



**SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ENMARCADA  
EN UN CONTEXTO DE *INTERCULTURALIDAD***

**AUTORAS**

**DIANA MARCELA TORRES LLANTÉN  
DIANA MARCELA POSSO DE LA TORRE**

**FACULTAD DE ARTES INTEGRADAS  
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL  
PROGRAMA ACADÉMICO DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO  
SANTIAGO DE CALI  
ENERO DE 2014**

**SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN ENMARCADA  
EN UN CONTEXTO DE *INTERCULTURALIDAD***

**AUTORAS**

**DIANA MARCELA TORRES LLANTÉN  
DIANA MARCELA POSSO DE LA TORRE**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE  
COMUNICADOR SOCIAL - PERIODISTA**

**DIRIGIDO POR:  
JOSÉ HLEAP BORRERO**

**FACULTAD DE ARTES INTEGRADAS  
ESCUELA DE COMUNICACIÓN SOCIAL  
PROGRAMA ACADÉMICO DE COMUNICACIÓN SOCIAL - PERIODISMO  
SANTIAGO DE CALI  
ENERO DE 2014**



## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios, por darnos la oportunidad de continuar desarrollándonos como personas y profesionales, comprometidas con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

A nuestras familias por el apoyo incondicional, sobre todo cuando sentíamos desfallecer, fueron ellos quienes nos ayudaron a recobrar las fuerzas para continuar trabajando.

A la Universidad del Valle por habernos ofrecido la formación profesional y la sensibilidad social que nos impulsó a llevar a cabo este proyecto para optar el título de comunicadoras sociales - periodistas.

Un agradecimiento muy especial al profesor José Hleap por haber compartido con nosotras una metodología de investigación tan enriquecedora como lo es la sistematización de experiencias.

A la Institución Educativa Centro Integrado de Servicios por brindarnos la oportunidad de acompañar el proceso de re-conocimiento y proyección de su experiencia de educación *intercultural*. De manera especial a las directivas del colegio y al Cabildo del resguardo de Pitayó por su respaldo e interés en nuestro trabajo educativo.

A todas las demás personas que de una u otra forma nos prestaron su colaboración para el éxito de esta investigación.

## RESUMEN

El trabajo de “Sistematización de una experiencia de educación enmarcada en un contexto de interculturalidad” se introduce en el campo de la recuperación de experiencias de transformación social a través de la educación; esto se logra indagando en las reflexiones de los *actores sociales*, protagonistas de la experiencia educativa *intercultural* del Centro Integrado de Servicios. Este trabajo además pone en diálogo las distintas voces de los participantes con los discursos oficiales y los documentos que normatizan la educación secundaria en Colombia. Finalmente, la investigación busca proyectar la experiencia partiendo de lo encontrado en la sistematización.

### Palabras clave

Interculturalidad, educación, cultura, etnia, actor, escenario, pedagogía, dinámicas, sistematización, comunidad, indígena.

## ÍNDICE

|                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                                            | <b>6</b>  |
| <b>1. SOBRE EL OBJETO DE SISTEMATIZACIÓN .....</b>                   | <b>9</b>  |
| 1.1. Planteamiento del problema .....                                | 9         |
| 1.2. Objetivos de la sistematización .....                           | 11        |
| 1.2.1. Objetivo general .....                                        | 11        |
| 1.2.2. Objetivos específicos .....                                   | 11        |
| <b>2. RED CONCEPTUAL .....</b>                                       | <b>12</b> |
| <b>3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA .....</b>                              | <b>17</b> |
| <b>4. CRONOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA EDUCACIONAL DEL C.I.S.....</b>    | <b>21</b> |
| <b>5. CAMPOS TEMÁTICOS .....</b>                                     | <b>26</b> |
| 5.1. Categorización de los campos temáticos .....                    | 26        |
| 5.2. La experiencia comprendida desde las distintas perspectivas ... | 27        |
| <b>6. MITOS, RITUALES, VÍNCULOS Y ÁMBITOS DE LA EXPERIENCIA ...</b>  | <b>56</b> |
| <b>7. LINEAMIENTOS DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA .....</b>         | <b>63</b> |
| <b>8. A MODO DE CONCLUSIÓN .....</b>                                 | <b>68</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>                                            | <b>71</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                  | <b>75</b> |
| Anexo I. Protocolo de entrevistas .....                              | 75        |
| Anexo II. Fotografías .....                                          | 80        |

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende comprender la experiencia particular de educación de la Institución Centro Integrado de Servicios (C.I.S.), ubicada en la vereda Buenavista del resguardo de Pitayó en el municipio de Silvia, Cauca. Este colegio está conformado por docentes indígenas y mestizos, quienes enseñan a población perteneciente a los grupos *étnicos* guambianos y paeces.

Las comunidades indígenas colombianas a lo largo de la historia se han visto sometidas por la imposición de la cultura *occidental*. Esta problemática se evidencia, entre otras cosas, en la educación que se les ha brindado a estas comunidades, ya que la diferencia cultural ha llevado algunas veces a la discriminación y la invalidación del conocimiento autóctono. Cansados de esta situación, los indígenas iniciaron una lucha por la reivindicación de sus derechos como ciudadanos y el reconocimiento de su cultura, que incluía la posibilidad de tener una educación adecuada a sus costumbres.

En el año 1971 se dio origen al Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual logró que el Gobierno reconociera el derecho a una educación propia para estas comunidades. En 1984 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia creó el programa de etnoeducación, entendido como “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas” (Resolución 3454, artículo 1º) de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad. Más adelante, la constituyente de 1.991 dio cabida a representantes de diferentes grupos *étnicos*, consiguiendo así una legislación incluyente que

ratificara sus derechos y les permitiera administrar sus territorios y sus procesos de manera autónoma. Así, durante los años siguientes se crearon varios decretos encaminados a lograr la concesión de la educación a las comunidades indígenas.

Hoy en día estas comunidades corresponden al 3,4% de la población nacional (DANE) y les pertenece un tercio del territorio, dentro del cual cuentan con autonomía en los asuntos comunitarios, en la estimulación de la medicina tradicional, la parte judicial y en la administración de su educación.

A lo largo de la experiencia, el C.I.S. ha implementado un modelo *pedagógico* entre los conocimientos propios y los formalizados, lo que ha permitido el desarrollo de unas dinámicas particulares. La comunidad educativa manifiesta que este modelo no llena todas sus expectativas, ya que los conocimientos *occidentales* que reciben no son suficientes para competir a nivel nacional y su cultura se ha ido perdiendo en la búsqueda de esta hibridación; es por esto que han iniciado la construcción de una propuesta distinta.

El presente trabajo busca reconstruir, comprender y potenciar la experiencia del C.I.S. a través de la generación e interpretación de relatos que evidencien desde las distintas perspectivas la manera como ha sido vivida.

Esta investigación se expone en ocho capítulos. El primero describe y contextualiza el problema de sistematización y plantea sus objetivos. El segundo hace un recorrido por los conceptos que se desarrollan en la experiencia sistematizada. Establecemos la metodología de investigación en el tercer capítulo. El cuarto reconstruye cronológicamente la experiencia educativa del Centro Integrado de Servicios. El quinto capítulo analiza las diferentes perspectivas y los temas que atraviesan la experiencia. En el sexto profundizamos en las dinámicas y relaciones, a través del estudio de los mitos, rituales, vínculos y ámbitos configurantes de la experiencia. En el séptimo capítulo se proponen unos

lineamientos de desarrollo basados en lo expuesto por los participantes en la sistematización de experiencias. Y en el último, a modo de conclusión, exponemos lo encontrado en la investigación y la manera como la sistematización de esta experiencia aportó a los diferentes actores, a nosotras como investigadoras y a los estudios en comunicación.

## 1. SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

### 1.1 Planteamiento del problema

La Constitución Nacional de 1991 reconoce a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural, otorgando a los grupos *étnicos* el derecho que tienen a una educación que se amolde a sus costumbres. Esto ha llevado a una constante transformación de la educación que se les brinda a los pueblos indígenas, donde algunas comunidades han construido un modelo educativo buscando apropiarse el *Discurso Pedagógico Oficial* a sus necesidades e inquietudes.

Nuestra investigación pretende entender un caso de educación que se lleva a cabo en el marco de esta lucha entre los saberes propios de una comunidad y los saberes impuestos por el Estado: la Institución Educativa Centro Integrado de Servicios (C.I.S.), ubicada a 40 minutos de la cabecera municipal de Silvia Cauca. En la actualidad de la experiencia (noviembre de 2012) la institución cuenta con la presencia de docentes mestizos e indígenas y estudiantes indígenas. Escogimos el C.I.S. porque en este lugar desde hace algunos años se viene construyendo un modelo educativo particular que permite el desarrollo de unas dinámicas distintas.

El trabajo de Halverson de Shauer (1985), quien realiza una investigación sobre la relación entre la comunidad yucuna y la educación impartida por hispanohablantes de comunidades religiosas, nos permite notar que no es una invención contemporánea la búsqueda de una educación propia para los indígenas, sino que esta es una idea que se viene desarrollando desde hace varias décadas.

A través de nuestra investigación pretendemos comprender la experiencia del C.I.S, enfocándonos en la manera cómo se construye el *escenario pedagógico* y las relaciones que se establecen entre los *actores* (reconocidos a través de los relatos), en un *contexto de interculturalidad*.

En la búsqueda de una metodología apropiada para lograr la comprensión de esta experiencia, exploramos diversos trabajos académicos relacionados con la línea de investigación en comunicación y gestión social del conocimiento. Investigaciones como la de Niquinás, Llantén, Casso y Pechené (2009) sobre la implementación de las TIC en una comunidad indígena, acuden a las encuestas y a los grupos de discusión generalizando los puntos de vista. De manera similar, se desarrolla el estudio realizado por Cruz y Valencia (1998), quienes tratan de determinar las posibilidades y limitaciones de la aplicación de la ley de etnoeducación, analizando la problemática desde la parte legal. Mediante una muestra, Corpus y Cuene (1998) identifican las necesidades educativas de una comunidad indígena para proponer un cambio educativo consistente en la adaptación de programas de contenidos oficiales de preescolar al saber cultural integrándolo con el conocimiento *occidental*.

En contraste, hallamos investigaciones que le otorgan mayor importancia a la parte cualitativa de la experiencia como la de Zapata y Popayán (2008), Marín y Maríes (2009), Jordan (1998) y Mondragón (2010). Las similitudes de estos trabajos con nuestra investigación nos permitieron elegir como metodología la sistematización de experiencias, la cual es definida por Jara (2011: 67) como el “proceso de reflexión e interpretación crítica sobre las prácticas y desde la práctica que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos”. A diferencia de las distintas modalidades a través de las cuales se han estudiado casos similares, esta metodología de investigación nos permitió recrear la experiencia desde la perspectiva de los *actores* y



evidenciar los aspectos a potenciar para fortalecer el proceso que se está llevando a cabo en esta comunidad educativa.

## 1.2. Objetivos de la sistematización

### 1.2.1. Objetivo general

Comprender en su complejidad el *escenario pedagógico* en el cual se desarrolla una experiencia particular de educación, enmarcada en un *contexto de interculturalidad*.

### 1.2.2. Objetivos específicos

1. *Recrear* la experiencia educativa del C.I.S. a partir de la generación y lectura (*extensiva, intensiva y comparativa*) de los relatos, que dan cuenta de la manera como fue vivida.
2. Interpretar la experiencia educativa del C.I.S. desde la construcción del *escenario pedagógico* (*mitos, rituales, vínculos, ámbitos*) y el reconocimiento de las relaciones de poder, control y conocimiento que se efectúan en este.
3. Potenciar la experiencia de manera que sea posible vislumbrar su efecto transformador para contribuir al desarrollo de la misma.

## 2. RED CONCEPTUAL

Para comprender mejor la experiencia decidimos explorar desarrollos conceptuales desde distintos autores y trabajos académicos que están enmarcados en la misma línea de investigación.

La experiencia particular del C.I.S. se desarrolla en un espacio social que Acevedo (2009: 23) denomina *escenario*. El autor explica el concepto al relacionarlo con el teatro, exponiendo que en ambos hay *actores*, *argumentos*, *ámbitos*, *conflictos* y *contextos*; alude a esta metáfora para “la lectura e interpretación de experiencias de intervención en comunidades populares” (Acevedo, 2009: 19). Expone que para entender una experiencia es necesario enfrentarla como lo hace el espectador de una obra de teatro, es decir, observándola como una unidad en donde hay un *contexto* y unos *actores* que interactúan a través del lenguaje y las acciones; estos se encuentran inmersos en dinámicas fluctuantes en las cuales constantemente se crean nuevas realidades (Acevedo, 2009: 20).

Para dar cuenta de un *escenario* es necesario caracterizar a los *actores* que intervienen en las distintas experiencias, pero también a los discursos contruidos por ellos, a los espacios en los que conviven y a las relaciones que establecen con los otros componentes del *escenario* (Acevedo, 2009: 22).

Nuestra investigación se desarrolla en un *escenario* donde se lleva a cabo un proceso de aprendizaje-enseñanza, es decir, un *escenario pedagógico*; asumimos el concepto de *pedagogía* desde Bernstein (1996: 106) quien la define como:

Un proceso sostenido mediante el que alguien adquiere nuevas formas de

conducta, conocimiento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado desde el punto de vista del adquirente, desde el punto de vista de otros o de ambos.

El autor menciona la existencia de dos clases de *pedagogía*: la *pedagogía institucional* y la *pedagogía segmentada* (Bernstein, 1996: 106). La *institucional* es aquella que se desarrolla en centros oficiales a cargo de transmisores acreditados y que reproduce lo que Díaz Villa (2001: 66) llama *Discurso Pedagógico Oficial (DPO)*, es decir, legislaciones específicas que el Estado impone para regular el qué y el cómo enseñar en todas las instituciones del país. Por otra parte, la *pedagogía segmentada* se da en las relaciones interpersonales directas de la experiencia y la práctica cotidiana con transmisores informales. Como un ejemplo de *pedagogía segmentada* podemos tomar el trabajo que Marín & Mariés (2009) realizan en una comunidad indígena páez, para determinar las causas de la deserción de estudiantes de esta comunidad en la Universidad del Valle. Los investigadores llegan a la conclusión de que la equivocada escogencia de carreras universitarias, guiada por la cosmovisión de su *etnia* y no por sus gustos y aptitudes, influye en la rápida deserción de los estudiantes indígenas.

La experiencia sistematizada en nuestra investigación gira en torno a la lucha entre la *pedagogía segmentada* y el *Discurso Pedagógico Oficial* que el Estado procura reproducir a través de la *pedagogía institucional*. En el mismo sentido gira la investigación de Niquinás, Llantén, Casso y Pechené (2009), la cual busca determinar la forma en que los estudiantes de la Institución Educativa Centro Integrado de Servicios logran apropiarse las nuevas tecnologías siguiendo los estándares impuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Los investigadores advierten los riesgos que tiene para la cultura páez tomar las TIC como simples herramientas y no como lo que realmente son: “entidades de creación de subjetividades” (Niquinás, Llantén, Casso y Pechené, 2009: 77). Como una posible solución, esta investigación propone un modelo pedagógico mediante el cual sea posible integrar las TIC, apoyando y estimulando el fortalecimiento de procesos de

rescate y conservación cultural.

La investigación realizada por Zapata y Popayán (2008) en la comunidad guambiana, en donde desde hace algunos años se viene implementando un modelo educativo propio combinado con el mundo escolar *occidental*, concluye que en este caso en particular no se ha logrado de la mejor manera esta hibridación cultural, refiriéndose a que se da mayor importancia a los conocimientos propios que al saber *occidental*, lo cual ocasiona dificultades en los estudiantes a la hora de enfrentarse al mundo universitario.

Otro concepto que se articula con nuestra investigación es lo que López de La Roche (2012) llama *capital escolar*, que representa los conocimientos adquiridos durante la escolarización (*pedagogía institucional*) y que es una derivación del *capital cultural* de Pierre Bourdieu, el cual hace referencia a los conocimientos y las competencias adquiridas tanto en la educación formalizada como en otros procesos de socialización. Para nuestra sistematización de experiencias es necesario tener en cuenta el *capital escolar*, aunque estas dinámicas *pedagógicas* dejan ver a su vez el *capital cultural* de cada *actor* que se reconoce como perteneciente a una comunidad *étnica*. Asumimos el concepto de *etnia* desde Giddens (1991: 278) “la *etnicidad* hace referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas”. Estos grupos *étnicos* se constituyen en virtud de lo que los hace culturalmente similares, que es al mismo tiempo lo que los diferencia de los demás. Las características más habituales por las que se distinguen dichos grupos *étnicos* son la lengua, la historia, la religión y la forma de adornarse.

En este sentido, Corpus & Cuene (1998), dos docentes investigadores que se identifican como pertenecientes a la *etnia* páez, en su investigación reconocen la existencia de un determinado *capital cultural* de un grupo de niños de preescolar; es por esto que proponen adaptar los programas de contenidos oficiales al saber

propio, integrándolo a su vez con el conocimiento “científico” de manera esporádica e informal.

El *escenario pedagógico* foco de nuestra investigación está enmarcado en un contexto de *interculturalidad*. Hemos decidido trabajar este concepto desde la perspectiva de Walsh (2007a: 47-54), quien para desarrollarlo lo diferencia de *multiculturalidad*, enfatizando en que éste último se refiere expresamente a la diversidad de la sociedad, mientras que la *interculturalidad* no se trata de una simple idea de interrelación de culturas sino “que señala y significa procesos de construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra” (Walsh, 2007a: 47). En otras palabras, la multiculturalidad es simplemente el reconocimiento de la diversidad *étnica* en la confluencia de individuos culturalmente diferentes, mientras que la *interculturalidad* es la relación establecida entre estas culturas que empodera a las comunidades para conocer otras cosmovisiones, apropiando de ellas aspectos que le sirvan para su progreso y así construir entre todos unas maneras diferentes de conocer y de pensar el mundo que apunten hacia la democratización de los distintos saberes.

Walsh (2007b: 109) menciona el caso particular de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas en Ecuador; en este lugar se ejerce una educación que no busca una mezcla entre el saber *occidental* y el autóctono sino un espacio de conocimiento otro. En contraste, están otras investigaciones que hacen referencia solamente a la mezcla de diferentes sistemas educativos y a sus repercusiones, como la de Cruz y Valencia (1998) quienes analizan las posibilidades y limitaciones de la ley de etnoeducación implementada por el Estado restringiéndose a la aplicación de la normatividad, al igual que la de Halverson de Schauer (1985) que gira en torno al proceso educativo de los indígenas yucunas, aludiendo a que con la llegada de la educación impartida por los hispanohablantes de comunidades religiosas se impusieron barreras culturales

y lingüísticas.

Los *actores* del *escenario pedagógico* foco de nuestro estudio validan el *Discurso Pedagógico Oficial* pero también reconocen su *etnia* como productor de conocimientos, por lo que algunos buscan construir un modelo educativo que otorgue valor al conocimiento autóctono y lo articule apropiadamente con los conocimientos *occidentales* que se imponen desde el Estado.

La red conceptual podría entenderse mejor en el siguiente cuadro:

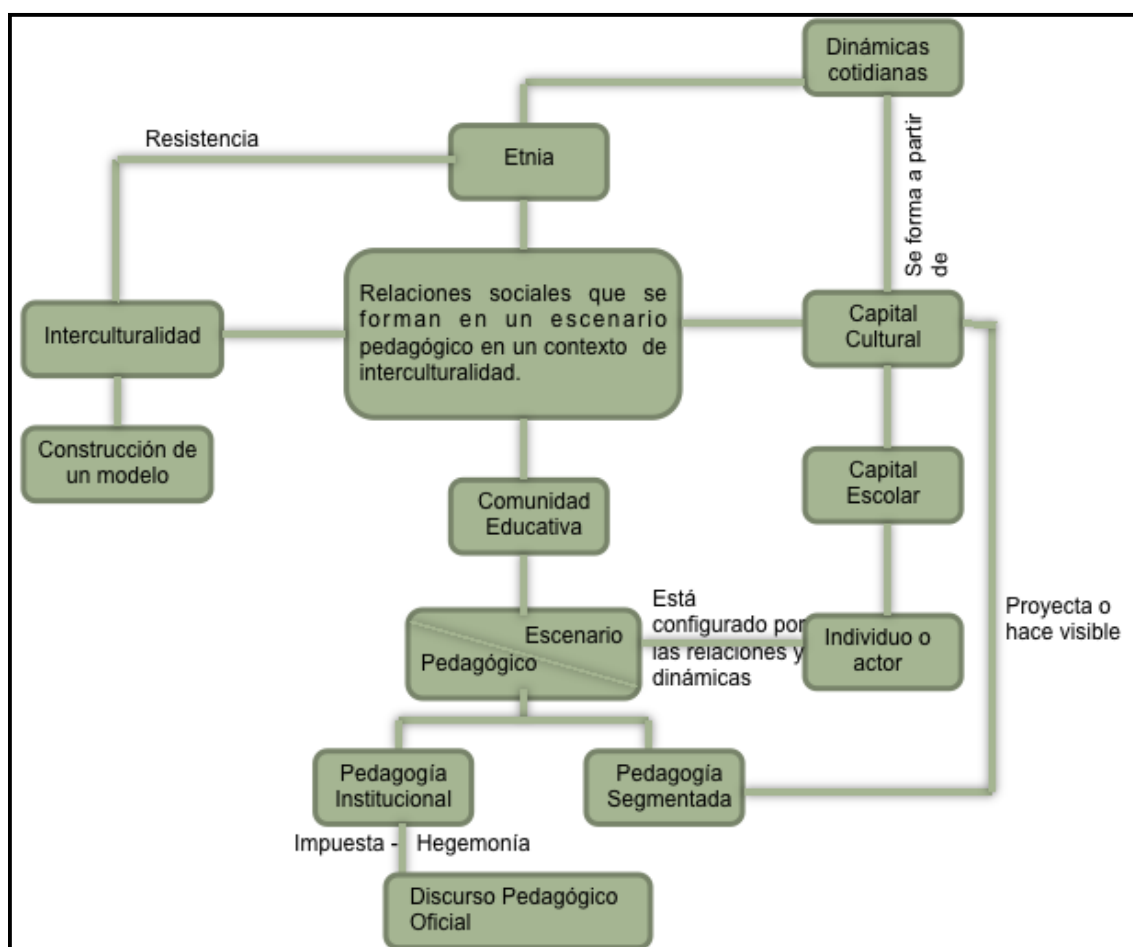


Figura 1: representación gráfica de la red conceptual.

### 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para llevar a cabo esta investigación optamos por la sistematización de experiencias desde la perspectiva hermenéutica:

[...] Desde el enfoque hermenéutico la sistematización se apoya sustancialmente en el trabajo de suscitar relatos que hagan posible recrear las experiencias estudiadas, generar procesos de interpretación de estos relatos que conduzcan a una visión negociada del sentido que esas experiencias tienen para sus actores y permitan al investigador dilucidar las lógicas de las mismas (Ruiz, 2009: 82).

Como lo menciona Acevedo (2009: 33), el proceso de sistematización de experiencias se realiza en tres fases que interactúan a lo largo de la narración y la lectura de los relatos de los *actores* que son: *la recreación* o *reconstrucción* de la experiencia, *la interpretación* y *la potenciación*.

De la mano del concepto de *actor del escenario social*, entendido desde Acevedo (2009: 22) como no solo quien ejecuta una acción sino quien brinda una determinada interpretación del sentido de esa acción (*actor social*), identificamos a los *actores* que son parte de la experiencia y que desde su perspectiva podrían *recrearla* a través del relato. Es importante resaltar que en la sistematización “no se asume una correspondencia entre individuo y *actor*. [...] Muchos ‘individuos’ pueden tener una misma perspectiva, pueden representar un mismo actor, de una voz propia que puede ser actuada por distintos ‘individuos’ y en algunos casos un ‘individuo’ puede expresar distintas perspectivas o papeles” (Acevedo 2009: 22).

En consecuencia, reconocimos los siguientes *actores sociales* en la experiencia: estudiantes, profesores, padres de familia, egresados, personal administrativo, personas de apoyo, Cabildo y entidades oficiales. Para la *recreación* o

*reconstrucción* de la experiencia generamos estrategias que motivaran la construcción de relatos, procurando que estos brindaran descripciones densas y vincularan las multiplicidades de sus vivencias al conocimiento de la experiencia.

Para la recolección de los relatos de los padres de familia nos reunimos con ellos en grupos de dos o tres personas. La misma metodología se empleó con los egresados, el personal administrativo y las personas de apoyo.

El acercamiento a los estudiantes se hizo por grupos de 12 a 15 personas, en torno a una actividad lúdica, logrando que nos compartieran su experiencia.

A través de una entrevista personalizada nos acercamos a los profesores, quienes nos narraron su experiencia desde el ingreso al colegio hasta el momento en el que nos encontrábamos (noviembre de 2012).

Para la recolección de los relatos del Cabildo y las entidades oficiales nos entrevistamos con el jefe de núcleo de la Secretaría de Educación del departamento del Cauca y el Coordinador Pedagógico del Consejo Regional Indígena del Cauca; sus narraciones nos arrojaron las perspectivas que tienen estas entidades sobre la experiencia educativa del C.I.S.

Al unir todos estos relatos obtenidos se creó un *macrorrelato consensual*, el cual se constituye según Ruiz (2009: 83), a partir de una negociación colectiva entre las diversas perspectivas desde las cuales los *actores* han vivido la experiencia. Este *macrorrelato*, que es la materia prima de nuestro proceso de sistematización, no es ajeno a contradicciones y conflictividades.

Para la segunda fase, *la interpretación* de la experiencia, fue necesario tener en cuenta la unidad hermenéutica, es decir, el conjunto de textos a interpretar: tanto los relatos producto de lo narrado por los *actores* de esta experiencia, como los



documentos relacionados con nuestra investigación. Esta segunda fase la realizamos a través de tres tipos de lecturas de los relatos: *extensiva*, *intensiva* y *comparativa*.

De acuerdo con Acevedo (2009: 33), la lectura *extensiva* es en la que se analiza cada relato como unidad de sentido; en la sistematización de la experiencia educativa del C.I.S. esta lectura consistió en primer lugar, en identificar los *actores textuales*, es decir, los *actores* cuyas acciones están referidas en los relatos y son configurantes de la experiencia; y en segundo lugar, en la reconstrucción de la cronología endógena, la cual nos permitió identificar las marcas temporales que atraviesan la experiencia y los asuntos y cuestiones que los *actores* consideran relevantes en los relatos: campos temáticos.

La lectura *intensiva* es el proceso mediante el cual se establecen las relaciones entre los campos temáticos y los diferentes sentidos que los *actores* le otorgan a estos. En la experiencia sistematizada analizamos estos campos en cada relato, confrontando las diferentes perspectivas expresadas.

La *comparativa* es la lectura a través de la cual se evidencian las transformaciones del *escenario pedagógico* a lo largo de la experiencia. En el caso sistematizado la realizamos cruzando la cronología con el análisis de los campos temáticos en cada relato; esto nos permitió comprender las dinámicas y relaciones de poder que se establecen en el *escenario*: *mitos*, *rituales*, *vínculos* y *ámbitos*. Entendemos estos conceptos desde Hleap (2012: 94), quien define los *mitos* como una creencia compartida por una perspectiva de *actor* que es configurante de la experiencia; los *rituales* como formas del hacer que cobran los *mitos*, es decir, prácticas que cargan de sentido y transforman a los *actores*; los *vínculos* como las relaciones de poder, confianza, organización, etc. que se establecen entre los *actores* y de estos con la experiencia; y los *ámbitos* como los espacios donde esta se desarrolla.

La tercera fase es la *potenciación*, la cual según Acevedo, permite reconocer la fuerza implicativa y el potencial transformador del proceso de sistematización, es decir, su incidencia en los *actores*, en las dinámicas del *escenario pedagógico* y en el *contexto* de la experiencia. Sin embargo, la *potenciación* no debe asumirse como el último paso de la metodología sino como un elemento transversal a la sistematización, ya que a través de todo el proceso se logra colectivamente dilucidar el potencial transformador de la misma (en la *recreación* y fortalecimiento de las diferentes lecturas de la realidad, la confrontación de valores y saberes, la construcción de memoria).

Como lo explica Acevedo (2009: 33) “la potenciación se advierte también en la visibilización, re-conocimiento y legitimación de conocimientos y prácticas sociales que normalmente se mantienen ocultos y excluidos y que a través de la sistematización adquieren un nuevo sentido”. Así, junto con la comunidad, se construyeron posibles lineamientos de desarrollo que permitieron fortalecer la experiencia.

#### 4. CRONOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA EDUCACIONAL DEL C.I.S.

Reconstruimos la cronología de la experiencia a partir de las marcas de tiempo referidas en los relatos que principalmente se encontraron en los *actores* que llevan más tiempo vinculados a la institución como los docentes, los egresados, el personal administrativo, de apoyo y en los documentos que hacen parte de la unidad hermenéutica de esta sistematización. Obtuvimos así un lapso de 25 años en el que el *escenario pedagógico* se ha transformado al modificarse *actores*, relaciones y dinámicas de la experiencia.

En 1987 se dio apertura a las clases de la institución bajo el nombre de Colegio Pro-Agropecuarios C.I.S., según aparece explícito en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los relatos de los profesores, dando origen así a esta experiencia educativa. De acuerdo con el PEI, en septiembre de ese mismo año fue contratado Gilberto Casso a través del Plan Nacional de Rehabilitación (PNR), quien hoy en día cumple las funciones de rector y es el docente más antiguo del colegio.

La institución fue reconocida oficialmente por el Concejo Municipal de Silvia y la Secretaría de Educación del Cauca en 1988, de acuerdo con lo documentado en el PEI. El colegio inició solamente con los grados cuarto y quinto, la planta profesoral era muy reducida, por lo que para cumplir con el pensum académico cada profesor debía dar varias materias, las cuales eran asignadas mediante un consenso entre ellos. De acuerdo con lo narrado por los profesores, en 1989 la planta física carecía del servicio de energía, tampoco contaban con una cancha ni patio; a pesar de esto se logró la apertura del grado sexto.

En el año 1991 nace una nueva Constitución Política de Colombia que dio cabida en su creación a estudiantes, indígenas, guerrilleros desmovilizados, liberales, conservadores, reconociendo así la participación de las minorías. En el caso de las comunidades indígenas, esta nueva Legislación les otorgó el derecho a tener una educación de acuerdo con sus costumbres, lo cual traería más adelante cambios estructurales en el C.I.S.

Los profesores que en 1992 ya hacían parte de la institución, narraron lo diferente que era el colegio en ese momento: no había restaurante escolar, el C.I.S. funcionaba con el calendario B (iniciaban las clases en junio), los docentes duraban hasta un año sin sueldo y se trabajaba bajo la modalidad de hora cátedra, hasta 1993 cuando la Secretaría de Educación del departamento del Cauca nombró a los docentes de planta.

El 8 de febrero de 1994 se expidió la Ley General de Educación; siguiendo lo dispuesto por esta ley, la comunidad educativa construyó y apropió el PEI de la mano del Cabildo, quienes hasta ese momento habían permanecido al margen del proceso educativo de la institución, según el relato de los profesores; producto de esto se inició la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario (PEC) a nivel de Resguardo.

El decreto 804 del 18 de mayo de 1995, en concordancia con lo dispuesto en la Ley 115, reglamentó la atención educativa para los grupos étnicos; este documento permitió que las entidades gubernamentales volcaran su mirada hacia las instituciones educativas indígenas buscando mejorar sus condiciones. El Ministerio de Educación Nacional donó 15 computadores de la campaña “Computadores para Educar”, introduciendo así las nuevas tecnologías en esta comunidad educativa, tal y como se evidencia en los relatos de los profesores.

De acuerdo con las narraciones de los egresados que estudiaban en el año 1996, en el C.I.S. se dictaban clases de la lengua materna de los indígenas paeces, el nasa yuwe, lo que demuestra la importancia que se le daba al hecho de que la mayoría de los estudiantes de la institución pertenecieran a esta comunidad; no obstante, vemos a través de la cronología que estas clases han sido intermitentes a lo largo de la experiencia. En ese entonces, la institución ya ofrecía atención educativa desde el grado cero hasta noveno, esto evidencia que había ocurrido una transformación en la estructura del colegio; sin embargo, puede percibirse desde los relatos que aún sentían carencias en la infraestructura: no había comedor ni cocina. Entre 1996 y 1997 se creó el servicio de restaurante escolar en el C.I.S., lo que se evidencia en la contratación del personal de apoyo que labora en la cocina de la institución.

En el PEI se relata que en 1998 se certificó a la institución para la aprobación de estudios de educación media, debido a que se completó el ciclo escolar (de grado cero a once). Se realizó la inscripción ante el Icfes, lo que permitió que se graduara la primera promoción del colegio en donde los graduandos utilizaron los trajes típicos de su comunidad para la ceremonia, según los relatos de los egresados.

El Cabildo reconoce que en 1999 se intentó consolidar un solo PEC, lo que difiere de la versión de los profesores, quienes manifestaron que el Cabildo se vinculó a este proceso desde antes. En este mismo año, según la narración de los profesores, hurtan los computadores de la sala de sistemas, imprevisto que marca la experiencia de la institución educativa ya que por algunos años se suspendieron las clases que involucraban estos equipos de cómputo, según el relato de los egresados.

En el 2000, se graduó la promoción más grande hasta el momento (13

estudiantes), de acuerdo con lo narrado por los egresados.

En el 2005 la institución realizaban integraciones con otros colegios indígenas, esto era visto por los estudiantes de ese entonces como una manera en que el C.I.S. se preocupaba por la pervivencia de su cultura.

En desarrollo de lo dispuesto por el Decreto 1397 de 1.996, que crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas, nace la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), mediante el Decreto 2406 del 26 de junio de 2007.

Según el PEI en el 2010 se realizó una autoevaluación institucional en la que se reconocieron las equivocaciones y aciertos de los distintos estamentos del C.I.S. En el mismo año se expidió el Decreto 2500 del 12 de julio por medio del cual:

Se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

De acuerdo con el relato del representante de la Secretaría de Educación del Cauca (entidad oficial), este Decreto corresponde simplemente a un ensayo del Ministerio de Educación Nacional para comprobar si las comunidades indígenas están preparadas para asumir su educación.

En el 2012 a través de la construcción del PEC se retomó el contacto del Cabildo con el C.I.S., como lo narran sus representantes, buscando fomentar la cultura en la educación. De acuerdo con las narraciones de las entidades oficiales, desde el 2012 la educación se encuentra en un proceso de transformación y ya hay una propuesta de educación propia, aunque los profesores de la institución no quieren esta educación sino la oficial; en contraste, los docentes hacen alusión a su

interés en la pervivencia de la cultura conservando los estándares de calidad.

En la actualidad de la experiencia, la institución educativa cuenta con un personal de 13 docentes, 2 administrativos y 2 personas de apoyo; los estudiantes que asisten al colegio, entre guambianos y paeces, suman 265 y la catorceava promoción está a punto de culminar su ciclo académico de bachillerato. La institución cuenta nuevamente con equipos de cómputo y acceso a internet; además se cubre parcialmente el transporte escolar desde julio de este mismo año, según el relato de los padres de familia.

Las entidades oficiales y el Cabildo manifiestan que en la institución se ha aplicado un modelo educativo no propio a lo largo de toda la experiencia.

Los egresados aseguran que el nivel de exigencia en la institución ha venido incrementando, a pesar de que los docentes expresan carencia de material pedagógico para las clases de la modalidad. Ha habido un constante tránsito de docentes procedentes de diferentes departamentos y mejoras en la infraestructura del C.I.S., según lo cuentan los profesores y el personal de apoyo.

## 5. CAMPOS TEMÁTICOS

### 5.1. Categorización de los campos temáticos

Nuestra unidad hermenéutica está compuesta por los relatos de 40 estudiantes, 13 padres de familia, 8 egresados, 13 docentes, 2 administrativos, 2 personas de apoyo, 2 entidades oficiales y 2 representantes del Cabildo; y por los siguientes documentos: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995, Decreto 1397 de 1996, Decreto 2406 de 2007, Decreto 2500 de 2010, Proyecto Educativo Institucional (PEI) C.I.S. del 2011 al 2015.

A partir de la *lectura extensiva* de la unidad hermenéutica establecimos los siguientes asuntos transversales y relevantes para la experiencia, es decir, los campos temáticos configurantes de la misma que son abordados y compartidos en los relatos:

**Cultura**, con lo que hacemos alusión a la *etnia*, la diversidad y la relación entre culturas, el Cabildo, la relación de los indígenas con el territorio.

**Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, aludiendo a las referencias sobre el PEI como proyecto y su construcción, el plan de estudios, las metodologías *pedagógicas*, los objetivos de la institución, los recursos y el manual de convivencia.

**Familia**, con lo que nos referimos a las dinámicas y conflictos familiares, el nivel educativo de los padres, la ubicación de la casa familiar, la economía del hogar.

**Deserción escolar** es lo que aparece en los relatos sobre el abandono al proceso educativo por parte de los estudiantes, causas y consecuencias.



**Concesión de la educación a las comunidades indígenas**, lo que enmarca las menciones al proyecto de concesión de la educación, a la construcción de un modelo educativo propio, al modelo educativo propio Vs. el *Discurso Pedagógico Oficial*.

## 5.2 La experiencia comprendida desde las distintas perspectivas

La experiencia educativa de la Institución Centro Integrado de Servicios (C.I.S.) se da en medio de la lucha entre el saber propio y el *Discurso Pedagógico Oficial*, debido a que en este *escenario pedagógico* interactúan individuos que pertenecen a distintas *etnias*. La búsqueda de un modelo educativo apropiado para esta comunidad ha llevado a que se desarrollen dinámicas particulares, conflictos y contradicciones, puesto que cada uno entiende de manera distinta cómo ha transcurrido la experiencia y a su vez, cada *actor* expresa múltiples perspectivas en su relato. Es importante tener en cuenta que un individuo puede pertenecer a una u otra categoría de *actor* dependiendo del momento cronológico de la experiencia; así, una persona que corresponde al *actor* estudiantes, más adelante podrá ser parte de la categoría egresados, padres de familia y algunos tal vez se vincularán laboralmente a la institución como personal de apoyo, administrativos o profesores.

Además es fundamental distinguir entre los *actores sociales* y los *textuales*: el *actor social* es aquel que narra la experiencia desde sus vivencias y brinda una determinada interpretación a través de su narración, mientras que el *actor textual* desarrolla las acciones en el relato que son configurantes de la experiencia; un *actor social* puede referir en su discurso varios *actores textuales*. En el caso sistematizado encontramos que no siempre existe una correspondencia exacta entre los *actores sociales* y los *textuales*, por ejemplo: los padres de familia son el *actor social*, pero el *actor* referido, algunas veces es todo el núcleo familiar de los

estudiantes.

Para analizar esta experiencia es relevante tener presente que no se encuentra aislada del resto de dinámicas sociales, por el contrario se ve afectada por aspectos *contextuales* como la ubicación geográfica, las condiciones climáticas, la violencia latente en la zona, la globalización y las nuevas tecnologías, tal y como aparece en los relatos.

Partiendo de esto, analizamos el desarrollo de los campos temáticos indagando sobre las distintas perspectivas desde las cuales se abordan:

### **Cultura**

La Constitución Política de Colombia reconoce el país como pluriétnico y multicultural y considera la cultura como un derecho de los individuos y un producto de la interacción social (Constitución Nacional, artículo 70). De manera similar los *actores* del *escenario pedagógico* desarrollan el concepto de cultura desde las dinámicas sociales que se dan en su entorno y en su comunidad: las costumbres, la cotidianidad, el trabajo de la tierra, la lengua, los ritos, los mitos, las creencias, la comunicación.

Los distintos *actores* establecen una relación directa entre la cultura y la educación. De la misma manera la Ley 115 en el artículo 1º define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social; como un servicio público cuyo fin es dar acceso, entre otros, a los bienes y valores culturales (Constitución Nacional, artículo 67).

En el Decreto 2406 de 2007 se considera que la Constitución Política “protege la diversidad étnica y social de la nación”, oficializa la lengua de los grupos étnicos en sus territorios y establece los derechos de estos grupos con tradiciones lingüísticas propias; así mismo la Ley General de Educación menciona el

reconocimiento de los individuos en una identidad nacional y propia (Ley 115, artículo 5º). El C.I.S. está ubicado en una zona estratégica que permite la unión de varios pueblos, es un espacio en donde por años han convergido distintas culturas: la páez, la guambiana y la mestiza. Las directrices de la institución plantean “una formación que reconoce la diversidad, la interculturalidad, la autonomía y la identidad, pero también los derechos y necesidades de las comunidades indígenas” (PEI, filosofía institucional). Los individuos que participan de esta experiencia educativa se reconocen a sí mismos dentro de una *etnia* y se establecen como diferentes a las personas que no pertenecen a esta. De la misma manera, identifican que tanto en los buenos momentos como en los retos, hay un aprendizaje y una retroalimentación entre las culturas que allí confluyen.

- Profesor Camilo (mestizo): de la cultura páez rescato y pienso que es una ventaja que los paeces o los nasas tienen sobre el foráneo y ¿cuál es? ese es su dialecto porque ellos entienden lo que nosotros hablamos, pero nosotros son cosas muy mínimas y básicas que entendemos del lenguaje de ellos. Los niños en el proceso educativo que llevamos, he notado que se sienten con más confianza cuando aplico en el desarrollo de mis clases palabras en su lengua, muchas veces les da risa cuando yo no hago bien la pronunciación y ellos me corrigen, pero en algunos casos ellos se cierran, se vuelven herméticos cuando uno les pregunta qué significan determinadas palabras.

- Profesor Alirio (indígena): yo netamente en español no dicto clases, a pesar de que muchos de ellos no hablan la lengua, la entienden pero no la hablan y es que no lo quieren hablar, porque aquí yo mezclo la clase de inglés y una semana doy inglés y otra nasa yuwe y cuando toca nasa yuwe a ellos no les gusta, no a todos. Los propios indígenas no queremos ya aprender el nasa yuwe.

- ¿Todos hablan nasa yuwe?

- Leydi (estudiante): ¡no! Nosotros no podemos, eso es muy difícil.

- Heidy (estudiante): no me gusta.

- Byron (estudiante): es que uno lo entiende, pero no lo habla.

- Yerson (estudiante): yo no hablo, ni entiendo.

- Eyder (estudiante): pues en el colegio me gustaría que enseñaran también la lengua para no perder también eso, pero no la enseñan y yo no la sé hablar, la entiendo pero no la hablo.

En el colegio trabajan docentes mestizos e indígenas que ven el proceso *pedagógico* como un encuentro cultural en donde la participación de todos es crucial para la formación de los estudiantes. Para muchos de los profesores mestizos el llegar a la comunidad representó una dificultad, puesto que tuvieron que reacomodar sus estrategias metodológicas con el fin de transmitir los conocimientos a los estudiantes indígenas.

- Profesora María (mestiza): [...] esa parte de mirar lo de la cosmovisión de ellos, de esa aplicación de ellos de la educación frente al hecho de ser zonas indígenas, ha sido complicado porque ellos manejan otra visión en cuanto a calidad educativa, entonces digamos que le toca trabajar a uno con niveles mínimos, muy bajos.

Por su parte, los padres de familia hacen énfasis en la importancia de la lengua nativa: algunos comentan que en sus hogares sólo se habla el páez, otros mencionan que aunque les enseñan a sus hijos el idioma propio, a ellos no les gusta hablarlo en público; también hacen alusión a que es una lengua difícil de aprender.

- Profesora Patricia (mestiza): por otra parte, ha sido bastante difícil integrar la parte cultural, ya que principalmente al preescolar llegan niños hablando solamente en su idioma páez; muchas veces pasan los grados de la primaria y no aprenden incluso a hablar bien el español. En mí caso sí ha sido una dificultad mayor con el inglés porque para ellos el inglés ya es una tercera lengua.

Existe una relación entre la cosmovisión indígena y el arraigo por el territorio, el cuidado y el trabajo de la tierra, que es reconocida por los diferentes *actores* del *escenario pedagógico*. En el Decreto 804 que reglamenta la atención educativa para grupos *étnicos*, se menciona esta relación al establecer que:

La infraestructura física requerida para la atención a grupos étnicos, debe ser concertada con las comunidades, de acuerdo con las características geográficas, las concepciones de tiempo y espacio y en general con los usos y costumbres de las mismas (Decreto 804, artículo 19).

Por su parte, los profesores mestizos expresan tener una relación diferente con el territorio, debido a que sienten ajenas estas condiciones geográficas a la cotidianidad que viven por fuera de la institución.

- Profesora María: cuando yo llegué acá fue terrible, ese choque de cambio de clima, terrible saber que tocaba utilizar que el buso, que la chaqueta, que la bufanda, que el gorro, que los guantes, entonces por ahí empezó el trauma.

En muchos de los relatos se advierte una pérdida en las tradiciones de la cultura indígena; por ejemplo, varios egresados narran que anteriormente en el colegio se dictaban clases de páez, se realizaban encuentros con otras instituciones indígenas y se graduaban utilizando sus vestidos típicos. En cumplimiento del artículo 5° de la Ley 115, que menciona la importancia de enseñarles a los estudiantes sobre su cultura y los grupos *étnicos*, el C.I.S. se ha preocupado por la pervivencia de la cultura páez; aunque algunos *actores* reconocen este interés, también son conscientes de que la *pedagogía institucional* ha sido el detonante de las modificaciones en las dinámicas sociales y culturales de la actualidad de la experiencia. Por su lado, algunos profesores manifiestan que los indígenas deben recuperar sus costumbres pero sin apartarse por completo del mundo globalizado en el que se encuentran inmersos, es por esto que proponen la enseñanza de la lengua, la historia, los mitos y demás aspectos que hacen parte de la cultura páez.

- Merly Valencia (egresada): no pues eso ya se ha perdido mucho acá. La cultura de nosotros se ha perdido mucho, no era como era antes.

- Luz Marina Méndez (egresada): pero ellos tratan de enseñar lo que es el páez, o sea que no han llegado a colocar uniforme, porque nosotros como paeces no necesitamos lo que es el uniforme.

- Eliceth (estudiante): sí, pero más que todo en la casa, en la familia y en el colegio casi no, porque a veces uno dice algo y los compañeros se le burlan, entonces no. Ya la cultura se está es como perdiendo, lo escuchan hablar así y unos se le burlan, le dicen que parece un abuelo hablando así, que no sé qué.

- Gina (estudiante): en el colegio hacen actos culturales, podemos hablar nuestra lengua que es el páez. Y pues el cabildo escolar también, porque sirve para atender problemas, para manejar a la comunidad, para fortalecer el territorio.

En la Constitución de 1991 se designa como idioma oficial de la Nación el castellano y se reconocen los dialectos y lenguas de los grupos *étnicos* como también oficiales en su territorio (Constitución Nacional, artículo 10), por lo cual el Decreto 2406, que crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la

Educación para los Pueblos Indígenas, menciona la necesidad de conservar las diferentes culturas y lenguas reglamentando que los procesos educativos indígenas deben ser bilingües.

Una perspectiva de *actor* de los padres de familia se refiere a que el colegio ha descuidado la parte cultural, reconocen la importancia que ha cobrado el idioma nativo para acceder a diferentes trabajos que ofrecen las mismas comunidades indígenas. En contraste, desde otra perspectiva algunos padres relatan lo difícil que les resultó aprender el español en la escuela, por lo que decidieron no enseñarles a sus hijos el páez.

Ferney Yotengo (padre de familia): para conservar la cultura yo creo que eso lo tenemos que manejar desde el hogar enseñando, más no venir a exigir aquí sino más bien que eso se enseña es en el fogón, enseñando a nuestros hijos para que ellos vayan aprendiendo y lo hablen. De mi manera de pensar yo creo que aquí en el colegio también, pero hay otros padres de familia que dicen que no, que eso no es necesario y si un profesor llega y enseña entonces dicen que no, que esa escritura del alfabeto páez es muy dura, entonces eso también es respetable, pero de mi parte yo creo que sí es necesario.

- Alba Lilia Ramos (madre de familia): nosotros hablamos páez, pero mis hijos no, pues ellos quieren hablar, pero no han podido hablar, yo no sé por qué será, de pronto es porque nosotros en la casa lo hablamos pero entre los dos con mi compañero, pero cuando estamos con ellos casi no, a veces se les manda en páez y lo entienden pero no lo han podido hablar. [...] Me decían que acá en el colegio estaban dictando clases de páez, pero pues yo no sé cómo será que están haciendo porque yo no les he preguntado si es que están tratando de hablar o cómo será. Milena trata de hablar páez y todo eso, pero no puede hablar bien pero siempre está tratando, yo le digo que tiene que aprender porque son cosas que verdaderamente hacen falta, a veces uno para hablar con una persona mayor lo necesita.

La Constitución y la Ley 115 disponen que por ser el nuestro un país laico nadie podrá ser obligado a recibir una educación religiosa de un credo específico en un establecimiento del Estado y que los grupos *étnicos* “tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Constitución Nacional, artículo 68).

Profesora Mirellys: los indígenas antes creían en sus dioses: la luna, el sol, bachué, pero por la evangelización que hicieron los españoles ellos ahora creen

en Dios. En la parte de religión aquí tenemos muchos credos religiosos. En la forma de impartir la materia de religión hay que tener muy en cuenta la forma de cada uno de los estudiantes en su formación religiosa, porque a veces ellos se ofenden por cualquier cosa, entonces uno debe ser muy delicado en esa situación; trabajarlas como integradas todas las religiones para que en ningún momento los estudiantes se sientan afectados.

### **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**

En la Constitución Política de Colombia de 1991 se establecen parámetros que reglamentan la educación: la enseñanza de la Constitución Política; la búsqueda del acceso al conocimiento de la ciencia, la técnica y demás bienes culturales; el aprendizaje y la práctica de una conciencia social; la formación moral, intelectual y física de los educandos; y la obligatoriedad de una estructura en un año preescolar y nueve años de educación básica para los niños entre 5 y 15 años de edad (Constitución Nacional, artículo 67).

La Ley 115, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política, reglamenta que por obligación todas las instituciones educativas que brinden educación preescolar, básica y media deben tener un Proyecto Educativo Institucional con el fin de lograr la formación integral del educando, “en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Ley 115, artículo 73). Así, la Ley 115 regula todo lo concerniente a los niveles a cursar, el pensum académico, las materias obligatorias por ley y las opcionales en el caso de los colegios técnicos, los requisitos para obtener el título, la conformación estructural de los consejos de la institución, los objetivos generales y específicos de cada nivel y de la institución (formación moral, sexual, ética, medio ambiental, etc.), el gobierno escolar, entre otros.

El PEI también “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de

la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable” (Ley 115, parágrafo del artículo 73). El C.I.S. cuenta con un PEI, el cual organiza y estructura muchas de las dinámicas y relaciones que se dan en el *escenario* y se modifica anualmente buscando mejorar los procesos *pedagógicos* de la institución. En la presentación de este se plantean unos objetivos educacionales y metodológicos para recuperar los derechos de la comunidad indígena, su cultura y tradiciones.

Los relatos de las entidades oficiales enfatizan en que la construcción del PEI debe hacerse de manera colectiva, involucrando a las autoridades y a los distintos miembros de la comunidad y resaltando la importancia de que este debe ser apropiado para las comunidades indígenas. Aunque los representantes del Cabildo comparten esta opinión, también reconocen que en ciertos momentos han estado alejados de este proceso del C.I.S.

- Parmenio Ramos (encargado de la educación en el Cabildo): eso del PEI antes estaba suelto todo, no teníamos ninguna organización, cada uno trabajaba por su lado, pero a partir del 2009 se organizó un comité y ese comité ya empezó a trabajar y a ponerle mas atención a la educación, a ver qué necesidades teníamos en los planteles, en las instituciones y todo eso. Este año se inició el contacto del Cabildo con el colegio porque me gustó y me he acercado a los profesores, los estudiantes, para dejar claro lo que queremos como Cabildo, lo que quiere la comunidad de padres y lo que quiere la comunidad en general. Y ya estamos buscando la manera de evaluar profesores, estudiantes y padres de familia desde acá.

Este PEI al igual que el *escenario pedagógico*, se ha transformado a lo largo de los años, lo cual aparece referido en los relatos de los profesores más antiguos que nos cuentan que se realizan reuniones anuales para evaluarlo.

- Profesor Giovanny: nosotros cuando llegamos aquí no existía ni el famoso Proyecto Educativo sino que uno llegaba aquí y les digo sinceramente, nosotros llegábamos aquí y decíamos: vos das esto, vos das esto y como éramos tan poquitos profesores, con decirles que a mí me tocó dar matemáticas. Cuando iniciamos con el profesor Reinaldo él me decía: hacéle vos a las matemáticas, entonces a mí me tocaba dar matemáticas hasta décimo grado, me tocó llegar a dar trigonometría y así nos repartíamos las áreas con tal de cumplir todos esos horarios y el famoso pensum académico. Después esto lo fuimos superando a medida que nosotros íbamos desprendiéndonos de horas e íbamos consiguiendo



los licenciados para cada área, para cada especialidad [...] Y entonces empezamos a querer hacer nuestras propias cosas e inclusive empezamos nosotros a generar nuestro propio Proyecto Educativo Institucional y hasta el momento en el día de hoy lo tenemos, se ha venido reformando año tras año.

El PEI contiene el manual de convivencia de la institución en donde se explicitan las normas de comportamiento que deben cumplirse dentro del colegio y los derechos y deberes de la comunidad educativa. Este manual de convivencia cumple con lo estipulado en la Ley 115 que reglamenta que el proceso educativo debe ir en pro de formar seres humanos capaces de desempeñarse en la sociedad y exige a las instituciones una formación en valores, ética y moral y el desarrollo de habilidades para la comunicación que permitan solucionar conflictos. (Ley 115, artículo 92).

- Profesora Mirellys: aquí los alumnos no tienen ese sentido de pertenencia. Usted pintó el colegio y a los poquitos días ellos con los lápices rayan, colocan los pies, ensucian. Se debería hacer esa sensibilización a los niños todos los días: vean hay que cuidar, porque si usted llega a una parte donde está todo limpio usted se va a sentir bien.

De la misma manera la Constitución en el artículo 56 reglamenta que el Estado debe procurar un buen ambiente laboral y hace referencia a que durante el proceso de educación la comunidad debe propiciar una buena convivencia ciudadana y el orden público. Los diferentes *actores* reconocen algunos conflictos en las relaciones interpersonales, en este mismo sentido los profesores admiten que su ambiente laboral se ha visto perturbado por la presencia de los grupos armados en la zona. Respecto a ello, el PEI explica que la Institución no cuenta con los recursos económicos necesarios en caso de presentarse un acto de desorden público, puesto que el Estado dentro del presupuesto económico designado no tiene en cuenta el riesgo que corren los colegios que se encuentran en zonas de alta influencia guerrillera.

- Profesor Giovanni: aquí también hemos pasado por combates, porque nos ha tocado tanto del desaparecido M-19 como de las FARC y tantos grupos revolucionarios que han pasado por aquí y uno ni sabe quién carajos son. Ellos han pernoctado aquí y a nosotros nos ha tocado hablar con ellos, también con el ejército porque antes ellos llegaban aquí y se apoderaban de esto y uno no podía

decir nada porque ya lo tildaban de colaborador de la guerrilla y como toda esta gente permanecía aquí, uno llegaba a Silvia y la gente decía: ya vienen los profesores guerrilleros y uno se sentía mal porque nosotros respetábamos las políticas de cada uno, pero no nos metíamos en nada; venían aquí hacían sus cosas y nosotros: listo no ha pasado, volvíamos a trabajar. Gracias a Dios hoy ya no nos están acosando tanto, ya el ejército también entendió que esto aquí por orden presidencial y por la Procuraduría no pueden entrarse a una institución, sin embargo, algunos no cumplen esta orden y nos ha tocado ir varias veces a la Personería a preguntar qué hacemos para que nos los saquen. Bueno, ya por lo menos hay alguien quien nos defienda, anteriormente no había nadie y aquí nos tocaba aceptar a todo el mundo.

En el artículo 3° del Decreto 804 de 1995 se normatiza que los colegios asentados en zonas indígenas deben incluir en su PEI propuestas de etnoeducación teniendo en cuenta las particularidades de cada cultura, de manera que sea posible atender a toda la población que allí confluye. En cumplimiento de esto el C.I.S. cuenta con la modalidad agropecuaria, la cual el Cabildo considera pertinente para promover el arraigo por el territorio y los profesores para formar en el trabajo del campo. Los padres de familia al igual que los estudiantes resaltan que la enseñanza de la modalidad les brinda un aporte a la vida económica familiar, puesto que lo aprendido en el colegio lo pueden poner en práctica con la tierra y los animales que ellos poseen.

- Profesor Juan Pablo: estamos en ese proceso de seguir motivando a los muchachos para que aprendan un oficio y ese oficio sea en el campo, sencillamente siempre han vivido en el campo y siempre vamos a estar en el campo y así uno tenga la posibilidad de ir a estudiar a otra parte, uno no deja el sitio donde nació, donde creció.

- Danny (estudiante): antes estudiaba en el colegio de Pitayó pero me pasé acá porque me gusta aprender sobre animales y acá enseñan sobre eso, o sea del campo y hasta ahora en todo me ha ido bien, lo que mas me gusta es la clase de pecuaria porque me enseñan sobre animales y como yo tengo mis animales pues aplico lo que me enseñan acá.

- Jhon Alex (estudiante): acá también nos enseñan agropecuaria y eso le sirve mucho a uno para ponerlo en práctica con los animales de uno, yo tengo ganado, especies menores. A mí me gusta mucho relacionarme con el campo y acá le enseñan a uno cómo tratar un parto, como controlar una enfermedad.

Tanto las entidades oficiales como los docentes coinciden en que al PEI le hace

falta lograr que esa modalidad sea transversal al proceso *pedagógico*, es decir, que lo aprendido en las materias obligatorias por ley se articule con las materias de la modalidad.

- Profesora María: el contexto que maneja el PEI no es aterrizado, entonces nosotros necesitamos generar una articulación entre todas las áreas del conocimiento que nos permitan ser interdisciplinar y poderlas mezclar, pero aterrizándolas al contexto real [...] Hay que empezar por mirar qué tipo de metodologías, porque es muy difícil unificar una metodología y decir vamos a utilizar este modelo pedagógico para enseñar, no; o sea, chévere que todos utilicemos estrategias diferentes, pero que todos fuéramos encaminados para un mismo sitio, porque eso es lo que nos hace falta.

A pesar de que existe una propuesta de etnoeducación, algunos *actores* piensan que es importante incluir el contacto con personas que no hacen parte de la comunidad *étnica* y con las nuevas tecnologías. Parte de la planta profesoral del C.I.S. es mestiza, lo que el Cabildo reconoce como una ventaja porque desde su perspectiva esto sirve para motivar a los estudiantes a realizar carreras profesionales en busca de una retroalimentación hacia la comunidad. Por su parte, los estudiantes piensan que el acceso a las tecnologías ha afectado su visión de mundo y sus expectativas sobre lo que pasará al terminar su ciclo de bachillerato.

- Parmenio Ramos (encargado de la educación en el Cabildo): la visión del Cabildo en cuanto a educación para estos años es que ya no estemos cerrados como antes, que con lo que teníamos nos conformábamos; ahora ya queremos que con la tecnología, que ya todos tengamos esa participación de competencia con las universidades y con todo eso; que no seamos, que como decían, que por ser indígenas no podíamos ir a una ciudad o a una universidad sino que ahora queremos que haya igualdad para todos, que sabemos que nuestros indígenas también pueden.

La Ley 115 precisa que el fin de la educación es que los individuos al finalizar el proceso reconozcan sus habilidades y tengan la capacidad de incluirse en el mundo económico, ya sea profesionalizándose o introduciéndose inmediatamente al mundo laboral (Ley 115, artículo 5º). En consecuencia, el PEI establece el enfoque productivo para el colegio (PEI, 4.4 Principios y fines del establecimiento educativo) con miras a que los estudiantes tengan la oportunidad tanto de acceder a una educación superior como de ingresar al mundo laboral. Los estudiantes del

C.I.S. al terminar su formación tienen diversas expectativas: algunos quieren continuar con sus estudios y realizar carreras técnicas o profesionales, otros pretenden ingresar a las fuerzas armadas y los demás desean salir a trabajar tanto en los oficios del campo como en las ciudades.

- ¿Qué quieren hacer al terminar el colegio?
- Yerson (estudiante): yo quiero estudiar diseño gráfico en Popayán.
- Victor (estudiante): yo quiero estudiar enfermería superior en Popayán en la Universidad del Cauca.
- Yamid (estudiante): yo quiero estudiar administración de empresas en Cali.
- Aydé Gloria (estudiante): yo quiero estudiar preescolar en Popayán.
- Byron (estudiante): yo quiero estudiar ingeniería de sistemas.
- Diony (estudiante): yo sí primero quiero ir a trabajar, trabajar para luego seguir estudiando porque igual por acá es escasa la plata, yo quisiera estudiar medicina, pero pues primero trabajar. Después de graduarme estoy pensando en ir a trabajar a Cali porque yo tengo un bebé de un añito que se llama Anderson, entonces primero por mi bebé y luego sí por mí.
- José (estudiante): yo quiero ser soldado profesional siempre me llamó la atención.

En contraste, los egresados comentan los trabajos que actualmente realizan y las oportunidades que tuvieron al salir de la institución. Ninguno de los entrevistados manifiesta haber hecho una carrera profesional, pero sí cursos en el SENA y técnicos; casi todos han tenido la capacidad económica y el *capital escolar* para continuar con sus estudios. Los egresados mencionan que aspectos de su vida familiar y carencias en su proceso educativo durante la época del colegio les han impedido avanzar en sus estudios superiores.

- Carmelina Casso (egresada): después de graduarme del colegio me dediqué a mis hijos porque pues tengo dos niños y de ahí comencé a hacer cursos así en el SENA. Cursos primero de culinaria, después de hortalizas de clima frío, después hice uno en Silvia de eso que uno hace dibujos con peluches y todo eso.
- Enrique Pito (egresado): yo hice simplemente unos cursos de vigilancia, unos cursos en el SENA, en la Cruz Roja y después de eso me fui a prestar servicio y ahora soy conductor de una camioneta.

- Yaneth Pito (egresada): antes de terminar de estudiar me hice un curso de sistemas, después de que me gradué hice un curso en el SENA de auxiliar de farmacia, después me hice el de auxiliar en salud oral; estuve trabajando un tiempo, casi un año con la IPS Totowampa, después hice una licencia materna en el Centro ESE de Silvia y ahorita como está tan difícil el trabajo estoy volviendo a estudiar y estoy estudiando preescolar y las prácticas las estoy realizando aquí.

Los egresados mencionan que les hubiera gustado que les enseñaran más sobre la lengua, la cultura y otras asignaturas como el inglés, sistemas (cuando no se dictaban estas materias), electricidad y oficios como hacer muñecos y cocinar. Los *actores* que hacen parte de la actualidad de la experiencia expresan que hay aspectos que se podrían reforzar; por ejemplo, la secretaria del colegio (personal administrativo) manifiesta que le gustaría que la educación se enfocara en rescatar las tradiciones culturales de la comunidad que según su punto de vista se han perdido; a su vez, los estudiantes comentan lo que les gustaría aprender y que no está considerado en su plan de estudios.

- ¿Hay alguna cosa diferente que les gustaría que les enseñaran?

- Cindy (estudiante): sí, manualidades.

- Rosalina (estudiante): tejer bayaderas, hacer peluches, muñecas.

- José (estudiante): a mí me gustaría que nos enseñaran a escribir el idioma que nosotros hablamos.

- Amalia (estudiante): cocina, música, manualidades, coser.

En el PEI se explicita la manera cómo se han conseguido los recursos económicos de la institución, las gestiones que se han hecho para dotar al colegio de lo necesario y ampliar su planta física; estos recursos han sido asignados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) según lo dispuesto en los artículos 336 y 356 de la Constitución Política de Colombia y en cumplimiento del Título IX de la Ley 115 donde se considera la educación como un gasto público y se especifica que “se financia con los recursos del situado fiscal, con los demás recursos públicos nacionales dispuestos en la ley, más el aporte de los departamentos, los

distritos y los municipios, según lo dispuesto en la Ley 60 de 1993” (Ley 115, artículo 173).

En cuanto a los destinos de estos recursos de la institución, el personal administrativo da su opinión sobre cómo deberían utilizarse.

- Secretaria Faviola Pito (personal administrativo): de pronto modificar el transporte porque aquí hay estudiantes que caminan dos horas, dos horas y media y hasta tres horas [...] Se tiene que lograr que lo que es el transporte sea desde el inicio hasta el final. Y lo otro, lo del restaurante, también que se mejore porque es que usted sabe que cuando uno llega relajado, con menos cansancio, bien descansadito, usted sabe que uno rinde en cualquier tipo de cosa. Entonces, igualmente en muchas comunidades así como unos tenemos para darles un buen desayuno en otros no tenemos, hay unos que llegan solo con mera agua de panela, unos que llegan aquí a desayunar y a almorzar. Entonces si esas dos cosas se llegaran a lograr, la educación mejoraría más, esas dos cosas son primordiales para mí.

Por otra parte, los profesores expresan que aunque hay muchos proyectos en el C.I.S., estos no se han podido concretar por la falta de gestión de recursos por parte del rector. En su defensa él argumenta que estos dineros son restringidos y que lo poco que llega no va directamente a los fondos de la institución, por lo que hay que dirigirse a varias entidades para su consecución.

Rector Gilberto Casso (personal administrativo): se han ido buscando algunos recursos para el mejoramiento de la planta física, ampliación de la planta física: el patio central del colegio era solamente un pastal y con los padres de familia buscamos los recursos, yo busqué el material y la mano de obra la hicimos entre todos. Posteriormente el comedor, también era un pastal donde los niños cuando recibían su plato de comida se tiraban ahí al lado de las mascotas, de los perros y eso me daba como pesar, hasta que le dije al Cabildo, al municipio “vea necesitamos un comedor para los niños” y se logró. Al menos yo me siento satisfecho con esto y algunas otras cosas que se han logrado como la sala de sistemas que empezó con 15 computadores [...] de esos 15 solo tenemos 5, por cuestión de falta de personal administrativo, falta de vigilancia, tuvimos una experiencia desagradable de un hurto, pero gracias a Dios de los 15 hoy tenemos más computadores, por “computadores para educar”, con recursos del municipio, con recursos del Cabildo, hemos ido así gradualmente consiguiendo de dos, de tres y en este momento acaban de llegar otros cuatro computadores. [...] Ahora tenemos una gran dificultad en tanto recursos de transporte escolar, la plaza está, no hemos podido hacer el contrato con algún transportador porque no hay propietarios. Tuvimos como 3 semanas de transporte pero nos pusieron problema porque estábamos transportando en un camión y tuvimos que

suspender y estamos buscando otro vehículo.

## **Familia**

La Constitución Nacional reconoce a la familia como un actor importante en la dinámica social y la establece como un derecho fundamental de los niños: la familia junto con la escuela, la sociedad y el Estado serán los encargados de brindarle amor a los menores, cuidado y protección (Constitución Nacional, artículo 44). De la misma manera la Ley 115 reconoce a la familia como la primer responsable de velar por la educación de los niños, correspondiéndole matricular a sus hijos en las instituciones educativas (que lo compromete a seguir los reglamentos y requerimientos de dicha institución), participar en asociaciones de padres de familia, informarse del comportamiento y rendimiento académico de los estudiantes, buscar y recibir orientación, participar en el consejo directivo, contribuir solidariamente con la institución, educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral (Ley 115, artículo 7°).

En el PEI se establecen las obligaciones que tienen los padres de familia con el colegio tales como colaborar en las distintas actividades programadas para ellos, asistir a las reuniones de entrega de notas o llamados de atención, el pago a tiempo del restaurante escolar, etc. También se menciona el deber que tienen de “proporcionar a su hijo un ambiente de comprensión y respeto dentro del hogar y no recargarle de trabajo que le impida cumplir con sus labores académicas” (PEI, manual de convivencia, artículo 14).

Las entidades oficiales advierten la importancia de involucrar a la familia y a la comunidad en la construcción y acción del proyecto educativo indígena, tal como lo reconoce el representante del CRIC refiriéndose a la enseñanza de la lengua en las instituciones indígenas.

- CRIC Otoniel Melenje (representante de las entidades oficiales): dentro de las

mismas escuelas hay estrategias para mirar como se fortalece desde la familia el idioma, porque tiene que ser desde la familia y no desde la escuela y darle continuidad en la escuela.

Así mismo, el personal administrativo establece una relación estrecha entre el hogar y la escuela, aludiendo a que las familias ponen sus expectativas en la educación brindada por la institución y a su vez los procesos y dinámicas que se dan en el *escenario pedagógico* se ven afectados por el contexto familiar de los individuos. En esto coinciden los padres y los estudiantes, quienes consideran que la composición y participación familiar en el proceso de educación es un asunto relevante. Un ejemplo de esto es que los egresados distinguen a la institución como parte de su comunidad y algunos manifiestan que su ingreso tiene que ver con una tradición familiar, puesto que algunos de sus padres fueron fundadores.

- Yaneth Pito (egresada): [...] como este es el colegio que está en nuestra comunidad, entonces hay que apoyarlo en tratar de tener más niños para que no lo vayan a cerrar porque hubo un tiempo en el que dijeron que iban a cerrar el colegio.

Los profesores también manifiestan preocupación por el tipo de familias en donde crecen los estudiantes y por la disfuncionalidad de los núcleos familiares, ya que esto afecta el proceso educativo que se lleva a cabo en la institución.

- Profesora Mirellys: la base fundamental de todo es la familia, por ejemplo yo soy la profesora de ética pero no puedo venir a enseñarle valores al niño porque los valores los traen de la casa. Si yo le enseño a mi hijo a ser respetuoso, él va a ser respetuoso, si yo a él le enseño a robar, él va a venir a robar; entonces yo creo que los valores es la calidad humana que tengan desde la formación en su hogar.

- Profesora María: los niños vienen de hogares descompuestos, entonces no hay como esa exigencia, tú les exiges aquí, pero ellos se van a la casa y muchos de ellos viven solitos, viven con la abuela, viven con el tío, viven con el hermano, entonces es bien difícil tratar de nosotros mirar esas calidades aquí y compararlas con la ciudad, es lo que muchas veces choca.

- ¿Con quién vives?

- Victor (estudiante): yo vivo solo con mi hermano porque mis papás se fueron a trabajar a Bogotá, entonces a nosotros nos toca cocinar, más que todo a mí que soy el mayor.



- Eyder (estudiante): con mi mamá porque mi papá está muerto, no sé qué pasó con él porque yo era muy pequeño, pero mi mamá me ayuda mucho, me paga el estudio, me compra la ropa, todo eso y a veces me ayuda en las tareas cuando no puedo.

- Gina (estudiante): yo tengo un hijo, tiene 6 meses y me lo cuida la mamá de mi compañero. En mi caso, cuando tuve a mi hijo mi familia no me apoyó, quedé en embarazo a los 17 años y entonces me fui a vivir con mi compañero y después él se fue a prestar servicio y de ahí yo no iba a seguir estudiando, pero mi suegra me animó para que estudiara y ella es la que me está dando el estudio.

Los profesores advierten que otro aspecto familiar que afecta las dinámicas educativas es el hecho de que los hogares de algunos estudiantes se encuentren muy retirados de la planta física, aludiendo a que este es un posible foco de desmotivación para los niños y jóvenes en el proceso educativo. Una perspectiva de los estudiantes ve en este recorrido un sacrificio que deben realizar para lograr la culminación de sus estudios, lo cual según lo expresan ellos, tiene como fin “ser alguien en la vida”.

- Eyder (estudiante): yo vengo de la vereda Togüengo, me demoro dos horas de venida y dos de ida caminando.

- Byron: yo vivo en La Ovejera que queda como a dos horas de acá.

- Diana Patricia: por lo que a uno le toca caminar y entonces uno se aburre y piensa en retirarse, porque yo vivo en Méndez y me toca caminar mucho todos los días, pero uno se retira un año y luego se arrepiente.

El Cabildo reconoce la falta de compromiso por parte de los padres de familia; estos manifiestan que su bajo nivel de escolarización les impide apoyar a sus hijos en el transcurso de sus estudios, puesto que muchos sólo alcanzaron a completar la básica primaria. Por su parte, los profesores narran desencuentros con los padres, debido al poco apoyo de la familia en el proceso educativo; sin embargo, los padres expresan que la manera de apoyar a sus hijos es estando al tanto de su rendimiento académico y disciplinario y agradecen ser bien atendidos por los docentes del colegio.

- Alba Lilia Ramos (madre de familia): no, yo no pude estudiar, yo estuve en la

escuela como dos años no más, casi no puedo escribir bien, medio sé escribir mi nombre y leer si más o menos puedo, pero menos escribir; eso es lo que le digo a mis hijos que uno por no hacerle caso a los papás, uno muchas veces prefiere irse a trabajar y eso fue lo que me pasó a mí, me fui a trabajar y dejé de estudiar y no puede hacer nada. [...] Como yo no sé nada yo casi no puedo ayudarles, pero yo siempre les estoy diciendo: bueno hagan tareas, qué están haciendo, ustedes qué es lo que piensan, bueno hagan tareas o es que en el colegio no le colocan tareas.

- Profesora Melva: [...] los padres de familia de ese entonces, la mayoría hacían hasta primero o hasta segundo de primaria, entonces para ellos no había ese interés de que sus hijos estudiaran, era tan así que había padres de familia que decían que ellos con la pala habían salido adelante y no habían tenido necesidad de ir a un colegio [...] Ahorita en la actualidad ya hay un poquito más de interés porque los niños ya son hijos de muchos estudiantes que pasaron por este colegio.

- Gustavo Adolfo Casso (padre de familia): este es un colegio agropecuario y en eso sí, como uno es del campo, uno a veces sabe más que un bachiller y en esas partes sí uno le puede ayudar a los estudiantes.

El personal administrativo manifiesta preocupación por las difíciles condiciones económicas en las que viven las familias y la manera como eso puede afectar el proceso educativo; a pesar de que en el artículo 334 la Constitución se refiere a la obligación que tiene el Estado de proporcionar a los individuos una serie de bienes y servicios básicos para su supervivencia y tranquilidad económica, los estudiantes hacen una referencia constante a la falta de dinero, expresando una preocupación por la economía familiar, la cual está basada principalmente en el trabajo en el campo y en la prestación de servicios domésticos en las ciudades.

Los profesores expresan inquietud frente a la situación económica de las familias de los estudiantes: para ellos la institución se ha convertido en una solución económica a las dificultades, ya que algunos de los padres envían al colegio a sus hijos para que almuercen y/o para que les paguen el subsidio de familias en acción (subsidio que paga el Gobierno Nacional a las familias de bajos recursos por cada hijo que se encuentre en educación primaria, básica o media). Por su parte, los padres aceptan que matricularlos en el C.I.S. representa un beneficio y

aluden a la pequeña cuantía que pagan por el restaurante escolar y a la rentabilidad que les representa que sus hijos aprendan en el colegio el oficio del campo.

- Profesor Alirio: el Gobierno ha acostumbrado a las comunidades indígenas a que hay que pagarle a los estudiantes para que estén en clase y mire que hay padres de familia que no han aprovechado esa ayuda tan buena que les dan de que ellos estén aquí educándose.
- Hermes (padre de familia): es un colegio muy económico mejor dicho, porque pues es el colegio donde uno más se economiza en cuestión de restaurante, en cuestión de matrícula, aunque ahora es gratuita por parte del Estado.
- Profesor Camilo: [...] la situación económica de muchos aquí es una realidad que no sólo está afectando a las grandes ciudades sino que el campo también se ve afectado por ello, aquí nos ha tocado esfuerzos ingentes por brindarles algo que comer a estos jóvenes.

Los padres de familia tienen expectativas para cuando sus hijos salgan del colegio: algunos manifiestan la posibilidad de que sean profesionales y otros de que trabajen para que puedan solventarse económicamente; no obstante, la mayoría asegura que no cuenta con el dinero necesario para brindarles a sus hijos una educación superior, por lo que muchos estudiantes deciden buscar por su propio medio la manera de pagarse sus estudios superiores.

- Rosa María (madre de familia): [...] Sandra metió la pata, ahorita tiene un bebé y pues tiene que criar el niño primero porque es demasiado y no lo puede dejar. Y Robinson, pues me acompaña en la casa porque él sí quería estudiar, pero como no tenía cómo, en Popayán sí lo recibían pero pues tenía que estar pagando cada mes yo no sé cuánto y entonces dijo: si es así mejor me quedo acompañando y más adelantico.

Una de las maneras que encuentran los estudiantes para solucionar sus problemas económicos es el ingreso a las fuerzas armadas desde la prestación del servicio militar inicialmente, para luego vincularse a estas instituciones como una opción económica y de vida; esto a pesar de que en el artículo 15 del Decreto 1397 se ratifica que la Mesa de Concertación Nacional debe garantizar el cumplimiento de las normas que eximen a los indígenas de prestar el servicio militar obligatorio. Algunos padres de familia expresan que no desean que sus

hijos se involucren en la vida militar, puesto que reconocen el peligro que esto representa por el conflicto armado existente en el país; este conflicto también es reconocido por los profesores y egresados, quienes se refieren a los peligros que corren para llegar al colegio, debido a los constantes enfrentamientos entre la guerrilla y el ejército en la zona, a pesar de que la Constitución Nacional de 1991 establece en su preámbulo el deber del Estado de asegurar a los individuos libertad y paz. Sin embargo, los estudiantes en los relatos no expresan sentirse en peligro por la violencia del *contexto*.

- ¿Quiénes quieren prestar servicio militar?
- José (estudiante): yo estoy en esas. A mí siempre me ha gustado estar allá metido.
- Libardo (estudiante): yo tengo 16 años y cuando yo salga de aquí del colegio me quiero presentar al servicio militar para prestarle servicio a la patria.
- ¿Y qué les gusta de ir a prestar el servicio?
- Wilson (estudiante): la guerra (risas)

### **Deserción escolar**

La Constitución de 1991 establece como derecho fundamental el acceso a la educación por lo que implícitamente estaría reglamentando la permanencia en el proceso educativo. Sin embargo, desde los relatos de las entidades oficiales se reconoce un alto índice de deserción escolar, especialmente en las comunidades indígenas del Cauca. También hacen alusión a que es un derecho de los padres conocer los niveles, causas y efectos.

En las narraciones de los estudiantes se advierte la existencia de la deserción escolar en la institución; varios de ellos nos narran historias de compañeros que se han retirado temporal o definitivamente. Junto con ellos, los profesores y los padres mencionan esta problemática y establecen sus posibles causas: la situación económica desfavorable de las familias, los embarazos en adolescentes,

los choques en las relaciones interpersonales, el desinterés y el conflicto armado.

- Edinson (estudiante): algunos se retiran, se aburren porque les hace falta plata, porque les está yendo mal o tal vez porque no tienen el apoyo de los papás para seguir estudiando.
- Alejandrina (estudiante): también por problemas familiares, por novias.
- Diony (estudiante): yo por problemas, a veces uno entre compañeros se agarra a pelear, por cosas así, eso era con mis otros compañeros con los que ya se graduaron el año pasado, yo me retiré un año y aproveché para irme a trabajar en la casa de la profe Dora en Popayán, un año estuve con ella y otra vez me animé a estudiar y volví.
- Eyder (estudiante): hubo un tiempo que yo me retiré porque perdí dos veces el año, porque yo no hacía las tareas, no presentaba los exámenes de pura pereza, pero ahora sí tengo ganas de estudiar.

Pese a que el C.I.S. es un colegio que implica pocos gastos económicos, como fue reconocido anteriormente, los estudiantes y sus padres aseguran no tener dinero para pagar sus estudios ni los útiles escolares, por lo que en algunos casos los jóvenes optan por retirarse de la institución para empezar a trabajar y aportar dinero al hogar. Sobre esto el artículo 44 de la Constitución prohíbe la explotación o inclusión laboral riesgosa para niños.

- Rosa María (madre de familia): [...] Mónica quería tener sus cosas y como yo sola no alcanzaba entonces dijo: yo me voy a trabajar y pues dejó de estudiar un año, [...] se fue a trabajar a una casa de familia en Bogotá. Y el hermano al ver que la hermana no volvía, entonces el bobo también dijo: me voy a rebuscar pa' mis cuadernos y él se fue.
- Cindy (estudiante): yo me retiré porque necesitaba cosas y no estaba en posición de seguir estudiando, entonces me fui a trabajar a Cali y pues conseguí buenos patrones.

Otra causa de deserción está relacionada con los embarazos en adolescentes durante su etapa escolar, en muchos casos deben retirarse para cuidar a sus hijos y los padres para trabajar y sostener a la nueva familia.

Los estudiantes y los padres de familia también aluden a los problemas interpersonales como otro motivo para abandonar el proceso *pedagógico*, muchos

de ellos no hallan una salida diferente a estos desencuentros, a pesar de que en la Ley 115 se establece como uno de los principales objetivos de la educación el formar en procesos comunicativos para la resolución de conflictos.

- Cindy (estudiante): yo me retiré el año pasado por dificultades con los compañeros que a veces uno dice: ya no aguanto; ellos se graduaron el año pasado y bueno, de ahí quedé en embarazo.

- Hermes (padre de familia): mi hijo iba a graduarse aquí, pero lamentablemente, como yo le decía a usted, de pronto las dos profesoras que menciono, la profesora Mirellys y la profesora María del Mar, se comportaron muy mal con él, entonces a él no le gustó; él me dijo: papá más vale yo no sigo ahí porque yo voy allá y no me aceptan. Una vez hicieron, no sé, era como especie de un proyecto que le habían mandado a hacer y eso hubo un poco de problemas, vino el profesor Juan Pablo y ese proyecto que ellos hicieron el esfuerzo de hacer como hasta las doce de la noche, lo elaboraron, no sé si quedó bien, porque yo mucho de proyectos tampoco sé, porque el que sabe es el profesor; bueno ellos vinieron y eso no le pareció al profesor y cogió el papel y lo volvió en pedazos. Ese fue el pequeño inconveniente [...] él estudió hasta grado nueve nada más.

Desde la perspectiva de los profesores la deserción se ha convertido en una amenaza por parte de los padres de familia para reducir la exigencia académica de la institución.

- Profesor Giovanni: nosotros quisimos que el Cabildo tomara cartas en el asunto con esto porque nosotros aquí nos cansamos de decirles a los papás: oigan, vengan papás, comuníquennos qué pasa con el estudiante, por qué el estudiante se va, por qué no está aquí [...] Todo esto ha creado una diferencia con la comunidad que nos ha llevado a problemas, inclusive muchos padres de familia dicen: yo retiro a mi hijo de aquí porque el profesor les exige, porque ese profesor es malo y así, usted sabe que en las instituciones educativas los profesores siempre somos los malos.

Los profesores expresan que encuentran en algunos jóvenes desinterés por el estudio, lo que interpretan como otra posible razón de deserción escolar; en esto coinciden los relatos de los estudiantes cuando manifiestan pereza o disgusto por el hecho de asistir al colegio.

- José (estudiante): a mí me dio pereza y me salí, me fui a trabajar en minería, a sacar oro por allá por el páramo. Eso es buen negocio cuando sale, de resto no. Eso es un trabajo muy duro.

- Wilson (estudiante): me fui un tiempo y después ya me arrepentí y volví al colegio. Y me fui pues porque no me gustaba estudiar, no me gustaba entrar a

clase ni nada. Vi pues que retirándome no hacía nada y pues seguí estudiando.

Por último, los profesores y padres de familia advierten que el conflicto armado también ocasiona que los estudiantes se retiren del colegio; una madre nos contó la decisión que tomó una de sus hijas de retirarse de la institución para enrolarse en un grupo armado guerrillero.

- Profesor Camilo: yo he notado aquí en el C.I.S. que muchos estudiantes, quizás por la misma situación económica, optan por abandonar su estudio y ven en prestar el servicio militar una alternativa para solventar sus propias necesidades y poder respaldar a sus familias, eso es algo que también me ha causado porque a pesar de que la institución ha sido posibilitadora para la educación de muchos, algunos no terminan con su proceso de formación en la institución.

- Profesor Giovanni: aquí hay mucho muchacho, que a mí personalmente me duele mucho escuchar que estudiantes que salen de aquí que van a formar parte de los grupos de las FARC, eso sí duele, a mí me parte mucho el alma eso; salen de aquí se gradúan o están en su grado noveno, grado décimo y ¿será por qué los convencen? O ¿será por qué no tienen nada que hacer? Vaya uno a saber cuál será la razón fundamental para que estos muchachos tomen esa decisión, pero personalmente a mí me duele mucho ver eso.

### **Concesión de la educación a las comunidades indígenas**

Las comunidades indígenas del Cauca, en el proceso de validación de sus conocimientos y su cultura y en la búsqueda de una educación propia, iniciaron un proceso legal que los ha llevado hasta la concesión de la educación de manera parcial.

La Ley 115 aclara que el Ministerio de Educación Nacional es quien define los requisitos mínimos de infraestructura, *pedagogía* y administración de todas las instituciones en el país; sin embargo, hace la salvedad de que en el caso de las comunidades indígenas, estas tienen autonomía para manejar sus procesos pedagógicos (Ley 115, artículo 68).

En cumplimiento del artículo 246 de la Constitución Nacional, que reglamenta la

independencia política y judicial y el desarrollo de proyectos desde y hacia las comunidades indígenas, surge el Decreto 804 de 1995, el cual regula la atención de la educación para los grupos étnicos orientada hacia cada cultura, teniendo en cuenta sus costumbres, su lengua y sus tradiciones y haciendo énfasis en que la construcción de esa educación debe darse en medio de un intercambio de saberes entre el conocimiento *occidental* y el propio: *interculturalidad*. Así, este Decreto considera que las comunidades indígenas deben hacer parte de la dirección y la administración de su educación y que las instituciones educativas que atiendan población mayoritariamente indígena, podrán definir sus calendarios académicos de manera que no interrumpan sus temporadas de cosecha o fiestas importantes para ellos.

Los representantes del Cabildo coinciden con las entidades oficiales en que los modelos de educación *occidentales* que se vienen implementando en las comunidades indígenas son inapropiados. Desde esta misma perspectiva tanto el Cabildo como los profesores sienten que las instituciones educativas indígenas están en desventaja al ser evaluadas bajo los mismos parámetros que las instituciones de las ciudades; es por esto que creen que es necesaria una educación diferente que vaya de la mano de sus costumbres y tradiciones, aunque las entidades oficiales y los padres de familia aseguran que también es importante que los indígenas se preparen para salir de sus territorios y desempeñarse en un mundo en el que requieren tanto del conocimiento propio como del *occidental*.

- Gustavo Cuene (gobernador del Cabildo): a pesar de todos los trabajos que se han hecho internamente, todavía se siguen aplicando unos sistemas educativos que no son propios de la comunidad sino que son traídos de otra parte, modelos que vienen de otras sociedades y ha sido así históricamente y se han aplicado modelos, currículos, contenidos de otras partes. Lógicamente a través de la organización indígena se ha tratado de cambiar ese asunto y tratar de que se dé una educación más propia [...] Debería tenerse en cuenta que las comunidades indígenas tenemos un carácter diferencial, entonces así mismo debería medirse, evaluarse la educación en nuestras comunidades indígenas, es muy distinto a lo de las ciudades o a la zona campesina, entonces sí debería haber un enfoque diferenciado en esa parte.



- SED Cauca Fabio Hugo Velasco (representante de las entidades oficiales): ellos se reconocen dentro de la globalización y saben que esos pelados tienen que salir, competir, si es el término, en cualquier parte; por ejemplo, si ellos van a ir a una universidad no van a decirles, es que como usted es indígena vamos a enseñarle la química de otra forma.

- Parmenio Ramos (encargado de la educación en el Cabildo): en un momento la cultura se perdió, el por qué, pues porque a algunos nos daban a entender que lo nuestro ya nosotros todo lo sabíamos y que había que aprender todo lo de afuera y entonces eso nos distrajo un poco, más ahora estamos de nuevo retomando que eso es muy importante porque nosotros debemos tener nuestra entidad de ambos, díganos como el castellano y el nasa.

En busca de un consenso sobre la educación en las comunidades indígenas nace el Decreto 1397 de 1996, por medio del cual se crea una Mesa de Concertación Indígena para discutir y acordar diferentes temas que conciernen a las comunidades indígenas, como es el asunto de tierras, cultura, salud, educación. Esta Mesa está conformada por los representantes de las diferentes *etnias* del país, ministros, ex senadores, con el fin de que se mantenga la diversidad cultural que les permite analizar las distintas situaciones desde diferentes ángulos (Decreto 1397, artículo 1º).

El artículo 12 del Decreto 1397 se refiere explícitamente a la creación de la Mesa de Concertación para definir temas relacionados con la educación de las comunidades indígenas, conformada por el Ministro de educación y representantes de las comunidades, buscando llegar a un acuerdo sobre la concesión de la educación.

A partir de esto surge el Decreto 2406, a través del cual se crea oficialmente la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) con el objetivo de formular, hacer seguimiento y evaluar las políticas públicas educativas de manera concertada y basada en las necesidades educativas; en este se ratifica el compromiso del Gobierno Nacional de respetar sus diferencias y trabajar en la elaboración de una educación propia

para estas comunidades.

En el marco de la CONTCEPI se consideró que para que sea posible la concesión de la educación a las comunidades indígenas, debía crearse un mecanismo transitorio que facilitara y promoviera una mayor capacidad administrativa en materia educativa. Bajo el Decreto 2500 de 2010:

Se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los Cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.

Según este Decreto, aunque “la entidad territorial será la responsable de la adecuación, la construcción y la ampliación de la infraestructura educativa de los establecimientos oficiales” (Decreto 2500, parágrafo 1 artículo 4º), el Ministerio de Educación Nacional tendrá la responsabilidad de continuar suministrando el material necesario para el desarrollo de las actividades académicas (Decreto 2500, parágrafo 1 artículo 1º).

El Decreto 2500 rige para los establecimientos educativos oficiales que están ubicados en territorios indígenas y/o atiendan población mayoritariamente indígena y estará vigente hasta la expedición de la norma que otorgue la completa concesión de la educación a dichas comunidades (Decreto 2500, artículo 12).

Una perspectiva de las entidades oficiales propone que en este modelo educativo, el territorio así como otros aspectos de la cultura propia sean las herramientas para la educación de las comunidades indígenas. En contraste, una perspectiva del Cabildo menciona que la concesión de la educación debe darse solo en el nivel administrativo, es decir, que los indígenas puedan manejar los dineros y la contratación de la educación sin alejarse de la educación *occidental*.

- CRIC Otoniel Melenje (representante de las entidades oficiales): [...] cómo hacemos una propuesta para que los muchachos miren el territorio como algo

que es de nuestra vida, de nuestra comunidad que nos va a servir en el futuro no sólo para nosotros sino para los que vienen.

En cumplimiento del Decreto 804, que reglamenta que los docentes que trabajan en instituciones educativas indígenas deben acreditar “conocimientos y manejos de la lengua, de la comunidad y del castellano” (Decreto 804, artículo 11) y que las universidades deben ofertar programas académicos orientados a la etnoeducación (Decreto 804, artículo 14), en el Decreto 2500 se establecen los requisitos generales que deben cumplir los docentes a contratar, teniendo en cuenta los valores socioculturales; no obstante, se menciona la posibilidad de que en algunas instituciones haya presencia de docentes contratados por las entidades territoriales indígenas y docentes estatales a la vez (Decreto 2500, artículo 10). Las distintas Secretarías de Educación del país son las encargadas de la vigilancia y el control de dichas contrataciones (Decreto 2500, artículo 11).

- Parmenio Ramos (encargado de la educación en el Cabildo): es muy importante que nosotros podamos llegar a los niveles de las escuelas de las ciudades, pero nos falta que haya una preparación más amplia o más despierta para ser competencia porque por ejemplo, antes se trabajaba con profesores que solo eran graduados de bachillerato, pero ahora ya vamos trabajando con los profesores profesionales y van capacitándose, entonces eso le va dando más posibilidades a nuestros jóvenes de llegar a las universidades.

Sobre esto, las entidades oficiales rescatan la importancia de que participen en este sistema educativo en construcción los profesores mestizos e indígenas, ya que esto hace posible una interacción cultural que aporta al proceso de aprendizaje.

Las entidades oficiales mencionan que el “no perder la cultura” no significa repetir de manera idéntica las costumbres y tradiciones sino ser capaces de tomar el mundo *occidental* y adaptarlo a su propio estilo de vida, a su identidad y a su cultura. También enfatizan en los cambios estructurales que conllevaría ceder por completo la educación a las comunidades indígenas, tanto para la Secretaría de Educación Departamental como para las mismas comunidades que tendrían que

encontrar la manera y el personal para administrar correctamente estos recursos; expresan que ceder la totalidad de la educación implicaría también entregar el manejo de los recursos destinados para esto. Por ello, una perspectiva considera que estos cambios deben analizarse y negociarse para que no impliquen más adelante un problema social que aisle a los indígenas del resto de la sociedad.

- CRIC Otoniel Melenje (representante de las entidades oficiales): está la propuesta de educación propia que es una apuesta que le hace la comunidad indígena para la pervivencia de los pueblos, sobre todo rescatando la parte del idioma, la cultura; pero pues está en proceso de construcción, estamos implementando apartes, todavía nos falta mucho la parte operativa [...] Por ejemplo, el proyecto pedagógico tiene que ir relacionado con el plan de vida de la comunidad; entonces uno dice: estamos mal en la alimentación, pues hagamos un proyecto educativo que tenga que ver con la alimentación, una soberanía alimentaria.

- Gustavo Cuene (gobernador del Cabildo): necesitamos una educación más adecuada a nuestros medios según el contexto, en eso se viene trabajando desde los cabildos y desde las organizaciones indígenas [...] En cuanto a la concesión de la educación, desde el Cabildo, en esa parte realmente no se ha avanzado, pero personalmente pienso que la educación sí debería estar en manos de las autoridades tradicionales, en este caso los territorios indígenas.

- SED Cauca Fabio Hugo Velasco (representante de las entidades oficiales): la educación de las comunidades indígenas está en una construcción, algunos están como acatando lo que el Ministerio de Educación orienta, otros están diseñando algunas cartillas, algunos materiales, pero en el momento se puede decir que están con las orientaciones del Ministerio; o sea que están poco a poco incluyendo lo que ellos piensan en su Proyecto Educativo, llámese comunitario, llámese etnoeducativo, propio [...] Los indígenas plantean como una universidad para ellos, algo así. No sé, es mi punto de vista y yo lo he discutido con ellos, en el buen sentido de la palabra discutir, porque gracias a Dios me ha ido bien con los indígenas; si ustedes van a iniciar, primero, un colegio exclusivamente para indígenas para que únicamente sea la parte cultural, lo de los tejidos, los usos y costumbres, toda esa parte y descuidan un poco la parte del conocimiento general, entonces tendrían que hacer después, una universidad exclusivamente para ellos, después hacer unas oficinas o crear unos trabajos exclusivamente para esas competencias, porque no tendrían otras competencias y ese no es el caso. El caso es que dentro de la organización ellos se preparen sin descuidar su parte cultural, fortaleciendo lo que más puedan, lo que se haya perdido, porque yo estoy de acuerdo y yo apoyo mucho eso, pero pues que sean competitivos a nivel de todo.

En el mismo sentido, algunas perspectivas de *actor* opinan que conceder la totalidad de la educación a las comunidades indígenas desmejoraría la calidad

académica.

- SED Cauca Fabio Hugo Velasco (representante de las entidades oficiales): podemos tener el modelo más hermoso del mundo en el papel, pero si ese modelo no funciona, no está vivo, no sirve para nada. Hay situaciones donde no tienen en el papel nada y uno va a la institución y usted ve solito lo que está sucediendo, el progreso, todo eso.

Contrastando las distintas perspectivas sobre la educación que deben recibir las comunidades indígenas, encontramos que los objetivos aún no son claros ni compartidos, puesto que algunos *actores* expresan tener expectativas divergentes sobre el nuevo modelo y otros no se muestran interesados en el tema de la concesión de la educación.

- Profesor Giovanny: gracias al decreto 2500 los indígenas quieren administrar la educación, quieren insertar una serie de programas valorando las culturas de aquí, que queden bajo la administración de los cabildos estas instituciones, pero ellos impondrán algunas materias básicas que deben enseñársele a los jóvenes, por ejemplo, lo que es el páez, la lecto-escritura páez, las artesanías páez, las costumbres páez, la territorialidad, la autoridad. Precisamente, hoy escuchaba a algunos de los señores que asesoran a este resguardo indígena para manejar eso, pero como dicen por ahí: del dicho al hecho hay mucho trecho, esperemos a ver cuándo nos cogen con ese tal decreto, aunque eso va a traer sus pros y sus contras; por ejemplo, muchos estudiantes dicen: no profe si el Cabildo coge la educación ellos impondrán sus profesores, ellos manejarán los recursos, ellos manejarán sus horarios; nos van a dar la libertad de escoger si nosotros queremos trabajar con ellos o si nos queremos ir y cada profesor escogerá, sobre todo, los que somos nombrados de tiempo completo tendremos esa posibilidad de seguir o de retirarnos de aquí y los muchachos le dicen a uno: no eso van a llegar otros profesores.

- Profesor Alirio: los niños no dicen que porque quieren una educación propia van a dejar lo que exige el gobierno, no. Los niños también van apegados a eso porque si se quedan sólo con la educación propia, entonces los indígenas nos quedaremos atrás.

## 6. MITOS, RITUALES, VÍNCULOS Y ÁMBITOS DE LA EXPERIENCIA

Al comprender la experiencia educativa del C.I.S. desde un proceso de sistematización se logra dilucidar a través de los relatos las relaciones que se tejen a partir de las dinámicas y pensamientos que se encuentran dentro del *escenario pedagógico* y la manera como se ha constituido a lo largo de la historia su actualidad; así mismo permite reconstruir la experiencia en los tres *ámbitos* en los que se desarrolla: la Institución Centro Integrado de Servicios, el hogar y la comunidad indígena.

### **Primera Etapa: Discurso Pedagógico Contextual**

La Institución Educativa Centro Integrado de Servicios nació en 1987 como respuesta a la necesidad de los habitantes de la vereda Buenavista (pertenecientes en su mayoría a la comunidad indígena páez y una porción a la guambiana) de brindarles educación preescolar, básica y media a los jóvenes de las familias asentadas en esta zona rural.

Careciendo de las instalaciones necesarias y sin un proyecto educativo concreto, comenzaron a impartirse las clases para los grados cuarto, quinto y sexto bajo la modalidad agropecuaria, dando origen así a la experiencia al congregarse y organizarse a la comunidad tras unos objetivos generales comunes. En los inicios de la institución se trabajaba con el sistema de hora cátedra y la carga académica era distribuida entre la limitada planta profesoral del momento, lo cual forzaba a los docentes a impartir materias que no eran de su competencia.

En este punto reconocemos el primer mito fundante de la experiencia que nació

desde los inicios del colegio, se estableció como objetivo principal de la formación y persiste en la actualidad de la misma: se compartió la creencia de que lo aprendido en la institución debía ser útil al proyecto de vida de los estudiantes, es decir, el objetivo general de la institución era empezar a formar a los jóvenes con miras a que pudieran desempeñarse de manera óptima al terminar sus estudios. Las clases de la modalidad eran el ritual que materializaba este mito y consistían en fortalecer los conocimientos en producción pecuaria, agricultura, bases de zootecnia, etc; los *actores* valoraban la formación práctica que se les brindaba a los educandos para desenvolverse en los oficios del campo, puesto que además de significar un aporte para la economía de la comunidad, eran labores que sentían propias de su identidad cultural indígena.

El reconocimiento oficial de la diversidad cultural del país en la Constitución Política de 1991, permitió el nacimiento de la creencia de que cada cultura necesita una educación diferente, mito que a partir de ese momento y hasta la actualidad, es configurante de la experiencia puesto que transformó los objetivos educacionales y puso un reto a los *actores* de este *escenario* que desde entonces han buscado la manera de incluir aspectos culturales de los páezes dentro de la formación que ofrecen. El surgimiento de este segundo mito implicó el refuerzo de la modalidad al afianzar el lazo existente entre la identidad indígena y el territorio e incentivó la implementación de rituales dentro de la institución como la clase de lengua páez, en la que los estudiantes aprendían a hablar, leer y escribir su idioma nativo, y los encuentros intercolegiales indígenas, procurando el fortalecimiento de la cultura en la formación integral.

La relación entre las familias y el C.I.S. hasta ese momento se limitaba a un vínculo de autoridad y credibilidad construido a partir del ritual de las reuniones periódicas de entrega de notas, por medio de las cuales los padres monitориaban el rendimiento académico de sus hijos; dicho ritual era significativo debido a que estos encuentros hacían partícipes a los padres del proceso *pedagógico*. Este

vínculo se fortaleció a través del diálogo entre las directivas y docentes del colegio y las familias de los estudiantes, haciendo posible que se conocieran más a fondo algunas problemáticas como las difíciles condiciones económicas, las disfuncionalidades familiares, los bajos niveles de educación formalizada en los padres, las necesidades y expectativas del núcleo familiar, entre otras, y algunas características propias de la comunidad como las costumbres, cosmovisión, saberes, tradiciones; este acercamiento permitió notar que muchos de estos aspectos se veían reflejados en el desarrollo del proceso escolar. De este modo se configuró el tercer mito que atraviesa la experiencia del C.I.S.: el proceso *pedagógico* se ve afectado por aspectos al margen de las dinámicas de la institución educativa.

El rector Gilberto Casso empezó a gestionar recursos que le permitieran al colegio mitigar algunas de las problemáticas de la comunidad para contribuir así mismo al mejoramiento de los procesos de la institución. En consecuencia, se construyó el restaurante escolar, el cual convirtió en una rutina el ritual del momento de la comida que hasta entonces era significativo por las limitaciones que implicaba no tener un lugar adecuado donde comer.

La comunidad educativa percibió la existencia de otro aspecto del contexto que afectaba negativamente a la institución: la presencia del conflicto armado en la zona, personificado en los soldados y guerrilleros, representaba un peligro latente para la comunidad educativa del C.I.S., puesto que constantemente se presentaban alarmas por campos minados y se utilizaban las instalaciones del colegio para el alojamiento de estos grupos armados, lo cual se convirtió en un ritual debido a que los *actores* debían defender las instalaciones de las irrupciones y abusos por parte de estos. Este ritual desapareció tras años de insistencia por parte de las directivas y docentes ante estamentos gubernamentales que les ayudaron a defender sus derechos y su seguridad.



Gracias a la gestión de recursos y a las mejoras logradas por el rector, la comunidad educativa legitimaba su autoridad y poder de decisión, al tiempo que creaba un vínculo de exigencia frente al cumplimiento de sus labores.

El C.I.S construyó su primer Proyecto Educativo Institucional en cumplimiento de la Ley General de Educación de 1994, con el fin de estructurar sus procesos *pedagógicos* y satisfacer las expectativas de los estudiantes y de la comunidad indígena páez. Las directivas reconocieron que debía realizarse una autoevaluación institucional anual y que este ritual debía congrega a los representantes de los diferentes *actores*, de manera que cada uno tuviera la posibilidad de proponer y transformar consensuadamente algunas particularidades del PEI; a pesar de ello el Cabildo en su relato admitió que su vínculo con el colegio ha sido débil durante la experiencia.

Así se configuró la primera etapa del *escenario* que denominamos *discurso pedagógico contextual*: los profesores y las directivas trabajaban con el objetivo de brindar a los jóvenes una formación integral que les permitiera concretar sus proyectos personales en torno a las necesidades del grupo *étnico*, es decir, las dinámicas institucionales apuntaban a integrar al *escenario*, la comunidad indígena y el hogar.

### **Segunda Etapa: Discurso Pedagógico Oficial**

La llegada de las nuevas tecnologías y la globalización transformó el *escenario pedagógico*, marcando el inicio de una segunda etapa que denominamos *Discurso Pedagógico Oficial (DPO)*, debido a que desde este momento pierde fuerza la comunidad indígena en las dinámicas de la institución y empieza a prevalecer lo dispuesto por el MEN. Los *actores* consideraron pertinente incluir en el plan de estudios las clases de inglés y de sistemas, procurando que los estudiantes adquirieran estas competencias que con el paso del tiempo se han convertido en requerimientos para el ingreso al mundo laboral de *occidente*. Estas clases se

tornaron en un ritual debido a que la institución tuvo que hacer gestiones importantes para adquirir los instrumentos necesarios y el personal para el manejo de estos equipos; por su parte los educandos vieron estas clases como significativas, debido a la importancia que para ellos representaba que el colegio les permitiera tener acceso a estos recursos tecnológicos y que les brindara la posibilidad de conocer otras culturas e idiomas. Más adelante la clase de sistemas se suspendió durante algunos años debido al hurto de los computadores.

En esta segunda etapa se transformó la cosmovisión y las expectativas de los estudiantes y de la comunidad frente a la institución educativa, asumiendo como necesidad de la formación que los jóvenes se prepararan para enfrentarse al mundo globalizado.

En 1998 se logró la aprobación de todo el ciclo académico por parte del MEN; en consecuencia se llevó a cabo la ceremonia de graduación de la primera promoción del C.I.S. a la que los graduandos asistieron vestidos con los trajes típicos de su comunidad indígena, lo que ellos manifestaron como un momento significativo puesto que sintieron que a través de este ritual se incluía su cultura dentro de los procesos de la institución. Esta aprobación significó también que los estudiantes de grado once debían presentar las pruebas de Estado (Icfes) que evaluaban sus conocimientos de la misma manera que los estudiantes del resto del país.

Lo anterior ocasionó una transformación en el mito de la utilidad de lo aprendido y en el de la necesidad de que cada cultura debe tener una educación diferente, puesto que tomó más valor el *DPO* que las necesidades de la comunidad indígena; desde entonces, la formación que se les brinda a los estudiantes tiene como fin que salgan preparados para competir con los demás colegios. Muchos de los rituales que buscaban fortalecer la cultura comenzaron a suspenderse, lo que algunos *actores* entendieron como evidencia de la progresiva pérdida de su cultura. A pesar de que en esta segunda etapa los objetivos educativos se

transformaron nuevamente, las asignaturas de la modalidad siguieron haciendo parte del plan de estudios debido a que la comunidad reconocía la importancia de tener dentro de su resguardo un colegio agropecuario.

### **Tercera Etapa: Búsqueda de un Discurso Pedagógico Propio**

Durante varios años las comunidades indígenas del país se vieron afectadas por este fenómeno de *occidentalización*, por ello buscaron la manera de recuperar los aspectos culturales que se habían perdido y de promover su conservación a través de las dinámicas *pedagógicas*. El 12 de julio de 2010, por medio del Decreto 2500 se concedió parcialmente la administración de la educación a las comunidades indígenas, por lo que fueron contratados docentes indígenas que llegaron a complementar la planta profesoral del C.I.S., lo que marcó el inicio de la tercera etapa que se configura en la actualidad y que hemos llamado: *búsqueda de un discurso pedagógico propio*.

En esta tercera etapa la institución sigue estando conformada por profesores y directivas indígenas y mestizas, educandos guambianos y paeces, quienes reconocen la diferencia de su cultura con la de las demás *etnias*. Los *actores* manifiestan que por la manera como está configurado el *escenario* en la actualidad, la cultura indígena páez ha perdido fuerza dentro de las dinámicas de la institución, por lo que identifican la necesidad de una educación particular que refuerce los saberes propios desde la educación formalizada en el C.I.S., sin que esto haya trascendido a un modelo *pedagógico* concreto. La comunidad educativa no ha considerado incluir los conocimientos de la cultura guambiana dentro de este proceso, razón por la cual los estudiantes de esta *etnia* se han retirado progresivamente del colegio.

En la actualidad de la experiencia, a través de algunas asignaturas se les impulsa a los estudiantes a conservar sus tradiciones y se les educa implementado herramientas de *occidente*; por ejemplo, los niños que ingresan al colegio

hablando solamente su lengua materna, reciben formación en castellano desde grado cero para facilitar la comunicación con sus educadores, lo que es un ritual puesto que transforma a los *actores* y las dinámicas de su comunidad, brindándoles unos conocimientos diferentes a los propios desde temprana edad.

Los objetivos de la institución siguen apuntando a una formación integral que les permita a los estudiantes ser competentes, desarrollar su proyecto de vida y contribuir a su comunidad; también continúa implementándose la modalidad agropecuaria, la cual los docentes consideran pertinente aunque creen que debe buscarse la manera de que esta sea transversal a las demás materias obligatorias por ley.

En los relatos de los *actores* se advierte que el colegio sigue viéndose afectado por aspectos al margen de las dinámicas educativas institucionales, lo que según ellos se ve reflejado en el alto índice de deserción escolar.

El anterior recorrido nos permitió comprender la manera como se ha configurado el *escenario pedagógico* a partir de las transformaciones de los mitos, rituales, vínculos y ámbitos de la experiencia, en sus diferentes etapas.

## 7. LINEAMIENTOS DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La sistematización de la experiencia educativa del C.I.S. generó una transformación en los *actores* a partir de su interés por comprenderla. Al hacerse visible la complejidad de la experiencia, la sistematización nos permitió a los involucrados reconocer las fortalezas y los aspectos a mejorar para proponer unos lineamientos de desarrollo, evidenciando la capacidad de la comunidad para generar conocimientos, metodologías y proyectos educativos.

La diversidad cultural producto de la convergencia de distintos pueblos, es reconocida por algunos *actores* de la experiencia como una fortaleza, debido a que representa una reatrolimentación, posibilitando la apropiación de aspectos culturales diferentes a su propio estilo de vida. En contraste, otros *actores* perciben la diversidad cultural como un aspecto negativo, puesto que dificulta la comunicación entre docentes y estudiantes en la actividad *pedagógica*. Además advierten que no hay un consenso sobre cuál debe ser el modelo educativo apropiado para el C.I.S.: los indígenas sienten que la preocupación del colegio por conservar los estándares educativos ha contribuido a una paulatina pérdida de sus tradiciones; por su parte los docentes mestizos señalan que es posible rescatar la cultura en los espacios educativos, pero enfatizan en que no se debe descuidar la calidad académica.

Otra fortaleza que reconocen los *actores* es el hecho de que el Proyecto Educativo Institucional se construya de manera colectiva, ya que esto permite que toda la comunidad tenga voz en las decisiones de la institución. A pesar de esto, los diferentes *actores* advierten que aún no se ha logrado articular de la mejor manera

los conocimientos y herramientas *occidentales* con las propias de la cultura indígena páez; esto es percibido como una falla en la construcción del PEI y del plan de estudios.

Por otra parte, los *actores* notan que algunos aspectos contextuales afectan negativamente el desarrollo del proceso *pedagógico*; sin embargo reconocen que la comunidad educativa puede aportar desde la formación académica a la solución de muchos de esos aspectos (embarazos en adolescentes, conflicto, situación económica de la familia, lejanía de los hogares).

La autonomía de los pueblos indígenas es vista por la comunidad educativa como una fortaleza, puesto que les permitió iniciar una lucha por una educación que se ajustara a sus necesidades, llevándolos a conseguir cambios en la legislación del país que les otorgaron la posibilidad de construir proyectos educativos diferentes.

- CRIC Otoniel Melenje (representante de las entidades oficiales): la Constitución Nacional dice que uno tiene derecho a hacer sus propuestas educativas, pero pues nadie lo ha asumido sino que nosotros sí decimos, bueno acá se está perdiendo el idioma en primer lugar, se está perdiendo la cultura, la identidad y pues nadie está haciendo nada frente a eso, al Estado no le interesa eso, entonces las comunidades indígenas lo asumimos y dijimos, pues primero fortalecer estas tres partes: la cultura, la identidad y el idioma [...] Por ejemplo, si se habla de agua se habla del agua como un servicio, de cómo usarla, de cómo utilizarla, pero no de cómo conservarla para un futuro, o sea, para que se mire desde la parte de la cosmovisión, la parte histórica, la parte hacia un futuro es como esas cosas a profundidad que nosotros queremos con los estudiantes y que nos gustaría que los profes nos ayudaran en esa parte, a tocar esos temas.

En la búsqueda de un modelo educativo propio la comunidad propone asumir el encuentro cultural como una herramienta generadora de nuevas posibilidades en la cual apoyarse para lograr la pervivencia de su cultura en el reconocimiento de la diferencia: en la validación de su cosmovisión desde el acercamiento con el otro, que explora la importancia de unos conocimientos diferentes a los propios.

Los *actores* proponen la inclusión de algunas asignaturas relacionadas con

aspectos propios de la cultura páez en el plan de estudios (como historia, tradiciones, mitos y lengua páez) y que estas tengan la misma importancia y se articulen con las materias dispuestas por el MEN. Los integrantes de la comunidad educativa plantean la posibilidad de que las culturas que allí confluyen puedan construir conjuntamente nuevas metodologías que faciliten el aprendizaje de los conocimientos *occidentales* obligatorios, al mismo tiempo que fortalezcan la identidad cultural de cada individuo.

- Libardo (estudiante): podría reforzarse la lengua, porque se está perdiendo, yo no hablo pero sí entiendo y eso es una parte muy importante de la cultura y la generación de ahora no habla el idioma porque los padres no les han enseñado.

- Cindy (estudiante): es importante recuperar la cultura, que se hagan actos culturales como hacían los antepasados.

- CRIC Otoniel Melenje (representante de las entidades oficiales): [...] nosotros consideramos no dar clase por área, o sea, como yo soy profesor de español entro y doy mi clase de español y me desentiendo de usted que es de matemáticas o de la señora que es de inglés o de otra área, o sea una cosa como muy separada de la otra, entonces nosotros decimos no eso no debe ser así porque en cualquier territorio sea campesino, afro debe ser una relación de la educación completa de las áreas; entonces sí yo doy mi área de matemáticas ellos tienen que tener una relación con español, con la parte de comunicaciones, con la parte de biología, ciencias naturales y sociales, todo tiene una relación.

- Gustavo Adolfo Casso (padre de familia): los niños en este colegio que es agrícola, a veces es más teoría y no práctica y sabe que la teoría no es como la práctica porque uno en el campo, hasta que uno no ve y uno no práctica trabajando lo que es el campo, uno nunca ve el progreso y aquí yo veo que a veces es teoría, teoría y hasta que no sea práctica no, es muy difícil como tenerlo escrito en el papel, pero vaya a la práctica y ya le queda como grande.

- Profesor Marden: la agricultura que yo enseño necesita nociones básicas de química por ejemplo, por los abonos, los componentes y sería más fácil si digamos alguien que sea especializado en el tema les diera en su materia esos conceptos, porque me toca parar a mí para explicar eso.

- Profesor Juan Pablo: dentro de mis propuestas está que para mejorar esa situación formemos un comité de apoyo para la formulación, la evaluación y la ejecución de los proyectos, donde esté el profesor de agrícolas, el profesor de pecuaria, el representante estudiantil, que esté un docente del consejo directivo, un docente del consejo académico, el rector y padres de familia donde miremos y sintamos las necesidades que tiene el colegio en la parte de la modalidad y generemos o planteemos estrategias para subsanar esas necesidades ¿a través de qué? Pues a través de los proyectos porque ahora todo gira alrededor de los

proyectos y tenemos que meternos en ese cuento también.

- Profesora María del Mar: la educación que nosotros tratamos de impartir debe ser en un contexto real, en el contexto en el que ellos se mueven, yo no puedo hablar de situaciones problemáticas frente a algunas materias basándome en situaciones de la ciudad cuando los niños escasamente salen a Silvia, yo no puedo hablar de problemas, por ejemplo, generados de semáforos, que a mí me ha pasado, y eso lo hemos visto en las cartillas de las pruebas saber, entonces un niño te pregunta ¿y qué es un semáforo? Entonces ¿qué nos toca a nosotros? Un dibujito, una cartelera y mostrarle qué es un semáforo, hay que aterrizarlos un poquito, claro que hay que meterlos en ese mundo occidental y empezar a mirar que hay otras cosas y que ellos ya han entrado en ese boom, pero sí hay que tratar de llevarlos de la mano y tratar de incluirlos en ese proceso, pero sí muy aterrizado a lo que ellos ven y viven diariamente.

- SED Cauca Fabio Hugo Velasco (representante de las entidades oficiales): para mí el modelo educativo en cualquier institución debe ser un modelo integral en todo sentido: en la convivencia, en que puedan estar ahí indios, negros, mestizos, todos, es decir, que pueda articularse la diversidad que tienen, porque de todas maneras hay que tener respeto el uno por el otro [...] Cuando digo integral es también involucrando a la comunidad activamente, es decir, que estén padres de familia, estudiantes, profesores, directivos docentes, la parte administrativa trabajando en equipo en procura de sacar su proyecto adelante y de pronto si se está haciendo ese análisis allá de lo que se quiere mirar, ejemplos tanto de errores que se han cometido como de situaciones exitosas, para uno no caer en los errores sino tratar de que su proyecto sea viable y poderlo día a día mejorar.

Esta sistematización de experiencias contribuyó a la autoevaluación del PEI, motivando a los *actores* a continuar trabajando en la construcción colectiva de este. Así mismo, se planteó incluir el contacto con culturas diferentes a través de las nuevas tecnologías con el fin de motivar a los estudiantes a realizar estudios superiores para luego aportar al desarrollo de su comunidad. También se propuso que la formación en valores que se les brinda a los educandos esté encaminada a la resolución de las problemáticas propias de la comunidad.

- Profesora Martha: a nosotros nos hace mucha falta trabajar como en valores, porque en general en la sociedad nuestra se han perdido los valores como el respeto, el amor a la vida, el respeto a los otros, la solidaridad que se ha acabado, todo eso, la autonomía que decimos que tenemos; entonces yo diría que ojalá haya un cambio en ese sentido, enfocar un poco el PEI en los valores a ver si algún día nuestros hijos alcanzan a tener una sociedad mejor a la que tenemos nosotros.



- Ferney Yotengo (padre de familia): yo creo que sí es necesario ajustar la educación para que los indígenas salgan bien preparados para confrontar en otras partes, eso es lo que yo pienso.

Por último, surgió una iniciativa desde los profesores y el personal administrativo para motivar a las familias a hacer más activa su participación en el proceso *pedagógico*: se propuso iniciar una escuela de padres en donde se incentive a conocer y promover los valores institucionales, acrecentando el sentido de pertenencia por la institución; en donde se les motive tanto a valorar y transmitir a sus hijos las propias tradiciones, como a conocer culturas diferentes para fortalecer su propia identidad.

Estos lineamientos de desarrollo surgieron a lo largo de la sistematización y servirán de apoyo a la comunidad educativa del C.I.S. en la búsqueda de un nuevo modelo educativo propio.

## 8. A MODO DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación, tomando como metodología la sistematización desde la perspectiva hermenéutica, permitió la comprensión en su complejidad de la experiencia educacional del Centro Integrado de Servicios, enmarcada en un contexto de *interculturalidad*. La sistematización de esta experiencia posibilitó vislumbrar su fuerza implicativa y su potencial transformador, tanto en los *actores* y el *escenario pedagógico* como en los aspectos contextuales del mismo, para construirle conjuntamente una propuesta de *potenciación*.

El proceso de sistematización implicó que los *actores recrearan* la experiencia desde lo vivido por ellos y la comprendieran también desde las perspectivas de los demás, reconociendo así las dinámicas y las relaciones de poder que comparten como comunidad educativa y las necesidades del *escenario pedagógico*.

Al *reconstruir* y analizar la experiencia desde los relatos se encontró que la comunidad educativa del C.I.S. es un espacio de confluencia *étnica*, donde los diferentes *actores* valoran en las dinámicas del encuentro cultural que se genera en la cotidianidad del *escenario pedagógico*, aspectos que enriquecen los procesos institucionales. No obstante, el colegio se ha ajustado al modelo educativo impuesto por el Estado, el cual los indígenas sienten ajeno a sus necesidades. Esto los ha llevado a proponer la construcción de una educación de acuerdo a sus particularidades, por lo que han venido incluyendo, aunque interrumpidamente, aspectos de la cultura páez.

La mayoría de personas ajenas a las problemáticas de las comunidades

indígenas, creería que cederles el manejo de su educación es la mejor respuesta a sus deseos y necesidades. Experiencias educativas como la del C.I.S. se desarrollan en medio de un mundo globalizado que no permite la existencia de culturas impermeables, por lo que pretender que la cultura de las minorías permanezca aislada tampoco es una opción viable.

La sistematización de esta experiencia posibilitó que las entidades oficiales y el Cabildo volvieran su mirada hacia la institución, haciéndose partícipes en la construcción del PEI y realizando visitas periódicas al colegio para acompañar el proceso educativo. Los estudiantes se empezaron a reconocer como parte importante del C.I.S., no sólo como los que reciben conocimiento sino que además se percataron de que sus expectativas eran importantes en la construcción del nuevo modelo. Los padres de familia, por su parte, comenzaron a indagar acerca de lo que sus hijos esperan de la institución, notando la importancia del acompañamiento desde el hogar. Los profesores y las directivas consiguieron visibilizar la necesidad de que la modalidad y los aspectos culturales paeces sean transversales a las demás materias.

El presente trabajo permite ver que la sistematización de experiencias como modalidad de investigación social, reconoce la necesidad de teorizar sobre la práctica, convirtiéndose en una opción frente a la investigación tradicional, pues rompe con paradigmas clásicos de los estudios científicos cuyos resultados pocas veces permiten la comprensión de los fenómenos sociales desde la subjetividad que los caracteriza.

A pesar de que esta metodología se desarrolla de manera diferente en cada caso sistematizado, nuestra investigación podría ser usada como punto de referencia para experiencias similares, tanto en los estudios de comunicación como en los de las otras ciencias sociales.

Implementar la sistematización de experiencias para estudiar el caso de educación particular del C.I.S. significó un reto para nosotras, puesto que fue difícil alejar nuestra perspectiva del desarrollo de la investigación. No obstante, encontramos en la sistematización la mejor manera de aprovechar las herramientas adquiridas durante nuestra formación académica como comunicadoras sociales, para aportar a la resolución de conflictos y a la visibilización de minorías.

## BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Mario Alberto (2009). El concepto de escenario de la educación popular. En Hleap Borrero, José (Comp.) *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la educación popular* (pp. 19-36). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. España: Fundación Paideia.

Carvajal, Arizaldo (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Constitución Política de Colombia (1991).

Corpus, H. & Cuene, L. (1998) *Hacia el cambio educativo en el resguardo indígena de Pitayó – Cauca*. Tesis para obtener el título de Especialista en Pedagogía, Universidad del Bosque, Bogotá.

Cruz, A. & Valencia, N. (1998). *Posibilidades y limitaciones de la ley de etnoeducación en la parte alta del municipio de Corinto, años 1993-1997*. Tesis para obtener el título de Magister en Educación con énfasis en Planificación, Universidad del Valle; Cali.

Decreto 804 (1995).

Decreto 1397 (1996).

Decreto 2406 (2007).

Decreto 2500 (2010).

Díaz Villa, Mario (2001). *El discurso pedagógico: Problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Giddens, Anthony (1991). Etnicidad y raza. En *Sociología* (pp. 277-314). Madrid: Alianza.

Halverson de Shauer, Junia (1985). *Por qué los yucunas necesitan una educación bilingüe-bicultural*. Colombia: s.n.

Hleap, José (2011). *La “sistematización de experiencias” como movimiento Latinoamericano de gestión social del conocimiento: su dimensión educativa*. Tesis doctoral para optar el título de Doctor en Educación, Universidad del Valle, Colombia.

Jara, Oscar (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Decisio*, 28, 67-74.

Jordán, José (1998). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. España: Paidós Ibérica.

Ley General de Educación (1994).

López de La Roche, M. (2012). *Audiências infantis, capital escolar, mídia, e representações sociais*. Tesis doctoral para optar el título de Doctor en Ciencias

Sociales, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Marín, A. & Maríes, R. (2009) *Escolaridad e identidad indígena en jóvenes nasa: exploración desde la psicología cultural* [recurso electrónico]. Tesis para obtener el título de Psicólogo, Universidad del Valle, Cali.

Mondragón, M. (2010) *Nuestra mirada* [documental audiovisual]. Tesis para obtener el título de Comunicadora Social, Universidad del Valle, Cali.

Niquinás, N., Llantén, P., Casso, N. & Pechené, L. (2009). *Integración de las TIC en el PEC de la institución educativa Centro Integrado de Servicio*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Educación Media Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana, Regional Popayán.

Proyecto Educativo Institucional de la Institución Centro Integrado de Servicios (2011).

Resolución 3454 (1984).

Ruiz, María Cristina (2009). El concepto de actor en la metasistematización: claves metodológicas para su interpretación. En Hleap Borrero, José (Comp.) *El conocimiento social en convivencia desde los escenarios de la educación popular* (pp. 81-91). Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Walsh, Catherine (2007a). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

\_\_\_\_\_ (2007b). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómaditas*, 26, 102-113.

Zapata, D. & Popayán, A. (2008) *Wampia, entre el proceso educativo propio y el mundo escolar* [recurso electrónico]. Tesis para obtener el título de Psicólogo, Universidad del Valle, Cali.



## ANEXOS

### Anexo I. Protocolo de entrevistas

#### Profesores y rector

Para iniciar esta serie de entrevistas realizamos una reunión con los profesores y el rector, en la cual con una ayuda audiovisual explicamos en qué consistía nuestro proyecto y cuál era su papel en la investigación.

Esta fue nuestra guía de preguntas:

- ¿Qué cree que hace diferente la educación que se brinda en este colegio de los demás que conoce?
- ¿Qué conocía sobre la cultura páez cuando ingresó al colegio y qué ha aprendido sobre ésta en el tiempo que lleva enseñando aquí?
- A lo largo de su experiencia como docente en esta institución ¿cómo ha evolucionado su relación con los estudiantes?
- Su relación con los otros profesores ¿qué le ha aportado a usted, a los estudiantes y al colegio?
- Su relación con el rector ¿qué le ha aportado a usted, a los estudiantes y al colegio?

- ¿Qué cree que es importante tener en cuenta a la hora de construir el Proyecto Educativo Institucional y qué le gustaría cambiar en él?
- ¿Cómo cree que influye en la vida que tendrán los estudiantes cuando salgan del colegio, brindarles conocimientos propios y saberes formalizados?
- ¿Qué le ha aportado a su experiencia, como maestro y como persona, haber trabajado en este colegio?
- ¿Qué cree usted que le aporta el hacer una revisión de su experiencia desde los aspectos que tocamos en las preguntas anteriores?

Estudiantes:

Aspectos que deben evidenciarse en los relatos obtenidos:

- Es importante que el diálogo dé cuenta de lo que hace la comunidad educativa para preservar la cultura indígena (costumbres, ritos, etc.)
- Sus sensaciones y experiencias acerca del modelo de educación específico.
- Pertinencia de lo aprendido en el colegio y la aplicación en la vida.
- ¿Qué le gustaría que le enseñaran en el colegio?
- Expectativas de los estudiantes frente al futuro.
- Opiniones y sensaciones sobre sus profesores dentro y fuera del espacio de clase (hacer referencia, entre otras cosas, a la lengua).

- Opiniones y sensaciones de las experiencias con sus compañeros y el ambiente dentro y fuera del espacio de clase.
- La deserción escolar.
- Reflexión sobre el espacio de conversación que se acaba de tener.

Padres de familia:

- Es importante tener en cuenta que algunos padres de familia son analfabetas.

Temas:

- Escogencia del colegio para sus hijos.
- Acompañamiento e interés en la educación.
- Expectativas sobre sus hijos, relacionadas con lo que se les enseña en el colegio.
- Relación con los profesores.
- La deserción escolar.
- Opiniones y sensaciones sobre lo enseñado en el colegio.

Egresados:

Aspectos a tener en cuenta:

- Varios de los egresados pertenecen, a su vez, al grupo de los padres de familia.
- Tener en cuenta la profesión u oficio de cada uno de ellos.

Temas:

- Recuerdos y vínculos con el colegio.
- Utilidad de lo aprendido.
- ¿Qué le hubiera gustado que le enseñaran en el colegio?
- Relación con los profesores durante la época escolar.

Personal administrativo y personas de apoyo:

Guía de preguntas:

- ¿Qué conoce acerca de la educación que se brinda en este colegio?
- ¿Cómo es su relación con los estudiantes?
- ¿Cómo es su relación con los profesores?
- Si usted pudiera modificar algo del colegio ¿qué sería y por qué?

Entidades oficiales:

Guía de preguntas funcionario CRIC:

- ¿Qué conoce sobre la educación que se imparte en el Centro Integrado de Servicio (C.I.S.)?

- ¿Cómo es el proceso de selección de los profesores contratados?
- ¿Por qué cree que es importante implementar un Sistema Educativo Indígena Propio?
- Según usted ¿cómo debería ser la educación en un colegio como este, teniendo en cuenta sus particularidades?
- ¿Cuál es el modelo de educación que ustedes proponen?
- ¿Cómo ha sido acogida esta propuesta de educación en el C.I.S.?

Guía de preguntas funcionario SED Cauca:

- ¿Qué sabe usted acerca del tipo de educación que se brinda en el Centro Integrado de Servicios C.I.S.?
- Según usted ¿cómo debería ser la educación en un colegio como este, teniendo en cuenta sus particularidades?

Cabildo

Temas:

- Visión que tiene el Cabildo sobre la educación que se le brinda a la comunidad indígena de la región.
- Construcción del Proyecto Educativo Comunitario.
- ¿Qué nos podría contar sobre la educación que se imparte en el C.I.S.?
- Educación occidental en comunidades indígenas.

- Concesión de la educación a las comunidades indígenas (Decreto transitorio 2500).
- Interculturalidad del proceso de educación en las comunidades indígenas.
- Relación del Cabildo con el C.I.S.

## Anexo II. Fotografías



Figura 2: Institución Educativa Centro Integrado de Servicios (C.I.S.)



Figura 3: reunión de profesores de la institución.



Figura 4: estudiantes en la formación matutina.





Figura 5: estudiantes en clase de la modalidad.



Figura 6: estudiantes en clase de sistemas.