujetos con sus contextos, vivencias, experiencias, el ejercicio de reconstruir los hechos, de entretejer las visiones, intereses o relatos de lo sucedido, esto permite que se propicie la significación de los hechos e importancia que estos tienen en las comunidades.

Entre el 2015 y 2016, se da un cambio significativo y es el cambio de jornada a la modalidad jornada única, con el aumento de jornada, ingresan nuevos maestros (dos mestizas y un afrocolombiano); se cuenta con seis grupos desde transición a quinto. La participación de maestros no vinculados a los cabildos indígenas genera la posibilidad de contar con aliados en el proceso de la constitución de identidad cultural, pese a sus diferencias cosmogónicas, se puede generar puentes para la comprensión del rol como orientadores en un ambiente intercultural “Es decir, la interculturalidad supone el reconocimiento y valoración desde el adentro de cada cultura como condición para reconocer y valorar al otro”. (CRIC; 2004, 116).

En conclusión, podemos afirmar que “la escuela se convierte en una instancia de redefinición y reconstrucción social de las culturas locales” (Herrera, 2016, p.18), en nuestro caso es la escuela un escenario donde los procesos pedagógicos que se adelanta la construyen como un agente clave para el desarrollo de las comunidades indígenas en la ciudad de Cali. La EII ha significado para la comunidad Nasa una posibilidad de trascender su legado, la enseñanza de su lengua, la incidencia en el ámbito urbano y la oportunidad de construir en lugar de encuentro (más allá de un lugar físico) enfocado en la construcción de sujetos indígenas a través de la afirmación de la identidad cultural, los aprendizajes escolares se convierten en el vehículo cultural e inclusive la práctica y enseñanza de la lengua como estrategia de resistencia, porque “Crear comunidad es también defender lo que se considera propio; es ejercer el control sobre los recursos culturales”. (Rojas y Castillo, 2005, p. 115).

3.2.2 Prácticas y saberes sobre construcción de identidad cultural.

En las narrativas de los maestros se identificaron las prácticas y saberes como discursos movilizadores de una visión cultural, ambos (prácticas y saberes) participan de los procesos de constitución de identidad cultural, operan como una especie de dispositivo de acuerdo a su naturaleza esencialmente estratégica. Por tanto, se puede considerar que “las identidades emiten una serie de *prácticas de diferenciación y marcación* de un nosotros con respecto a unos otros” (Restrepo, 2010, p. 62), siendo estas un distinto que fortalece sus raíces culturales y aspiran a la autodeterminación.

Concretamente los esfuerzos encaminados a la construcción de la identidad cultural, son visibilizados mediante: la enseñanza de la lengua, la práctica de ritos, la organización política escolar y la transmisión de creencias.

a. La enseñanza de la lengua Nasa Yuwe.

Se puede inferir que para los maestros Nasa la enseñanza de la lengua es dar apertura a su universo cultural, favorece la comprensión de su legado, la afirmación de su identidad y valora las directrices de los mayores. Una de las maestras refiere que:

La comunidad quiere la comunidad Nasa rescatar su idioma fortalecer su idioma en los niños que son digamos los primeros que deben pues estar en escena en la cuestión, entonces yo creo que lo más importante es eso, el rescate el fortalecimiento de nuestro idioma y que los niños y que los niños Nasa aprendan que hay un idioma que hay una lengua nativa y que hay que hablarla y hay que fortalecerla. Con eso les mostramos, les enseñamos su identidad y sus raíces. [Docente 1, comunicación personal]

Un antecedente que no podemos ignorar es el de la promoción de la enseñanza de la lengua lo encontramos en 1971 cuando el movimiento indígena realizó la definición de plataforma de

lucha “junto con otros seis puntos relacionados con temas económicos, políticos y culturales, se incluyera uno relacionado con la educación: «Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua». (Rojas y Castillo, 2005, p. 73). Años después con el Decreto 1142 de 1978, se da apertura a la incorporación de la enseñanza de lenguas nativas en las escuelas indígenas, emergiendo así la educación bilingüe y bicultural en las políticas de Estado” (Rojas y Castillo, 2005, p. 40).

En relación al aprendizaje de la lengua, los maestros señalan que la iniciativa en muchas ocasiones se queda sin apoyo familiar, dado que en casa pese a las observaciones que ha hecho la EII sobre la práctica de la lengua, no se promueve el uso e incluso hay madres y padres que son Nasa Yuwe hablantes, pero no generan con los niños y niñas el espacio de afianzamiento de la lengua en su hogar. El maestro Nasa Yuwe hablante expresa lo siguiente:

Es que los niños se interesan en aprender aquí, el problema es que en la casa no tienen con quien hablar, o hay papás, hay niños que aquí hablan, que saben hablar, pero les da pena, y hay papás que saben hablar y no les enseñan a los niños y ellos llegan acá y pues acá pues uno les enseña y ellos mientras estamos en el salón aprenden lo que uno les está enseñando, pero llegan a la casa y ya porque, los papas no hablan o hay veces les da pena hablar, pero pues igual aquí estamos pues ahí dándole haber para que... para que también los papás nos colaboren pues que cuando lleguen a la casa pues que les hablen en el idioma propio, porque es que hay papás que hablan Nasa Yuwe y no les hablan Nasa Yuwe sino español, entonces por eso los niños tampoco casi no. No, pero hay niños que entienden y no lo hablan; o sea uno les habla Nasa Yuwe, y los llama, y les habla, y todo en Nasa Yuwe y ellos le entienden, pero no lo hablan. [Docente 2, comunicación personal, 2016].

Considerando las limitaciones que se presentan con respecto al aprendizaje de la lengua, los maestros ven avances en cuanto a la comprensión de los niños y niñas de este, registrándose casos en que niños y niñas comprende lo que les dicen en lengua Nasa Yuwe, más no se expresan a través de ella. Dicha comprensión obedece a la socialización y escenarios en que los niños y la niña están expuestos a su enunciación, una de las maestras enfatiza lo siguiente:

Hay mamás que hablan Nasa yuwe y sus hijos no hablan (...) yo creo que la fortaleza del idioma se centra es en casa, si yo en mi casa hablo inglés, todos hablan inglés en mi casa, mi hijo debe hablar inglés, pero si yo... si yo hablo inglés y yo no procuro de que mi hijo lo haga y que me entienda él eso entonces yo no... y si más fácil me queda enseñarle el castellano pues yo lo hago más fácil. [Docente 2, comunicación personal, 2016].

En suma, la enseñanza de la lengua no es una cuestión instrumentalizada, la lengua se enseña por una cuestión sociopolítica, promoviendo la autovaloración en la recuperación y fortalecimiento prácticas tradicionales, un aspecto a considerar sería la categoría de educación bilingüe, siendo esta conceptualizada según Trillos (Citado en Rojas y Castillo, 2005, p. 76):

no sólo como un modelo educativo acorde con las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, sino también como un componente estratégico de un proyecto de mayor alcance en pro de la descolonización de los pueblos indígenas y sus lenguas minorizadas por casi cinco siglos de predominancia del español.

b. La práctica de ritos.

En las narrativas de los maestros se identificó que la práctica de ritos, se realiza con un nivel de espiritualidad para principiantes, dado que hay ritos que requieren mayor conciencia y madurez personal y espiritual para asumirlos; con los niños y niñas lo que se hace es una especie de acercamiento a los ritos, a los elementos que estos requieren y a la significación que tienen para la comunidad Nasa, en especial se evocan dos de ellos: el *Refrescamiento* y el *Saakhelo*. Los maestros explican que: El refrescamiento: Que es una especie de purificación y limpieza espiritual.

Un ritual por lo menos cuando hacemos el refrescamiento de aquí de la escuela, como para que haya un buen equilibrio entre los niños, para que no hayan peleas, nada... cosas así, sino que entre... haya... haya una armonía entre ellos.(...) el refrescamiento lo hicimos en el Inti Raymi la vez pasada, este año también lo vamos a hacer, sino que... mmm... pues contactamos a un mayor, que sepa de... pues de la medicina tradicional, y ellos vienen, se sientan todos los niños alrededor de la cancha y... y empiezan a hacer un ritual de refrescamiento a todos los niños... o sea... como... como quien dice, a sacarles el mal que ellos tienen. [Docente 2, comunicación personal, 2016].

El Saakhelo, es uno de los rituales más recientes que ha ido implementando, se realiza de manera sencilla para que los niños y niñas comprendan el sentido de su ejecución, específicamente se afirma que:

Es un ritual donde se hace la ofrenda de la semilla a la tierra, lo estamos incluyendo con los niños, pero como son fiestas muy espirituales, tratamos de hacerla muy sencilla para evitar ofender a la madre tierra, seguimos haciendo juegos tradicionales también como la arracacha donde se cogen y uno se sienta y lo tienen que arrancar. [Docente 3, comunicación personal, 2018].

c. La organización política escolar.

Igual que en las instituciones educativas no diferenciadas, las prácticas democráticas de la vida en sociedad se reproducen en la escuela, esto lo vemos a través de la escogencia de un personero estudiantil, de un consejo estudiantil y unos mediadores escolares. La EII refleja la organización política escolar como se viven en los cabildos liderados por adultos, se cuenta con una guardia indígena y un cabildo escolar; esto dimensiona con mayor énfasis la afirmación cultural que promueve la escuela en su sentido organizacional, *“En el 2007 habría que hablar de que se formó la primera gobernanza escolar. Tuvimos el primer gobernador del cabildo escolar”*. [Grupo focal, 2016].

Con respecto a lo planteado se registra lo siguiente:

-Está lo de la guardia indígena, lo del cabildo escolar y, además, hay mata de coca y lengua de suegra, pero esa la vamos a quitar porque no es tradicional y por ello vamos a cultivar la planta de la alegría para absorber toda la mala energía de las personas que ingresan aquí a la escuela, y están las fiestas tradicionales, estamos haciendo la de Saakhelu. [Docente 3, comunicación personal, 2018].

-Hay que enseñarles esa práctica de lo que hacemos nosotros los adultos entonces simplemente se elige un cabildo escolar para que vayan aprendiendo cuáles son las leyes y cuál es el régimen, lo mismo las guardias, las guardias también son una autoridad, pero debe estar acompañada con la directiva del cabildo, ellos están haciendo la autoridad de guardia. [“Grupo Focal, 2015].

La organización política escolar que se dinamiza en la EII, trata de generar las mismas figuras representativas con las que cuenta la comunidad indígena; cada uno de los miembros del cabildo, la guardia y el gobernador, portan emblemas distintivos (bastones de mando o autoridad y pañuelos en el cuello de color verde y rojo) que evidencian el rol que asumen: *“A los más grandes se les delega estos cargos, ellos ayudan a la convivencia y a que los demás se porten bien en descanso, cuiden el agua, no permitan que corran por las gradas para que no golpeen”* [“Grupo

Focal, 2015]. Se suele divulgar la organización de su gobierno escolar en clase, se sensibiliza sobre los roles y alcances de cada uno de ellos, así mismo, se le facilita a cada estudiante elegido liderar el cuidado de zonas del colegio, ser guardines del agua, la promoción de la convivencia en espacios de esparcimiento como el descanso y construir el sendero de autoridad en los actos cívicos.

d. Trasmisión de creencias.

En la EII, los maestros de la comunidad Nasa abordan elementos centrales con respecto a su sistema de creencias, exaltan especialmente el mito de origen, la propiedad de las plantas medicinales y los sentidos que despiertan las festividades, todo esto según sus narrativas dependen de la naturaleza. El Cacique Juan Tama:

*- es el mito esencial de los Nasa, (...) dice que nosotros venimos de las estrellas, entonces ahí, lo dibujamos y entonces le contamos la historia, entonces yo... dígame a su mamá... cuénteselos a su mamá, entonces yo en una reunión yo les digo a los padres bueno se acuerdan cuando... de cuando los niños les contaron a Juan Tama? (...) los padres no son como uno... como soy yo, por ejemplo, yo llego a mi casa, por ejemplo, hoy que vi a mi hijo, ¿qué hiciste hoy? Qué hiciste en la escuela, (...) los papás no, no tienen esa manía. * (Sobre el mito) yo les escribo... se lo transcribo en el computador y se los mando para que lo lean en la casa, y que de ahí de ese texto entonces vamos a... por ejemplo a subrayar las palabras que tengan la m, subrayar las palabras que tengan tal cosa, vamos a escribir estas palabras que tengan tal otra.*

- Cuando vemos la cuestión de la planta, entonces cuando vemos por ejemplo las plantas, cuando yo veo las plantas entonces yo veo, yo le llamo las plantas medicinales por ejemplo, entonces ah que bueno entonces le traigo plantas medicinales, a qué huele esta, a qué huele la otra, manipulémoslas, para qué sirven las plantas medicinales, pregúntele a su mamá (...) cuando vemos las fruta, entonces la fruta, ah la fruta nos la da la madre tierra entonces tenemos que cuidar bueno todo eso cuando vemos... cuando yo veo una clase yo trato como de meterle el cuidado por la madre tierra, (...). [Docente 2, comunicación personal, 2016].

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerar las prácticas y saberes como una construcción en ámbitos históricos e institucionales que suelen darse al interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. (Hall, 2003, p. 18). En la EII las prácticas y saberes, generan vínculos sociales, gracias a estos niños y niñas de la comunidad Nasa, pueden llegar a conocer y apreciar las creencias de su comunidad, desde los lineamientos contruidos por los seis cabildos se plantea (en el caso de los Nasa) la necesidad de “Implementar el modelo de formación cultural del pueblo Nasa, que fortalezca y ayude a mantener la identidad de las nuevas generaciones indígenas del municipio de Cali” (Alcaldía Santiago de Cali, 2010, p. 71).

Para concluir, podemos señalar que las prácticas y saberes involucrados en la EII, se han configurado en relación al alcance que tienen los maestros de la comunidad Nasa y Yanaconas, es decir, el conjunto de experiencias como sujetos vinculados a un contexto, ayudan a la transmisión de discursos amarrados a la cosmogonía, donde “La identidad es entonces vista de dos maneras: anclada en prácticas y formas de conocimiento "tradicionales", y como un proyecto siempre cambiante de la construcción cultural y política” (Escobar, 2006, p.25); de manera que los niños y niñas de la comunidad Nasa están construyendo su visión cultural y echando raíces a través de la cotidianidad escolar, en otros términos, están objetivando los significados de su cultura.

3.2.3 Práctica pedagógica.

La práctica bebe de los discursos, acciones y relaciones que pueden hallarse en un sitio, interactúa con y deja trazas en ellos. Estas trazas no solo están presentes en la memoria de quienes ejercen la práctica sino en la práctica misma. Algunas pasan a formar parte de las arquitecturas de esa práctica, de manera que quienes la habitan luego, las encuentran en los

arreglos —culturales-discursivos, materiales-económicos y sociopolíticos—, que posibilitan o limitan la práctica. (Herrera y Martínez, 2018, p. 15 citando a Kemmis).

La intencionalidad pedagógica con la cual los maestros de la comunidad Nasa abordan su legado, es vinculante, en gran medida a través de la oralidad y el recurso espiritual. Cuando se asume un repertorio cultural en el ámbito educativo, se espera que contribuya a la constitución como sujetos, quienes dan vitalidad a la cultura misma, engranando saberes y haciendo conexiones con la naturaleza de lo compartido.

En relación a la práctica pedagógica se pueden identificar que los maestros asocian los núcleos de aprendizaje con su interés en el legado cultural Nasa, es así como en su ejercicio académico plantean vínculos entre lo abordado y lo que identifica su condición de indígenas Nasa, trasciende del carácter informativo y le atribuyen al escenario educativo una dinámica reflexiva — crítica sobre la realidad que como comunidad les ha tocado asumir en el devenir histórico. Las narrativas lo sustentan:

- *Digamos que siempre hemos tratado de **implementar en todas las áreas los temas que hacen relación con la comunidad indígena**, por ejemplo, el área social entonces digamos damos, explicamos que nosotros no somos cualquier aparecido, sino que **tenemos muchos derechos y tenemos que conocerlos para poder saber quiénes somos**, para poder nosotros defendernos en un momento dado, digamos tratamos de también de que **todo se implementó a partir del conocimiento ancestral** ¿no? En la cuestión de ciencias naturales también es importante la madre tierra, de donde surgimos, el origen de nosotros. [Grupo focal, 2015].*
- *(...) como yo les doy sociales a los de cuarto y quinto entonces por ejemplo el otro periodo fue muy... muy indígena por decir algo, **vimos la constitución, vimos la legislación indígena y vimos el manual de convivencia**, entonces tratando de **articular los tres elementos**, de que los tres elementos son importantes para que nosotros conozcamos nuestros derechos y que también como tenemos unos derechos tenemos unos deberes. [Docente 1, comunicación personal, 2016].*
- *(...) hemos tratado de no trabajar con el... con el plan de aula de Santa Librada, sino que el plan de aula de Santa Librada lo hemos acoplado a las necesidades que nosotros tenemos, que los niños fortalezcan para su identidad persona... como cultural. [Docente 1, comunicación personal, 2016].*

El conjunto de acciones que los maestros indígenas Nasa implementan a diario en la EII entreteje su historia de vida, el currículo, los estudiantes y el proceso formativo que va acompañado de la intencionalidad prevista. Son los maestros los encargados de atribuirle sentido y soplo de vida a la práctica pedagógica, esto nos conduce a pensar y concebir que:

Los docentes somos una circunstancia que se forma a partir de una persona. Si la formación personal es fuerte, sólida, así lo será el docente. Por eso es necesario preguntarnos ¿Cuáles son los valores y convicciones que orientan mi actuación? ¿Acaso vivo desde el personaje que aparento ser o desde la persona que soy? ¿Qué es lo que orienta mi vida? ¿Tener más o ser más? Se trata de darle sentido a nuestras vidas, y así evitar quedarnos llenos de nada y vacíos de todo. (Díaz, 2006, p. 90).

El saber aparece en la práctica pedagógica en cuatro vías: i) Como la apropiación del discurso de la diferencia, ii) Como la afirmación de la identidad cultural que constituye su “ser indígena”, iii) Como la reafirmación/recuperación de su legado en el contexto donde interactúa y iv) Como el aprendizaje de su cosmogonía.

Podemos concluir entonces, afirmando que los maestros Nasa de EII desarrollan su práctica pedagógica basada en lo estipulado por el MEN en cuanto a las áreas de conocimiento, sin embargo incluyen el Nasa Yuwe, la danza y la música como componentes diferenciales en su currículo, haciendo de estos un recurso viable para la trasmisión y recuperación del legado cultural, con esta apuesta pedagógica participa de una aspiración colectiva, que converge con otras iniciativas que han venido desarrollando en el país. Como lo explicita Rojas y Castillo (2005, p. 77):

La creación de escuelas, la definición de un currículo propio, la investigación y la construcción de los proyectos pedagógicos comunitarios, hacen parte de la lucha por un proyecto de sociedad indígena. Así lo expresan dos miembros del equipo de trabajo del CRIC: *Un paso fundamental de este proceso consistió en comprometer al Gobierno Nacional en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, promoviendo la autovaloración en la recuperación y fortalecimiento de*

nuestras prácticas tradicionales y de las lenguas nativas. En esta perspectiva la educación se asume como la estrategia principal para avanzar en la construcción, consolidación y cualificación permanente del proyecto integral de sociedad que las comunidades sueñan en el presente y para el futuro.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

4.1 La identidad cultural en el proceso educativo

Acudiendo a Restrepo (2010) es relevante posicionar las identidades como relacionales, procesuales, abiertas, discursivas y narradas; su esencia dinámica cuestiona la visión de ser entidades fijas e inmutables. Se puede referir entonces que “Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, desencantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que, una vez producidas, las identidades dejen de transformarse.” (Restrepo, 2010, p. 63).

La concepción de indígenas, es un referente clave para comprender los repertorios culturales que los maestros indígenas Nasa transfieren en el rol que asumen en la EII. Al respecto, podemos afirmar que la condición de sujetos indígenas incide en su proceder pedagógico, no es conveniente ver de manera aislada la identidad cultural y el rol de maestros. Ser indígena en los términos que emplean los maestros, se puede resumir en tres miradas: Como rasgo fenotípico, como una construcción cultural y como un ejercicio de autoreconocimiento. A continuación, se exponen las apreciaciones:

- *Pues para mí ser indígena es mirar todos mis ancestros, mi madre y mirar mis rasgos pues porque yo mejor dicho a rasgos siempre toda la vida me han dicho que india, india, india, india, entonces yo... para mí mis rasgos son el precedente que tengo de que soy indígena, y a raíz de empezar aquí y de empezar en el cabildo y de estar en esto entonces he aprendido mucho y he como se dice. [Docente 1, comunicación personal, 2016].*
- *Ser indígena... o sea es... para mí es como tener... ese sentido de pertenencia, de... de valorar de lo que... de...de...de mi cultura, de donde vengo yo, ser indígena es... es o sea... guardar pues las... las costumbres, eh...usos y costumbres todo lo que nos han dejado nuestros... nuestros mayores, conservar eso, pero no solamente para mí, sino conservarlo pero a sí mismo enseñarle a los demás. [Docente 2, comunicación personal, 2016].*

- *Ser indígena para mí es parte del reconocimiento de conocerme porque antes de llegar al cabildo me daba pena decir que era indígena el auto-reconocimiento, lo que me hace reconocerme, el proceso fue muy largo y cuando estudié licenciatura en matemáticas, me daba pena cuando mencionaban mis apellidos porque eran de la comunidad indígena. [Docente 3, comunicación personal, 2018].*

Ser indígena implica reconocer y recuperar la memoria histórica de un pueblo, es dar significación a lo ancestral, a las costumbres que viajan de generación en generación; para ser indígena no solo se acude a los rasgos fenotípicos específicos, se acude al devenir histórico que trastoca la vida, en la narrativa podemos apreciar que en ocasiones su condición cultural desencadenó cuestiones anímicas que afectó el desenvolvimiento personal en escenarios sociales.

La concepción de indígena juega un papel relevante en el rol de los maestros, se convierte en un referente de base en su práctica pedagógica, nos arriesgaríamos a afirmar que la constitución de su identidad impacta el escenario educativo, de manera relacional y discursiva, evocando la experiencia de consolidación de la identidad de los maestros. Aunque en su narrativa dejan ver rasgos –incipientes quizás- de rechazo, también vislumbran que ser indígenas no fue un proceso consolidado en la infancia, fue un proceso que agotó una fase de reconocimiento, consolidación y autoreconocimiento, eso confirma la condición metamórfica que Restrepo (2010) le atribuye a la identidad. Explícitamente señala que “el ritmo y los alcances de las transformaciones no son todos iguales ya que variables demográficas, sociales, políticas y de subjetivación interactúan de disimiles trasformaciones.” (Restrepo, 2010, p. 63).

Con respecto a las manifestaciones de la identidad cultural, se juega con un conjunto de expresiones vinculadas a lo discursivo y lo procesual. Uno de los maestros afirma que manifiesta ser indígena cuando puede transmitirlo, concretamente manifiesta lo siguiente:

(...) pues lo manifiesto... enseñándolo, mmm... lo que hago yo aquí... enseñando la lengua... el idioma Nasa, enseñando música tradicional, danzas tradicionales, mmm... cosas así... juegos, tradiciones, todo lo que tiene que ver con la cultura Nasa. [Docente 1 comunicación personal, 2016].

En ese sentido, una maestra hace alusión a lo procesual cuando señala que

Lo relevante, lo relevante que yo creo que es, es fortalecer la cuestión de la identidad cultural y también el idioma los usos y costumbres, digamos lo que es el idioma, como te digo el idioma es como la... como el pilar, ¿(...) de que de que somos diferentes porque hablamos porque tenemos un idioma propio, que lo hemos perdido? No, no lo hemos perdido lo queremos fortalecer. Y para eso está la escuela, porque el padre de familia muchas veces habla el idioma y le da pena hablarlo, y le da pena transmitírselo a sus hijos. [Docente 2, comunicación personal, 2016].

Figura 1:
Componentes de la identidad cultural en los maestros indígenas Nasa



Según Clavijo (citado en Castillo, Triviño y Cerón, 2008, p.19) “Las narraciones personales de los maestros también ofrecen información y herramientas para entender cómo su educación puede influir en la educación de futuras generaciones”. Con respecto al primer componente, historias de vida, podemos plantear los maestros de la comunidad Nasa cuenta con una realidad histórica que los ha ido configurando como sujetos, sus antecedentes instituyeron en ellos un conjunto de factores que los llevo a confrontarse con su condición fenotípica y cultural, sin embargo, el medio familiar donde crecieron facilitó en ellos la autodeterminación de manera gradual, según Herrera y Garzón (2014, p. 5) “las historias de vida permiten apreciar, a partir de la reconstrucción de la historia de un sujeto, los puntos de inflexión a partir de los cuales esa misma historia ha tomado forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económicos”. Con esto, podemos inferir que la historia de vida está cargada de una impronta que contribuye a la configuración de la vida actual de un sujeto, en nuestro caso, para los maestros indígenas sus antecedentes adquieren gran significado dado que ese cumulo de experiencias movilizan su determinación como indígenas, cuestión que vinculan en el quehacer pedagógico.

El segundo componente, la autodeterminación, puede ser concebida como “la capacidad que poblaciones suficientemente definidas desde el punto de vista étnico o cultural tienen para disponerse de sí mismas” (Baldi, 2008, p.99), es decir, la capacidad de un sujeto en optar por la pertenencia a un grupo social determinado. Este componente da cuenta de su afinidad con los repertorios culturales que defiende el pueblo Nasa; adicional a ello, se puede vincular el tercer componente, la apropiación del legado, dado que para hablar de este se requiere previamente de la autodeterminación; a partir de las narrativas de los maestros se puede inferir que dicha apropiación es un proceso de acogimiento, de retención, de volver nuestro una serie de discursos, símbolos y

prácticas propios de una comunidad, dicho proceso es retomado por los maestros en la EII mediante su quehacer pedagógico, que específicamente se recrea en la transmisión de sus antecedentes culturales.

El cuarto y quinto componente, rol social y vivencia en comunidad, por su naturaleza (vida en sociedad) son interdependientes. La participación de los maestros en el cabildo y su arraigo con la cosmogonía del pueblo Nasa, los posiciona como sujetos idóneos para afianzar y promover la identidad cultural en la EII, el rol de desempeñan en el marco de su comunidad los vincula directamente con el proceso de construcción identitaria indígena, su vivencia en comunidad afianza la condición étnica, ello incide en el medio escolar que comparten con la generación que se está levantando. En ese sentido,

La etnicidad es un fenómeno a la vez objetivo y subjetivo, la relación entre ambos aspectos es una cuestión empírica [...]. Los grupos étnicos se definen a la vez por las modalidades culturales objetivas de su conducta (incluyendo la más importante, su conducta lingüística) y por sus visiones subjetivas de sí mismos frente a otros. (Bonfil, 1991, p. 166).

El último componente, el repertorio cultural, de acuerdo a Even-Zohar (2008, p.218) este “constituye la suma del conjunto de opciones utilizadas tanto por un grupo de gente como por sus miembros individuales para la organización de la vida”. Eso indica que el repertorio traza el actuar de los maestros, su cosmovisión se ve determinada por la cultura -con quien comparte afinidades- y por la adopción de los elementos que la componen, el repertorio “no es ni generado ni heredado por nuestros genes, sino que necesita ser construido, aprendido y adoptado por la gente, es decir, por los miembros del grupo”. (Even-Zohar, 2008, p.220); en ese sentido, los maestros Nasa a través de su práctica enfocada en la identidad cultural, facilitan a la población escolar referentes que dan sentido y configuran las características del ser indígena. Así mismo, la

transmisión del repertorio obedece a la regularidad con que se hace énfasis, pero también, a las redes familiares y sociales que intensifican su adopción.

Cada uno de los componentes que se entretajan para dar cuenta de la identidad cultural que los maestros disponen en la EII, operan como un organismo, establece comunicación unos con otros, extiende brazos que los conectan, se percibe en su funcionalidad como todo y como lo menciona Menza (2016) los Nasa

mantienen viva su identidad cultural no sólo en su lugar de origen “Tierradentro”, sino también en nuevos espacios como la ciudad de Cali, es decir, conservan unas características que los identifican como una unidad que guarda unas particularidades en común y que la diferencia de otros grupos sociales. (p.15).

De acuerdo a Bonfil (1991), podemos decir que el proceso educativo dentro de los elementos culturales tiende a enmarcarse en una forma de organización, según el autor a través de las formas organizativas

“se hace posible la participación de los miembros del grupo cuya intervención es necesaria para cumplir la acción. La magnitud y otras características demográficas de la población son datos importantes que deben tomarse en cuenta al estudiar los elementos de organización de cualquier sociedad o grupo. (Bonfil, p. 172)

4.2 Identidad cultural como una cuestión política

El cabildo Nasa ha agenciado una forma de socialización y reinención de la identidad en la ciudad haciendo uso de estrategias como el conocimiento jurídico tanto ancestral como institucional, la lucha por la visibilización de la diferencia cultural, el deseo de organización de un territorio compartido en el marco urbano como proyección a futuro, la colectividad de la minga como espacio festivo, ceremonial y político, las relaciones con los cabildos de origen y el trabajo articulado con los seis pueblos indígenas habitantes de Cali. (Motta, 2010, p. 24).

La consolidación de la EII, es producto de la reinención de la identidad en la ciudad que señala Motta (2010) es retomar la memoria histórica de un pueblo y asentarla en un territorio

distinto al lugar de origen, recuperar y anclar el desarrollo autónomo de la comunidad Nasa. Para fijar el propósito de la consolidación de la EII, se retoma las voces de los que se refirieron a esto: *Al principio... inicialmente era eso, la idea era fortalecer la en educación a nivel de esta escuela (...) [Docente 2, comunicación personal, 2016];* la EII brinda según miembros de la comunidad una dimensión cultural, abandera discursos reivindicatorios: o sea lo que brinda la escuela aquí es la parte cultural, lo que *tiene que ver con las culturas indígenas más que todo en el fortalecimiento, no solo en la cultura Nasa, sino en la cultura Yanacona [Docente 2, comunicación personal, 2016].* Adicionalmente, la defensa y lucha por la recuperación del legado cultural, es reconocido como un terreno que ya ha ido conquistando las comunidades rurales, (...) *los indígenas en los resguardos rurales han venido ganando espacio y ese espacio se ha proyectado a los resguardos de ciudad. [Directivo docente 4, comunicación personal, 2014].*

De acuerdo a lo anterior, es considerable señalar que el cabildo indígena se convierte en la ciudad, “en un nuevo protagonista y empieza a ser parte de la nueva historia urbana. Es en el cabildo donde se decide con palabras, las adaptaciones y el mantenimiento del corpus cultural de los grupos étnicos estudiados al nuevo medio sociocultural urbano”. (Motta, 2010, p. 25);

en la ciudad el resguardo está íntimamente ligado a la tierra y en las ciudades no tienen tierra, pero tienen organización y tienen necesidad de defender sus valores ancestrales, de defender su dialecto, porque en la medida en que estén en la ciudad en esa medida van perdiendo todo lo ancestral y van perdiendo su dialecto, van perdiendo su identidad, entonces con objeto de lograr rescatar esa identidad nosotros hemos venido impulsando con el apoyo de todos los cabildos indígenas el fortalecimiento de la Escuela Integral Indígena (...) [Directivo docente 4, comunicación personal, 2014].

Transitar en la comprensión de prácticas y saberes, nos permite dimensionar que la EII como acto político se inserta en cada una de las prácticas educativas: enseñanza de la lengua, el

liderazgo mediante el cabildo escolar, los ritos, entre otros. Desde la escuela se trabaja la pervivencia de la comunidad Nasa; con la introducción de la dimensión educativa en la lucha y movimiento indígena, hubo un despertar en la proliferación de acciones políticas tendientes al reconocimiento de los derechos educativos especiales que correspondieran a las tradiciones culturales e inclusive las lingüísticas, “Uno de los resultados de estos procesos de negociación con el Estado fue la promulgación del Decreto 1142 de 1978; Rojas y Castillo (2005, p. 74)”: el cual le brinda autonomía a los grupos étnicos para diseñar y ejecutar sus iniciativas curriculares.

4.3 Conclusiones y recomendaciones

Del trabajo de investigación, podemos agrupar los hallazgos en tres aspectos: i) La consolidación de la EII, ii) La lengua Nasa Yuwe como una acción pedagógica que contribuyen a la constitución de identidad cultural. Y, por último, iii) La vinculación de la identidad cultural en el proceso educativo.

Ya son doce años de funcionamiento que tiene la EII, durante este tiempo se ha ido labrando la experiencia educativa con una serie de altibajos que han generado en ella fortalecimiento y crecimiento como entidad cultural. Abiertamente el cabildo Nasa se ha mantenido en la lucha por salvaguardar el escenario educativo, ha extendido su apoyo en la gestión cultural implementada, en la actualidad los tres maestros Nasa que acompañan el proceso educativo en la EII están vinculados al cabildo, es decir, participan de la vida política de la comunidad; esto refiere que en su rol como orientadores tienen la visión de escuela como

unidad, de ahí que comprendamos que “la educación para el nasa es el acto de asociar, añadir, agregar, completar lo que nos hace falta”. (Yule y Vitonas, 2004, p. 151).

La EII, en su currículo cuenta con las asignaturas básicas –exigidas por el MEN- de la educación primaria, sin embargo, la inclusión del Nasa Yuwe, la danza y música le ha atribuido unos rasgos característicos, que bien podrían enmarcarse en el proceso de etnoeducación; las formas de identificación mencionadas hacen de la EII un escenario que fomenta la identidad cultural desde la cotidianidad escolar. En ese sentido, es claro mencionar que

La etnoeducación constituye una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc, en una dimensión de articulación intercultural. (Rojas y Castillo, 2005, p. 83 citando a Artunduaga, 1996).

Por otra parte, la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe como una acción pedagógica que contribuye a la constitución de identidad cultural, se convierte en un dispositivo que abre los sentidos hacia un mundo simbólico. La lengua “tiene un papel estratégico en la lucha por la supervivencia y el futuro étnico” (Cabrera, 1995, p. 91).

El Nasa Yuwe, se convierte en el vehículo fundamental del desarrollo de la cultura en la EII, la persistencia en mantener el legado y las características culturales que les son propias a los Nasa son lo que recrean el escenario educativo, con Cabrera (1995) podemos comprender que

Una determinada sociedad, una determinada etnia tiene en su lengua no sólo una manera especial de percibir el mundo, sino una manera propia de soñar con el porvenir, de realizar proyectos sobre su futuro a partir de una especial percepción de la identidad. La lengua, por consiguiente, constituye el vestigio último y el primero donde se encierra el mundo de las interpretaciones de los pueblos, constituye un fundamento especial de la cultura (p. 92).

De acuerdo con Melucci (Citado en Chihu y López, 2007, p. 143), la identidad se constituye en un proceso en el que se presentan tres elementos: a) la permanencia de una serie de características a través del tiempo; b) la delimitación del sujeto respecto de otros sujetos, c) la capacidad de reconocer y de ser reconocido.

En consecuencia, la identidad cultural que fomentan los maestros en la EII cuenta con los tres elementos mencionados por Melucci, en relación al primero, se evidencia en la trayectoria histórica que desarrollan los miembros de la comunidad Nasa, dado que desde los inicios de la EII se ha contado con prácticas y saberes fieles a la cosmogonía de la comunidad, pese a las limitaciones y dificultades que inciden en el afianzamiento de la identidad cultural¹². Sobre la delimitación del sujeto, la EII no solo se esfuerza por comprender la dimensión familiar en la que está expuesto el niño, sino también la dimensión social que comparte en la escuela, como una especie de micro sociedad y, por último, la capacidad de reconocer y ser reconocido, será una constante, dado que somos sujetos inacabado y por tanto se ira adaptando para poder construir su mundo, el reconocimiento se ira forjando a lo largo de la etapa escolar.

Por último y no menos importante, la vinculación de la identidad cultural en el proceso educativo. Para empezar, quisiera destacar que las condiciones que ha configurado la escuela han sido objeto de estudio de carácter interdisciplinar, que se ha sometido quiérase o no a intereses de diferente índole como políticos, sociales, culturales y económicos, esto nos hace considerar que como objeto de estudio corresponde a una estructura compleja, producto de una época y unas circunstancias determinadas, en nuestro caso del cabildo indígena Nasa.

El cabildo como institución ha venido desempeñándose en diversos frentes de trabajo que cubren un amplio espectro de necesidades tanto de bienestar social como del rescate de

¹² como lo son las dinámicas familiares, donde la tendencia es delegarle a la escuela el afianzamiento de la lengua, por ejemplo.

algunas tradiciones culturales; reetnización de nuevos procesos y construcción de una identidad diferencial en la ciudad. (Motta, 2010, p. 25).

Siendo que las identidades se constituyen discursivamente, se convierten en unas realidades sociales que se movilizan supeditadas a la escala en la que se despliegan. Dado que se construye con la presencia de otros, podemos afirmar que en la EII la identidad cultural emerge de la interacción de los niños y niñas con sus maestros, en la comprensión colectiva del mundo simbólico que los distingue y en la reproducción de saberes que comparten en la cotidianidad escolar.

Por tanto, podemos comprender que la identidad cultural se construye precisamente a partir de la apropiación de un repertorio cultural, factor que dependiendo las circunstancias contara con una función diferenciadora o contrastiva; ello indica que la EII dentro de sus propósitos de formación está la difusión y apropiación del repertorio cultural de los Nasa -y las demás comunidades que participan-, esto para ir configurando en el niño y niña una identidad cultural que los establece sujetos indígenas diferentes a otros sujetos del entorno social, esto marcará diferenciación.

Con respecto a lo anterior se presenta una tensión –latente-, dado que los Nasa son la población mayoritaria en la escuela, deben asumir los demás aspectos diferenciadores de las comunidades con quienes comparten el escenario educativo, si ello no se hace, se corre con el riesgo de generar una postura hegemónica.

La identidad de un sujeto, contiene elementos socialmente compartidos, cuando los maestros Nasa fomentan en la escuela, la reproducción de figuras representativas de la autoridad Nasa, como lo es la guardia y el cabildo; podemos afirmar que estos elementos, empiezan a entretenerse en su visión del poder en la comunidad. Se forma con el ejemplo y eso lo evidencian en sus dinámicas escolares, el sentido de la guardia y el cabildo trasladado al mundo escolar refieren una transmisión del legado en cuanto a su organización política.

Para concluir, la experiencia que estudiamos nos confirma que la identidad opera como una red de relaciones, en las cuales se constituyen vínculos sociales, nociones y representaciones de lo que es un colectivo, una etnia o una familia cultural, ello conduce a definir la identidad cultural como un constructo que emerge de la interacción de los sujetos con sus entornos, de modo que, las constelaciones de rasgos culturales distintivos –simbólicos- le permiten al sujeto la creación e intercambio de expresiones significativas, que ira aprendiendo, apropiando y exteriorizando, dando vía libre a la identidad desde la diferencia y no al margen de ella.

REFERENCIAS

- Alcaldía Santiago de Cali. (2010). Proyecto: “Asistencia técnica para la implementación de la política pública indígena de Santiago de Cali 2009”. Documento informe final convenio interadministrativo entre la secretaria de desarrollo territorial y bienestar social.
- Altez, Y. (2003). Apuntes para un nuevo debate sobre identidad cultural. Daniel Mato (coord.): Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización. Caracas: FACES - UCV, pp. 79 - 95.
- Arfuch, L. (2005). (Compiladora). Identidades, sujetos y subjetividades. - 2a ed - Buenos Aires: Prometeo.
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. IV (12),1991, pp. 165-204. Universidad de Colima, Colima, México.
- Cadena-Iñiguez, P.; Rendón-Medel, R.; Aguilar-Ávila, J.; Salinas-Cruz, E; de la Cruz-Morales, F.; Sangerman-Jarquín, D. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 8 (7), pp.1603-1617.

Cabrera, O. (1995). Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina. *Revista interamericana de educación de adultos* (3), pp. 67-99.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos Teórico Epistemológicos de los Imaginarios Sociales. *Cinta medio* (43), pp. 1-13.

Carreteo, A. (2001). Comunicación y sociedad. (39). Universidad de Guadalajara. enero-junio, pp. 45-61.

Castillo E., Garzón L., Cerón, C. (2008). Maestros indígenas. Prácticas, saberes y culturas pedagógicas. Editorial Universidad del Cauca Serie Estudios Sociales - Colección Educación y Culturas.

Chihu, A. y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. 3 (1), pp.125-159. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa.

Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC. (2004) ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Bogotá: Editorial Fuego Azul.

Corbetta, P. (2007). III parte: La recopilación de los datos: Técnicas cualitativas. En *Metodología y técnicas de investigación social*. Mac Graw Hill: España.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Escobar, A. (2006). Modernidad, identidad, y la política de la teoría. (s.d).

Even-Zohar, I. (2008). La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia. Interculturas, transliteraturas. Recuperado de <https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/EZ-Fabricacion-del-repertorio2008.pdf>

Fernando, R. (2008). Subjetividad social, sujetos y representaciones sociales. Centro universitario de Brasilia. Vol. 4 (2). Pp. 225-243.

Giménez, G. (2010). Capítulo 1: La cultura como identidad y la identidad como cultura. En: Identidad, cultura y política: Perspectivas conceptuales y miradas empíricas. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Hall, S. y Paul, G. (coordinadores) (2003). 1. Introducción ¿Quién necesita “identidad”? En: Cuestiones de identidad cultural. Amorrortu editores. España.

Hamui, A. y Varela, M. (2012). La técnica de grupos focales. Universidad Nacional Autónoma de México: México D.F.

Herrera, J.D. & colaboradores (sin publicar). Agencia. Texto UPN-28. Bogotá: CINDE a nueve experiencias de América Latina. Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales. Universidad Santo Tomás. Colombia.

Herrera, J. (2009). La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. 1ª Edición. Bogotá: CINDE.

Herrera, J. y Garzón, J. (2014). Modulo. Relatos e historias de vida en ciencias sociales. Eje de investigación. Lecturas de circulación restringida al programa de maestría en desarrollo educativo y social. Bogotá: CINDE.

Herrera, J. (2016). La relación escuela - comunidad: un análisis desde la teoría de sistema. Revista interamericana de educación, pedagogía y estudios culturales. Vol 8 (1), pp11-33.

Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. Pedagogía y Saberes, N° 49, pp.9-26.

Katayama, R. (2014). Introducción la investigación cualitativa Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima: Fondo Editorial de la UIG.

Larrain, J. (2003). El concepto de identidad. Revista FAMECOS. Porto Alegre nº 21.

- Menza, A. (2016). Recursos movilizados por la comunidad nasa, para el reconocimiento de su cabildo en el municipio de Santiago de Cali. (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Motta, N. (2010). Tejiendo la vida en la ciudad de Cali. Estrategias de adaptación e inclusión de seis cabildos indígenas urbanos. *Historia y espacio* (34). Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Molina-Betancur, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia (124). *Vniversitas*, pp 261-292.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa *Revista de Psicodidáctica*, núm. 14, pp. 5-39 Universidad del País Vasco: España.
- Quijano, A. (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander (editor). *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Págs. 201-245. Buenos Aires: Clacso.
- Restrepo, E. (2010). Capítulo 2: Identidad: apuntes teóricos y metodológicos. En: *Identidad, cultura y política: Perspectivas conceptuales y miradas empíricas*. Universidad del Valle.
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Colombia: Universidad del Cauca.

Tarrow, S. (1997). El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política. Alianza Editorial: Madrid.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Paidós ibérica: Barcelona.

Waldman; G. (2000). Identidad. UNAM. En: Léxico de la política. Flacso México: Fondo de cultura económica.

Yule, M. y Vitonas, C. (2003). La metamorfosis de la vida: pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra. Toribio: Proyecto Nasa, cabildo de etnoeducación.

ANEXOS

Guía para desarrollar las entrevistas a maestros

1. ¿Qué es para usted la Escuela Integral Indígena?, ¿Hace cuánto conoce esta experiencia educativa?
2. ¿Cómo se constituyó la Escuela integral Indígena?
3. ¿De qué manera el Cabildo Nasa de Cali ha participado en la consolidación?
4. Para usted ¿qué es ser indígena? Y ¿cómo lo manifiesta? (si se autodefine como indígena)
5. ¿Qué acciones/prácticas o intencionalidades pedagógicas conoce o se ha enterado que desarrolla la Escuela para que niños y niñas se formen como indígenas?
6. ¿Qué brinda la Escuela Integral Indígena a diferencia de los demás centros educativos?
7. ¿En qué participa y cómo se vincula la familia de cada estudiante de la Escuela Integral Indígena? (si se autodefine como indígena)
8. ¿En el plan de vida de la comunidad nasa que aspectos se consideran relevantes en cuanto a la educación de niños y niñas? (si se autodefine como indígena)
9. ¿En los diferentes escenarios que comparten como cabildo urbano Nasa, en cuáles de ellos participan niños y niñas? ¿Con qué frecuencia? (si se autodefine como indígena)
10. ¿Cuándo un niño(a) termina su ciclo de educación primaria, cómo lo vinculan al sistema educativo? ¿Qué tipo de continuidad u orientación se le da al proyecto educativo indígena?
11. Por favor nárreme un día en la escuela.

Guía para el desarrollo de la entrevista al directivo docente de la institución educativa.

12. ¿Conoce la Escuela Integral Indígena? ¿Cómo se constituyó (recorrido histórico)?
13. ¿Hace cuánto conoce esta experiencia educativa? ¿Qué tipo de vinculación tiene?
14. Desde su rol ¿De qué manera ha participado para la consolidación de esta experiencia?
15. ¿Qué acciones/prácticas o intencionalidades pedagógicas conoce o se ha enterado que desarrolla la Escuela para que niños y niñas se formen como indígenas?
16. ¿Conoce cuáles son las metodologías y herramientas (o énfasis) que soportan la experiencia?

17. ¿Qué brinda la Escuela Integral Indígena a diferencian de los demás centros educativos?
18. En materia de gestión de la política pública en educación, ¿Qué considera que se debe fortalecer o incluir para que la EII siga consolidándose?
19. ¿Cuándo un niño(a) termina su ciclo de educación primaria, cómo lo vinculan al sistema educativo? ¿Qué tipo de continuidad u orientación se le da al proyecto educativo indígena?

Apuntes de observación A

Registro de observación

Fecha: 5 agosto de 2014

La reunión se lleva a cabo en un salón ubicado en el puesto de Salud del Barrio, Belalcázar comuna 9 de Cali, la reunión comienza diez minutos después del horario previsto 7:10PM, es presidida por la líder indígena Nasa CA. Cada participante se ubica en el círculo dispuesto con sillas, imagino que su organización les permite tener un mejor contacto visual entre todos. La líder empieza a hablar de cuestiones educativas, menciona que el proyecto de etnoeducación indígena “Educación propia” debe proyectarse para cubrir todas las etapas, relaciona seis: Primera infancia, primaria, bachillerato, universidad, educación para el trabajo y educación informal. Señala que con la cantidad de población Nasa que hace presencia en la comuna 18 y 20, se puede iniciar el trabajo en primera infancia; empezando con las madres gestantes, a la fecha se cuenta con veinticinco Nasa y veinte Yanaconas.

La líder refiere tener conocimiento de las entidades que van a ejecutar el trabajo con la primera infancia, señala que como comunidad deben trabajar mancomunadamente con la organización municipal, con Comfandi y con los cabildos. Menciona que una tarea de todos para la próxima reunión es pensarse en una ficha de registro diferencial, esto para distinguir la población de cada comunidad, dado que el registro con el que cuentan es insuficiente para determinar la población de primera infancia. Afirma que en lo pedagógico se debe seguir trabajando con las madres gestantes y las educadoras instruyéndolas en una minuta diferencial y en la construcción de una unidad propia de alimentos.

En la reunión se hace énfasis en la apuesta de recopilar los datos de los niños que harían parte del CDI, siendo este, un Centro de atención diferencial indígena. En este espacio señala la líder, se puede poner en práctica la ritualidad, el proceso de recuperación de la identidad de las nuevas generaciones. Adicional a ello, menciona que, en primaria en la Escuela Integral Indígena, a la fecha cuentan con una población de ciento cuarenta niños/niñas, la mayor preocupación es no contar con un currículo propio, siendo este el punto de partida de la educación propia.

Para finalizar la reunión, la líder plantea que están llamados a crear una nueva generación Nasa, considerando el marco de derechos que tienen como indígenas, las prácticas que atraviesan todo el ciclo de la educación hasta la universidad, el plan de vida, el derecho propio y el plan de salvaguarda. La reunión fue de carácter informativo.

Registro de observación

Fecha: 12 agosto de 2014. Lugar Escuela Integral Indígena

Debido a la congestión vehicular llegue después de haber iniciado la reunión. La líder indígena Nasa CA la estaba presidiendo. Se estaba abordado el tema del transporte escolar, dicho servicio

favorece la asistencia de los niños y niñas de la Escuela Integral Indígena, según la información suministrada por la líder, el servicio está cubriendo los barrios de Siloé, Los Chorros, Decepaz 1, Terron Colorado.

Por otro lado, menciona que es importante conocer el proceso de formación de los mitos y leyendas, por ello, la interacción que se tenga con las personas que vienen de territorio de origen es vital para fortalecer el desenvolvimiento de la comunidad.

La líder expone que se cuenta con la necesidad de recolectar lo que el pueblo Nasa ha hecho en lo jurídico, más de diez años llevan Cali, se ha contado con logros significativos, uno de ellos los 470 cupos obtenidos para vincular población de primera infancia de la comuna 18 y 20, cupos que beneficiaran a niños y niñas Nasa y Yanaconas, así como de familias víctimas del conflicto armado. De acuerdo a lo mencionado por la líder, se debe insistir en que el municipio se piense en una atención integral a la primera infancia desde un enfoque diferencial, incluyendo las labores que adelanta la secretaria de cultura, el ICBF, Comfandi; de esto, emerge la propuesta de construir un comité de enfoque diferencial, que inicie labores sobre el tema, diseñando una ficha para hacer una recolección de información más oportuna.

Otro tema que incluye la líder, es capacitar. Resalta que a través de las capacitaciones se gestiona la recuperación de la cultura en las madres gestantes; dado que la memoria se teje desde ahí, esto nos ira mostrando como es el proceso de formación para una nueva generación; dar lugar a todo lo cultural, a lo propio y aprender lo mínimo de occidente, por ello hay que platear en la oferta para primera infancia una metodología propia.

Con respecto a la alimentación, la líder hace énfasis en que a los niños de primera infancia se le debe suministrar una alimentación diferente. Presenta un interrogante - a una de las participantes- ¿Cómo estamos elaborando este tipo de alimentos?, la minuta propia evita que nos sigan contaminando con leche saturada. Afirmo que como Nasas es nuestra responsabilidad hacer frente al tema de la desnutrición, la perdida de la identidad y la desprotección, así mismo, expresa que la ventaja de tener información, permite construir un servicio de atención especializada para los Nasa y Yanaconas (dicha estrategia es denominado como el Nido indígena).

Posteriormente, se hace la presentación de un maestro Nasa que trabaja en el municipio de Jambaló (Cauca), el maestro afirma que históricamente perdimos mucho como pueblo, por eso los esfuerzos de los cabildos deben centrarse en recuperar lo ancestral, lo cultural. El maestro expresa que lo fundamental en el territorio es el pluralismo jurídico, los derechos humanos, la investigación y el trabajo comunitario; partiendo de lo critico social, pero esto debe ser para crecer y fortalecer los pilares fundamentales: Cosmovisión y cosmoacción (en el territorio).

El maestro explica que en Tierradentro sus compañeros, resaltan el sentido que le atribuyen al espacio terrenal e inframundo, considerando que cada uno tiene sus rituales. El espacio donde habitan los espíritus determina el ser Nasa; por ello “refrescarse” limpia el espacio espiritual; de la ritualidad surge todo, los ritos son para armonizarse. La reunión culmina con una invitación, “dejar de ser analfabetos culturales”.

Apuntes de observación B

174 NOV. (6:20pm.)

Reunion Cabildo

Revisar tema salud, educacion,

Victimas

(Normas, poblacion y conciencia del sistema), proceso indígena que tenga

Elvira debe hacer proceso de relacionamiento de niños y niñas infancia con escuela

- Propuesta de Gobernador: Mantener ficha de inscripcion para matricular niños a la escuela.

• Se solicita ficha-volante-visita de Ruben (que voy a dar un taller)

Santos Martine Arlexonia, Lengua, escritura.

Catalina: Archivar HV de agenda, educacion, para el W q' estan haciendo en comuna 21 con ICDF.

Se hace reflex sobre "Cesar" que no asiste a reuniones de Cabildo

Manifiestan que no estan asistiendo a asambleas.

- Proyecto de Musica y Danza.

Presentacion 09 Nov, 2pm Colegio

Actividad de Derecho propio. Santos

Asamblea (23 Nov) + Juegos tradicionales (Niños salen 21 Nov)

eleccion cabildo 23 Nov (9am)

Modalidades: C. pide reglas de juego, Quienes Dinamica propia, Participan? Terial, Explicacion cultural.

"A traves de Juegos se debe cambiar la educacion"

Monica: dice que ya le dijo a sus niños sobre el evento y uno de ellos dijo "solamente lo nasa".

• Escuela de Derecho propio | Plan de vida son asuntos + Preguntas por esto

Terminado la Reunion 7:20pm

Miercoles 12 Nov → 4-5 1pm-3pm. Publicom.

Martes 10 Feb/2015

- Video Correo de Saberes

- Orédulos.

- Cristian Eridicue (Gobernador)

Feb 22/ 1 a 6 pm audit Centro Cultural de Cali.

Se habla caso de muerte de mujer niña x negligencia de Centro salud (fueron denunciado) esposo y anacrono denuncia a Secre. Salud

"Marró de agresion" Adriana: Señalo q' estaba solicitando papel de seguimiento. (evidencia con quien esta y como)

Punto diferencial a la hora de atender punto de salud (7).

Angel Termino para la flia se expide carnet

- Discutan los q' estan en asamblea

- Personas sigio control.

Carnet - Genta q' estaba activa

Catalina es un manera de control y saber quienes participan así tomar decision. Aden hay quienes ayudan y nunca a la asamblea.

ponen plenaria si eso se aprueba o no

Catalina

prox. asamblea se pone a votacion lo del carne y quien lo controla.

- al que va a asamblea tiene derecho al carnet

Angel hay es donde miro la gente, la que tiene compromiso.

Se van a quitar con los que van a lista de posesion.

Walter (ovon)

Caso q' embarazado tuvo gemelos

- se reporto a la red de salud (adema

- todos ellos papa-hijos estan sin S. Social

- Ubicados en parte baja de la paz.

Adriana

Dice q' Monica ya envia el de niños que no tienen salud.

Decreto 1812 - Catalina dice q' de ben mandar direct. peticion.

Refucion se la van a pedir con secretaria de salud. (Cualquiera estan carnetizados)

Cristian cuenta q' habian con carnet

propusieron rev. con salud

ha bajado much de consulta

Catalina dice no sabe q' va

en política los
política = "Nasa w de abgo para
arriba." ≠ a occidente.

Medición en Educación
Christian y Elvira.
Jueves 6 a 9 pm.
Enfoque Diferencial.

Cabildante. Víctor Escobar.

23 feb 4-5 Sexualidad
3 Mar 20 4-5 Retos Cishan
11 Marzo Calina Catalina
18 Marzo Tran-3
26 Marzo Talla-pro.
Tallaje Maños Vills

Taller Tema urgente vincular
a la de 0 a siempre.

(Inty Raymi)

3 Marzo reunión Cabildo
2019

- Situación dineros, falsificación de firma
- Catalina: propone que posterior al pago demanden al contador.
- Catalina
- Zulchua y Misak hay que convocarlos para que no ejecuten
- Fondos del pueblo nasa no se los están entregando están en difícil. porque personas encargadas no han hecho buen manejo.

Bariones ①

Financiamiento.
Se Apunten en Salud APS telefónicos de inclusión
back de enfermería.

- Carolinza a filias, que se logren colocar en la
ficha para
esa info usala, retroalimentar
ficha

Imágenes: Cotidianidad escolar





Entrevista N°1. Docente Nasa (D1)

KJ: ¿Profe, que es para usted la Escuela Integral Indígena y hace cuanto conoce la experiencia, es decir hace cuanto esta acá?

D1: Bueno, nosotros llegamos en el 2006, con Mónica y Mireya, eh..., desde esa época porque se..., pues se quería formar como un, como un proyecto, de que las comunidades indígenas tuvieran un lugar donde digamos, fortalecer sus usos y costumbres..., y su idioma, pues la idea es como fortalecer todo lo que es las tradiciones y los usos y costumbres, entonces esa era la idea de los 6 cabildos, porque..., en la primera instancia eran los 6 cabildos que estaban todos inmersos en este proyecto, en este ideal

KJ: ¿Ahora cuantos cabildos quedan ya?

D1: Pues somos 6, son 6

KJ: Siguen siendo 6

D1: Son 6, pero no todos ya lideran las cuestiones, sino que nos hemos como se dice quedados solos los Nasa y los Yanaconas, entonces los Nasa como se dice como tenemos mayor población, entonces doña Catalina siempre ha tratado como que entonces fortalecer los Nasa y nosotros también fortalecer los Nasa porque son los que realmente fortalecemos, ehh digamos sostenemos como se dice... como se dice porque hay más población Nasa.

KJ: Eso si ustedes me habían contado

D1: Los estudiantes son en su mayoría Nasas

KJ: ¿Qué es para usted la escuela?

D1: ¿La escuela es como la unidad no? Que queremos fortalecer entre los perteneciente a la comunidad... entre la comunidad Nasa... es como que... que venimos todos aquí y entre todos formar una sola unidad... para que todos hablemos como un mismo idioma

KJ: Usted me está contando ahí también cómo se constituyó la escuela, me está diciendo que fue de 6 cabildos...

D1: Al principio... inicialmente era eso, la idea era fortalecerla en educación a nivel de esta escuela, entonces esto al inicio se fortaleció digamos eso de la secretaría de educación entre los ires y venires, ellos... este digamos Santa Librada les dio como la oportunidad de darle esta sede para que aquí se hiciera este proyecto, se llevara a cabo este proyecto, abrió las puertas como se dice, porque Ramón Ignacio Atehortúa siempre ha estado como muy digamos... como en el apoyo

KJ: ¿Ósea que prácticamente el cabildo Nasa es el que ha liderado esta iniciativa... se podría decir?

D1: Siempre, siempre lo ha liderado porque desde el nombramiento de nosotros, doña Catalina fue la que hizo digamos el vuelterío como de que nos trasladaran porque nosotros los profes estábamos en otras sedes

Mónica y yo estábamos en la Bejarano, en la que actualmente se llama Gabriel García Márquez, que queda allá en el distrito de Agua Blanca, y Mireya estaba en la Ramón Arcila me parece que es que se llama así, ella estaba allá, entonces doña Catalina digamos hizo toda la gestión para que nos trasladaran a las dos Nasa y a la Yanaconas para aquí, y en el momento en que nos trasladan porque llegamos aquí como un... digamos un 19 de octubre, me acuerdo tanto, porque llegamos aquí un 19 de octubre y al principio aquí estaba una docente educadora que en ese tiempo no era docente, pero era Inga, era de la comunidad Inga y le estaban colaborando otras personas toda la noche lo que se llama Yagua, no sé si tú lo distingues entonces le estaba colaborando a ella y ella durante una semana más o menos estuvo aquí liderando con niños, con... haciendo pues los grupos entonces ellos fusionaron y cuando llegamos nosotras tres entonces ellos se fueron pero entonces

nosotras empezamos a fusionar los grupos porque no más éramos tres, entonces desde ahí empezó la escuela, como la cuestión de la flexibilidad de la escuela nueva

KJ: Ahora quisiera que me narrara ¿qué es para usted ser indígena y cómo lo manifiesta?

D1: Pues para mí ser indígena es mirar todos mis ancestros, mi madre y mirar mis rasgos pues porque yo mejor dicho a rasgos siempre toda la vida me han dicho que india, india, india, india, entonces yo... para mí mis rasgos son el precedente que tengo de que soy indígena, y a raíz de empezar aquí y de empezar en el cabildo y de estar en esto entonces he aprendido mucho y he como se dice.

KJ: Y ¿hace cuánto está participando en el cabildo?

D1: Uuu yo estoy desde el 2003 más o menos, 2004... 2003 ó 2004 no me acuerdo realmente... si más o menos y entonces a raíz de eso ya digamos la investigación, la consulta de que qué es una cosa de que qué es otra de que leyendo de que mirando bueno, aquí allá y escuchando experiencias y todo eso pues he fortalecido en uuuuun graaaan en un mínimo no diría porque grande no, porque esto es muy amplio, el conocimiento de nuestra comunidad es muy amplio entonces pero poco a poco he ido asimilando todo ese poco de bagaje que hay que transmitirle a los niños

KJ: Bueno ¿Qué ejercicios, ¿qué practicas desarrolla la Escuela Integral Indígena para que los niños y niñas se formen como indígenas? Es decir ¿qué hacen de particular ustedes para que ellos construyan su identidad?

D1: En primer lugar lo del rescate pues, lo del fortalecimiento de nuestro del idioma que eso es digamos que cuando llegó ya los profesores a fortalecer digamos con un Nasa yuwe hablante eso fue digamos una manifestación más ahincada de lo que nosotros queríamos, de lo que la comunidad quiere la comunidad Nasa rescatar su idioma fortalecer su idioma en los niños que son digamos los primeros que deben pues estar en escena en la cuestión, entonces yo creo que lo más importante es eso, el rescate el fortalecimiento de nuestro idioma y que los niños y que los niños Nasa aprendan de que hay un idioma que hay una lengua nativa y que hay que hablarla y hay que fortalecerla. Con eso les mostramos, les enseñamos su identidad y sus raíces.

KJ: Además del Nasa Yuwe, ¿qué otros recursos emplean?

D1: Y la danza, la guardia la guardia indígena de que... de que ellos tienen unos valores para esa guardia que tienen una autonomía y todo eso y lo de la danza la música digamos que porque debemos asimilar porque debemos danzar la música, con algunos rituales que hacemos con algunas festividades

KJ: ¿Con los niños?

D1: ¿Si, pero muy poco no? pues porque algunos padres tal vez no están de acuerdo usted sabe que ya cuando están en la ciudad cambian mucho

KJ: ¿Y cómo qué rituales?

D1: Por ejemplo, cuando... estaba arriba por decir algo hicimos el ritual de la fruta entonces ahí como ofrecerle la fruta entonces cada niño trajo una fruta y entonces ahí se las ofrecíamos al padre sol y todo eso es como algo sagrado.

KJ: adicional a lo que me narra ¿qué diferencia esta escuela a otras escuelas? es decir ¿qué brinda esta escuela que no brindan las otras escuelas?

D1: Pues digamos que aquí estamos muy a los indígenas que entonces ellos no se... ellos se sienten como se dice en comunidad se sienten como en unidad, porque pues un indígena digamos los rasgos ellos muchas veces por allá son rechazados porque son lentos, porque son los que escriben lento, porque no tienen mayor conocimiento de eso o por sus apellidos o porque ellos son muy tímidos y a veces los niños bajan la cabeza porque les dicen algo maluco, entonces aquí se sienten como digamos que tienen como en libertad de que pues por ejemplo yo les inculco mucho de que

tenemos que ser mejores, que tenemos que ser excelentes, que somos especiales porque tenemos estos derechos tenemos unas leyes que nos favorecen y que nos favorecen del resto del mundo y que por eso tenemos que conocerlas para poder nosotros saber a qué nos enfrentamos entonces el estarle como metiendo eso al niño, de que somos especiales, de que tenemos algo especial, de que tenemos una música especial, de que tenemos un idioma que no tienen los demás y que tenemos unos usos y costumbres unas festividades que no tienen los demás

KJ: Ahora que usted señala eso de usos y costumbres ¿en qué participa la familia de los niños que están vinculados a la escuela? ¿O son los niños solos o en qué momento participan?

D1: Yo siempre he criticado eso de que los papas son... pues digamos que aquí en las ciudades ya están inmersos en otra continuidad de vida de que hay que trabajar para buscar el alimento y hay que trabajar porque si no trabaja se muere de hambre y algunos son como se dice vulgarmente entre comillas “esclavizados” pues por el trabajo, por su rutina diaria entonces al niño le ofrecen poco.

KJ: Ósea que en qué actividades ustedes hacen pensadas en familia y en cuales no...

D1: Nosotros al principio si hacíamos una actividad magno que era el día por ejemplo... por ejemplo cuando se celebra el Inti Raymi en Junio nosotros tratamos de que un día de esos tres días vengan los padres de familia y entonces nosotros hacemos actividades para que compartamos todos. Por ejemplo hace muchos años, hace muchos años hicimos una festividad y vinieron todos los padres de familia, eso me parece que fue en diciembre, no sé, no me acuerdo, vinieron todos los padres de familia pero vinieron todos y compartimos todo con danza música y les trajimos platos tradicionales de los demás cabildos y compartimos, nos fue chévere, pero para eso se necesita plata, y no al otro año también tratamos de hacerlo pero ya vinieron más pocos, y poco a poco se ha ido como perdiendo porque a pesar de que nosotros lo programamos tres días el Inti Raymi para que uno de esos días vengan todos los padres de familia, porque siempre los invitamos, pero son pocos los que vienen y entonces y los que vienen son los que vienen siempre, entonces he ahí que el dilema de que el padre de familia a veces poco se involucra con el niño.

KJ: Y el plan de vida de la comunidad Nasa... ¿en el plan de vida de la comunidad Nasa que se considera relevante en cuanto a la educación?

D1: Lo relevante, lo relevante que yo creo que es, es fortalecer la cuestión de la identidad cultural y también el idioma los usos y costumbres, digamos lo que es el idioma, como te digo el idioma es como la... como el pilar, ¿no? el pilar de que de que somos diferentes porque hablamos porque tenemos un idioma propio, que lo hemos perdido? No, no lo hemos perdido lo queremos fortalecer. Y para eso está la escuela, porque el padre de familia muchas veces habla el idioma y le da pena hablarlo, y le da pena transmitírselo a sus hijos

KJ: ¿Y usted por qué considera que pasa eso? Ósea por qué creen que... por qué cree que los padres se niegan a eso

D1: Pues porque es que a veces como que falta eso se llama como el arraigo cultural, que poco a poco acá en la ciudad se va perdiendo y que entonces como aquí en la ciudad ya se habla otra cosa, se ve otra perspectiva de vida y entonces eso es como que queda como arraigado, para mí es eso. Para mí, porque si yo estuviera en un resguardo y estuviera inmersa en ese en ese híbrido de hablar continuamente el idioma, de que yo me tengo que comunicar en ese idioma entonces ya eso sería otra cosa, ¿pero aquí en la ciudad entonces ya los demás que hablan otra cosa tu idioma ya es diferente entonces ya si tú no tienes una identidad fortalecida, el que te digan ay tu que estás hablando? Yo estoy hablando nasa yuwe porque yo soy Nasa y yo siento... yo me siento importante por hacer eso... entonces ahí es donde...

KJ: ¿Sus padres hablaban Nasa?

D1: No, no y mi abuela tampoco, y mi abuela si era de pura cepa de allá, pero ella no hablaba Nasa.

KJ: Y usted está aprendiendo

D1: Jumm, tratando de aprender, no más he aprendido Eucha

KJ: ¿Y qué es Eucha?

D1: Eucha es sola. No y yo tengo un cuaderno y todo, pero yo me pongo a... como se dice a repasar, pero si yo por ejemplo como Rubén si yo no lo tengo al lado muchas veces yo pronuncio y está mal pronunciado está diciendo otra cosa, pero es por eso porque como aquí en la ciudad estamos inmersos en otra cosa, en otro rumbo, por más que yo quiera fortalecer mi idioma, yo lo puedo fortalecer, pero ¿qué tengo que hacer? yo tengo que ir un año será o dos años para allá para el pueblo para que yo vea la necesidad, y para que allá... para que allá yo me vea inmersa y el oído como que dice se me acondicione

KJ: ¿Y así como... digamos que como le pasa a usted, también hay otras personas del cabildo tienen esa necesidad? ¿De aprender, de fortalecer su identidad por ese lado? ¿Han hecho cursos intensivos, grupos de estudio?

D1: Pues el profesor... vea yo hice dos cursos de Nasa yuwe en la universidad, en la del Valle porque allá hay un profesor que da Nasa yuwe, yo en los dos cursos yo no aprendí nada, dos semestres, luego vine a... con el otro profesor, con el otro profesor tampoco aprendí, aprendí medio medio y con Rubén medio medio porque... porque yo te voy a decir yo creo que a veces es difícil transmitir, o yo lo veo así no? de que como ellos no ven como... ellos deben... ellos pueden saber mucho Nasa yuwe y pueden dominarlo y pueden hablarlo y pueden... pero no tienen ese don de transmisión, y ellos no tienen ese don de que digan...

KJ: Y eso ¿obstaculiza?

D1: Yo creo que sí, porque cuando yo... yo como profesor... yo como alumno no aprendo, de estudiante no me veo como del interés al profesor porque yo aprenda, entonces no estoy en nada, por más que me esfuerce yo no lo voy a hacer

KJ: ¿Y usted tiene en su clase niños que hablan Nasa yuwe?

D1: No... o yo creo que sí, pero ellos no lo hablan, en cambio había unos niños... uno Chocué ellos se fueron ya, y la mamá si hablaba bastante, pero ellos... ellos se comunicaban entre ellos en Nasa yuwe, y ellos son Nasa yuwe-hablantes, pero ellos aquí no hablaban, y ese es el problema que hay, hay por ejemplo en tercero hay niños que hablan Nasa yuwe y... pero hablan solo con el profesor

KJ: ¿Y entre ellos? ¿Entre compañeritos también?

D1: A veces, cuando entre ellos se conocen y que saben que... pero hay que yo conozca mamás que hablan Nasa yuwe y sus hijos no hablan

KJ: Ósea que en casa también... están dejándolo de hacer

D1: Como ve... como ve

KJ: Están dejándolo de hacer entonces

D1: Porque es que yo creo que la fortaleza del idioma se centra es en casa, si yo en mi casa hablo inglés, todos hablan inglés en mi casa, mi hijo debe hablar inglés, pero si yo... si yo hablo inglés y yo no procuro que mi hijo lo haga y que me entienda él eso entonces yo no... y si más fácil me queda enseñarle el castellano pues yo lo hago más fácil.

KJ: profe cuando un niño termina su ciclo de primaria, ¿cómo lo vinculan al sistema educativo ya en bachillerato?

D1: ¿Pues la mayoría de los papás... ya depende de los papás no? hay algunos que los dejan en Santa Librada y hay otros que ya pues... les buscan su... su colegio y se lo llevan para donde...

para donde el niño crea conveniente, pues no es cuestión de que deben seguir acá no, la idea es que si quieren siguen acá

KJ: Y ese vínculo que tienen con Santa Librada ¿también garantiza por ejemplo el fortalecimiento de la identidad?

D1: No, muchas veces no

KJ: Es decir que ¿se corta acá el proceso?

D1: Sí, por eso es que doña Catalina influye tanto en que haya una secundaria, de que sexto, de que vamos fortaleciendo grado... a tal grado, es que el fortalecimiento del sexto no es decir vea yo le doy toda la circular en sexto y ya, porque es que para sexto se necesita otras materias para poder dar, y pedagógica para poder yo mirar a ver el niño para donde lo llevo, porque es que tampoco lo puedo atrasar.

KJ: Ustedes ¿tienen niños en extra-edad?

D1: No, actualmente no tenemos, teníamos, cuando genera... generaría ese problema, de que la mayoría... algunos eran de extra-edad, pero no actualmente no, en tercero si me parece que hay una niña que tiene 12 años y está en tercero es la más grandota que hay

KJ: Y ¿es Nasa?

D1: Es Nasa, está en tercero porque el padre de familia no se preocupa por llevar a sus niños a estudiar o porque el padre de familia como está peregrinando pues tal vez por la situación del conflicto de... bueno tantos problemas que les suceden económicos, bueno muchas cosas y entonces el papá está para allá y para acá y entonces con su hijo está para allá y para acá, pero muchas veces no se preocupa por darle el estudio que se merece

KJ: ¿Ella es nueva?

D1: Si, ella es nueva, es nueva... pues ella... decía la mamá que había estudiado aquí, pero yo nunca la había mirado, nunca... el padre de familia cuando dice que, si es eso, si, si porque es que... ay no porque es que uno... uno como se dice a veces pierde con el padre de familia cuando... cuando le lleva la contraria entonces uno no gana

KJ: Profe, cuénteme un día, nárreme un día suyo en la escuela.

D1: Hoy por ejemplo... hoy dicté... yo siempre más que todo siempre he trabajado con transición y primero, solamente un año no trabajé con ellos, pero de resto todos los años he trabajado con transición y primero

KJ: ¿Desde que estaba en las otras escuelas?

D1: No, yo en las otras escuelas yo... cuando llegué allá a Copopuná trabajé en primero, pero al próximo año ya me trasladaron a bachillerato, me trasladaron a un proyecto que se llama... ay como es que se llama... tel-aula o tele-aula... tele... bueno... si tele-aula me parece (risas)

KJ: ¿Es transmitido?

D1: Si, que allí los salones están pues están... están disque minados para dar la clase solo por medio de televisores y por medio de... de guías, entonces yo nunca había probado eso, cuando el rector me traslado a eso, ¿entonces que hice? Aprender, yo aprendí aprendí aprendí aprendí

KJ: Y aquí si ya... tuvo la experiencia...

D1: Y cuando... y cuando ya me... porque yo soy licenciada en ciencias sociales, yo soy de la del valle, entonces yo... pero además de eso soy tecnóloga en educación preescolar, entonces yo... siempre he trabajado con chiquiticos siempre, solamente un año no trabajé con pequeñitos, que fue el año en que llegó Rubén, entonces como Rubén... doña Catalina dijo que Rubén tenía que entrar a fortalecer el Nasa yuwe en transición y primero, pero ese año a Rubén le fue como perro en misa (risas)

KJ: ¿Por qué?

D1: Lo papás lo... le dieron vuelta seca, porque es que el papá de primero es sobreprotector, es incansable, es...mejor dicho...

KJ: Tradicionalmente como son mujeres en los grados pequeños...

D1: Pues por eso tal vez, pero también porque es que a veces como que nos falta como... como... yo del papá no me dejo de primero y de transición, y yo él me dice algo y yo le salgo con algo, porque yo ya tengo la experiencia, tal vez Rubén no la tenía, entonces de pronto en ese... ese año le fue como perro en misa como se dice. Es muy complicado, porque trabajar con niños de transición y primero es muy complicado y más los dos grados juntos, porque el padre se queja. Acá están los grados juntos, los de transición y primero, ... uh también cuarto y quinto.

Es que este año yo iba a seguir con segundo porque yo traía con los de primero, entonces yo le dije a la profesora Mónica, -yo voy a seguir con segundo, porque quiero ayudar a los niños en el proceso hasta tercero para la cuestión de lectura y escritura, entonces yo los quiero llevar hasta... entonces ella me dijo -ah listo, pero resulta que como resultó pues, con su barriga ponche, entonces pues yo que... cuando entramos yo le... yo entré y yo pensé, yo qué la voy a dejar a ella en transición y primero, porque ella era la que iba a coger transición y primero, entonces... es bastante agobiante, y uno se tiene que mover mucho, uno con transición y primero tienen que estar pues alerta porque es que los de transición son muy... mejor dicho exprimidores y los de primero pues no se le quedan atrás, entonces bastante agobiante, es bastante

KJ: Pues usted llegó hoy... a clases

D1: Yo llegué a... yo llego a las 12:20, hoy llegué tardecito porque me fui primero a hacer mis vestidos, y llegué... y llegué como siempre tarde, yo siempre llego tarde al salón porque es... pues en estos días he llegado tarde porque a las doce preciso aquí llega alguien entonces no lo puedo dejar parado y... por ejemplo hoy llego una señora de Seguros Bolívar y que la atendiera y entonces yo le dije -no señora me disculpa pero yo no puedo atender a que...¿Qué por qué? Me dice, es que ahora empieza la jornada y yo no puedo dejar los niños solos por venirla a atender a usted, ¿me disculpa no? a qué hora me puede atender?, le dije si quiere la atiendo a las tres y media o a las cinco y media. Tres y media el descanso o a las cinco y media cuando ya se hallan ido los niños, -señora hasta luego, hasta luego. Yo llegué a mi trabajo y ella era que espere y mire... por qué profesora...

Llegué al salón, entonces yo ahí mismo llego y les leo un cuento o les cuento pues una narración que yo más o menos sepa y todo que yo a veces me la leo en la casa, y la cuento acá le cambio y así ellos participan porque son muy participativos y cantamos las canciones claro que a veces no llego cantando las canciones porque me coge la tarde

KJ: ¿canciones?

D1: Infantiles, no, yo no le canto canciones pues de... de Nasa nada, son canciones de que ellos se sepan, de...las comunes.

Si, si de que ellos sepan... y entonces yo ya poco a poco se las he ido reteniendo, entonces de pronto les narro un cuento, comienzo a preguntar del cuento, e... por ejemplo en esta... en estos días voy a empezar las... los mitos entonces ahí comenzamos... yo comienzo con los mitos, entonces metemos mitos indígenas, de los Nasa, mitos de los Yanacunas, mitos indígenas, de nuestra comunidad, entonces cada cosa que... por ejemplo yo temas que vea, por ejemplo matemáticas pues contamos con palitos cuando estamos en matemáticas contamos con palitos, la cuestión de que los niños manipulen, porque pues como ellos están pequeños como yo le digo si ellos estuvieran en su territorio ellos contarían con los palos con las piedras con las cosas que están ahí, entonces yo trato de todo eso, tenerles bolas, tenerles palos, tenerles cositas para que ellos cuenten.

KJ: En qué momento usan esta tulpá, es que la otra vez que vine a la escuela, había un invitado de apellido Cuchillo, ¿se acuerda? y en ese momento lo vi como acondicionaba el espacio, labrando la tierra, ¿en qué momento ustedes hacen uso de ella?

D1: Bueno en estos días yo no los he sacado, yo realmente los saqué a principio para limpiarla, entonces yo cuando tengo oportunidad pues como vamos a... acá, pero como son tantos, yo tengo por ejemplo 27 y 24 ahí metidos, bueno hay algunos que se pondrán a hacer los que unos les dice, otros se ponen a jugar con tierra, otros se ponen a afilar, bueno ellos... con tal es que yo los saco y con tal es que ellos como parten de la tierra, que la disfruten.

KJ: ¿Ellos tienen la noción de qué es la tulpá?

D1: No, pero yo... pero cuando... cuando vemos la cuestión de la planta, entonces cuando vemos por ejemplo las plantas, cuando yo veo las plantas entonces yo veo, yo le llamo las plantas medicinales por ejemplo, entonces ah que bueno entonces le traigo plantas medicinales, a qué huele esta, a qué huele la otra, manipulémoslas, para qué sirven las plantas medicinales, pregúntele a su mamá para que sirve por ejemplo el apio, entonces ah que es que mi mamá me da cuando tengo dolor de estómago, ah cuando tengo fiebre podemos tomar esto, entonces así como un recordéis, por ejemplo cuando vemos las fruta, entonces la fruta, ah la fruta nos la da la madre tierra entonces tenemos que cuidar bueno todo eso cuando vemos... cuando yo veo una clase yo trato como de meterle el cuidado por la madre tierra, que el cuidado por la ma... por el agua, porque es un elemento que nos la da nuestra madre tierra... bueno y todo eso como tratándolo, por ejemplo cuando vemos el mito de Juan Tama entonces contamos la historia y se los cuento y entonces ellos

KJ: Y ¿de qué trata?

D1: Es del... es el mito esencial de los Nasa, digamos... de que Juan Tama a dice que nosotros venimos de las estrellas, entonces ahí, lo dibujamos y entonces le contamos la historia, entonces yo... dígame a su mamá... cuénteselos a su mamá, entonces yo en una reunión yo les digo a los padres bueno se acuerdan cuando... de cuando los niños les contaron a Juan Tama ? entonces ah yo no me acuerdo, porque es que los padres son muy... los padres no son como uno... como soy yo, por ejemplo yo llego a mi casa, por ejemplo hoy que vi a mi hijo, qué hiciste hoy? Qué hiciste en la escuela, entonces dígame el horario de hoy, entonces comienza, en la clase por ejemplo en la primera clase vimos tal cosa y tal cosa y tal cosa, en la segunda clase vimos tal cosa y tatatatata, así me va narrando todo lo que pasa en toda la tarde todo lo que hizo en el día, los papás no, no tienen esa manía

KJ: ¿Hay otros?

D1: Sí, el de la Gaitána, el de... hay como cuatro, yo los tengo por ahí anotados, entonces a veces yo por ejemplo... yo les escribo... se lo transcribo en el computador y se los mando para que lo lean en la casa, y que de ahí de ese texto entonces vamos a... por ejemplo a subrayar las palabras que tengan la m, subrayar las palabras que tengan tal cosa, vamos a escribir estas palabras que tengan tal otra

KJ: Claro, tratar de articular lo académico con lo de las costumbres

D1: Eso, entonces así poco a poco, por ejemplo, con los de... como yo les doy sociales a los de cuarto y quinto entonces por ejemplo el otro periodo fue muy... muy indígena por decir algo, vimos la constitución, vimos la legislación indígena y vimos el manual de convivencia, entonces tratando de articular los tres elementos, de que los tres elementos son importantes para que nosotros conozcamos nuestros derechos y que también como tenemos unos derechos tenemos unos deberes. Por ejemplo, el otro periodo vimos... vimos la legislación indígena, qué era, y que algunos... porque nos vamos a ver pues la... la legislación indígena es la... la normatividad que tenemos los

indígenas para defender nuestros derechos pues para conocer todos nuestros derechos, pero si la vemos totalmente pues nunca terminamos porque realmente es infinita (risas), pero si hay apartes de que ellos deben conocer, de que la jurisdicción especial...

KJ: Además de estos, ¿qué otros saberes abordan?

D1: A claro, lo normal, por ejemplo qué hicimos nosotros el año pasa... hace como dos o tres años con Mónica y todos los profesores, hemos tratado de no trabajar con el... con el plan de aula de Santa Librada, sino que el plan de aula de Santa Librada lo hemos acoplado a las necesidades que nosotros tenemos, que los niños fortalezcan para su identidad persona... como cultural, por ejemplo la legislación indígena no viene en ningún plan de aula, a no ser que sea de su territorio de origen, pero nosotros aquí en esta escuela tenemos la legislación indígena como un tema como un tema especial, y por ejemplo tenemos... los símbolos, los símbolos de las comunidades indígenas, por ejemplo a los de cuarto el año pasado... ve el periodo pasado vimos los indígenas por decir algo, entonces vimos las comunidades indígenas de Santiago de Cali, los indígenas que están a nivel de todo Colombia, los indígenas pre-colombinos, entonces todo eso lo estamos mirando y que eso que perdimos con la colonia por decir algo, entonces estamos viendo la colonia

KJ: Ven el tema de manera crítica también

D1: Exactamente. Por ejemplo ellos dicen... porque hay algunos que vienen nuevos entonces ah que el descubrimiento de América, dicen hay veces... entonces yo les digo no a nosotros no nos descubrieron, nosotros ya estábamos aquí, que vinieron y nos invadieron es otra cosa, pero a nosotros nunca nos han descubierto nosotros ya estábamos aquí, que ellos vinieron acá y nos enseñaron otras cosas y nosotros nos apropiamos de esas cosas, porque tal vez no teníamos una identidad en ese tiempo muy fuerte para decirle no, y como eran cosas nuevas, a usted cuando... yo le digo, a usted cuando le presentan cosas nuevas a usted se le abren sus ojos y se le abren sus agallas y usted quiere tener eso a cualquier lugar, no importa si vende su mamá pero usted lo quiere tener, entonces eso fue lo que les pasó a los indígenas en el tiempo de la... de que... de que vino Colón, entonces no vamos a ver que es un descubrimiento sino que es un encuentro, yo siempre lo trato como un encuentro no? que vino Colón y se encontró América en Europa, y entonces Europa trajo todo ese bagaje que había allá y nos lo trajo acá y como nosotros no teníamos como digamos como... como no se... éramos como inocentes como ingenuos, entonces que pasó, perdimos nuestra identidad, perdimos nuestra religión, perdimos nuestro idioma, muchas cosas perdimos, pero entonces qué, estamos tratando de qué... de fortalecer todo eso que perdimos hace muchos años, y día a día los tenemos es que fortalecer, cómo los fortalecemos? Conociendo nuestros derechos, porque si nosotros no conocemos nuestros derechos no estamos en nada

KJ: Interesante, porque es como un ejercicio de confrontación con el niño o la niña que viene y dice... repite información de otros maestros, ustedes les muestran la versión distinta de la historia hegemónica.

D1: Si, si... pero es que uno poco a poco es con... con unos, como se dice con unas capsulitas uno le puede dar mucha información al niño

KJ: Ahora que me dice eso, que desde el cabildo y lo ha mencionado digamos que es una inquietud de Catalina, ¿cómo articular este proyecto que es tan valioso tan bonito, en la secundaria, en el bachillerato, cómo han pensado?

D1: Pues como no nos... no se nos ha dado la oportunidad de tener digamos que cuando uno ya comienza como a vivir el proceso entonces uno mira a ver como las alternativas de meterse y de fortalecer eso, pero como hasta ahorita no... no tenemos eso, pues nosotros lo tenemos hasta... hasta quinto, ya si... ya el día que haya un sexto entonces tenemos que buscar las estrategias para seguir articulando todo eso y que nos de cómo pie la identidad cultural, porque es que eso es lo

que tenemos que tener en claro, que la identidad... el que tiene identidad tiene todo, tiene todo, porque por más que yo... yo como se dice, llega por ejemplo a veces los niños se van de allá para... de aquí para allá, para el Santa Librada, entonces allá, los muchachos algunos se sienten como... como ese colegio es tan grande pues y que... y los muchachos vienen todos de diferentes... de diferentes sitios y todos vienen con una mentalidad totalmente diferente porque cada uno es di... diverso digamos entonces los niños a veces se van como inocentes para allá, entonces si vos no tenes esa identidad bien afincada, perdimos, y si no hay esa fortaleza en el hogar en que diga usted es indígena y usted tienen unos derechos y usted no se puede dejar de esto y esto porque usted tiene esto y esto y esto entonces usted perdió si usted no... si usted... a veces que ay... que dice el niño que ay es que me están discriminando, pero por qué yo me voy a sentir discriminado si yo sé que valgo

KJ: Ahora que usted me cuenta eso, los egresados, ¿qué ha sabido de pronto usted de los egresados?

D1: No los egresados, por ejemplo, el primer egresado que nosotros tuvimos salió de once ahí... está estudiando en la... fue uno de los alumnos que recibió la beca que da el gobierno. Se llama Mauricio Mosquera. Era del cabildo, ahora ya se aburrió de la mamá, como siempre, hay discusiones, hay peleas y ya no volvió, pero él fue el primer... él fue el primer gobernador que nosotros tuvimos cuando hubo aquel cabildo escolar y el pasó a Santa Librada y siempre ocupó el primer lugar, es un pelado súper, un pelado mejor dicho, y como yo... como a veces lo veíamos pues a veces con los zapatos embarrados porque él vive ahí en Terrón Colorado, a veces venirse de allá a pie, porque ellos a veces son necesitados, venirse a pie con los zapatos embarrados pero él nunca, nunca escuchamos que él se sintió discriminado.

Ahoritica los niños de... los niños de, que pasaron de aquí... entran sexto, hay una... hay como cuatro, como cinco, y hay muchos niños que de aquí han pasado y están en sexto, por ejemplo también unos niños Chonás que tuvimos unos mellizos también ellos como que se graduaron este año me parece, y a veces uno le queda como... como se dice le queda como la... como se dice, cómo será... como la satisfacción de que el niño se va para otro colegio no para allá por decir algo sino para otro y a encontrarse con la mamá y que diga no a mi hija le va superbién, allá le fue superbién con todo eso que ustedes enseñaron le fue superbién, entonces eso para uno es una satisfacción de que le diga eso, como hay otros niños que... que les va mal y que... que es porque... es que yo digo que... si no hay como... como el apoyo en su familia, no hay nada, si, eso pasa, y su mamá y su papá que lo apoyen en todo, de que yo puedo ser el más malo pero si yo tengo el apoyo constante ahí yo puedo ser el mejor, porque a veces que los padre lo dejan solo a los muchachos que vea usted ya está en sexto ya usted verá, al pelado hay que acompañarlo siempre

KJ: Es muy valioso lo que me ha compartido, para cerrar, ¿usted cómo ve la escuela a largo plazo?

D1: No pues a largo plazo yo creo que queremos es que haya un bachillerato completo que la escuela quede toda para nosotros, eso es lo que nosotros anhelamos de que... de que por ejemplo desde por la mañana se esté brindando una educación integral como se dice, educación integral en la cuestión del idioma en la cuestión de que por la mañana... de que, porque ese es el pensado pues a largo plazo, de que por la mañana solamente la cuestión académica y que por la tarde fortalecemos nuestra... lo que es nuestros usos y costumbre la identidad cultural y todo eso, eso es mejor dicho formidable y que sea...

KJ: ¿Y eso lo han formulado?

D1: Claro, ese... ese es el propósito, el propósito a hacer, pero como... pues digamos aquí hay mucha disputa en esta sede porque... por decir algo nosotros cien podemos querer... siempre hemos... siempre hemos sabido que esta escuela era para nosotros

KJ: ¿Y qué pasó con ese grupo de por la mañana? ¿Esta escuela no que estaba abandonada?

D1: Estaba abandonada, ellas... ellas eran... ellas son de la... ellas son elitistas, ellas son de la... ellas eran las que trabajaban allá en esa escuela de la Sagrada Familia que queda por el peñón que ahoritica es un hotel. Ellas eran... ellas trabajaban allá y ellas eran sede de la Normal, pues resulta que la Sagrada Familia les dijo que hicieran el favor y se trasladaran porque ellas necesitaban el... el sitio, entonces las desalojaron, entonces la Normal no tuvo donde ubicarlas... o no tuvo donde ubicarlas no, sino que ellas no querían trabajar en la tarde porque ellas siempre habían trabajado en la mañana

KJ: ¿Y muchos niños en la mañana?

D1: No, póngale... el año pasado había un grupo que mientras que Mireya por decir algo tenía 25, ella tenía 10, diez niños

KJ: Y puede existir el caso de que esos niños se trasladen, prácticamente el proyecto sea así, mañana y tarde

D1: La idea... la idea es que nosotros pasemos por la mañana y ellas sean trasladadas, ellas las docentes, ya el padre de familia que quiera dejar su niño aquí lo deja, esa es... esa es digamos la idea, sino que el señor rector siempre ha estado pues de acuerdo con eso, pero él tampoco ha metido como se dice la ficha, bien pues digamos porque no ha... ósea la otra vez tratamos... tratamos de hacer eso, pero eso se volvió una zambapalos que eso... pues que eso fue hasta la Secretaría de Educación, hasta con el secretario fuimos a ver que hacía respecto a eso, sino ellas es que nosotras siempre las queremos es sacar, y entonces ellas nos echaron con los padres de familia encima, entonces ya...

Ellas están completas, ellas están de primero a sexto, de primero a quinto, de transición a quinto.

KJ: Muchas gracias profe, valoro su dedicación y tiempo que compartió conmigo

C: Por favor no vaya a decir nada de lo que yo le dije (risas, se despide ofreciendo su mano derecha).

Entrevista N°1. Docente Nasa (D1)

KJ: Bueno eh, profe, cuénteme un poquito de su vida.

D2: A ver mi nombre es Rubén Darío Hernández [¿?] y soy originario de Vitonco – Páez – Tierradentro y hace diez años atrás vivía allá, y por..., pues por estudios y todo eso entonces ya llevo muchos años viviendo en Popayán y esta vez pues por el trabajo que tengo aquí en la escuela integral acá en Cali, entonces estoy viviendo acá en Cali.

KJ: ¿Y cómo llegaste acá a Cali?

D2: (pensativo) mmm...vine muchas veces acá...En las fiestas del Inti Raymi, porque tocaba en un grupo de música andina de Tierradentro entonces, vine muchas veces con ellos a presentarme para las fiestas de Inti Raymi y conocí a la señora Catalina, y cuando estaba estudiando en Popayán ella me contacto y me dijo que le mandara la hoja de vida que necesitaban un profesor que pues tuviera idea de música y de la lengua nativa que es Nasa-yuwe.

KJ: ¿Tú eres licenciado?

D2: mmm...Normalista, cuando estaba..., cuando estaba era en la universidad cuando ella me llamó para acá e iba como en..., quinto semestre, estaba estudiando...

KJ: Ah! O sea, los dejaste parados para venir acá

D2: (asiente)

KJ: ah! Bueno, ¿Qué estabas estudiando?

D2: Licenciatura en..., educación artística, es que estaba en una universidad privada, entonces ahí no, daban era..., no, la licenciatura se llamaba licenciatura en educación con énfasis en educación artística. Entonces daban música, danzas, pero todo enfocado a enseñarle a los niños.

KJ: ¿Tú que clases das aquí?

D2: mmm si, música, danza, Nasa Yuwe..., ciencias naturales... director de grado cuarto y quinto.

KJ: cuéntame un poco ¿Qué es para ti la escuela integral indígena, y hace cuanto conoces la experiencia de esta escuela?

D2: A ver..., para mí la escuela integral indígena es un..., pues es un lugar donde..., donde se reúnen no solo los Nasas sino los..., otros cabildos pues para..., unos para fortalecer su..., su cultura y otros pues para volver a empezar a conocer su cultura, porque es que hay unos que lo han perdido del todo y hay otros que..., que todavía no, pero falta fortalecerles un poquito más, entonces la escuela es un lugar donde..., pues..., digamos es un lugar cultural donde..., onde..., onde vienen los cabildos indígenas a..., a..., a hacer..., sus reuniones, las asambleas, también vienen los niños a estudiar y entonces ahí se les ensaña todo lo que tiene que ver con las culturas indígenas Nasas, Yanaconas, Kofan, Misak.

KJ:¿En este momento hay mayoría?

D2: Si, hay más indígenas Nasas. Y Yanaconas, hay ochenta niños..., setenta niños Nasas y los demás niños Yanaconas.

KJ: ¿De otros cabildos hay?

D2: De otros cabildos no hay

KJ:¿Hace cuánto conoces esta experiencia?

D2:¿De docente o de..., de la escuela de aquí?

KJ: De las dos.

D2: Bueno hace..., bueno yo, yo antes..., mmm yo salí de la Normal hace..., hace ya ratito, entonces..., estuve trabajando en un colegio, pues..., por allá donde yo nací, en Vitonco..., porque mi mamá era docente por allá y era la coordinadora del colegio entonces yo estuve trabajando allá con ella dos años.

KJ:¿Vitonco?

D2: Vitonco..., Páez, Cauca. Tierradentro..., entonces yo estuve trabajando dos años y ya después de que me metí en la universidad entonces..., no..., ya...

KJ:¿Y hace cuánto estas aquí?

D2: Aquí..., hace tres años

KJ: ¿sabes algo de cómo se constituyó la escuela?, de lo que te han contado?

D2: Pues de lo que me han contado si..., que eso, eso fue haceeee..., ocho años. Qué pues..., que..., lo que me contaba la profesora Mónica pues..., no, no era..., precisamente en este espacio donde estamos ahora..., si no..., en, en otra escuela, en otro lugar..., pero en más..., muy estrecho..., y pues habían..., ella me contaba que pues habían empezado casa por casa a preguntar a las personas si..., a las personas que ya eran indígenas..., que estaban en el centro, en el censo, que si tenían niños para estudiarlos que iban a abrir una escuela indígena, entonces querían empezar a recoger niños..., y que..., que en ese tiempo como era en la mañana entonces habían recogido muchos..., y ella me dice que habían como trescientos, cuatrocientos niños.

KJ: Profe, compártame para usted que quiere decir, ¿o que significa ser indígena y como lo manifiesta?

D2: Ser indígena... o sea es... para mí es como tener... ese sentido de pertenencia, de... de valorar de lo que... de...de...de mi cultura, de donde vengo yo, ser indígena es... es o sea... guardar pues las... las costumbres, eh...usos y costumbres todo lo que nos han dejado nuestros... nuestros

mayores, conservar eso, pero no solamente para mí, sino conservarlo pero a si mismo enseñarle a los demás.

KJ:¿Y cómo lo manifiesta?

D2: enseñando, pues lo manifiesto... enseñándolo, mmm... lo que hago yo aquí... enseñando la lengua... el idioma Nasa, enseñando música tradicional, danzas tradicionales, mmm... cosas así... juegos, tradiciones, todo lo que tiene que ver con la cultura Nasa

KJ: Bueno... ¿Qué prácticas, que ejercicios desarrolla la escuela para que niños y niñas se formen como indígenas?

D2: A ver aquí... mmm bueno... cómo le había dicho practicamos danzas, música tradicional, practicamos el idioma Nasa... y fuera de eso también practicamos rituales, todo lo que tiene que ver con la medicina tradicional

KJ:¿Cómo, cuénteme un ritual?

D2: mmm... Un ritual por lo menos cuando hacemos el refrescamiento de aquí de la escuela, como para que haya un buen equilibrio entre los niños, para que no hayan peleas, nada... cosas así, sino que entre... haya... haya una armonía entre ellos

KJ:¿Y cómo se hace entre ellos?

D2: O sea, la vez pasada... eso... eso lo hicimos en el Inti raymi, la vez pasada.... este año también lo vamos a hacer, sino que... mmm... pues contactamos a un mayor, que sepa de... pues de la medicina tradicional, y ellos vienen, se sientan todos los niños alrededor de la cancha y... y empiezan a hacer un ritual de refrescamiento a todos los niños... o sea... como... como quien dice, a sacarles el mal que ellos tienen

A través de... de la música y de... hay unas que... la vez pasada vino una... una del resguardo... a hacer el ritual una desde la cultura Inga... y ella... ella lo hizo por medio de... de la música tradicional de ellos, y cuando... cuando es por medio de los mayores... de los Nasas, se hace por medio de la coca, de la hoja sagrada que se llama la coca. Entonces se mastica... y pues... es la coca que hace que uno se conecte, pues, con los espíritus... pues para tener esa... esa relación entre espíritu y los indígenas... y los Nasa, pues para que haya un... un equilibrio

Y así se... pues así se va el mal... también se... se fortalece el de la medicina tradicional y los niños van aprendiendo por lo menos que hierbas sirven pa' tratar cosas... cosas así

KJ:¿En qué participa y como se vincula la familia a esas actividades que usted me menciona?

D2: A ver... la... la... la... las familias por lo menos, a las actividades que se hacen acá, se les hace la invitación para que ellos vengán a participar de... de... de los rituales que se hacen aquí en la escuela... mmm..., por lo menos hay otras cosas que se hacen mingas para limpiar aquí la escuela, hacer aseo, entonces en cosas así los papás de los niños participan..., y pues... pues cuando hacemos trueques, intercambio de comidas, entonces..., de esa forma participan los papas

KJ: ¿A parte del refrescamiento le llaman? ¿Que otro ritual hacen?

D2: Aquí solo.... bueno. Aquí solo hacemos ese, porque pues igual... porque es con niños... porque ya cuando se hace con ya personas adultas pues ya... ya... ya es muy diferente porque ya hay que tomar bebida tradicional, entonces..., es por eso que aquí solo se hace refrescamiento con los niños, porque pues no se les puede dar una bebida así como..., entonces ya con los adultos si ya, ya es muy diferente, porque ya se fuma, se toma chirrinche

KJ:¿En el plan de vida de la comunidad Nasa, que se considera relevante en cuanto a la educación? es decir, ustedes que han considerado relevante, fortalecerla..., en qué sentido

D2: No, el fortalecimiento, más que todo el fortalecimiento en..., en los usos y costumbres, y en el idioma Nasa, eso..., eso es lo que más se trata acá, de fortalecer eso, y dejar que no se..., se pierda

eso, no, no es que los niños tengan que salir hablando Nasa-yuwe de aquí, pero pues que al menos tengan algo de conocimiento, y que conozcan de la cosmovisión indígena Nasa

KJ: Cuénteme una costumbre de los Nasa

D2: De los Nasa... Si, el cabildo... hay guardia, el cabildo pues es normal, todos los cabildos indígenas tienen... pues sus representantes, otro sería el cabildo ve las guardias. En la alimentación pues la comida tradicional, que es el mote. De vez en cuando se come y se toma la chicha

KJ: Profe ¿Cuándo un niño termina su ciclo de educación primaria cómo se vincula al sistema educativo ya en bachillerato?

D2: Ahí estamos en... o sea... o sea los niños salen de aquí, y de aquí los mandamos para Santa Librada, pero pues lo que han aprendido aquí ya llegan a santa Librada y ya se pierde lo que se les ha enseñado aquí porque ya allá o sea lo que les enseñan acá ya no es lo mismo que les enseñamos acá, es muy diferente lo que enseñamos aquí por lo menos lo de la escultura, lo de la lengua, los rituales, las fiestas tradicionales, pero en Santa Librada o sea ya el sistema educativo pues es ya muy diferente que el de acá ya muy occidental entonces ya ellos pierden ese... como esos conocimientos que han tenido acá en la escuela, pues se ha hablado de un proyecto de que... de que se abra el sexto y así ir abriendo pues séptimo, octavo, pues para que ellos sigan en ese hilo de no perder lo que han aprendido sino irlo fortaleciendo cada día más, pero pues ahí estamos en ese proyecto

KJ: Describame el trabajo que hace en la escuela usted, un día de escuela describámelo, un día como hoy

D2: Un día como hoy a ver, mmm por lo menos... yo... yo doy clases de... en todos los salones doy clases de... artística, y el idioma Nasa-yuwe, en artística doy danzas, música, mmm dibujo, y en Nasa-yuwe pues todo lo que tiene que ver con el idioma tradicional, por lo menos en el día pues me toca que... toda... todos los días hago lo mismo correcto en todos los salones, porque en todos los salones doy Nasa-yuwe y...

KJ: ¿De intensidad horarias cuantas?

D2: 25 horas, pero... en cuarto y quinto doy también ciencias naturales, religión, ética y valores, en tercero también doy ética y valores, entonces pues...

KJ: Y en cuanto tiempo por ejemplo al nasa yuwe, siente que hay apropiación?

D2: Es que... es que los niños se interesan en aprender aquí, el problema es que en la casa no tienen con quien hablar, o hay papás... hay niños que aquí hablan, que saben hablar, pero les da pena, y hay papás que saben hablar y no les enseñan a los niños y ellos llegan acá y pues... acá pues uno les enseña y ellos mientras estamos en el salón aprenden lo que uno les está enseñando, pero llegan a la casa y ya porque, los papas no hablan o hay veces les da pena hablar... pero pues igual aquí estamos pues ahí dándole haber para que... para que también los papás nos colaboren en... pues en... en que cuando lleguen a la casa pues que les hablen en el idioma propio, porque es que hay papás que hablan Nasa-yuwe y no les hablan Nasa-yuwe sino español, entonces por eso los niños tampoco casi no... No... Pero hay niños que si ya... Hay niños que entienden y no lo hablan; o sea uno les habla Nasa-yuwe, y los llama, y les habla, y todo Nasa-yuwe y ellos le entienden pero no lo hablan

KJ: Bueno profe y para terminar ¿qué brinda la escuela integral indígena a diferencia de las demás escuelas en Cali?

D2: Mmmm... o sea lo que... lo que brinda la escuela aquí es la parte cultural, lo que tiene que ver con las culturas indígenas más que todo en el fortalecimiento, no solo en la... en la cultura Nasa, sino en la cultura Yanacona, más que todo trabajamos esas dos... esas dos comunidades, porque hay niños Yanaconas y Nasas, entonces eso... es..., es lo que brindamos de que... de que los niños

no pierdan, he... lo que han dejado los mayores, sus costumbres, su música, sus juegos, sus danzas, entonces lo que hacemos acá es fortalecer eso junto con la profesora Mireya que ella es Yanacona y ella pues también trabaja en su parte cultural que... que es el idioma quichua y las lanzas Yanaconas

KJ: Y¿ todos reciben quichua?

D2: Si. Igual Nasa-yuwe. o sea la profesora Mireya les enseña números, porque la profesora Mireya no habla el quichua, ella está es aprendiendo, pero de lo que ella sabe ella les enseña a los niños, por lo menos ella les enseña a bailar la... las danzas Yanaconas, les enseña números en quichua, los saludos, cosas así

KJ: ¿Usted cómo ve la escuela ya a largo plazo?

D2: A ver, a unos años.....No, no, no, el... bueno yo... yo lo que... bueno lo que quiero es que... que el proyecto que se está haciendo para abrir otros grados se... sea posible, como para que dentro de unos cuantos años no tengamos que... que ver a, los niños que... que les toca ir a otros colegios a estudiar, porque es que hay muchos que salen de aquí... de quinto y no se quieren ir, ellos quieren seguir acá que abramos en sexto pero pues... por cosas no... No se ha podido abrir, entonces o sea yo en el... en el futuro lo veo así como... que ya se haya ampliado pues los grados y que... y que los niños puedan seguir aquí y terminar su bachillerato aquí

KJ: Profe muchas gracias y gracias por compartirme de su tiempo.

D2: Bueno

KJ: La otra semana puedo venir y tomar unas foticos

D2: Ahh si

KJ: ¿Qué día puedo... puedo?

D2: Puede venir cuando quiera...

Entrevista N° 3: Docente Nasa (D3)

KJ: Buen día profesora.

D3: hola

KJ: Gracias por recibirme

KJ: Como le comenté por teléfono, me gustaría que me apoye con una entrevista para profundizar en la labor que ustedes adelantan como comunidad indígena Nasa. Quisiera que me hablara un poco en relación a esta línea de tiempo que traje.

D3: Bueno, aquí hace falta lo de 2016. En 2016 configuran la modalidad de jornada única, tienen 6 grupos, pero antes enseñaban solo 4 docentes y actualmente son 9 docentes los que se encuentran vinculados, 3 docentes son de la comunidad nasa, 1 que es Mireya de yanacona y 2 mestizas,

KJ: ¿Es decir, ya están vinculando a niños y niñas no necesariamente pertenecientes a los cabildos?

D3: Si, es decir no solo indígenas, pero sin embargo se privilegian y fortalecen más a los de la comunidad indígena. Otra cosa, la jornada única se afianzó y aún sigue el transporte. Contamos con 172 niños aproximadamente y los docentes llegan de acuerdo a la cantidad de los niños que hay, pues a los niños los estamos preparando para la jornada única y el rector nos acompañó hasta la jornada única, las dos mestizas de la mañana quedaron vinculadas ahí para poder cubrir la población que estaba y la jornada única, en esa jornada nos dan almuerzo, en el 2018 llega un

nuevo docente para apoyarlos, y con la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe sigue Rubén, pero hasta el año pasado.

KJ: ¿Por qué?

D3: Porque el año pasado (2017) la asignatura de lengua Nasa Yuwe era obligatoria y este año ya quedo como optativa.

KJ: Con la llegada de Rubén ustedes daban afianzamiento de la identidad cultural a través de la lengua y con la salida de él esta se pierde un poquito.

D3: Usted sabe que cuando se habla de comunidades todas quieren estar ahí.

KJ: y el cabildo ¿qué han dicho sobre eso?

D3: Se enojó que porque ya habían dejado otras comunidades y además, la rectora dice que fueron padres a manifestar que no todos son Nasa y porque les enseñan a todos la lengua, entonces esto fue una excusa para las directivas y volver la enseñanza de la lengua optativa. Es complicado que quiten algo que ya nos habíamos ganado.

KJ: ¿Ustedes ya tenían ganados cuánto? 5 años ganados ya con la enseñanza de la lengua?

D3: Si prácticamente 5 años.

KJ: ¿cómo se llama la señora rectora (la actual)?

D3: Mónica Patricia Medina Gutiérrez, ella habla muy lindo y tiene un discurso, está en el fortalecimiento de las lenguas y pues según dicen las malas lenguas pues va a ayudar a Rubén a que fortalezca es parte con los niños como optativa, el que quiera aprender se mete, a la optativa. Esa es una propuesta de ella para este año.

KJ: ¿Es decir, ya el maestro Rubén no está enseñando?

D3: Si, sí está enseñando, pues imagínese que Rubén tiene, música, danza y lenguas maternas y más la optativa a veces el tiempo no alcanza.

KJ: ¿Siguen como maestros provisionales?

D3: Todos son maestros en provisionalidad, porque no hay condiciones étnicas para concurso, aún.

KJ: bueno Mónica ¿hace cuánto conoce la escuela?

D3: Desde el 2006.

KJ: ¿Es decir que estuviste en la consolidación de la escuela? ¿Mira que leyendo registros del periódico hay unos que dicen que la escuela empezó en el 2004? Me aclaras por favor.

D3: No lo que ellos hablan desde el 2003 porque desde ahí empiezan la propuesta de la política pública de las comunidades indígenas, pero tardaron tres años hasta que se nos podía dar la institución porque hubo un primer intento, pero no se logró.

KJ: Es decir, ¿que desde el 2003 que se empezó con la política pública de las comunidades indígenas ustedes empezaron a trabajar por la escuela?

D3: Si, pero hubo como obstáculos para poder acceder a la constitución.

KJ: ¿Qué es para ti la escuela integral indígena?

D3: Es un lugar donde todos venimos a fortalecer los usos y costumbres, a fortalecer la identidad cultural de nuestros niños para que no se pierdan en un futuro, en el sentido que no tenga todos sus usos y costumbres como indígenas sepan qué les pertenece, tienen unos accesos atrás que han tratado de trabajar por ellos.

KJ: ¿Qué cambios ha percibido este tiempo que ha estado acompañando el proceso?

D3: Pues ha habido cambios en los niños y además llegaron padres que no se auto-reconocían y es algo que con los años se ha logrado, algo que me da risa es que hay niños que no son indígenas y se consideran así.

KJ: Participar de este escenario educativo pareciera que los vuelve afines por las tradiciones.

D3: Lastimosamente cuando los niños se van a sexto, séptimo y octavo la continuidad se pierde que es el paso que dan a Santa Librada u otras instituciones porque a los padres no les gusta esa institución por el tema de drogas, por eso buscan otra institución y les impide a los niños entrar a Santa Librada, por eso también les orientamos a buscar otra institución para mantener esta propuesta.

KJ: Me habían comentado una propuesta de asignar en la mañana primaria y en la tarde bachillerato.

D3: Pero con la jornada única eso ya cambió. Este espacio es lo que se han ganado por eso no podemos dejarlo perder.

KJ: ¿Cuéntame sobre el rol que desempeñas en la escuela?

D3: El tipo de vínculo que tengo en la institución más que docente, más bien soy orientadora, estamos trabajando para ser orientadores y más en nuestra condición de indígenas.

KJ: ¿Y tú participación en el cabildo?

D3: Hago parte del cabildo desde el 2003, nací acá en Cali, mi papá y mi mamá son de varias comunidades, mi abuelo es de Ecuador y mi papá es de Yanacona, mi mamá es Nasa, soy una mezcla indígena, pero tengo más afinidad con la NASA, porque pues puedo viajar constantemente y he compartido desde pequeña las costumbres.

KJ: ¿Y tú familia? ¿Tus hijos viven acá? ¿Tus hijos estudian acá?

D3: Si viven conmigo, la hija mayor ya está en la universidad estudiando finanzas y negocios internacionales y la otra es un bebé.

KJ: La otra vez me hablaron de unos hogares donde se está implementando la atención a niños indígenas, tienes vinculada a la bebe?

D3: No, me queda muy lejos para ir y venir, a mi bebe la cuida mi mamá. Esas instituciones se llaman nido, el de los Nasa queda por el barrio Sucre donde atienden varios niños y comunidades como Nasa y Yanaconas. Con esa propuesta se busca continuidad de la primera infancia hasta que ingresan aquí y terminan en quinto de primaria. Ya cuando salgan de quinto, vamos a ver qué pasa, porque todavía no tenemos esa ventaja de contar con bachillerato diferencial.

KJ: Bueno ¿qué acciones o practicas ustedes desarrollan aquí en la escuela para formar a los niños como niños indígenas?

D3: Está lo de la guardia indígena, lo del cabildo escolar y además, hay mata de coca y lengua de suegra, pero esa la vamos a quitar porque no es tradicional y por ello vamos a cultivar la planta de la alegría para absorber toda la mala energía de las personas que ingresan aquí a la escuela, y están las fiestas tradicionales, estamos haciendo la de Saakhelu.

KJ: ¿Qué es Saakhelu?

D3: Es un ritual donde se hace la ofrenda de la semilla a la tierra, lo estamos incluyendo con los niños pero como son fiestas muy espirituales, tratamos de hacerla muy sencilla para evitar ofender a la madre tierra, seguimos haciendo juegos tradicionales también como la arracacha donde se cogen y uno se sienta y lo tienen que arrancar.

KJ: ¿Mencióneme que los hace diferentes de otras escuelas?

D3: Enfocarnos en la identidad, no dejar perder la memoria histórica de nosotros.

KJ: Dentro de la experiencia vivida ¿qué ha sido importante para ti? Tienen ya 12 años de constitución.

D3: Lo que me ha marcado es lo de los niños, que se identifican como indígenas, los que no siendo de raíces indígenas y se autodenominan como tal.

KJ: ¿en qué participa o cómo se vincula la participación de la familia de cada estudiante?

D3: Participan de las actividades, recreando las prácticas culturales. Cuando asisten a los eventos y comparten, a veces sus horarios son limitados, trabajan mucho. La familia de cada estudiante se vincula en las festividades, en la fiesta de saakhelu, juegos tradicionales y demás. La escuela de padres se hace esporádicamente por el tiempo de los padres, se les habla a los niños del idioma propio, los alimentos como el maíz, en los almuerzos no se ha podido diferenciar la minuta.

KJ: Profe, nárreme un día en la escuela.

D3: Un día en la escuela, es depende de lo que deba hacer, porque a veces los muchachos no tienen la mejor actitud, así que depende de la necesidad de los muchachos pues hay que mirar la problemática del estudiante, a veces asumo ciertas cosas de las necesidades de la escuela, estoy en clase y respondiendo asuntos.

KJ: ¿Qué es ser indígena para ti?

D3: Ser indígena para mí es parte del reconocimiento de conocerme porque antes de llegar al cabildo me daba pena decir que era indígena el auto-reconocimiento, lo que me hace reconocerme, el proceso fue muy largo y cuando estudié licenciatura en matemáticas, me daba pena cuando mencionaban mis apellidos porque eran de la comunidad indígena.

El apellido de mi mamá es Medina uno de los apellidos, pero ser indígena es auto-reconocimiento, con mi hija nunca practiqué el idioma, pero si compartimos las festividades a ella le gusta la danza. Es más, mi hija quería censarse en el territorio porque le gustaban más las políticas del territorio. Mi hija estudia en la Universidad Santiago, se ha ganado una beca por excelente estudiante.

KJ: ¿En el plan de vida de la comunidad Nasa, que se considera relevante en cuanto a la educación?

D3: En el plan de vida de la comunidad Nasa en la educación se da de la lengua materna, fortalecer las costumbres y la espiritualidad.

KJ: ¿En lo didáctico, emplean algún recurso para la enseñanza la lengua?

D3: Cuando el profesor Rubén enseña todo es hablado, a través de la tradición oral, usa palabras y frases sencillas.

KJ: ¿Cómo han asumido el cambio de jornada?

D3: Bien, el cambio de jornada única protege más a los niños por lo que el cambio ha sido positivo lo que ha cambiado un poco sus rutinas escolares en algunos. Algunos se quedaban solos en casa y ahora como pasan más tiempo aquí en la escuela, están más acompañados.

KJ: Profe gracias por su apoyo y su tiempo

D3: Con gusto.

Entrevista N°4. Directivo Docente (D4)

Rector Institución educativa de Santa Librada
Ramón Ignacio Atehortúa

KJ: Buena tarde rector, ¿cómo está?

D4: bien niña, que pena haberla hecho esperar, pero estaba resolviendo cuestiones que se presentan. ¿Cuéntame que estas estudiando?

KJ: Estoy haciendo mi maestría, en desarrollo educativo y social. Mi visita es parte del trabajo de grado que adelanto sobre la escuela integral indígena.

D4: ¿De qué universidad?

KJ: De la Universidad pedagógica Nacional.

D4: ah, Mi hermano mayor Adolfo León Atehortúa, es rector allá... somos... muy parecidos...

KJ: ¿Y en su familia hay muchos educadores?

D4: Todos... (risas). No..., no..., mi hermano mayor es abogado, él fue profesor de la universidad, ha sido profesor de...no recuerdo bien..., pero no así constante..., ha sido litigante porque a él le va muy bien en el litigio, entonces él ha sido profesor de la Libre, de la San Buenaventura, de la Icesi, pero él..., él..., se cansa, me dice "No, yo no sirvo para estar madrugando a las 7 de la mañana que tengo horario"... Entonces él no..., él no es digamos..., tan..., asiduo, no..., porque a él le va muy bien en el litigio en penal..., el negocio..., el hombre recoge como mínimo 500 millones de pesos se lleva..., entonces él se da el lujo de escoger los negocios que lleva, entonces él dice de negocios de narcotráfico no, cuando el proceso 800 todos los políticos andaban detrás de él y no..., entonces él...Él escoge los negocios

KJ: ¿Y los demás hermanos?

D4: El otro está en universidad pedagógica. Él se..., él hizo historia en la universidad del Valle..., hizo maestría en la universidad Nacional en historia de Colombia y también hizo doctorado en la Sorbona en París. La otra es mi hermanita, la que me sigue, ella hizo licenciatura e hizo una maestría y es ama de casa, él menor es el que está en Bogotá. mi hermana decidió dedicarse totalmente a su familia, ya los hijos de ella..., el menor, el menor está en Quito haciendo doctorado en la FLACSO, todo pago por el gobierno Ecuatoriano..., porque mi mamá era Ecuatoriana, el que le sigue..., ella tuvo 3 hijos..., el que le sigue, ese es profesor aquí en el instituto..., en Bellas Artes, él es egresado de la del Valle en comunicación social, pero él es muy bueno en música, en ...no recuerdo bien..... (Silencio prolongado) ¿Cómo es que le llaman a eso?, pues eso tiene un nombre producción de..., de películas, ¿cómo se llama? cuando toman todas las tomas y él hace...arreglos, selecciona imágenes.

KJ: ¿Edición?

D4: ¡Edición! esoooo..., entonces a él lo buscan mucho para editar películas..., sobre todo esas que hacen aquí. Él se dedica a eso..., y la hermana, la mayor de ellos..., hijos de mi hermana, ya es casada..., ella es economista..Tiene una maestría de, de, de economía, pero también se dedicó al hogar, porque el esposo también es economista y tiene maestría en eso y trabaja y como que gana buen sueldo.

Yo sino..., yo no tengo hijas, pero todas mis sobrinas son hijas, ella pues..., ella me dice papá, y ella es la que me busca para todos los problemas que tiene.(risas) pa'los enredos no más..., y mi hermano mayor tiene tres hijas que también ya están grandes..., una es psicóloga que vive en Puerto Rico...La otra es odontóloga, y la menor es profesora de la universidad de..., como se llama? en Europa..., ella se graduó de la universidad de los Andes y se fue a hacer maestría y la dejaron allá como profesora, anda por aquí, vino hace ocho días, pero yo no la he visto porque mi hermano la recogió en el aeropuerto y se la llevo pa'la finca que tienen por allá, dice que no quiere saber nada de ciudad, yo iba ir en este puente pero no pude ir...Tanto trabajo, llegó mi hijo mayor y..., y entonces nos envolatamos con él, apenas se fue ayer. Bueno hija empecemos a ver.

KJ: Cuénteme profe ¿Y qué formación? ¿Me recuerda su nombre completo?

D4: Ramón Ignacio Atehortúa Cruz para que no se enoje mi mamá. Yo estudie ciencias sociales, hice especialización en desarrollo intelectual y educación, hice especialización en el Instituto San Pio XII en Barcelona de modificar ideal estructural cognitiva..., Estudie derecho...Y tengo una maestría en estudio políticos, de la Javeriana

KJ: Bueno sr Ramón, quiero indagarle sobre la escuela integral indígena.

D4: Hágale..., dígame que quiere saber.

KJ: Bueno, ¿Conoce usted la experiencia de esta escuela? , Cómo se constituyó? cuénteme de la historia de esa experiencia

D4: A ver, cuando yo llegué aquí al colegio de Santa Librada hace 16 años..., eh, el cabildo indígena de Yanaconas, que reúne buena parte de los indígenas de esa etnia que comercian en el centro de Cali, acudían mucho a la institución a pedir permiso para que les permitiera hacer sus reuniones porque no tenían un espacio para ello, allí empezó el contacto con esa comunidades, eh, empezamos a darles ese permiso y a motivarlos para que se organizaran y eso se volvió una cadena que fue organizando los demás cabildos, todos los cabildos llegaron aquí al colegio Santa Librada a que yo les diera permiso para hacer sus asambleas, para hacer sus mingas, para celebrar el Inti-Raymi..., eh, eso les permitió fortalecerse, y entonces de ahí surgió la propuesta de porque no recibir a los hijos de los indígenas en una institución, nosotros empezamos a recibir los hijos en bachillerato, eh, luego surgió la idea de hacer una Escuela Integral Indígena, y la hemos apoyado con decisión por supuesto con muchas dificultades..., eh, yo salí en el 2007 en comisión a la secretaria de educación y desde allá les preste mucho apoyo, por ejemplo en que se contrataran cuatro buses para que recogieran los hijos de los indígenas que están esparcidos en todo el municipio para fortalecer la escuela indígena, y desde entonces esos buses cada año los contratan para hacer eso, luego iniciamos el proceso de los nombramientos de los docentes, sobre estos nombramientos la verdad es que no hay legislación, hubo legislación en su debido momento para los afrodescendientes, para los afrocolombianos, pero no para los indígenas, y los indígenas en los

resguardos rurales han venido ganando espacio y ese espacio se ha proyectado a los resguardos de ciudad que parece algo traído de los cabildo porque en la ciudad el resguardo está íntimamente ligado a la tierra y en las ciudades no tienen tierra, pero tienen organización y tienen necesidad de defender sus valores ancestrales, de defender su dialecto, porque en la medida en que estén en la ciudad en esa medida van perdiendo todo lo ancestral y van perdiendo su dialecto, van perdiendo su identidad, entonces con objeto de lograr rescatar esa identidad nosotros hemos venido impulsando con el apoyo de todos los cabildos indígenas el fortalecimiento de la Escuela Integral Indígena y eso ha permitido que ellos hagan sus censos, que ellos hagan sus asambleas, que ellos tengan su estructura organizativa, y que la misma institución en su manual de convivencia contemple los valores de los indígenas para la convivencia dentro de la Escuela Integral Indígena, la idea es que en la medida en que vamos avanzando en el proyecto podamos inclusive abrirles la educación básica a ellos, porque a pesar de que uno tiene algunos artículos de dónde agarrarse de la constitución y de la ley no hay mucha claridad sobre todo en la ley con respecto a eso, porque yo diría que por ejemplo ellos no deben usar la asignatura de inglés, porque para ellos el primer idioma es el materno, es el dialecto, el segundo idioma es el castellano, ellos por ejemplo deberían estar exentos de ver religión, para ver la cosmogonía de cada una de las..., en la práctica eso tiene dificultades, la preparación de los docentes en esos campos, eh, número dos, existe la dificultad de que son seis etnias donde incluso los dialectos son distintos, por supuesto en la escuela hay mayor número de Nasas.

KJ: Y ¿Yanaconas?

D4: Y Yanaconas, es el mayor número, hay muy pocos Ingas, muy pocos Misak o Guámbianos, pero si nosotros queremos hacer valer el dialecto la dificultad es un profesor para cada cabildo que conozca el dialecto, la cosmogonía, en segundo lugar..., los cursos tendrían que abrirse en el momento de ver el segundo idioma o el primer idioma y el segundo idioma, entonces esas cosas son las que hay que ir trabajando, afinando en la medida que vamos avanzando en el proyecto, pero a mí me parece que como vamos ha sido una conquista dura pero se va consolidando poco a poco, yo soy de la opinión que *Lo mejor es lo que sucede y no nos precipitemos*

KJ: Ok, o sea que usted me dice que hace 16 años tuvo acercamiento con este tipo de grupos en la ciudad, eh... ¿Más o menos en que año se consolidó el proyecto de la escuela?

D4: A ver, en el 2006..., la escuela por fallas en la planta física se sometió a una reparación y hubo muy poco estudiante, cuando yo estuve en la secretaria de educación impulse una resolución en la que la escuela solo sería dedicada para la población indígena

KJ: Estamos hablando de cuál..?

D4: De la Eustaquio Palacios. Sin embargo, hubo alguna dificultad con otra sede no del colegio y resulta que el rector de aquí cambió todos los planes sin el visto bueno de la secretaria de educación y la ubico allí y prácticamente sacó a la población indígena de allí

KJ: ¿Qué son los que están en la mañana?

D4: Exactamente, entonces eso ha generado esa dualidad y ha generado la reclamación permanente de las comunidades indígenas, yo..., por supuesto tengo que privilegiar el derecho a la educación de todos los niños, no solo de los niños indígenas, entonces yo he venido propugnando porque poco a poco vamos haciendo el,la, asimilación de las dos..., para que en un futuro, no tengo previsto que fecha, se pueda dejar exclusivamente para la Escuela Integral Indígena, pero ese es uno de los escollos porque es que esto no lo entiende todo el mundo, esto tiene muchas dificultades, mucha oposición, pero ahí vamos

KJ: ¿Qué tipo de vinculación usted tiene con la escuela, usted funge como rector?

D4: Yo soy el rector de la escuela, la sede está adscrita al colegio. Y todo lo que se maneja en la escuela el manual de convivencia, el proyecto educativo, el desarrollo de las clases en aula pasa por el consejo académico, pasa por todos los consejos y por toda la estructura académica de la institución

Yo..., en eso he sido muy liberal en el sentido de no amarrarlos mucho acá al concejo académico, para darles autonomía y libertad para que vayan formando currículo en la práctica, porque es que la experiencia a mí me muestra que si nosotros desde acá montamos el currículo, ese currículo va a estar viciado de muchas dificultades que no va a ser posible que se lleve a cabo, que se lleve a la práctica, entonces por eso yo más bien he decidido que sean allá los profesores, que sean los cabildos, que sean allá los que vayan construyendo, y a medida que vayan construyendo vayan proponiendo acá para ir haciéndolo, que es lo que la ley general de educación en su origen propuso, *que cada institución organizara su proyecto educativo institucional*, entonces eh..., yo digo que la Escuela Integral Indígena es un proceso en construcción, hay dificultades con los propios indígenas, los muchachos, que uno lo ve y lo vive aquí

D4: Bueno. Siguiendo pregunta

KJ: qué acciones prácticas o intencionalidades conoce, ¿o se ha enterado que desarrolla la escuela para que los niños se formen como indígenas?, o sea qué particularidades en cuanto a lo pedagógico

D4: Bueno, primero... ehh... yo diría que ha sido una conquista muy grande tener profesores de las comunidades... esos profesores ehh como están nombrados en profesionalidad en un momento determinado la secretaría de educación me los sacó a todos para nombrar profesores común y corrientes fue necesario plantear una... una discusión ehh una pelea para que la misma... los mismos funcionarios de la secretaría de educación entendieran que... que se trata de un proyecto específico mmm... porque es que alguna vez dentro de esa discusión un funcionario me dijo es que usted está haciendo un gueto halla... la constitución es pluricultural defiende una pluriculturalidad y defiende dentro de la pluriculturalidad los afrodescendientes y la población indígena que esa es la población colombiana además de la raizal, que esos son pocos pero que los hay los hay en Santanderes es mucha población, aquí en Cali hay en el barrio El jardín hay una población reducida de gitanos que no tienen ya las costumbres de ser nómadas y de... no, pero son de origen gitano y todavía conservan algo de su cultura, en ese sentido pues uno encuentra que podemos tener algunas dificultades en la organización del currículo, por ejemplo las pruebas saber, esos muchachos cuando se gradúan de bachilleres se van a enfrentar a las pruebas saber para su ingreso en la universidad y allí le van a preguntar inglés, entonces tenemos una dicotomía muy serias con respecto a eso, que por su puesto las comunidades indígenas macros están tratando de convencer

al ministerio de educación nacional como lo hacemos aquí en la secretaria de educación sobre la organización de la escuela, ...ehh todo lo que hacen los profesores me lo consultan y lo discutimos y a veces vamos a los cabildos entonces eso permite que haya cierta autonomía de la escuela para el currículo para el manejo de todas sus actividades en las cuales yo a veces participo, no yo a veces ehh voy al Inti Raymi a veces voy a una..., no..., ehh cuando tengo que hacer una presentación aquí en la institución por que visitan, nos visita por ejemplo el alcalde entonces yo traigo los niños de la escuela indígena para que hagan presencia con sus bastones, entonces no...Entonces tratamos de mostrar lo que estamos haciendo con ellos no...esa es una labor pausada, también a veces silenciosa pero es una labor que avanza yo veo que en estos últimos años ha avanzado bastante bien porque la administración municipal ya tiene dentro de su estructura una representación, y esa representación ehh...con una funcionaria o un funcionario que atiende las comunidades indígenas le está dando validez y le está dando a tal punto que les han financiado hacer un censo, les han financiado una serie de acciones que van a fortalecer la unidad de las comunidades indígenas, ya el inti raymi por ejemplo los dos últimos años no lo han hecho aquí en el colegio central lo han ido hacer al...

KJ: a las casas de ciudad, ah en el colegio...

D4: no al...

KJ: ah en los cristales

D4: en los cristales

KJ: espacios de ciudad sí.

D4: para que inclusive la población fuera a conocer el inti raymi, una de las cosas que amarra a los indígenas es la tierra la pacha mama pero... pero... vuelvo y repito ellos aquí no..

KJ: ven la territorialidad de otra manera...

D4: de otra manera exactamente

KJ: ¿bueno...ehh qué brinda la escuela integral indígena? a diferencia de los diferentes centros educativos de la ciudad?

D4: Pues básicamente un currículo que se está construyendo cierto? porque de resto se les da el suplemento alimenticio, tienen ehh computadores, inclusive tiene una pequeña sala en donde no solo es para estudiantes sino para todas las comunidades y el municipio tiene un funcionario allí...ehh pues es un sitio de encuentro de las comunidades él tiene transporte que es también una cosa que no la tienen otras escuelas, tiene transporte especializado, hay cuatro rutas que los recoge y los lleva

KJ: ¿En materia de gestión de la política pública educativa, que considera que se debe fortalecer o incluir en la escuela?

D4: número uno docentes especializados con conocimiento del dialecto y de la cosmogonía de cada uno de los seis cabildos que están organizados en la ciudad, eh numero dos la escuela debe estar ubicada en un espacio abierto amplio en donde inclusive tengan la oportunidad de hacer pequeñas huertas, pequeños cultivos...porque eso es muy importante...número tres permitirle a esa población de niños que están en la escuela que haya intercambio con los cabildos rurales yo diría los cabildos madres de donde han salido sus padres que vuelvan allá donde sus antepasados y que tengan una interrelación periódica con ellos así halla que traer de allá un intercambio, hacer un intercambio, porque es que eso va a garantizar que seguramente la educación que se les da aquí ehh le permita a esos muchachos regresar no a su pasado sino regresar a su tierra, a la tierra de sus ancestros a trabajar con ellos porque es que en la medida en que nosotros no podamos ofrecerles esa viabilidad lo que estamos haciendo es fortaleciéndolos para que se queden en la ciudad...los padres tuvieron que venirse por alguna razón más que todo económica, pero si nosotros los

preparamos en la ciudad a los muchachos a los jóvenes para que regresen a su tierra seria...para mi seria lo primordial de esa escuela integral indígena

KJ: ¿cuándo un niño de la escuela integral termina su ciclo de educación primaria porque hay hasta quinto de primaria...como lo vinculan al sistema educativo que tipo de continuidad u orientación le dan a ese proyecto educativo indígena?

D4: Allí es donde tenemos la dificultad que yo le decía, a esos muchachos hay que prepararlos para que presentes la prueba saber once de ingreso a la universidad, entonces ellos ingresan al colegio común y corriente como cualquier otro estudiante...lo único es que en el manual de convivencia tenemos un tratamiento especial para ellos que es el tratamiento que las comunidades tienen...ehh la idea de la escuela integral indígena es que allí mismo en esa escuela, ellos puedan desde preescolar a grado once graduarse cierto?...pero yo veo que eso tiene que ser paulatino,...ehh yo una vez le decía a todos los cabildos...les decía mire...cuando el General Santander dicto el decreto creando este colegio...el en el artículo tercero o cuarto dice...el colegio debe ofrecer la posibilidad de becas a los negros del Choco...a los indígenas del Cauca y a los hijos de los militares caídos en el combate o pasados por el patíbulo...entonces yo manifestaba que desde el nacimiento del colegio, el colegio tiene esa tarea de acoger los indígenas...eso pues obliga más a cualquiera que sea el rector a que efectivamente valla estructurando cada vez mejor esa iniciativa..

KJ: ¿Y cómo ha sido, digamos la asimilación de ellos acá?

D4: No, no hay ningún problema, con ellos no hay ningún problema.

KJ: ¿Qué tal el rendimiento?

D4: ehh, son... hay estudiantes muy buenos...ehh en los primeros años cuando todavía no teníamos la escuela organizada...ehh que es lo que motivo a aunar los esfuerzos con los cabildos...mire yo le decía a los cabildos mire a los muchachos les da pena, cuando venían aquí, el idioma, perdón el nombre, los apellidos...porque los indígenas fueron muy dados a colocar los nombres de acá de la civilización, por ejemplo uno encuentra Astrong...y a voz porque te pusieron Astrong...por el astronauta que llego a la luna...pero entonces Astrong, Yonda, se llama entonces...

Entonces los compañeros se burlaban de eso...entonces ellos se sentían ofendidos, hoy en día hemos logrado que eso en el colegio se erradique...que los mismos compañero los reconozcan como idénticos como pares independientemente de los nombres, los apellidos...numero dos... el otro fenómeno que observamos era que a ellos no les gustaba que las mamás vinieran a la reuniones de padres de familia o vinieran al colegio y mucho menos que vinieran con los atuendos propios de la comunidad...eso también lo hemos superado y no solo con ellos sino con el resto de la población....entonces uno podría decir yo no tengo quejas de matoneo en el sentido de que le digan indio no...nada de eso...de pronto han habido ciertos problemitas que...son entendibles porque es que a veces los profesores por tratar a los muchachos con cariño le dicen una expresión que no es...entonces por ejemplo tuvimos un problema porque acá vinieron los papas a hacer la reclamación por que la profesora le dijo "a ver indiecito tu tarea"...entonces vinieron a hablar de que se estaba discriminando, cuando efectivamente no era eso, entonces también hemos qué tenido que decirle a los profesores vamos manejando el vocabulario para tratar a toda la población con mucha sutileza, a veces eso son los problemas que uno enfrenta...ehh la realidad es que los muchachos se asimilan bien, los compañeros son solidarios, respetan de tal suerte que en eso hemos avanzado...

KJ: ok yo le voy a sugerir unas categorías...y usted me puede expresar lo que comprenda de ellas si? Identidad...

D4: uhh bueno ese es uno de los graves problemas, porque muchos de esos niños son nacidos aquí en la ciudad, y entonces su identidad con su comunidad en un altísimo porcentaje se ha perdido,

entonces lo que nosotros tratamos de hacer en la escuela es devolverles esa identidad con su comunidad, con sus padres, con sus familiares.

KJ: Resistencia Indígena...

D4: un...yo no diría que uno ve resistencia indígena aquí...ehh porque razón porque es que los padres que abandonaron su resguardo rural, llegaron aquí, se acomodaron aquí...entonces cuando uno empieza a asimilar otra cultura y que tiene que asimilarla, uno no puede decir que haya resistencia, de pronto un poco es ya tardío la resistencia a que sus hijos pierdan su identidad...allí si puede haber resistencia y entonces lo que quieren ellos es conservar la identidad con sus hijos con los menores y entonces se resisten y por eso buscaron y se motivaron y abrieron los caminos para que pudiéramos establecer la escuela indígena con ese propósito..

KJ: Educación propia

D4: La educación propia, ese es uno de los problemas porque la ley, la ley general de educación, es cuadriculado, cierto? lo que yo te decía ahora, por ejemplo la ley no no, a pesar que la constitución lo dice la ley no tiene una apertura clara, en el sentido del dialecto...y vamos a tener una barrera cuando presentan las pruebas saber, si los van a interrogar en inglés, pues si nosotros estamos...es el mismo problema que tuvimos con el nocturno, bachillerato nocturno, el bachillerato nocturno nosotros tenemos 74 sordos y para los sordos el primer idioma es el lenguaje de señas el segundo idioma es el castellano...entonces si efectivamente ellos todavía no entienden el castellano ahora menos van a entender el inglés...pero cuando van a presentar las pruebas saber once se enfrentan de que tiene que presentar inglés, entonces van en desventaja....

KJ: Cultura

D4: Cultura...también tiene mucho que ver con los procesos culturales de nuestra sociedad, frente a los procesos culturales que ellos tienen...por ejemplo la parte de la cosmogonía. Voy a contarle una cosa que sucedí allí...la jornada de la mañana tenía como profesora a una monja, y la monja era opuesta a lo que ellos pintaban a lo que ellos hacían, porque la cultura religiosa es totalmente distinta...a pesar de que están comunidades indígenas siempre han sido absorbidas por la Iglesia Católica, pero ellos en muchos comportamientos, tienen todavía sus creencias ancestrales y tienen su ...ehh pues eso hubo que resolverlo, como uno tiene la potestad de reubicarlo, ubicamos la monja en otra sede...

KJ: ¿pero ella asume el rol religioso?

D4: si claro, claro... ehh entonces hubo que resolverlo de esa manera, porque había cierta dificultad en ese sentido...entonces la cultura es los comportamientos propios de cada, que cada sociedad ha construido...entonces uno debe hacer que estas comunidades, por ejemplo... la agricultura...allí se ha intentado hacer unas macetas...pero eso hace parte de la cultura indígena, el amor a la tierra, el ver que la tierra le da el sustento y el ver que la tierra está ligada al sol, entonces de allí viene las manifestaciones como el Inti Raymi...

KJ: Ahora que usted me habla, ahora comprendo porque note mucha imagen religiosa en los salones, entonces, ¿cómo se ha sobrellevado?

D4: Eso yo lo entiendo y sé que uno debe minimizar los choques, ¿cierto? porque efectivamente las ultimas guerras han sido guerras étnicas, por no decir culturales, pero había que minimizar los choques y yo les he dicho a los cabildos, les he dicho mire, porque ellos quieren es ya, que cierren la escuela en la mañana... Yo les he dicho nos echamos la comunidad encima...

KJ: Si, por que me imagino que hay niños de ahí cerca...

D4: Hay niños de la comunidad, entonces lo que tenemos que ir haciendo es paulatinamente ir copando la escuela de la mañana...

KJ: ¿Qué recomendaciones u observaciones le expresaría usted a este proyecto educativo?

D4: A ver las recomendaciones serian en distintos niveles, niveles de ministerio...decretar normas afines a estos establecimientos que me imagino no serán particulares de Cali, puede que en otras ciudades los halla no sé qué tan avanzados puedan estar, pero yo a veces pienso, nunca he hecho la observación o la visita, pero en Popayán debe haber...

KJ: Si, por la cantidad de población...

D4: Exactamente, entonces el ministerio de educación nacional debe de reglamentar debe de dictar normas tendientes a favorecer el desarrollo de este tipo de instituciones...numero dos la Secretaria de Educación Municipal igualmente debe facilitar, yo digo que la Secretaria de Educación ha venido, ha venido ya entendiendo del proceso, ¿ha venido facilitando el desarrollo...cierto?

KJ: ¿con las anteriores dos alcaldías? o varias?

D4: yo diría que con las tres últimas alcaldías. Porque yo estuve en la antes de Jorge Iván cierto? y yo desde allá pues, vi todo el apoyo claro, yo estuve allá en comisión y yo sabía todo lo que estaba haciendo aquí, entonces por eso destine ese edificio solo para ellos, que el rector que estaba aquí reemplazándome... ehh...el estatuto docente nuestro permite que nosotros vayamos en comisión a desempeñar cargos de libre nombramiento y remisión, entonces nos prestan allá sin perder el cargo acá y sin perder el escalafón, por supuesto allá vamos a ganar el salario y las prestaciones sociales de ese cargo, pero una vez que se finalice regresamos acá, entonces yo he tenido la oportunidad, yo llevo 45 años en educación, cuando los gobernadores nombraban alcalde a dedo, fui alcalde de Andalucía, luego fui alcalde de Zarzal de ahí de Andalucía me trasladaron a Zarzal y me ofrecieron Buenaventura que no iba a Buenaventura, ehh...yo fui asesor de un secretario de educación del departamento cuando era secretario me nombro el gobernador secretario de despacho y gerente de la imprenta, entonces yo he salido en comisión a muchos cargos, entonces cuando el problema de Apolinar Salcedo que era alcalde...

El secretario que entro Hernán Sandoval, que era conocido mío me llamo y me dijo camina vamos a trabajar, pero yo le dije yo no quiero ir por allá.. Y termine yéndome, entonces con Tafur me quede allí, porque yo me iba a retirar pero me dejaron y si me quede allí, entonces desde allí preste yo todo el apoyo a la escuela y una vez que termine la comisión regrese acá..

KJ: Usted me estaba comentando recomendaciones u observaciones la primera era del ministerio...

D4: a nivel del ministerio a nivel municipal pues sabemos que hay una buena y a nivel de la rectoría a nivel institucional, ehh la institución también tiene que abrirse, pero la institución tiene una limitante y es que se lo acabo de decir al ministerio de educación en una reunión que me convocaron a nosotros nos exigen responder por la calidad de las instituciones pero no nos dan los recursos, y yo digo no nos dan los recursos por que ha sido una pelea mía desde la expedición de la ley 715 del 2002, porque la ley cuando dice funciones de los rectores articulo decimo numeral octavo...dice determinar el perfil del docente que necesitan y participar en su selección, entonces yo le he dicho a la secretario de educación, mire yo renuncio a la selección, a pesar de que sé que uno no puede renunciar a la ley, y yo renuncio a eso, no participo en eso, pero déjeme determinar cuál es el perfil y nómbrame el maestro por el perfil que yo digo, eso lo dice la ley pero la secretaria de educación absolutamente nada, entonces por ejemplo yo tengo sedes donde hay una buena sala de sistemas, pero no tengo un maestro que sepa manejar sistemas y que sepa enseñar sistemas...sedes de básica primaria no tienen profesor de inglés entonces si la idea es que los estudiantes uno los coge desde preescolar y los trae y los gradúa de bachiller comparándolos con los colegios de elite pues esos niños desde preescolar yo debo trabajarlos en inglés, debo trabajarlos en sistemas, en educación física resulta que no hay profesores de educación física en bachiller... en primaria entonces cuando llegan aquí a sexto nada de inglés, nada de sistemas y la educación física es un desastre porque el niño no maneja la lateralidad no maneja una serie de elementos que

tienen que ver con su desarrollo físico entonces cuando yo digo necesito ara esta sede un profesor de sistemas me mandan un profesor de sociales, entonces yo le digo usted puede enseñar sistemas? no, secretario no lo recibo a no tiene que recibirlo entonces allí es donde viene el nivel de la secretaría...

Entonces la ley si nos dice a nosotros los rectores ustedes tienen la facultad de determinar el perfil, claro entonces yo le decía al ministerio de educación como me exigen calidad si no me dan los recursos...no, no vamos hablar de los recursos económicos, porque eso pues no, pero los docentes, entonces verbo y gracia tengo dos escuelas, en donde hay una muy buena sala de sistemas, pero no tengo profesor de sistemas...entonces el profesor de sistemas es cualquier profesor que sabe prender un computador y apagarlo, lleva a los niños -préndalo- ve, lo mismo en la educación física y lo mismo es en inglés...entonces debe haber una correlación entre el ministerio, la secretaria y la rectoría para poder llegar a la especificidad de lo que se requiere en una escuela integral indígena, ehh pues es difícil pensar que dentro de la estructura del colegio Santa Librada vayamos a tener una escuela con amplio territorio que sea semi rural, eso podría ser, entregárselo a otra zona, cierto? yo diría por ejemplo a una escuela rural, a una institución rural que pueda tener habitación para los niños, que vivan allá y que puedan venir los sábados y el domingo para acá para que puedan tener efectivamente una interacción con la tierra y con todo lo de su cosmogonía, pero eso dista mucho de lo que uno piensa...sería interesante y sería lo óptimo... ¿Por qué es un hecho aquí en Santa Librada?, ya te decía al comienzo. Los yanaconas básicamente son comerciantes, y residen casi todos aquí en Alameda, son los comerciantes del centro de Cali...entonces ellos empiezan a reunirse por motivación comercial y acuden aquí al colegio a que se les facilite el espacio... y de aquí surge la idea de ir trabajando la escuela integral indígena...

KJ: Usted ha sido de gran ayuda...muchísimas gracias por sus valiosas opiniones u observaciones...

D4: Es mi deber...ciertamente es mi deber

Grupo Focal: Trayectoria histórica de la Escuela Integral Indígena

MC: Miembros de la comunidad Nasa

KJ: Buenas noches, bienvenidos a este encuentro. Con autorización previa del cabildo Nasa, quiero contarles que soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional y estoy adelantando un proceso de investigación acerca de la Escuela integral indígena, por tanto, quisiera que me compartieran lo que saben o conocen del proceso.

El propósito en este momento, es tratar de recuperar los giros históricos de la escuela, es decir, desde donde partió y hasta donde hemos llegado, entendiendo que la línea histórica tiene altibajos, hay momentos digamos, complicados, pero también hay que señalar porque esos momentos complicados nos ayudan a crecer.

¿Entonces no sé cómo se quieren hacer, de cuatro? O ¿les parece si unimos una mesa? Yo les voy a pasar un material, en ese material ¿qué vamos a hacer? Vamos a tratar de hacer una línea de tiempo. Entonces vamos a hacer un eje horizontal y el punto de partida va a ser desde cuando inició la escuela. Si usted me quiere mencionar antecedente chévere, antecedentes, el punto de partida va

a ser desde la consolidación de la escuela, en ese eje horizontal y ya, el punto de llegada que va a ser la actualidad ¿listo?

Entonces que vamos a recrear en esta línea de tiempo, todos estos altibajos todos esos picos que ustedes consideraron importantes para darse cuenta de lo que es hoy en día la escuela.

MC: – pero lo que más de pronto queremos hoy, lo que quisiéramos es como hablar, que hablemos sobre lo que nos dice, porque yo creo que otros también quieren personas de pronto que tengan más repertorio y entonces así si se podría trabajar también. Nosotros siempre mantenemos bregando que este proyecto perdure en el tiempo entonces ese es el acuerdo que nosotros le apostamos a la comunidad y nosotros trabajamos con la directiva del cabildo.

KJ: Bueno ¿saben cuál es la ventaja? Que van a construir juntos y que esta línea de tiempo no se va a quedar, así como ustedes la hayan dibujado, esta línea de tiempo se va a retroalimentar, la idea es que ustedes den una visión de esto y con estas dos visiones tratar de retroalimentar la línea, es decir, en la línea pueda que ustedes señalen un momento que otros de ustedes no señalen y eso es lo rico, poder construir la línea de una manera colectiva. En ese orden de ideas, quería refrescar la memoria e ir haciendo la línea con sus aportes. - Bueno inicialmente hagámoslo así, con lo que ustedes recuerden.

MC: ya que estamos los dos grupos, ¿por qué no lo hacemos en el tablero?

KJ: También lo pueden hacer en el tablero ¿lo quieren hacer en el tablero? Y alguien me colabora con la escritura

MC: Ah claro.

KJ: Entonces ¿quién se motiva?, los invito para que lo hagan ustedes mismos en el tablero.

MC: ¿profe Martha? Ud.

KJ: Iniciemos entonces – ¿Desde cuándo está funcionando la escuela?

MC: del 19 de octubre de 2006. Es el punto de partida,

KJ: ¿pero no hubo antecedentes no?

MC: yo creo, pero hubo unos antecedentes anteriores que era el deseo de los cabildos indígenas en que hubiera una, digamos un espacio donde pudieran venir los niños para rescatar los mitos y costumbres en la ciudad, eso nació con la política pública municipal. Eso más o menos fue desde el 2003 creo yo

KJ: Hagamos una cosa quien dice que es en el 2004 que se acuerda, digamos, no lo saquemos, coloquémoslo acá 2004, Digamos que esos serían los antecedentes ¿no?

Lo que se va a registrar, creen que podamos registrar todo lo que ha pasado en la escuela, esos momentos históricos importantes que ustedes recuerden, que ustedes de pronto hayan participado.

MC: En el 2006, en ese año, digamos un año anterior, nosotros Mónica y yo, junto con la profesora Mireya, trabajábamos en otra sede aquí en Cali, entonces a la señora Catalina digamos le dieron el aval de que aquí se podía funcionar la escuela, digamos con el permiso del señor rector de Santa Librada que dio el lugar para que aquí empezara este proyecto de las comunidades indígenas, porque las comunidades indígenas con antelación habían hecho, digamos, como una proyección de con todos los cabildos de cuantos niños podían estar en esta sede pero por problemas que hubo de digamos, nosotros veníamos aquí para la jornada de la mañana pero hubo inconvenientes y por eso se trasladó a la jornada de la tarde y por esa razón se retiraron muchos niños, muchos estudiantes que estaban digamos para este proyecto que empezara con muchos niños más o menos habían como unos 600 niños que iban a estar en la escuela

KJ: Estamos hablando de todos los cabildos

MC: De todos los cabildos si, ahí si estaban todos los cabildos. Entonces el 19 de octubre nosotros empezamos y llegamos y con la colaboración porque cuando nosotros llegamos ya la escuela como

se dice con antelación ya había empezado a funcionar, con la señora María Eugenia que estaba colaborando aquí y dos más ¿me parece?

KJ: ¿Dos maestros?

MC: cuando llegamos nosotros aquí que llegó la profesora Mónica, llegó la profesora Mireya y entré yo, entonces ellos ya nos dejaron digamos el espacio y comenzamos nosotros a funcionar con los que habían

KJ: ¿cuántos niños?

MC: bueno oscilaban entre 60 y 70 niños, 60, entonces nosotros empezamos las tres docentes y nos repartimos los 60 niños digamos en grados, en ese entonces yo aborde los grados transición y primero, la profesora Mónica cuarto y quinto y la profesora Mireya tercero y segundo y comenzamos a funcionar digamos con muchas eventualidades, digamos el acople de los niños aquí, el acople de nosotros, el transporte, la alimentación de los niños, digamos porque era digamos que ahorita ya tenemos como cancha en eso del transporte pero en ese tiempo pues los padres preocupados porque el recorrido, porque no conocíamos las rutas.

KJ: ¿contaban con problemas de transporte desde el inicio?

MC: Si, la ruta no funcionaba seguido. Por ejemplo, digamos al mes de enero no había, entonces empezábamos en febrero y casi marzo las clases. En enero por ejemplo en ese tiempo, la jornada empezaba en septiembre y terminaba en junio que era en ese calendario, ahora está ya en otro calendario, en ese entonces era en ese calendario, entonces por decir algo, los niños empezaron 15 días antes me parece que desde el 1º de octubre más o menos y digamos que como en enero hubo una interrupción por la cuestión del transporte porque no estaba el transporte habían muchos inconvenientes con la contratación del transporte y digamos que siempre ha sucedido que en el mes de enero, hay el problema del transporte por la ley de garantías y todas esas contrataciones que tienen a nivel de movilización porque en el mes de diciembre se cierra el contrato el año fiscal o yo no sé cómo es que se llama.

MC: Porque en diciembre se cierra el año fiscal y ya tiene que entrar nuevamente a licitación y si no hay licitación rápido entonces hay que mirar los proponentes

MC: Entonces los padres de familia fueron digamos que muy, los que estuvieron fueron muy, como se dice, como muy confiados digamos yo creo, y que tenían como la convicción de que nosotros podíamos surgir y que podíamos mejorar y que teníamos como un objetivo porque a veces el padre de familia se aburría de tanto esperar y retiraba a su hijo, no porque, nunca nos decían porque nosotros fuéramos malos docentes si no por la pérdida de tiempo porque hubo un año por ejemplo el primer año se perdió más o menos son diez meses que se le tienen que dar a los niños de clase y se perdían casi tres meses más o menos.

MC: Pérdida de tiempo y a uno pues que le tocaba que pagarles el transporte

MC: Y a veces por ejemplo era un padre de familia que se preocupaba porque su hijo viniera entonces él lo traía de dónde venía hasta acá, pero hay otros que no, simplemente no pasaba la ruta y decían: “a bueno listo ¿cuándo vuelve a pasar la ruta?”

KJ: ¿Esas interrupciones de las me están hablando, estamos hablando de enero de 2007?

MC: Ya, si, más o, menos en el 2007 estas interrupciones y ya más o menos como en mayo volvió a haber interrupciones o en abril.

MC: En ese año, en el 2007 hubo como tres interrupciones de clases, fueron periodos de 15 días, de 20 días

Nos decían que bueno, que si acaso era una mentira, digamos que la gente no creía por la cuestión de interrupciones y decían que era falta de organización, falta de interés, bueno eso nos decían hasta de que nos íbamos a morir ¿no? pero digamos que continuamos y hubo gente que siempre

permaneció con nosotros y salieron por ejemplo el niño destacados, empezamos con niños que se graduaron con nosotros en quinto y actualmente ya se van a graduar en Santa Librada por ejemplo Mauricio

KJ: ¿Ya se graduaron?

MC: El año pasado ya se graduó el primer grupo, con ellos empezamos en quinto, terminaron en quinto y se fueron para Santa Librada y actualmente ya se graduaron y bueno entonces en Junio del 2007 digamos como volver a convencer a las personas, que nosotros teníamos un objetivo propuesto, de que era en serio, de que talvez no nos iba a pasar todo lo que nos había acontecido y digamos como que uno quedaba como en ridículo ¿no? por decir algo, porque ya hasta a uno le daba pena contestar el teléfono porque la gente siempre es: ¿cuándo va a empezar?, ¿cuándo vamos a empezar? entonces nosotros decíamos porque se supone que empezábamos en septiembre de 2007 debíamos empezar el 1º de septiembre siempre, no, llegó el 1º de septiembre cuando nada, pasó un mes también, casi un mes y medio y no empezó, nosotros luchando, nosotros manteníamos en la Secretaria de Educación, eso sí nos volvimos pues como se dice, en ese año nos volvimos expertas yendo a la Secretaria de Educación digamos a que nos dieran el derecho a la educación de los niños, que los padres de familia que por favor nos colaboraran

En el 2007 a pesar de todas las dificultades que hubo el anterior año, aumentó un poquito la cantidad de niños, ya no eran 60 si no que ya éramos como 87 pero a raíz de toda la problemática volvimos quedar como 80. Siempre empezábamos con muchos niños y debido a la problemática del transporte porque siempre era ese el ítem, entonces siempre se retiraban los niños

En el 2007 habría que hablar de que se formó la primera gobernanza escolar. Tuvimos el primer gobernador del cabildo escolar, así mismo, también se implementó como la cuestión de la danza y la música ¿no? siempre nosotros implementando.

Fue el primer año que se trabajó con la danza y en ese año periodo de 2007-2008 fuimos a una salida al territorio de origen, fuimos no con todos los niños, fuimos con los más grandecitos y los papás permitieron que ellos visitaran el territorio.

Entonces como siempre hubo interrupciones en este año también se presentaron. Hubieron, solamente el acompañamiento de cuatro comunidades hasta el momento

En el primer año hubo Nasas, Yanaconas, Ingas

En el segundo año hubo Nasas, siempre los Nasas han sido en un porcentaje mayor ¿no? siempre el cabildo Nasa ha sido en un porcentaje mayor, entonces ya en este segundo año también Nasas, Yanaconas, continúan Yanaconas, Ingas y aquí siempre digamos que como le digo yo, las interrupciones, este año también hubo muchas interrupciones, se participó en escuela saludable, nos invitaron a escuela saludable, también este fue el año en que fuimos a Felidia.

KJ: O sea que 2007-2008 también fue un año complejo, por lo del transporte

MC: Es que todos los años han sido complicados por lo del transporte a excepción de hace dos años que. Se creía que ya eso iba a cambiar cuando ya se cambió de calendario que fue en el 2011 que se cambió de calendario, pero siempre también ha habido el problema de que siempre dicen que cuando en diciembre se termina el año fiscal y también ha habido problemas cuando se cambia de administración, porque de todas formas los cabildos indígenas tienen una política pública municipal y digamos siempre se ha pretendido digamos que este sea un sitio donde digamos la política pública municipal actúe porque es la cuestión de la educación para las comunidades indígenas y que esos compromisos son adquiridos con antelación pero usted sabe es la cuestión de que ellos dicen de las licitaciones entonces que no es cuando ellos quieran.

KJ: En el 2007-2008 lo que cuentan ustedes es que se destacaron en varios eventos

MC: Si. O sea, todos los años los niños han participado en un evento diferente, con la policía a un carnaval, también hemos ido a todos los eventos de bienestar social, que también nos han invitado. También este año fuimos a un evento de escuela saludable donde los niños participaron con sus trajes tradicionales en el baile, fueron la sensación, esas son todas las fotografías que están allí.

KJ: 2007-2008 el promedio de niños el promedio de niños iba en 80 y para el año escolar ¿2008-2009?

MC: A veces llegábamos hasta los 100 estudiantes, por lo menos en el año 2009 pero pues hay situaciones en que los padres retiran a los niños y se meten por la situación económica, por ejemplo este año tenemos deserción de casi de 20 niños y 20 niños que están cuando los llama uno, los padres dicen que son situaciones diferentes por las que el niño se va; pero la mayoría de los padres que se trasladan de barrio o se trasladan de ciudad y se trasladan de barrio y nunca vuelven por ahí.

– Siempre o sea esa información que dice Mónica siempre ha sido como una detonante en todo el proceso, siempre los padres digamos vienen aquí por mejores oportunidades económicas y después por x o y motivo pues deben retirarlo se deben ir inmediatamente, otras veces se los llevan de vacaciones para el territorio entonces ya no vuelven

KJ: ¿Y ustedes reportan esas deserciones?

MC: Si y más a partir de este año 2014, a veces le dicen a uno yo no tengo otra opción me tengo que ir, entonces le tocó retirarse, vino hasta ¿junio? después de junio no volvió, pero ya uno conocía la situación de la niña que no volvió, no retiran papeles y es una problemática que tenemos que no retiran papeles, dejan los papeles ahí

– Eso era lo que te iba a comentar, digamos el padre de familia no llama para decir: voy a retirar el niño por x o y razón si no que uno como se dice, pues uno por adivinanza o llama a los familiares, a partir del año pasado y este digamos cuando viene el padre de familia o llama entonces le decimos: por favor nos puede pegar una “arrimadita” y hacer una cartica de porque se va a retirar, entonces como para tener como un antecedente o un oficio de que porque el niño se va a retirar, entonces ya el padre de familia, yo se la hago redactar, y entonces a veces el padre de familia tampoco sabe leer ni escribir y entonces también ahí está el problema, pero entonces ahí con la colaboración de nosotros pues le hacemos, pero el padre de familia no está digamos, pues como se dice no tiene tiempo como para decir bueno porque me voy a retirar o llamar o algo para decir yo me voy por esto o...

KJ: Martha y ellos si de pronto se van para el territorio, los niños siguen estudiando o entran a otra parte como hacen para saber

MC: Resulta que ahora está lo del “SIMAT”, que si el padre de familia aquí no lo retira, allá no se lo reciban, entonces el padre de familia a veces viene o lo retira directamente de Santa Librada no nos damos cuenta tampoco, como nos damos cuenta, cuando recibimos digamos los formatos en el próximo periodo entonces “ah ve falta este niño” entonces inmediatamente vamos a averiguar con la secretaria de allá y entonces “ah fue que lo retiraron” pero antes con antelación de esto no estaba el “SIMAT” entonces como que no había control pero actualmente si hay controles, porque el derecho a la educación es obligatorio digamos que todo padre de familia debe tener como estudiante entonces hay más control por esto y digamos es como una alternativa pues de hacerle seguimiento al niño que está estudiando, ahora si lo hay pero antiguamente lo retiraban y uno no se daba cuenta si se iba o no se iba y entonces a veces también cuando por allá digamos el niño está a mitad de año, por decir algo ya vamos terminando, por decir algo cuando se terminaba en septiembre el grado por ejemplo y venían en marzo o abril, “ah que me reciba el niño” nunca le hemos negado el cupo a nadie, nunca se lo negamos siempre estamos dispuestos a recibirlo.

KJ: ¿Cuántas profes ya había para el 2008? ¿Qué actividades han promovido?

MC: Siempre hasta el 2010 estuvimos 3 profesores, ya a partir, en el dos mil...en el 2012 ya se empezó a hacer también la parte del tejido ¿no Martha? A la simbología, al conocimiento de la simbología, alfarería

– Siempre digamos también ha sido como una, como algo para rescatar que siempre los niños tratamos de sacarlos de estas cuatro paredes ¿no? para lo de las salidas ¿no? que vayan a digamos, que vayan a la piscina, que vayan a un museo, que vayan a otros sitios que muchas veces a ellos no les queda como fácil que sus padres los lleven ¿no?

Siempre se ha tenido el apoyo del cabildo. Con Adriana allá en la parte de Bienestar Social ella siempre nos ha colaborado para la cuestión de la entrada de los niños a estos sitios que a veces son costosos y con uno pues entran ¿tres?

KJ: Hábleme por favor sobre la huerta que tiene al lado de la puerta principal de la escuela

MC: La huerta siempre ha estado ¿no? y siempre desde el inicio hemos tenido digamos el contacto de que los niños tengan, aunque sea con ese pedacito de tierra ahí y hemos tenido cosechas, cosechas de tomate, cosecha de cebolla, cosecha de yuca, bueno hemos tenido, ellos han tenido la relación con el producto y han tenido también la relación del contacto

También por ejemplo las cosechas que sacamos todos lo sacaban muy pequeño veían todo en miniatura, para que tenga la profesora, (risas) entonces todo era en miniatura y no se pensábamos que como que el terreno era muy árido y había mucho polvo y todo entonces todo se quedaba pequeño, nosotros queremos algo que sea grande decían los niños.

Eso fue hace 3 o 4 años que vimos la primera cosecha de yuca que sacamos una yuca considerable porque realmente era grande, en serio grandísima

Es que durante los primeros años hubieron personas que estuvieron colaborando por voluntad propia y que acompañaron los niños y acompañaron los procesos porque querían de pronto estar y ayudar porque no había acompañantes entonces les tocaba a ellos solos

Nosotras nos turnábamos para hacer los recorridos de la ruta. Y los acompañantes también eran pagos del municipio, ya hace 3 años para atrás viene pagándolo. La persona, el consorcio, como la empresa que adquiere el contrato les paga a los acompañantes, porque los niños tenían una dificultad porque a veces no había quien los acompañara y a veces no había y si se les pedía la colaboración a los padres, algunos lo llegaron a hacer.

Doña Martha y Don William son unas personas que estuvieron ahí como se dice en los primeros a ayudar.

Lo que se ha querido con esto, con la escuela es la recuperación de lo nuestro como la docencia de nosotros por eso nosotros queremos que este proceso, que sea y se pueda aumentar para que los niños ya cuando salgan del bachiller ya no se vayan para otro lugar sí.

Otra cosa, e acuerda cuando empezamos que nosotros llevábamos a los niños en el transporte, los llevábamos con los de sexto porque casi nadie se podía quedar hasta tan tarde y resulta que a los de sexto les daba pena porque era el bus de los indígenas y no se subían ahí, esperaban que el carro fuera y diera la vuelta y ellos salían a otros punto a esperarlo por pena de subirse porque era el bus de los indígenas, no tenían identidad

Porque se ponía “cabildo de indígenas”, se ponía al bus para que se identificara que supiera que ese era su ruta y entonces a los niños les daba pena, los de Santa Librada, les daba pena decir que, subirse al bus delante de todos los niños

KJ: ¿y trabajaron ustedes con esos niños?

MC: Claro. Había que hablarles mucho, había que volverse uno como un consejero para irles enseñando todo eso, la comunidad y la decencia de los nuestros, identificarlos con las cosas que

lo identifiquen a uno, dado que somos autoridades entonces, es lo bueno que se les ha venido enseñando y entonces hoy día, ya empiezan a ir investigando cual es la decencia. Los apellidos también ¿no? como dicen también la cuestión del apellido, pues hay apellidos digamos netamente indígenas entonces ellos en otras partes se sentían rechazados, discriminados, entonces ya digamos que el apellido es algo nuestro, es algo que nos identifica y entonces nos debemos sentir orgullosos sea cual sea porque cada uno tiene un significado.

Los primeros años fueron tenaces, fue la época más dura por la falta de sensibilización, porque ni los padres mismos se reconocían como indígenas y simplemente los traían acá y no “ah ¿son indígenas? Ah bueno si yo soy indígena”. Ni sabían de qué cabildo eran, ni a que pertenecían, ni nada, bueno, mejor dicho. La gente preguntaba “bueno de donde vienen”; pero que amigos tienes, yo soy amigo de tus papás porque si no ellos no se reconocían, y entonces el auto reconocimiento durante los primeros años fue como más trabajoso porque los niños no se identificaban entonces aparte de eso ya nos les da pena decir que son indígenas, ya en este momento los de quinto ya se identifican hay unos que tienen más arraigado porque de pronto los papás también ya se sienten orgullosos de la herencia que tenemos han ido de pronto apropiándose y que no nos debe de dar pena, pero los primeros años fueron muy difíciles en ese sentido.

Ni el padre se reconocía, no sabía ni, por decir algo que era de, por decir algo de Tierra Adentro, no sabía por decir algo que allá estaban, que allá “somos de Tierra Adentro, somos Nasa” él no sabía, entonces pero como hace muchos años estaba viviendo aquí en la ciudad, entonces no sabía sobre sus orígenes, que en esa parte hay Nasa que Yanaconas y todo eso entonces...

Entonces la formación fue de parte y parte, para los niños y también para los papás

Ahora ya aunque sea se reconocen la gran mayoría, entonces tu preguntas de que cabildo es y ya sabe de donde es, y ahora tenemos comunidades que son niños que están aquí por x o y motivo, porque dicen que pertenecen a algún cabildo, cuando son indígenas y que son Nasa, cuando no pertenecen a ningún cabildo, entonces uno les dice como así que tú eres indígena, ¿de dónde?, entonces hay que pedir información, pero unos no tienen apellido indígena.

Cuando hacemos actividades y decimos que solamente vamos a venir los indígenas, solamente hay niños que no son indígenas y dicen “pero es que yo también soy indígena” y uno les dice “pero ustedes no tienen apellido” e insisten y dicen “si pero yo soy indígena también” entonces y nosotros siempre tratamos de que digamos la identidad, de que se identifiquen como indígenas porque tenemos esto, tenemos muchos privilegios, porque tenemos digamos, muchos mitos y costumbres, muchas prácticas.

KJ: ¿se han visto afectados por la deserción escolar?

MC: Ahorita tenemos 20 casos, algunos son desertores y los no sabemos, los que empezaron con nosotros, digamos que actualmente que hacemos, hacemos fila, le preguntamos cuando se va a matricular, “¿a qué comunidad perteneces?” porque digamos que la cuestión del cabildo es importante para saber cuántos somos de cada comunidad.

Cuando empezamos digamos que hasta el 2009 no teníamos esos datos, porque resulta que a veces a la gobernadora le iban y le pedían que por favor de recibir niños, pero ella decía que los cupos son para la comunidad indígena entonces que les decía que no, pero con la problemática de copar todos los cupos, se recibían porque también necesitaban más estudiantes por la problemática del transporte, para poder exigirle a la secretaria. Para que un niño pudiera estar aquí debía ser indígena, entonces por eso los niños que no son indígenas que están aquí es porque son del sector y otros porque ya lleva mucho solicitando cupo y otros porque ya estuvo aquí el primito, la hermanita y les gustó entonces siguen aquí entonces da como pena decirles “no, usted no porque usted no es indígena” entonces da como pena.

Bueno cuando llega el 2010 llegó un acompañante, digamos que fue el profesor Adrián Tumbo fue digamos un profesor que vino a reforzar la parte cultural, la parte de la salud, la parte de danza, música y también lo de la cuestión artística de sentido y todo porque él era una persona que tenía bien una sabiduría súper.

KJ: ¿Él está todavía con ustedes?

MC: No. Nada más estuvo en ese año 2010. Y ese año se realizó un festival que incluso no recuerdo si ya él se había ido. También los cabildos tienen a alguien allá, con participación con los padres familia y si yo no estoy mal ahí también hubo para un 7 o un 8, también estuvo la primera fiesta familiar que se hizo, se acuerdan que eso fue para el mes de diciembre, que hubo comida hecha por varias personas de diferentes cabildos.

Hicimos un encuentro con la colaboración de todos los cabildos indígenas, ellos nos facilitaron los platos, los alimentos y fue una gran fiesta, digamos de compartir, fue un sábado, fue como para navidad, donde les dimos digamos con la ayuda de otras personas, para cada niño hubo su detalle, para los niños pequeños me parece y también digamos que con todos los cabildos indígenas nos dieron como un plato representativo de su gastronomía tradicional.

KJ: En ese transcurso que ustedes me han contado como ha sido el acopio con la otra parte de la institución en la mañana

MC: Al principio fue como, porque siempre hemos tenido como ciertos roces porque al principio compartimos fue con los docentes de Santa Librada la cuestión de bachillerato porque en la mañana aquí había los grados sexto y ellos tenían su, dictaban sus clases aquí, a veces nosotros llegábamos y digamos que siempre ha sido como de roces.

Porque también resulta que estos antecedentes siempre han estado con la colaboración del señor rector que actualmente está en Santa Librada el señor Ramón Ignacio Atehortúa entonces esto de empezar la escuela aquí, fue una idea digamos de él con las comunidades indígenas, esta escuela desde un principio estaba desocupada, estuvo desocupada varios años y entonces pues por las comunidades indígenas querían empezar un proyecto, él dio el aval de que aquí se empezara este proyecto pero por factores, como se dice que él en ese tiempo ya fue nombrado como subsecretario de educación, entonces él se fue de la institución y llegaron otras personas que no estaban enteradas de esto, de este proyecto entonces estas otras personas tomaron directrices que nos perjudicaron, no nos favoreció, y por esto entonces el señor digamos el que usted dijo que en ese tiempo fue rector de Santa Librada como por ¿4 meses? pero en esos 4 meses hizo lo que no debía hacer y entonces ellas vinieron porque ellas eran personas que pertenecían a otra sede educativa, de farallones y pues vinieron y hablaron con él y él les facilitó la jornada de la tarde

Desde el comienzo estamos en la tarde, primero porque cuando se cerró la escuela se por lo del parque y entonces el rector acordó con la comunidad, mantenerlo para que nadie se lo fuera a ocupar en ese momento, él dijo los ustedes van para allá, desde ese entonces se les ha implementado lo de la guardia a pesar de que todos los años no tienen, adicional resulta que de pronto a los más grandes no les gusta prestar guardia, entonces los más pequeños prestar guardia.

KJ: ¿Y prestar guardia es?

MC: La guardia indígena es para tener en cuenta quienes van, quienes no van, pero los que más terminan haciendo guardia son los niños de transición, el que porta su bastón es una autoridad y tiene digamos el privilegio de decir sí o no entonces ellos, los de transición y primero a veces me dicen “profesora Mireya porque me hace el favor y no me pone a los niños de transición en primero” entonces porque no le dan el bastón, pero ellos ahora si entonces, ellos entonces se ponen la pañoleta, el bastón, y entonces “¿en dónde debe estar?”, “aquí profesora” “ah bueno”, “profesora que están jugando balón ahí” fue a ver entonces “¿Qué se debe hacer?”, “¿Quién es la

autoridad?, vaya mire a ver” entonces va y le quita el balón y me lo lleva pero a veces no le hacen caso entonces va “profesora mire que no me hace caso”

Se les ha explicado a los niños sean pequeños que es si él tiene el bastón él es la autoridad

KJ: ¿Este proyecto nace a finales de septiembre o más o menos cuándo?

MC: 2008 más o menos, pero eso siempre ha estado digamos no tan arraigado como está ahora pero siempre hemos tratado de que ellos porten su bastón y ahorita los arreglamos porque digamos los conseguimos, conseguimos los materiales, les hicimos las pañoletas, pero siempre ha estado digamos de que hay una guardia que esa es la, digamos el grupo que es representativo, digamos a los eventos que siempre vamos

El cabildo también continúa, la última que se realizó en el cabildo fue hace dos años, que el cabildo se pronunció delante de la asamblea diciendo profesora por favor es que nosotros queremos que tal niño que pertenece al cabildo sea sacado de ahí, yo les dije “porque como así porque lo van a sacar?” y ellos me respondieron, porque es que él no respeta a sus compañeros, no respeta ni a los docentes, es lo que dice el gobernador y los niños mismos lo hicieron salir entonces nosotros les decíamos “me gusta esa actitud” porque lo que le hicieron todos, el cabildo ejerció tienen autoridad.

KJ: ¿Cómo definirían al Cabildo?

MC: El cabildo escolar es como digamos que la asamblea son todos los estudiantes ¿no? Y ese cabildo escolar ellos lo nombran y entonces lo hacemos como se hacen en la cuestión de la elección del cabildo.

Hay que enseñarles esa práctica de lo que hacemos nosotros los adultos entonces simplemente se elige un cabildo escolar para que vayan aprendiendo cuáles son las leyes y cuál es el régimen, lo mismo las guardias, las guardias también son una autoridad, pero debe estar acompañada con la directiva del cabildo, ellos están haciendo la autoridad de guardia ¿cierto? Y de pronto llega a grande y digamos tenga que liderar algo y es más fácil y logra el conocimiento de la autoridad, entonces estos dos componentes se tienen que trabajar. A los más grandes se les delega estos cargos, ellos ayudan a la convivencia y a que los demás se porten bien en descanso, cuiden el agua, no permitan que corran por las gradas para que no golpeen.

Pero también les toca es a los de transición, pero todos deben de estar preparados, por ejemplo, a veces los de cuarto y quinto quieren solamente jugar a pesar de que cuando uno los lleva a otros eventos se comportan y saben cómo se deben comportar.

KJ: ¿cómo abordan el significado de la autoridad?

MC: les decimos, el significado que tenía ese bastón y los colores, todo, por qué lo llevaban en esa mano y no en la otra, todo se los explico. Un día un niño me dijo: "profesora yo estoy cansada de que usted me explique, pues yo ya me sabía eso" entonces yo le dije: "no, la cuestión no es que digamos que yo te explique, no si no que usted aprenda y sea útil para lo que sea entonces son cosas que a uno le van quedando ahí y la idea no es de un “sopetón hacer todo si no que es un proceso que abarca plazos, no son procesos de un día ni de dos

Cuando los niños ya tengan sus siete años ya pueden estar al día, ya van con ese conocimiento, entonces es muy bueno yo prefiero empezar, irlos formando, que tengan una formación para que cuando tenga su cierta edad ya pueden empezar a ser líderes en la Universidad como, ya tienen ese conocimiento.

KJ: ¿Desde el inicio han tenido como un plan escrito?

MC: Resulta que se ha hecho también con comunidades de conseguir el plan hasta el momento padres de familia, comunidad de estudiantes, toda la comunidad entonces no nos hemos podido sentar, porque cuando empezábamos siempre o hablábamos, no avanzamos y entonces la persona

que estaba como representante dentro de la alcaldía siempre como se dice, se desmotiva entonces no hubo una ayuda, simplemente lo que teníamos en el plan de desarrollo que era la propuesta que teníamos, que es lo que nosotros en Santa Librada lo que hemos hecho es que nosotros vamos modificando el plan de áreas de la institución que no sea el que toman ellos para que tengamos cosas en común pero tratamos de que español sea desde un punto diferente o pero cada uno lo ve de una forma diferente.

KJ: ¿Todos los maestros hacen articulación de las asignaturas con los saberes ancestrales?

Digamos que siempre hemos tratado de implementar en todas las áreas los temas que hacen relación con la comunidad indígena, por ejemplo el área sociales entonces digamos damos, explicamos que nosotros no somos cualquier aparecido sino que tenemos muchos derechos y tenemos que conocerlos para poder saber quiénes somos, para poder nosotros defendernos en un momento dado, digamos tratamos de también de que todo se implementó a partir del conocimiento ancestral ¿no? En la cuestión de ciencias naturales también es importante la madre tierra, de donde surgimos, el origen de nosotros.

Por ejemplo ahora estamos hablando también de los animales, para nosotros qué significan en el territorio, que es un animal ancestral y como esta presente en las comunidades; por ejemplo, el cuy, ahora no tienen así como antes que los veían por todos lados, ahora ya no los ven, ni ellos tampoco ven, poco a poco va desapareciendo y nosotros no nos damos cuenta que ese animal que estuvo con nuestros abuelos, estuvo compartiendo esos espacios, ya no están ahí con nosotros.

Por ejemplo también los designios de la madre tierra, entonces todo lo que ahora tenemos porque nosotros no lo hemos creado entonces tratamos de relacionar todo con lo que hay actualmente ¿no? También con la simbología, con el conocimiento que significa el rojo, que significa el espiral, para que lo hacemos, que lo podemos hacer una mochila, qué significado tiene si lo vemos, entonces ahí siempre ahí como la colaboración por ejemplo del cabildo Nasa, siempre ha habido la colaboración, por ejemplo cuando nosotros necesitamos una persona que venga a hablar de simbología nosotros más o menos la contactamos y ella en un momentito viene, nosotros le damos para el transporte y todo, cualquier cosa porque siempre ha habido la colaboración; más que todo siempre porque como la mayoría siempre ha estado el cabildo nasa con su mayoría de colaboración, siempre hemos recibido la colaboración de ellos.

KJ: ¿Cuándo fueron aumentando la cantidad de maestros?

MC: este año, siempre hemos sido cuatro.

KJ: ¿y el señor Adrián Tumbo? También vino a acompañar

MC: El renunció porque le gusta más el trabajo comunitario, es activo en su propia comunidad, él decía que extrañaba su territorio y que tenía que trabajar allá en su territorio

KJ: ¿y después de eso? ¿En el 2012?

MC: Llegó Rubén en ese mismo perfil. Con el mismo perfil que era fortalecer en la parte de la lengua. Siempre digamos hemos sido tres docentes.

Aunque en lo anterior de pronto se daban algunas palabritas aunque mal pronunciadas, tampoco le voy a quitar lo que nos aportó el otro, de pronto como dijo el compañero, él nos enseñó entonces hay niños que se hablan en Nasa Yuwe pero no se entendía ¿por qué? Por la pronunciación.

Los profesores entonces tratamos de fortalecer la parte de lo que no había.

KJ: ¿Con respecto a la danza?

MC: Intentamos estar en todas las presentaciones que nos invitan, pero aquí de pronto en el INEM una vez fuimos a un carnaval, fuimos a presentar las danzas de nosotros.

KJ: 2013 que resaltan del 2013? ¿Qué pasó el año pasado?

MC: El año pasado, el más reciente fue la primera vez que danzamos, ese año fue el que nos presentamos a los cristales, este año y el anterior, pero nosotros también lo hacemos aquí y cuando se hace aquí todos participan. A raíz del cambio del 2010, que ya hubo cambio de calendario escolar, decidimos seguir en la fecha, con los juegos tradicionales con los niños

Son tres días como una semana cultural donde celebramos juegos tradicionales, celebramos la parte cultural, la danza, la música con los padres de familia y los rituales nuestros.

Por ejemplo, los últimos dos años no hemos tenido el apoyo de las comunidades indígenas, pero en el 2013 podemos resaltar que hicimos y participamos en Santa librada. Eso fue en el 2013

Hubo platos tradicionales, digamos que siempre hemos tratado de resaltarlo mucho, de identificarnos como indígenas, que los niños se sientan orgullosos de que somos indígenas, de que tenemos unos derechos, de que digamos ahora con el idioma, de que se sienta orgulloso de hablar Nasa Yuwe tiene que traducirlo

KJ: ¿En este momento cuantos niños hay?

MC: Son 156 pero entonces nos dieron 14 cupos más, porque hemos tenido bastantes dificultades siguen en ocasiones llegando niños fuera de las fechas de matrículas. Hay niños que se vienen solos caminando, ellos viven en el calvario, unos se venían caminando y se iban caminando, se iban en grupo porque ellos son más o menos seis.

KJ: Ustedes me han dado un aporte súper valioso y voy a seguir el concejo de don Ángel en mi casa, pienso que esta línea histórica si debe ser retroalimentada de pronto con otra persona que diga: "no acá sucedió esto" pero más que digamos ustedes tienen muy clara la tarea y con todos los momentos.

MC: Eran 132 este año somos 156, ha ido aumentando. Y el año pasado y hace dos años, ha sido un alivio con el transporte, que ha sido permanente durante todo el año, aunque empezamos un poquito tarde digamos en enero, que estamos empezando en enero, hubo una semana, este año fue solamente una semana y ha sido permanente ¿no? Entonces cuando hay seguridad el padre de familia se siente como seguro

Ahí toca como de parte y parte porque uno como comprometido entre padres de familia y comunidad porque en este proyecto se está trabajando es el fortalecimiento de todo y para todos, así uno no tenga niños aquí, pero uno está aquí mirando que se está adelantando una tarea para la comunidad.

Y también ha sido fundamental el apoyo de la institución educativa, la institucionalidad, porque siempre Santa librada, nuestro señor rector, siempre ha estado digamos a la cabeza ¿no? al frente de que por ejemplo nos regaló un terrenito allá en santa librada que, sembramos un día y se nos robaron la yuca, pero de todas formas lo tenemos ahí ¿no? él ha estado con el apoyo ¿no? y siempre él ha estado con el apoyo

KJ: ¿Formalmente la escuela como se llama?

MC: No nos reconocen como Escuela Integral Indígena, porque la resolución de la institución es sede Eustaquio Palacios.

Pero a veces nos dicen Escuela Integral Indígena, y ya nos tienen como aparte como que somos un ente más a pesar de lo que hemos explicado. Por ejemplo, de parte de la mañana Eustaquio Palacios, la sede de la tarde es Escuela Integral Indígena, aunque no esté por decreto ni nada.

El día de la entrega de los computadores, nosotros, el rector nos invitó especialmente a nosotros con la guardia, con lo de danza, para que nos presentamos, y ese día el señor alcalde pues, paso por la guardia los niños, los saludo en lengua y ellos le respondieron en lengua.

Además, Santa Librada nos firmó, la institución firmó un convenio con todas las comunidades indígenas porque digamos que las instalaciones del colegio, las comunidades indígenas las pueden

usar y adecuar para su bienestar digamos, para su acomodo depende de lo que sea ¿no? Siempre digamos el apoyo al señor rector de Santa librada ha sido incondicional

Él también se identifica como indígena y en el manual de convivencia de este año nos nombra especialmente nosotros, nos nombra y nos dice la escuela integral indígena dentro del manual de convivencia está. También en Santa Librada hemos tenido indicadores para por ejemplo para la nasa Yuwe y en el 2010 nos incluyen en el área de nasa Yuwe como parte de la actividad de nuestra institución.

KJ: Ustedes han sido muy amables, yo les voy a agradecer

MC: Discúlpeme también Fabián Tumbo nos colaboró mucho la parte de, digamos en graficar nuestro escudo, lo vemos como nuestro escudo, nadie le hizo ajustes, nadie le hizo nada y nosotros lo hemos apropiado como el escudo de nosotros. Está la madre tierra, está el espiral y un niño con un corazón.

KJ: ¿Y los niños saben el significado de ese escudo?

MC: se ha tratado de que los niños sepan el significado además ellos por ejemplo en participaron en un proyecto que se llama “Amigos por siempre” de la secretaria de educación de las bibliotecas públicas de Santiago de Cali y la señora Lolita porque en un tiempo nosotros trasladamos a la sede del Carmen, eso fue del 2010.

Fue el año difícil, porque raíz de las palomas aquí había una falla, una pequeña falla en la estructura y la secretaría mandó arreglar la sede y tuvimos que trasladarnos de escuela, allá nos conocimos con la señora Lolita que ella le da una preponderancia a los niños súper, el año pasado fueron escogidos por ella para participar en amigos por siempre donde Lolita es la bibliotecaria de la María, entonces ellos participaron con la experiencia de compartir cartas, de contar experiencias por medio de cartas, entonces digamos ellos participaron ahí y ellos contaron sus vivencias como indígenas entonces los que manejaron el Nasa Yuwe, ellos fueron y contaron sus experiencias dijeron el significado, que era estudiar aquí, que teníamos de especial y eso fue un compartir muy bonito y digamos que cuando fuimos al compartir.

Está en la experiencia de ellos, otro caso es el de Mauricio que está en bachillerato y nos escogió para hacer su labro social, el motiva a los compañeros para que vengan y hagan su labor aquí. Toman a los compañeros y les cuentan “te acordas, ay si yo me acuerdo profesora, pero no había tal y tal cosa”, “¡profesora, pero mire tantos niños! vea eso como son ahora”, entonces ellos recuerdan todo lo que fue y lo que es ahora. Mauricio, siempre hizo su labor social aquí cuando ya terminan allá y muchas veces los niños que se han ido para otras instituciones, cuando nos encontramos con los papas “uy profe tan chévere que era allá”, todos, “se acuerdan tanto que luchamos con el transporte y todo” todas esas cosas que han pasado y que nadie se ha olvidado, entonces ha sido como gratificante ver padres que hace mucho tiempo no ve y que “quiubo que yo no sé qué, uy profe que” pues se acuerda de todo eso.

KJ: Ustedes ven reflejados sus esfuerzos

MC: Si, esas son cosas que no se logran de la noche a la mañana, sino que con el paso de los años es que uno puede ver un poquito los resultados

Todo es un proceso, que muchos creen que los procesos son ya, ya y los resultados son ya y se hace tal cosa, pero todo toma tiempo. En bachillerato tenemos que ser competitivos entonces por ejemplo el año pasado no ocuparon los primeros lugares, pero se graduaron de bachilleres, y es una alternativa que tenemos con Mauricio ojalá se logre que sea el mejor bachiller, todos los años ha ocupado el primer lugar.

KJ: Muchas gracias por su tiempo, por su dedicación y por participar de este ejercicio.

MC: A usted niña, que todo lo que contamos sirva para seguir creciendo.

