

“FORTALECIENDO LA UNIDAD Y LA ARMONÍA EN EL TERRITORIO Y EN LAS
FAMILIAS. UNA APUESTA A LO MICROSOCIAL: SISTEMATIZACIÓN DE LA
EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS DE ANIMADORES DE LA ARMONÍA
FAMILIAR DE LA ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL
CAUCA ACIN DESARROLLADAS EN EL 2012”

Angely Chávez Sánchez

María de los Ángeles Serna Bermeo

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

SANTANDER DE QUILICHAO-CAUCA

2014

“FORTALECIENDO LA UNIDAD Y LA ARMONÍA EN EL TERRITORIO Y EN LAS
FAMILIAS. UNA APUESTA A LO MICROSOCIAL: SISTEMATIZACIÓN DE LA
EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS DE ANIMADORES DE LA ARMONÍA
FAMILIAR DE LA ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL
CAUCA ACIN DESARROLLADAS EN EL 2012”

Angely Chávez Sánchez

María de los Ángeles Serna Bermeo

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de

TRABAJADORAS SOCIALES

DIRECTORA:

Diana Lisbeth Granados Soler

Trabajadora Social

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

SANTANDER DE QUILICHAO-CAUCA

2014.

Más que agradecimientos, reconocimientos

A lo largo de nuestras vidas trazamos diferentes metas, todas mediadas por nuestras vivencias, unas en busca de cambio, otras quizá no tanto, pero todas con el objetivo de ser felices independientemente del medidor que tengamos de la felicidad.

Ser Trabajadoras Sociales fue una de los objetivos propuestos, aconteció tal vez que una experiencia de vida motivó el interés en la profesión, o puede ser que la obligación de hacer algo por la vida direccionó el sendero que hoy en día nos tiene donde estamos, haciendo planes para graduarnos y nuevas proyecciones.

Iniciar no fue nada fácil y sostenernos en el camino tampoco lo fue, a veces flaqueábamos desmotivadas por la realidad, pero no desfallecimos, lloramos, reímos, nos enojamos, nos dábamos

aliento mutuo, orábamos todas las noches y continuamos, no nos detuvimos pese a las adversidades, por eso, a quien agradecemos en primera medida es a nuestro Ser Supremo, sea cual sea su denominación.

Pero este recorrido no lo hicimos solas, existen unos seres que en silencio oraban por nosotras, celebraban nuestros logros y lloraban nuestras penas, su apoyo lo manifestaban de todas las formas y podemos decir que este logro, en gran medida es de ellos, nuestras familias, mamás, papás, hermanos y otros tantos miembros que nos dieron un empujón cuando lo necesitamos. Gracias familia.

La profe Diana Granados, nuestra directora de tesis, la Trabajadora Social que no nos dejó caer cuando una colega nos desmotivaba, nos enseñó entre muchas cosas a luchar por nuestros objetivos, a escribir, a ir directo al grano, a ser críticas, reflexivas, propositivas, pero sobre todo humanas, muy humanas, porque el hecho de ser Trabajadoras Sociales no significa que nuestras vidas sean perfectas o que debamos

aparentar que lo son, somos mujeres, con sueños, historias, luchas internas y proyectos por alcanzar. Gracias profe, usted es un ejemplo a seguir.

Lograr el objetivo, requirió de vivir una de las experiencias más gratificantes de nuestras vidas, un momento crucial en nuestro proceso no solo de formación académica y vocacional, sino también en nuestra formación personal, nos puso en escena frente a una realidad nueva pero llamativa para nosotras, la comunidad indígena Nasa del Norte del Cauca, esa que nos abrió las puertas y nos enseñó que la familia rompe las fronteras de la consanguinidad.

Doña Ana María y Alejandra Llano, dos mujeres entregadas al proceso indígena, sabías por naturaleza, la una, un ser extraordinario capaz de levantar la cabeza con orgullo cuando las adversidades de la vida tratan de obligarla a agacharla y la otra una profesional crítica que decidió entregar su vida a toda una comunidad, una Trabajadora

Social ejemplo a seguir. A estas dos mujeres les agradecemos el habernos guiado con la sabiduría que lo hicieron.

Y finalmente agradecemos a todas las personas que conformaron las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar del 2012 fueron nuestros guías, nos denominaban como quienes sabíamos, pero en realidad aprendimos más de lo que pudimos enseñar, las personas de Canoas, Las Delicias, Tóez, López Adentro, Nasa Kiwe y Toribio se convirtieron en nuestro centro durante un año, nos orientaron, y siendo ellos mismos nos permitieron descubrirnos. Por eso, muchas gracias.

Gracias a todos y todas.

Angely Chávez Sánchez y María de los Ángeles Serna Bermeo

Contenido

Primera parte	10
Introducción	10
Justificación.....	12
Preguntas orientadoras de la de sistematización.	18
Objetivo general	20
Ejes de la sistematización.....	21
Contexto de la experiencia	21
Enfoque teórico	37
Sistematización de experiencias: acción y reflexión constante.....	39
Educación propia: un derecho, una apuesta política.	42
Educación como derecho	43
Educación propia.....	45
Vida cotidiana	51
Metodología	58
Segunda parte	66
Capítulo I: Tres puntadas más para la mochila del Programa de Familia de la ACIN: reconstrucción de la experiencia vivida en las tres Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar realizadas en el 2012.....	66
I. I. Los diagnósticos de familia en los resguardos seleccionados: una estrategia de acercamiento a la realidad de cada territorio.....	79
II.II Inicio de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Un reto: atraer y mantener el interés de las personas.	89
II.III. Desarrollo temático y metodológico de las escuelas.	94
II.IV. Motivaciones o expectativas ¿qué esperaban del proceso formativo en general?	98
II.V. Talleres desde el pensamiento indígena nasa del norte del Cauca: la cultura como fundamento de la orientación comunitaria.	103
II.V.I Concepto de familia: primer punto de reflexión.....	106
II.VI. Talleres relacionados con la orientación familiar.....	111
Talleres pensados para la orientación Familiar	111
II.VII. Reflexiones	116
Capítulo II: Ejes de análisis: Significados coloridos para continuar tejiendo.	119

III.I Concepto de familia: nuclear, sanguínea o comunitaria.	121
III.II. Primer eje de análisis: Cambios y permanencias en las prácticas cotidianas relacionadas al ámbito familiar de los animadores y las animadoras posteriores a la participación en la Escuela de Familia.	126
III.III.I Incidencia del proceso formativo: cambios y permanencias.....	135
III.III.II. Incidencia a nivel organizativo.....	142
III.III.III. Incidencia sobre la comunidad a la cual pertenecen.	147
Capítulo III: Reflexionando y concluyendo un tejido que ha pensado en la familia nasa.	154
IV.I. Puntos de llegada referentes a los ejes de análisis	155
IV.II. El proceso formativo un referente para pensar en la familia mas allá de la estructura	157
IV.III. El lugar del Trabajo Social en espacios de formación comunitaria.	161
El o la profesional de Trabajo Social debe conceptualizarse y contextualizarse	161
IV.IV. El Trabajo Social: Más que la atención, el fortalecimiento de habilidades para la vida.	163
Anexo nº 1. Diagnostico de familia.....	166
Bibliografía	170

Lista de mapas

Ilustración nº 1. Mapa de territorios Indígenas del norte del Cauca.....	28
Ilustración nº 2. Mapa de municipios y resguardos abarcados por las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar.....	75

Lista de tablas

Tabla nº 1. Debilidades, fortalezas y propuestas de la atención de los cabildos con base en el diagnostico realizado en el año 2012.....	87
Tabla nº 2. Cuadro descriptivo de cada taller propuesto para las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar.....	90
Tabla nº 3. Cronograma de Actividades Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Fechas, temas y responsables.....	94
Tabla nº 4. Descripción cuantitativa de los y las participantes de las escuelas.....	96
Tabla nº 5. Descripción cuantitativa de los y las participantes de las escuelas.....	97
Tabla nº 6. Descripción cuantitativa de los y las participantes de las escuelas.....	98
Tabla nº 7. Talleres relacionados con la orientación familiar.....	111

Lista de figuras

Figura nº 1. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia intrafamiliar.....	72
Figura nº 2. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia sexual por actores armados.....	73
Figura nº 3. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia sexual.....	74
Figura nº 4. Temas emergentes de las sesiones de temas culturales.....	105

Primera parte

Introducción

La presente sistematización de experiencias de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar (EAAF) pertenecientes al Programa de Familia de la Asociación de Cabildos Indígenas de Norte del Cauca (ACIN) desarrolladas en el año 2012, tenía como objetivo contribuir al fortalecimiento y consolidación del Programa de Familia de la Cxhab Wala Kiwe¹ ACIN y aportar a la producción de conocimiento a partir de la intervención profesional del Trabajo Social. El interés por realizar la sistematización surge a través del desarrollo de nuestra práctica académica como estudiantes de Trabajo Social adelantada en el mismo año en esta organización y hace parte del trabajo de grado para optar por el título de Trabajadoras Sociales.

En esa medida, la sistematización cuenta con un gran compendio de elementos que permiten leer el desarrollo del tema de familia en la comunidad nasa del norte del Cauca a la luz del fortalecimiento organizativo que en los últimos años se ha gestado en el Movimiento Indígena, esto facilita ver los diferentes momentos de las escuelas de familia en el marco del programa, lo cual ha hecho que el equipo de familia proponga la sistematización como una estrategia pertinente para identificar ¿Cómo incidió el proceso

¹ En nasa yuwe o idioma nasa significa Territorio del Gran Pueblo.

educativo de las EAAF 2012 en las prácticas cotidianas de los y las personas que hicieron parte de ellas?.

En la primera parte de la sistematización se presenta la justificación, los objetivos, y la descripción de los ejes de análisis. Posteriormente, la sistematización se organiza en cinco capítulos. El primero de ellos contiene la contextualización de la experiencia que aborda la situación socio- político de la Cxhab Wala Kiwe ACIN y posteriormente se presenta el marco teórico que permite el análisis de la sistematización. El segundo capítulo retoma la reconstrucción histórica de las Escuelas de Animadores de la Armonía familiar en el marco del programa de familia, mediante unos hitos relevantes que permitieron que el tema de familia se evidenciara y tomara posición dentro de la dinámica del movimiento indígena del Norte del Cauca.

El tercer capítulo contiene la reconstrucción de la experiencia vivida, en la cual se exponen aquellos elementos que le dieron forma y vida a la experiencia de las EAAF desarrolladas en el año 2012. El cuarto capítulo responde al interrogante que como equipo de familia se tenía, este es el momento donde se presenta el análisis de los ejes propuestos por la sistematización, la identificación y reflexión de los cambios y permanencias en el ámbito familiar de quienes participaron en las escuelas y la incidencia de estas en las prácticas cotidianas de las personas respecto a lo comunitario y organizativo.

El quinto y último capítulo expone los puntos de llegada como conclusiones a partir del desarrollo de los ejes de análisis, en este apartado se evidencian aquellos elementos que emergieron del proceso de sistematización y que no estaban contemplados dentro del

análisis de los ejes, además las reflexiones en torno al papel del trabajo social en espacios educativos alternativos.

Lo anterior, exigió la presencia de un equipo consolidado que contara con la participación de la coordinadora del Programa de Familia y aquellas personas que tras su experiencia pudieran contribuir al alcance de los objetivos. En este sentido, nuestro proceso demandó una vinculación directa y participativa al interior del programa por lo cual es pertinente tener en cuenta que a la par de la realización del proyecto estuvimos desarrollando un acompañamiento al Programa de Familia con el fin de continuar fortaleciéndolo.

Justificación

Mediante nuestra vinculación a través del proceso de práctica profesional como estudiantes de Trabajo Social con la Cxhab Wala Kiwe - ACIN, más exactamente al Programa de Familia, logramos identificar una serie de dinámicas propias de la comunidad nasa como las formas de relacionamiento familiar, relaciones de tipo comunitario y organizativo, la solución de conflictos en problemáticas relacionadas con el ámbito familiar, los roles dentro de la comunidad entre otros, que se convirtieron en factores fundamentales de análisis del quehacer profesional.

A través de la revisión bibliográfica de la documentación elaborada por la organización, encontramos que uno de los temas transversales de su identidad se fundamenta en la familia, no precisamente en la que se encuentra en los libros escolares tradicionales, sino

una que se forma a través de la cosmovisión nasa y que la define en relación con sus actuares propios.

El Plan Territorial Cultural de la ACIN o documento base donde se encuentran los sueños y mandatos que orientan el accionar de la comunidad nasa norte caucana para defender la vida y el territorio, vislumbra la familia como a una pequeña comunidad emparentada entre todos los seres que la componen, esto significa que tanto personas, animales y otros seres de la naturaleza la conforman, creando así una gran familia (ACIN, 2011). Esta definición nos permite tener una visión amplia del concepto en la medida en que rompe el sesgo tradicional que se refiere a la familia nuclear conformada por padres e hijos, al introducir una mirada propia del pueblo nasa.

1. El espacio dirigido y conformado por jóvenes indígenas que trabajan para integrar a la juventud del pueblo nasa en las dinámicas organizativas y alejarlos de factores externos que pueden inducirlos en el conflicto armado y la pérdida de identidad, denominado Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué Chocué, en el año 2008 realizó un diagnóstico con el fin de identificar las diversas problemáticas de los y las jóvenes dentro del territorio, con ello lograron ubicar las siguientes situaciones: “Vinculación de los adolescentes y jóvenes en el conflicto armado legal e ilegal. Involucramiento de los niños, niñas y jóvenes en el narcotráfico, 3. Migración a las ciudades especialmente de niñas y jóvenes, 4. Alcoholismo y consumo de sustancias psicoactivas, 5. Embarazos en adolescentes y formación de parejas a temprana edad de forma irresponsable.” (Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué, 2008)

Como causal de las mismas se concluyó la “desarmonía familiar”, es decir situaciones de maltrato y violencia al interior de las familias que motivaban a los y las jóvenes a querer salir de sus hogares.

Con base en lo anterior, en el 2009 se creó el equipo de familia conformado por una abogada, una practicante de psicología y una promotora cultural, con quienes se inició el trabajo desde la ACIN con la finalidad de atenuar dicha situación, inicialmente se abarcaron 9² de los 19 resguardos de la Cxhab Wala Kiwe, dando paso a la creación de las Escuelas de Animadores y Animadoras de la Armonía Familiar donde se capacitaron a 200 personas.

En el año 2011 surge el Programa de Familia de la ACIN, como la instancia propia que orienta y lidera el trabajo con familias y en esa medida se encarga de desarrollar líneas de acción que faciliten la prevención y promoción de la armonía familiar. Dentro de éstas se encuentran las Escuelas de Animadores y Animadoras de la Armonía Familiar y las Mesas de Familia.

En el año 2012, se retomaron las escuelas de familia en los Resguardos de Delicias, Canoas y una de carácter zonal integrada por comuneros/as de los resguardos de López Adentro, Nasa Kiwe Tek Ksxaw, Tóez y Toribío. La ACIN empezó a reforzar el trabajo ya desarrollado en la EAAF que se llevó a cabo en el 2009 en el Resguardo de Corinto, por medio de un plan de estudios que incluía el desarrollo de 6 sesiones, realizados en

² Toribio, Tacueyó, San Francisco, Jambaló, Cerro Tijeras, Munchique, Miranda, Huellas, Corinto.

coordinación con la Fundación Taller Abierto³, durante los meses de agosto a octubre donde se trabajaron temas relacionados con la salud sexual y reproductiva.

Las EAAF son espacios de formación de comuneros y comuneras de los diversos resguardos que componen el pueblo nasa, para desarrollar temáticas concernientes a lo cultural, lo psicosocial y lo jurídico, facilitando a los y las participantes herramientas de acción frente a las problemáticas familiares que no son ajenas a la comunidad y que ameritan ser reconocidas por la misma, apuntándole al restablecimiento de la armonía y sobre todo a la prevención de estas situaciones. Siendo así, las escuelas representan un elemento importante dentro de la estructura del Programa de Familia y también un factor de análisis trascendental para la organización, puesto que son estrategias de acción que permiten incidir en la preservación de la armonía y el equilibrio por medio del fortalecimiento de la educación propia.

A pesar que la puesta en práctica de las escuelas refleja una de las estrategias más importantes del programa, representada en la necesidad de formar personas capaces de manejar el tema de familia y posicionarlo, y que dichas escuelas se han desarrollado en varios resguardos del territorio⁴, no se ha llevado a cabo una documentación analítica, reflexiva y descriptiva del proceso, lo cual ha dificultado avances en lo concerniente a material educativo propio del programa que permita estrategias evaluativas constantes y por ende metodologías pertinentes para el logro de los objetivos propuestos al interior de

³ Entidad sin ánimo de lucro que trabaja con la finalidad de capacitar a mujeres y hombres en la búsqueda de la equidad de género, además apoya a mujeres que trabajan en el servicio doméstico evitando la explotación y capacitando en el conocimiento de sus derechos.

⁴ Miranda, Corinto, San Francisco, Toribio, Tacueyó, Jambaló, Cerro Tijeras, Munchique, Delicias, Canoas, Nasa Kiwe, López Adentro, Toribio, Toez.

las escuelas, los cuales se fundamentan en un manejo integral del tema de familia y la creación de los cabildos de familia.

Es así como surgió el interés por desarrollar una propuesta de sistematización focalizada en el proceso que se llevó a cabo en las EAAF durante el 2012, con la cual se buscaba identificar y reflexionar sobre los cambios y permanencias en el ámbito familiar de quienes participaron de las escuelas, teniendo en cuenta las diversas herramientas que se querían facilitar mediante el proceso formativo. Pero así mismo se quería analizar la incidencia de las EAAF en las prácticas cotidianas de las personas respecto a lo comunitario-organizativo.

Nuestra práctica académica nos generó reflexiones acerca del lugar del Trabajo Social en espacios educativos alternativos y comunitarios, teniendo en cuenta que uno de los aspectos a fomentar en la profesión se da en el componente pedagógico para apoyar y fortalecer procesos educativos. Esto es fundamental, ya que nosotras participamos de la experiencia de las escuelas a través de nuestra práctica académica y con ello logramos identificar la importancia de la aplicación de pedagogías adecuadas para incidir en espacios de formación comunitaria.

En el diseño e implementación de las escuelas participaron líderes y lideresas de la comunidad, pero también profesionales de lo social como trabajadoras sociales y psicólogas, y en el campo jurídico una abogada. Esta forma de trabajo interdisciplinario

representó un reto en la medida en que se conjugaron varias perspectivas de intervención y de acción sobre un mismo proceso de formación.

La ausencia de reconstrucción del proceso de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, no ha permitido un análisis y una interpretación de los desarrollos, impactos, problemáticas y conocimientos que emergieron al interior de esta experiencia, esto ha dificultado la recuperación eficaz de los aprendizajes que este proceso educativo ha generado y por tanto el programa aún no cuenta con ellos para mejorar sus líneas de acción.

Con base en todo lo anterior, el problema se centra en la falta de documentación analítica y reflexiva de la experiencia de las escuelas ya realizadas, su incidencia y el aporte al proceso del Programa de Familia desde las voces de sus integrantes, a fin de reconstruir conocimientos surgidos en la práctica y poderla mejorar, con la finalidad de adecuar las escuelas a los nuevos desafíos del contexto. Esto representa no solo un aspecto de interés para la consolidación del Programa de Familia en la medida en que garantiza su avance, sino que además es de vital importancia para el Trabajo Social, ya que aporta al análisis del quehacer profesional en espacios formativos alternativos.

A través del proceso de sistematización, se pueden evidenciar cuestionamientos constantes sobre la pertinencia de las escuelas, los aspectos subjetivos y las formas de relacionamiento que trascienden el espacio formativo, constituyéndose así un elemento reflexivo, no sólo desde la duración de la formación, sino sobre su trascendencia en la vida de las personas, la

comunidad, y su incidencia en la organización indígena, facilitando herramientas para el posicionamiento del Programa de Familia ante las autoridades tradicionales indígenas y la ACIN en su conjunto.

Con la sistematización se busca, reconstruir lo vivido, para desarrollar una interpretación crítica de lo ocurrido y lograr extraer aprendizajes que puedan ser útiles en experiencias similares, es por esto que para la comunidad indígena nasa del norte del Cauca, representada en la ACIN, es fundamental contar con un proyecto como éste en la medida en que enriquece el proceso de las escuelas y brinda herramientas de innovación.

Cabe anotar que no sistematizar esta experiencia implica dejar de lado los conocimientos y reflexiones emergentes a partir del desarrollo de la misma y la incidencia que estas escuelas hayan podido tener sobre la vida de las personas que participaron, pero también implica desconocer el lugar de la profesión en espacios formativos alternativos y su aporte en la búsqueda de bienestar por medio de la intervención para la prevención de problemáticas, lo cual contribuye a reflexiones constantes sobre el quehacer profesional y el proceso académico que en ocasiones no responde realmente a la demanda comunitaria o de los grupos con los cuales se relaciona en los procesos de intervención.

Preguntas orientadoras de la de sistematización.

El presente proceso de sistematización de la experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar tiene como pregunta transversal: ¿Cómo incidió el proceso educativo

de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar (2012) en las prácticas cotidianas de los y las integrantes en relación al ámbito familiar y comunitario - organizativo?

Esta pregunta surge tras la reflexión de nuestra propia participación en las escuelas, el intercambio con personas directamente implicadas en ellas, como los y las estudiantes, los y las talleristas, las personas integrantes del equipo de Familia y nuestra participación en las reuniones y talleres de formación del equipo de los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios⁵.

El interés por realizar un proceso de sistematización surge como alternativa para dar respuesta a la búsqueda de documentación reflexiva y analítica en producción de material propio del Programa de Familia focalizado especialmente en la estrategia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, ya que facilita la intervención no solo de quienes la dirigen, sino además de quienes han hecho parte activa del proceso.

No desconocemos que las escuelas cuentan con muchos más elementos importantes de sistematizar, pero tanto para nosotras como para el equipo de familia en general, se vuelve fundamental poder reflexionar sobre cómo el proceso incidió en la vida de los y las participantes, ya que nos permitiría fortalecer la experiencia de las escuelas potenciando los elementos relevantes desde la propia experiencia de vida de los y las animadoras. Además la sistematización permite reflexiones críticas sobre la experiencia desde la voz de

⁵Espacios de educación comunitarios, donde se constituyen la base del proceso organizativo, en ellos se forma muchos de los líderes y lideresas que orientan hoy los procesos, fortalecen y dinamizan el Movimiento Social Indígena del Cauca.

las personas que fueron parte de las escuelas y cómo ellos y ellas comprenden lo que en la experiencia ocurrió.

Dentro del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) se identifica la sistematización como la posibilidad de elaboración permanente de materiales propios y conocimiento sobre la experiencia con el propósito de transformarla o mejorarla, lo cual permite producir cambios significativos en la educación de los pueblos indígenas (CRIC, 2011).

Objetivo general

Recuperar a través de una sistematización de la experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar (2012) la incidencia como proceso formativo en las prácticas cotidianas, las relaciones familiares, comunitarias y organizativas de los y las participantes de las Escuelas.

Objetivos específicos

- Reconstruir la experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar de la Cxhab Wala Kiwe (ACIN) realizadas en el 2012.
- Reflexionar con los y las animadoras de familia sobre sus prácticas cotidianas en relación con el ámbito familiar, y comunitario - organizativo, posteriores al proceso formativo vivido en las escuelas.

Ejes de la sistematización

Con base en la pregunta de sistematización y los objetivos propuestos se plantearon los siguientes ejes de análisis.

- **Cambios y permanencias en las prácticas cotidianas relacionadas al ámbito familiar de los animadores y animadoras posteriores a la participación en la Escuela de Familia:** En este eje analizaremos la forma cómo los y las animadoras de armonía familiar re significan los elementos abordados en las escuelas en sus prácticas cotidianas en la familia.
- **Incidencia del proceso formativo sobre las prácticas cotidianas de los animadores relacionadas al ámbito comunitario - organizativo:** reconstruiremos las diversas formas en las que la experiencia de las escuelas es retomada por las personas que participaron en ella y cómo posterior al proceso educativo se redimensiona la experiencia vivida a nivel organizativo, es decir, en las diferentes estructuras de las comunidades indígenas.

Contexto de la experiencia

A continuación se presenta el marco contextual de la experiencia en el cual se contemplan elementos histórico que facilitan la comprensión del proceso de las escuelas de la armonía familiar, por ello se parte de las características geográficas y socio-políticas del Departamento del Cauca, las cuales permiten comprender elementos del movimiento Indígena ubicado en el Departamento lo cual facilita la posterior contextualización del

Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca ACIN y finalmente el Programa de Familia de la ACIN y con ello el surgimiento de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar EAAF.

El departamento del Cauca situado al suroccidente de la República de Colombia, limitando al norte con el Valle del Cauca y Tolima, al occidente con el océano pacifico, al sur con Putumayo y Nariño y al oriente con Huila y Caquetá; cuenta con 41 municipios y su capital es la ciudad de Popayán. (Enciclopedia: Colombia, 1999).

Este departamento se caracteriza por ser multiétnico y multicultural, es decir que es fácil encontrar en un mismo lugar población mestiza, afrodescendiente e indígena representando ésta última la de mayor predominio en el departamento puesto que del 100% de los pueblos indígenas que conforman el país, el Cauca cuenta con casi el 25%, (Ibíd).

Una de las características socio-políticas que ha caracterizado al país y que se refleja en la comunidad indígena del Cauca se puede relacionar con lo planteado por Sánchez, Díaz y Formisano (2003) quienes plantean que el país durante el siglo XX inició un proceso de modernización que fue acompañado por el surgimiento de movimientos agrarios entre los años 20 y 30, dichos movimientos reflejaban por un lado los reclamos de los arrendatarios por mejores condiciones en sus contratos y la exigibilidad de derechos para sembrar en sus lotes, y por otro lado, se evidenciaba la lucha de los indígenas quienes reclamaban la devolución de sus tierras.

Manuel Ramos (entrevista personal, 11 de agosto de 2013) menciona que retomar la historia de los indígenas del Cauca y su proceso organizativo requiere devolverse a finales de los años 40's, época en la que el país atravesaba una de sus mayores crisis, desatada por el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y con ello la inevitable confrontación entre los liberales y los conservadores, esto generó desplazamiento forzado desde varias zonas del país como norte del Valle del Cauca, Caldas y Tolima hacia municipios del Cauca, principalmente Toribío, con ello, la población indígena perteneciente a la zona se vio sometida, ya que las leyes existentes no los amparaban y las confrontaciones bipartidistas los fragmentaban.

A lo anterior se le suma que desde su creación y por las múltiples persecuciones estatales, la guerrilla siempre optó por zonas montañosas como las del norte del Cauca, pero la variación se da en términos relacionales con la comunidad. Algunas personas mencionan que en sus inicios en los años 60's y 70's los subversivos no eran considerados enemigos o un riesgo para la población civil, al contrario tenían un carácter cooperativo. Esto pudo deberse a que para esta época en específico estos municipios no contaban con fuerza pública, Toribío por ejemplo solo tenía policía en el casco urbano, además los ataques guerrilleros eran contra la policía y atacaban directamente los sitios de ubicación de los militares y no dañaban a la comunidad.

Las confrontaciones entre unos y otros incluyó a la población (indígena, afro, campesina, mestiza), dentro las consecuencias de la guerra o los enfrentamientos armados muchas vidas se perdieron, unas inocentes que fueron acusadas de apoyar a unos u otros, otros también inocentes que cayeron en ataques o atentados, muchos otros habían optado por

seguir la ideología de cualquiera de los actores armados y esto los convirtió en blanco de aquellos que no apoyaba.

Este panorama de violencia no impidió que el movimiento indígena se fortaleciera, al contrario, quienes lo conformaban fueron creando estrategias de acción para mitigar los flagelos de la guerra o exigir garantías de no inclusión de la población civil.

Frente a dichas situaciones las comunidades Indígenas se ven amedrantadas y sienten la necesidad de organizarse es así como surge el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC que es reconocido como una de las primeras organizaciones indígenas en América Latina en conglomerar a varios pueblos dentro de su estructura, y que en la voz del líder indígena Gabriel Pavi (entrevista personal, 24 de julio de 2013) fue el resultado de la reflexión a cerca de la pérdida de identidad cultural, el pago de terraje por parte de los indígenas a los colonos y la existencia, pero falta de aplicabilidad de la legislación respecto a los pueblos indígenas, todo esto motivó la creación del CRIC en Toribío y fijó unos principios orientadores de la organización “*Unidad, Tierra y Cultura*” Sumado a ello se planteó una plataforma de lucha con siete puntos u objetivos orientadores de las acciones referentes a la tierra, la ampliación de los resguardos, el pago de no terraje, la legislación sobre pueblos indígenas, la defensa de las costumbres y la vida y la formación de docentes indígenas (Proyecto Nasa y Universidad Javeriana, 2007; 10).

En lo concerniente a la familia, Libia Tattay (2012) menciona que desde su creación, el CRIC se ha encargado de reflexionar sobre las diversas formas de discriminación incluidas

las de género, puesto que reconoce que a pesar del discurso sobre la complementariedad del hombre y la mujer que se maneja al interior de muchas comunidades indígenas, también se evidencian grandes formas de inequidad e injusticia en la manera de relacionarse unos con otras.

En el 2005 El CRIC desarrolló el XII congreso regional que se llevó a cabo en el municipio de Caldonio y que tuvo como centro, entre otras cosas, el tema de familia. Este espacio permitió el posicionamiento del tema pero además una discusión amplia que ha trascendido inclusive a los congresos posteriores.

Por ello, el XII Congreso del CRIC permitió clarificar tres niveles para entender la familia, bajo los cuales las comunidades discutieron y definieron crear un mandato o directriz sobre la familia. (Tattay, 2012)

Los tres conceptos de familia identificados fueron los siguientes: Por una parte se habla de la *familia nuclear o familia ampliada* para referirse características de parentesco entre las personas que la conforman, es decir, padres, hijos, abuelos, tíos y demás. Seguidamente se habla de la *familia – comunidad* como aquella a la que cada persona pertenece y con la cual construye su vida comunitaria. Un ejemplo serían los resguardos y las veredas. Finalmente se encuentra la *familia – organización* entendida como el proyecto político y aquello que han ido construyendo en conjunto las comunidades, por ejemplo los cabildos y el CRIC como tal. (Tattay 2012)

Una de las experiencias locales que se gestó tras el trabajo realizado por el CRIC fue la creación del plan de vida Proyecto Nasa en el municipio de Toribío, abarcando los tres resguardos que lo componen: Toribío, Tacueyó y San Francisco.

En 1980 se creó el Proyecto Nasa como un Plan de Vida de la comunidad. La idea del Plan de Vida según el Padre Antonio Bonanomi (entrevista personal, realizada el 18 de septiembre de 2013), es algo que retoma de la iglesia el Padre Álvaro Ulcué, primer sacerdote indígena y quien además lideró la parroquia de Toribío entre 1979 y 1984. Desde la comunidad eclesiástica se motivaba la creación de los planes de vida en los sectores marginados como estrategia de fortalecimiento de las habilidades productivas y organizativas.

El Plan de vida podría interpretarse como la estrategia de acción que utilizó el padre Álvaro para fortalecer la identidad nasa y de alguna manera darle cumplimiento a los mandatos del CRIC. El Padre Álvaro estaba altamente influenciado por las ideas de Paulo Freire y la teología de la liberación que había hecho su aparición en Latinoamérica en 1957, más exactamente en Brasil y había empezado a ser implementada por varios sectores de la iglesia. Esto permite ver las múltiples aristas que dieron paso a la consolidación no solo de Proyecto Nasa, sino también de la incursión de diversos temas como los de producción, formación de líderes, orientación familiar, entre otros, en las propuestas de fortalecimiento de la identidad cultural.

Proyecto Nasa nace con cinco programas específicos: evangelización, que se trabajaba desde el Movimiento Familiar Cristiano, la educación bilingüe que buscaba la formación y

profesionalización de docentes bilingües, el tema de la salud que inicialmente se daba mediante una pequeña farmacia comunitaria, la gestión de viviendas y por último la producción que se reflejaba desde las tiendas comunitarias, los cultivos, la minería y la ganadería. Con esto el Padre Álvaro buscaba

“Crear una nueva comunidad unida, organizada, consciente, educada, capacitada, sana, segura a través de la guardia cívica, desmilitarizada, una comunidad sin ágapes pues en esos tiempos había una secta religiosa que se llamaba ágapes y los ágapes estaban dividiendo a la gente, confundiéndola o embobándola” (Gabriel Pavi, entrevista realizada el 24 de julio de 2013)

En el proceso de evangelización el Padre Álvaro crea el Movimiento Familiar Cristiano entre los años 1982 y 1983, orientado por personas de la comunidad que veían a la familia como el núcleo de la organización. La lógica de este movimiento consistía en que parejas casadas por la iglesia funcionaran como ejemplo para otras familias en situación de conflicto. Dichas familias eran identificadas por medio de las confesiones que las personas hacían a los sacerdotes, por ello se les designaba una pareja “ejemplo a seguir” para que se encargaran de orientarlas en la resolución de conflictos, (Alejandra Llano entrevista realizada el 19 de febrero de 2013).

En 1984 fue asesinado el Padre Álvaro, y con ello el ejercicio del Movimiento Familiar Cristiano decayó generando un letargo en el proceso organizativo, hasta 1985 cuando llegó el padre Antonio Bonanomi, un sacerdote italiano que retomó el trabajo de Álvaro Ulcué convirtiéndose en el aliado de varios líderes indígenas., abriendo paso a la consolidación

de nuevos planes de vida pero también al fortalecimiento de Proyecto Nasa y el proyecto político de esta comunidad.

Posterior a la creación de Proyecto Nasa surge la ACIN, la cual es definida en el Plan Territorial Cultural (2012) como la máxima autoridad tradicional Indígena de la CXHAB WALA KIWE- Territorio del Gran Pueblo, entidad pública especial y que está constituida por las autoridades tradicionales indígenas del territorio nasa del norte del Cauca.

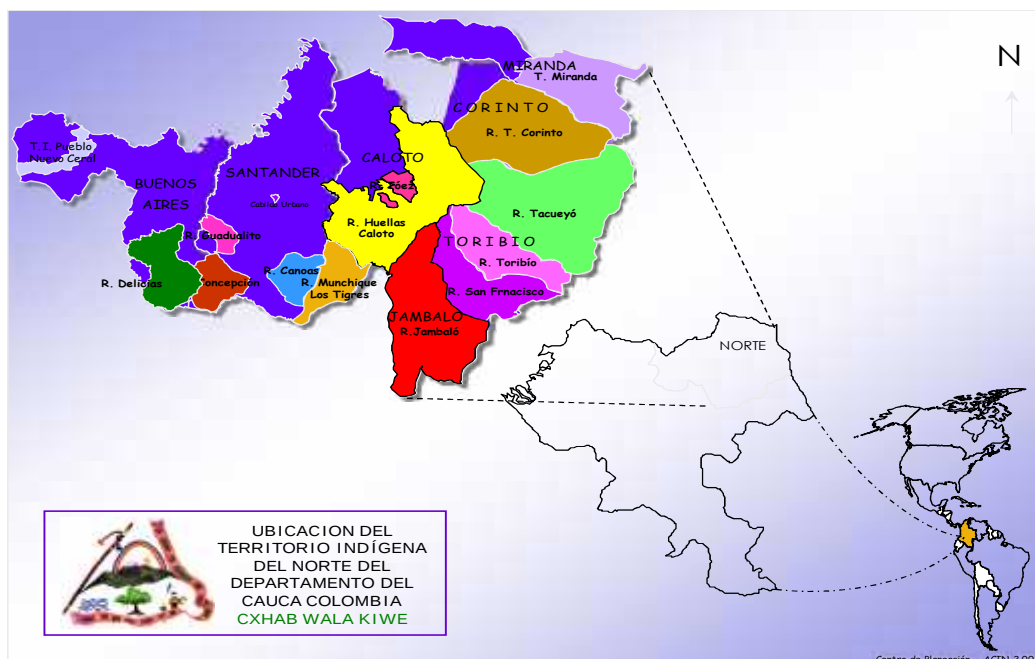


Ilustración 1. Mapa de territorios indígenas del Norte del Cauca.
Plan Territorial Cultural de ACIN. 2003

La ACIN se crea en el marco de una asamblea realizada en proyecto Nasa en 1993, en ésta se evaluaba el camino recorrido por los proyectos comunitarios y con ello las necesidades latentes frente al proceso indígena, nació la propuesta de crear una Asociación, ya que tras la constitución del 1991 los cabildos - que en la zona norte completaban 11- pasaron de ser autoridad privada a una autoridad pública de carácter especial (Padre Antonio Bonanomi

entrevista realizada el 18 de septiembre de 2013). Esta característica de autoridad pública de carácter especial que se les adjudicó a los cabildos les dificultaba presentar proyectos ante el Estado, por ello en 1993 el Decreto 1088 del mismo año determinó que:

“Artículo 1. Aplicabilidad. Los Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas, en representación de sus respectivos territorios indígenas, podrán conformar asociaciones de conformidad con el presente Decreto. Artículo 2. Naturaleza Jurídica. Las asociaciones de que trata el presente Decreto, son entidades de Derecho Público de Carácter Especial, con Personería Jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa. Artículo 3. Objeto. Las asociaciones que regula este Decreto, tienen por objeto, el desarrollo integral de las comunidades indígenas” (Derechos Territoriales de los grupos étnicos. s.f. 1.).

Inicialmente se delegó a Luis Alberto Fiscué como primer presidente de la ACIN, él había sido gobernador del resguardo de Corinto y por ello le fue encomendada la responsabilidad de coordinar la asociación. Inicialmente no se contaban con recursos económicos y el grupo de dirigentes que se encargaba de acompañar todas las asambleas era reducido (Padre Antonio Bonanomi, entrevista realizada el 19 de septiembre de 2013).

Las diversas reflexiones dieron paso a la toma de decisiones políticas que permitieron que en la primera minga de pensamiento de la ACIN, realizada en Jambaló en el año 2002 se decidiera cambiar el comité ejecutivo que hasta el momento dirigía la ACIN, por una consejería conformada por un representante de cada Plan de Vida de los siete existentes en la zona norte. La organización pasó de ser Asociación a Territorio del Gran pueblo reconocida como autoridad tradicional. A su vez se determinó crear los Tejidos (como entes de trabajo) dentro de la ACIN, los cuales retoman los usos y costumbres de la

comunidad nasa articulados con algunas prácticas del entorno que no necesariamente pertenecen a la cosmovisión de su pueblo pero que son importantes para el bienestar de la comunidad como algunas especialidades la medicina facultativa o la orientación psicosocial (Jorge Arias, entrevista personal realizada el 8 de abril de 2014).

El Plan Territorial Cultural documento estratégico de planeación al interior de la ACIN (2012) plantea que el camino recorrido por esta asociación es orientado por los principios de Unidad, Territorio, Cultura, Reciprocidad y Armonía, desde estos los líderes, lideresas, comuneros y comuneras han venido trabajando para fortalecer su organización en términos culturales apuntándole a una autonomía colectiva e integral.

En el desarrollo del II congreso zonal de la ACIN, que se realizó en Tacueyó en el año 2009, se definieron sueños y mandatos que son recogidos en el Plan Territorial Cultural, para orientar las acciones de la ACIN en pro de la pervivencia de sus pueblos. El gran sueño u objetivo central de la Cxhab Wala Kiwe se define como:

“Gran Sueño de la Organización: Una comunidad indígena consciente que se identifica como pueblo nasa y que convive con otros pueblos y sectores (campesinos, mestizos, afro c) viviendo en un territorio amplio y diverso para toda la población y de propiedad colectiva, unidos, organizados y con igualdad de oportunidades; en armonía con sus espacios y formas de vida, buscando el bienestar integral con autonomía, estableciendo su economía propia de acuerdo a su cosmovisión y cosmoacción, con poder de auto determinación y administración territorial, consolidando los territorios autónomos y en relación recíproca con otros pueblos y procesos respetuosos de la vida para construir el país que queremos”.(Plan Territorial Cultural, 2012; 54)

Un aspecto interesante es que a pesar de su integralidad el gran sueño no hace alusión al tema que a esta sistematización atañe, por ello se vuelve clave indagar ¿Cómo se concibe la familia dentro de la organización indígena del norte del Cauca? será que este es un tema que no se tiene en cuenta para mencionarlo porque ya viene implícito en la dinámica de la comunidad o por el contrario podría decirse que es un tema que no tiene la suficiente importancia para ser nombrado en el gran sueño de la organización.

Sin embargo, y pese a que en el gran sueño no se menciona la familia, existen unos mandatos comunitarios que si aluden a ella en el sentido de la justicia propia y la armonía familiar, además del lugar de la familia en la transmisión de la identidad cultural. Los mandatos comunitarios son: Mandato territorio autónomo y gobierno propio, Mandato minga social y comunitaria (indígena y cultural), Mandato de proyección de los planes de vida y sistemas propios, Mandato de afirmación de identidad cultural y Mandato defensa de la vida. Estos sirven como mecanismos de orientación del trabajo realizado dentro de la ACIN y en tres de ellos se direcciona el tema de familia.

El Mandato Territorio Autónomo y Gobierno Propio orienta las acciones respecto a la aplicación de justicia propia en las problemáticas de familia, apuntando a la armonía de las familias y la comunidad en general. El Mandato de Proyección de los Planes de Vida y Sistemas Propios, desde cual se direccionan los procesos educativos comunitarios incluyendo los no escolarizados como las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Y el Mandato Afirmación de la Identidad Cultural ratificando el lugar de la familia y la comunidad como trasmisoras de la identidad.

La dinámica de la organización se potencia en la medida en que se apliquen los mandatos de los congresos que se realizan, y a su vez el cumplimiento de lo recogido en el Plan Territorial Cultural, en él encontramos unos sueños que permiten el asumir esos mandatos, entre ellos algunos que dan cuenta de elementos que posibilitan visibilizar el tema de Familia en la organización, por lo cual esto nos facilita responder al interrogante mencionado con anterioridad, el tema de familia está latente en la dinámica de la organización pero no se le ha dado el grado de importancia que requiere.

En la actualidad la ACIN cuenta con cinco tejidos de trabajo bajo los cuales orientan su accionar. Dichos tejidos son: Tejido de Comunicaciones y Relaciones, Tejido Económico Ambiental, Tejido de Pueblo y Cultura, Tejido de Defensa de la Vida y el Tejido de Justicia y Armonía.

Existe además una dinámica de cooperación entre la ACIN y algunas ONG's que buscan apoyar a la comunidad indígena en las diferentes crisis humanitarias que surgen tras los enfrentamientos entre los actores armados ubicados en la zona. Una de estas alianzas es fundamental para entender el surgimiento de las EAAF y el Programa de Familia al interior de la Cxhab Wala Kiwe.

En el 2002 tras la llegada a la presidencia de la república de Álvaro Uribe Vélez y la Seguridad Democrática, la situación de conflicto se agudizó en la zona norte del departamento del Cauca. Los grupos armados tanto legales como ilegales absorbieron al municipio de Toribío convirtiéndolo en un campo de batalla. Esto desató una emergencia

humanitaria que despertó el interés de organizaciones sociales nacionales e internacionales de trabajar el aspecto psicosocial en las personas afectadas por el conflicto armado. (Jorge Arias entrevista realizada el 8 de abril de 2014)

Esta atención era exclusiva sobre la salud mental de la comunidad y se trabajaba desde el enfoque psicosocial a través de intervenciones propias de la atención de la salud mental. La conexión con estas entidades se dio directamente con la ACIN, quien se encargó de establecer unos criterios de relacionamiento con dichas agencias de cooperación internacional cuyo objetivo misional era lo psicosocial, este relacionamiento exigía a las entidades externas el respeto y apoyo de la medicina tradicional.

La llega del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF - junto con otras organizaciones como Diakhonie, se dio en el 2.005 tras la toma guerrillera del 14 de abril al municipio de Toribío. Ante esta acción violenta emergió una necesidad de atención y acompañamiento sobre la afectación mental de las personas.

UNICEF llega con el programa “El Retorno de la Alegría” el cual es una propuesta de recuperación psicosocial que esta ONG ha promovido en contextos de catástrofes naturales y conflictos en diferentes partes del mundo, que se adapta a diferentes tipos de contexto, permitiendo a las comunidades acceder a una herramienta para enfrentar situaciones de crisis, por ello en convenio con la ACIN y Proyecto Nasa se trabaja en los resguardos de Toribio, Jambaló, Huellas y Canoas (ACIN, 2013).

En la búsqueda de fortalecer la identidad, en el 2009 se crea el convenio entre la ACIN, el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué y la UNICEF para desarrollar un proyecto psicosocial en la zona norte del departamento del Cauca.

Por ello se optó en asambleas y encuentros programados con los coordinadores juveniles cada dos meses manejar temáticas como los cambios culturales de la familia para identificar situaciones conflictivas que se pudieran estar generando en su interior, permitiendo establecer una serie de problemáticas sentidas que atentaban contra la unidad familiar y la integridad física y emocional de sus integrantes.

El Movimiento Juvenil realizó un diagnóstico que les permitió identificar cinco problemáticas que dificultaban la convivencia y el bienestar dentro de las familias de los resguardos:

“Vinculación de los adolescentes y jóvenes en el conflicto armado legal e ilegal, Involucramiento de los niños, niñas y jóvenes en el narcotráfico: producción, procesamiento y comercialización, migración a las ciudades especialmente de niñas y jóvenes para trabajo doméstico y construcción entre otras, alcoholismo y consumo de sustancias psicoactivas, embarazos en adolescentes o abortos y formación de parejas a temprana edad de forma irresponsable” (ACIN, 2009).

Todo este proceso, dio paso a que el Movimiento Juvenil definiera que el proyecto a presentar a UNICEF contaría con los siguientes componentes: **1.** Las Escuelas Taller de Animadores Juveniles - ETAJ (15 escuelas, una en cada resguardo). **2.** 15 escuelas de familia con enfoque jurídico denominada Escuela de Animadores y Animadoras de la

Armonía Familiar. **3.** Una escuela de énfasis denominada Escuela de Tejedores y Tejedoras. **4.** Un proyecto artesanal denominado La Tienda Artesanal.

Antes de la realización de las escuelas de familia se hicieron unos diagnósticos en los resguardos para identificar las problemáticas más sentidas en torno a las familias y la manera como eran atendidas por parte de las autoridades, lo que permitió identificar muchas falencias, pues los casos sobre la violencia familiar eran archivados y nunca resueltos.

Se planeó que las escuelas contaran con un enfoque diferencial direccionado por una promotora cultural, pero además debía, por solicitud de UNICEF, contar con el apoyo de un/a abogado/a, y dos psicólogos/as quienes no eran indígenas y desconocían el trabajo realizado por la ACIN, lo cual representó un reto en la medida en que exigió mayor esfuerzo por parte de estas personas.

Por otra parte, el plan curricular diseñado previo al inicio de dichas escuelas respondía a las necesidades identificadas en el diagnóstico, es decir que buscaban formar personas con la capacidad de posicionar el tema de familia desde un discurso político y humano que les permitiera no quedarse solo en el discurso sino que trascendieran a la construcción de caminos para la aplicación de remedio, es decir la aplicación de la justicia propia. (Jorge Arias, entrevista realizada el 8 de abril de 2014)

Una vez definida la dirección del proyecto del convenio con UNICEF , la coordinación de las escuelas de familia, y su plan de trabajo, se crean las Escuelas de Animadores en la Armonía Familiar en el año 2.009 en 9 resguardos: Jámbalo, Corinto, Miranda, Huellas, Toribio, San Francisco, Tacueyó, Cerro Tijeras y Munchique, para promover la creación de los cabildos de familia y trabajar con los padres y madres de familia que están descuidando a los hijos, se diseña la metodología de las Escuelas con 8 temas que tiene que ver con: la cosmovisión nasa, cambios culturales de la familia nasa, derecho propio, jurisdicción especial indígena, prevención de la violencia sexual y violencia familia, historias de vida, resolución de conflictos y herramientas pedagógicas para el trabajo con familias.

En estas escuelas se lograron certificar como animadores y animadoras de familia a 200 personas y se lograron consolidar los Cabildos de Familia de Huellas y Miranda, los cuales son estructuras dentro de los cabildos mayores que orientan el tema de familia desde la prevención, la atención y el restablecimiento de la armonía.

Con la finalidad de dinamizar, orientar y promover una apropiación del tema de familia en la ACIN se implementó la estrategia de las Mesas de Familia como espacios de articulación y construcción colectiva entre las autoridades tradicionales y los tejidos y programas de la ACIN que consistía en la realización de encuentros de representantes de las autoridades, tejidos y programas de la ACIN, para la construcción de rutas de acompañamiento de las diferentes problemáticas desde la perspectiva cultural propia en el marco de la jurisdicción especial indígena, los cuales continúan hasta hoy. En estos espacios se diseñaron caminos para la atención de casos como: violencia sexual en el marco del conflicto armado y al interior de la comunidad, desarmonía familiar, niños y

niñas víctimas del conflicto armado. Simultáneamente, se continuó el desarrollo de la escuela de Animadores en Armonía Familiar.

A partir de los resultados positivos logrados mediante las EAAF en el 2009, se creó el Programa de Familia en el año 2011 con la decisión política de la consejería y autoridades tradicionales.

El programa de familia nace con el objetivo de contribuir a la unidad, la armonía y equilibrio de las familias de la zona Norte como base de la organización, el cuál es la instancia propia que orienta, lidera y coordina el trabajo en familia en los resguardos, y apoya a los cabildos en la resolución de los conflictos de familia, dando pautas para la atención integral desde el derecho propio y el Plan Territorial. Además es una instancia conformada por un equipo interdisciplinario que tiene como objetivo contribuir a la unidad, armonía y equilibrio de las familias como base de la organización y fortaleza de la cultura.

El Programa de Familia orienta su accionara a partir de unas líneas de acción concernientes a: la *atención* desde las Mesas de Familia en donde se construyen herramientas de prevención, atención y restablecimiento de derechos, la *Educación* orientada desde las escuelas ya mencionadas, la *Investigación* que se realiza por medio de diagnósticos, y por último la *Gestión y relaciones institucionales* con la finalidad de acrecentar el proceso y darlo a conocer.

Enfoque teórico

La presente sistematización se orienta a través de tres elementos conceptuales que a su vez fundamentan el proceso de la experiencia delimitada. De un lado partimos del concepto de sistematización para determinar la forma como será entendida dentro del presente documento, y de otro, retomamos los conceptos de educación propia y vida cotidiana ya que son los que permiten fundamentar el análisis de la experiencia.

Para conceptualizar la Sistematización de Experiencias, retomamos algunos autores con la finalidad de definir nuestra postura frente al tema. El siguiente elemento es el de educación debido a que nos referimos a Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, que son experiencias en el marco de la educación propia y es importante definir desde dónde son direccionadas y cuál es la concepción que las sustenta. Igualmente es clave explorar en qué sentido la experiencia de las EAAF lo retroalimentan, aportan o dialogan con la educación como concepto, para ello retomamos planteamientos de la educación popular y la educación propia o indígena.

El último elemento importante de la sistematización tiene que ver con la forma en que los participantes de las escuelas, reflexionan sobre la experiencia vivida y su relación con ámbitos de la vida cotidiana, ya que la educación propia se basa en la transformación de la vida de las personas, teniendo claridad sobre eso, es clave identificar los cambios y permanencias en las vidas de los y las animadoras una vez hicieron parte del proceso formativo de la EAAF, para lo cual retomamos elementos del concepto de vida cotidiana.

Sistematización de experiencias: acción y reflexión constante.

La sistematización de experiencias se caracteriza por tener un perfil crítico de análisis que hace de la práctica un espacio de construcción colectiva muy enriquecedora, pero además visibiliza el lugar protagónico de los participantes de la misma y el carácter valorativo en la producción de conocimiento que tienen la intervención y la práctica desde el Trabajo Social.

Sergio Martinic (s.f) plantea que la sistematización a diferencia de la investigación, intenta dar cuenta de la teoría y de la práctica simultáneamente, otorgando un lugar importante al lenguaje emergente de la experiencia, convirtiéndola en el fundamento que le da sentido a la sistematización.

Es decir que no se desconocen los planteamientos teóricos existentes respecto a la experiencia a sistematizar, pero estos no se presentan como un todo que exigen la lectura de los hallazgos solo en función de la teoría, al contrario de ello se privilegia lo que pueda emerger de lo vivido y las reflexiones propuestas para la lectura de lo sucedido.

Respecto a lo anterior, Alfredo Ghiso (1998) dice que la sistematización surge tras la crisis social de los años 70's que generó grandes movilizaciones y que exigía, entre otras cosas, nuevas alternativas respecto a las prácticas sociales en la medida en que era necesario hacerlas más críticas desde miradas más contextualizadas y teóricas, por ello

la sistematización nace como estrategia de reflexión sobre dichas prácticas y sus efectos sobre la experiencia y sus participantes o las personas involucradas en ellas.

La producción de conocimiento a partir de la sistematización exige romper con el esquema de la descripción sin análisis, por ello no es posible ni oportuno realizar una sistematización sin posturas teóricas claras que permitan sopesar lo emergente con lo teóricamente dado.

María Mercedes Barnechea et al. (1998), plantea la dialéctica para pensar la sistematización, con lo cual le da un carácter productivo y enriquecedor, sin desconocer el lugar del equipo sistematizador en la dinámica de la experiencia, ni el lugar de la experiencia en la realidad socio-histórica.

Esta misma autora plantea que la forma dialéctica como concebimos al mundo busca conocer las prácticas de intervención en la realidad, reconociendo el lugar que ocupamos como sistematizadores dentro de la experiencia de interés, ya que previamente hemos realizado una acción que busca algún tipo de transformación.

Por otra parte, Oscar Jara (2006) plantea la sistematización de experiencias como

“La interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en

ellas: los factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo” (Jara, 2006).

Jara evidencia el carácter propositivo de la sistematización, pues en la medida en que se gestan planteamientos reflexivos, se promueve la pertinencia de la práctica sin activismo mecánico y revalorando el accionar del o la profesional.

Liliana Patricia Torres (2005) a diferencia de los autores ya mencionados concibe la sistematización como una acción investigativa que permite construir y reconstruir por un lado las prácticas sociales y por el otro el ejercicio profesional.

La sistematización no está solo en función de reflexionar y producir conocimientos tras una experiencia determinada, sino que además se sustenta en los aportes a la realidad socio-cultural de la experiencia, y en ese mismo sentido al ejercicio profesional, reforzando lo planteado por Jara, es decir evitando caer en el activismo.

Por ello, en el camino no solo de acrecentar nuestro conocimiento como profesionales de Trabajo Social, sino además en la búsqueda de hacer del proceso de la práctica pre profesional un espacio enriquecedor, tanto para este, como para la comunidad, nace el interés de hacer una sistematización de la experiencia de las escuelas de familia desarrolladas en el 2012 en el marco de nuestras prácticas profesionales, y con ello darle un valor agregado al proceso vivido de quienes⁶ hicieron parte de las escuelas, pues como

⁶Talleristas, participantes de las escuelas, coordinadora del Programa de Familia, nuestra propia experiencia como estudiantes de Trabajo Social. Por dicho valor agregado hace alusión a los participantes como tal.

lo plantea María Rosario Ayllón (2001) sin un proceso de sistematización se discrimina todo el conocimiento que la práctica nos aporta.

La sistematización nos muestra que el hacer por sí solo no tiene ningún sentido y que en la medida en que lo hacemos reflexivo trascendemos de lo operativo evitando caer en la pérdida de perspectiva respecto a la práctica.

Finalmente y a modo de reflexión se puede decir que en el caso específico de las escuelas de animadores, encontramos que nuestra intervención como practicantes de Trabajo Social se orientaba bajo el objetivo de fortalecer el tema de familia y la forma como se asumían las problemáticas en los resguardos, mediante la creación de los cabildos de la familia, con ello nace el interés de realizar la sistematización de experiencias de las EAAF y se define nuestro lugar como participantes, como equipo sistematizador y nuestras acciones dentro de la experiencia.

Educación propia: un derecho, una apuesta política.

“Hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación”

(CRIC, 2004)

Educación como derecho

La educación tiene unas instituciones que la sociedad ha destinado para su desarrollo, la familia es la primera de ellas y abarca lo que los padres, madres, abuelos o adultos en general transmiten a partir de las costumbres y la cultura a la juventud, luego encontramos el aparato escolar que para el caso de nuestro país está conformado por espacios más públicos como las escuelas, colegios y/o universidades, donde convergen múltiples mentalidades frente al mundo y se imparten variadas formas de verlo y asumirlo.

El CRIC (2007) plantea que a pesar de que la legislación nacional cataloga como derecho la educación escolarizada con contenidos indígenas, los esquemas políticos y administrativos que direccionan la educación nacional se han convertido en obstáculos para la aplicación de las enseñanzas propias de las comunidades, los ha relegado a estándares desconocedores de la particularidad de los pueblos indígenas y ha llevado a que la inclusión de su cosmovisión, sus conocimientos o saberes culturales no sean del todo adaptables, al menos en lo que a las escuelas formales respecta.

Podría decirse entonces que a pesar de existir un reconocimiento de la educación con unos planteamientos culturales claros como derecho, las prácticas y direccionamientos establecidos nacionalmente no dan paso a una aplicación eficaz de la educación indígena *“que supere la educación como vehículo de apropiación de la cultura occidental”* (CRIC, Mesa de pueblos indígenas y DESC, 2007, 289).

Se identifican tres tendencias de servicio educativo en las comunidades indígenas. La primera hace referencia a la asignación de la responsabilidad del servicio educativo a entidades no estatales, pero tampoco comunitarias que se encargan de direccionarlo bajo el sistema educativo oficial y la comunidad cumple la función de supervisión. La segunda tendencia se refiere a aquellos establecimientos oficiales que se direccionan por las políticas educativas nacionales y atienden población indígena sin que la comunidad tenga veeduría sobre la forma como es impartida. La última de estas tendencias educativa es la que se construye y gestiona con y para las comunidades y surge tras la identificación de las necesidades comunitarias, culturales y contextuales (Rojas y Castillo 2005, en Castellanos y Caviedes 2007).

Esta última tendencia tiene su aplicabilidad en espacios escolarizados como los diversos colegios indígenas que existen actualmente en la zona norte del Cauca y los cuales retoman valores culturales para impartir la enseñanza y formar líderes y lideresas capaces de asumir la dirección política de la comunidad, respetando y fortaleciendo la cosmovisión. Así mismo esta tendencia se refleja en espacios no escolarizados como las escuelas de formación alternativa que buscan fortalecer y fomentar la identidad indígena y no discriminan entre jóvenes, mayores, mujeres u hombres.

Educación propia

Hablar de educación propia en esta sistematización es fundamental en la medida en que es el concepto que orienta de manera central la experiencia de interés, es decir las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Por ello recurrimos a reflexiones conceptuales sobre la educación propia a partir de las elaboraciones de las mismas organizaciones indígenas con la finalidad de conocer la definición que tienen de educación y sopesarla con la propuesta educativa que se maneja dentro de las escuelas de nuestro interés.

El concepto de educación propia tiene sus orígenes en el de Etnoeducación, el cual fue propuesto por algunos Estados con la finalidad de incluir en la educación, tanto las lenguas indígenas, como elementos de su vida, conocimiento y tradición (CRIC, Mesa de pueblos indígenas y DESC, 2007, 288).

Los pueblos indígenas reconocían que a pesar de que la etnoeducación retomaba elementos como dictar las clases en la lengua propia, la educación seguía siendo un factor de inclusión de los y las jóvenes en un estilo de vida diferente al indígena. Por ello plantearon el concepto de educación propia, como aquella capaz orientar a los y las estudiantes hacia conocimientos sobre la cultura no indígena, pero en igual medida sobre la educación indígena, pretendiendo así acabar con el *“desequilibrio que se presentaba en la escuela entre la cultura occidental hegemónica y la cultura indígena marginal.”* (CRIC, Mesa de pueblos indígenas y DESC, 2007)

Al interior del CRIC se debatió todo el tema de la escuela, pues la realidad demostraba que la forma como ésta funcionaba era alienante y opresora, pero además erradicaba todos los componentes culturales de las comunidades, convirtiéndose en enemiga de la resistencia y contradiciendo los planteamientos a cerca de la educación como base de la lucha indígena y proceso de construcción de conocimiento (CRIC, 2004).

Para el CRIC, la escuela que responde a la educación propia es aquella capaz de hacer que la comunidad se apropie de ella y la incluya dentro de su cotidianidad, ya que es una herramienta de concientización y organización (CRIC, 2004), por ello el programa de educación propia del CRIC nace con la finalidad de ofrecer un espacio alternativo respaldado por la comunidad, para que los líderes, lideresas, comuneros y comuneras pudieran escapar de la aguda persecución que se les estaba presentado en los años 70, cuando en sus inicios el movimiento indígena se veía amedrentado por sus deseos de organización y oposición ante algunas políticas impuestas por el Estado.

El término *Educación Propia* entendida como un espacio en el que se forman líderes y se fomenta el pensamiento crítico, es un lugar dentro de lo organizativo que se fundamenta en la experiencia de las comunidades indígenas adscritas al proyecto político del CRIC. (Castellanos y Caviedes 2007)

Así, las comunidades indígenas del norte del Cauca se han organizado de tal manera que articulan dentro de la educación prácticas interculturales y bilingües (Castellanos y Caviedes 2007) que se reflejan, tanto en la educación escolarizada, como en la no escolarizada, ya que estrategias como las escuelas de familia evidencian como en sus

prácticas de resolución de conflictos familiares involucran, tanto alternativas muy propias de su comunidad – aplicación de remedio con médicos tradicionales, etc., - como mecanismos establecidos por la justicia ordinaria – enviar a la cárcel a abusadores sexuales, etc.-

“La educación propia se percibe como la construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas” (CRIC, 2002; 13). Con esto se aclara que la educación propia no excluye la educación que se imparte a nivel nacional, pero su particularidad está en la forma como se da, y el lugar que cada persona ocupa, pues otra de las características de la educación propia es la ubicación protagónica que le da, tanto a padres de familia, como a médicos tradicionales y demás miembros de la comunidad.

Se reconocen las escuelas comunitarias como aquellas que están ubicadas en las prácticas cotidianas de las personas, es decir que retoman las orientaciones culturales e institucionales (cabildo, programas, escuela, etc.) de éstas, además, se relacionan con otras culturas con la finalidad de apropiarse de elementos que le permitan el diálogo de saberes.

Para la organización indígena la educación propia es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir sus raíces y para fortalecer su identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo en donde se construye comunidad, buscando formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. (CRIC, 2004; 21)

Este referente que se maneja desde los inicios de la educación propia es el que está direccionando el accionar de las escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, ya que el espacio de las escuelas lo que busca es reafirmar las prácticas culturales y además de eso, que se apropie y se reconozca el tema de familia, tanto en la organización, como en las comunidades.

Otro referente conceptual para analizar la educación desde el pensamiento crítico es Paulo Freire quien plantea que la educación popular es “*un esfuerzo en el sentido de la movilización y la organización de las clases populares con vista a la creación de un poder popular*” (Torres, 1985, 118) es decir que la ideología política con que surge la educación propia es claramente un ejemplo de lo que representa la educación popular para este autor.

Freire menciona además que la educación no debe verse como un instrumento que va a generar la transformación de los procesos, pero que si va a permitir que quienes estén en el lugar de educando y educador se integren en un ejercicio político. “*En toda sociedad hay espacios políticos y sociales para trabajar desde el punto de vista de las clases populares, a través de proyectos, aunque sea mínimo, de educación popular*” (Torres, 1985, 119). Es decir que las escuelas alternativas y las escuelas formales tal como son pensadas por la organización indígena se relacionan con posturas de la educación popular.

El Sistema Educativo Propio – SEP (actualmente denominado Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP), reconoce elementos como la educación no escolarizada, reivindicando los

aprendizajes que se dan en estos espacios y las transformaciones que se pueden generar en los mismos, lo cual se relaciona con los planteamientos de Freire.

La población indígena ubicada en la zona norte del Cauca es un ejemplo del fortalecimiento del SEIP, pues las múltiples escuelas de formación alternativa que se han creado reflejan el empoderamiento de la comunidad, ya que de estas escuelas han surgido varios de los líderes y lideresas que actualmente dirigen el movimiento indígena y sus luchas en la búsqueda de lo que consideran necesario.

El SEIP nace desde las comunidades indígenas y cuenta con el reconocimiento por parte del gobierno nacional como sistema educativo. Se incluye dentro del Decreto 982 de 1999 y a partir de ese momento se reconocen dos sistemas educativos en el país, por un lado el Sistema de Educación Nacional y por otro el Sistema Educativo Indígena Propio, aunque desde el CRIC se hablaba del SEP desde 1996 (CRIC, 2011).

Dentro del SEIP encontramos el Proyecto Educativo Comunitario PEC el cual *“es un conjunto de lineamientos, procesos y acciones fundamentados en la educación propia desde una dinámica de organización social y cultural en el marco de los planes de vida de cada pueblo”* (CRIC, 2011; 51). El PEC, contiene en su interior, tanto los procesos educativos escolarizados, como los no escolarizados, y le da un lugar protagónico a todas las personas independientemente del lugar que ocupen, es así como líderes y lideresas, autoridades espirituales y políticas, personas de la comunidad, jóvenes, niños, niñas, docentes, etc., son partícipes de la educación, la revitalización de la identidad y la cultura, lo cual refuerza lo ya mencionado con anterioridad por Castellanos y Caviedes (2007).

Con el PEC se busca fortalecer el ejercicio de la autonomía y la construcción colectiva, ello lo podemos evidenciar en las escuelas de familia en la medida en que se logra fortalecer el conocimiento sobre las estrategias de acción propias de la jurisdicción indígena y el manejo de los casos de familia, pero además se da paso a que sean las personas quienes analicen y propongan respecto a las formas de asumir las problemáticas, pues el hecho de que apliquen la jurisdicción especial no significa que respondan a lo que realmente buscan las personas cuando presentan sus casos ante las autoridades, dando pie a construcciones constantes sobre la forma de aplicar justicia.

El SEIP en general y el PEC de manera específica, orientan su accionar hacia una educación incluyente de los saberes que cada persona posee y pensada para la revitalización de la identidad, por ello dentro de sus estrategias se incluye la investigación como la herramienta que permite analizar constantemente la dinámica de la realidad, pero además facilita la conceptualización a partir de la misma que a su vez se ve reflejada en la práctica (CRIC, 2011). Desde esta visión, la investigación no es algo que exija una producción de material escrito, al contrario, la transmisión de los aprendizajes logrados mediante un ejercicio investigativo se da por medio de la oralidad, los tejidos y todas aquellas alternativas lúdicas que permitan recrear lo aprendido.

En ese mismo sentido, la sistematización vista desde el PEC es la posibilidad de producción de materiales propios, el CRIC agrega que si no se sistematiza *“no sería posible aspirar a producir cambios significativos en la educación de los pueblos indígenas”* (CRIC, 2011; 63).

Esta premisa podría leerse como una interpretación de la sistematización como el resumen o síntesis de lo producido, por lo cual el proceso que aquí pretendemos desarrollar tendría validez en la medida en que se busca producir un material enriquecedor para el pueblo nasa en lo que a documentación sobre el tema de familia respecta, pero más allá, está la necesidad imperante de hacer del ejercicio de las escuelas un trabajo reflexivo y productivo en la medida en que permita analizar de manera detallada lo sucedido en el proceso.

Por otra parte el PEBI- Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – del CRIC plantea lo siguiente: *“la escuela está inmersa en la realidad cotidiana [...] y la sistematización permanente de las experiencias educativas locales es necesaria para retroalimentar las dinámicas de pensamiento y acción educativa”* (PEBI – CRIC, 2004 en Rey, 2007; 271). Lo anterior demuestra como desde la misma concepción de la educación propia se incorpora la sistematización como un camino para fortalecer las prácticas educativas y el proyecto político en general.

Vida cotidiana

La Vida Cotidiana el cual es un referente conceptual que está relacionado con las experiencias vividas que cada individuo tiene en el día a día y que dentro de esta sistematización permite analizar a la luz de la teoría los cambios y permanencias en las practicas cotidianas de los y las animadoras de familia tras su participación en las EAAF.

Heller (1994) plantea que en la búsqueda de conocer una sociedad se debe comprender e interpretar la vida cotidiana de quienes la componen, pues la construcción de conocimientos, sentimientos y acciones para vivir dependen de toda actividad mediante la

cual un sujeto constituye procesos significativos de reproducción social, que le permiten apropiarse de elementos culturales y prácticas sociales, lo cual se ve reflejado en las relaciones.

Rojas y Ruiz (2001) plantean que la vida cotidiana es:

“la concreción de las relaciones sociales; de allí que los intercambios que se realizan entre los individuos que conforman un grupo social, no pueden ser considerados como un conjunto de actos mecánicos o rutinarios de percibir las situaciones del diario vivir; sino como acciones que le dan significados y sentido a la vida misma de cada individuo según la ideología, los referentes valorativos, las experiencias y las condiciones del medio socio-económico en que transcurre su existencia”.(Rojas y Ruiz, 2001: 66).

De lo anterior podemos decir que la cotidianidad se construye de acuerdo a todas y cada uno de los significados que se le atribuye a la existencia misma, es decir, que en la construcción de nuestro diario vivir va a estar presente todo lo que tenemos interiorizado y va a ser lo que se refleje en nuestros comportamientos y relaciones.

Por tanto es importante decir que la sociedad en la que nos encontramos inmersos, vivimos la cotidianidad atribuyéndole significados y símbolos a todas las acciones y que de alguna manera la realidad de los fenómenos sociales constituye en gran medida las creaciones de esos símbolos y significados. En este sentido la vida cotidiana tiene que ver con “el

conjunto de actividades que realizan los individuos de manera particular” (ibíd.2001:69), en ella se incluyen los valores, creencias, costumbres, los anhelos y sobre todo las necesidades de cada quien, pues de alguna manera esto refleja algún significado que permite construir nuestras relaciones sociales.

Heller (1985) menciona que la vida cotidiana está inmersa en los sucesos históricos y por ello la denomina “*la verdadera esencia de la sustancia social*”. Podría decirse entonces que la aparición y el interés por el proceso formativo de las escuelas de familia conjuga por un lado las múltiples problemáticas familiares que se gestaban en la cotidianidad del pueblo nasa y que despertaron el interés y la necesidad de ser atenuadas, pero también el proceso de formación de las escuelas, se ha dado a partir de un proceso histórico que da cuenta del interés que han tenido algunas personas en el tema de la familia en la comunidad nasa, es decir que este proceso implica un ejercicio de reflexión de aquellas personas que impulsaron el proceso de formación, pero también de aquellos que hicieron parte de las escuelas como animadores, pues las EAAF y lo sucedido en ellas refleja un momento histórico específico en el pueblo nasa.

La vida cotidiana “*es la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares, productoras permanentes de la posibilidad de la reproducción social*” (Heller, 1985: 42). Es decir que la vida cotidiana de los y las animadoras de la armonía familiar y sus actividades diarias individuales son una reproducción social, al igual que los posibles cambios y permanencias frente a sus prácticas cotidianas.

Después de haber realizado un recorrido por algunos referentes conceptuales y teóricos que nos permitieron asumir la vida cotidiana, como el conjunto de actividades en las que está inmersa la persona, abordaremos ahora las actividades diarias y las relaciones familiares, ya que éstas hacen parte de la cotidianidad de los sujetos.

La actividad diaria puede definirse como el conjunto de tareas, diligencias o acciones que hacemos los seres humanos cotidianamente, tales como bañarse, dormir, divertirse, comer, interactuar con el entorno, estudiar, entre otras, pero a continuación se retoman algunos autores que permiten conceptualizar mejor.

Dulce María Romero Ayuso y Pedro Moruno Millares 2006, en su libro *Actividades de la Vida Diaria* consideran que *“Las actividades de la vida diaria abarcan las actividades más frecuentes que realiza un sujeto, están relacionadas con lo familiar, diario, cotidiano, con las necesidades humanas, con la independencia y con el uso del tiempo”* (Romero y Moruno, 2006: 264). Se incluyen entonces todas las actividades necesarias para la supervivencia, pero además las adquiridas en las relaciones con los demás, sin desconocer las que demandan mayor esfuerzo físico o mental.

Lo anterior nos lleva a pensar que dentro de las actividades del diario vivir de los y las animadoras de la armonía familiar, encontramos que estas personas se ven envueltas en su día a día en actividades relacionadas con el ámbito familiar, comunitario (Juntas de Acción Comunal, directiva de cabildo, reuniones de padres de familia), académico y que de alguna manera están mediadas por el grado de relación que cada sujeto tenga en estos ámbitos.

Romero y Moruro plantean, así mismo, la existencia de dos tipos de actividades de la vida diaria, las actividades básicas y las actividades instrumentales. Por su parte las actividades básicas son las ligadas a la supervivencia y condición humana, es decir que están íntimamente relacionadas con las necesidades básicas, por ello están dirigidas a uno mismo como la alimentación, el aseo, etc. (Romero y Moruno, 2006).

De esto se deduce que las actividades básicas de la vida diaria son acciones propias de cada ser humano y además están dadas por la naturaleza del individuo desde sus primeros años de vida, en busca de su supervivencia.

Por otro lado se encuentran las actividades instrumentales de la vida diaria que están ligadas al entorno y tiene un gran componente cultural que a su vez implica una mayor complejidad cognitiva, estas acciones implican la interacción con el medio como los distintos sistemas de comunicación, es decir que están ligados a las relaciones con los demás. (Romero y Moruno, 2006).

Con base en el planteamiento anterior, las actividades instrumentales de la vida diaria a diferencia de las actividades básicas requieren un mayor grado de complejidad en cuanto integran la cultura, las relaciones, se valen de medios que facilitan la comunicación, demanda un mayor grado de esfuerzos cognitivos y motriz y además son actividades que pueden ser colectivas para facilitar las relaciones con el entorno. Teniendo en cuenta esto la práctica de Animador en Armonía se puede catalogar dentro de las actividades instrumentales de la vida diaria, ya que requieren la integración de la cultura y de grupos

de referencia, como también de la capacidad de tomar decisiones en cuanto a la realización de determinadas actividades.

Las actividades de la vida diaria están relacionadas además con el logro de la independencia personal y la autonomía.

“En este sentido, se entiende que la independencia personal es la capacidad del individuo para satisfacer sus necesidades básicas, o realizar las actividades básicas de la vida diaria. En cambio, el término autonomía incluye además la independencia económica y la capacidad para tomar decisiones y obrar de acuerdo con las normas y creencias propias” (Romero y Moruno, 2006: 269).

De este modo las actividades de la vida diaria de los y las animadoras de la armonía familiar, tienen que ver con la construcción de la identidad personal, pues la realización de dicha práctica está relacionada con determinadas responsabilidades personales y sociales de los y las animadoras y además se podrían tener en cuenta como una forma de expresión y diferenciación personal, es decir que la conceptualización de las practicas cotidianas nos permiten conocer la relevancia de las EAAF en la medida en que facilita conocer su incidencia sobre la vida de las personas, además se convierte en un elemento relevante para la sistematización pues permite conocer la interpretación de las personas, tanto en el proceso formativo, como posterior a éste.

Por último dentro de la vida cotidiana se presentan encuentros con personas cara a cara, intercambios de palabras, gestos, miradas; en esta medida esas acciones se dan ya sea

cuando estamos en el bus, en la calle, en el colegio, el trabajo, entre otros, a esto se le denomina interacción social que se conoce como el comportamiento de los sujetos relacionados entre sí. Las formas de interactuar están marcadas por la historia de cada quien y atadas a cambios permanentes que se le puedan presentar a cada sujeto, lo cual es fundamental para esta sistematización pues facilita la comprensión de las interpretaciones que las personas hagan del proceso formativo.

La aproximación teórica hecha anteriormente, busca por un lado que la sistematización cuente con fundamentos claros bajo los cuales hacer una mirada crítica a la experiencia vivida, pero además se busca poder contrastar aquello que está escrito sobre sistematización, educación propia y vida cotidiana y que ha hecho eco en los procesos investigativos y formativos, con la realidad imperante en un contexto específico que nos permite identificar la validez y aplicabilidad de los textos respecto a lo que día a día se escribe en los espacios de intervención del Trabajo Social y en los procesos de sistematización.

Metodología

Para este proyecto de sistematización nos basamos en la propuesta metodológica de Oscar Jara, porque nos parece pertinente llevar una secuencia y orden de todo el proceso de sistematización, donde se generen puntos para la discusión y el análisis colectivo. Jara plantea unos momentos o fases para facilitar el trabajo de recolección y análisis del proceso de sistematización, estos elementos permiten que veamos nuestro proyecto incluido dentro de esta propuesta en específico y no en otra.

La propuesta metodológica de Oscar Jara (2006) está basada en 5 puntos para el desarrollo del proceso de sistematización:

1. El punto de partida
2. Preguntas iniciales
3. Recuperación del proceso vivido
4. La reflexión de fondo
5. Punto de llegada

Para iniciar el proceso de la sistematización se considero fundamental conformar un equipo de trabajo con la idea de lograr una participación activa en el proceso de sistematización, este grupo fue conformado por la Coordinadora del Programa de Familia y el personal de apoyo que hace parte del mismo quienes en calidad de practicantes en Trabajo Social

apoyamos y acompañaron el desarrollo de las EAAF y la Coordinadora del Hilo de Procesos Educativos Autónomos.

A lo largo del desarrollo de la sistematización se vincularon Animadores y/o Animadoras de la Armonía Familiar, interesados en aportar en el análisis y las discusiones, ya que justamente fueron ellos quienes vivieron la experiencia, para el desarrollo del proceso de sistematización y para las discusiones generadas con el equipo de familia basamos nuestra metodología en las 5 fases propuestas por Jara (2006):

1. El punto de partida: Oscar Jara plantea en este punto la trascendencia que tiene vivir la experiencia, es decir que “es indispensable haber participado de la experiencia que se va sistematizar” (Jara, 2006; 06). Para empezar a desarrollar la sistematización es importante que las personas que van que hacen parte del equipo de trabajo hayan participado de la experiencia, en esa medida en el proceso de formación de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, la presencia de nosotras fue constante, ya que realizamos en ella nuestra práctica profesional de Trabajo Social por lo tanto hicimos parte activa y además contamos con registros de las sesiones de las Escuelas.

2. Preguntas iniciales: Jara describe este punto como el momento mismo en el cual se define el objetivo, se delimita el objeto a sistematizar y se precisa el eje de la sistematización (Jara, 2006, 05). Para desarrollar este punto se respondieron preguntas como: ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?, ¿Qué experiencia queremos

sistematizar?, ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?, ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?, ¿Qué procedimientos vamos a seguir?.

El desarrollo de las 3 primeras preguntas fueron claves para la estructuración de la justificación, objetivos y objetos de la sistematización, por ello consideramos la propuesta de Jara (2006) como elementos centrales en la metodología.

En un inicio del planteamiento de la propuesta de sistematización y para dar respuesta a las tres preguntas iniciales, realizamos reuniones de discusión con el equipo del programa de familia, al mismo tiempo que fuimos explicitando nuestros propios intereses y de este modo se definió que:

¿Para qué queremos hacer esta sistematización?: la experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, se quería sistematizar porque este proceso permitiría dar cuenta de la incidencia que ha tenido el proceso formativo en la vida de las personas que hicieron parte de la experiencia y así poder corroborar si se cumplieron los objetivos que se pretendían con la formación de los y las Animadoras en Armonía Familiar, por otra parte este proceso permite comprender, analizar y reflexionar nuestra práctica profesional de Trabajo Social, así poder identificar los retos, obstáculos y aciertos a los que como profesionales nos enfrentamos, y que permitan direccionar futuras experiencias.

¿Qué experiencia queremos sistematizar? La experiencia que sistematizamos fueron las Escuelas de formación de Animadores que se llevaron a cabo desde el mes de mayo hasta diciembre del año 2012, en los Resguardos de López Adentro, Canoas, Delicias, Toez, Toribio y Nasa Kiwe. Con la finalidad de identificar cuál fue la incidencia de la formación en la vida de las personas que hicieron parte de las Escuelas.

- ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

El aspecto central que desarrollamos en esta sistematización tiene que ver con las interpretaciones que las personas que hicieron parte de las Escuelas le dieron al proceso de formación, además es importante mencionar que los ejes de análisis de nuestra sistematización se fueron estructurando en la medida que se avanzaba en el proceso y a partir de las discusiones y reflexiones con del equipo de familia, en donde se planteaba que es importante dimensionar lo que aconteció en la vida personal de aquellas personas que hicieron parte del proceso de formación, pero también se tenía que tener en cuenta que las relaciones en lo comunitario y organizativo no se podían dejar de un lado, porque se empezó a encontrar en el desarrollo del trabajo de campo aspectos relacionados con lo comunitario, así se definieron tales ejes:

- **Cambios y permanencias en las prácticas cotidianas relacionadas al ámbito familiar de los animadores y animadoras posteriores a la participación en la Escuela de Familia.**

- **Incidencia del proceso formativo sobre las prácticas cotidianas de los animadores relacionadas al ámbito comunitario – organizativo.**

Para el desarrollo de las preguntas restantes que están relacionadas con ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Las fuentes de información que revisamos fueron las relatorías de las sesiones, los diarios de campo que llevamos durante el proceso de práctica profesional, informes semanales de práctica e informe final, informes institucionales, entrevistas con los y las talleristas, la coordinadora del Programa de Familia, algunos participantes de las escuelas y personas que han tenido algún tipo de incidencia en la historia del Programa de Familia.

Para la recolección de la información requerida nos apoyamos en:

Fuentes orales:

- Entrevistas individuales, con el fin de conocer desde la vivencia misma de las personas la incidencia que ellos y ellas evidencian tras la formación como animadores/as.
- La reconstrucción histórica también demandó de entrevistas de tipo individual y colectivo.
- Usamos técnicas de tipo biográfico con la finalidad de reconocer de una manera más íntima la incidencia de las Escuelas de Animadores y Animadoras de la

Armonía Familiar. Por lo cual se realizó una entrevistas a profundidad, con el fin de conocer la incidencia de la formación como animador/a de familia a partir de las vivencias de un/a participante.

- 2 Tulpas de conocimiento (grupos focales), con el fin de conocer a partir de ellos la incidencia de la formación como animadores/as en los aspectos comunitarios y organizativos, una tulpa se realizó con el grupo de animadores del Resguardo de López Adentro y la otra fue carácter zonal en el que participaron Animadores de los Resguardos de Delicias y Nasa Kiwe Teck Sxaw.
- Fuentes escritas: Desarrollamos una revisión documental (talleres, relatorías de las escuelas de animadores desarrollados en el año 2012, informes) bajo los cuales pudimos ubicar metodologías, aportes de las personas durante las sesiones e información relevante para el momento de realizar el análisis de los ejes, por otra revisamos documentos propios de la organización que permitieron la comprensión acerca de la dinámica de la organización y a su vez recoger elementos que dan cuenta de cómo se ha integrado y se concibe el tema de familia en la comunidad Nasa.

3. Recuperación del proceso vivido: en este aspecto, Jara menciona que se trata de reconstruir la historia y una vez hecho este proceso se ordena la información y se clasifica. Para esta recuperación del proceso vivido utilizamos los diario de campo que llevamos durante la práctica profesional y además los que empezamos a llenar cuando iniciamos el proceso de sistematización, se retomaron elementos de las relatorías de las secciones, para hablar de la reconstrucción del proceso vivido se tiene que tener en cuenta la formación de los y las animadoras, por ende se tenía que recurrir a los talleres realizados, de acuerdo al plan de formación los talleres se clasificaron en dos categorías por un lado aquellos que su

contenido estaba ligado al tema cultural y por otro lado aquellos en los que se retomaba elementos para la atención y orientación en problemáticas familiares.

Clasificando así los temas lo que hicimos fue categorizar la información de las relatorías de los talleres, con la intención que pudieran dar cuenta del tema que se estaba trabajando y así poder identificar las percepciones o discusiones emergentes frente a cada taller, este capítulo lo denominamos: *tres puntadas mas para la mochila del programa de familia de la ACIN: reconstrucción de la experiencia vivida en las tres Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar realizadas en el 2012.*

4. La reflexión de fondo: Jara al respecto argumenta que se hace un análisis sobre todo aquello que se ha logrado reconstruir previo a la experiencia (Jara, 2006). Este punto lo desarrollamos teniendo en cuenta lo planteado en el marco conceptual y a la luz de los objetivos planteados con anterioridad, pero además se propiciaron espacios de discusión con el equipo del Programa de Familia para enriquecer el ejercicio reflexivo, se utilizaron aquí los relatos de las entrevistas y tulpas de conocimiento o grupos focales realizados.

El capítulo referente a las reflexiones de fondo se le dio el nombre de *significados coloridos para continuar tejiendo*, se dividió en dos momentos que estaban orientados a darle respuesta a los ejes de análisis y en la medida en que se iba avanzando en la reflexiones iban saliendo elementos relevantes para el análisis y que nutrían aquellas reflexiones para el siguiente capítulo que es el de los puntos de llegada.

5. Punto de llegada: Jara indica que durante esta etapa se deben formular las conclusiones y comunicar los aprendizajes (Jara, 2006): para el desarrollo de este punto, se realizó un proceso reflexivo con el equipo de familia, a partir de los elementos encontrados en las entrevistas individuales y las tulpas de conocimiento o grupos focales.

Este último capítulo nos encontramos *reflexionando y concluyendo un tejido que ha pensado en la Familia Nasa*: ese es el nombre que se le atribuyo a los puntos de llegada, en el encontramos elementos y reflexiones en torno a la concepción de Familia que se tiene dentro de la comunidad Nasa, elementos que tiene que ver con el proceso de formación permitieron que se realizara un análisis en torno a los temas propuestos, las metodologías utilizadas y la incidencia de los talleres sobre las vida de las personas que hicieron parte del proceso de formación.

Se realizó una reflexión crítica sobre la práctica del Trabajo social en el diseño e implementación de las Escuelas de la Armonía Familiar, es decir se evidencia cómo el Trabajo social a través de nuestra práctica como trabajadoras sociales contribuyó y participó de la experiencia. Se trata de una mirada auto-reflexiva a nuestro papel y al de la profesión en un proceso educativo como el de las Escuelas de la Armonía Familiar.

Este punto de llegada permite ver la relación entre el Trabajo Social y la educación propia a partir de las estrategias que nosotras mismas desarrollamos y de alguna manera fundamentar el lugar del trabajo social en espacios de intervención comunitaria.

Segunda parte

Capítulo I: Tres puntadas más para la mochila del Programa de Familia de la ACIN: reconstrucción de la experiencia vivida en las tres Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar realizadas en el 2012.

El presente capítulo no responde a un objetivo de la sistematización, pero si a la metodología escogida para la misma, pues según los planteamientos de Oscar Jara, el segundo elemento a tener en cuenta para una sistematización de experiencias es la reconstrucción de la experiencia vivida, una reconstrucción capaz de adentrar a quien indague en esta sistematización sobre las reflexiones de fondo que se convierten en puntos claves o ejes de análisis. Por esta razón, este capítulo tiene por objetivo presentar la dinámica y metodología de las escuelas de animadores y cómo este proceso de formación permitió o no que los y las participantes pudieran trabajar con los cabildos una vez finalizado el proceso, o de qué manera los elementos de fundamentación de las escuelas fueron acogidos por los animadores para su vida familiar y comunitaria.

Este capítulo está orientado a describir de forma analítica, la experiencia que constituye el objeto de esta sistematización a partir de nuestras reflexiones como participantes de la experiencia, con lo cual esperamos dar cuenta de la incidencia de las Escuelas de Animadores en Armonía Familiar sobre las personas.

El capítulo anterior nos permitió conocer el proceso histórico del Programa de Familia dentro de la ACIN, las variables de tipo contextual que impulsaron el recorrido por el tema de familia dentro de la comunidad nasa del norte del Cauca y las fortalezas y debilidades frente al mismo en el marco de la organización indígena.

La reconstrucción nos permitió comprender que las escuelas de familia surgen tras las múltiples problemáticas familiares identificadas mediante el diagnóstico realizado por el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué en el 2008 y que la financiación del proyecto que les dio forma y vida en el 2009 corrió por cuenta de UNICEF en convenio con la ACIN y el mismo Movimiento Juvenil. Los resultados obtenidos a través de las escuelas dieron paso a la creación de tres cabildos de familia en los resguardos de Miranda, Corinto y Huellas, además de lo mandatado por el XII congreso del CRIC en el cual se integra el decimo punto de la plataforma de lucha que habla sobre la familia, la ACIN en el 2011 en una junta directiva compuesta por las autoridades tradicionales y la consejería de la misma organización determinan crear y consolidar el Programa de Familia.

El Programa continuó siendo dirigido por Ana María Ramos quien no contó con un equipo consolidado durante el 2011. El Programa Mujer de la ACIN y otros tejidos como Defensa de la Vida se encargaron de patrocinar su trabajo, le contribuían con la movilidad y armaban los espacios de discusión sobre el tema, pero la responsabilidad central fue de ella. Las escuelas estuvieron en un periodo de estancamiento y durante un año no se volvió a saber nada de ellas (entrevista personal realizada a Alejandra Llano, el 19 de febrero de 2013). Esto precedió el accionar del Programa de Familia para el 2012, periodo de interés de este capítulo.

Como se mencionó anteriormente la coordinadora del Programa de Familia no contaba con un equipo consolidado, y en la necesidad de llevar a cabo las actividades propuestas para el programa y empezar a posicionar el mismo dentro de la dinámica de la organización, surge la iniciativa por parte de la coordinación de los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios de integrar practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle mediante un convenio de aprendizaje entre la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca y la Universidad del Valle- sede Norte del Cauca.

Es así como llegamos a esta organización con el ánimo de apoyar el Programa de Familia, desarrollando actividades que respondieran a las cuatro líneas de acción del mismo.

En la medida en que fuimos conociendo el contexto y las necesidades sentidas del programa que giraban en torno a que el programa no se había consolidado en términos de que no tenía un equipo de trabajo, el tema de familia no era algo relevante para las Autoridades Tradicionales entre otros, planteamos los siguiente objetivos a cumplir en nuestra práctica académica: Apoyar y acompañar las diferentes actividades del Programa de Familia de la ACIN entre ellas El proceso de formación de las EAAF, en algunos resguardos de la zona (Delicias, Canoas, López Adentro, Nasa Kiwe, Toribio), con el fin de trabajar aspectos como los relatos de vida y la resolución de conflictos; las Mesas de Familia, la sistematización de las experiencias de la mesa y la producción de un material didáctico a partir de la misma.

Además de contribuir en las relatorías y aprovechar el espacio para aprender sobre la comunidad y visualizar como se puede desarrollar la epistemología de la intervención⁷.

La primera línea de acción del programa de familia es la atención, que consiste en el apoyo a los cabildos en la resolución de los conflictos familiares que se presentan al interior de los resguardos, además de la articulación con otros tejidos, programas e instituciones para el diseño e implementación de los caminos de acompañamiento – o rutas de atención –, mediante las mesas de familia (espacios de construcción y articulación entre los tejidos y programas de la ACIN).

El resultado del trabajo realizado para responder a esta línea de acción se evidencia en el diseño, impresión y socialización de la primera cartilla de familia *Nwe'sx Pwe'sx Fxi'zenxi: Vivamos en Familia* (2012) que cuenta con información detallada sobre el programa, pero además contiene los caminos de acompañamiento para 1. La violencia familiar o desarmonía familiar. 2. la atención a las víctimas de violencia sexual cometida por actores armados o por comuneros indígenas y 3. La atención, prevención y restablecimiento de la armonía de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas del conflicto armado en cualquiera de sus formas.

Cada camino de acompañamiento tiene unos pasos a seguir para la atención de los casos, con ello se busca que quienes realizan el acompañamiento de las problemáticas o reciben las denuncias cuenten con insumos claros y sepan qué lugar ocupada cada uno en el

⁷ Gianinna Muñoz utiliza el término para referirse a la necesidad de no fragmentar la intervención y de ver la interdisciplinariedad como una necesidad para un ejercicio pertinente.

proceso de restablecimiento de la armonía. Además se valora la orientación que realiza el médico tradicional y el apoyo psicosocial bien sea de un animador o animadora comunitaria o un profesional de la psicología.

Los días 20 y 21 de septiembre de 2012 en una asamblea que conglomeró a aproximadamente 300 personas entre autoridades tradicionales y comunidad en general (incluyendo personas que hacían parte de las escuelas de familia), se socializaron y avalaron los caminos de acompañamiento ya mencionados. Se buscaba que las autoridades tradicionales y la comunidad en general conocieran los caminos, los analizaran y se apropiaran de ellos.

Los caminos fueron avalados por los participantes de la asamblea, y posterior a ello se socializaron en cada uno de los resguardos de la zona norte, ante autoridades y comunidad con la finalidad de darlos a conocer y posicionarlos como alternativa de atención a las problemáticas de familia.

Los caminos de acompañamiento fueron el fundamento bajo el cual se pretendió direccionar algunos de los talleres de la escuela de familia, ya que están en el marco de la jurisdicción especial indígena y representan estrategias de acción para la atención de los casos que se suponía llegarían a los futuros cabildos de familia, por ello se anexan a continuación los tres que fueron presentados ante los animadores de familia.

En los siguientes esquemas aparecen los caminos de acompañamiento o rutas de acompañamiento en los casos de violencia sexual por actores armados o por comuneros y el camino de acompañamiento para la desarmonía familiar o violencia intrafamiliar, estas rutas son tomadas de la cartilla de familia *Nwe'sx Pwe'sx Fxi'zenxi: Vivamos en Familia* (2012)

Figura nº 1. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia intrafamiliar

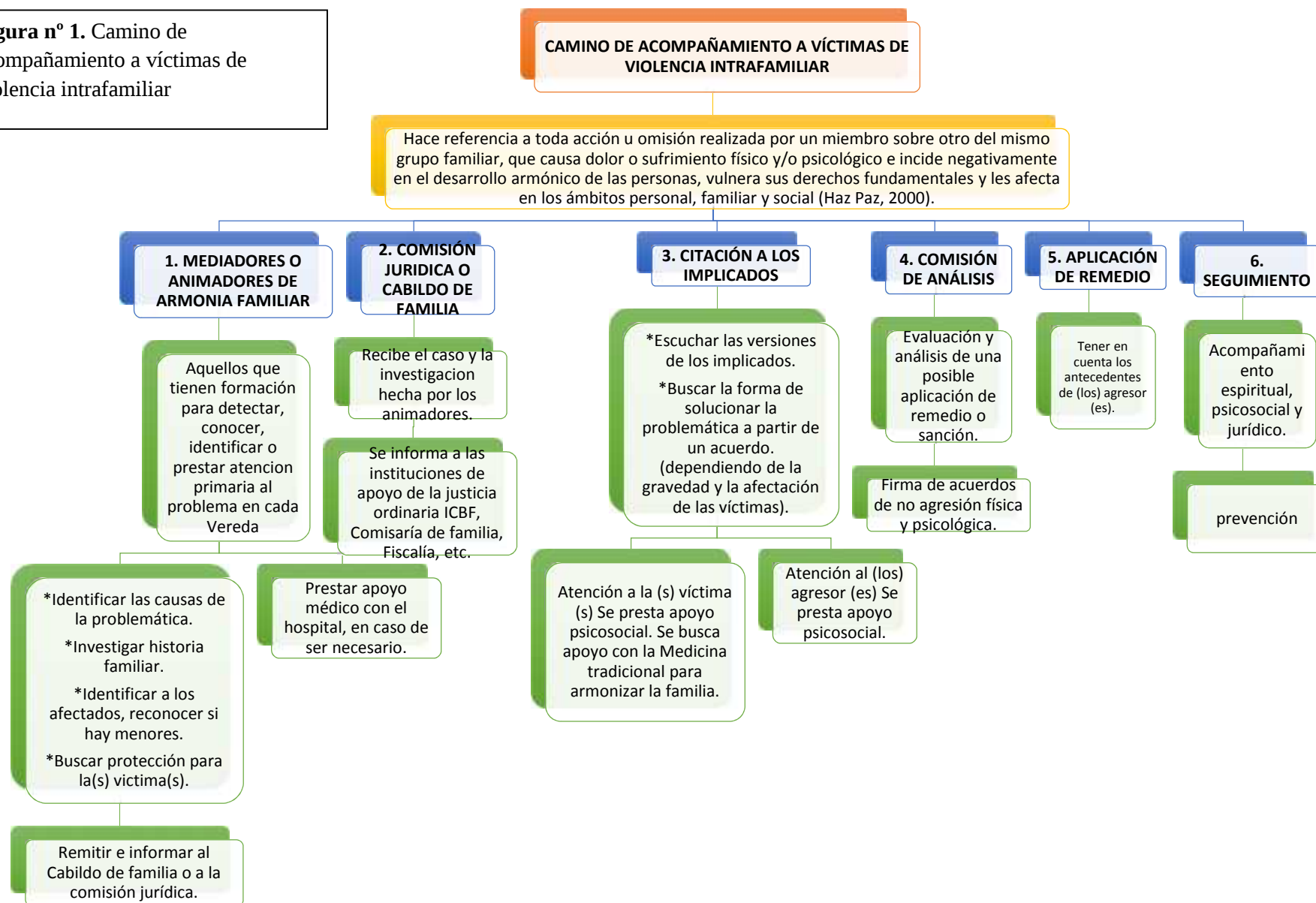
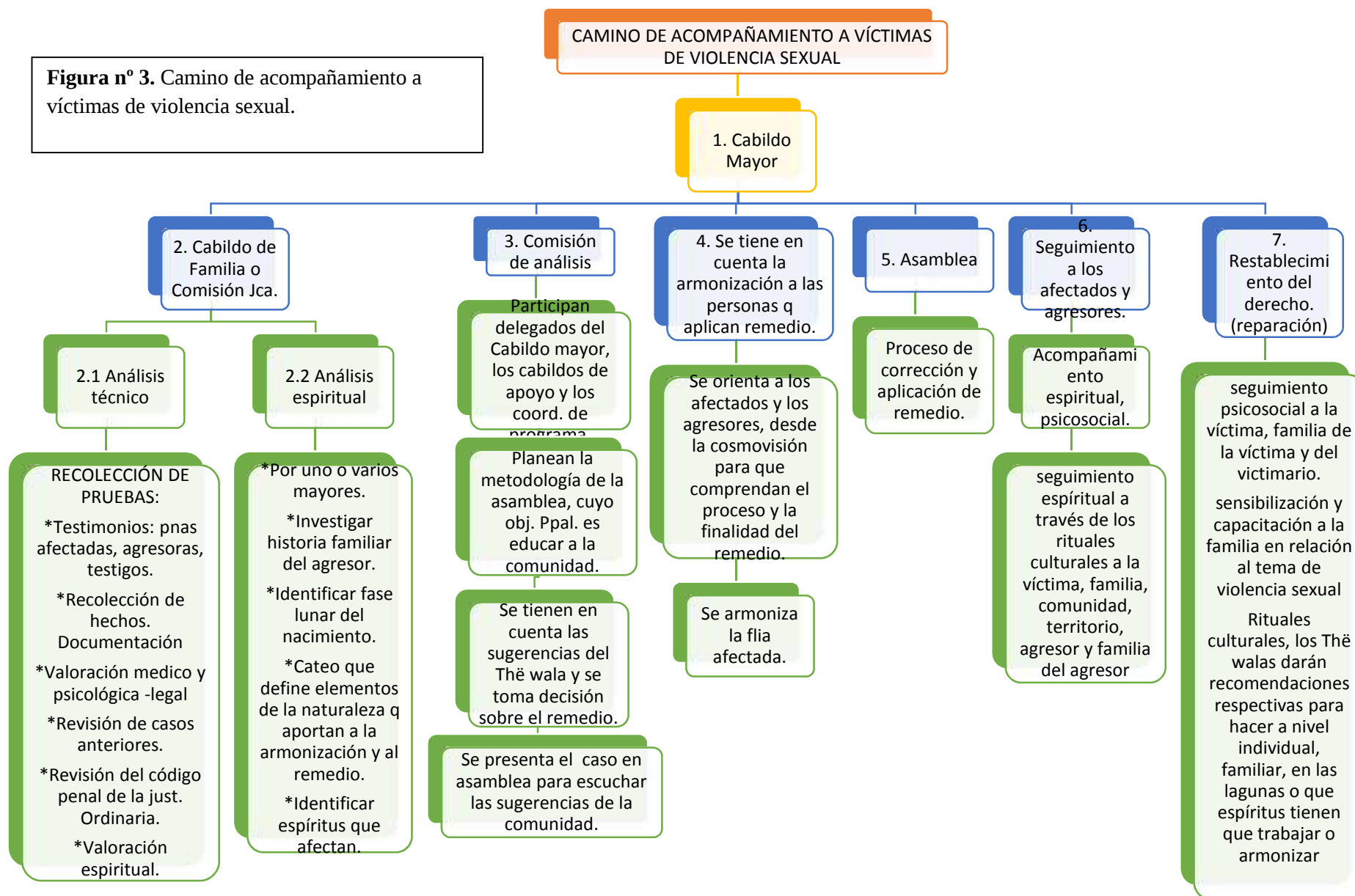


Figura n° 2. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia sexual por actores armados



Figura n° 3. Camino de acompañamiento a víctimas de violencia sexual.



La segunda línea de acción hace referencia a la educación, vista como la estrategia para brindar herramientas a las personas de los diferentes resguardos que componen la Çxhab Wala Kiwe con la finalidad de conformar los cabildos de familia en cada uno de estos territorios para que sirvan como apoyo al cabildo mayor en la resolución de las problemáticas que entorno a las familias se presentan. A estas personas se les denomina animadores o animadoras de la armonía familiar, porque trabajan sobre la prevención de los conflictos y orientan a las familias.

Durante el 2012 se realizaron tres escuelas de Animadores de la Armonía Familiar, una en el resguardo de Canoas, otra en el resguardo de Las Delicias y una última de carácter zonal que abarcaba personas de los resguardos de López Adentro, Nasa Kiwe Teck Sxaw, Tóez y Toribío. Este trabajo permitió certificar a aproximadamente 150 personas y facilitó la consolidación del cabildo de familia en el resguardo de López Adentro.

La selección de los resguardos para la apertura de las escuelas de familia consistió en la búsqueda de fortalecimiento del tema en la zona norte, ya que previamente se había trabajado en otros territorios de la Cxhab Wala Kiwe y para este año se optó por Nasa Kiwe, Tóez, López Adentro, Canoas, Delicias, Concepción, Huellas y Munchique, pero por múltiples circunstancias el desarrollo de la escuela sólo se logró en los resguardos mencionados en el párrafo anterior, los cuales ubicamos geográficamente a continuación.

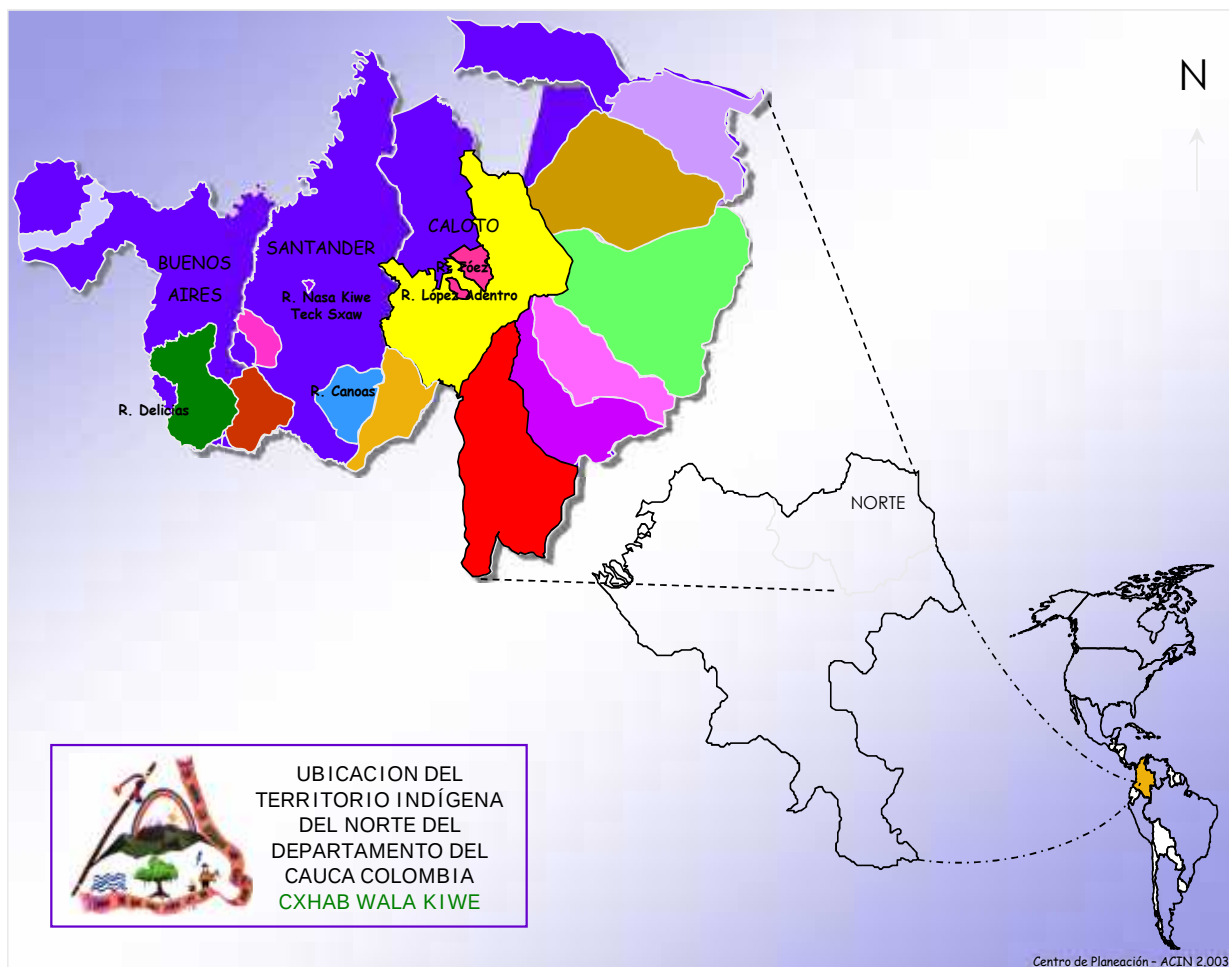


Ilustración 2. Mapa de municipios y resguardos abarcados por las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar.
Plan territorial cultural ACIN 2002

La tercera línea de acción es la de investigación que en el 2012 se desarrolló mediante los diagnósticos de familia previos al inicio de las escuelas con la finalidad de identificar las problemáticas familiares más recurrentes en los resguardos, las formas como eran asumidos dichos problemas por el cabildo mayor, el lugar que ocupaban las prácticas culturales en la resolución de los conflictos y la identificación de seguimiento o no a los casos que llegaban al cabildo (Anexo 1).

Otra de las estrategias para dar cumplimiento a esta línea de acción es la presente sistematización de experiencias que busca como ya se ha mencionado hacer más

reflexivo y productivo el ejercicio de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar en relación a que va permitir evidenciar la incidencia del proceso formativo en la vida personal y comunitaria de quienes hicieron parte del proceso.

La última línea de acción es la de gestión y relaciones institucionales, para el 2012 fue transversal a todas las demás líneas, pues las mesas de familia y la cartilla del programa, son el resultado de un trabajo conjunto entre fundaciones como Tierra de Paz, Taller Abierto y el Programa de Familia de la ACIN. Este trabajo buscaba la consolidación de los caminos o rutas de acompañamiento para la atención de las diversas problemáticas familiares. Otras organizaciones como el Comité Regional de Infancia y Adolescencia – CRIA – y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF - también estuvieron entre las relaciones institucionales que tenía el programa, con las cuales se discutía el tema de familia desde el accionar de cada institución.

Las escuelas de familia también estuvieron acompañadas por la fundación Taller Abierto que es una entidad interesada en el tema de equidad de género y la promoción de los derechos de las mujeres que trabajan en el servicio doméstico. Esta fundación se encargó de orientar temas sobre la violencia de género y la prevención de la violencia sexual, los derechos de las mujeres, leyes como la 1257 de 2008 y el posicionamiento de los caminos de acompañamiento para la atención de las víctimas de violencia sexual, mediante la impresión de cartillas y folletos en los que presentaban los temas de interés.

Todo lo anterior es un breve recuento de lo acontecido en el 2012 respecto a las líneas de acción del programa de familia, pero es necesario tener claridad que para lo que a este capítulo concierne, nos centraremos en los diagnósticos de familia como antesala a las escuelas y las escuelas de familia como punto de interés de esta sistematización.

Para realizar la reconstrucción de la experiencia vivida en las escuelas retomamos una serie de elementos útiles para hacerla más enriquecedora frente a la pregunta orientadora de esta sistematización mencionada con antelación. Por una parte y como ya se mencionó con anterioridad, partiremos de los diagnósticos de familia realizados en los resguardos en los cuales se desarrollaron las escuelas, esto nos permite tener la percepción de las autoridades frente al tema, pues los diagnósticos se realizaron mediante entrevistas estructuradas a las mismas y la percepción del equipo de familia una vez analizamos los resultados de los diagnósticos.

Por otra parte se tiene en cuenta las voces de los animadores y animadoras que hicieron parte del proceso, quienes participaron como receptores constructivos de lo visto en las escuelas, pero además las metodologías propuestas para cada tema. Con esto buscamos contrastar los puntos de vista respecto a lo trabajado y las metodologías utilizadas, pero además los objetivos de cada taller.

I. I. Los diagnósticos de familia en los resguardos seleccionados: una estrategia de acercamiento a la realidad de cada territorio

Para empezar a caminar el proceso de las escuelas de familia se necesitó contar con el permiso de las autoridades de los cabildos, es decir con los gobernadores y quienes hacían parte de la directiva de los mismos. Como equipo de familia diseñamos una ficha de diagnóstico que nos permitiera dar cuenta de los conflictos de familia más frecuentes y a su vez de la atención y seguimiento que se les brindaba. Este trabajo lo realizamos durante el mes de abril de 2012. (Ver anexos)

Diligenciar la ficha del diagnóstico se hizo con los cabildos de: Munchique, Canoas, Concepción, Delicias, Nasa Kiwe Teck Sxaw, Tóez y López Adentro, ya que se había establecido que estos eran los resguardos en donde se iba a iniciar el proceso de formación, por lo tanto aprovechamos estos encuentros y socializamos a las autoridades la intención de empezar un proceso de formación de animadores en armonía familiar en sus resguardos, y para ello necesitábamos su colaboración para la convocatoria.

En algunos territorios las autoridades tuvieron mayor disposición frente al trabajo que se buscaba realizar, permitiendo desarrollar la convocatoria a la comunidad. En otros resguardos las autoridades fueron poco receptivas del tema porque recalcaban que no era tan importante hacer escuelas de ese tipo, que las personas lo que necesitaban eran tierras para trabajar. Y hubo resguardos en los que se hizo la convocatoria, pero las personas no llegaron a participar de la escuela.

La ficha diagnóstica se diseñó como una entrevista estructurada con la finalidad de identificar con claridad una serie de elementos respecto a los casos de familia que llegaban a los cabildos, los componentes de atención que se diligenciaban en cada caso y el posible seguimiento.

A continuación se presentan los puntos de la ficha diagnóstica, las respuestas de las autoridades a cada uno y las reflexiones emergentes del equipo tras la lectura de los mismos, cabe anotar que en cada una de las visitas se hizo la identificación del resguardo, la persona que respondía las preguntas y el cargo que ocupaba en el cabildo, pero esta información no será presentada en la esta sistematización por respeto a quienes brindaron la información.

El primer ítem de interés fue casos que se reportan con mayor frecuencia, con esto buscábamos identificar aquellas situaciones de familia que más se reportan ante los cabildos y que aquejan a la comunidad. Por un lado se encontró que la violencia familiar, la violencia sexual y la inasistencia alimentaria son los casos más comunes que llegan ante las autoridades tradicionales, seguidos por separaciones, consumo de sustancias psicoactivas y el abandono, sin desconocer elementos como el reclutamiento forzado y los homicidios. Algunas de estas situaciones fueron definidas por los cabildos como poco comunes y no las veían como relevantes.

Esta información nos permitió, por una parte identificar factores comunes con relación a la familia en los diferentes territorios elegidos para las escuelas, dando paso a pensar en estrategias de trabajo dentro de las mismas para con ello abrir el espectro frente a situaciones que pueden o no ser percibidas como agravantes y por otra parte hacer que los equipos de trabajo que se esperaba que se consolidaran tuvieran claridad sobre mecanismos de acción frente a estas problemáticas.

El segundo ítem de interés se focalizó en las acciones que se emprenden por el Cabildo para atender los casos que se presentaban, con esto buscábamos identificar si contaban con una ruta de atención frente a cada caso o si el modo de proceder era el mismo para todas las problemáticas, además queríamos tener claridad sobre quién se encargaba de atenderlas.

Cuando solicitábamos una descripción respecto a la ruta de atención la mayoría de las veces todo se reducía a que los casos los atendían las autoridades, pero no mencionaban la forma o los pasos que seguían para hacerlo. En algunos resguardos nos mencionaron el trabajo que adelantan con los médicos tradicionales, pero cada ritual dependía de lo que el Thë Wāla definiera, ya que dentro de la cosmovisión nasa las faltas no son iguales y cada una requiere un procedimiento específico.

Surgió entonces el interrogante a nivel del equipo de familia sobre el nivel de importancia con el que se asumen los casos, si realmente tenían la claridad sobre las

afectaciones que tenían las personas o si por el contrario se veía como un tema de menor relevancia dentro de lo comunitario.

El siguiente ítem consistía en hacer una descripción de la resolución general de los casos, con lo cual se buscaba conocer desde la voz de las autoridades aquellos aspectos comunes a la atención y seguimiento de los mismos. Pero el resultado fue igual que en el ítem anterior, los casos llegaban al cabildo mayor, se citaban las dos partes involucradas, se conciliaba de ser pertinente y si no se aplicaba el respectivo remedio o sanción, dando voz y voto a la asamblea de ser necesario. Solo en uno de los casos mencionaron la medicina tradicional como alternativa de solución.

El cuarto interrogante se centró en la atención a las víctimas (hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes, adultos, adultas, adulto/a mayor), pues nos interesaba saber cuál era la atención que recibían las personas en términos de orientación frente a la problemática que presentaban. Una vez hicimos la recolección de la información encontramos que todos los cabildos manifiestan no hacer seguimiento a los casos y menos acompañamiento a las personas, pues no cuentan con personal indicado para hacer la atención psicosocial.

En el siguiente aspecto indagamos sobre si existe o no un trabajo articulado con alguna entidad estatal como ICBF, hospital, cárceles, fiscalía o comisaria de familia. En la mayoría de los reportes de violencia sexual han recurrido a ICBF para la atención psicosocial de la víctima. Así mismo han recurrido a esta entidad para las pruebas de

ADN o los casos de adopción, pues dentro de su cosmovisión no es bien visto que un niño o una niña indígena salga de su territorio y sea adoptada por parejas no indígenas (información obtenida mediante conversación con una autoridad tradicional). Los convenios con las cárceles les permiten enviar en calidad de guardado (como denominan al victimario) a quien sea hallado culpable de cometer el acto abusivo.

En otros casos recurren a los hospitales para la atención de víctimas de agresiones físicas y la fiscalía ha sido tomada en cuenta para la investigación de cualquier caso de homicidio.

El papel de los Thë Wäla también fue abordado dentro de este diagnóstico y encontramos que existen resguardos que no cuentan con médico tradicional y por ello no realizan el seguimiento ni la limpieza espiritual, otros resguardos cuentan con esta ayuda y la utilizan previo a la investigación de los casos con la finalidad de que el trabajo investigativo y el acompañamiento tengan un feliz término. Pero también hay quienes solo la medicina tradicional la utilizan para atender casos que consideran muy graves. Esto evidencia una debilidad respecto al componente cultural en la resolución o atención de los conflictos y una necesidad de fortalecimiento de la misma.

Con todo esto era necesario determinar el promedio de problemáticas de familia que se registran en un cabildo y los datos fueron variados. Algunas autoridades afirmaron que por año se presentaban 20 casos, otros –casi la mayoría – mencionaron que en promedio se presentan 50 denuncias en el año entre inasistencia alimentaria y maltrato familiar, y

son conscientes de que muchos no son denunciados ante los cabildos como los casos de violencia sexual, por temor de las víctimas u otros factores.

Como causales de estas problemáticas los entrevistados aseguraron que: no se busca al Thë Wala para que quite el sucio, las múltiples rupturas familiares, la falta de recursos económicos, la ausencia de acompañamiento de los padres, falta de capacitación, entre otros. Pero no se evidenciaron mecanismos de acción frente a estas situaciones.

En cuanto al tiempo general para la resolución de las problemáticas, algunas autoridades entrevistadas afirmaron que hay casos que solamente su atención se limita al tiempo de escucharlo y llegar a un común acuerdo entre las partes, las autoridades manifiestan que el tiempo de la resolución de casos depende de la gravedad del mismo, puede ser que se solucione en un día o que requiera entre 8 o 15 días, hasta un mes. Se han presentado casos que se han tomado un año para su resolución a causa de su complejidad.

Con lo anterior se puede evidenciar, que algunas veces el tiempo de la resolución de los conflictos en los cabildos, responde solamente la atención del caso, es decir que no se hace un seguimiento de éstos una vez se firman acuerdos ante el cabildo, en este sentido se ve reflejado que algunas autoridades no brindan un acompañamiento y seguimiento a las problemáticas de la comunidad.

En algunos cabildos la atención de los casos que involucran niños, niñas o jóvenes (abuso sexual, maltrato) y adultos mayores (abandono), discapacitados físicos (maltrato, abandono), se hace en conjunto con ICBF, hay otros que se dedican hacer el enlace con el programa de salud de la organización y algunas autoridades tradicionales manifestaron que no han tenido reportes de esos casos. La interpretación que como equipo de familias se le dio a esto es que dentro de su jurisdicción no existe una figura que se encargue especialmente de atender este tipo de situaciones y a decir verdad no es porque no existan en las comunidades, sino porque no se concibe la necesidad de que la atención sea especial.

Algunas autoridades se refirieron a situaciones que revisten un mayor nivel de complejidad cuando se presenten problemáticas con comuneros y/o comuneras de otros resguardos, en este caso hay autoridades que coordinan con su homónimo del resguardo al que pertenece el comunero o comunera. Otros manifiestan que los hechos que se presentan dentro del resguardo se resuelven dentro del mismo y por último si se presentan casos de comuneros por fuera de territorios indígenas ancestrales se debe recurrir a la “justicia ordinaria” es así como denominan las autoridades indígenas a la justicia nacional.

Uno de los casos que con más frecuencia se presenta ante las autoridades tiene que ver con la inasistencia alimentaria, para ello hay cabildos que ya cuentan con unos mecanismos de atención a este tipo de problemáticas. En ocasiones en que el demandado o demanda no puedan responder con la cuota alimentaria los cabildos les brindan la oportunidad de realizar trabajos comunitarios en la huerta del resguardo y así

poder obtener los alimentos de la tierra para darles a sus hijos. La cuota alimentaria necesariamente no deben entregarla en dinero la pueden dar en especie, es decir pueden llevar el mercado.

Las autoridades tradicionales entrevistadas para el diagnóstico señalan que las dificultades que se presentan para hacer un mejor acompañamiento a los casos, están relacionadas con el trabajo en equipo dentro del mismo cabildo, se presentan ocasiones en las que no se tiene conocimiento de la coordinación entre la aplicación de justicia desde la jurisdicción especial Indígenas y las justicia propia , falta de capacitación en temas específicos para la atención de los casos, en cuanto a la comunidad manifiestan que se ha perdido la credibilidad y esto genera que en ocasiones las personas implicadas no lleguen cuando son citadas, a lo que se le suma que en algunos cabildos no cuentan con la figura de un jurídico, por eso muchas veces las orientaciones que se hacen tienden a ser confusas.

Otros de los entrevistados señalaban que la dificultad para hacer una mejor atención está ligada a la infraestructura de los cabildos, es decir el espacio físico para realizar lo que ellos consideran una buena atención, de manera privada y cómoda para las personas, además de la falta de recursos económicos.

Las fortalezas con las que cuentan los cabildos están relacionadas con que hay respaldo de la comunidad en la medida en que, es ante la orientación de las autoridades donde se da solución a las problemáticas, por medio del dialogo y teniendo en cuenta las

opiniones de todas la partes implicadas, manifiestan también que las personas que conforman las directivas de los cabildos están prestos a nuevas propuestas de solución y tienen en cuenta la opinión de la comunidad, en algunos resguardos hay formación de líderes y esto permite que las personas se hayan ido apropiando de la escuela.

Teniendo en cuenta las dificultades y fortalezas con las que cuentan los cabildos en términos de la atención a los casos que les llegan, se evidencia que tienen herramientas para la atención, pero a su vez reconocen las cosas por mejorar, entre ellas la jurisdicción especial indígena en los casos de familia y la orientación psicológica.

Tabla n° 1: Debilidades, fortalezas y propuestas de la atención de los cabildos con base en el diagnóstico realizado en el año 2012.

DEBILIDADES	FORTALEZAS	PROPUESTAS
• Dificultad de trabajo en equipo. • Desconocimiento de la aplicación de justicia entre la jurisdicción especial Indígena y la justicia ordinaria. • Falta de capacitación en temas relacionados con la atención de casos. • Pérdida de credibilidad de la autoridad del Cabildo por parte de la comunidad. • No cuentan con jurídicos del derecho propio en el equipo de trabajo de los cabildos. • Infraestructura de los cabildos. • Falta de recursos económicos.	• Hay respaldo de los cabildos por parte de la comunidad. • Las personas que hacen parte del cabildo están prestos a las sugerencias por parte de la comunidad. • Formación de los lideres y lideresas	• la importancia de trabajar articuladamente con los programas con que cuenta la organización. • Reforzar los espacios de capacitación para los y las jóvenes y la comunidad en general con el apoyo de los programas de la ACIN.

Las autoridades proponen algunos elementos que para ellas podrían permitir que se minimicen las problemáticas: 1. la importancia de trabajar articuladamente con los programas con que cuenta la organización, sin dejar de lado a los profesores y profesoras de las escuelas y colegios para que conozcan sobre sus problemáticas en torno a la familia y trabajen en conjunto para la prevención de las mismas. 2. Reforzar los espacios de capacitación para los y las jóvenes y la comunidad en general con el apoyo de los programas de la ACIN, para con ello permitirles que hagan buen uso del tiempo libre y se promueva la armonía familiar que como comunidad buscan.

Los cabildos trabajan en alianza con los programas que conforman la Asociación de Cabildos Indígenas de Norte del Cauca para la orientación de algunos casos. Según el diagnóstico realizado, la IPS indígena es la estructura con mayor solicitud de apoyo sobre todo para los casos de violencia sexual.

Las reuniones desarrolladas con las autoridades para diligenciar el diagnóstico, nos permitieron socializar la pertinencia de las escuelas y de los cabildos de familia. Algunas autoridades que concluyeron que la formación de los Animadores y animadoras en sus comunidades era un tema muy importante y necesario, pero también por su parte otras autoridades argumentaron que de nada servían las escuelas si las familias no tenían recursos económicos. Representó un reto para el equipo de familia, pues podía suceder que bajo esas premisas las autoridades se abstuvieran de convocar a las personas o no nos dieran el espacio.

II.II Inicio de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Un reto: atraer y mantener el interés de las personas.

El siguiente paso fue iniciar las escuelas en los sitios acordados dentro de cada resguardo para el desarrollo de las mismas, no precisamente con los temas, sino con un encuentro directo entre el equipo y los posibles participantes de las escuelas. Para ello diseñamos una ficha de identificación de los y las participantes, con el objetivo de tener claro elementos como el número de hombres y mujeres, de adultos y jóvenes, la ocupación de las personas, su nivel de escolaridad, sus orientaciones religiosas, si había hecho o hacía parte de las directivas del cabildo. (Ver anexo nº 1.)

Documentamos las expectativas y motivaciones de los y las posibles participantes y aquello que los y las motivaba hacer parte de la escuela. identificamos varios interés, por ejemplo: que varias de las personas lo hacían por el interés de capacitarse y de conocer sobre diferentes temas, pero además porque veían dentro de sus resguardos muchas problemáticas de familia que no eran atendidas por el cabildo de la manera que a su modo de ver era la indicada.

En este encuentro se acordó las fechas para las próximas sesiones de la escuela, los horarios y las reglas de trabajo. Algunas de esas reglas consistían en colaborar con la alimentación y eso implicaba que las personas se comprometían a llevar cebolla, plátano o leña para el almuerzo de las sesiones.

En la primera sesión en cada escuela presentamos los temas que teníamos previstos desde el 2009 y que hacen parte del plan de estudios: cosmovisión nasa, cambios culturales de la familia nasa, relatos de vida, derecho propio, jurisdicción especial en familia indígena, problemáticas de familia: violencia sexual, violencia familiar y violencia psicológica, mecanismos de resolución de conflictos y herramientas pedagógicas para el trabajo con familias.

A continuación se muestra un cuadro explicativo con los temas trabajados en la escuela, el objetivo de éstos y las metodologías propuestas.

Tabla nº 2: Cuadro descriptivo de cada taller propuesto para las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar

TEMA	OBJETIVO	METODOLOGÍA
Cosmovisión nasa	<u>General:</u> Dar a conocer el origen del hombre de acuerdo a la Cosmovisión Nasa. <u>Específicos:</u> - Indagar sobre conocimientos ancestrales a los participantes, para que de esta forma se reconozca y se valore lo propio. - Fortalecer dichos conceptos y prácticas culturales descubiertas durante el proceso para emplearlas en otras situaciones similares.	- Exposición por parte del tallerista invitado quien explica desde su conocimiento la ley de origen del pueblo nasa. - Trabajo en comisiones para la resolución de algunas preguntas propuestas tras la explicación del tema. - Socialización de los trabajos en grupo. - Evaluación de la sesión.
		- Explicación por parte del

Cambios culturales de la familia nasa	<u>General:</u> Permitir a los participantes identificar los cambios culturales en la familia Nasa para que construyan estrategias que les permitan recuperar las prácticas culturales en la familia y la comunidad. <u>Específicos:</u> - Indagar a cerca de las prácticas culturales más comunes que se deben recuperar para mejorar la relación de los sujetos con la familia y la comunidad. - Indagar a cerca de las nuevas prácticas culturales que se deben mantener para aportar al mejoramiento de la relación de los sujetos con la familia y la comunidad.	tallerista de las características de la familia nasa de antes y la familia nasa de ahora. - Trabajo en comisiones para dramatizar características de la familia indígena de antes y la familia indígena de ahora. - Reflexiones entre todos de lo aprendido. - Evaluación de la sesión.
Relatos de vida	<u>General:</u> Permitir a los participantes reconocer a través de su historia de vida habilidades adquiridas que aporten al trabajo con su comunidad. <u>Específicos:</u> - Indagar sobre la historia de vida de cada participante mediante técnicas que permitan reconocer dichas habilidades. - Fortalecer dichas habilidades descubiertas durante el proceso para emplearlas en otras situaciones similares.	Dinámicas: - En los zapatos del otro. - Reflexión con los ojos cerrados. - El libro de mi vida. - Lectura voluntaria del libro de la vida. - Reflexiones conjuntas de experiencias comunes estrategias de afrontamiento de situaciones difíciles. - Evaluación de la sesión.
Derecho propio	<u>General:</u> Iniciar el proceso de transformación de conceptos a cerca de la Jurisdicción Especial Indígena y todo el proceso jurídico que en ella se establece, basada en las normas de la Ley de Origen Nasa. <u>Específicos:</u> - Dar a conocer las normas de Derecho	- El tallerista presenta el tema a los participantes. - Se forman grupos de trabajo para resolver algunas preguntas concernientes al tema. - Socialización de cada grupo de trabajo de las reflexiones generadas tras la resolución de las preguntas. - Reflexión conjunta de la

	propio fundamentadas en el derecho ancestral, creado por los mayores, de acuerdo a la cosmovisión y los modelos de vida del pueblo Nasa. - Identificar la importancia que tiene la legislación indígena y la diferencia con las demás normas jurídicas impuestas y adheridas en el ordenamiento jurídico colombiano. - Reconocer la importancia de aplicar los usos y costumbres transmitidos a través de la tradición oral utilizada como forma de transmisión de saberes, normas y leyes propias que rigen la comunidad.	sesión. - Evaluación de la sesión.
Jurisdicción especial en familia indígena	<u>General:</u> Reconocer la importancia que tiene la Jurisdicción Especial Indígena, como mecanismo de reconocimiento de los derechos y de protección de los pueblos indígenas. <u>Específicos:</u> - Dar a conocer los factores fundamentales que dieron origen al surgimiento del Derecho indígena desde un contexto cultural. - Reconocer la importancia que tiene la Jurisdicción Indígena en la administración jurídica, política y administrativa en el territorio Colombiano.	- El tallerista presenta el tema a los participantes. - Se forman grupos de trabajo para resolver algunas preguntas concernientes al tema. - Socialización de cada grupo de trabajo de las reflexiones generadas tras la resolución de las preguntas. - Reflexión conjunta de la sesión. - Evaluación de la sesión.
Problemáticas de familia	<u>General:</u> Permitir a los participantes iniciar un proceso de transformación de las representaciones sociales acerca de la violencia doméstica en el entorno cultural y familiar, teniendo en cuenta aspectos culturales que caracterizan sus formas de vida comunitaria. <u>Específicos:</u> - Identificar los conflictos de familia más frecuentes en la comunidad y las formas de gestionarlo en el contexto	- La tallerista explica cada una de las formas de violencia que se presentan, sexual, física, psicológica, verbal. - Se presenta un video sobre la violencia sexual de un padre hacia su hija. - se dividen en equipos para que identifiquen las formas de violencia que evidencian en sus resguardos.

	cultural. - Promover relaciones equitativas entre hombres y mujeres y los miembros de las familias. - Reconocer aspectos relevantes de las actuales prácticas familiares y comunitarias que benefician la armonía familiar y se deben promover. - Identificar aspectos negativos que se promueven en las familias actuales y que deben ser neutralizados para permitir y promover la armonía familiar.	
Resolución de conflictos	<u>General:</u> Permitir que los participantes identifiquen las formas de conflicto y de solución de los mismos. <u>Específicos:</u> - Identificar los conflictos positivos y cuando negativos. - Identificar los mecanismos de resolución de conflictos.	- Presentación del concepto de conflicto, tanto positivo como negativo y de las alternativas de resolución de conflictos. - Trabajo en comisiones para la identificación de conflictos positivos y negativos dentro de las familias y los resguardos de los y las participantes. - Socio-dramas para la representación de los mecanismos de solución de conflictos.
Herramientas pedagógicas para el trabajo con familias	<u>General:</u> Permitir a los participantes adquirir herramientas para el trabajo con las familias de la comunidad, reproduciendo el aprendizaje adquirido a partir de la participación en los talleres de capacitación, para la prevención de las crecientes problemáticas de familia en los resguardos de la zona norte del Cauca. <u>Específicos:</u> - Permitir a los participantes explorar técnicas para el trabajo con familias o grupos en la comunidad. - Rescatar habilidades para el acompañamiento de las problemáticas de familia en su comunidad. - Promover la participación en espacios comunitarios para que sean reconocidos	- Conceptualización del tema. - Actividad práctica. - Reflexión del tema trabajado. - Evaluación de la sesión.

	como Animadores de la Armonía familiar. - Promover la reproducción de conocimientos adquiridos, a partir del trabajo con la comunidad.	
--	---	--

Fuente: cartilla guía de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Programa de Familia 2010.

En el proceso de reconstrucción de la experiencia, teniendo en cuenta la concepción de las escuelas como parte de la educación, según lo señalado en el enfoque teórico nos parece clave las reflexiones sobre las prácticas cotidianas de los y las animadoras de familia, las reflexiones que emergieron de los talleres son variadas y responden más a una conglomeración de lo visto que a temas específicos, por ello a continuación presentamos una descripción detallada de esos hallazgos relevantes para los futuros ejes de análisis de la presente sistematización.

II.III. Desarrollo temático y metodológico de las escuelas.

Tabla 3: Cronograma de Actividades Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar. Fechas, temas y responsables.

Fecha		Escuela	Tema	Responsable
Mayo	04 y 05	Delicias	Cosmovisión nasa	Adelmo valencia
	08 y 09	Canoas		
	16 y 17	Zonal		
Junio	01 y 02	Delicias	Cambios culturales de la familia nasa.	Ana María Ramos
	05 y 06	Canoas		
	13 y 14	Zonal		

Julio	03 y 04	Canoas	Relatos de Vida.	Angely Chávez Mª de los A. Serna
	06 y 07	Delicias		
	11 y 12	Zonal		
Agosto	03 y 04	Delicias	Derecho Propio	Emilsen Paz
	07 y 08	Canoas		
	15 y 16	Zonal		
Septiembre	31 de agosto y 01	Delicias	Jurisdicción Especial Indígena	Nelson Cucuñame
	04 y 05	Canoas		
	13 y 14	Zonal		
Octubre	05 y 06	Delicias	Prevención de la violencia sexual, familiar y de género	Luz Nery Merija
	09 y 10	Canoas		Oneida Guzmán.
	17 y 18	Zonal		
Noviembre	02 y 03	Delicias	Resolución de conflictos (día 1)	Angely Chávez Mª de los A. Serna
	06 y 07	Canoas		
	14 y 15	Zonal	Herramientas pedagógicas para el trabajo con familias (día 2)	Alejandra Llano

La formación de los animadores, como ya se presentó, contó con unos elementos culturales, buscando de una parte que ellos y ellas tuvieran conocimiento sobre las prácticas propias de la comunidad nasa y la cosmovisión bajo las cuales se orientan, y de otra poder identificar el conocimiento con el que cuentan las personas respecto a estos temas, la aplicabilidad de rituales y la percepción frente a los mismos. Pero así mismo centramos la atención en componentes más amplios que nos permitieran sopesar dichas prácticas propias de la comunidad nasa con las adquiridas mediante la socialización con otras personas no indígenas.

Como parte de la sistematización se logra dar cuenta, desde una descripción reflexiva, de las discusiones emergentes durante el proceso formativo de las escuelas, pero haciendo esa distinción entre las centradas en temas netamente culturales y los que se dirigen a temas de familia y la atención. Más adelante haremos la reflexión detallada del conjunto de todas las discusiones. Una de las fuentes usadas para obtener estas discusiones fueron las relatorías de las sesiones, incluyendo aquellas que nos permite conocer las expectativas de los y las participantes y los talleres realizados por estas personas en los trabajo de comisiones para identificar desde sus propios escritos aquello que surge de los temas expuestos ante ellos, además de grabaciones de las sesiones.

Tabla nº 4: Descripción cuantitativa de los y las participantes de las escuelas.

Animadores y animadoras de la escuela del Resguardo de Canoas	# de Personas	# de personas que hablan Nasa Yuwe	# de personas que no hablan Nasa Yuwe	Rango de edades de los y las animadoras					
				15-25 Años	26-35 Años	36-45 Años	46-65 Años	66 +	N.R
Mujeres	40	19	21	12	20	5	1		2
Hombres	5	3	2	2	1		1	1	
Total	45	21	23	14	21	5	2	1	2

Descripción: en la escuela del resguardo de Canoas contamos con la participación de 45 personas entre ellas el 89% eran mujeres y el 11% hombres, del total de los participantes el 47% eran Nasa Yuwe hablantes y el 47% estaba en un rango de edad de 26 a 35 años entre hombres y mujeres.

Tabla nº 5

Animadores y animadoras de la escuela zonal	# de Personas	# de personas que hablan Nasa Yuwe	# de personas que no hablan Nasa Yuwe	Rango de edades de los y las animadoras					
				15 - 25 Años	26 - 35 Años	36- 45 Años	46- 65 Años	66 +	N . R
Mujeres	30	15	15	11	11	3	2		3
Hombres	9	5	4	2		3	1	1	2
Total	39	20	19	13	11	6	3	1	5

Descripción: en la escuela zonal contamos con la participación de 39 personas entre ellas el 77% eran mujeres y el 23% hombres, del total de los participantes el 51% eran Nasa Yuwe hablante y el 33% estaba en un rango de edad de 15 a 25 años entre hombres y mujeres.

Tabla n° 6

Animadores y animadoras de la Escuela de Canoas	# de Personas	# de personas que hablan Nasa Yuwe	# de personas que no hablan Nasa Yuwe
Mujeres	13	5	8
Hombres	7	4	3
Total	20	9	11

Descripción: en la escuela del Resguardo de Delicias contamos con la participación de 20 personas entre ellas el 65% eran mujeres y el 35% hombres, del total de los participantes el 45% eran Nasa Yuwe hablante.

II.IV. Motivaciones o expectativas ¿qué esperaban del proceso formativo en general?

Las primeras sesiones se realizaron en el mes de mayo posterior al desarrollo de los diagnósticos de familias diligenciados con las autoridades de los cabildos. Inicialmente se presentó ante los participantes de las tres escuelas el interés que como programa teníamos en brindarles herramientas para el manejo de problemáticas familiares, ya que surgía la necesidad de formar los cabildos de familia en los resguardos de la zona norte

y en el caso puntual de estos cinco (teniendo en cuenta que la escuela zonal estaba compuesta por tres resguardos), ya habíamos hecho la identificación mediante los diagnósticos de aquellas problemáticas que aquejaban a la comunidad y la forma como dichas situaciones eran asumidas dentro del cabildo. Así que al llegar a los espacios de formación nos interesamos por saber cuáles eran las expectativas de las personas que habían atendido la invitación.

Las respuestas fueron variadas, algunos participantes argumentaron un interés sentido de aprender y capacitarse cada vez más, sobretodo en el tema de familia, pues a su modo de ver era algo tan importante que ameritaba conocerlo bien para transmitirlo a otras personas.

Ejemplo de ello es lo dicho por una comunera de Las Delicias, quien mencionó que hace varios años se había capacitado en una escuela de salud, esto le había permitido hacer trabajo de campo en diferentes veredas de su resguardo y con ello había identificado múltiples situaciones familiares que a su modo de ver eran necesarias tener en cuenta, pero debido a que no contaba con una formación en el tema no se atrevía a incidir, así que optó por capacitarse con las escuelas de familia para conocer un poco más.

“[...] yo dije no, sí esto yo puedo ayudar porque uno hay veces cuando uno va por ejemplo o que ha ido por lo menos a la comunidad uno va allá y ve mucho que uno llega a una casa y por ejemplo ve niños y niñas que las mamás se van a fiestar y los dejan por ahí que con el padrastro o hasta con los mismos hermanos, entonces para mí, eh yo sabiendo que esto yo tengo que formarme,

yo había ido pero yo ya como se habían ido a visitas de salud, yo había visto mucho eso, pero yo llegaba como salud, pero no podría llegar como una mujer que ahorita decimos que somos mujer y familia y tenemos que valorarnos como mujeres, entonces para mí, mi expectativa era esa”(Animadora de Familia, escuela Las Delicias 04 de mayo de 2012)

Esto podría leerse como si algunas personas consideraran que al no tener una formación previa sobre el tema no cuentan con las herramientas o la posibilidad o quizás la habilidad para acompañar o incidir sobre las problemáticas de familia.

Otras personas mencionaron que su interés iba orientado hacia el conocimiento de temas culturales como la cosmovisión o la lengua propia, pero al llegar al espacio de formación se dieron cuenta que a pesar de que la capacitación si contaba con elementos culturales no los abarcaba en su totalidad, pese a ello esto no influyó sobre su decisión de continuar participando en las sesiones de la escuela:

“Pues algo yo pensé que nos iban a dar algo, de pronto una capacitación sobre la lengua, pero no hubo [...] yo dije voy a ir a participar, para uno tratar de superarse, aprender más, para así mismo colaborarle a la comunidad en lo que uno pueda, lo que uno tenga, para compartirlo” (Animador de Familia, escuela de Canoas 08 de mayo de 2012).

El tema de las costumbres se convirtió en eje fundamental de las expectativas de las personas, con ello se analiza que aunque todas se reconocen como indígenas muchas no

conocen las prácticas culturales que han caracterizado al pueblo nasa, algunas las dejaron a un lado una vez optaron por seguir una creencia religiosa determinada que les hizo cambiar de parecer respecto a los rituales, otras personas reconocieron que no las aplicaban porque no las conocían – sobre todo las personas jóvenes –. Pero en muchos casos, como ya se mencionó con antelación, las expectativas de las personas respecto a las escuelas giraron alrededor de las prácticas culturales.

No obstante, hubo alguien que reconoció que su participación en la escuela estaba supeditada a un interés completamente ajeno a los ya mencionados, esta persona reconoció que vio en la escuela una estrategia de evasión de lo que estaba viviendo y por ello inició el proceso.

“Púes la verdad a mí me motivo por querer salir del ámbito que estaba que yo solo me la pasaba aquí encerrada y de aquí me iba por allá y pues como que no hablaba con nadie entonces mi hermana que ella es la gobernadora suplente me había apuntado porque ni siquiera yo sabía, entonces ella me dijo que fuera a estudiar que hiciera algo para que dejara de estar acá amargada, entonces yo le dije que estudiar qué no que a mí no me gustaba estudiar” (Animadora de Familia, escuela zonal 16 de mayo 2012)

Un análisis a profundidad nos genera varias reflexiones, en relación a que algunas de las personas que hicieron parte del proceso lo tomaron como algo sin relevancia o importancia, bien sea porque quienes sirvieron como puente entre la comunidad y el programa no estuvieron lo suficientemente informados o comprometidos como para motivar al personal, o quizás porque el tema como tal no captó la atención de las

personas. Habría que analizar entonces si el proceso en sí logró atraer a quienes participaron y generar alguna incidencia sobre ellas.

Algunas de las personas estuvieron motivadas por sus historias de vida y esto hacía que inclusive otras personas las tuvieran en cuenta para invitarlas a participar. Podría pensarse entonces que hubo quienes integraron la escuela en busca de alicientes para su vida, o hubo alguien más que vio en ellas el perfil indicado (por su historia de vida, por su vocación para trabajar con los demás, etc.) de un potencial miembro de la escuela de familia.

“Yo era una de las personas que no salía de la casa porque el ex compañero que tenía me decía que yo no hacía parte de, o sea yo no era socia de la comunidad entonces yo prácticamente permanecía en la casa y la dificultad que tuve con él fue que la separación y todo y entonces me integré en el preciso momento en que tuve la dificultad apareció el programa de la armonía familiar y entonces el gobernador me insistió tanto que estuviera, que me capacitara”. (Animadora de Familia, escuela zonal 16 de mayo 2012)

Esta concepción de la animadora de la escuela zonal, nos permite identificar que mediante la educación propia las personas se pueden identificar como animadores en su comunidad a partir de su propia experiencia, además permite que quienes no estén integrados en la dinámica de la organización o comunitaria lo empiecen hacer desde el lugar que ocupan en la comunidad.

II.V. Talleres desde el pensamiento indígena nasa del norte del Cauca: la cultura como fundamento de la orientación comunitaria.

“La cosmovisión es el proceso de creación de dispositivos para analizar el mundo y el actuar en él. Esto es lo que hoy llamamos metodología y política” (CRIC, 2004, 83)

Decir que estos talleres se orientaban desde el pensamiento tradicional nasa, no quiere decir que se presentaran talleres que no tuvieran el componente cultural, sería una contradicción absurda pretender impartir capacitaciones a una comunidad indígena desconociendo lo cultural, solo que estos que presentamos a continuación significaron el foco de lo que los nasa denominan lo propio, aquello que exigía la palabra de alguien formado en la experiencia de eso que no se escribe para transmitirse porque se adquiere mediante el ejemplo y la conexión directa con el territorio, por eso no se puede pretender que una persona no indígena orientara algo que por respeto y obligación para la pervivencia le corresponde a una indígena nasa.

Los talleres cumplían con unas características especiales, eran orientados por mayores o mayores de la comunidad, ya que estaban compuestos de conocimiento espiritual y cultural que exigía que quien lo transmitiera fuera alguien capaz de entender y dar a entender todo aquello que implica la cosmovisión y su incidencia sobre la forma de ver y comprender el mundo que los rodea.

A continuación se anexa un cuadro explicativo que permite identificar las discusiones, puntos emergentes, resultado de la exposición de cada orientador u orientadora y la metodología que utilizó para la reflexión de los contenidos. Algunos reflejan conexiones directas entre sí y facilitan la comprensión de otros talleres también de carácter cultural que ameritan una antesala para su comprensión como es el caso de los talleres de Jurisdicción Especial Indígena y Cambios Culturales de la Familia Nasa. Al final, la sumatoria de todos estos puntos abre la mirada hacia aquellas prácticas cotidianas, tanto en lo familiar, como en lo comunitario – organizativo.

Cabe anotar que estos puntos emergentes surgen tras la presentación de algunos elementos culturales que generaron controversia en los y las asistentes, otros son el resultado de discusiones propuestas por los y las animadoras después de hacer una conexión directa entre el tema y el contexto, estos puntos emergentes nosotras los ubicamos mediante la lectura de las relatorías de las secciones.

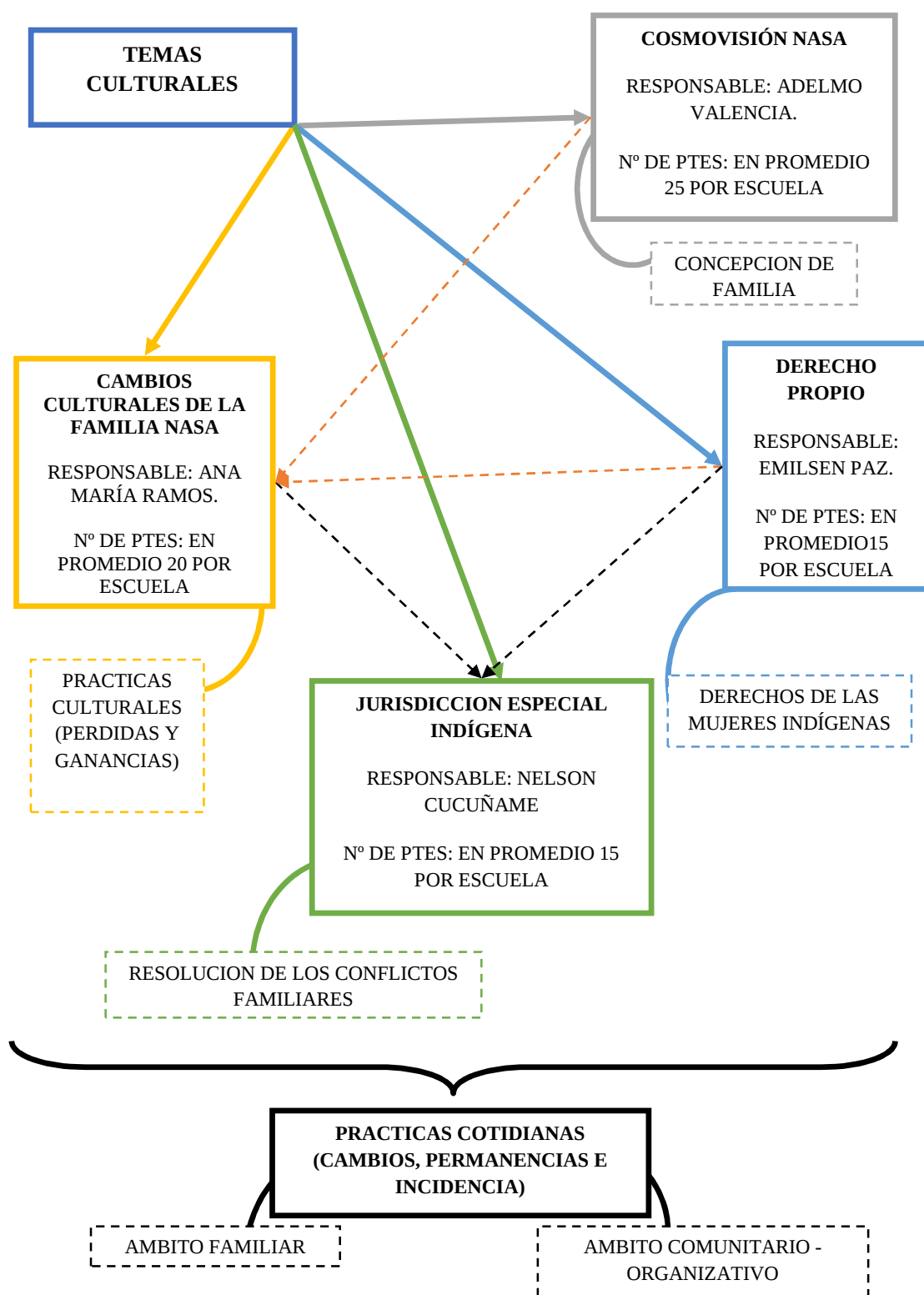


Figura N°. 4 Temas emergentes de las sesiones de temas culturales.

II.V.I Concepto de familia: primer punto de reflexión

En cuanto a la concepción de familia, muchas personas inicialmente enfatizaban su discurso en la familia nuclear, es decir, la compuesta por el padre, la madre y los hijos, otras agregan los abuelos, los tíos y los primos, sin mencionar los seres de la naturaleza, pero una vez el o la orientadora inicia su presentación y argumenta que la familia nasa está compuesta por mucho más que los seres humanos, las personas reflexionan sobre lo dicho y agregan que es por ello que los problemas de familia se llevan ante la asamblea en caso de ser necesario.

“Es que la familia a partir de lo que usted está diciendo que para mí era, eran de familias de sangre, eran mis papás y alrededor de la descendencia eran mi familia, pero estaba equivocada, ahora mi familia es la comunidad y todo alrededor que era de pronto como se dice resguardo es mi familia.” (Animadora de Familia, Escuela Zonal, 17 de mayo de 2012).

Al concebir la familia de esta manera, no se exime la responsabilidad de los padres y madres frente a la transmisión de la cultura, por el contrario esto hace parte activa de su responsabilidad y ejemplo de ello es que en uno de los talleres, se pidió a los y las participantes que presentaran las responsabilidades de los padres y madres frente a sus hijos en una etapa determinada de la luna que hace referencia a la adolescencia, a lo cual algunos expresaron:

“[...] En la etapa de la adolescencia hay que irlos involucrando en el trabajo respectivo de cada género. Hay que enseñar a las mujeres los deberes a partir de la primera menstruación.” (Escuela Las Delicias, 05 de mayo de 2012)

El tema el Derecho Propio dio pie a la reafirmación de la ley de origen, es decir aquella que argumenta el surgimiento del pueblo nasa a partir de la determinación de sus dioses Uma y Tay, pero así mismo argumenta el tipo de relaciones que dentro de la familia y la comunidad se dan, esto generó que las personas reflexionaran frente a lo que se plantea desde la ley de origen como complementariedad entre el hombre y la mujer y lo que se aplica en la realidad.

La persona encargada de este taller, mencionó durante una sesión en la escuela de Canoas que el derecho propio desconocía algunos temas de relevancia como la violencia contra la mujer lo cual repercute en la credibilidad de la comunidad – sobre todo de las mujeres – en el cabildo. (Relatoría de sesión, escuela de Canoas, 05 de junio de 2012).

Lo anterior se enlaza directamente con las expectativas expuestas por una de las participantes acerca de conocer sus derechos como mujer: *“Una joven hace referencia a que es importante para ella asistir a este espacio de formación para aprender a valorarse como mujer.”* (Escuela zonal relatoría 16 de mayo), pero ¿qué pensaría una vez escucha una afirmación como la presentada por quien dirigió la sesión?

En la actividad de socio-drama (dinámica pensada para la sesión) una de las características rescatada por una de las participantes fue que no se orienta a las personas

en la solución de sus conflictos familiares, solo en algunos casos se les aplica la medicina tradicional, pero no se orienta psicológicamente, aunque hay casos en los que no sucede ni una cosa, ni la otra. (Animadora de Familia, escuela de Canoas, 05 de junio de 2012).

Significa esto entonces ¿Qué hay conflictos y falta de mejores procedimientos que realmente las autoridades no aplican el derecho propio como debe ser, o quizás refleja que las personas no reconocen las prácticas culturales como importantes en la resolución de los conflictos? Resulta significativo indagar sobre estos aspectos.

Los cambios culturales también motivaron discusiones de fondo por parte de quienes participaron. Es decir en las discusiones hubo varios puntos de vista: uno reflejaba que antaño era mejor en la medida en que había respeto por los mayores y las mayores, se escuchaban los consejos de los padres y abuelos, se aplicaba la medicina tradicional y se respetaba el territorio, las personas expresaban opiniones como antes las mujeres no contaban con la posibilidad de opinar y el maltrato era concebido como algo normal.

Lo anterior llevó a varios planteamientos sobre la valoración que hacían las personas frente a lo positivo y lo negativo de los cambios, por una parte mencionaron que estos cambios eran negativos por lo siguiente:

“Hay mucha libertad a muy temprana edad, desde muy jóvenes se consumen bebidas embriagantes y se forman familias a temprana edad, además ya no se reconoce la

autoridad de los padres. En resumen muchas personas toman la libertad como libertinaje” (relatoría escuela zonal, 11 de julio de 2012).

Pero así mismo se planteó lo positivo de que la familia haya cambiado en ciertos aspectos culturales, ya que:

“Hay respeto a los hijos y no se maltrata a la mujer, pues hay dialogo y educación, lo cual hace que se reconozcan los derechos de las mujeres, su libre expresión porque ya no se tienen que casar con el marido que escoja el papá. Ahora se ve la necesidad de que se capaciten” (Relatoría escuela Las Delicias, 6 de julio de 2012)

Se evidencia cómo el discurso imperante gira en torno a los roles de la mujer y su lugar en la familia, y vemos como se enlaza lo plateado en el taller de derecho propio sobre los derechos de las mujeres y de cosmovisión nasa respecto a la concepción de familia, lo cual se vislumbra como cambios que ven algunos participantes y que sería bueno profundizar, pues la conciencia de estos cambios no es algo que se logre de manera inmediata.

Como última temática cultural, se hizo referencia a la jurisdicción especial indígena, que legisla los actuantes de la comunidad, lo cual permitió que los y las participantes presentaran la manera como ven el ejercicio de autoridad de los Nej'wesx (gobernadores de los cabildos) frente a los casos de familia. Muchas personas optaron por exponer su inconformidad con la manera como las autoridades tradicionales asumen

los casos, a esto se le suma que ven como algunas problemáticas quedan en la impunidad debido al lugar de liderazgo que tiene una persona:

“Muchas autoridades no cumplen los mandatos y no dan ejemplo en sus hogares. Muchas personas que entran al cabildo piensan que porque tienen conocimiento sobre los derechos no pueden ser tocados o sancionados por los demás, y bajo esto se escudan para cometer faltas” (Relatoría escuela Zonal, 12 de julio de 2012).

Como reflexión a lo anterior hubo dos conclusiones importantes. De un lado ven como la no aplicación indicada de la jurisdicción especial da pie a que las personas duden del cabildo y se aparten de la organización (análisis que ya había surgido en una de las escuelas en del taller de derecho propio). Y de otro lado, la importancia de dar a conocer a la comunidad la jurisdicción especial como mecanismo legítimo para la atención de los casos, lo cual puede ser presentado ante la asamblea, evitando la negligencia y la impunidad.

“La jurisdicción especial permite la autonomía, el derecho a aplicar remedio, el seguimiento a los casos, analizar y proceder a partir de la investigación. [...] Hay personas que no están lo suficientemente preparadas para atender a las personas que llegan al cabildo con el fin de poner sus quejas. (Relatoría escuela zonal, 12 de julio de 2012).

Se evidencian falencias en la atención de los casos, pero así mismo se proponen estrategias de acción frente a las mismas.

Ahora bien, estas reflexiones emergentes de los talleres de característica muy cultural muestran elementos de interés frente a la recuperación de ciertas prácticas culturales, tanto a nivel familiar como en la solución de conflictos familiares que llegan a los cabildos, como equipo de familia se tiene el interrogante ¿hasta qué punto los talleres permitieron que después del proceso formativo de la escuela, estos elementos se conviertan en una práctica cotidiana, o ha sido más complejo de lo esperado?

No menos importante para este análisis son aquellos talleres pensados para la orientación familiar, es decir los que surgen de la sumatoria de las prácticas culturales y los aprendizajes de la interacción con otras prácticas quizá externas, pero que han dado paso a la consolidación de diversas formas de ver y entender las relaciones familiares, por ello a continuación presentamos las discusiones emergentes con relación a estas temáticas.

II.VI. Talleres relacionados con la orientación familiar

“La interculturalidad es partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera” (CRIC, 2004, 112)

Tabla n° 7

Talleres pensados para la orientación Familiar

Tema	Responsable	Número de participantes
Relatos de vida	Angely Chávez S.	Promedio 20 a 25 personas por escuela.
	María de los Ángeles Serna B.	
		Promedio 15 a 20 personas

Problemáticas de familia	Oneida Guzmán.	por escuela.
Resolución de conflictos	Angely Chávez S. María de los Ángeles Serna B.	Promedio 15 a 18 personas por escuela.

Tabla N° 1: talleres pensados para la orientación familiar.

Con antelación se ha nombrado como el proceso que se desarrolló en el año 2012 fue una formación de animadores en armonía familiar, lo que en palabras más palabras menos, se refiere a la prevención, atención u orientación que puedan brindar a aquellas personas de su comunidad que pasan por situaciones problemáticas al interior de la dinámica de sus familias, teniendo en cuenta las prácticas culturales y todos aquellos elementos que refuerzan la identidad del pueblo nasa, pero sin dejar de un lado lo que tiene que ver con elementos de la vida personal y temas concernientes a la orientación en problemáticas de familia.

Estos talleres fueron liderados por personas que no pertenecen a la comunidad nasa, pero han estado acompañando el proceso del movimiento indígena desde el lugar que ocupan como profesionales en las ciencias sociales y humanas, practicantes de Trabajo Social y abogados (as), y promotoras de derechos como la representante de la fundación Taller Abierto quien apoyo los temas de violencia de género, violencia sexual y familiar. A partir de aquí se va a describir cada taller y los elementos que emergieron de estos.

El abordaje de temas como los relatos de vida implicaba que se establecieran pactos de respeto entre los participantes de las escuelas, pues se trabajaban contenidos que podían motivar a que las personas removieran recuerdos y sentimientos reprimidos por vergüenza o dolor, por ello el ejercicio de apertura consistió en ponerse simbólicamente en los zapatos de los demás.. Este taller requería que las personas respetaran la palabra de las demás y el valor que tenía cada una por ser capaz de contar sus historias frente al grupo.

Esto permitió que los y las participantes reflexionaran sobre el hecho de vivir situaciones particulares muy similares entre sí, pero además con la característica de que cada uno lo había asumido a su manera. El análisis de esto les permitiría retomar su propia experiencia para aportar al trabajo en su comunidad, ya que en las discusiones generadas en el transcurso del taller eran ellos mismos quienes manifestaban este tipo de reflexiones.

El desarrollo del tema en las tres escuelas se caracterizó por la relevancia que le dieron las personas a aquellos momentos de sus vidas que les generó tristeza, pero así mismo hicieron énfasis en los mecanismos que utilizaron para afrontarlo. Esto permitió que al final fueran ellas mismas quienes reconocieran las similitudes en sus historias y generaran reflexiones frente a los prejuicios que pueden surgir de no ponerse en los zapatos de los demás

En el caso de los mayores, algunos recordaron con nostalgia sus momentos de infancia, unos porque sufrieron mucho debido a la educación que se impartía en sus tiempos, pues la imposición dogmática minimizaba su identidad obligándolos a aprender el castellano y dejar de lado el nasa yuwe, y otros porque sentían que fueron muy felices pues recorrían los territorios con mayor tranquilidad y disfrutaban de las fuentes hídricas de sus veredas. Rememoraron seres queridos, entre ellos padres, amigos y líderes comunitarios y mencionaron cómo las dificultades habían hecho parte de sus vidas, pero así mismo la voluntad de salir de ellas y las estrategias que habían utilizado para tal fin.

Como conclusión de la sesión se reforzó la importancia de convertir todas aquellas situaciones en elementos positivos que permitieran que los y las animadoras desde su experiencia orientaran a personas que estuvieran pasando por la misma situación.

“Los compañeros destacaron muchas de sus fortalezas y reconocieron las de sus compañeros, así mismo fueron conscientes de muchos de los sueños sin cumplir que aún tenían y la capacidad con la que contaban para asumir las diversas dificultades de la vida.” (Relatoría Escuela del Resguardo de las Delicias 7 de julio 2012)

“Encontramos que para algunos el reconocimiento de sus compañeros representa un valor fundamental en su auto-reconocimiento como personas capaces.” (Relatoría Escuela Zonal 19 de julio 2012)

Con los talleres de relatos de vida se logra identificar que existe temor de hacer evidente sus vidas, lo cual puede responder a miedo de dar a conocer sus historias ante los demás comuneros y ser juzgados o vistos como vulnerables. En el caso de algunos mayores, se puede decir que este espacio les permitió sentir cierto grado de importancia, esto se

percibe en la manera como la mayoría mostraban satisfacción al contar sus historias se caracterizaron por ser más participativos en comparación a los jóvenes.

En el abordaje del tema de violencia estuvo a cargo de la compañera que representaba a la fundación Taller Abierto, este taller permitió que se presentara en el escenario de la escuela un poco la realidad de los resguardos en términos de las problemáticas que se presentaban, ya que el hecho de hablar de las diversas formas de violencia existentes, generó que las personas empezaran a participar de forma activa, teniendo en cuenta sus experiencias o situaciones que se presentaban en sus comunidades.

Además el reconocimiento de que la violencia se puede ver y presentar de distintas formas, hizo que los y las animadoras llegaran a reflexiones como:

“Desde la cosmovisión nasa especialmente los padres tienen que empezar a cambiar de actitud, la mentalidad de los padres que crían a los hijos con violencia, hay que empezar a educar a los hijos con orientación permite que los niños crezcan con fundamentos y valores.” (Relatoría Escuela Zonal 16 de mayo 2012)

“Es importante porque permite reflexionar las situaciones vividas en el pasado”.
(Relatoría Escuela Zonal 16 de mayo)

Al conocer a fondo los temas relacionados con la violencia sexual y las problemáticas relacionadas con esto en los resguardos, permite que las personas reflexionen sobre el papel que cumplen como comuneros, padres, hermanos y/o animadores de la armonía familiar, pues evidentemente en la dinámica organizativa se viven cambios y estos se hacen más notorios en los ámbitos educativos como la familia, el cabildo y la escuela.

En cualquier momento de la vida y casi en todos los espacios en los que nos encontremos, ya sea trabajando, educándonos o de interacción con las personas, se van a presentar diversos puntos de vista a situaciones puntuales, este elemento no podía quedar por fuera de la formación de los animadores de la armonía familiar, ya que el hecho de que las personas manifestemos lo que vemos y pensamos de una forma diferente va a dar paso a que se presenten diversas confrontaciones, para ello en la escuela se diseñó un taller orientado en la resolución de conflictos.

En este taller lo que se buscaba era que los y las animadoras reflexionaran sobre la forma cómo se resolvían los conflictos al interior del cabildo, para que aquellas personas que hagan parte en la orientación puedan tener una postura ante determinadas situaciones y permitan o brinden elementos para llegar a un común acuerdo y que a partir de los diferentes puntos de vista, se brinde una orientación de forma integral.

II.VII. Reflexiones

Después de esta descripción analítica del trabajo realizado en las escuelas de familia durante el 2012, cabe mencionar hallazgos significativamente valiosos para lo que a esta sistematización respecta.

Si relacionamos los temas culturales con los de orientación familiar encontramos que a pesar de que las personas se reconocen como indígenas muchas veces la aplicación de los rituales no es algo propio de sus prácticas cotidianas y al estar en talleres en los que se refuerzan estos temas, y además al ver cómo la orientación familiar está íntimamente relacionada desde la cosmovisión con estas prácticas culturales, las personas tienden a reflexionar sobre sus actúares respecto a lo cultural.

Además de lo anterior, se evidencia cómo previo al proceso formativo tenían un concepto de familia disímil al que desde la cosmovisión se maneja, es decir que las transformaciones en las percepciones que antes se manejaban sobre el tema han variado y hacen que las personas vean la familia no como la integralidad de seres que los mayores y mayores conciben, sino como el grupo sanguíneo específico, esto amerita indagar más sobre las percepciones posteriores al proceso formativo e identificar si hubo o no, cambios en la manera como conciben la familia actualmente.

Una de las reflexiones emergentes, surge tras el planteamiento de algunas personas en materia de atención dentro de sus resguardos, pero queda la duda sobre aquellas cosas que por algún motivo no salen a flote y podrían representar algo, ejemplo de ello son los diversos casos de familia dentro de los resguardos, o la atención de situaciones de abuso sexual que tienden a ser algo que pocas veces se menciona.

En términos de la educación propia, las escuelas de familia propician el espacio de reflexión y fortalecimiento de la identidad de las personas, pero así mismo el

conocimiento acerca de elementos un poco más externos, pero igualmente importantes para el ejercicio de animador o animadora comunitaria, si a esto le sumamos que la mayoría de los talleres fue direccionado por una persona indígena y que quienes no eran indígenas, pero lideraron un taller lo hicieron de manera respetuosa con la cultura, podríamos decir que se cumple con la característica de la educación propia acerca de que es capaz de orientar a las personas en conocimientos, tanto indígenas (es decir la cultura), como no indígenas, generando, en el caso específico de lo que se busca con las escuelas, una orientación holística e integral.

Capítulo II: Ejes de análisis: Significados coloridos para continuar tejiendo.

El capítulo anterior nos permitió identificar las percepciones de los y las animadoras de las escuelas a la par de su participación en el proceso formativo, las conexiones que hacían entre los elementos culturales tenidos en cuenta en las sesiones y los temas de orientación familiar, muchos y muchas hacían énfasis en sus propias prácticas y reflexionaban sobre el papel de las autoridades tradicionales frente al tema de familia. Ahora nos adentramos en los análisis de la información obtenida mediante la reconstrucción de la experiencia vivida y las percepciones de las personas una vez se finalizaron las escuelas.

Hemos llegado a lo que Jara denomina reflexiones de fondo, es decir el punto en el que vamos a analizar la forma cómo sucedieron las cosas, teniendo en cuenta las interpretaciones que los y las animadoras de familia hacen sobre sus prácticas cotidianas en relación al ámbito familiar, y comunitario - organizativo, posteriores al proceso formativo que se desarrolló en la escuela, esto visto a la luz del enfoque teórico elegido con antelación.

El presente capítulo pretende dar cuenta de los ejes de análisis propuestos para la reflexión de esta sistematización. De un lado tenemos los cambios y permanencias en las prácticas cotidianas de las personas una vez finalizado el proceso, esto con relación al ámbito familiar. Por otro nos interesa conocer la incidencia del proceso formativo

sobre las relaciones de las personas con su comunidad y su organización representada en el cabildo. Todo esto con el ánimo de establecer la importancia de las escuelas de familia en las comunidades indígenas.

La información contenida en este capítulo se logra mediante la aplicación de herramientas de recolección de información cualitativa como entrevistas y grupos focales o tulpas de pensamiento con participación de quienes hicieron parte de la experiencia, esto nos permitió reconstruir lo vivido e indagar sobre el significado que las personas le dan al proceso formativo desarrollado en el 2012, esto sopesado a la luz de la teoría propuesta pero sin desconocer los planteamientos emergentes y su aporte para la reflexión sobre la experiencia.

Antes de entrar en los ejes de análisis propuestos para esta sistematización, presentamos algunos hallazgos en relación al concepto de familia y las metodologías utilizadas durante el proceso de las EAAF, con ello pretendemos visibilizar la posibilidad que da la sistematización de experiencias de obtener información y reflexiones que trascienden de o enmarcado en los ejes de análisis.

III.I Concepto de familia: nuclear, sanguínea o comunitaria.

Las conversaciones constantes entre líderes y lideresas y el equipo de familia evidenciaban que la familia era el conjunto de seres que componen el contexto, el territorio y la realidad de estas personas, esto se relacionaba con los comportamientos en las mingas, las celebraciones de rituales y asambleas, todos comparten los alimentos, las bebidas típicas y danzan en colectividad. Pero la realidad del tema de familia al interior de cada resguardo es diferente, pues este concepto de la familia comunidad hace parte del discurso, la práctica se compone de otras relaciones, las problemáticas de familia se asumen como responsabilidad de las parejas, padres y madres, aunque los casos se llevan ante el cabildo mayor.

Algunos líderes describen estas situaciones como “líos de falda o chismes” y otros le adjudican a la falta de dinero la culpabilidad sobre estas problemáticas, es allí donde se fragmenta a la familia de la comunidad y el discurso queda solo en eso.

Cuando se inicia el proceso formativo quienes dirigían los talleres también enfatizaron en que la familia era la base de la comunidad porque para los y las indígenas nasa todos conforman una sola y gran familia.

Algunos participantes mencionaban que para ellos la familia siempre había estado conformada por el padre, la madre y los hijos, pero tras las reflexiones surgidas lograban comprender que en realidad el resguardo es una gran familia en la que todos participan y tienen una función, otros aseguraron que realmente la familia abarcaba toda la comunidad y así la habían visto siempre.

“Bueno para mí qué es familia, después de capacitarme para mi familia, pues pude entender que la familia no era solo la, no solo era el papá, la mamá y los hijos, sino también los demás que hacen parte de pues de la familia, los abuelos, los tíos, eh los hermanos, bueno todos, pero en si también vi que había una dificultad como familia porque así como antes se veía, todo el mundo vivía en la casa los tíos, los abuelos pero en si no se miraba que dificultad pasaba ahí, viviendo todos en esa misma casa y porque en eso ocurrían las violaciones a las hijas, a las nietas o a las sobrinas, pues eso entonces, pues yo no sé hasta qué punto eso es, está bien, vivir todos en la misma casa o no sé hasta qué punto es bueno vivir así, pues decir como familias porque según entonces la familia era así todos ahí en la misma casa y entonces, ah y entonces pues pienso que si sería bueno pero que si todos estamos conscientes de que de verdad son mi familia y que tengo que respetarla, que hasta qué punto tengo que llegar a la confianza o eso” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

Reflexiones como esta ponen en evidencia los análisis que las personas hacen de sus realidades y el discurso que siempre les han transmitido, pero además muestra como los

procesos formativos incentivan nuevas posturas políticas frente al tema y la forma como es asumido por las personas.

“Ese momento que oigo alguna gente a muchos líderes incluso que dicen que la vida de antes era tan buena y que eso era todo como tan perfecto y el respeto, yo ahí mismo me va entrando la rabia a mí, porque lo de antes no todo fue bueno, hubieron muchas cosas buenas, uno no puede negar, pero hubieron muchas malas, muchas cosas que las dejaban en tapado y para ellos era normal” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

El concepto de familia como la unidad de la comunidad se idealiza en el discurso, pero en la realidad se trasgrede y en la medida en que esto sucede la participación política, el posicionamiento de la autoridad tradicional y la jurisdicción especial se deslegitima y abre paso para las múltiples críticas y el debilitamiento organizativo.

Pese a lo anterior, tras el desarrollo de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar y la inclusión del concepto de familia como colectividad, muchas de las personas manifestaron cambios en sus percepciones sobre la familia, ejemplo de ello es lo siguiente

“Porque si yo voy a una parte con mi perrito y alguien de repente le da una patada, claro va a tener problemas conmigo porque él es parte de la familia y uno no va a dejar que lo maltraten porque a ellos uno los ve como parte de la familia” (Grupo Focal, escuela zonal, 24 de octubre de 2013)

El tema del género aparece de relieve en esta discusión, pues se le ha adjudicado la responsabilidad de la familia a las mujeres y son ellas quienes con mayor frecuencia acuden a los cabildos a exponer sus casos y son revictimizadas en el accionar de la justicia, podría verse esto como la violencia de género al interior de la comunidad indígena nasa y ésta ha sido una de las cosas analizadas por los y las animadoras de familia.

“Las problemáticas de que hay más en el resguardo es lo de cómo se dice eso inasistencia alimentaria eso es lo más que he visto mientras yo este año que yo he estado es eso, por ejemplo vienen y hasta del cabildo lo llama y le dice que bueno que les pone una cuota, lo otro que yo miraba es que por ejemplo hay veces vienen las llaman al padre del niño o de los niños y le preguntan que por ejemplo cuanto tiene la posibilidad de dar eso yo lo he mirado, pues yo hasta ahorita apenas voy llegando siempre he pensado bueno ellos le preguntan cuánto y ellos por decir dicen 20.000 o 30.000 que porque ellos no tienen eso le colocan que si que eso y yo ponía a pensar si por ahí 20.000 o hasta 50.000 pesos para un niño de 2 o 3 años eso no alcanza y hay veces sabiendo que la madre se queda tiene que cuidarlo tiene que bueno hacerlo todo y solamente 50.000 pesos para el mes entonces yo decía no eso allí el cabildo debería de mirar y ver eso una cuota que sea valedera” (Entrevista personal, animadora de familia escuela Las Delicias, 23 de agosto de 2013).

Esta reflexión permite entender que la educación propia es vista como aquella capaz de orientar a las personas en la adquisición de conocimientos sobre la cultura no indígena, pero también y sobre todo de la cultura propia (CRIC, la Mesa de pueblos indígenas y DESC 2007). Esto es aplicable en las escuelas de familia, ya que en la medida en que se

brindan herramientas para el manejo de casos desde lo cultural, también se adquieren elementos de otras culturas para asumir el reto de acompañar a los demás en sus problemáticas, a la par de la posibilidad de ser críticos frente a la forma como las autoridades tradicionales asumen el tema de la familia.

“Antes no se expresaba los sentimientos para nada, antes uno conocía sino garrote, correazos donde le dejaban la marca, pero de resto uno no conocía nada más” (Entrevista personal, animador de familia escuela zonal, 5 de agosto de 2013)

Reflexiones como esta permiten ver que las escuelas de familia motivan nuevas percepciones sobre las relaciones al interior de los hogares y cambios necesarios para asumir los nuevos retos contextuales y generacionales.

Metodologías de trabajo

Las metodologías de trabajo pueden ser una estrategia de apropiación de los temas o por el contrario un obstáculo. Algunas personas participan activamente en todas las actividades propuestas, otras, aunque no lo hacen las respetan y comparten con las demás, aun así hay quienes reconocen que a pesar de no ser a fin con una metodología, la usan cuando son ellas quienes direccionan una actividad.

“Los talleres son muy buenos, pero eso de los socio-dramas no me gusta, pero cuando trabajo con niños si los pongo, a ellos si les gusta y eso hace que ellos digan lo que los papás le hacen”

Lo que esta persona plantea demuestra que las personalidades variadas confluyen en un mismo espacio, pero pese a ello optan por respetar el trabajo, dando un parte de tolerancia ante la diferencia.

Estos hallazgos permiten comprender variaciones en las percepciones de los y las animadoras de familia, pero además posturas frente a la información que se presenta a continuación en los ejes de análisis.

III.II. Primer eje de análisis: Cambios y permanencias en las prácticas cotidianas relacionadas al ámbito familiar de los animadores y las animadoras posteriores a la participación en la Escuela de Familia.

En el desarrollo del análisis de este eje nos interesa indagar la forma cómo los y las animadoras de armonía familiar re significan los elementos abordados en las escuelas en sus prácticas cotidianas relacionadas con el ámbito familiar, para ello se retoma la información de las entrevistas personales hechas a los y las animadoras y los grupos focales realizados posterior al proceso de formación, además se tiene en cuenta la teoría que permite enlazar los cambios y las permanencias en la vida cotidiana de los y las participantes de las escuelas.

Dentro de los elementos encontrados y pertinentes para el análisis focalizamos algunos que tienen que ver con: las relaciones que los y las animadores tienen con los miembros que conforman su familia, las relaciones con las personas de la comunidad, las actividades diarias y algunos elementos a nivel personal.

La vida cotidiana de las personas se ve reflejada en la forma en que ellas se relacionan y se comportan en su entorno, de alguna manera este tipo de relaciones ha sido

influenciada por factores externos a su cotidianidad de tal manera que esto se convierte en un patrón que determinara la manera de vivir su día a día.

Como lo plantea Rojas y Ruiz “la concreción de las relaciones sociales; de allí que los intercambios que se realizan entre los individuos que conforman un grupo social, no pueden ser considerados como un conjunto de actos mecánicos o rutinarios de percibir las situaciones del diario vivir; sino como acciones que le dan significados y sentido a la vida misma de cada individuo según la ideología, los referentes valorativos, las experiencias y las condiciones del medio socio-económico en que transcurre su existencia” (Rojas y Ruiz, 2001: 66).

Este planteamiento permite realizar una conexión con la realidad misma de los y las animadoras en armonía familiar, tras haber participado del proceso de formación, pues uno de los hallazgos más significativos en el relato de las personas entrevistadas está relacionado con aquellas interpretaciones y significados que las personas le atribuyen a la manera de relacionarse con los miembros de su familia y especialmente con sus hijos.

La participación en talleres referentes a temas de orientación familiar ha permitido que algunas de las personas optimicen o reafirmen la relación con sus hijos, tal como lo menciona una de las participantes de la escuela zonal cuando se le pregunta por aquellos elementos que ha retomado del proceso de formación para la relación con su familia.

“Pues uno como mucho el dialogo porque anteriormente y era como ausente de mis hijos (llanto,) casi no dialogaba con ellos, pues me la pasaba era trabajando y me enfocaba en eso y yo a ellos los había descuidado mucho (llanto), gracias a lo que yo estuve en la escuela, yo ahora, pues ya trato de estar más con ellos dialogar al menos con la niña mayor, que es la que se que

como llevó más la carga de la situación que vivimos.” (Entrevista personal realizada animadora de la escuela zonal- Resguardo Nasa Kiwe).

En el caso de la animadora entrevistada, ella alude que la participación en la escuela le permitió acercarse más a sus hijos, ya que por medio del diálogo, encontró la manera de compartir con ellos, esto de alguna manera se relaciona con la forma cómo las acciones le dan sentido y significados a las experiencias vividas (Rojas y Ruiz, 2001),

Algunas de las personas que participaron en la EAAF afirman que el proceso de formación les ha permitido identificar que en los momentos de rabia o crisis las personas con las que se desquitaban y desahogaban eran sus propios hijos, por tanto algunas de las mujeres reconocen haberlos maltratado, pero así mismo reflexionan que ese no es el camino y han buscado la manera de empezar a acercarse a ellos.

“Me ha servido mucho porque me ha servido como para aprender a tratarlos, porque después de que yo me separé me daba rabia me provocaba cogerlos a puño, yo no sé o sea yo no sabía qué hacer, pero de eso aprendí mucho, entonces ya a cómo tratarlos a como darles la confianza, si y eso me ha servido para eso”. (Entrevista personal realizada animadora de la escuela zonal, del Resguardo de López adentro.)

“Eso me ha ayudado mucho para mi vida cotidiana, para sacar mis hijos adelante porque casi todo lo pongo en práctica con ellos, porque yo tenía un carácter, aun tengo un carácter duro y tengo mucha personalidad y mucha responsabilidad y todo, pero a veces yo era, cuando uno ignora las cosas, cuando es ignorante en tantas cosas que yo he aprendido, uno a veces le da rabia y trata de desquitarse con los hijos, con las personas que no tiene la

culpa, de pronto en utilizar malas palabras, o de pronto uno no como del diálogo uno no, pero ya utilizo el diálogo, la confianza en mis hijos, eh me siento con ello, a tener como esa autoestima que le han enseñado a uno, como a valorarse el respeto, la comunicación, todo eso me ha servido bastante y eso lo pongo cada que yo voy a un taller, lo primero que hago es practicarlo en mi casa y lo he puesto en práctica con mi familia” (Entrevista realizada a animadora del Resguardo de Canoas)

De esta manera analizamos cómo algunos animadores o animadoras de la armonía familiar manifestaban ante sus hijos la rabia de alguna situación puntual, pero además permite también evidenciar que son ellos mismos quienes re significan ese comportamiento tratando de buscar alternativas para mitigarlos y además incluyendo a sus hijos en el dialogo permanente.

La construcción del día a día de las personas siempre va a estar condicionado por aquellas cosas que se han interiorizado a lo largo de la vida, por tanto en las escuela de animadores de la armonía familiar se tuvo en cuenta la importancia de que las personas que participaban y de las que se esperaba que posteriormente se desempeñaran como animadores (as) de familia en sus comunidades, tuvieran la oportunidad de manifestar sus sentimientos mediante un ejercicio de catarsis grupal con la finalidad de que identificaran en ellos mismos la capacidad que tenían para acompañar a quienes lo necesitaran.

El logro de este ejercicio se evidencia como una de las incidencias del proceso formativo, pues algunas personas manifestaron cambios en la forma como asumían situaciones traumáticas que habían vivido.

“Si y eso me sirvió mucho, me ha servido mucho porque ya no me duele mucho acordarme de esos temas tan feos que atrás me parecían que yo ya no podía acordarme no a mi ya ahorita ya no me afectan tanto, ya eso pasó allá atrás y no ahora ya con el papá de mis hijos ahora yo ya al principio me daba mucha rabia yo le decía ojala te murás bueno le deseaba todo lo malo y no ahora ya no, él me llama, yo lo llamo y hablamos vea está pasando tal cosa con sus hijos qué podemos hacer o así y ya” (Grupo focal, intervención de mujer del Resguardo de López Adentro).

“pues a mí me sirvió mucho en la parte personal, me ayudó a fortalecer la relación con mis padres, el diálogo, el mirar que el maltrato hacia la mujer o hacia los padres no es solamente física, sino verbalmente, uno como joven uno no tiene esa capacidad de diferenciar, uno piensa que lo que uno está diciendo está bien, pero no se pone en los zapatos de ellos a ver que los afecta psicológicamente, me di cuenta que yo como hijo estaba cometiendo un error porque yo pensaba que las cosas que yo decía y hacia estaban bien y en se espacio de la escuela me hicieron cambiar de pensar mucho ” (grupo focal zonal intervención de hombre escuela del Resguardo de Delicias)

Con ambos comentarios se puede identificar que son los mismos animadores y animadoras quienes reafirman que el hecho de haber participado de las escuelas, les ha permitido por un lado identificar situaciones de su vida cotidiana que les generan dolor y en algunos casos temor, pero así mismo han sido ellos mismos quienes han podido recrear esas situaciones y convertirlas en elementos que les han ayudado a fortalecer las relaciones, ya sea con su familia o en la comunidad.

En la vida cotidiana de las personas también se ven reflejadas aquellas actividades que se realizan en el día a día y que implican o exigen que se haga presente la interacción con el entorno “*la vida cotidiana tiene que ver con el conjunto de actividades que realizan los individuos de manera particular*” (ibid.2001:69) en ella se tiene en cuenta lo que constituye los valores y creencias de las personas.

Cuando se hace alusión a las actividades en lo concerniente a la vida cotidiana de los y las animadoras de armonía familiar, lo que se pretende es poder identificar aquellas actividades diarias que realizan estas personas y que están influenciadas de alguna manera por el proceso de formación, lo que se puede evidenciar de ello es que las personas asumen posturas frente al desarrollo de algunas actividades tales como:

“cuando ya nos llaman a cabildos y vea hubo un tiempo que estos problema eran así y que vea que ya tenemos que salir entonces llegaba a las 8 de la noche y me decía no mamá, pero es que pues como ellos nunca estaban acostumbrados a que yo salía entonces yo como que ya casi no estaba y me decía mamá, pero es que usted está saliendo mucho no me gusta ya no me está gustando que usted estudie eso porque vea ya nos va a dejar votados, mi papá se fue y usted también y yo le digo: no pero es que él se fue, porque él se fue, pero no ustedes saben que yo me voy y yo vuelvo y me dijo: amm ya si, pero mama no me gusta y yo le digo entonces cuando le va a gustar y me dice no, pero cuando pueda lleve a los niños y yo le digo no pues cuando yo pueda yo me los llevo, pero yo todo el tiempo no me los puedo llevar porque hay temas que vamos a las casa de familias y hay cosas que los niños no pueden escuchar yo no me los puedo llevar por eso y ella hay poco a poco me ha ido entendiendo, pero si se le a echo duro porque es que yo nunca salía y ahora si estoy saliendo demasiado.” (entrevista personal a animadora de la escuela zonal)

“a veces hago refrescamiento en la casa entonces mis hijos me miran y todo eso, yo siempre les explicaba que iba hacer allá y que mirábamos y que hacíamos, me miraban leyendo la cartilla, la leían, me decían “ve mamá eso es como bueno, pero eso es para mujeres” siempre me decían y yo les decía no es para mujeres es para hombres también, sino que ellos no podían ir, pero siempre que yo salgo hacer algo ellos se dan cuenta y yo les digo ve estamos viendo esto lo otro, así. ” (Entrevista realizada a animadora de la escuela del Resguardo de Canoas).

Dentro de las actividades diarias que realizan las animadoras de armonía familiar mencionadas anteriormente podemos identificar que ellas hacen partícipes de sus actividades a los miembros de su familia, ya sea contándoles en qué consiste la actividad que va a realizar o manifestándole la necesidad de la participación en la actividad, de ambos casos se puede deducir que el hecho de que un miembro participe en este tipo de actividades genera un movimiento dentro de la familia, ya sea de manera positiva o negativa.

Las actividades de la vida diaria van a permitir que las personas se enfrenten a situaciones de confrontación personal, pero además en la comunidad nasa también van a verse expuestas a situaciones de tipo comunitario que de alguna manera pueden influir en el papel que el animador o animadora asuma para hacer, tanto el acompañamiento a los y las comuneras, como en la forma de relacionarse con su familia.

Romero y moruno plantean que las actividades de la vida diaria están relacionadas con el logro de independencia personal y la autonomía

“En este sentido, se entiende que la independencia personal es la capacidad del individuo para satisfacer sus necesidades básicas, o realizar las actividades

básicas de la vida diaria. En cambio, el término autonomía incluye además la independencia económica y la capacidad para tomar decisiones y obrar de acuerdo con las normas y creencias propias” (Romero y Moruno, 2006: 269).

Cabe mencionar que los y las animadoras han ido asumiendo posturas personales frente a temas que tienen que ver con la familia, pero también frente a situaciones personales que en un momento de sus vidas las atormentaban, pero que en sus discursos ya lo asumen de manera positiva o lo reconocen.

“entonces ella me decía no mamá pero usted hablando de eso y la gente como la ve a usted si usted también, pues no tiene marido y yo: ve acaso tengo que tener marido yo me siento bien y si yo le decía que eso no es tanto en tener marido si no en la forma en cómo la veo y como la quiera superar yo y superarlo todos porque pues nosotros somos una familia entonces me decía, pero mamá usted habla de familia y mi papá que va a decir la gente de mi papá y yo le decía pues su papá es su papá y está haya y ya, pues él de igual es papa de ustedes pues tendría que apoyarlos o apoyarnos, pues entre todos entonces me decía mamá, pero usted habla como si lo fuera a perdonar como si fuera a volver con él yo no pues todavía no se qué es eso pero si más o menos apunta a eso lo que yo entendía pero pues no es que yo lo valla a perdonar pero pues perdonar si tocaría, pero pues no vivir con el” (entrevista personal animadora de la escuela zonal)

Se refleja en el relato de la animadora que ella ha tiene la iniciativa de lograr una independencia personal, por ello ha optado por participar en talleres que le permitan acrecentar sus conocimientos y mayor autonomía en la toma de decisiones frente a su

vida y un ejemplo de ello es la importancia que le da al cómo se sienta ella con sus acciones y no al cómo la ven los demás frente a lo que hace.

III.III. Segundo eje de análisis: Incidencia del proceso formativo sobre las prácticas cotidianas de los animadores relacionadas al ámbito comunitario – organizativo

Para el análisis de este eje se han categorizado en cuatro los hallazgos, con la finalidad de hacer más claros los resultados. Inicialmente se presenta la incidencia del proceso formativo sobre las prácticas de las personas relacionadas con la comunidad y la organización, esto a la luz de los posibles cambios y las posibles permanencias (o reafirmación de prácticas) generadas tras la participación en la escuela de familia.

Seguidamente se presenta la reflexión sobre la incidencia de las EAAF en la participación de los y las animadoras a nivel organizativo (referido al cabildo mayor o las J.A.C). Es preciso aclarar que existen dos momentos dentro de esta reflexión, pues se categoriza entre lo que pueden hacer desde un lugar directivo (gobernador, alguacil, fiscal, etc.) y otro desde el reconocimiento u oposición de las autoridades frente al tema de familia.

El último punto de análisis es la incidencia de las escuelas de familia sobre la relación entre los y las animadoras directamente y la comunidad a la cual pertenecen. Las categorías que conforman este punto son las siguientes: 1. Uso de la medicina tradicional para la atención de los casos. 2. Reconocimiento por parte de la comunidad

para la orientación. 3. Análisis de los espacios de atención. 4. Análisis de las falencias en la atención de los casos de familia.

III.III.I Incidencia del proceso formativo: cambios y permanencias

A pesar de que la realización de las escuelas estuvo mediada por el interés sentido de crear los cabildos de familia en los diferentes resguardos donde realizamos el proceso formativo, en la mayoría de territorios no se logró este objetivo. Sin embargo, la incidencia en diversos ámbitos si se dio, lo cual permitió otras maneras de relación entre quienes participaron y la comunidad con la que conviven. A continuación presentamos los cambios y permanencias frente al relacionamiento entre quienes se capacitaron y su contexto inmediato.

Cambios

Las transformaciones surgidas en las personas tras su participación en la escuela de familia y la capacidad de incidencia sobre la comunidad es uno de los hallazgos de esta sistematización. Sobre todo las mujeres son quienes representan estos cambios y permiten análisis profundos sobre el tema de género al interior de la comunidad nasa. No significa que los hombres no hayan experimentado cambios en sus prácticas, pero por alguna razón fueron ellas quienes más profundizaron en el tema.

Algunos animadores (as) confesaron que previo a su participación en la escuela, sus pensamientos se oponían a la figura del cabildo debido a experiencias de insatisfacción frente a la resolución de algún caso, es decir que la forma como las autoridades tradicionales direccionan las problemáticas se asume como referente de participación o no de la comunidad.

Agnes Heller (1994) plantea que la construcción de sentimientos, conocimientos y acciones depende de aquellas actividades que le permiten al sujeto construir procesos significativos de reproducción social, dando pie a la apropiación de elementos culturales y prácticas sociales que se reflejan en sus relaciones sociales.

“Es que a veces uno quisiera confiar en alguien del cabildo, quisiera confiar en alguien pero uno no puede [solloza con ganas de llorar], si uno habla aquí eso es un problema, como dicen le quitan un hijo, le quitan algo y a veces uno por eso tiene que aguantar y con dolor y todo pero callar” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013).

En la búsqueda de orientación frente a una situación específica muchas personas optan por recurrir al cabildo mayor como referente de autoridad y de guía, pero en el caso en que estas necesidades no sean resueltas y por el contrario experimenten una vulneración, la visión de autoridad se desvanece y refuerza pensamientos opositores de la organización.

“Lo de la escuela a mí me ha servido mucho porque antes tenía una opinión, como, cómo se dice, muy errada por lo que se llamaba cabildo, por la vida que yo había vivido en la comunidad por acoso, por amenazas, por muchas cosas y yo todo ese rencor que lo tenía contra ellos, yo a veces lo sacaba a relucir [...] y comencé a salir así mucho a

las reuniones y eso me ha servido y ahorita pienso diferente” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013).

Lo planteado por esta persona muestra una dificultad, pero a la vez las estrategias de acción frente a la misma, ya que se ve cómo el accionar del cabildo frente a los casos que le llegan puede repercutir de manera positiva o poco asertiva sobre la percepción de la gente frente a la autoridad, generando malestar y oposición, pues las personas al no ver incluidas sus necesidades tienden a sentir abandono e injusticia ante lo que les sucede.

Las escuelas de familia y la creación del cabildo de la familia en los resguardos son dos estrategias de acción que incentivan a las personas a procesar sus propias vivencias en función de ayudar a otras personas. Las escuelas propician las reflexiones y la adquisición de herramientas para el acompañamiento de casos, pero el cabildo de familia a su vez representa esa figura dentro del cabildo mayor que le da relevancia al tema, que cuenta con un equipo consolidado y comprometido con la familia capaz de asumir las dificultades que resulten, ya que estas personas cuentan con mecanismos para la prevención, la atención y el restablecimiento de la armonía.

Las experiencias previas al proceso formativo, permitieron que las personas construyeran variados conocimientos acerca de su realidad comunitaria, encontramos el caso de una animadora que tiempo atrás había participado como lideresa en un espacio determinado y esto la había llevado a reflexiones un poco excluyentes frente a los hombre. Sin embargo tras su paso por la escuela de familia reconoce la importancia y pertinencia de que ellos también se capaciten, revalorando su sentido de exclusión.

“Fui coordinadora en el 2002 hasta el 2005 las expectativas de ese tiempo para mí eran más de liderazgo, ser como más feminista, mas

femenina esa era la expectativa mía en ese tiempo, eh y yo creí que esto iba a seguir lo mismo, y ya ahorita cuando yo entré a los talleres desde el año pasado y hasta ahorita que se está llevando yo ya veo que es distinto, que si incluye uno mucho como mujer, pero más que todo es como uno aprender y si uno tiene un compañero también hacerle entender a los hijos o las hijas decir que uno no puede excluir a los hombres, claro que depende de los hombres que uno tiene que hacer algo y guiarse y apoyarse sea hombre y mujeres” (Entrevista personal, Animadora de Familia, resguardo Las Delicias, 2013)

Rojas y Ruiz (2001) plantean que las formas de relacionamiento que se establecen en un grupo social determinado, no son una cuestión mecánica, sino acciones que le dan significado y sentido a la vida de cada persona, esto visto desde los referentes valorativos y las experiencias del medio social en el que viven.

La forma en que esta mujer asumía su lugar de liderazgo desde una posición feminista como ella misma lo plantea, responde al sentido que le daba a sus acciones y la manera como había procesado los conocimientos que adquiría relacionados con las experiencias vividas.

El reflejo de que esta persona ha asumido lo visto en la escuela de familia con su experiencia de vida, es el cambio de percepción que ha tenido respecto a la necesidad de capacitar a los hombres en temas concernientes a los derechos de las mujeres y los temas de familia.

La forma como se direccionan los talleres y la inclusión de hombres y mujeres de diversas edades, da la posibilidad de motivar reflexiones sobre temas de género, cambios en el ámbito familiar y el lugar que cada persona ocupa en el espacio

comunitario, a esto se le suman los aportes que cada una puede hacer acorde a su género, generación y perspectiva de vida.

Permanencias

Durante el proceso formativo de las escuelas de familia el tema de las prácticas culturales y la participación en espacios comunitarios fue reiterativo, el Programa de Familia enfatizó el trabajo en el fortalecimiento de la identidad vista desde esas dos esferas, claramente siendo muy respetuoso de las variadas creencias religiosas que no son ajenas a la realidad de los resguardos. Posterior a la aplicación de las entrevistas y los grupos focales se encontró que estos dos elementos en muchas personas se convirtieron en cosas para reafirmar, algunas reconocieron que no las tenían dentro de su dinámica cotidiana, pero otras aseguran haberlas ratificado, no solo para la intimidad de su hogar, sino además en la resolución de los casos familiares que se presentan al interior de sus resguardos.

“Lo de lo cultural yo siempre lo utilizaba, yo de vez en cuando, pero más ahorita lo estoy retomando más, porque antes sí lo hacía, pero no mucho, pero ahorita sí por lo que se está haciendo y por eso que va a venir, la asamblea que va a venir es un reto y hay que estar armonizando para abrir camino para todas las personas que van a venir a la asamblea de mujeres para elegir la nueva coordinadora del Programa Mujer entonces en sí ahora con lo que estamos claro retomamos más porque es necesario que haya más armonización”. (Entrevista personal, animadora de la escuela de Las Delicias, 23 de agosto de 2013).

Lo dicho por esta persona muestra que hubo un avance en la aplicación de la medicina tradicional, no solamente en su hogar ni en la resolución de un conflicto, sino también para el fortalecimiento de una actividad, es decir que el respeto por este elemento abarca, tanto la prevención, como la atención.

“Cuando se empieza a recibir la capacitación de la armonía familiar, esos valores culturales empiezan a fortalecerse más, porque en ese espacio nos empiezan a dar talleres y a valorar por ejemplo cuando uno habla con mayores” (Grupo Focal, 24 de octubre de 2013)

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que las personas realizamos de manera particular, incluidas nuestros valores, costumbres y anhelos (Ibídem), es decir que el hecho de que estas personas hayan reafirmado sus creencias respecto a la medicina tradicional es el reflejo de un ejercicio constructivo que les permitió reflexionar sobre estas prácticas y su incidencia sobre sus vidas y las acciones que emprenden en comunidad.

La participación en espacios comunitarios y de discusión también se confirmó, lo cual muestra que muchas personas tienen el interés de ejercer un lugar político dentro de su resguardo (esto no significa que deseen ser gobernadores, aunque también puede suceder que si lo quieren) y acceden a diferentes alternativas para hacerlo, evaluando o reafirmando posturas y adquiriendo nuevas destrezas para desenvolverse en espacios de discusión.

“A nivel de comunidad si, de pronto a nivel comunitario la forma en que yo soy si he participado mucho en problemas de familia, en problemas de lotes, problemas de muchas cosas que ha habido en la comunidad yo casi siempre he estado porque yo repito mucho de ser la presidenta, en el

colegio soy presidenta de la asociación de padres de familia y en mi comunidad, porque en el colegio El Águila estoy en eso y en mi comunidad soy la vicepresidenta de la comunidad también de la JAC, entonces casi siempre estamos en esos conflictos, casi siempre estoy, si hay estos problemas que se presentan problemas en la familia de pronto por cuestión de trago, por cuestión de peleas, de abusos, siempre he estado en eso y a mí siempre, así yo no sea líder de la comunidad pero siempre me han llamado, porque tal vez me ven la capacidad de estar en eso entonces siempre me han convocado” (Entrevista personal, animadora escuela de Canoas, 23 de Julio).

Lo dicho por esta mujer permite ver que el interés por el trabajo comunitario no es algo que surja de repente, sino que se retroalimenta de las experiencias de participación que vive la persona y dan paso a las reflexiones constantes.

Romero y Moruno (2006) mencionan dos tipos de actividades de la vida cotidiana, por una parte las básicas que responden a la supervivencia de las personas, y las instrumentales que requieren mayor esfuerzo cognitivo, ya que implican la interacción con los demás. La forma como una persona interactúa con su contexto hace parte de su cultura y sus intereses frente a lo que lo rodea, por ello, el hecho de que una persona participe en tantos espacios de incidencia comunitaria muestra como su proceso cognitivo de apropiación se retroalimenta con cada capacitación que recibe.

“Yo lo que les digo, que participaba en todo, pero finalmente me fui dando cuenta que el camino mío como que era ese [risas] a mí me gusta estar al frente de esto de la familia” (Grupo Focal, 24 de octubre de 2013)

La cita anterior nos permite ver como en la medida en que las personas participan van orientando mejor sus intereses o actividades instrumentales y así mismo se desempeñan dentro de la comunidad.

III.III.II. Incidencia a nivel organizativo

La parte organizativa es quizás la más álgida de los puntos de reflexión, ya que llegamos al análisis frente a la forma como los cabildos mayores perciben a quienes se capacitaron y el apoyo o no que pueden representar para la resolución de los conflictos familiares al interior de los resguardos.

La incidencia organizativa se observa a partir de dos posturas, la primera desde el lugar que ocupan dentro de la dirección comunitaria (Cabildo) algunas de las personas que se capacitaron como animadoras de familia y cómo ha sido su incidencia en el tema desde esa posición. Y la segunda es con relación a la actitud de las directivas del cabildo frente a quienes se capacitaron y las actividades que desempeñan en la promoción de la armonía familiar.

Desde un lugar de autoridad o directivo (a):

Desde la lógica comunitaria se esperaría que quien cumpla con el papel de líder o lideresa sea una persona capaz de orientar en diversos temas a los y las habitantes del resguardo, pero en el caso de la resolución de las problemáticas familiares como se vio en el capítulo anterior en el diagnóstico realizado a las autoridades tradicionales, el tema de familia ha sido relegado frente a otras situaciones que se presentan al interior de los

cabildos, dejando un vacío en términos de orientación y atención efectiva para quienes presentan una situación conflictiva en su hogar.

Algunas de las personas que se capacitaron como animadoras de familia en el 2012, para el año 2013 fueron delegadas como autoridades dentro de sus cabildos, lo que a simple vista podría parecer una ganancia frente a la incidencia que pueden llegar hacer en el tema de familia desde su posición de liderazgo.

“Me estoy desempeñando aquí en el cabildo como fiscal, también hago parte de Retorno a la Alegría que tiene que ver con los niños, acompaño a muchos niños en la situación que están pasando, también hago parte del cabildo de la familia y hemos venido participando en las diferentes capacitaciones” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

Esta persona por ejemplo, cumple tres funciones al tiempo y evidencia lo que plantean Mauricio Cabiedes y Marcela Castellanos (2007) acerca de que la educación propia es el espacio en el que se forman líderes y se promueve el pensamiento crítico, es decir que el proceso de la escuela de familia permitió la reflexión acerca de la necesidad de crear un equipo al interior del resguardo que se encargara de las situaciones familiares, mitigando la debilidad frente a la atención de los casos. Pero más allá de eso, se explicita el análisis contextual que hacen las personas de lo que sucede con las familias en su resguardo y las acciones que emprenden para afrontarlas, pues independientemente de la creación o no de un cabildo de familia, está la postura que cada persona toma respecto a lo que observa y las acciones que emprende.

“El que es guardia como Fabián, socializa con los otros guardias lo que vimos en la escuela de la Armonía Familiar, yo socializo con las mujeres porque estoy en el Programa Mujer” (Grupo focal, 12 de abril de 2014)

Se reafirma entonces la idea de que la educación propia facilita la construcción de un pensamiento crítico capaz de analizar los problemas y sus raíces, en la búsqueda de fortalecer la identidad, construir comunidad y formar dirigentes (CRIC, 2004)

“Ahorita estoy haciendo parte como coordinadora del Programa Mujer y Familia, entonces, lo uno porque le he sabido llegar a muchas jóvenes en que hay mucha desarmonía familiar y entonces lo que, con los talleres que tuve fueron más base para ir a guiar a madres que son solteras o que viven con sus compañeros, pero que siempre resultan conflictos en la casa o en la comunidad” (Entrevista personal, animadora de familia Las Delicias, 23 de agosto de 2013)

La educación propia también es producto de una transmisión que rompe los esquemas de la escuela tradicional y abarca todas las esferas de la vida de una comunidad, es la herencia oral y política que poco a poco las personas van dejando en las siguientes generaciones para la pervivencia de lo propio sin desconocer los aprendizajes que se generan tras la integración con otras culturas, formas de concebir el mundo y demás.

Postura del cabildo frente a quienes se capacitaron e implementan algún tipo de acción

El lugar que ocupan estas personas dentro de su comunidad y la incidencia que hacen con relación a las problemáticas familiares incentiva dos tipos de reacciones al interior de las directivas de los cabildos, algunas personas consideran que los y las animadoras

son el equipo de apoyo del cabildo mayor para el manejo de los casos de familia que llegan al cabildo mayor, pero hay demás quienes se oponen a su función.

Hubo quienes iniciaron el proceso de concientización del tema a la par de su proceso formativo, es decir que una vez finalizaron la escuela las autoridades tradicionales de su resguardo ya conocían lo que ellas hacían y los beneficios que esto traía sobre el resguardo.

“Pues anteriormente no le ponían como mucha importancia a lo de la familia, pues llegaban los casos ahí que los tomaba como cualquier otro caso, pero pues desde que nosotros empezamos ahí en la escuela nosotros empezamos con el gobernador como ha concientizarlo que la familia es la parte fundamental de cualquier organización” (Entrevista personal, animadora de familia escuela zonal 07 de agosto de 2013)

Una vez más se reafirma como la escuela de familia responde a la educación propia y como se transmite la información de manera asertiva logrando que no se estanque solo en quienes se capacitaron, sino que se replique sobre toda la comunidad.

Algunas autoridades tradicionales reconocen el valor que estas personas tienen dentro de su comunidad y delegan en ellas la responsabilidad de acompañamiento a los casos que se presentan.

“El gobernador me da la palabra y me dice qué piensa usted qué decisión tomamos, creo que la gente dice no, valla porque ella me colaboró en esto, pues no sé si externamente a lo de acá buscan a las otras muchachas que estuvieran conmigo estudiando” (Entrevista personal, animadora de familia escuela zonal, 7 de agosto de 2013)

El respaldo y reconocimiento que reciban estas personas por parte de sus autoridades incentiva mucho más su ejercicio de animadores y animadoras de familia, propiciando estrategias de acción frente al tema.

Por otra parte hubo quienes tuvieron que enfrentarse directamente con sus autoridades quienes desconocían su trabajo y los juzgaban.

“El cabildo de familia como tal, porque en realidad en estos momentos está muy débil y no se le da el valor que en realidad debe tener porque pues obviamente hay personas que quizás no quieren que le toquen los problemas que tiene y cuando se sienten tocados es cuando más atacan porque inclusive hay personas que traen problemas similares” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

El hecho de ser confrontados con sus propias experiencias hace que algunas directivas del cabildo mayor tengan resistencia ante el equipo de familia y tiendan a atacarlo al verlo como una amenaza para sí mismo.

Otras personas han experimentado reproches por parte de algunas autoridades quienes consideran que el hecho de que se organicen para atender los casos de familia deslegitima y opaca el lugar del cabildo mayor, es decir que no ven el ejercicio de acompañamiento como una articulación entre el cabildo mayor y el equipo de familia como dependencia del cabildo.

“Hubo un compañero del cabildo que nos dijo que nosotras no dejábamos que los problemas llegaran al cabildo porque todo era visitas domiciliarias y nosotros no es que solucionemos, solo orientamos

mientras las autoridades pueden llegar” (Grupo focal, 12 de abril de 2014).

III.III.III. Incidencia sobre la comunidad a la cual pertenecen.

Las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar buscan el beneficio de la comunidad brindando herramienta a comuneros y comuneras interesadas en el tema para la posterior creación de los cabildos de familia. De los cinco resguardos abarcados en el proceso formativo de 2012, solo uno cuenta con el cabildo de la familia, otro consolidó un equipo de familia y el resto cuentan con animadores y animadoras que desde diferentes espacios realizan el ejercicio de orientación.

Freire (1985) menciona que la educación no puede percibirse como el instrumento de transformación, pero si como el mecanismo de introducción al ejercicio político de analizar lo que nos rodea. Esto significa que posicionar el tema no es algo que se logre del todo con las escuelas, pero si es una estrategia importante para darle forma a la percepción que tienen sobre el tema de familia algunas autoridades y la comunidad en general.

La reflexión emergente de quienes hacen algún tipo de atención u orientación familiar converge en cuatro puntos claves que tienen que ver con el uso de la medicina tradicional para el acompañamiento de los casos, el reconocimiento por parte de la comunidad frente a la capacitación que recibieron estas personas, el análisis de los espacios usados para la orientación, y por último las debilidades en la orientación comunitaria.

Uso de la medicina tradicional para la orientación de casos.

La reafirmación de lo cultural fue una de las permanencias halladas en esta sistematización, muchas personas enfatizaron su discurso en el hecho de que previo al proceso formativo conocían y aplicaban de manera no muy recurrente la medicina tradicional, pero tras las escuelas iniciaron un ejercicio de reactivación de la misma y ahora la llevan a las orientaciones que hacen a otras personas de su comunidad.

“la medicina tradicional es muy importante antes de recibir un caso porque si no hay una armonización antes de recibirlo, eso es muy complejo, y va a traer consecuencias graves, ya después al grupo, a la comunidad, si no se limpia el sucio puede caer en nosotros, puede ser afectada” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

El lugar del Thë Wala como autoridad espiritual se ha ido fortaleciendo y reafirmando, traslapando el discurso y la práctica exclusiva en el hogar para posicionarse en las acciones colectivas que en pro de la comunidad se emprenden.

“Primero que todo la armonización porque tenemos que darnos fuerza nosotros y darle fuerza a las compañeras para que denuncien para que no se callen, porque si uno no se ayuda con la medicina tradicional la gente a veces le da miedo denunciar, también cuando se termina el acompañamiento de algún caso se hace la levantada del sucio porque dicen los mayores que si” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

El lugar de los médicos tradicionales se ha ido reafirmando dentro de la prevención, la atención y el restablecimiento de la armonía, es decir que en la medida en que las

personas han ido adquiriendo herramientas de acción comunitaria, ratifican otras que siempre han existido y que responden a su identidad cultural.

“Estamos capacitándonos y aconsejamos a los compañeros. A veces nos llegan casos con los compañeros y hay mismo decimos bueno el mayor”
(Entrevista personal, animadora de familia escuela zonal, 5 de agosto de 2013)

Se evidencia en las escuelas de familia lo siguiente *“la educación propia se percibe como la construcción de un horizonte que guía el proyecto de vida de los pueblos indígenas”* (CRIC, 2002; 13). Es decir que el trabajo desarrollado por el Programa de Familia mediante las escuelas potencia el proyecto de vida de los y las nasas del norte del Cauca, ya que fortalece su identidad y sus prácticas culturales.

Reconocimiento de la comunidad para la orientación

Algunos animadores y animadoras de la armonía familiar han empezado a desarrollar un trabajo de acompañamiento y atención a los casos de familia que se presentan en su comunidad, esto de alguna manera implica que las personas sean reconocidas como animadores de familia, en este sentido se han logrado hallazgos de cómo se han ganado ese reconocimiento, porque si bien es cierto estamos hablando de la comunidad Nasa, para la cual el sentido comunitario está presente en el día a día de sus vidas y por lo tanto el trabajo que han desarrollado los y las animadoras está ligado a ese trabajo en relación con la comunidad.

El hacer parte del cabildo de familia les permite a los animadores tener el reconocimiento de la personas de la comunidad, ya que dentro de la estructura

organizativa han ido incidiendo en el tema de familia en los diferentes espacios, pues es cierto que el tema es competencia de todos y todas en la comunidad, pero esto es muy lejano de lo que sucede en la cotidianidad, al cabildo le llegan muchos casos de diferente índole y esto dificulta la atención del casos de familia.

La influencia del cabildo de familia para el caso del Resguardo de López Adentro se evidencia en la relevancia que han tomado los casos que involucran a las familias, las personas denuncian las situaciones conflictivas y esto aporta al reconocimiento del cabildo mayor como autoridad competente, quienes se capacitaron como animadores (as) manifiestan haberse ganado el reconocimiento de su comunidad tras su participación en la EAAF, pero además le atribuyen a la forma como asumen los casos el respaldo y respeto de la comunidad.

El saber llegarle a la personas en un momento de crisis emocional y brindarles el respeto que se merece como la orientación adecuada, hace que tanto los animadores se sientan satisfechos con el trabajo que realizan y que las personas de la comunidad reciban el trato y la atención que se merecen, este es uno de los elementos que ha permitido que el cabildo de familia en el resguardo de López Adentro se vaya legitimando.

Las personas de otros resguardos en los que aún no tienen la figura de cabildo de familia, pero que de todas maneras ellos trabajan orientando a las familias de su comunidad, manifiestan que en la comunidad hay una necesidad sentida de las personas por desahogarse y que es en ese espacio en el que ellos entran hacer las orientaciones pertinentes para los casos a partir de la experiencias, .Además uno de los elementos que más destacan los y las animadoras es lo que tiene que ver con la orientación desde su misma experiencia, ellos manifiestan que el hecho de haber pasado por situaciones

similares a las de los comuneros o vivir en la misma comunidad, les da pie para hacer cada vez mejor su trabajo.

Análisis de los espacios de orientación.

“A veces se presentan casos en los que las personas no llevan el caso directamente al cabildo, entonces ahí toca que ir a las casas de los y las compañeras porque a veces hay casos en los que las personas o han sido compañeras que han quedado estropiadas físicamente, entonces nos pide el favor que vamos hasta la casa, se toma nota del caso y se da la orientación pertinente que cuales son las instancias que hay para denunciar el caso que es el cabildo mayor, cabildo de familia o junta de la vereda y si la persona da la autorización ” (Grupo focal, 12 de abril de 2014)

El relato de esta persona demuestra que quienes hacen orientación han roto con el esquema tradicional de la atención de los casos solo en la infraestructura física del cabildo, posicionando la importancia de la familia y la integridad de las personas, trascendiendo el esquema formal y fortaleciendo la credibilidad de las personas frente a la autoridad tradicional y potencia la participación de la comunidad.

“Eh si, en las reuniones del colegio más que todo, siempre se ha hablado de hacer el taller de padres, siempre para socializar, para enseñar, siempre se ha dicho la escuela de padres hay que traer escuelas de padres. Nosotros en el colegio lo hacemos mucho, ahorita yo soy la presidenta del colegio y nosotros, se están trayendo psicólogos de

orientación a los padres de familia porque siempre hemos tenido problemas en el colegio, entonces si no es de una forma es de otra”

(Entrevista personal, escuela de Canoas, 23 de julio de 2013)

La experiencia que vive esta mujer permite ver como el acompañamiento a las familias se puede realizar de diversas formas y varias posiciones al interior de la comunidad, pero además el reconocimiento de las múltiples estrategias útiles para el ejercicio de mitigar las problemáticas, ya que ellos han optado por recurrir a profesionales de la psicología para que dialogue con los padres y madres de familia.

Falencias para la atención.

Parte de la incidencia del proceso formativo se refleja en las percepciones de quienes hicieron parte de éste, pues algunos y algunas animadoras hicieron análisis profundos sobre la forma como se realizaba la atención de los casos, esto pudo estar mediado por experiencias vividas o casos conocidos, lo cual se traduce en necesidades observadas para la atención integral de las problemáticas familiares.

Los y las animadoras de familias identifican falencias para la atención y la orientación de los casos de familia relacionadas con: la ausencia y acompañamiento de un jurídico propio que los acompañe y los oriente en los casos que es necesario la participación de un jurídico, además porque ellos manifiestan que con el acompañamiento de una persona que tenga conocimiento en términos de lo jurídico, ellos también pueden ir aprendiendo y retomar elemento para cuando esta persona esté ausente.

En términos de la atención manifiestan también que es muy importante poder contar con un espacio adecuado para la atención de los casos, es decir que ellos evidencian que el cabildo no es la parte más adecuada., Primero porque no se respeta la intimidad y la privacidad de las personas que están involucradas en el caso y segundo porque como les ha pasado varias veces, entran a intervenir en la atención del caso otras Autoridades que no son del equipo de familia y que en ocasiones sus intervenciones no son bien recibidas por la personas que han llevado el caso al cabildo.

Manifiestan además que es importante que el proceso de formación continúe, porque si bien es cierto que ya han recibido unas bases para la orientación y atención de los casos, hay momentos en los que se enfrentan a situaciones conflictivas y se quedan cortos a la hora de orientar.

“Tocaría hacer como el tema de derecho propio y las leyes de la mujer que sean más llamativas al derecho de la mujer, entonces eso y ser como mas jurídico porque en el momento no tenemos jurídico y conocer un poquito de leyes de lo jurídico” (Grupo focal, 24 de octubre de 2013)

Capítulo III: Reflexionando y concluyendo un tejido que ha pensado en la familia nasa.

Finalmente hemos llegado a los puntos de llegada, es decir las reflexiones de fondo emergentes del capítulo anterior, es el punto en el que confluyen los desafíos procedentes del trabajo de sistematización y la realidad visible de las personas que hicieron parte del proceso de las escuelas. Aquí el lector o lectora encontrará una serie de reflexiones sobre lo acontecido en las escuelas, pero además sobre el lugar de los y las profesionales de trabajo social en espacios de formación comunitarios.

Dentro la metodología planteada para esta sistematización se había planteado como uno de los puntos de llegada la identificación de la incidencia de las escuelas como medio y justificación para la creación de los cabildos de familia en los resguardos indígenas pertenecientes a la Cxhab Wala Kiwe. Una vez se logra recolectar y analizar toda la información este punto se reafirma, pero además surgen nuevas posturas al respecto, pues la participación de los y las animadoras de familia en los diferentes espacios demuestra que el ejercicio de animación comunitaria no es exclusivo de la figura del cabildo de la familia.

Aquí se mencionan las reflexiones referentes a los dos ejes de análisis propuestos para esta sistematización de experiencias, pero además a aquellos que emergieron de la

misma como los concernientes a las metodologías de trabajo utilizadas en las sesiones de las EAAF y el lugar del Trabajo Social en espacios de formación comunitaria.

IV.I. Puntos de llegada referentes a los ejes de análisis

La información recolectada para el capítulo anterior permitió conocer las percepciones de quienes hicieron parte del proceso formativo, las personas expresaron lo que pensaban frente diversos aspectos dando a conocer fortalezas y debilidades de las EAAF. Pese a ello no deja de existir la duda sobre aquello que no expresaron y que pudo haber sido igualmente enriquecedor para esta sistematización.

“[...] no sé si usted se acuerda de este señor Floresmiro, él el otro día me dijo, vea y ¿para qué es que eran esas escuelas a las que fuimos el año pasado?, yo ya no me acuerdo de nada, ni supe para que servía”

(Grupo Focal, 12 de abril de 2014)

La afirmación anterior hace evidente que no todas las personas aprendieron algo o aplican algo de lo visto en la escuela de familia, lo cual puede estar mediado por muchos factores entre ellos las falencias no resueltas durante el proceso formativo, pero además por una falta de interés de las personas en el tema.

Otra tendencia tiene que ver con la voluntad de quienes participaron en la escuela de familia y su interés sentido en la comunidad lo que ha hecho que el tema se posicione con mayor fuerza. Estas personas han realizado un trabajo comprometido con sus

contextos y paso a paso se han ido ganando el espacio de incidencia, el reconocimiento, pero también el ataque de quienes aún perciben la familia como la exclusividad del hogar y de las mujeres. Esto demuestra que las escuelas comunitarias cada vez toman más fuerza y las personas se apropian de ellas con el ánimo de capacitarse y adquirir herramientas que contribuyan a su propio bienestar.

A pesar de que el proceso formativo y el objetivo de las escuelas de familia es previamente socializado ante las autoridades tradicionales, la apropiación y el reconocimiento de quienes se capacitan va mucho más allá, pues la realidad demuestra que aunque el discurso imperante da un valor a la familia, la práctica es otra según lo evidenciamos con anterioridad en el relato de una de las animadoras de familia, los temores de ver la vida propia expuesta – sobre todo los y las líderes – coartan la posibilidad de una discusión propositiva y reflexiva sobre lo que sucede actualmente con la familia.

En el capítulo anterior se hicieron varias reflexiones respecto a las percepciones de los y las animadoras frente al proceso formativo y todo lo que se había generado tras su paso por las EAAF, por ello los puntos de llegada concernientes a las prácticas cotidianas de los y las animadoras con relación a sus familias y a lo comunitario – organizativo, demuestran que hablar de la intimidad del hogar y la vida personal es mucho más complejo (sobre todo en el caso de los hombres) que referirse a su participación en espacios más abiertos como la comunidad y el cabildo, esto puede estar mediado por el temor a la confrontación personal que cada uno puede experimentar tras un análisis a

profundidad de sus relaciones familiares y el miedo a posibles señalamientos por parte de aquellos que conozcan su historia.

En el caso de las mujeres suele suceder lo contrario, ellas evidencian la necesidad de expresar sus sentimientos y las reflexiones que en torno a sus familias hacen, poniendo de relieve las formas de relacionamiento previo al proceso formativo y los análisis emergentes de su participación en las EAAF que generaron cambios en su interacción especialmente con los hijos, pues muchas centran su discurso en las formas de relacionarse con sus hijos e hijas.

En lo concerniente a lo comunitario-organizativo el relato de las personas (tanto hombres como mujeres) evidencia un fortalecimiento a partir del proceso formativo en el interés de aportar al bienestar de la comunidad, algunos desde la conformación de equipos de trabajo para orientar el tema de familia y otros desde una postura política que los y las incentiva a posicionar el tema en diferentes espacios.

IV.II. El proceso formativo un referente para pensar en la familia mas allá de la estructura

En reiteradas ocasiones se ha dicho que el objetivo de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar era brindar herramientas a personas de los resguardos para que consolidaran los cabildos de familia, por ello los temas giraron alrededor de lo cultural y

las estrategias de acción (propias y de la comunidad y las adquiridas de afuera) para afrontar las problemáticas familiares. Cada metodología (socio-drama, trabajo en comisiones, cuentos, etc.) buscaba que las personas reflexionaran sobre su realidad contextual y que fueran ellas mismas quienes llegaran a las conclusiones y aprendizajes sobre lo visto.

Los temas abordados buscaban que las personas asumieran posturas para el acompañamiento de los casos que se les pudieran presentar, cada uno tenía un objetivo claro y una metodología propuesta, la persona designada para direccionarlos se encargó de transmitir lo que sabía y al final de cada sesión se hacía una evaluación para determinar los aciertos y fallos de la jornada, por lo regular las personas coincidían en que el taller había sido muy bueno y muy útil para la vida de cada una, pero las cosas por mejorar eran más en materia de logística y horarios. Lo anterior pudo deberse a que hasta ese momento no habían tenido la necesidad de relacionar lo visto en el taller con una experiencia vivida, por ello definían que todo estaba bien.

Las entrevistas y grupos focales utilizados para la recolección de la información permitieron comprender que temas como derecho propio y la jurisdicción especial indígena resultaron ser más importantes de lo previsto, pero el conocimiento adquirido en la escuela era corto ante la demanda del contexto al que se enfrentan las personas en sus resguardos. .

Es decir que pese a que los temas son realmente interesantes, algunos tienden a ser más relevantes que otros y en la medida en que las personas se enfrentan con la realidad de acompañar un caso sobre un conflicto concreto familiar, descubren que quizás lo visto dio pistas para la comprensión de cosas, pero es insuficiente frente a la demanda contextual. Por ello es necesario que el Programa de Familia reoriente los talleres y los temas de tal manera que lo transmitido responda a la realidad de la comunidad, capaz de abarcar las problemáticas existentes y de prevenir futuras.

La iniciativa de crear los cabildos de familia es acertada en la medida en que visibiliza las problemáticas familiares que al interior de los resguardos tienden a ser ocultadas, minimizadas o mal direccionadas, pero hay que tener en cuenta elementos indispensables dentro del proceso de atención de casos, pues muchas veces se obvian componentes importantes como el uso de la medicina tradicional que inciden directamente sobre la efectividad de la intervención.

El cabildo de familia representa un logro de los participantes del resguardo de López Adentro, quienes con muchos esfuerzos se mantienen como equipo de trabajo a pesar de las constantes críticas que reciben por múltiples factores, es un grupo consolidado que se fortalece desde su dinámica grupal, pues ellos mismos como compañeros de trabajo constantemente se están animando los unos a los otros.

Como estas personas, son muchas más las interesadas en la familia con la intención de animar el tema dentro de sus comunidades, algunas lo hacen en grupo sin el nombre de

cabildo de familia, pero su función ha sido la misma, orientar, acompañar, atender y asumir los casos que en su resguardo se presentan, otras de manera muy individual aprovechan cualquier espacio para hacer alusión al tema de las familias y su importancia, lo cual hace parte de la incidencia política.

Con esto se reafirma que la escuela incentiva la creación de los cabildos de familia, pero además motiva un posicionamiento del tema, es decir que se logra sensibilizar a las personas a tal punto que se rompe con el estigma de las problemáticas familiares como chismes y líos de falda y se trasciende a la visión de la familia como un compromiso de todos y todas.

Las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar facilitan mucho más que la creación de una estructura que se encargue del tema, incentivan pensamientos reflexivos y propositivos, respetuosos de la diferencia y la autoridad y coherentes con la cultura, pues quienes se capacitan desarrollan una postura política frente a la familia y con base en ella se desempeñan dentro de su comunidad, ya que sus propias familias y sus experiencias les sirven como referentes para ayudar a los y las demás.

IV.III. El lugar del Trabajo Social en espacios de formación comunitaria.

Uno de los puntos de llegada de esta sistematización que difiere con los ejes de análisis pero que resulta fundamental como aporte al Trabajo Social tiene que ver con el lugar de la profesión en espacios de formación comunitaria como las EAAF, ya que esta experiencia nos permitió analizar entre otras cosas la fundamentación teórica que se imparte desde la academia y que a nuestro modo de ver requiere de la integración de la pedagogía social y la educación popular dentro de la malla curricular del Trabajo Social- Las condiciones comunitarias y del contexto al que nos enfrentamos así lo ameritan y en la medida en que se potencialicen destrezas para el fortalecimiento de habilidades en la población de influencia la intervención de la profesión se va enmarcan en la prevención más que en la atención.

Así mismo surgió la reflexión acerca de la importancia de la sistematización de experiencias como la estrategia más indicada para fundamentar el quehacer profesional y evitar caer en el activismo.

El o la profesional de Trabajo Social debe conceptualizarse y contextualizarse

Durante nuestro proceso académico en la universidad, fuimos adquiriendo bases con las cuales logramos determinar que el concepto de familia no es algo homogéneo ni universal, sino que por el contrario es una construcción que se da a partir de la cultura, el momento histórico, coyuntural y las dinámicas sociales, no ajeno a esto se encuentra el pueblo nasa ubicado en la zona norte del departamento del Cauca, para la cual la

familia es una pequeña comunidad emparentada entre todos los seres que la componen, esto significa que tanto seres humanos, animales y demás entes de la naturaleza la conforman, creando así una gran familia (ACIN 2011), es decir que conceptualmente ellos han creado una forma propia de concebir la familia.

Cuando iniciamos nuestro proceso de práctica académica iniciamos también un recorrido conceptual por todo lo que implicaba estar en la comunidad nasa, siempre tuvimos la intención de ser lo más respetuosas posible con la particularidad cultural y esto nos motivó a indagar diversos factores que caracterizan a los indígenas, el concepto de familia fue uno de ellos.

Los y las mayores fundamentan su discurso en las diferencias entre la familia indígena (nasa) y las familias mestizas, para estas personas la primera se compone por todos los seres vivos e inertes que hacen parte de la naturaleza, a esto le suman los espíritus de sus ancestros quienes se encargan de guiarlos. Desde su cosmovisión todos conforman una gran familia en donde el resguardo (territorio) es su casa, el Thë Wala (médico tradicional) es el guía espiritual y el cabildo (autoridades tradicionales) es quien los lidera, este último se encarga de asumir las necesidades de la comunidad a su cargo desde la orientación del médico tradicional, por ello todas las dificultades que al interior del resguardo se presenten son competencia del cabildo mayor.

En cuanto a la familia mestiza o no indígena, mencionan que ésta se reduce a lo nuclear, es decir padre, madre e hijos. Ese es el discurso imperante de los líderes y lideresas de

la comunidad nasa, pero al adentrarnos a la cotidianidad de los cabildos y resguardos encontramos que las problemáticas de familia (nuclear) tienden a ser minimizadas o poco visibles, y su responsabilidad de solución se le adjudica a padres, madres y abuelos, aunque todos los casos pasan por el cabildo y es la autoridad tradicional quien decide la medida a seguir, pero en todo caso se rompe con el discurso imperante y las acciones de solución se reducen a comentarios poco asertivos como que las situaciones familiares son “chismes o líos de falda”.

Hacer parte del proceso del movimiento indígena desde un ejercicio profesional implica sumergirse en la dinámica comunitaria y organizativa que determina diferentes modos de intervención frente al quehacer profesional, pues en ella confluyen intereses, tanto personales del o la trabajadora social, como organizativos frente a lo que se espera del apoyo del o la profesional, en la medida en que son diferentes formas de ver y concebir el entorno.

Esta reflexión no la hacemos con la finalidad de criticar la postura ideológica que sobre la familia tiene la comunidad nasa, al contrario de ello buscamos que sean los y las mismas indígenas quienes analicen el concepto de familia que utilizan y que aplican en las mingas, asambleas y rituales, pero que tienden a desdibujar cuando de problemáticas de familia se trata, además tratamos de disminuir la brecha en la visión que se tiene sobre lo que es la familia de “occidente” y lo que para ellos es la familia nasa.

IV.IV. El Trabajo Social: Más que la atención, el fortalecimiento de habilidades para la vida.

El lugar del Trabajo Social en espacios de formación comunitaria como la EAAF tiene implícitos varios retos para la profesión. Por un lado al tratarse de un acompañamiento al proceso formativo, el o la profesional está en la obligación de ubicarse contextual y conceptualmente frente a lo que intenta transmitir, esto significa definir la forma cómo las comunidades asumen el tema y la manera como lo hace la academia, esto con el fin de hallar posibles similitudes y estrategias de acción.

Por otro lado las pedagogías se convierten en eje fundamental para la transmisión de la información, lo cual, a nuestro modo de ver se convierte en un reto para la malla curricular del Trabajo Social, pues los y las profesionales – sobre todo en un campo de acción comunitario – se encuentran constantemente con la necesidad de herramientas pedagógicas incluyentes, ya que en algunas personas no saben leer o escribir, o quizás las condiciones del contexto impiden el uso de herramientas tecnológicas, lo cual exige la capacidad creativa de quien interviene para direccionar un taller o cualquier estrategia pedagógica.

Se trata entonces de involucrar al futuro o la futura trabajadora social en estrategias de acción que permitan que su intervención no se oriente, solo por la atención de casos, sino que abra paso al ejercicio de fortalecimiento de habilidades en las personas, ejemplo de ello es el lugar que ocupan los y las profesionales de diversas ciencias humanas y de otras ciencias dentro de la ACIN, todos cumplimos el rol de apoyo a una persona indígena (que no ha ido a la universidad) quien coordina un programa o tejido dentro de esta organización, es decir que aportamos en el reconocimiento de las

potencialidades con las que cada una cuenta sin la necesidad de desarticularse de sus prácticas culturales, pero siendo capaces de ver las posibilidades que el contexto y el momento histórico les ofrece.

Otro ejemplo de lo anterior, son las EAAF, en estos espacios confluyen saberes propios de la comunidad nasa frente a los temas trabajados y elementos de tipo metodológicos y conceptuales que como talleristas utilizamos para el desarrollo de las sesiones. Esto permite que los espacios de formación comunitaria son lugares de construcción colectiva en el cual todas y cada unas de las personas incide en el proceso de formación, ya que al participar tienen algo que aportar y a su vez algo que aprender.

Por lo anterior, la obligación de la profesión de Trabajo Social es la de formar profesionales que incidan sobre su contexto y que rompan con los esquemas de dependencia, esto no quiere decir que el o la trabajadora social deba estar sujeto a su lugar de origen, se trata de que se apropie del sitio en el que está e incida de manera positiva sobre él, y aquí la sistematización de experiencias se vuelve un eje importante con el cual se fundamenta el quehacer profesional, y la obligación del trabajador (a) social es la de no caer en sesgos que idealicen una percepción por encima de las otras.

Anexo n° 1. Diagnostico de familia.

NOMBRE DEL RESGUARDO			
GOBERNADOR			
PERSONAS DELEGADAS PARA ATENDER CASOS DE FAMILIA			
CASOS QUE SE REPORTAN CON MAYOR FRECUENCIA	MAS COMUNES	MENOS COMUNES	
RUTA DE ATENCIÓN			

RESOLUCIÓN EN GENERAL DE LOS CASOS		
ATENCIÓN A LAS VICTIMAS		
HAY COORDINACIÓN CON LA JURISDICCIÓN ORDINARIA		
PAPEL DE LOS THĖ WALA		

CASOS EN LOS QUE SE BUSCA DEL ICBF Y EL HOSPITAL		
CANTIDAD DE CASOS EN EL AÑO 2009		
OTRAS PROBLEMÁTICAS QUE SE PRESENTAN		
CAUSAS DE LAS PROBLEMÁTICAS		
TIEMPO EN GENERAL PARA RESOLVER LOS CASOS.		
¿CÓMO SE ATIENDE CASOS DE NIÑOS (AS), JÓVENES Y ADULTOS MAYORES DISCAPACITADOS?		
CASOS CON COMUNEROS DE OTROS RESGUARDOS		
POSIBILIDADES QUE SE LES OFRECE A LOS COMUNEROS CUANDO NO PUEDEN RESPONDER POR		

CUOTA ALIMENTARIA DE MENORES.			
PROPUESTAS DEL CABILDO PARA MINIMIZAR LAS PROBLEMÁTICAS			
DIFICULTADES QUE SE PRESENTAN PARA HACER MEJOR ATENCIÓN A LOS CASOS			
FORTALEZAS CON LAS QUE CUENTA EL CABILDO			
OTROS PROGRAMAS CON LOS QUE SE CUENTA	PROGRAMA	TIENE	FUNCIÓN

Bibliografía

- ASOCIACIÓN DE CABILDOS INDÍGENAS DEL NORTE DEL CAUCA - ACIN (2005): *“Diagnóstico de Familia del Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué”*.
- ACIN (2009-2011): *Plan Territorial* Equipo de Planeación Territorial Cultural. *Cultural para Revitalizar el Proceso y los Planes de Vida*.
- ACIN (2010) *“Contexto político en el Norte del Cauca 2010”*. Casa del Pensamiento – Tejido de Defensa de la Vida.
- ACIN (2010): *Plan de vida Nasa Página principal*. Recuperado de <http://www.nasaacin.org/sobre-acin/planes-de-vida/90-plan-de-vida-proyecto-nasa/213-planes-de-vida>.
- ACIN, Tejido Pueblo y Cultura, Programa de Educación (2011): *Propuesta de administración de la atención educativa para el establecimiento del convenio interadministrativo entre la secretaria de educación departamental del Cauca y la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca en el marco del decreto transitorio 2500 de 2010*. Santander de Quilichao.
- ACIN (2011): Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Primer Documento de Trabajo. ACIN (2011): *“Proyecto Educativo Comunitario (PEC)”*
- ACIN (2011-2012): *“Plan Territorial Cultural”*. Equipo de Planeación Territorial Cultural.
- ACIN (2012). *Nwe`sxPwe`sxFxi`zenxi*. Programa de Familia.
- ACIN (2013): *Lineamientos para la intervención con las víctimas del conflicto armado en la zona norte del Cauca*.
- Ayllón, María Rosario (2001). *“La practica como fuente de conocimiento: una propuesta operativa para sistematizar experiencias en Trabajo Social”*

- Castellanos, M & Caviedes, M (2007). *La educación en los pueblos indígenas de Colombia*. En E. Rey (Ed.), *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp. 265 -272). Bogotá: Antropos Ltda.
- Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC (2002): *Çxayu'çe. Revista de etnoeducación n° 6*. Popayán. Editorial El Fuego Azul.
- CRIC (2003): *Çxayu'çe. Revista de etnoeducación n° 7-8*. Popayán. Editorial El Fuego Azul.
- CRIC (2004): *¿Qué pasaría si la Escuela?* Popayán.
- CRIC (2007): *Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca*. Popayán.
- CRIC y Mesa de Pueblos Indígenas y DESC (2007): *La paradoja de la educación indígena*. En E. Rey (Ed.), *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp. 289). Bogotá: Antropos Ltda.
- CRIC (2009): *Çxayu'çe. Semillas y mensajes de etnoeducación*. N° 13. Popayán. Editorial El Fuego Azul.
- CRIC (2011). *Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural – PEBI.
- CRIC (2012). *Página principal*. obtenida el 15 de agosto de 2012. <http://www.cric-colombia.org>
- Enciclopedia: Colombia (1999.” *Una obra fundamental para todo aquel que quiera o necesite estudiar a fondo nuestro país*”. Editorial PROLIBROS, Cuarta edición. Santafé de Bogotá, D.C., Colombia. Pág.: 47-99

- Estrada, Víctor Mario, Torres, Liliana eat. (2005): *Miradas sobre la sistematización de Experiencias en Trabajo Social*. Universidad del Valle. Cali. Pág.: 163.
- Ghiso Alfredo (1998). “*De la practica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*”
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Jara h, O. (2006): *Guía para sistematizar experiencias*.
- Proyecto Nasa & Universidad Javeriana (2007): *Proyecto Nasa*.
- Rodríguez P. Alba Nubia et. al (2009): *Sujetos sociales, acciones colectivas y Trabajo Social*. Universidad del Valle. Cali.
- Rojas Soriano, R. & Ruiz, A. (2001). *Apuntes de la Vida Cotidiana*. (3a. ed.). Méjico: Plaza y Valdés.
- Romero Ayuso, D. & Moruno Millares, P. (2006). *Actividades de la vida diaria*. España: Elsevier.
- Sánchez, F. Díaz A. & Formisano M. (2003): *Conflicto, violencia, actividad criminal en Colombia: un análisis espacial*. [versión digital recuperada el 19 de febrero de 2013]
- Tattay, Libia (2012): *El hilo de las mujeres en el Consejo Regional Indígena del Cauca*. En Bolaños, G. et. al.: *Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria en el Cauca Indígena*. (pp. 203 - 234). Colombia. Taurus.
- Wilches Chaux, G. (2005): *Proyecto Nasa: la construcción de un plan de vida de un pueblo que sueña*. [versión digital recuperada el 20 de febrero de 2014].