

ESCUELA INDÍGENA INTERCULTURAL DE JÓVENES Y ADULTOS –EIIJA
PLAN DE VIDA PROYECTO NASA:
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

ANA MILED VITONAS RUIZ

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
MARZO DE 2019

ESCUELA INDÍGENA INTERCULTURAL DE JÓVENES Y ADULTOS –EIIJA
PLAN DE VIDA PROYECTO NASA:
SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

ANA MILED VITONAS RUIZ

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadora Social

Directora:

CLAUDIA BERMÚDEZ PEÑA

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

SANTIAGO DE CALI

MARZO DE 2019

Agradecimientos

A los espíritus de la naturaleza, por absolutamente todo...

Al Pueblo Indígena Nasa del Norte del Cauca, por la oportunidad de conocer su proceso político y organizativo. A la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca –ACIN, al Plan de Vida Proyecto Nasa, especialmente a sus tres autoridades y al Equipo de Educación, porque me permitieron desarrollar este ejercicio, mientras realizaba mi práctica académica de Trabajo Social, en el Instituto Tobías Emanuel, este trabajo es de ellos y para ellos, además porque se realizó en el marco de un ejercicio contractual pactado.

A mi familia y especialmente a mi compañero de vida: Andrés Popayán Jaramillo

(Q.E.D.) ¡A ellos les debo todo!

A mis preciosas amigas, por su apoyo incondicional ¡las adoro!

A Yenifer Medina Valencia, quien al final, apoyó la culminación de este documento, por la crisis que implicó la pérdida de Andrés.

A la profe, Claudia Bermúdez, infinitas gracias por todo su acompañamiento y lo aprendido en este proceso juntas...

A todo el personal que integra la Escuela de Trabajo Social, muchas gracias por todo.

Tabla de Contenido

1. PRIMERA PARTE	1
1.1. Introducción	1
1.2. Justificación y Antecedentes.....	4
1.3. Objetivos de la Sistematización	24
1.3.1. Eje de sistematización.	24
1.3.2. Objetivo general.	24
1.3.3. Objetivos específicos.....	24
2. PALABRAS Y SIGNIFICADOS: MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO Y CONCEPTUAL	26
2.1. Prácticas pedagógicas.....	26
2.2. Identidad cultural	31
3. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.	36
4.CONTEXTUALIZACIÓN: EL REFLEJO DE LA MEMORIA Y LA RESISTENCIA DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN TORIBIO.	42
4.1.El Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC.	47
4.2. El Plan de Vida Proyecto Nasa.	49
4.3. La Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (Çxhab Wala Kiwe).	54
5. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA EIIJA MÁS ALLÁ DE LA ALFABETIZACIÓN.	57
5.1. Contextualización, a la luz de las necesidades educativas antes de 1995.....	57
5.2. La dinámica educativa de 1995 al año 2008 en Proyecto Nasa.	61
5.3. FUCAI construye técnicamente la propuesta de la comunidad Nasa de Toribio. ..	65
5.4. La EIIJA continúa su camino a ser el primer operador en educación de adultos para pueblos indígenas.....	73
6. VXITYA' (HACER CONSTRUIR): ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	80

6.1. “Parimos y construimos sujetos al andar”: el tipo de sujeto que egresa de la EIIJA.	80
6.2. Hilar y tejer para el WE’T WE’T FXI’ZEXI (Buen vivir): contenidos pedagógicos abordados desde la EIIJA.	89
6.3. Pensar desde el corazón para Yat Wala (la gran casa): metodologías pedagógicas utilizadas por los Animadores Comunitarios de la EIIJA.	100
6.4. NASA ÜÜS TXI’PNXI (posesionar, impregnar el pensamiento): formas de evaluación de la EIIJA.	117
6.5. FXIW (semilla): Relaciones que se construyen en la EIIJA.	128
6.6. KWE’S KSXA’WTX ISATYUU VXITN KHAN (haciendo real nuestros sueños): aprendizajes significativos de hacer parte de la EIIJA.	133
7. I’PEN ÜÜS (MANTENER EL CORAZÓN): CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	149
ANEXOS	156

1. Primera Parte

1.1. Introducción

Este documento contiene el proceso de sistematización de la Escuela Indígena Intercultural de jóvenes y Adultos-EIJA, el único operador¹ en Colombia para Pueblos Indígenas reconocido por el Ministerio de Educación Nacional –MEN. Es un proceso educativo, que para la comunidad Nasa, tiene sus raíces en los años 1970 y 1980 con el surgimiento de los Talleres Político Gremiales del Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-. En esencia hay relatos que afirman que la educación de adultos, en el Norte del Cauca, se gestó desde las luchas de resistencia del Pueblo Nasa con la Cacica Gaitana, Manuel Quintín Lame, y para el caso del Plan de Vida Proyecto Nasa en específico, con Padres del Movimiento Misionero: Álvaro Ulcué Chocué, Antonio Bonanoni y Peter Ssekajugo, entre otros actores que han tenido especial interés en aportar a la comunidad relacionada y se integran en la sistematización. Partiendo de este contexto, se consolidó el documento, a través de cuatro apartados, ordenados de la siguiente manera:

La primera parte, integra la justificación y los antecedentes de la educación de adultos, iniciando en América Latina, para luego mostrar cómo se gesta en los territorios indígenas del Norte del Cauca, y específicamente en la comunidad Nasa. Posteriormente, se relaciona el objeto de la Sistematización, siendo el eje, *las prácticas pedagógicas desarrolladas desde EIJA entre los años 2013 y 2017, y los aspectos de la identidad cultural Nasa que han sido abordados en la experiencia*. Es pertinente mencionar que, la delimitación temporal, obedece a que en dicho periodo se ha implementado la experiencia de la EIJA, como operador del Ministerio de

¹ Hace referencia a las personas jurídicas que han sido autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional-MEN, para ofrecer servicios educativos, en este caso a la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca-ACIN, quien debe cumplir con los lineamientos o estándares educativos mínimos y administrativos pactados con el MEN para la orientación de la educación de jóvenes y adultos en los territorios indígenas.

Educación, y que cuenta con recursos económicos, a través de la canasta educativa² de la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca -SEDC-.

Este acápite, da cuenta de los *objetivos específicos*, cuya esencia hace parte de los componentes de una *práctica pedagógica*: el tipo de sujeto que se espera que egrese, los contenidos pedagógicos abordados, las metodologías pedagógicas utilizadas, la relación que se construye entre Animadores/as Comunitarios/as y participantes, y los aprendizajes más significativos de la experiencia. En seguida, se relacionan los conceptos básicos del proceso de Sistematización, *educación propia* e *identidad cultural*, ambos han sido posicionados a la luz de la cultura Nasa, autores nativos o que han trabajado para la población relacionada, además, algunos referentes bibliográficos externos, que parten de la educación popular o que tienen una mirada humanística integral al respecto.

También, se da cuenta de la aproximación metodológica utilizada, dejando por sentado que la Sistematización, se orientó metodológicamente desde, el Programa de Experiencias Significativas de Educación Popular de Adultos –PESEP-, en tres momentos: reconstrucción de la experiencia, interpretación y potenciación, que se desarrollan con apoyo de fuentes primarias y secundarias, todas detalladas en conjunto y a la luz del camino transitado, pero también de los vacíos que se presentaron en el proceso. Cabe mencionar que se da cuenta del enfoque cualitativo que rige la Sistematización, asumiendo un enfoque hermenéutico, el cual, hace que los actores y sus experiencias en la EIIJA, sean la figura de base de dicho proceso. Igualmente, el documento contiene un contexto general, sobre resistencia de la comunidad Nasa, frente a la colonización y

² Se refiere al presupuesto asignado por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca -SEDC, luego de que ACIN, presenta una propuesta anual para administrar la educación, en este caso de la EIIJA; éste contiene un conjunto de rubros (ejemplo: pedagógico, administrativo), que dan claridad de cómo se distribuyen y cómo se invierten los recursos que llegan a través de la contratación.

el detrimento cultural que ésta trajo consigo, haciendo énfasis en sus apuestas educativas. Asimismo, se presentan el Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-, el Plan de Vida³ Proyecto Nasa y la ACIN, quienes dieron origen y pusieron en marcha la educación de adultos.

En seguida, se encuentra el Capítulo “reconstrucción de la experiencia de la EIIJA”, más allá de la alfabetización, debido que se deja por sentada la intencionalidad política del dicho proceso, además de su énfasis en transformar la educación escolarizada. Este apartado, se realiza a la luz de un macrorelato, que permite presentar la experiencia ordenada, de acuerdo con la importancia o momentos históricos determinantes, reconocidos por los actores/as que la vivieron.

El siguiente capítulo se centra en “el análisis y la interpretación de la experiencia”, y fue denominado en Nasa Yuwe, VXIYA’, que traduce “hacer o construir”; este capítulo relaciona los resultados del proceso de Sistematización y de manera transversal contiene su análisis, a partir de cada categoría, de la siguiente manera: Parimos y construimos sujetos al andar: “el tipo de sujeto que egresa de la EIIJA”; Hilar y tejer para el We’t we’t fxi’zexi (Buen vivir); contenidos pedagógicos abordados desde la EIIJA; Pensar desde el corazón para Yat Wala (la gran casa): metodologías pedagógicas utilizadas por los Animadores Comunitarios de la EIIJA; NASA ÜÜS TXI’PNXI (posesionar, impregnar el pensamiento): formas de de evaluación de la EIIJA, y culmina el apartado con, KWE’S KSXA’WTX ISATYUU VXITN KHAN (haciendo real nuestros sueños): aprendizajes significativos de hacer parte de la EIIJA.

El último capítulo fue denominado, I’PEN ÜÜS (Mantener el corazón), relaciona de manera general, las conclusiones de la Sistematización, y además integra algunas sugerencias realizadas

³ En los territorios indígenas se puede entender el Plan de Vida, como la agrupación de territorios de tipo ancestral (Resguardos) cercanos o aledaños que se articulan, con el fin de proyectar sus sueños como pueblo, metas colectivas e individuales a 30 años, con miras a trabajar en comunidad para lograr el We’t we’t fxi’zexi (buen vivir).

por las y los actores, para fortalecer el proceso educativo de jóvenes y adultos a nivel local (Plan de Vida Proyecto Nasa) y Zonal (ACIN). Al finalizar, se enseñan como anexos, algunos *instrumentos metodológicos implementados* en el desarrollo de la experiencia, con el fin de ser tomados como punto de referencia para futuros procesos de Sistematización, si se considera pertinente.

1.2. Justificación y Antecedentes.

A nivel histórico es posible reconocer que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha realizado aportes fundamentales a la educación, fruto de ello se encuentran vestigios desde 1920, cuando vio la necesidad de establecer una cooperación intelectual junto a la actividad política de los gobiernos. En este marco, emprenden acciones que permiten conformar una sociedad intelectual, expone Valderrama (s.f.)⁴ que, en 1921 se aprobó una propuesta la cual posibilitó la consolidación de la “Comisión Internacional de Cooperación Intelectual” el 4 de enero de 1922, su finalidad fue estudiar cuestiones coyunturales internacionales (entre ellos los temas educativos).

En el marco de este accionar, platea Valderrama (s.f.) que, desde 1936 la UNESCO incluyó dentro de sus temas de análisis la educación de adultos, logrando ubicarla en 1940 en un comité preferente de estudio. Más adelante, en 1947, la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (Ginebra), definieron como eje de su interés la promoción de la educación de adultos que en sus comienzos se conoció como alfabetización. El objetivo inicial fue mitigar los impactos que afloraron tras la Segunda Guerra Mundial, luego que en la conferencia de Yalta en 1945 se definiera que una parte del mundo debía reconstruirse -la Europa de la posguerra- y la otra

⁴ Fernando Valderrama, hombre perteneciente a la UNESCO, donde ha aportado en los temas de educación.

desarrollarse -el llamado Tercer Mundo en el que se incluía a América Latina- (Arocena, 1995, Bajoit, 2008; en Bermúdez, 2014, p.314).

A partir del periodo relacionado (1947), la UNESCO:

terminó la preparación de un plan para una campaña mundial contra el analfabetismo (...), su finalidad era permitir a hombres y mujeres llevar una vida más llena, feliz y en armonía con la evolución de su medio; de desarrollar los mejores elementos de su cultura nacional y facilitarles el acceso a un nivel económico y social que los ponga en condiciones de desempeñar un papel activo en el mundo moderno. (Valderrama, s.f., p.4).

En las conferencias realizadas en los años 50, la educación de adultos continúa siendo objeto de atención y la alfabetización toma mucha más fuerza por el alto porcentaje de personas que no sabían leer ni escribir, haciendo hincapié en “la formación de educadores capacitados y la preparación de material de enseñanza para los adultos recién alfabetizados, (...) por lo cual, se acuerda realizar seminarios regionales sobre Educación de Adultos.” (Valderrama, s.f., p.6).

Haciendo alusión a la alfabetización durante el bienio 1961 – 1962, se realizó un estudio con el fin de erradicar el analfabetismo y se encontró que,

Había más de 700 millones de analfabetos en el mundo, es decir, las dos quintas partes de la población adulta, hombres y mujeres de más de 15 años de edad. En Asia, África y América Latina la proporción de analfabetos en relación con el resto de la población era del 70, del 80 y hasta del 90%. Había países en los que la población femenina era totalmente analfabeta y el número podía aumentar cada año en 20 o 25 millones de personas. (Valderrama, s.f., p.11).

Con base en estos datos la UNESCO, define dentro de sus prioridades la planificación el sector educativo para erradicar el analfabetismo y focaliza principalmente a las mujeres. Con el camino recorrido, según Valderrama (s.f.), en 1970 se cuenta con el Programa Experimental Mundial de Alfabetización cuyo espectro de alcance llegaba a 19 países y el concepto de “alfabetización funcional”⁵, ganaba terreno.

En los años 80 se percibían altas tasas de analfabetismo particularmente en las mujeres, así que la UNESCO lideró actividades que condujeron a la proclamación del Año Internacional de la Alfabetización (año 1990); la década de los 80´ permitieron “llevar a cabo preparativos para la celebración del año en mención y se crearon 107 Comités Nacionales con el objeto de planificar actividades relacionadas con la alfabetización.” (Valderrama, s.f., p.22). Entre las actividades realizadas se encuentran, la promoción del acceso a la educación para jóvenes y mujeres, se implementa la educación en zonas rurales, intercambio de información, ciencia, entre otras.

Con este panorama, en 1997, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en su Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos, realizada en Hamburgo, Alemania, adoptó el término *Educación de Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA). Con ello lo que querían posicionar:

1. La alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida;
- 2., la educación en la perspectiva del trabajo;
- 3., la educación para la ciudadanía, para los derechos humanos y para la participación de los jóvenes y los adultos;
- 4., la educación para los campesinos y para los indígenas;
- 5., la

⁵ Este concepto, según Valderrama (s.f.). Rebasaba el marco de los objetivos económicos y sociales hasta abarcar e integrar los factores culturales al tiempo que convenía situar la alfabetización en el contexto general de la educación permanente. (p.16).

educación de los jóvenes y nuevos desafíos; 6., la equidad de género y 7., la educación para un desarrollo local sostenible. (UNESCO, 2005, p.24).

Si bien este marcado interés se justificaba que en América Latina la educación de adultos tiene baja prioridad en los presupuestos educativos, como fue sugerido por Arnove y Torres, “en promedio, en las últimas tres décadas, sólo 3% o menos de los presupuestos educativos ha sido gastado en programas dirigidos a los adultos.” (UNESCO, 2005, p.27), también es cierto que detrás de ésta preocupación emergían nuevas y refinadas formas de control.⁶

Para la UNESCO, en América Latina y el Caribe predominan enormes desigualdades en lo que respecta a ingresos, condiciones de vida y pobreza, lo que, desde su punto de vista, incrementa las tasas de analfabetismo. Para el caso colombiano, la Comisión Económica Para América Latina -CEPAL-, en 1980, mostró que el 14,7% de hombres eran analfabetas en comparación con el 16,4% de mujeres, mientras que en el año 1990 el 11,3% de hombres eran analfabetas, frente al 11,6 de mujeres; finalmente en el año 2000 el porcentaje es de 8,2% en hombres y en mujeres. (UNESCO, 2005, p.27). Si bien puede notarse una disminución en las tasas de analfabetismo, para las Naciones Unidas seguían siendo altas. Por ello, la ONU profundizó sus esfuerzos entre el 2003 – 2012, en erradicar el analfabetismo, justamente uno de los pilares de la *Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*.

⁶ Así lo señala Arturo Escobar (...) “Detrás de la preocupación humanitaria y la perspectiva positiva de la nueva estrategia, nuevas formas de poder y control, más sutiles y refinadas, fueron puestas en operación. La habilidad de los pobres para definir y hacerse cargo de sus propias vidas fue erosionada en una forma más profunda que quizás nunca antes. Los pobres se convirtieron en el blanco de prácticas más sofisticadas, de una variedad de programas que parecían ineludibles. Desde las nuevas instituciones del poder en los Estados Unidos y Europa; desde las oficinas del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo y las Naciones Unidas; desde las universidades, institutos de investigaciones e instituciones de los Estados Unidos y Europa; y desde las nuevas oficinas de planificación de las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que era activamente promovido, y que en unos pocos años extendió su alcance a todos los aspectos de la sociedad. La premisa organizadora era la creencia en el papel de la modernización como la única fuerza capaz de destruir las supersticiones y relaciones arcaicas, a cualquier costo social, cultural o político. La industrialización y la urbanización eran vistas como inevitables y necesariamente progresivas rutas a la modernización” (Escobar, 1996, p. 94)

Entre tanto, desde 1980 el Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos -IDEA-, de Chile, planteó su preocupación frente a la calidad educativa y la debilidad que mostraban los resultados de la alfabetización, pues “en 1985 se contaba alrededor de 890 millones de analfabetos concentrados especialmente en los países en desarrollo. También en los países industrializados se observaba algún índice de analfabetismo siendo en todos los casos y en todas las regiones muy superior entre las mujeres.” (Valderrama, s.f., p.20). En términos generales, concluían que la educación para jóvenes y adultos trata de una “cuestión íntimamente ligada al mejoramiento de la calidad de vida de la población en condiciones de marginalidad y pobreza.” (Unesco, 1992, p.205), es decir, desde la lectura de los organismos internacionales, el nivel de alfabetización es un indicador de desarrollo. Sin embargo, la manera de medirlo se reduce a asuntos meramente cuantitativos y de modo que las estrategias van encaminadas a incrementar el número de personas que asisten a la educación primaria, dejando de lado otros asuntos que resultan relevantes en tanto, “la Educación de Adultos debe continuar innovando con programas formales y no-formales flexibles, adaptados a las condiciones de vida de los jóvenes que desertaron de la escuela y están excluidos del sistema formal. (Unesco, 1992, p.9).

Una mirada crítica a esta manera institucional de entender la alfabetización de adultos emergió en América Latina, en cabeza de Paulo Freire quien desarrolló una experiencia en Brasil y Chile que fue conocida como educación liberadora y/o educación popular den la década de los 60's. Más allá de los números, Freire se interesó en el proceso educativo y en la interacción de los sujetos en el acto educativo – a los cuales llamó educador y educando- y en particular señalaba que quienes hacían parte de procesos de alfabetización no deberían ser considerados como poco inteligentes por ser “analfabetas”, sino que debían entenderse como resultado de la estructura social en un momento histórico determinado. Más tarde, en el año 1965 Paulo Freire criticó el

método asumido por las agencias internacionales para la alfabetización de adultos, al cual denominó *método funcional* argumentando que

La alfabetización – al igual que toda tarea de educación- no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador “deposita” en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este “depósito de palabras” no tiene nada que ver con la educación liberadora, (...) sino que envuelve otra concepción tan ingenua (...) como la de suponer que las palabras tienen un poder mágico.(Freire, 1969, p.12).

Es decir, para el autor, la educación de adultos que se promovía era un tipo de educación bancaria, en la cual el poder del saber lo ejerce el educador, mientras los demás aprenden-reciben, sin la menor posibilidad de transformación. Asumir el carácter transformador de la educación llevó a Freire a plantear su sentido político. Para él, más que un método funcional, la alfabetización debe realizarse bajo el método concientizador, como lo propuso en 1962. Allí, asume que el proceso educativo se expresa de manera bidireccional, de modo que entiende que cada cual posee unas trayectorias y unos saberes que pueden potenciar la transformación de la realidad social. Freire argumentó su crítica aludiendo que “la verdadera educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.” (Freire, 1966, p.7). Acción que se hace realidad, si partimos de que “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno.” (Freire, 1969, p.9).

De ahí que la revisión de las formas y métodos de enseñanza deban revisarse constantemente, pues incluso a él mismo, su forma de alfabetizar le pareció insuficiente en cierto momento, aludiendo que contenía dos enormes defectos “se prestan a la manipulación del

educando; terminan por “domesticarlo”, en vez de hacer de él un hombre realmente libre” (Freire, 1969,p.10).

De este modo, para Freire, la educación obedece a una estructura dominante de la sociedad actual donde el educando es convertido en un objeto de manipulación de los educadores, donde “educar es todo lo contrario a “hacer pensar”, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo.” (Freire, 1969, p.13). De aquí su postura de *la concepción ingenua de la alfabetización* que “esconde bajo una vestidura falsamente humanista, su miedo a la libertad.” (Freire, 1969, p.13).

Ahora bien, particularmente desde la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca -ACIN- en el marco de lo que se ha denominado educación propia, desde el año 2014 se viene implementando *el modelo educativo Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adulto (EIIJA)*, desde allí se vienen aunando esfuerzos para fortalecer la experiencia de educación de adultos que nació con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y sus Escuelas Político Gremiales, en los años 70 y 80, seguido del Municipio de Toribio con la misma esencia para muchos, estos espacios aportaron a la “erradicación del analfabetismo”, incorporaron elementos propio de la comunidad Nasa y definieron sus propias apuestas educativas y políticas. Es así que, la educación para jóvenes y adultos en la zona norte del Cauca nace con una postura crítica, pues para la comunidad resulta relevante promover la claridad política en sus participantes de Toribio, Tacueyó y San Francisco, con el fin de aportar en la transformación de su realidad social local, regional y nacional.

Desde su puesta en marcha en el Plan de Vida Proyecto Nasa y hasta el momento, la educación para jóvenes y adultos, hoy representada en el nombre de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIIJA, no ha sido evaluada, ni se han adelantado procesos de

sistematización que den cuenta de los aprendizajes y alcances obtenidos desde la experiencia. En tal sentido, se considera importante desarrollar un ejercicio que permita comprender las prácticas pedagógicas que desde allí se han posicionado, haciendo hincapié en la reflexión de los aprendizajes adquiridos por los y las egresadas, y los aportes de la EIIJA a nivel comunitario, desde la identidad Nasa.

En este orden de ideas, es muy valioso para la EIIJA y la comunidad contar con este proceso de sistematización, dado que, es el primero de la educación de adultos para el Plan de Vida Proyecto Nasa.⁷ Ciertamente, es un proceso que “sirve para comprender la experiencia y poder mejorarla, para compartir aprendizajes con otras experiencias, para fomentar la reflexión teórica con conocimientos de la propia práctica, para poder orientar los grandes programas institucionales desde los conocimientos generados en las experiencias particulares y fortalecer la identidad colectiva (Jara, 2012, p. 210).

Igualmente, esta sistematización es relevante porque permite retomar la memoria, posibilita la reconstrucción de la historia de un proceso muy valioso a nivel comunitario y organizativo, teniendo en cuenta que la EIIJA hace parte de una educación transformadora. Pierre Nora (1993), ubica a la historia como retoño de la memoria y estima que:

La memoria es un fenómeno siempre actual, un vínculo vivido en el presente (...); la historia es una representación del pasado. (...) La memoria no acepta sino los detalles que le convienen; se alimenta de recuerdos (...) particulares o simbólicos, ella es sensible a

⁷ Es importante mencionar que al tiempo que se desarrolla este ejercicio, desde la ACIN se encuentran desarrollando 2 sistematizaciones de la educación de jóvenes y adultos, en los Planes de Vida Proyecto Integral (Huellas Caloto) y Proyecto Global (Municipio de Jambaló). Sin embargo, la estructura y tejido de cada una es diferente, de acuerdo con las experiencias vividas por quienes escriben.

todos los modos de transferencia (...). La historia instala el recuerdo en lo sagrado, la historia lo extrae de allí, lo hace prosaico. (Nora, 1993, citado en Schwarztein 2002, p. 475)

En este orden de ideas, es claro que los conceptos, Memoria e Historia, difieren toda vez que “la memoria es la vida, siempre llevada por grupos vivos y, por eso, en evolución permanente. (...) La historia es la reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que no está más. (Nora, 1993, citado en Schwarztein 2002, p.475). Con base a lo expuesto, esta sistematización retoma ambas miradas, pues con la memoria es posible reconocer eventos vividos por personas que aportaron o creen haber contribuido en la consolidación de la EIIJA, teniendo presente que la memoria como huella pertenece a un marco colectivo, aunque sea vivida de manera individual. Ciertamente, la historia al ser parte de una construcción puramente intelectual, “puede tender un puente entre el pasado y el presente y restablecer la continuidad interrumpida” (Halbwachs, 1968, p.213); que en palabras de Pierre Nora (1993), exige un análisis y un discurso crítico. Para esta sistematización, se retoma a través de un ejercicio de revisión documental realizada en algunos archivos de las Instituciones y Centros Educativos, que han trabajado con la educación de jóvenes y adultos en el Plan de Vida Proyecto Nasa⁸, partiendo de reconocer que “si las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen” (Halbwachs, 1968, p.2013), y por tanto, conservan vestigios fundamentales de dicho proceso.

⁸ De acuerdo al Proyecto Nasa (2016) Plan de Vida es lo que orienta la autodeterminación y tiene como epicentro el Proyecto Nasa (Asociación de Cabildos Indígenas de Toribio, Tacueyó y San Francisco). A través del Plan de Vida se ha consolidado una organización indígena fortalecida que, con ejercicio de la autodeterminación, ha recuperado una mínima parte de su territorio ancestral, de propiedad colectiva, y continuará exigiendo lo que hace falta. Así mismo, se ha logrado fortalecer el ejercicio de la autoridad tradicional, que tiene legitimidad dentro de un proceso comunitario participativo, con lo que se ha venido reconstruyendo un poder ejecutivo, legislativo y judicial, que manda empoderado por su comunidad según nuestra Ley de origen. De esta manera, el proceso comunitario avanza con una resistencia pacífica frente a toda agresión o violación de derechos, frente a cualquier actor o política que no respete la autonomía indígena.

Por otro lado, para la educación de jóvenes y adultos, a nivel local, zonal, regional y nacional, es valioso contar con la experiencia de un Modelo Educativo Flexible de pueblos indígenas, cuyo objeto de intervención va más allá de enseñar a leer y realizar operaciones matemáticas, como uno de los objetos principales de la alfabetización, pues como expresaría Freire, inyecta una categoría amplia, con el surgimiento de nuevos sujetos políticos (líderes comunitarios), categoría que vale la pena analizar como aporte del Trabajo Social a estos procesos, y a propósito de su carácter comunitario y que propende por la transformación de la realidad social desde sus procesos de intervención en lo social. Del mismo modo, a nivel externo permite comprender apuestas y retos para profesionales que deseen trabajar esta línea de acción con las comunidades indígenas.

Finalmente, a nivel comunitario, es un proceso que aporta a definir, junto con otras sistematizaciones realizadas en el Plan de Vida Proyecto Nasa, qué es un proceso de sistematización, cuál es su complejidad, sus alcances y aportes para los procesos contruidos desde lo local, y lo más importante, ayuda a comprender cuáles rutas metodológicas tomar, qué rutas metodológicas complementar, o qué rutas metodológicas construir para desarrollar futuros procesos de sistematización de experiencias, a nivel del Plan de Vida, de la Çxhab Wala Kiwe ACIN, u otras entidades propias que confluyan con el movimiento indígena.

En cuanto a antecedentes propios o cercanos a la educación para jóvenes y adultos en territorios indígenas y específicamente de los Nasa, se encontró un libro del CRIC, una investigación de la ACIN, y siete procesos de sistematización de experiencias (4 del Plan de Vida Proyecto Nasa, 2 de la ACIN y 1 de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN), todos en el marco de la educación propia que se viene construyendo. Es preciso mencionar que

dos de ellos son referentes históricos (pioneros)⁹, profundamente valiosos para vislumbrar cómo, por qué y para qué nace la educación en la comunidad Nasa, por ello, son de obligatoriedad para comprender la razón de ser de la educación en la Zona Norte del Cauca.

El primero, proviene del Consejo Regional Indígena del Cauca- CRIC (2004) en su texto *¿Qué pasaría si la escuela?* Documento realizado con los aportes de los y las maestras de los Programas de Educación Bilingüe e Intercultural -PEBI, cuyas raíces datan de finales de los años 70 e inicios de los 80¹⁰. Este libro da cuenta de cómo se ha construido en el tiempo el PEBI en la comunidad Nasa, escuelas cuyo propósito y según orientación de las comunidades estaba dirigido al fortalecimiento político, por eso desde allí se buscaba:

Contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela, aunque en realidad, las escuelas locales daban una educación de segunda clase en las comunidades indígenas. (CRIC, 2004, p.42).

⁹ Me refiero al libro del CRIC (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...?* y la sistematización de experiencias de los Centros de Etnoeducación para el Fortalecimiento del Plan de Vida Nasa: Tejiendo resistencia desde la identidad, realizada por Alejandra Llano Quintero (2006).

¹⁰ En él se reconoce la participación y entrega de personas como: Graciela Bolaños, Abelardo Pancho, Pablo Tattay, Joanne Rapaport, Carlos Miñana, líderes, líderes indígenas, comuneros y comuneras de la Zona Norte del Cauca, Tierradentro, Zona Oriente, Guambia y Paniquitá, que han aportado en la construcción de los Proyectos de Educación Comunitaria- PEC. El Proyecto Educativo Comunitario- PEC, nace en 1994, como alternativa al Proyecto Educativo Institucional –PEI, direccionado desde el Estado Colombiano, “consiste en que cada institución educativa debe formular un proyecto con participación de toda la comunidad escolar, de modo que se adapte a las necesidades locales, los objetivos educativos y el currículo”. (CRIC, 2004:71. Ante esta solicitud del Estado, el movimiento propuso el PEC, “esta propuesta fue negociada y aceptada con el gobierno; se hizo extensiva no sólo a comunidades indígenas, sino a otros grupos étnicos, como los afrodescendientes y ROM. (...) El PEC implicaba la elaboración de lineamientos desde la dimensión comunitaria, reorientando la dirección de la educación en función de las perspectivas de las culturas y de las comunidades locales. Es decir, se amplió y se redimensionó lo institucional desde lo comunitario. (...) El PEC significaba, pues, extender la construcción de lo educativo a un espacio más amplio que superaba la educación escolarizada, articulándose a los proyectos de vida de las comunidades. (CRIC, 2004, p.72).

Es un documento que profundiza, cómo la organización indígena “sufrir el mayor embate represivo de su historia, al ser asesinados varios de sus mejores dirigentes, entre ellos el compañero Benjamín Dindicué, y son encarcelados los miembros de su comité ejecutivo, mientras que otros pasaban a la lucha clandestina.” (CRIC, 2004, p.16). Del mismo modo, revela como las personas que hacían parte de estos espacios de capacitación, eran quienes proporcionaban ideas para la consolidación de los currículos que se imparten en los territorios indígenas, buscando ir más allá de la educación oficial y de la educación que impulsaban las iglesias. Ciertamente, “lo que buscaban era una escuela, pero al servicio de la comunidad, una institución que, en vez de fomentar la desintegración cultural, estimulara la recuperación. (CRIC, 2004, p.43). Es, además, un ejercicio de reconstrucción histórica que lleva a comprender que el PEBI, ha realizado aportes a la comunidad Nasa, no sólo en lo organizativo, sino también en lo cultural y político, yendo inclusive más allá de lo estrictamente indígena.

El segundo escrito, es un documento de sistematización de experiencias realizado por, Llano (2006)¹¹ para el Plan de Vida Proyecto Nasa, quién busca recuperar algunos de los aprendizajes vividos en los Centros de Etnoeducación que coordinó entre los años 2002 a 2006, destacando cuatro sitios de Asamblea Permanente donde se desarrolló la experiencia (veredas: el Crucero y la Playa en Tacueyó Cauca, Natalá en el Resguardo de San Francisco y el Tablazo Resguardo de Toribio)¹². Básicamente presenta los aportes del proceso en “la afirmación de la identidad étnica,

¹² Resguardos, son aquellos territorios indígenas ancestrales de propiedad colectiva (comunitaria), que poseen títulos coloniales, son inalienables, imprescriptibles e embargables (según, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)). Se caracteriza por sostener una normatividad definida por la máxima autoridad, la comunidad (personas que integran los Resguardos), a través de asambleas comunitarias (reuniones a las que asiste toda la comunidad), donde se definen prácticas de pervivencia (son de origen ancestral). “En el siglo XVI los españoles crean la figura de los resguardos con la intención de ejercer control sobre los territorios indígenas, con el objetivo de imponer y administrar la convivencia en pro de incrementar la explotación de las haciendas y abastecer con productos agrícolas al nuevo reino, en otras palabras, para integrarlos políticamente al régimen colonial, vinculación que se da a través del cacicazgo. Los Nasa como nueva estrategia de resistencia acuden a la apropiación de esta institución modernizadora

las estrategias y acciones desarrolladas para ello. (...) Los aportes en la constitución de los integrantes como sujetos sociales, enfatizando en su participación en las acciones colectivas desarrolladas en medio de la agudización del conflicto social, político y armado en el territorio.” (Llano, 2006, p.6).

La autora específica que, estos espacios fueron trazados como una experiencia piloto de las autoridades de los tres Resguardos (Toribio, Tacueyó y San Francisco) y de la organización indígena como tal, para:

Capacitar y formar personas de la comunidad, en los diversos aspectos requeridos por el plan de vida, buscando fortalecer su identidad étnica para proyectar los valores a futuras generaciones en algunas líneas de acción: lo político-organizativo, lo económico-ambiental y lo socio cultural, para potenciar y equilibrar las relaciones internas y externas con otros pueblos del mundo. (Llano, 2006, p.3).

En este orden de ideas, se espera que quienes participan y egresan de estos escenarios de formación comunitaria (especialmente es población joven y adulta), sean quienes asuman los diferentes procesos que se tejen en los territorios indígenas, en el marco del ejercicio de resistencia Nasa. De ahí la importancia de la sistematización en mención, que al ser hija de los Programas de Educación Bilingüe e Intercultural –PEBI, plantea:

Un acercamiento inicial, para repensar la importancia que tiene para la continuidad y fortalecimiento de los movimientos sociales, (...) En aras de afirmar la identidad étnica de los y las participantes, fortalecer su sentido de pertenencia al proceso organizativo y

con el objetivo de defender su autonomía y el dominio de sus tierras, el establecimiento de los hoy existentes resguardos les permitió apropiarse de instituciones como el cabildo utilizándolos para ejercer su poder político y dominar parte de su territorio ancestral. Así los caciques y líderes amparados en el cabildo establecen acuerdos políticos con la administración colonial.” (Llano, 2006, pp.27 -28).

promover la constitución de sujetos sociales ¹³ que continúen siendo participes y protagonistas en las acciones colectivas que le dan vida, sentido, historia, presente y proyección al movimiento social indígena. Es decir, develar la importancia que tienen los procesos etnoeducativos direccionados desde la organización para el fortalecimiento del movimiento social. (Llano, 2006, p.5).

El tercer documento, da cuenta de la sistematización de experiencias las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar –EAAF¹⁴ (dinamizadas durante el año 2012), éstas constituyen una serie de espacios de formación comunitaria, donde mayoritariamente se reúne población joven y adulta de los diferentes territorios Nasa, desde allí se:

Desarrollan temáticas concernientes a lo cultural, lo psicosocial y lo jurídico, facilitando a los y las participantes herramientas de acción frente a las problemáticas familiares que no son ajenas a la comunidad y que ameritan ser reconocidas por la misma, apuntándole al restablecimiento de la armonía y sobre todo a la prevención de estas situaciones. Siendo así, las escuelas representan un elemento importante dentro de la estructura del Programa de Familia y también un factor de análisis trascendental para la organización, puesto que son estrategias de acción que permiten incidir en la preservación de la armonía y el equilibrio por medio del fortalecimiento de la educación propia. (Chávez y Serna, 2014, p.9).

¹³ El sujeto social se concibe como el colectivo que potencia las posibilidades de la historia, con base en su posibilidad de construirla (Sandoval, 2001, p. 5).

¹⁴ Es importante subrayar que, al ser un proceso que se realizó en el marco de una práctica académica, permitió reconocer herramientas clave para realizar ejercicios de intervención familiar desde Trabajo Social, a nivel comunitario, lo cual se reflejó en la construcción colectiva de rutas de intervención para el Programa de Familia, gracias al acompañamiento de personas expertas en el tema desde la organización indígena Nasa.

Fue un ejercicio realizado desde el Programa Familia de la Cxhab Wala Kiwe ACIN,¹⁵ por dos practicantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Sede Norte del Cauca (Angely Chávez Sánchez y María de Los Ángeles Serna Bermeo), quienes abordan:

Un compendio de elementos que permiten leer el desarrollo del tema de familia en la comunidad nasa del norte del Cauca, a la luz del fortalecimiento organizativo que en los últimos años se ha gestado en el Movimiento Indígena, esto facilita ver los diferentes momentos de las escuelas de familia en el marco del programa, lo cual ha hecho que el equipo de familia proponga la sistematización como una estrategia pertinente para identificar ¿Cómo incidió el proceso educativo de las EAAF 2012, en las prácticas cotidianas de los y las personas que hicieron parte de ellas? (Chávez & Serna, 2014, p.4).

En el proceso de escritura, se da cuenta de la constitución histórica del Programa Familia en la Zona Norte del Cauca, y “presenta unos hitos relevantes que permitieron que el tema de familia se evidenciara y tomara posición dentro de la dinámica del movimiento indígena del Norte del Cauca” (Chávez & Serna, 2014, p.4). A nivel metodológico, es preciso mencionar que se trata de un proceso de sistematización participativa, que presenta aquellos elementos relevantes:

Que le dieron forma y vida a la experiencia de las EAAF desarrolladas en el año 2012. (...) En él, se responde al interrogante que como equipo de familia se tenía, y se llega a identificar y reflexionar sobre los cambios y permanencias en el ámbito familiar de quienes participaron en las escuelas y la incidencia de éstas en las prácticas cotidianas de las personas, respecto a lo comunitario y organizativo. (Chávez & Serna, 2014, p.5).

¹⁵ Fortaleciendo la Unidad y la armonía en el territorio y en las familias. Una apuesta a lo microsocioal: sistematización de experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar de la ACIN.

El cuarto antecedente, es la sistematización de experiencias Fortaleciendo la identidad cultural desde los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios: la experiencia de la Escuela Comunitaria Casa para Revivir el Pensamiento -CRP,¹⁶ también perteneciente al Plan de Vida Proyecto Nasa, ésta fue realizada desde el CECIDIC,¹⁷ por Andrés Popayán Jaramillo¹⁸ et al, (2015), con el apoyo del Tejido de Educación ACIN y particularmente de los PEAC¹⁹. Su finalidad, es dar cuenta de la experiencia de educación comunitaria desarrollada entre los años 2012 -2014, en los Resguardos de Toribio, Tacueyó y San Francisco. Dicho ejercicio, estuvo guiado por dos ejes: los aportes de la experiencia en el fortalecimiento de la identidad cultural y en la revitalización de la Educación Propia. Con estos parámetros, el ejercicio de reconstrucción de la experiencia de la CRP, da cuenta de los orígenes, los aprendizajes y enseñanzas obtenidas, además de algunas reproyecciones a tener en cuenta dentro de la formación política y el gobierno propio, teniendo en cuenta que se encontró que:

¹⁷ Centro de Educación Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad, es el espacio encomendado por las autoridades del Plan de Vida Proyecto Nasa, para dinamizar procesos de educación desde la primera infancia hasta la educación superior, tendientes a fortalecer y cualificar a la comunidad.

¹⁸ (Q.E.D. 22 agosto 2018). Fue la persona delegada por las autoridades del Plan de Vida Proyecto Nasa para coordinar este espacio de formación comunitaria durante los años 2012 -2014, Es importante resaltar que en el desarrollo metodológico del proceso de sistematización, participaron el coordinador (Andrés Popayán), los egresados/as de los tres resguardos (Toribio, Tacueyó y San Francisco), una profesional de apoyo (Ana Mile Vitonas Ruíz) y una practicante de Trabajo Social, asignada por el Tejido de educación ACIN (Luz Karime Ciclos Gómez), con quienes se definió la necesidad de recuperar y valorar los saberes y las prácticas construidas durante el tiempo que duró la experiencia, no sólo para visibilizar las nuevas estrategias pedagógicas, tendientes a fortalecer la Educación Propia, sino para generar conocimiento desde una perspectiva colectiva que posibilite a la organización indígena, continuar reflexionando y tejiendo lo educativo desde la importancia de estos espacios comunitarios, a nivel político, reconocimiento, visibilización y posicionamiento del territorio (control territorial), cultural y pedagógico, para el posicionamiento y la dinamización de la educación que sueña la comunidad Nasa, desde los diferentes espacios de aprendizaje alternativos un salón de clase.

¹⁹ Específicamente por la coordinadora Alejandra Llano Quintero, el Coordinador Político Pablo Andrés Tenorio del territorio Munchique los Tigres (Santander de Quilichao), Avelina Pancho (Q.E.D.), los tres Cabildos de Toribio, Tacueyó y San Francisco, también el CECIDIC, la Alcaldía Municipal de Toribio (Alcalde Ezequiel Vitonas Tálaga, promotor principal de la revitalización de este espacio de formación comunitaria), líderes y lideresas del Norte del Cauca, quienes posicionaron la importancia de estos espacios y gestionaron recursos junto a la comunidad, con el fin de llevar a término esta experiencia,

el trabajo pedagógico de la Casa está aportando al fortalecimiento de identidad cultural, a través de prácticas educativas contextualizadas (...) Por eso, en lo pedagógico se orienta a los procesos educativos para que adelanten acciones que fortalezcan la memoria histórica; de ahí el desarrollo de procesos investigativos y de sistematización de experiencias educativas. (Popayán et al., 2015, p.4).

El quinto antecedente, es el proceso de sistematización²⁰ adelantado por la Escuela Nasa para la Vida²¹ en el año 2015, donde metodológicamente, fue clave la inserción de algunos participantes de la experiencia y personal de apoyo.²² Es un proceso que se remonta al año 2012, su ubicación es la vereda Chorrillos, en el Territorio de Huellas Caloto. Hicieron parte de la experiencia, agricultores, mayores, mayores²³, jóvenes, niñas de la comunidad Nasa, quienes consideran la siembra en espiral como una danza a la vida que se realiza desde el sentir, pensar, vivir y hacer. La sistematización tomó como punto de partida la pregunta ¿quién siembra en

²⁰ Es importante aclarar que no fue posible acceder al documento madre, por lo cual no se referencia su nombre, debido que quienes participaron en la experiencia, no lo facilitaron. Sin embargo, se describe la experiencia con un informe social realizado por Ana Mile Vitonas Ruíz, para la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca, cuando fue Apoyo Pedagógico Zonal de la EIIJA, durante el año 2015. Asimismo, fue posible conocer un video fruto de la sistematización en mención, que se puede consultar en el siguiente link: <https://vimeo.com/120969824>

²¹ “Es una estrategia pedagógica que articula al Tejido de Educación y al Tejido Económico Ambiental de la ACIN, buscando acompañar tres situaciones de vida que afectan a las familias y la comunidad: el cuidado de la madre tierra, lo alimentario, y la generación de trabajo e ingresos, espacios esencia de la vida, interconectados permanentemente. La Escuela Nasa para la Vida, es una alternativa de educación (Escuela Comunitaria), basada en el sentir, pensar y hacer desde el corazón”. Escuela Nasa para la Vida, (2015). Recuperado de <https://vimeo.com/120969824> Asimismo, está Escuela Comunitaria, desde el año 2015, fue constituida como una sede de la EIIJA, teniendo en cuenta que a nivel comunitario, ambas hacen parte de los PEAC, y el objetivo es que sus participantes además de alfabetizarse, fortalezcan y/o recuperen saberes ancestrales que sirvan para dinamizarlos en su vida cotidiana, como una estrategia de resistencia y Educación Propia.

²² Resguardo de Huellas Caloto, vereda Chorrillos: Henry Pacue, Patricia Pacue, vereda el Nilo: Gonzalo Rivera, Sigifredo Dagua, vereda la Estrella: José Ulber Pechené, Hernán Pino, María Feliza Hilamo, Resguardo de Jambaló: vereda Vitoyco: Jander Emilson Martínez, vereda la Palma: Saulo Dagua, Nueva Jerusalem: Carlos Hernán Medina, Apolinar Medina, Resguardo San Francisco: Fidelina Basto, vereda los Pinos: Miguel Achicué, Resguardo Canoas, vereda el Córdor: Henry Mensa Tenorio, vereda Santa Anita: Omar Collazos, vereda Pamazo: Carlo Perdomo, Robinson Cunda, vereda el Cabildo: Leandro Cuétia, Resguardo Concepción, vereda Chapa Alta: Nidia Leydi Daza, Equipo Dinamizador: Patricia Pacue, Jamir Inséca, Juan Pablo Sécue, Coordinadora de la Escuela Nasa: Sara Eva Cuellar Calderón, Coordinador del Tejido Económico Ambiental: Alfredo Campo & Colectiva Fémimas Festivas – Cali Colombia.

²³ Hace referencia a personas muy sabias dentro de los territorios indígenas, que por sus experiencias y aprendizajes de vida orientan a las futuras generaciones.

espiral? Para reflexionar al respecto, fue clave la orientación de Rosita, Ignacio, Gerónimo, Adelmo Valencia y otros comuneros/as Nasa; personas que orientaron frente a la siembra en espiral ancestral, sustentando que:

El espiral es muy importante para los mayores y mayores, porque permite la convivencia en comunidad y cuando se refiere a comunidad, quiere decir personas, animales, organismos de la tierra grandes y pequeños, y los espíritus de la madre tierra. Quienes participaron de la experiencia coinciden en que, de las orientaciones de mayores y mayores, se aprendió que no se debe sembrar en surco (siembra del común en línea) porque esto supone la individualidad, mientras que con la siembra en espiral, se comparte la producción de la tierra, con todos los seres que habitan el cosmos.

¿Qué sentían las personas al sembrar en espiral? Al respecto se encuentra que sienten: resistencia, armonía y pervivencia, por eso, fue el lema para iniciar la preparación de la siembra, y el proceso consistió en la escucha de cada uno de los integrantes de la Escuela Comunitaria, hace parte de los PEAC. Se concluyó que antes de la siembra es necesario realizar un proceso de ritualización, éste debía estar acompañado de los sabedores espirituales o médicos tradicionales (quienes piden permiso a los espíritus para abrir camino), es el encargado de guiar el proceso de siembra, quien orienta el significado de la utilización de las herramientas, el sentido de la siembra (...). (Vitonas, A. En ACIN, Informe final SEDC, 2015, p. 44-45).

El sexto antecedente, es sobre una investigación que se desarrolló aproximadamente en 2015, por una Escuela de Formación Comunitaria del Tejido de Educación ACIN, denominada “Escuela de Tejedores y Tejedoras”. Sin embargo, no fue posible acceder al documento, debido

que no se logra obtener información precisa del mismo. Algo similar ocurrió con el antecedente número siete, *sistematización del CECIDIC (Gulupa y Café)*, realizado por Sara Eva Cuellar Calderón en 2015 (aproximadamente); que no fue posible obtener, debido que se encuentra en proceso de revisión y publicación. Sin embargo, se relaciona para dejar por sentada su existencia y aportes para fortalecer los Procesos de Educación Comunitaria del Plan de Vida Proyecto Nasa y de otros territorios de la zona Norte del Cauca.

Un octavo antecedente, corresponde a un proceso de sistematización realizado en el año 2017, por Maciel Lasso Noguera²⁴, quien se basa en la estrategia de investigación “Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos -CCRISAC-²⁵”, para dar cuenta de la experiencia, los aportes y las vivencias de los Animadores Comunitarios (profesores) y los Participantes (estudiantes) de la EIIJA, con Sede en la Vereda Pavitas, entre los años 2008 al 2015. Es un proceso realizado a la luz del trabajo conjunto en dicho territorio, y hace especial referencia a lo pedagógico, como aporte al componente político de la comunidad Nasa, acuñando las prácticas pedagógicas dinamizadas en el proceso de la EIIJA, tales como “recorridos territoriales, mingas de pensamiento, trabajos comunitarios, ejercicios artísticos, etc.” (Lasso, 2017:10).

Se precisa que es el primer proceso investigativo de tal magnitud, con el que cuenta la vereda Pavitas, en él se muestra como la EIIJA ha contribuido en la transformación de las

²⁴ Fue Animadora Comunitaria en la Vereda Pavitas, ex coordinadora de la EIIJA en ACIN, entre el 2014 y 2015. Y en el periodo de la sistematización (2017), estudiante de pregrado en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense- URACCAN, para optar por su título de: Licenciada en Pedagogía Comunitaria.

²⁵ “Haciendo referencia a los procesos para revitalizar, actualizar, fortalecer y recrear nuestras sabidurías, conocimientos, prácticas, expresiones y representaciones de los pueblos y culturas en tiempos y espacios, los cuales desde nuestro quehacer guarda mucha semejanza con las prácticas, experiencias y conocimientos con las que hemos tejido la relación con la tierra. La “investigación” entonces es política de construcción de conocimiento, porque nos ha permitido la defensa territorial, mantener las culturas y la espiritualidad, fortaleciendo los procesos organizativos.” (CRIC, 2017, p.3). Para ampliar sobre el CCRISAC, consultar el siguiente link: http://www.cecidi.edu.co/IMG/pdf/documento_ccrisac.pdf

dinámicas internas de la vereda, sobre todo en la identidad de los Animadores/as Comunitarios/as y Participantes, es así que, se comprende este espacio educativo, como un proceso que posibilita el fortalecimiento de la educación propia, particularmente de la población joven y adulta. Finalmente, partiendo de una mirada histórica, es posible definir este proceso, como una investigación que toma fundamentos de la Historia Local²⁶, para presentar la vereda Pavitas, a nivel geográfico, social, económico y cultural, dando cuenta de su constitución como territorio, sus primeros pobladores, los liderazgos que emergen, se infieren los tipos de familia existentes, las practicas familiares en la trasmisión de la identidad a través del tejido, la lengua Nasa Yuwe, mingas comunitarias, ritualidad Nasa: refresco a las viviendas, medicina tradicional, sus fiestas tradicionales, prácticas culturales y religiosas.

El noveno y último antecedente, es una sistematización de experiencias (en proceso), realizada por Dora Elsa Salas de la vereda la Betulia, Municipio de Toribio, y supervisado por Andrés Popayán Jaramillo (Q.E.P.D.), Asesor del Plan de Vida Proyecto Nasa; en dicho ejercicio, se relaciona la experiencia de los Kiwe Tegnas (la guardia Indígena) del Plan de Vida Proyecto Nasa, partiendo de reconocer las acciones que a la fecha se han adelantado, para la defensa de la vida y el territorio, las afectaciones que han sufrido y cuál ha sido el rol de la mujer Kiwe Tegna en tal proceso.

Para finalizar este apartado es preciso observar que la Educación para Adultos y jóvenes no es un asunto emergente, sino que desde mediados del siglo XX hay una preocupación a nivel internacional por elevar el nivel educativo de la población en general. Esto para el caso de la población rural, y especialmente las comunidades indígenas han sido procesos donde prima la educación propia que responda al contexto cultural, económico, político y ambiental.

²⁶ Es uno de los campos estudiados por Historiadores y su columna vertebral es presentar el pasado de una localidad. (La vida pueblerina y su cotidianidad como tal).

De igual manera, es importante rescatar los antecedentes de experiencias significativas que se han realizado en materia educativa en el territorio del Cauca, donde es posible resaltar las reivindicaciones políticas y culturales que se dan a partir de estos procesos en el territorio, así como también, el diálogo permanente de con las comunidades con el fin de fortalecer la identidad cultural y la educación propia.

1.3. Objetivos de la Sistematización

1.3.1. Eje de sistematización.

- Prácticas pedagógicas desarrolladas desde la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA entre los años 2013 y 2017 y aspectos de la identidad cultural Nasa que han sido abordados en la experiencia.

1.3.2. Objetivo general.

- Comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas desde la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA del Plan de Vida Proyecto Nasa, y reflexionar sobre los aspectos de la identidad cultural Nasa que han sido abordados en la experiencia entre los años 2013 y 2017.

1.3.3. Objetivos específicos.

- Identificar el tipo de sujeto que se espera que egrese del proceso educativo Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA del Plan de Vida Proyecto Nasa.
- Describir los contenidos pedagógicos abordados desde la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA y su proceso de planificación.

- Identificar las metodologías pedagógicas utilizadas por los/as Animadores/as Comunitarios/as de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA, en los espacios de enseñanza- aprendizaje.
- Describir las formas en que se evalúan los contenidos pedagógicos orientados desde la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA y su finalidad.
- Relatar la relación que se construye entre Animadores/as Comunitarios/as y Participantes de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA en los procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Reflexionar sobre los aprendizajes más significativos que los diferentes actores reconocen de parte de la EIJA, hacia el proceso político organizativo de la comunidad Nasa.

2. Palabras y Significados: Marco de Referencia Teórico y Conceptual

Este proceso de sistematización aborda 3 conceptos fundamentales: Prácticas pedagógicas, Identidad cultural y Sistematización de experiencias adentro y afuera²⁷.

2.1. Prácticas pedagógicas.

La práctica pedagógica, ha sido entendida como como una acción que se implementa, como un hacer fabricado, pero también como guía para la acción, e incluso como, “praxis” en tanto se refiere al “actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre.” (Chamorro et al, 2008, p.27 En Pérez, 1998, p. 90). En este orden de ideas, podría concluirse que prácticas pedagógicas hace parte de “un proceso dialéctico en el que se relaciona la enseñanza y el aprendizaje con el conocimiento, (...) en el que interviene el maestro y la maestra como mediador, el estudiante y sus compañeros. (...) Es un proceso en el cual se da la reflexión e investigación en y sobre la práctica pedagógica del maestro y la maestra. (Sosa, 2014, p.8). El concepto conduce a reflexionar y preguntar “por el ¿cómo enseñar?, ¿a quienes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar?, todo esto en procura de fortalecer la relación “consigo mismo a través de otro, para conocerse y cuidar de sí mismo” (Guyot, 2000, p. 18), conviene subrayar que la práctica pedagógica lleva a una relación humana de persona a persona.” (Chamorro et al, 2008, p. 27).

Empero, la práctica pedagógica tendrá su propio significado según la perspectiva teórica abordada, por ejemplo: desde la teoría del conductismo (Ivan Petrovich Pavlov, J.B. Watson), se fundamenta en procesos agenciados que guían una respuesta; bajo esta

²⁷ Referente a la Sistematización de experiencias se hará la alusión a cómo se asume este concepto “afuera”, es decir cómo se elabora desde escenarios académicos. Igualmente, se describe cómo se asume este concepto “adentro”, es decir desde la concepción de la comunidad Nasa.

concepción la práctica pedagógica se ubica en el modelo *estimulo-respuesta*. En términos pedagógicos, el profesor espera que el alumno responda con las tareas y ejercicios asignados, espera que todos los estudiantes estén sentados y guarden silencio mientras le prestan atención, se promueven los trabajos individuales, pocos en equipo, existe un espacio amplio entre profesor – estudiante, difícilmente hará una orientación cercana y personalizada pues todos deben hacer lo mismo, dado que la práctica pedagógica como una forma de enseñanza, busca que todos realicen la misma acción en determinado momento. (Ganem y Ragasol, 2010, p.16). Preceptos como éste, han sido criticados por Freire, en tanto el estudiante se concibe como un objeto y no como sujeto capaz de transformar su realidad, es así que la educación para personas jóvenes y adultas que se sistematiza, intenta apartarse de tales postulados en la medida que no se asigna un lugar privilegiado a quien vive la experiencia (estudiante).

La práctica pedagógica, abordada desde la teoría de la Gestalt (estimulo- percepción-respuesta), “propone utilizar materiales, movilizar los alumnos, darles diferentes estrategias, escuchar las alternativas que cada uno de ellos tiene, etc. Su teoría es un paso evolutivo para la construcción de una propuesta de aprendizaje más completa.” (Ganem y Ragasol, 2010, p.17). Por ejemplo: se privilegia la utilización de materiales audiovisuales sobre el pizarrón, sus clases son planeadas con dinámicas: trabajo en equipo, exposiciones y otros, que tienen el fin de aumentar los niveles de aprendizaje. Se evidencia que desde este enfoque teórico se busca una respuesta del estudiante en términos “positivos”, más allá de promover o alimentar las potencialidades que éste tiene desde su experiencia de vida y construir nuevas realidades.

Por su parte desde la teoría psicodinámica (Sigmund Freud y Carls Gustav Jung), se encuentra en un punto intermedio entre la Gestalt y el cognoscitivismo; la práctica pedagógica para esta teoría, parte de las planeaciones basadas en la personalidad y el carácter de cada alumno, se tienen en cuenta las emociones del alumno al impartir la clase y se modifica dada la necesidad; se observa tomando en cuenta situaciones familiares trascendentes para ellos, se fijan objetivos de manejo emocional para las sesiones de clase, se promueve la expresión de sentimientos del estudiante y que pueda entender lo que siente, (Ganem y Ragasol, 2010, p. 21).

También es posible encontrar el enfoque alternativo:

que propone una mirada reflexiva y autocrítica que proviene del sujeto docente inmerso en un contexto determinado. Esta perspectiva promueve un profesor reflexivo, investigador y mediador; capaz de hacer ruptura con los modelos tradicionales para diseñar sus procesos pedagógicos, desde experiencias propias construidas (...) y análisis tanto de la teoría que sustenta su saber, como de la que surge de la reflexión y sistematización de su práctica. Esta visión alternativa es también de naturaleza cognitiva-constructivista, pero se enriquece con perspectivas crítico-sociales (Basto, 2001, p.3- 4).

Con base a lo relacionado, el concepto de prácticas pedagógicas que se aborda en este proceso de sistematización, tiene parte de sus raíces entre el enfoque alternativo y la pedagogía de Paulo Freire que es por excelencia una práctica de la libertad, donde postula, “modelos de ruptura, de cambio y de transformación total, justamente a través de concienciar, lo cual no es sinónimo de “ideologizar” o de proponer esquemas mentales, sino la apertura a la reflexión crítica y de transformación de la realidad” (Freire, 1969, p.18-19).

En este orden de ideas, nos encontramos frente a un panorama de la educación popular que justamente ha aportado a la educación de jóvenes y adultos, por ser una “educación socio-política, compleja, cuyos principios y prácticas surgen fruto de las manifestaciones de la sociedad civil que se organiza como contrapartida” (Freire, 1969, p.21- 22) de un orden social con coyunturas déspotas.

Asimismo, toma raíces de los movimientos populares, que “en las últimas dos décadas, se caracterizaron por la realización de un conjunto de acciones autoafirmativas, entre las cuales se destaca la creación de una multiplicidad de espacios-momentos formativos que pretenden prefigurar la educación futura” (Palumbo, 2016, p.1). Muestra de ello, son la forma en que estos movimientos han construido procesos para asumir lo pedagógico, que datan de “relaciones pedagógico-políticas (...) y vínculos complejos con la escuela y el Estado”. (Palumbo, 2016, p.1). Es pertinente subrayar que las prácticas pedagógicas, con base en los movimientos populares, se orientan a partir de tres formas principales:

la forma-escuela otra, en la creación de escuelas propias de los movimientos con semejanzas y diferencias con la escuela formal; la forma-taller, utilizada con fines formativos en relación con distintas temáticas asociadas a la construcción política en los territorios; y la forma-movimiento, que erige al movimiento como sujeto y principio formativo. Todas ellas cuestionan, en distinto grado, la exclusividad de la escuela como lugar pedagógico, así como la centralidad del niño y el joven como sujetos pedagógicos. Al mismo tiempo, estas formas “educan a la escuela” y aportan enseñanzas de consideración en vistas de repensar el sistema educativo formal. (Palumbo, 2016, p.1).

Lo anterior, permite ubicar la raíz de esta sistematización en *las prácticas pedagógicas* vistas a la luz de la *Educación Propia*, donde educación “**Nasayak es el concepto de educación nasa (propia)**. Esta palabra se compone de **NASA** que equivale a seres, son los seres que existen en la naturaleza: plantas, animales, minerales y astros. **YAK** es una marca gramatical que se sufixa a la palabra Nasa y significa *asociar, añadir, agregar, completar*. Es una marca asociativa.” (Yúle & Vitonas, 2012, p.157).

Es decir que **la Educación Propia** para la comunidad Nasa:

Es el acto de asociar, añadir, agregar, completar lo que nos falta. Añadimos, agregamos de lo que contiene la naturaleza (tierra, plantas, animales, minerales, astros, mediante el acto de *usya’ “ofrecer”* *pa’kya “recibir”* (reciprocidad) realizada mediante prácticas culturales *pkhakya’ “rituales”* con el fin de obtener, heredar *Neesya’ “compenetrar”* poderes como fuerza, armonía, inteligencia, habilidades y sentido comunitario, para ser personas *Eenas “claros, lúcidos, sabios”*, *Pyaktha’w “sentido de hermandad*, *Nasnas “persona con sentido humano”* *wëtwet “alegre, feliz, sano*. (Yúle & Vitonas, 2012,p.157).

Como se evidencia, en el marco de la educación propia se añade y se agrega nuevos valores de la cultura Nasa y de otras culturas a la educación clásica²⁸, con el fin de aportar a su cualificación y fortalecer el Plan de Vida Nasa, de modo que, la educación propia conjuga la tradición del Pueblo Nasa y retoma aspectos de la educación occidental con el

²⁸ Hace referencia a los procesos escolarizados agenciados por el Estado (primaria, secundaria, técnicos, tecnológicos, pregrados, postgrados).

objeto de interactuar con otros pueblos a partir de la educación y la comprensión de otras cosmovisiones diferentes a la indígena Nasa, así se da origen a la interculturalidad.

Con base a lo expuesto, el concepto de prácticas pedagógicas, desde la presente sistematización, tiene que ver con “el tejer, producir pensamiento, elaborar ideas” (Yúle & Vitonas, 2012, p.158), por eso retoma como esencia el pensamiento Nasa que parte de la experiencia de sentir, pensar y vivir de cada sujeto, de otra forma no es posible hablar de dichas prácticas, dado que “el pensamiento se teje, produce, se ejercita y se elabora mediante las actividades de *üus kaya’jtxi’jya* que es “hacer levantar el corazón con el pensamiento”. Es el acto de pensar, y pensar es hacer memoria con el corazón.” (Yúle & Vitonas, 2012, p.158).

En este orden de ideas, y siguiendo a Yúle & Vitonas (2012) las prácticas pedagógicas son un proceso que posibilita el aprendizaje (*piyaya* “aprender”), afianzamiento o fortalecimiento de algo, es el “acto de aprehensión (registro) de un saber, es captar y hacer captar un conocimiento, el saber se le llama *kapi’jya’*, por eso al profesor se le dice *kapiya’jnas* “maestro”, es el que hace captar;” (p.158) a través de espacios como el fogón o la tulpá Nasa, llamada *Txiwe üus* “*corazón de la tierra*”, trabajo individual y en minga (colectivo), prácticas culturales, reuniones, asambleas, nuevos espacios: espacios escolares. (p.158). Por lo tanto, el *kapiya’jnas* “maestro”, “orienta, aconseja, transmite e instruye hacia la capacitación, comprensión de un saber y conocimiento. (p.159).

2.2. Identidad cultural

El concepto identidad cultural, aborda los conceptos de Identidad y de Cultura, éstos son inseparables, en palabras de los mayores indígenas conforman una relación de opuestos

que se complementan mutuamente y permiten la existencia del uno y del otro. Por ejemplo, la identidad se conforma de prácticas culturales como la lengua, el habitar un territorio, la parte religiosa, simbólica, etc., y la cultura cobra un sentido de lo propio a partir de la identidad. En ese caso la identidad cultural puede llegar a comprender la base para el desarrollo variado de una nación o un pueblo ancestral. Además, la identidad cultural al conjugar los conceptos de cultura e identidad se elabora y se comprende en el diálogo con otras culturas y la afirmación de lo propio.

Por lo tanto: “El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p.73). Immanuel Wallerstein señalaba que una de las funciones casi universalmente atribuida a la cultura y a la identidad cultural, es la de diferenciar a un grupo de otros grupos. De ahí que, representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro de un grupo y presumiblemente no compartidos fuera del mismo. (Wallerstein, 1992, p. 35).

En el caso de los pueblos indígenas, la identidad se vive, revitaliza y se asume muchas veces en dimensiones que los conceptos *occidentales no son capaces de atrapar y explicar en su totalidad*. Si bien la parte conceptual permite tener claridad en el manejo de la identidad, también la voz de los mayores, el caminar la palabra, las mingas de pensamiento, el sentarse en el fogón y tejer la palabra; develan un sentido propio sobre la forma como se mantiene la identidad cultural, explicando cómo siente, vive y potencia la identidad siguiendo las huellas de los antepasados, marcando un sentir propio de la identidad desde lo más profundo de lo que implica ser Nasa en los territorios de origen o en otras espacialidades. Por lo tanto, el entendimiento de la identidad, la cultura y la identidad cultural, no solo debe ser una tarea que se lleve a cabo desde parámetros occidentales.

Para que sea un estudio coherente y consciente, *debe primar un diálogo de saberes donde sobresalga también la forma como los indígenas viven y comprenden identidad propia en relación con el resto de la sociedad colombiana*. Para ello, es fundamental comprender la narrativa y la historia Nasa, a través de un ejercicio de abstracción que posibilite visualizar cómo se complementan, la historia y el mito en estas comunidades, identificando de qué manera esto les permite ver y acercarse de una forma diferente a la cultura de occidente.

Se puede decir que la identidad cultural de estas comunidades se basa en la historia, la oralidad y tienen una particularidad en relación con los mitos e historias sobre el origen y las luchas del pueblo Nasa, de modo que es allí en donde se encuentran los elementos simbólicos de dicha identidad, cuya significación va de la mano con la cultura que abarca:

Todo un andamiaje de sistemas semióticos articulados entre sí que cubre la totalidad de la existencia de los seres humanos: sistemas alimenticios, vestimentarios, de género, de creencias, de sentimientos, narraciones canónicas, etc. Toda cultura es así un formidable aparato interpretativo que cumple la función de proporcionar significaciones, de volver inteligible y controlable - al grado al cual la finitud humana lo permite - el espacio natural y humano. (Sampson, 2000, p. 4).

Sin duda alguna, la cultura permite la configuración de la identidad, para el caso del Nasa *hablaríamos de una identidad compartida*, en tanto el grupo interviene y reconoce sus sistemas alimenticios, vestimenta, relaciones de género, hay un reconocimiento de sus creencias y un sentido a partir de lo cultural, un sentido de pertenencia con su lengua, etc. De la mano de este postulado, se entiende la identidad como “aquello por lo que uno siente

que es el mismo, en este lugar y en este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar, pasados o futuros, es aquello por lo cual se es identificado” (Laing, 1982, p.82).

En este sentido se relacionan la identidad y la cultura, en tanto es la puerta principal que remite a la historia Nasa, dado que se configura la identidad en el mismo momento que un ser es reconocido dentro de un grupo, desde que se asigna un lugar y es a partir de ello que se estructura una fábula, la más hermosa historia de una vida tal vez. Es esta cuantía literaria la que lleva a los Nasa, a incluir elementos simbólicos en sus narraciones y mitos, la creencia en su medicina tradicional y en los espíritus que regulan la naturaleza acompañando todas sus luchas. Esto hace parte de la identidad cultural Nasa y es por medio de estos factores culturales que la comunidad puede aferrarse a una historia para preservar su identidad.

Una muestra de este sostenimiento identitario es el fogón de los Nasa, pues a través de él es posible que las personas y animales que habitan dicho espacio reciban calor y en el caso de los animales se les brinde una mejor hospitalidad. Este es el espacio propicio para encontrarse con los abuelos, los padres y los hijos, allí se pueden compartir desde los alimentos, hasta sonrisas y tristezas del grupo. El fogón es parte fundamental de la oralidad Nasa, en tanto permite la socialización y transferencia de valores, conocimientos y saberes entre las familias Nasa “alrededor del fogón, se retoman individualmente las decisiones de rechazo o apoyo que son cruciales a cualquier acción de la comunidad o la organización” (Espinoza, 2000, p.35).

Los grupos indígenas Nasa han creado, múltiples maneras de sobrevivir en el tiempo, y en ese proceso, como se ha indicado, la oralidad hace parte de sus vivencias, y es tal vez

la más importante historia oral que jamás alguien haya conocido, dado que se centra en mitos, leyendas, espíritus y demás seres de la naturaleza. Esta perspectiva desde el mundo occidental, no tiene una justificación que sea lógica, mientras tanto, para los Nasa, es claro que no todo se tiene que escribir, pues estos relatos sobre el pasado son visiones también sobre su presente y su futuro que hacen parte de la identidad cultural, son una forma de resistencia, pues lo escrito alerta al “dominador”. Rapaport explica que “las historias indígenas difieren principalmente de las nuestras en su estructura narrativa (...), muchos de estos relatos no están en orden cronológico.” (Rappaport, 2000, p.41).

Es por esta razón que “sus creadores yuxtaponen diferentes marcos temporales omitiendo la explicación causal y absteniéndose de narrar eventos de forma lineal o localizando estos fuera del tiempo cronológico” (Rappaport, 2000, p.41). Esta forma de concebir el mundo, (un espacio que no se genera temporalmente de manera lineal o hacia adelante), es tomada como un espiral y se mira hacia adelante el pasado y el futuro hacia atrás como lo que no podemos ver, pero cada día construye su identidad cultural.

Para finalizar, se hace énfasis en la importancia de comprender la presente sistematización desde el hilo conductor de las prácticas pedagógicas, atravesadas por la educación propia y la identidad cultural del pueblo Nasa; toda vez que esto permitirá comprender la forma en que se estructuró cada uno de los ciclos pedagógicos de la Escuela Intercultural para Jóvenes y Adultos; y la manera de conectar los saberes de quienes integran la comunidad con su proceso de aprendizaje y formación de sujeto.

3. Aproximación Metodológica.

El fundamento teórico de esta sistematización, es el *Programa de Experiencias Significativas de Educación Popular de Adultos –PESEP*, tomando como base el documento “La relación educación- trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia de Zuñiga (s.f.); su columna vertebral es el enfoque cualitativo, donde los actores ocupan un lugar privilegiado. Es así que, los animadores comunitarios y participantes que han hecho parte de la EIIJA en el Plan de Vida Proyecto Nasa, son el eje central del documento, que constituye una postura participativa y hermenéutica, en la medida que posibilita obtener las experiencias de dichos actores, a través de la memoria y acciones relacionadas con el compartir de saberes y conocimientos.

En este orden de ideas, la propuesta metodológica del PESEP articula 3 momentos: *reconstrucción, interpretación y potenciación*; para el caso de esta sistematización, se utilizaron dos tipos de fuentes documentales, *primarias y secundarias*. No obstante, antes de desarrollarlas, es pertinente subrayar que, previo al proceso de Sistematización, fue necesario realizar un ritual de armonización individual con un The Wala (saborador espiritual), para pedir permiso a los espíritus de la naturaleza y abrir camino a la experiencia emprendida. Éste, fue desarrollado de manera personal, en respeto a la cosmovisión Nasa y a las prácticas culturales aprendidas en el ejercicio de acompañamiento a la EIIJA y al proceso organizativo Nasa de Toribio.

Ahora bien, haciendo alusión al primer momento denominado “*reconstrucción de la experiencia de la EIIJA del Plan de Vida Proyecto Nasa*”, se utilizaron fuentes primarias, tales como, un documento con la propuesta de Sistematización que fue socializada y aprobada por las autoridades tradicionales y educativas del Plan de Vida Proyecto Nasa y la

Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – Çxhab Wala Kiwe ACIN-. De igual modo, se realizó un ejercicio de revisión documental, a principios del año 2017, en los archivos de la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, Institución Educativa Toribio, Centro Educativo el Congo, Centro Educativo la Tolda y la Institución Educativa La Playa; durante este ejercicio, estratégicamente se examinó una variedad de documentos y se tomó fotografías a aquellos que se identificaron relevantes, para la sistematización y que sería importante analizar en otro espacio, de manera minuciosa.

Entre los documentos priorizados, se destacan libros de contabilidad que salvaguardan registros de egresados, libros de aportes de los estudiantes para el funcionamiento de dicho proceso educativo, carpetas contenedoras de diplomas, actas de grado, carpetas de comunicaciones despachadas y recibidas, programadores de clase, solicitudes de permiso de las y los estudiantes hacia el profesor/a, libros de horas sociales, etc. Las fotografías en mención permitieron orientar el diseño de la Sistematización de Experiencias; por lo cual, fueron revisadas con mayor detenimiento en otro espacio²⁹.

¿Por qué iniciar con un proceso de revisión documental? Porque metodológicamente se propuso realizar grupos focales –tulpas / encuentros-, con egresados/as de la EIIJA, animadores comunitarios/as vinculados y no vinculados (ex Animadores), con el fin de comprender las prácticas pedagógicas implementadas y reflexionar sobre los aspectos de la identidad cultural Nasa, que han sido abordados en la experiencia. De ahí que, la importancia del proceso de revisión documental fue, orientar el camino de la sistematización a través del ejercicio propio de re-construir la historia; por eso,

²⁹ Lo cual permitió a la ACIN, optimizar tiempo en las visitas institucionales, minimizar recursos de transportes y alimentación de quien sistematiza; pero, sobre todo, permitió examinar con rigurosidad los datos relevantes.

se pensó, con el fin de no llamar a la suerte, participantes, animadores o población de la comunidad, para los espacios relacionados, sino convocarlos, fruto de algunos hallazgos documentales preliminares, esto en términos de ampliar o precisar la información que va surgiendo en el proceso de Sistematización, también fue clave convocar personas referidas por los Animadores/as Comunitarios/as³⁰.

De igual modo, se realizaron 43 entrevistas, entre egresados, animadores comunitarios de los tres Resguardos Toribio, Tacueyó y San Francisco, el equipo coordinador de la EIIJA en el Plan de Vida, así como a las coordinadoras de la EIIJA en la ACIN, y al personal externo que ha apoyado el proceso educativo. Es importante mencionar que, en cuanto a personas externas a la comunidad que hicieron aportes valiosos por visibilizar, posicionar y agradecer³¹.

Del mismo modo, se llevaron a cabo 4 encuentros de Sistematización³², que reunieron aproximadamente, 120 egresadas/os de los tres resguardos, se llevó a cabo, un encuentro realizado en la Escuela de Agroecología Sek A'te Kiwe CECIDIC, con Coordinadores Políticos y Educativos del Plan de Vida – Oscar Cuchillo, Saray Vitonas Chagüendo, Aidé Pecupaque, el Secretario de Educación de la Alcaldía Municipal – José Miller Correa Vásquez (Egresado de la EIIJA) y el Asesor Pedagógico del Plan de Vida – Andrés Popayán Jaramillo (Q.E.P.D).

³⁰ En los anexos se encuentran los instrumentos de recolección de información.

³¹ Quedó pendiente contactar al señor, Álvaro Rodríguez, de la Fundación Caminos de Identidad- FUCAI, pues, pese a que se agotaron los medios, en coordinación con la oficina de Educación de Toribio – Adriana Milena Úl (Secretaria del Plan de Vida Proyecto Nasa), no fue posible tener un espacio de conversa. Sin embargo, las entrevistas realizadas permitieron identificar de manera global, sus contribuciones al proceso.

³² Uno fue realizado en el Centro Educativo La Tolda, otro en el aula múltiple del CECIDIC, otro en el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué Chocué de Toribio, y otro en la Institución Educativa Indígena Quintín Lame.

Es importante referenciar que, la convocatoria para estos espacios, se realizó en coordinación con los Cabildos Etnoeducativos de los tres Cabildos (Toribio, Tacueyó y San Francisco), quienes socializaron el trabajo a implementar con sus 3 autoridades, y pusieron a disposición de la experiencia, al personal de sus oficinas (Secretarías y Alguaciles), para llevar las invitaciones a los egresados, por veredas. Del mismo modo, se contó con el apoyo de los Rectores/as, coordinadores/as y secretarías/os de las Instituciones Educativas, *María del Socorro Pillimué, Fanny Ortiz, Amparo Díaz Castaño, Alexandra Noguera, Rubén Escué, Fabio Muñoz, Rosbita Rengifo, Luis Galvis, Maryoli Pillimué, Yolanda Dagua, Cristian Peteche, Otilia Rivera y Jesús Hernán Cuervo*. También, es importante valorar, el apoyo del Coordinador Educativo, *Oscar Cuchillo* y su secretaria *Adriana Milena Úl Ñuscue*, quienes siempre estuvieron dispuestos para trabajar en pro de la Sistematización del Plan de Vida. De igual modo, hubo compromiso de la Coordinadora de la EIIJA, *Nevis Viviana Ipia*, su equipo pedagógico, también del Tejido de Educación ACIN - *Alexander Dagua Santana*, Coordinador Administrativo, para actuar frente a los vacíos que se presentaron en el camino recorrido.

Ahora bien, en términos de los vacíos relacionados, en el marco de los encuentros, es pertinente enunciar que fue complejo reunir a todo el personal egresado, debido que tienen diferentes ocupaciones o situaciones de vida; por eso, sumado a las invitaciones entregadas desde los Cabildos, se realizaron convocatorias constantes (*Spot radiales*), por las dos emisoras municipales: *Tacueyó Stereo* y *Radio Nasa*, buscando mayor concentración de personas. Adicionalmente, se intentó realizar un encuentro sólo con autoridades tradicionales (gobernadores) de los tres Resguardos, pero no fue posible, por sus diferentes ocupaciones, por lo cual delegaron al Equipo Educativo del Plan de Vida.

Respecto a las fuentes secundarias utilizadas para la *reconstrucción de la experiencia*, se hizo revisión de las cartillas de la EIIJA, focalizando los tejidos de saberes disponibles,

ciclo 1 al IV, documento del Modelo Educativo Flexible, también conocido como el “documento PEC EIIJA”, revisión de relatorias de la EIIJA, textos académicos y de la comunidad Nasa, para la consolidación teórica de la Sistematización.

Tabla 1

Resumen técnicas participativas de recolección de información aplicadas

Tipo de Actividad	Cantidad	Participantes
Entrevistas	43	Egresados, Animadores comunitarios de los tres Resguardos Toribio, Tacueyó y San Francisco, Equipo coordinador de la EIIJA en el Plan de Vida, Coordinadoras de la EIIJA en la ACIN y personal externo que ha apoyado el proceso educativo.
Grupo Focal	4	Egresados, Coordinadores Políticos y Educativos del Plan de Vida, Secretario de Educación de la Alcaldía Municipal, Asesor Pedagógico del Plan de Vida. (Se reunieron aproximadamente, 120 egresadas/os de los tres resguardos -Las convocatorias se realizaron a través de <i>Spot radiales</i> emitidos en las dos emisoras municipales: <i>Tacueyó Stereo y Radio Nasa-</i>)

Fuente: Elaboración propia.

En términos de la fase de “*Interpretación de la Experiencia*”, fue necesario tomar como estrategia metodológica, la clasificación y organización de la información, a través de una *línea de tiempo* en dos vías, priorizando temporalidades demarcadas (periodos), por las y los actores, y eventos significativos para analizar, en torno a las categorías propuestas para la Sistematización. Del mismo modo, se realizaron ejercicios de socialización de hallazgos, en los cuales los actores tuvieron la posibilidad de realizar aportes y recomendaciones para el proceso de sistematización.

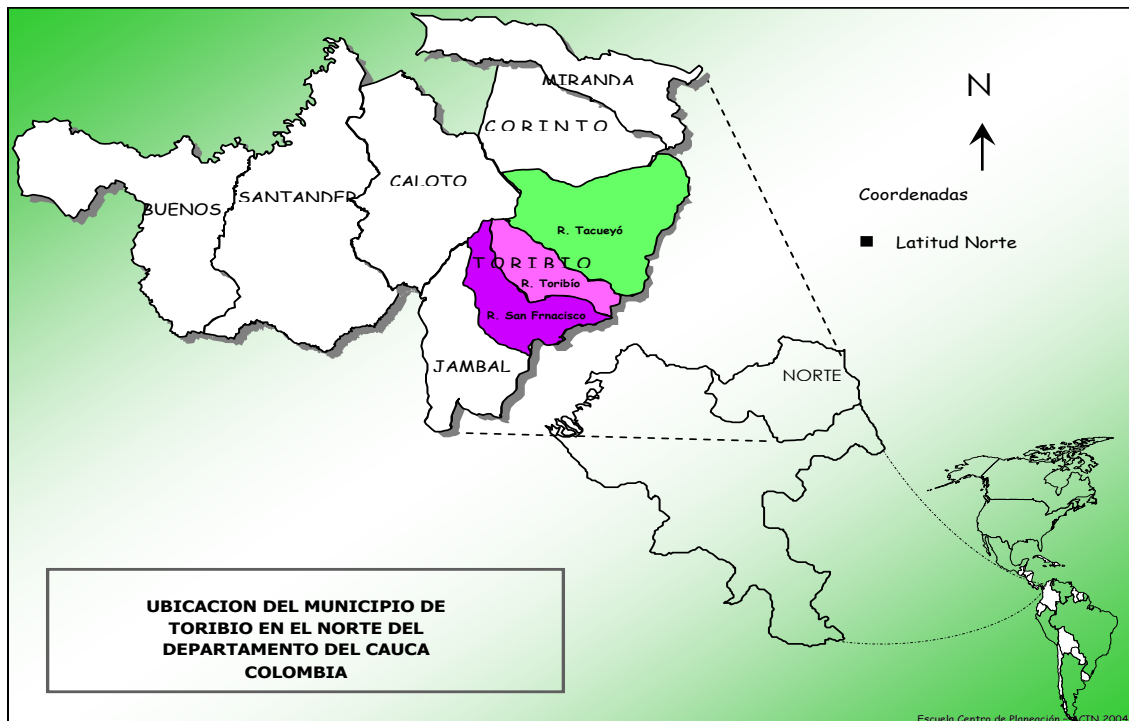
Asimismo, fue clave contar con las sugerencias de la Docente de la Universidad del Valle, Claudia Bermúdez Peña – Trabajadora Social, quien cuenta con experiencia en

procesos de sistematización y Educación Popular. Fruto de este ejercicio de revisión colectiva, fue posible realizar ajustes de forma y contenido a la Sistematización, permitiendo llegar a la elaboración del documento final, el proceso de interpretación jugó un papel vital así como también el ejercicio de revisión documental, dado que permitió poner en diálogo los hallazgos obtenidos.

En cuanto a la fase de “*potenciación*”, acompañan el documento final de sistematización, una presentación en diapositivas y un plegable que, de manera sintética, muestra el camino recorrido en el proceso, y brevemente enuncia algunos resultados. Sin embargo, se sugiere inscribir en la planeación del Plan de Vida Proyecto Nasa y de la EIIJA Zonal 2019, las siguientes necesidades, para ser dinamizadas principalmente por el Apoyo Pedagógico Territorial, teniendo en cuenta que, por motivos de fuerza mayor, la persona que sistematizó (Ana Mile Vitonas Ruíz), no alcanzó a realizarlo:

- La Escuela Indígena intercultural de Jóvenes y Adultos de nivel local y zonal, cuenta con una estrategia metodológica, para la socialización de resultados del proceso de sistematización del Plan de Vida Proyecto Nasa y a nivel zonal y local en 2019.
- Se da a conocer el proceso de sistematización de la EIIJA en las diferentes instituciones educativas del Plan de Vida Proyecto Nasa y se les entrega copia de la misma, a través de las visitas de seguimiento y acompañamiento, realizadas por el Apoyo Pedagógico Territorial y equipo zonal.
- Coordinadores políticos educativos apropiados del proceso de sistematización, convocan a la comunidad a espacios de reflexión y construcción colectiva (reunión o asamblea), para re-proyectar el accionar de la EIIJA en el Plan de Vida y a nivel zonal en sus componentes, pedagógico, político y administrativo.

4. Contextualización: El reflejo de la Memoria y la Resistencia de las Comunidades Indígenas en Toribio.



Fuente: Plan de Desarrollo del Municipio de Toribio Cauca, 2012-2015, Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN), Santander de Quilichao.

Este apartado presenta el contexto territorial, histórico y contextual de las comunidades indígenas en Toribío, Cauca. Así mismo, se hará referencia a personajes clave que permiten entender procesos al interior de las comunidades indígenas, así como también se presentará de forma breve las formas organizativas de asociación que están establecidas en el territorio.

En esa línea de ideas, haciendo referencia al Municipio de Toribio, el Plan de Desarrollo (2008) de la Alcaldía Municipal, señala que:

En 1701 por intervención del Cacique Don Manuel Quilo y Ciclos, ante el rey Felipe V, fueron entregadas las tierras ya habitadas por los pueblos de Tunibío, Cuetayó y San Francisco y ya en el año 1735 fue cambiado el nombre de Tunibío por Toribío

que significa “posada del peregrino y tierra de dinero”. Posteriormente, en el año de 1770, se nombró por parte del gobierno del Estado del Cauca al primer alcalde, quien fue destituido por pretender arrebatar las tierras de los indígenas. En 1821 se hizo una reorganización territorial a nivel nacional, pasando Toribio a pertenecer a Caloto, luego a Santander de Quilichao y en el año de 1890 pasó nuevamente a ser corregimiento de Caloto hasta 1892 cuando recuperó su condición de municipio, y ya en el año de 1904 confirmada la condición de Municipio, quedó como cabecera Municipal Tacueyó. Luego en abril de 1930, por la violencia desatada en esa época, la cabecera Municipal pasó a Toribío, la cual ha permanecido hasta la actualidad. (Alcaldía Toribío, 2008: puntos 2.5.1 – 2.5.2).

El Municipio de Toribío se encuentra ubicado al Nororiente del Departamento del Cauca, limita por el oriente con el Municipio de Páez y el Departamento del Tolima; por el Occidente con el Municipio de Caloto; por el Norte con el Municipio de Corinto y por el Sur con el Municipio de Jambaló. Como territorio indígena agrupa tres Resguardos: Tacueyó, Toribio y San Francisco; juntos suman 33.858 habitantes, de los cuales el 96,1% se reconoce como indígena Nasa y el resto se declara perteneciente a otras etnias, según el Documento de Revitalización del Plan de Vida Proyecto Nasa, (2016).

Es pertinente recordar que, según el censo del año 2005 del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Colombia agrupaba 87 pueblos indígenas que coexisten junto con:

Personas pertenecientes a los otavaleños³³ y a otros pueblos indígenas de Ecuador, Bolivia, Brasil, Guatemala, México, Perú y Venezuela. El proceso de afianzamiento e identidad cultural ha conducido a que algunas personas se reconozcan como pertenecientes a etnias ya extinguidas como los Tayronas, Quimbayas, Calimas, Chitareros y Panches. De acuerdo con la Constitución Nacional, el castellano es el idioma oficial de Colombia, pero las lenguas indígenas son también oficiales en sus territorios. En el país, se hablan 64 lenguas amerindias y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas. (Arango & Sánchez, 2004, p.47).

Como se evidencia, las comunidades indígenas de Colombia han subsistido en el tiempo con estrategias que van en contravía de la colonización y la exterminación de los pueblos, entre ellas se destacan, la revitalización de la identidad, a través de las lenguas originarias, la preservación de la historia, reivindicación de sus luchas y otras acciones que han asegurado su pervivencia; tal es el caso de la comunidad Nasa, de la cual se ha conservado memoria de por lo menos 12.000 años.

Gracias a los vestigios históricos salvaguardados, se identifica que los Nasa han afrontado diversas formas de sometimiento y dominación, muestra clara de ello, es el encuentro de los dos mundos ocurrido en América desde 1592: por un lado, el español y por el otro el indígena; el primero trae consigo unas lógicas individualistas que tienen como objeto la impregnación de su cultura, sin importar que ello conlleve al detrimento de los pueblos indígenas, que milenariamente han luchado y continúan batallando por su pervivencia desde una visión colectiva.

³³ Pueblo indígena del Ecuador que por su presencia significativa en Colombia se le asignó un código de etnia.

Por otro lado, en el ámbito cultural se refleja la pérdida de la identidad de los pueblos indígenas, debido que los españoles, o personas que fueron colonizadores y se sumergieron en territorios indígenas a realizar labores educativas de la mano de la iglesia, sentaron posiciones marcadas frente al uso de las lenguas nativas. Un ejemplo de esta situación se ilustra a través del relato de don Manuel, comunero de la vereda de Soto, quien haciendo uso de la historia oral ilustra los atropellos ocasionados por los colonizadores:

Cuando los blancos empezaron a invadir nuestros territorios, ellos nos decían que no habláramos tan feo, que esa lengua era muy fea, que habláramos mejor el español que era más bonito y se entendía mejor. Además, decían que nos civilizáramos y yo como siempre he sido rebelde les hablaba más que todo en lengua y por eso me vivían castigando y me ponían 4 ladrillos en cada mano con unos granos de maíz en las rodillas para que no fuera rebelde y aprendiera a hablar bien. Por eso es que muchas personas han dejado de hablar la lengua propia, porque nos han castigado los blancos. (Ipia, comunero, comunicación personal, 19 de mayo de 2013).

Adicionalmente, la invasión española prohibió a las comunidades la expresión de su mitología, simbología, creencias, entre otras; argumentando que ese tipo de prácticas representaban “el pecado”, ya que solo se debía creer en el Dios cristiano católico. La comunera Yolanda del Resguardo de Tacueyó, manifiesta lo siguiente:

Ellos nos decían que era malo creer en esas cosas de la naturaleza, que Dios era el único dueño y señor de la naturaleza y por eso debíamos de creerle a Dios nada más, porque lo que nosotros hacíamos se llamaba idolatría. Y que Dios nos castigaría porque lo que hacíamos al creer en los espíritus y la armonización a través del -the wala- es brujería y todo eso va en contra de la voluntad de Dios. Ellos nos ponían a

rezar y a pedirle perdón a Dios, nos hacían confesar con curas y nos hacían ir a decirles a los vecinos que había que respetar a Dios y decirles que él es bueno. También nos hacían prometer que no volveríamos a mentirle a Dios y sobre todo que no volveríamos a hacer esas cosas malas que hacíamos.(Pilcué, comunicación personal, febrero de 2013).

Con lo anterior se puede afirmar que en un primer momento, con la llegada de los españoles se generó un cambio drástico en el modo de vida de los indígenas, este cambio ha permanecido generación tras generación y ello se ve reflejado en los comuneros/as de Toribio, los cuales han adoptado religión católica, como resultado del proceso de evangelización.

Fruto de estas arremetidas y otras que no se mencionan en este documento, es posible reconocer históricamente la resistencia de los Nasa (siglo XVI), contra la opresión de los españoles:

En una primera etapa comprendida entre 1536 y 1541 los Paeces logran sacar a Sebastián de Belálcazar de Tierra Adentro quedando libre la cordillera de los ríos Páez y Saldaña. Y en el segundo intento que duró de 1562 a 1571 la coalición de los Paeces derrota al capitán Domingo Lozano. La segunda guerra fue llevada a cabo en 1577 en la cual los Paeces quedan libres configurando una frontera de resistencia controlando los caminos que comunicaban Popayán, Valle y Magdalena. Finalmente fue necesaria una tercera guerra para poder vencer la resistencia armada de los Paeces ya entrado el siglo XVII. (Findi & Rojas, 1985, En Llano, 2006, p.25).

Hacia la década del 70 del siglo XX llegó la iglesia evangélica protestante, y con ello nuevas prácticas que deterioraron el comportamiento de la cultura de los pueblos originarios “...ellos nos enseñaron a ir a la iglesia los domingos, a pedirle perdón a Dios... agradecerle la salud y el trabajito de la semana que nos servía manquesa para comprar la carne y la sal...” (José Clímaco, comunero, comunicación persona, febrero de 2013). Ciertamente, la religión trae consigo el concepto del alma y la interiorización del pensamiento, lo cual genera una contravía a la memoria colectiva, transformándola en memoria individual.

De esta manera, se podrían seguir describiendo sucesos que han llevado a la comunidad Nasa a organizarse para afrontar las arremetidas por parte de los grupos colonizadores y del Estado, todas con el objetivo de exterminarlos física y culturalmente, incluso hoy día las estrategias de colonización persisten, pero se han transformado al igual que se ha fortalecido la resistencia, a través del CRIC, del Plan de Vida Proyecto Nasa, de la ACIN, y de muchos otros escenarios comunitarios, que no es menester de este documento presentar. Sin embargo, se han presentado sucesos generales con el ánimo de invitar al lector a investigar más sobre la historia organizativa y de lucha del Pueblo Nasa.

4.1. El Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC.

*“Con el corazón de todos,
Como si fuéramos uno.” CRIC*

El contexto en el que nace el CRIC, está relacionado directamente con la invasión de los colonizadores a los territorios indígenas, muchos comuneros perdieron sus territorios a manos de los terratenientes, quienes los convirtieron en haciendas y obligaron a los dueños (indígenas) a pagar impuestos (terraje) “para tener el derecho de vivir en ellas”, es así que

la mayoría de familias fueron despojadas de sus tierras, de su identidad y de su lengua, muchos debieron desplazarse, otros se sometieron a la iglesia y a los colonizadores, sin embargo, otros decidieron luchar para dar origen al CRIC, el 24 de febrero de 1971 en una reunión desarrollada en el Municipio de Toribío, ahí participaron 7 cabildos indígenas, comuneros/as Nasa, Guámbianos/as (Misak) e indígenas de Corinto Cauca.

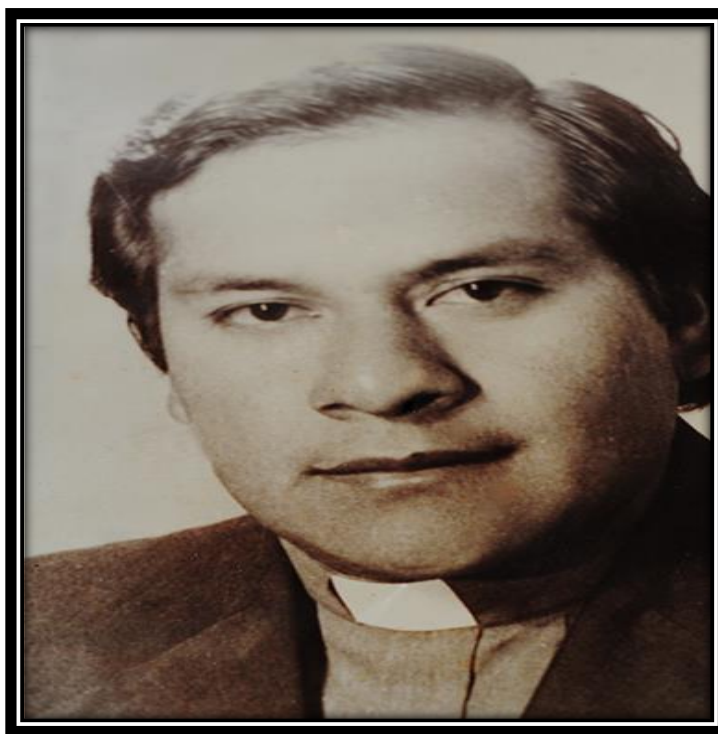
Una vez se consolida el CRIC, inician persecuciones hacia los principales líderes, por lo cual es complejo reunirse en lugares visibles. Con tal panorama, las comunidades deciden llevar a cabo una segunda reunión, esta vez en la vereda la Susana, perteneciente al Resguardo de Tacueyó Cauca, donde se consolidan los principios: Unidad, Tierra y Cultura, y la plataforma de lucha del CRIC, que a continuación se relaciona:

1. Recuperar las tierras de los Resguardos; 2. Ampliar los Resguardos; 3. Fortalecer los Cabildos Indígenas; 4. No pagar terraje; 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación; 6. Defender la Historia, la lengua y las costumbres indígenas; 7. Formar profesores bilingües para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en sus respectivas lenguas. Posteriormente, se complementó el programa de lucha con dos puntos más, derivados de los procesos de recuperación de tierras: 8. Impulsar las organizaciones económicas comunitarias & 9. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente. (CRIC, 2004, p.28).

Así, inició un nuevo momento histórico que implicó un ejercicio de lucha política y organizativa, que dejó pérdidas humanas considerables, pero también permitió logros valiosos, “se ha recuperado la mayoría de las tierras de los Resguardos que las comunidades habían perdido en el siglo previo a la fundación de la organización” (CRIC, 2004, p.29),

además de muchos logros en todas las esferas de lucha y pervivencia (cultural, política, educativa, económica, comunitaria, etc.).

4.2. El Plan de Vida Proyecto Nasa.



Fotografía. Álvaro Ulcué Chocué (1943 -1984). Fuente. Archivo CECIDIC.

“Mi raza espera mucho de mí y no voy a defraudarla, quiero ver a mi gente en tierra de progreso. Amando la cultura, lejos del fraude y de la estafa, soy sacerdote y seguiré siendo indio. Mi raza espera mucho de mí...” Para los Nasa, esta frase es el legado del Padre Álvaro Ulcué Chocué³⁴, fundador del Plan de Vida Proyecto Nasa, el 12 de Septiembre de 1980.

³⁴ Según comentan algunos líderes indígenas, estudio en la Escuela Mixta de Pueblo Nuevo, allí fue educado por las Misioneras de la Madre Laura. Estuvo en la ciudad de Popayán 4 años, preparándose como seminarista, pero desertó por razones económicas; con el apoyo de las hermanas Lauras terminó Filosofía y Teología. Una vez declarado sacerdote, realizó su primera misa en su territorio de Origen (Pueblo Nuevo-Caldono). Conocía la historia de su Pueblo (Nasa), por lo cual apoyó en la organización de los cabildos, la consolidación del CRIC, la recuperación de tierras y consolidó el Proyecto Nasa, por lo cual fue asesinado.

Álvaro Ulcué Chocué, nació en las montañas de Pueblo Nuevo, Resguardo Indígena de Caldonio Cauca, se formó como sacerdote en Popayán (el 10 julio 1973), ahí se buscó profundizar la evangelización en los territorios indígenas y perfiles como los de Álvaro eran apetecidos, pues era indígena y conservaba su lengua Nasa Yuwe. En 1977 fue ordenado Sacerdote para las Parroquia San Juan Bautista de Toribio, Nuestra Señora de Tránsito de Tacueyó y la Parroquia del Municipio de Jambaló Cauca, pero a su llegada encontró muy lastimados estos territorios, venían de enfrentar grandes problemáticas, muchos habían perdido la esperanza de ver florecer la resistencia en sus territorios, pues los líderes del CRIC de toda la zona Norte cada vez eran más perseguidos por el Estado y los terratenientes.

Junto a la comunidad, recogieron los sueños de un pueblo que luchaba, logrando así la creación de lo que hoy es el Proyecto Nasa, que nació en la Empresa Comunitaria Santa Rita, en el Resguardo Indígena de San Francisco, fruto de una asamblea promovida por el Padre Álvaro junto a las Hermanas Lauritas, participaron 144 representantes de las comunidades de Toribío, Tacueyó y San Francisco, contaron con la asesoría del Centro Nacional para la Promoción y Desarrollo -CENPRODES, entidad de la iglesia al servicio de las comunidades. (CRIC, s.f., p.15).

Consolidado el primer Plan de Vida del Norte del Cauca, el Padre Álvaro hace un recorrido en el Municipio para integrar las propuestas y acciones de la comunidad, que se habían quedado por fuera de la primera reunión. Asimismo, gestionó el apoyo del Instituto Misionero de la Consolata, del Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), del Instituto Mayor Campesino (IMCA), ayudas de agencias internacionales (FASTENOPFER, ADVENIAT y MISEREOR), que llegaron en 1983 con el fin de hacer realidad las aspiraciones de la comunidad.

Pronto se empezaron a recoger los frutos, pero lastimosamente el padre Álvaro Ulcué Chocué fue asesinado en 1984, a la entrada del albergue Santa Inés, en Santander de Quilichao. En ese momento la comunidad Nasa entra en un periodo de estancamiento (1984-1988), tras la pérdida. Aun así, no se dieron por vencidos, por el contrario, tomaron su muerte como el legado que hizo más fuerte el Proyecto Nasa, y bajo los parámetros establecidos, continúan su lucha, sosteniendo su gran sueño.

Pasado el periodo de estancamiento, en 1988 llega a Toribio el sacerdote español, Antonio Bonanomi³⁵ del Instituto Misionero de la Consolata, a su llegada los indígenas le brindaron una mirada de desconfianza que no era gratuita; venían de tener al único sacerdote indígena del País que luchó por sus derechos, no estaban dispuestos a otorgar un lugar tan importante a una persona externa a los territorios indígenas, pues la historia les había mostrado que las personas que no conocían sus procesos de lucha, más que aportar a su crecimiento como pueblo, contribuían a su detrimento.



Sin embargo, este hombre continuó el legado de Álvaro, y sentándose noches enteras con mayores, mayoras, líderes y lideresas indígenas de Toribio, Tacueyó y San Francisco, aprendió la lengua Nasa Yuwe, lo cual le permitió comprender la relación de los Nasa con

³⁵ Además de ser sacerdote, se formó como Sociólogo y Antropólogo.

la tierra, con la espiritualidad, con la cultura, con lo político, con la educación comunitaria, etc.

Tras el nuevo comienzo, la comunidad reinicia las reuniones en el Plan de Vida, su objetivo fue dar continuidad al proceso que venía liderando el Padre Álvaro Ulcué, se recibió apoyo de muchas partes, entre ellas, del Instituto Misionero de la Consolata, la organización no gubernamental (ONG) de Bogotá, Corporación de Apoyo a Comunidades Populares (CODACOP), en otras, lo cual posibilitó la continuidad de los sueños Nasa. Se inició un ejercicio de acompañamiento y fortalecimiento de proyectos comunitarios (como la microempresa lechera San Luís, ubicada en el Resguardo de Tacueyó), se fortalece el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué Chocué (que nació de la mano del Plan de Vida), se crea el Programa Mujer, la escuela de Delegados de la Palabra, Bachillerato para Jóvenes y Adultos (1994-1996) y la Escuela de Animadores Comunitarios; el objetivo de estos espacios era básicamente formar líderes y lideresas de la comunidad, para luchar por sus territorios. Había que tener a la comunidad formada políticamente. Así lo señaló un líder indígena:

En esta etapa el movimiento indígena ganó muchos reconocimientos, uno de los más representativos en la historia del país es la nueva constitución de 1991, que reconoce nuestros derechos, logrados a través de nuestra lucha como pueblos. (Ipia, comunero, comunicación personal 2013).

No obstante, en el año 2000 se hizo una reestructuración del Proyecto Nasa y se crearon los cabildos de apoyo, el cabildo económico ambiental, cabildo de la salud, cabildo de educación, cabildo jurídico, cabildo de la familia y el cabildo jurídico; estos espacios son los encargados de recoger los sueños de la comunidad para trabajar colectivamente por ellos,

éstos revelaban la importancia de crear y fortalecer los espacios educativos propios, iniciados con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBIN (CRIC), para no ser sometidos a los blancos o a las multinacionales, sino servir a la comunidad.

De esta manera el Plan de Vida Proyecto Nasa, empieza a formar a la comunidad de acuerdo a sus necesidades, tomando como referencia el trabajo adelantado desde el Proyecto Educativo Comunitario –PEC y el PEBIN, se crea la Escuela de Conciliadores de Familia, la Escuela de la Catedra Nasa UNESCO (2002), Centros de Etnoeducación (2003), Escuelas de Nasa Yuwe, se fortalece la Escuela Agrosilvopastoril del CECIDIC (1997), a través del Movimiento Juvenil se forma a los jóvenes y se cualifican los procesos existentes. Es importante mencionar que para hacer posible la consolidación de espacios de educación propios, ha sido clave el acompañamiento de todas las instituciones propias del territorio, entre ellas el CRIC, los cabildos indígenas, el CECIDIC, la Alcaldía Municipal (que cuenta con mandatario indígena), entre otras.

Actualmente, el Proyecto Nasa es representado por Jaime Díaz Noscué³⁶, comunero indígena de la vereda la Luz, Resguardo de Tacueyó, quien junto a la comunidad de Toribio, Tacueyó y San Francisco, se encuentra luchando por el fortalecimiento de los territorios, para lo cual deciden crear en 2016, el documento denominado NASA ÇXHABTE FXI'ZENXI'S PEENA KÇXHA KÇXHA: *Revitalización del Plan de Vida del Pueblo Nasa: Documento guía y ruta 1980 - 2016- 2050*, donde se orienta el camino para fortalecer en los próximos 30 años el Plan de Vida (mandato comunitario³⁷), aportando a la

³⁶ Definido como Coordinador General por la máxima autoridad: La Asamblea.

³⁷ En el territorio se entiende un mandato comunitario, son aquellas tareas indelegables que la Asamblea como Máxima Autoridad, delega a toda la organización indígena para cumplir sus sueños como pueblo. Además, toda la comunidad debe velar por su cumplimiento y revisar la tarea en un periodo de tiempo acordado.

dinamización de la educación propia en el territorio, para ello seguirá siendo clave el acompañamiento de las diferentes Escuelas y Espacios Comunitarios del Plan de Vida: Movimiento Juvenil, Programa Mujer, Escuela de Agroecología, Escuela de Artes Cxapic, Escuela de Comunicación, Casa para Revivir el Pensamiento, EIIJA, Escuelas de Nasa Yuwe, Primera Infancia: Wasak Kwewesx, Hogares Comunitarios, Cabildos de Apoyo, CECIDIC, UAIIN, entre otros.

4.3. La Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (Çxhab Wala Kiwe).

La ACIN nace cuando entra en vigencia el Decreto 1088 del 10 de junio de 1993, con el que se pueden crear “Asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas” (Art. 1°); según el artículo 3° de este decreto, las asociaciones creadas:

Podrán (...) 1. Adelantar actividades de carácter industrial y comercial, bien sea en forma directa, o mediante convenios celebrados con personas naturales o jurídicas, 2. Fomentar en sus comunidades proyectos de salud, educación y vivienda en coordinación con las respectivas autoridades nacionales o locales y con sujeción a las normas legales pertinentes. (Decreto 1088, 1993, p.1).

Al respecto, expresan algunas autoridades indígenas como Nelson que, con este panorama “se reflexiona con el Equipo Mixto (representantes de 7 Planes de Vida) y los gobernadores. Aprobando finalmente, conformar la ACIN para (...) que represente a todos los Planes de Vida... en ejercicios de gestión externa (...), ya que unidos tendríamos mejores posibilidades de posicionamiento político”. (Lemus, comunicación personal 09 de septiembre de 2015). De este modo, se consolida la ACIN en 1994, a través de la Resolución 052 (2 de septiembre 1994), reconocida por el Ministerio del Interior como “una entidad de

derecho público de carácter especial, con personería jurídica, patrimonio propio y autonomía administrativa.” (Decreto 1088, 1993, p.1).

La ACIN representa 19 Cabildos Indígenas, integrados en 8 Planes de Vida:

Tabla 2

Cabildos indígenas que integran la ACIN

PLAN DE VIDA	AÑO DE CREACIÓN	RESGUARDOS QUE AGRUPA
PROYECTO NASA	1980	Toribio, Tacueyó, San Francisco
PROYECTO GLOBAL	1987	Jambaló
PROYECTO INTEGRAL	1990	Huellas Caloto
UNIDAD PÁEZ	1990	Miranda
CXA CXA WALA	1991	Corinto
YU'LUCX	1991	Canoas, Munchique, Nasa Kiwe Tekh Sxaw
SATH' FXIÑXI KIWE	2002	Delicias, Guadualito, Concepción, Cerro Tijeras, Pueblo Nuevo Ceral, Kite Kiwe, Naya
KWESX KSXAWNXI	2016	Tóez

Fuente. Elaboración propia.

Actualmente, la ACIN se encuentra ubicada en el Municipio de Santander de Quilichao, , desde donde se ejercen labores destinadas al bienestar de los territorios indígenas, para lo cual cuenta con espacios tales como.

- Político Organizativo (Proyectos comunitarios, Cabildos y Alcaldías)
- Educación (Universidad Indígena, Cátedra UNESCO, El Proyecto Educativo Comunitario-PEC, Mujer, Movimiento Juvenil).
- Salud (IPS, ARS, Escuela de la Salud, Nutrición, Procesamiento de Plantas Medicinales).
- Planeación y gestión (Encargado de los planes de desarrollo, de ordenamiento territorial, la elaboración y gestión de proyectos, y el plan ambiental).

- Económico Ambiental (Comercializadora, lácteos, ganadería, trapiche, y agroforestal).
- Jurídico (Capacitación en Derecho propio y Guardia Indígena para líderes)
- Comunicaciones (Emisoras "Voces de Nuestra Tierra", "Radio Nasa", "Radio PA'YUMAT", el Telecentro Comunitario ACIN, videos e impresos). Que luego se organizó en el Tejido de Comunicación y Relaciones Externas para la Verdad y la Vida. (ACIN, 2018)³⁸.

Es importante mencionar que los Planes de Vida, reconocen a la ACIN a través de los Programas o Tejidos (similares a los cabildos de apoyo de los Resguardos). Sin embargo, cuentan con mayor reconocimiento comunitario, el Tejido de Salud y el Tejido de Educación, espacios que han promovido mayoritariamente los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios-PEAC (Escuelas Comunitarias), hijos del Programa de Educación Bilingüe Intercultural –PEBIN (CRIC), que continúa aportando a la pervivencia del Pueblo Nasa.

³⁸ Esta información fue tomada de la página web ACIN <http://anterior.nasaacin.org/index.php/sobrenosotros2013/historia-de-nuestro-proceso>

5. Reconstrucción de la Experiencia: La EIIJA más allá de la Alfabetización.

A continuación, se presenta la reconstrucción de la experiencia a través de un gran relato que integra las voces de los distintos actores en torno a la experiencia de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos -EIIJA, en el marco de los tres componentes del Sistema Educativo Indígena Propio- SEIP (*Pedagógico, político y Administrativo*), cabe anotar que éstos, son abordados de manera conjunta, entendiendo la interrelación que tienen para la comunidad. De igual modo, es necesario anotar que el macrorelato es un ejercicio que se realiza retomando la voz de actoras y actores que hicieron parte de la experiencia, y son ellas y ellos quienes dan pauta para definir temporalidades relevantes en la misma, tal es el caso de los avances, dificultades o retos vividos.

5.1. Contextualización, a la luz de las necesidades educativas antes de 1995.

La historia de la comunidad Nasa, en el marco de su sabiduría y escenarios de lucha, muestra la gestación de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIIJA, a lo largo del siglo XX; su raíz se encuentra en los *Talleres Político Gremiales del CRIC (1970 - 1980)*, creados para hacer frente a un sinnúmero de dificultades políticas, educativas, económicas y culturales; muchas de ellas son el reflejo del proceso de colonización vivenciado por su gente, el cual dejó grandes cicatrices por las acciones ejecutadas a manos del personal que representaba la iglesia católica, este es el caso de la congregación religiosa de las hermanas Laura y profesores, quienes pretendían que los estudiantes interiorizaran conocimientos, a través del castigo, negación de su lengua, prácticas culturales, y procesos diferentes a los tendientes a fortalecer su identidad, a estas novedades se suman las carencias económicas, la poca apuesta de cobertura educativa del Estado y otros factores que pusieron

en aumento los índices de analfabetismo en Toribio. El panorama expuesto, según expresa el Rector de la Institución Educativa Eduardo Santos, Rubén *Escué*:

llevó a que el padre Álvaro y los demás líderes empezaran a mirar el tema educativo, y mientras se pensaba en fortalecer [...] la primaria-secundaria, se pensaba también en alfabetizar, para que los mayores al menos pudieran escribir y se pudiera fortalecer la parte del conocimiento a nivel externo, porque si se podía aprender a leer, y se aprendía a escribir, se podría entender también la realidad que vivía el pueblo Nasa especialmente en Toribio y que vivían también algunas partes del territorio colombiano.” (R, Escué, Rector institución educativa, comunicación personal, 25 de junio 2018).

Lo anterior muestra que desde un inicio, el proceso de educación para jóvenes y adultos no buscaba solamente “Alfabetizar” como factor referido a leer y escribir, como lo entendía la UNESCO, sino que inició con el sueño de, responder a la necesidad de formar políticamente a la comunidad y aportar al proceso organizativo Nasa, que inició dentro de la informalidad institucional, en el año 1971 con el CRIC, por lo tanto, la EIIJA no emprendió su hacer como una *escuela tradicional*, sino como *un espacio de educación comunitaria*, en donde se encontraban jóvenes y adultos a compartir un saber y en el mismo proceso obtenían conocimientos. En este orden de ideas, avanzan en su caminar e identifican que es necesario recordar a la población (mayoritariamente joven), lo que significa ser indígena Nasa en el marco de la identidad, para que ellas y ellos, para que pudieran asumir las riendas de la organización indígena e interactuar con otras culturas en su defensa. Muestra clara de este esfuerzo, para la formación integral y el WE’T WE’T FXI’ZEXI (*buen vivir Nasa*), es el ejercicio que emprende el Plan de Vida Proyecto Nasa, retomando los

sueños del Padre Álvaro Ulcué, creando el espacio de formación para jóvenes y adultos, inicialmente, según Maricel Lasso, Animadora Comunitaria y Ex coordinadora de la EIIJA:

En el Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué Chocué -Toribio, ese fue uno de los gestores, esa es la historia que siempre nos han contado, que muchos años atrás desde los 80 con las escuelas político gremiales, se venía trabajando esta parte y pues inicialmente no se pensaba que las personas adquiriesen un título, sino que se formaran, porque eso identifica el movimiento indígena, y es una apuesta política organizativa” (M, Lasso, animadora comunitaria, comunicación personal, 19 marzo 2018).

De este modo, iniciaron el proceso de formación algunos jóvenes, quienes llevaban la experiencia a sus hogares, dado que muchos tenían familiares que habitualmente eran robados en la compra de sus mercados los fines de semana, a falta de conocer operaciones básicas matemáticas, escenario que se empieza a transformar una vez los adultos se empiezan a capacitar y los jóvenes hacen presencia en las plazas de mercado, acompañando a los mayores y mayores en las actividades económicas

Debido a que los embaucaban, los emborrachaban para comprarles las tierras, y los caballos para cuando salían al mercado con los productos, la cabuya, bueno, cosas así, además en el mercado los comerciantes arreglaban las pesas de donde pesaban el café, los engañaban prácticamente. (R, Escué, Rector institución educativa, comunicación personal, 25 de junio 2018)

Y es en ese contexto que surge la preocupación por formar una escuela en donde las personas que no habían podido asistir, aprendieran las operaciones matemáticas básicas y

lograran desenvolverse en el contexto próximo, pero también que se discutiera en ese espacio, temas de lo que significa ser indígena y la importancia de retomar el Nasa Yuwe.

Como lo muestra la historia, la educación de adultos en el Plan de Vida Proyecto Nasa, fue motivada de manera ardua por el Movimiento Juvenil, quienes traían el legado del Padre Álvaro, que los llevó a retomar las dinámicas que se venían desarrollando en todo el territorio para su revitalización. En este ejercicio se logra reconocer que muchas personas de la comunidad contaban con claridad a la hora de dirigir los espacios de capacitación. Sin embargo, identificaron la necesidad de adquirir más herramientas de formación acordes al contexto Nasa, y contar con espacios apropiados para esto, por lo cual comienzan a idear un Proyecto Educativo Comunitario, que permitiera una formación integral, sin limitarla sólo a conocimientos externos que no respondieran a las necesidades del territorio. No obstante, se empieza a consolidar un proceso de formación, cuya fundamentación fue la cosmovisión e historia del pueblo Nasa; dentro de este proceso, se destacan los aportes de Antonio Bonanimi (Q.E.D. Sacerdote de Toribio), Luz Dary Pazú (Animadora Comunitaria), Gabriel Paví (Coordinador Centro Educativo El Congo), Marcos Yúle Yatacué (Animador Comunitario y líder), Ezequiel Vitonas (comunero y líder egresado de la EIIJA), entre otros.

A la luz de lo presentado, el objetivo de la educación de Jóvenes y Adultos en ese momento, según describe Tatiana Ricardo, era que:

“les sirviera para responder a sus necesidades, que ellos salieran y pudieran ser presidentes de junta, que fueran cabildantes, que fueran amas de casa que pudieran poner su negocio pequeño, o sea, que eso les sirviera para resolver sus necesidades y

siempre que fuera en el marco del Plan de Vida, que no nos saliéramos de ese marco.”

(T, Ricardo, apoyo profesional externo, comunicación personal, 18 de julio 2018).

5.2. La dinámica educativa de 1995 al año 2008 en Proyecto Nasa.

La experiencia de jóvenes y adultos fortalece la educación del Plan de Vida desde 1995, al menos de esta manera narran las y los entrevistados, lo recuerdan como el año que recoge y pone en práctica los temas, educativo, político, familia, salud y económico ambiental. Además, es un año que permite enfatizar la acción de alfabetizar a la población joven y adulta, de una manera más formal, así lo recuerda una Animadora Comunitaria:

se alfabetiza, teniendo en cuenta que [...] era uno de los sueños del padre Álvaro, de hecho, él era uno de los alfabetizadores en su época y siempre enfatizó en que se debía *alfabetizar para fortalecer y enriquecer al adulto y así fortalecer nuestro Plan de Vida*. (L. Pazú, comunicación personal, 18 de marzo 2018).

Es por este motivo, que las primeras clases empezaron en las Escuelas Bilingües de la comunidad, en las veredas del Playón, donde por ejemplo la situación fue distinta, pues no contaban con una instalación, sino que las clases se impartían en la casa de un estudiante, posteriormente con la ayuda de varios alcaldes electos, lograron construir dos aulas para atender a la comunidad que asistía, y también se contaba con los espacios de las Instituciones Educativas de Tacueyó, Toribio, el Crucero y Natalá.

Por otro lado, explica Luz Dary Pazú que, los docentes eran capacitados en las Escuelas Político Gremiales del CRIC y trabajaban con los materiales del Proyecto Educativo Comunitario:

[...] por ejemplo, a través de la cartilla de comunicación comunitaria, la cartilla de “Hombre, Naturaleza y Territorio” y la de Etnomatemáticas, esas son las que se trabajaron primero; se aterriza a los adultos y a las capacitaciones que nos daban de los Talleres Políticos Gremiales de los líderes, de esa forma uno trabajaba la parte pedagógica con los adultos. (L. Pazú, animadora comunitaria, comunicación personal, 18 de marzo 2018).

Pero estos contenidos fueron desarrollados en el Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural -PEBIN, en el programa de Educación Bilingüe del Proyecto Nasa, que estaba enfocado en la formación de la niñez, sin embargo, ya desde este momento venían pensando en realizar este trabajo para la educación de adultos, de acuerdo a la experiencia de Tatiana Ricardo, como Profesional de Apoyo Externo al territorio en ese momento:

Cuando en el año 2000 se termina de sistematizar, digamos de armar los núcleos de primaria en conjunto con Álvaro Rodríguez de FUCAI, estuvimos pensándonos, preguntándonos, bueno, había una educación para los niños y niñas de primaria, pero *¿Qué pasaba con los jóvenes, las mujeres sobre todo y los adultos que no habían ido a la escuela y que no habían sido alfabetizados?* (T. Ricardo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

Con tal pregunta de análisis, los primeros docentes capacitados en el PEC, revisaban todo el plan de estudio por grados y áreas de primaria, con el fin de buscar insumos para aplicar ese contenido a la educación para adultos, y así se dictaban las clases. No obstante, recuerda Oveimar Muñoz, Coordinador de la Institución Educativa Eduardo Santos, que para orientar las clases de adultos:

los docentes que voluntariamente nos querían colaborar, hacían su plan de estudios de acuerdo a lo que ellos mismos orientaban en la institución, (porque no había otra clase de programas así), [...] lo que ellos orientaban en su colegio también lo hacían acá en la educación para jóvenes y adultos. (O. Muñoz, Coordinador EIJA Eduardo Santos, comunicación personal, 18 de mayo 2018).

Sin embargo, durante los primeros años del nuevo siglo, por medio de la Fundación Caminos de Identidad -FUCAI-³⁹, se conformó un equipo de trabajo entre los que destacan los profesionales: Tatiana Ricardo Trujillo (Psicóloga), Álvaro Rodríguez (Asesor pedagógico), Alejandra Llano Quintero (Trabajadora Social), Númer Ramírez, Marcos Yúle (animadores comunitarios), la docente Luz Dary Pazú y otros colegas, que junto con la comunidad empezaron a tejer una propuesta, en donde el modelo educativo estuviera encaminado a fortalecer el proceso comunitario del Plan de Vida Proyecto Nasa, es importante mencionar que mientras desde sus inicios y hasta la fecha, la EIJA contiene muchas herramientas de la educación tradicional. Es de reconocer que en sus inicios la EIJA trabajó de la mano de CAFAM, debido a que los recursos económicos no eran muchos, a pesar de que los cabildos aportaban económicamente para su sostenimiento, motivo que condujo a que Númer Ramírez y Marcos Yúle, asumieran la búsqueda de recursos económicos para sostener dicho proceso, fruto de lo cual, fue necesario trabajar con CAFAM, hasta que la propuesta que se estaba realizando con FUCAI estuviera terminada.

³⁹ Fundación Caminos de identidad - FUCAI - es una Organización No Gubernamental creada desde 1991 que brinda acompañamiento técnico a comunidades indígenas en materia de Educación Propia, Familia, Niñez y Juventud, Soberanía alimentaria y Gobierno Comunitario.

Para este momento, adoptan en la educación de jóvenes y adultos, la metodología que proponía CAFAM⁴⁰ junto con sus materiales, aunque eran conscientes de que éste no articulaba el contexto de la comunidad. Con tal panorama, se inició un ejercicio de gestión con el apoyo de los Cabildos para seguir fortaleciendo la educación de adultos, Númer Ramírez – Ex coordinador de la EIIJA en el Plan de Vida Proyecto Nasa, comenta que así:

pudimos darles una pequeña bonificación a los profesores que estuvieron apoyando, no estaban todo el tiempo, pero si fue un proceso voluntario, y la verdad nos fue bien. (N. Ramírez, comunicación personal, 23 de abril 2017).

El modelo implementado por CAFAM, se fundamentaba en los lineamientos de alfabetización para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación Nacional, los cuales no eran diferenciales para comunidades indígenas y no tenían en cuenta el contexto territorial, sino simplemente se consideraban los contenidos y ciclos que se debían presentar. Por lo cual, de forma paralela FUCAI y todas las personas que estaban impulsando la propuesta de educación propia para jóvenes y adultos, piden permiso al Proyecto Nasa para averiguar de qué manera se estaba formando a la población adulta, y lo que encontraron fue que, en San Francisco, Toribio y Tacueyó, funcionaba mayoritariamente la caja de compensación familiar COMFACAUCA; operador contratado por la Secretaría de Educación, y su metodología consistía en contratar a varios docentes que guiaban las clases de acuerdo a unas cartillas, cuyos contenidos eran también los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la educación de jóvenes y adultos, Tatiana Ricardo expresa que en visitas:

⁴⁰⁴⁰ Modelo Educativo CAFAM, del MEN, que ofrece alternativas pedagógicas flexibles y lúdicas a través de las cuales jóvenes y adultos se pueden alfabetizar y seguir sus estudios de básica y media, de manera que sean capaces de asumir autónomamente los desafíos del desarrollo y propiciar la integración de la educación con el trabajo y los procesos de la comunidad. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82782.html>

nosotros nos dimos a la tarea de ir a esos centros y preguntar ¿Qué estudiaban? Y ¿Qué querían estudiar? Eso era más o menos...escuchamos la voz de lo que la gente quería aprender, entonces la gente quería (...) procesos comunitarios, la gente quería saber sobre el Plan de Vida, recuerdo que lo que querían era entender lo que estaba pasando, que pudieran leer, resolver sus actividades cotidianas, digamos, si tenían una tienda, si tenían un proyecto, si tenían una cosa entonces económicamente que ellos entendieran, que no los tumbaran y pudieran manejar las matemáticas, que si iban a una asamblea y les daban un folleto pudieran entender. (T, Ricardo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

Una vez recolectada y sistematizada toda esta información, junto con el Resguardo de Huellas de Caloto, que venía desarrollando al mismo tiempo, el Proyecto Educativo Comunitario –PEC, se empiezan a discutir qué temas deben ir en las mallas curriculares de la educación para jóvenes y adultos, en conjunto con las autoridades de Tacueyó, Toribio y San Francisco, la comunidad y el apoyo técnico de FUCAI.

5.3.FUCAI construye técnicamente la propuesta de la comunidad Nasa de Toribio.

A partir del proceso colectivo mencionado, Álvaro Rodríguez, Asesor Pedagógico de -FUCAI-, toma los insumos suministrados por la comunidad y logra construir de manera formal, las mallas curriculares que conformaron la educación de Jóvenes y adultos, de acuerdo a los lineamientos dados por la comunidad del Plan de Vida Proyecto Nasa. Mientras se avanza en ese trabajo, se organizaron una serie de talleres, cuya finalidad era definir la metodología que iban a utilizar con los jóvenes y adultos, para consignarla en los materiales de enseñanza pedagógica, Tatiana Ricardo explicó que, en dichos talleres reflexionaron sobre:

¿Cómo deberían aprender los adultos? Entonces ahí más o menos empezó a salir como debía ser un taller, y en eso llega a la ACIN, un apoyo para un proyecto por parte del Nilo, más o menos por la masacre, entonces nosotros podíamos presentar una propuesta para la alfabetización de adultos y entonces, (...) la investigación se demoró desde el 2001-2002 y para poder armar los talleres, todo eso se demoró del 2003-2004, siempre fue bastante tiempo para poder armar la propuesta, ya luego, se empezó a hablar aquí en Toribio y en Huellas sobre cómo podía armarse todo el andamiaje de la educación de jóvenes y adultos (T, Ricardo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

En el 2004, se mandató en el Plan de Desarrollo, que había que darle más importancia a la educación para adultos, lo que le permitió a FUCAI, realizar un diagnóstico en Toribio, llegando a la conclusión de que aproximadamente el 13% de la población del Municipio, no sabía leer ni escribir:

entonces de acuerdo a ese diagnóstico se concreta la propuesta y fue allí en el 2005, 2006 que yo llegué a la coordinación de adultos, ellos me dieron como esa idea, afortunadamente en ese momento FUCAI, venia apoyando de manera muy puntual a Toribío y logramos en compañía de ellos, sacar la propuesta de esta educación de adultos, en el marco de la educación propia. Y esa educación propia, la definimos en cuatro núcleos educativos: Comunicación Comunitaria, Pensamiento Matemático, lo que fue Territorio Naturaleza y Producción y lo que fue, Comunidad y Participación. (N. Ramírez, comunicación personal, 23 de abril 2017).

En 2006, se logra concretar y tener a mano, dos cartillas propias con las que se podía orientar la educación de jóvenes y adultos, éstas se pusieron a disposición de los

Participantes y los Animadores Comunitarios. De las dos cartillas existentes, había una para *el primer ciclo*, que apoya lo que en una escuela tradicional serían a *los grados primero, segundo y tercero de la primaria básica*, y otra cartilla para *el segundo ciclo*, que correspondía a *los grados cuarto y quinto*⁴¹. Todo este proyecto tuvo que ser planteado con base en el decreto 3011, que es el único que hasta el momento regula la educación para adultos.

Por lo tanto, la siguiente etapa para la Escuela Nasa de Jóvenes y adultos, que es el nombre que se le dio en ese entonces, fue llevar a la práctica este modelo, y entonces se consolidó **un perfil para los Animadores Comunitarios**, donde se solicitó que estos:

sean de la misma vereda, que puedan atender las necesidades de la comunidad y había unos criterios, que se iba a atender primero a las mujeres, buscando un horario y un día en el que las mujeres puedan, (...) que los mayores puedan, etc. Que fueran animadores comunitarios, que, si no tenían el certificado del bachillerato, no importaba porque enseñarían en primaria, no era una cosa especializada y ya estaban las cartillas... Se fue formando un pilotaje en Huellas, San Francisco Toribio y Tacueyó, se armaron unos grupos que no recuerdo cuantos fueron, pero se armaron bastantes y en ese momento los pagaban los Cabildos, entonces en los cabildos destinaban plata para ello, y en las asambleas se decía qué se iba a hacer y se financiaba con plata de las transferencias. (T, Ricardo, apoyo profesional externo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

⁴¹ Anexo Matriz de contenidos de cada uno de los ciclos enunciados.

En cuanto a las instalaciones en que se llevarían a cabo los talleres, la idea era que cada Centro e Institución Educativa, tuviera espacios disponibles para los encuentros de formación, por ejemplo, así ocurrió en Toribio con la institución Quintín Lame, con la Playa, y con otros centros, como lo fue, el Centro Educativo La Granja, la Institución Educativa Natalá, y el Centro Educativo San Julián, así que, fue en estos puntos que se pudo dar apertura y poner en práctica la metodología de la educación propia para jóvenes y adultos.

Todo este proceso, fue posible también gracias a la expedición de una resolución, que permitió la implementación de la educación para jóvenes y adultos en los territorios indígenas de la zona norte del Cauca:

con esa resolución que creamos, la 004 de 2006, fue que se logró tramitar la educación de adultos ante la ACIN, porque era urgente de que en los territorios indígenas se empezara a aplicar esta resolución, porque en otros territorios como fue la parte baja, Santander, Corinto y Miranda, se trabajaba con la propuesta CAFAM, entonces nosotros que dijimos, desde acá de Toribío, vamos a implementar esta Escuela Nasa de Jóvenes y Adultos, pero que sea para todo el territorio indígena, o sea para toda la zona norte que estaba bajo la dirección de la ACIN. (N, Ramírez, animador comunitario y coordinador EIJA, comunicación personal, 23 de abril 2017).

Pero para llevar a cabo esto y conseguir la firma de la ACIN, tuvo que pasar alrededor de dos años, y una vez aprobada la resolución, esto permitió presentar junto con FUCAI, una propuesta ante el Ministerio de Educación Nacional, que fue aprobada, y gracias a esto, se logra la financiación para publicar las cartillas educativas para la enseñanza de los adultos, lo que quería decir, que cada estudiante podía contar con las dos cartillas.

También, se logra incluir unas capacitaciones para quienes serían los Animadores Comunitarios:

en su momento, a ellos se les daba una capacitación, acá en Toribío particularmente yo hice el trabajo más fuerte, se les daba la capacitación, primero al inicio de año, se les daba una inducción y durante el año se hacían unos seguimientos, donde nosotros nos podíamos dar cuenta, si el animador verdaderamente estaba dando aplicabilidad a esos materiales que le habíamos dado. (N, Ramírez, animador comunitario y coordinador EIJA, comunicación personal, 23 de abril 2017).

En los contenidos que se enseñaban, primero estaba el proceso de alfabetizar a los adultos que no sabían leer ni escribir, un ejercicio que iba más allá, del simple hecho de memorizar el abecedario y aprender a sumar y restar, pues analizaban primero la razón de por qué las personas que se encontraban en ese momento en ese espacio no habían aprendido, y reforzando a la vez la autoestima de los participantes, un ejemplo de esto es el siguiente:

Uno de estos casos, es Don Aristides Ulcue, que fue a la escuela tradicional, y él no comprendía, entonces pasó tres años en un mismo grado y la profesora lo que hacía era castigarlo, y él era el más grande, se le burlaban, entonces decidió no volver más a la escuela. Entonces cuando se da el proceso de jóvenes y adultos, (...) él inicialmente no quería entrar por temor, porque la escuela lo marcó, como se dice, lo castró, él creyó que era bruto porque no sabía hablar el castellano, que él era ignorante porque hablaba Nasa Yuwe, que era ignorante porque era indígena, eso fue lo que le hizo creer la profesora, entonces en el proceso de jóvenes y adultos hay que subir como esa autoestima, entonces en esta alfabetización no solamente

se puede enseñar a leer, a escribir las vocales, el abecedario, a sumar, a restar, sino también enseñarle a la gente la importancia de por qué hay que capacitarse, por qué hay que aprender el castellano como una estrategia de supervivencia, como una estrategia para saber lo que pasa alrededor (...). (M, Lasso, comunicación personal, 19 marzo 2018).

El resto de la malla curricular abordaba temas que iban desde el cuerpo, analizar el porqué del machismo, el empoderamiento femenino, la crianza de los hijos, los proyectos económicos, la historia del pueblo Nasa y su organización política, todo anclado al Plan de Vida. En cuanto al tiempo estimado para la duración de los dos ciclos que componen la primaria, en la escuela de jóvenes y adultos, fue de un periodo de máximo dos años y medio, ya con lo que tiene que ver con la dinámica de las clases en las que se abordaban estos contenidos eran espacios que privilegiaban el dialogo, rompiendo con la relación jerárquica de profesor-estudiante, resaltando el intercambio intergeneracional, utilizando este sitio como el ambiente propicio para discutir sobre lo que acontecía en el contexto más cercano de la comunidad para dar paso a un conocimiento situado y construido en colectivo desde el ser indígena y ser Nasa.

Una vez construida toda la propuesta para la primaria, en los años de 2007 al 2008, a FUCAI le aprueban otro proyecto por corte del Ministerio de educación, otorgándoles los recursos necesarios para avanzar en la creación y desarrollo de la malla curricular, junto con los materiales que abarcarían los ciclos de la secundaria, proceso que se llevó a cabo con una metodología distinta al de la primaria, pues desde un principio conformaron un equipo interdisciplinario que contaba con la participación de docentes de los colegios Juan Tama,

del CECIDIC, Huellas, e incluso contaron con la presencia de los representantes de la comunidad afrocolombiana de Veredas Unidas que trabajaban el PEC, en sus respectivos territorios, que por ejemplo,

trabajaron en sociales, que se llamaba Comunidad y Participación junto con otros profesores de comunicación; entonces en un segundo se armaron los cuatro núcleos básicos: Comunicación, Pensamiento, Territorio y Comunidad, o sea: matemáticas, español, ciencias y sociales, se construyeron los cuatro núcleos básicos con estos profesores, acompañados por Álvaro Rodríguez [...], pensando ¿qué sería lo que un adulto necesita en la secundaria? entonces arrancamos desde lo propio para luego ya ir a lo universal. (T. Ricardo, apoyo profesional externo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

La prueba piloto se realizó en Huellas, Bodega Alta, con el apoyo pedagógico, no solamente de las cartillas, sino que también se contaba con una biblioteca. Sin embargo, *el perfil de los animadores comunitarios cambió*, pues ya no se podía contar con animadores sin bachillerato, ahora para la secundaria, “tenían que ser personas que tuvieran conocimientos sobre algunas de las cuatro áreas, y se pensó en una manera de que solo fueran cuatro profesores para todos los ciclos”, (T. Ricardo, animador comunitario, comunicación personal, 16 de julio 2018), en este pilotaje, no se cambió la dinámica de los talleres que se venían desarrollando, y como solamente contaban con dos grupos de participantes, los animadores coordinaban a uno en la mañana y al otro en la tarde, haciendo el trabajo más ágil.

En cuanto a los cuatro núcleos básicos que diseñaron, colocaron especial énfasis en *los valores tradicionales de la comunidad nasa, cosmogonía, y espiritualidad*, por lo cual

estos fueron y son transversales en todos los contenidos abordados, también, se pensó en armar un solo núcleo para la enseñanza del Nasa Yuwe, proceso que no se pudo concretar debido a que no se contaba con el equipo adecuado para realizar una malla curricular que abordará la lengua materna. Tampoco se pudo desarrollar una malla, que incluyera el área de química e inglés de acuerdo al contexto Nasa, **para ese momento solamente se logró crear, la malla curricular y los materiales educativos hasta el cuarto ciclo, es decir hasta noveno de secundaria**, el ciclo quinto y sexto tuvo que ser improvisado por los animadores, de acuerdo a su experiencia docente en la secundaria escolarizada.

Es preciso mencionar que cuando recién, se trató de llevar las cartillas como prueba piloto de materiales a Toribío, hubo muchas dificultades, debido que, no se tenían publicadas todas las cartillas de los ciclos de secundaria, por lo cual, los participantes tenían que trabajar con fotocopias, y ante esto, los Cabildos no contaban con los recursos económicos para realizar la publicación de los materiales, mientras que en Huellas estaba el proyecto aprobado, motivo por el cual lograron sostener económicamente el proceso, con más facilidad en el norte.

En 2008, la experiencia había crecido, funcionaba de manera coherente en el Plan de Vida Proyecto Nasa y en el Proyecto Integral (Huellas), entonces se identificó la necesidad de ser avalados como operadores, por el Ministerio de Educación Nacional, porque existía la necesidad de ampliar el modelo a los otros Planes de Vida y Resguardos Indígenas, para lo cual era necesario, cumplir con un número determinado de estudiantes, con los que no contaba el Plan de Vida Proyecto Nasa. En este contexto, y por orientación de las autoridades tradicionales y de los diversos participantes de la educación de jóvenes y

adultos, decidieron entregar a la ACIN, la propuesta educativa consolidada para población joven y adulta, entonces:

le dijimos a la ACIN: ¡Tome, hágale! Y se le entregó en bandeja de plata, sin pedir absolutamente nada, se les dijo tome aquí está la secundaria de adultos y ya tenían montada la primaria, entonces quedaba faltando en secundaria, el quinto y sexto ciclo, porque no se pudo por la falta de recursos, entonces la ACIN se comprometió que ellos lo terminaban, pero eso se alargó. (T, Ricardo, animador comunitario, comunicación personal, 16 de julio 2018).

Como se analiza, hasta ese momento, la intención de la educación de adultos, era proporcionarle a la comunidad herramientas e información que les sirviera para responder a sus necesidades de vida y ampliar sus perspectivas políticas, con el objetivo de fortalecer el Plan de Vida del Proyecto Nasa, por eso los entrevistados, coinciden en que en los talleres partían desde el conocimiento propio, que era fruto del territorio, para luego si conocer y estudiar otras experiencia e historias, sin perder la identidad Nasa constituida. Por eso, se buscaba crecer, porque había una esperanza grande puesta en la educación de adultos, se ve como un espacio donde germinan nuevos liderazgos para la organización indígena Nasa, que además cuentan con bases técnicas para posicionar las luchas políticas y organizativas. Es así que, entregar todo el proyecto a la ACIN, aseguraba a la comunidad la continuidad de este proceso de educación propia, aunque se ponga en marcha en el marco escolarizado.

5.4.La EIIJA continúa su camino a ser el primer operador en educación de adultos para pueblos indígenas.

Cuando tantos años de trabajo colectivo, realizado por Toribio, San Francisco, Tacueyó, Huellas, la comunidad y FUCAI, se entrega a la ACIN, se presenta un proyecto al

Ministerio de Educación Nacional, con el respectivo acompañamiento de FUCAI. Sin embargo, en ese año, por diferencias de diversa índole, la ACIN le quita el aval a esta fundación, motivo por el cual no puede seguir administrando el proyecto en marcha,

entonces ahí empezaron las dificultades, porque se dejó a un lado el proceso con Tatiana Ricardo, se dejó a un lado el proceso con Álvaro Rodríguez, que era lo que nosotros veníamos trabajando acá en Toribío, en ese momento, pero había una preocupación grande y mayor, porque nosotros como Proyecto Nasa solamente estábamos planteando la propuesta de primaria, pero ¿qué pasa con la propuesta secundaria? o sea que los bachilleratos aquí no tenían ese apoyo y menos tenían un currículo o tenían una propuesta educativa. (N, Ramírez, animador comunitario y coordinador EIJA, comunicación personal, 23 de abril 2017)

Mientras que, para Huellas la propuesta del plan de estudios de la secundaria estaba casi terminada y ya llevaban tiempo evaluando el plan piloto, para Toribio la situación era distinta, pues por falta de recursos no se pudo hacer lo mismo, y la separación con FUCAI agravó esta problemática, pero a pesar de eso, las relaciones con la fundación, siguieron hasta el 2009 y lograron avanzar con la propuesta del plan de estudios para la secundaria en Toribio hasta el cuarto ciclo, es decir hasta noveno, y después de eso ya la responsabilidad de terminar las mallas curriculares y las cartillas quedó en manos de la ACIN,

pero la idea era de que FUCAI lograra entregarnos toda la propuesta del bachillerato, para así poder a futuro digamos en el 2010, 2011 presentar toda la propuesta completa de la educación de adultos, tanto primaria como secundaria, entonces bueno por diferentes dificultades y diferentes situaciones nos quedamos estancados, ya la ACIN siguió su proceso, no sé cómo irá ahora, pero la verdad

como te digo yo acompañe hasta el 2012 nada más, pero hasta donde yo estuve no se logró avanzar mucho en lo del bachillerato” (N, Ramírez, comunicación personal, 23 de abril 2017).

Luego en 2012, particularmente el cabildo de Toribío y después el de Tacueyó y San Francisco, decidieron que la Escuela Nasa de Jóvenes y Adultos, era responsabilidad de la Secretaria de Educación, por lo que tomaron la decisión de retirar el apoyo económico de los recursos de transferencia, que daban para la educación de adultos, en ese momento ya estaba trabajando en la ACIN, Maricel Lasso Noguera como coordinadora de jóvenes y adultos; el proyecto no tenía ningún recurso económico asignado, solamente contaban con un pequeño rubro que recibían del Proyecto Educativo Comunitario –PEC, por estar en el hilo de los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios -PEAC, que incluyen tanto la formación política como los procesos de educación propia de la comunidad, y desde ese monto se destinaba una parte para la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos que:

anteriormente se llamaba Escuela Nasa para Jóvenes y Adultos, pero ya por solicitud de las autoridades, se define que se llame “Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos” porque en los territorios indígenas, no solamente hay Nasas, sino también afros y mestizos, y aunque esté enfocado en fortalecer la identidad Nasa, tampoco hay que desconocer que en los territorios hay otras comunidades y etnias, que tienen una riqueza cultural, y que para mantener una armonía en el territorio, se debía reconocer esa diversidad que hay en cada comunidad. (M, Lasso, animadora comunitaria, comunicación personal, 19 de marzo 2018)

Entonces ese pequeño rubro iba destinado, primero para realizar algunas visitas a las sedes educativas y observar cómo iba el proceso, segundo, permitía ejecutar los diferentes tramites que exigía el Ministerio de Educación, para ser aceptados como el primer operador indígena en la educación para adultos. A estas alturas, el proyecto contaba con un equipo de trabajo muy reducido, y ante la negativa y los obstáculos que ponía el Ministerio de Educación, la ACIN anunció que terminaría el proceso de gestión ahí, porque carecían de recursos para mantenerlo. Frente a la decisión anunciada, Maricel Lasso Noguera y Alejandra María Llano Quintero, seguían trabajando para mantenerlo a flote.

Por lo que decidieron hablar con Pablo Andrés Tenorio, el consejero Danilo Secue, Ernesto Cunda y Fredy Guevara y el coordinador administrativo Geronimes Valencia, quienes les propusieron ir a Bogotá a una reunión con el Ministerio de Educación, en compañía del CRIC. En ese momento, se dio la oportunidad de dialogar con la Viceministra de Educación del momento, logrando algunos acuerdos pedagógicos y administrativos, que en poco tiempo aportaron a que la EIIJA, fue reconocida como el primer operador para pueblos indígena y **se le asignó código en el SIMAT N° 31**. Todo esto, se dio gracias a la presión del Movimiento Indígena que en ese momento estaba llevando a cabo una acción de hecho,

esta ganancia más que enviar cosas técnicas y académicas fue un logro político, porque fue con el apoyo de las autoridades, yo creo que si en ese momento la consejería, los coordinadores y las autoridades no hubieran hecho ese esfuerzo de dialogar directamente con los encargados del ministerio, tal vez esto apenas estaría caminando, y es ahí cuando valoro el Movimiento Indígena, por su caminar político, entonces el tema de voluntad con el Ministerio, es esa presión que hace el

movimiento indígena ante los del gobierno. (M, Lasso, animadora comunitaria, comunicación personal, 27 de marzo 2018).

Con el logro descrito, el Ministerio de Educación Nacional⁴², entra a acompañar a la EIIJA, en lo concerniente a *enriquecer los materiales educativos de la EIIJA, con relación a los núcleos y la interculturalidad*. Asimismo, se vio la necesidad de realizar un proceso de sistematización de la experiencia para cualificarla a la luz de las sugerencias del MEN. Sin embargo, fue un ejercicio complejo que no llegó a término en ese momento, debido que la EIIJA no contaba con un equipo de trabajo, solamente estaba Maricel Lasso Noguera, como coordinadora, quien contaba con el apoyo esporádico de los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios y de las demás coordinaciones del Tejido de Educación ACIN y el acompañamiento y asesoría de la Trabajadora Social Alejandra Llanos.

En el año 2013 empiezan a ver la necesidad que el equipo sea más grande, de este modo logran convenios con la Escuela de Trabajo Social de la Sede Norte del Cauca, y así logran vincular a las practicantes Valeria Garzón Obando y Karen Zúñiga Ramos, quienes asumen el papel de apoyar todo el proceso de gestión ante el Ministerio de Educación, bajo supervisión de la Trabajadora Social, Alejandra Llano Quintero, logrando la integración *del primer equipo de base (oficina y territorio) para la EIIJA*.

En el año 2014, fruto del trabajo realizado por el equipo que empezó a acompañar la EIIJA, se obtuvo un contrato con la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca-SEDC, para cubrir el proceso educativo de 2.200 participantes, se logra vincular más de

⁴² En Anexos se encuentra el memorando emitido desde el MEN, que muestra la viabilidad del modelo educativo flexible de la EIIJA, y algunas recomendaciones:

100⁴³ Animadores Comunitarios y apoyos pedagógicos: Oscar Cuchillo, Ana Mile Vitonas Ruiz, Viviana Ipia, Guido Gerly Guejia, Vanesa Tombé, entre otros, que serían los encargados de hacer el seguimiento a la forma en cómo se estaba desarrollando el proceso educativo:

entonces hicimos ese equipo, que realmente para la asociación podría ser un equipo muy grande, pero para abarcar toda la Zona Norte (21 Resguardos Indígenas), es un equipo pequeño, pero valoro mucho el trabajo, porque a pesar de ser un proceso que no tenía recursos, ya se cuentan con algunos. (M, Lasso, animadora comunitaria, 27 de marzo 2018).

A partir de junio del año 2014 la EIIJA, emprende su puesta en marcha con el equipo relacionado, desde ACIN hacia todos los Planes de Vida, incluido el Proyecto Nasa, “se pudo dinamizar muchas cosas, por ejemplo, se ha trabajado el tema del muralismo, se ha trabajado en la formación de animadores comunitarios, tanto en la parte técnica como política.” (M, Lasso, animadora comunitaria, 27 de marzo 2018).

Entre tanto, a pesar de funcionar como único operador en todo el Norte del Cauca, la canasta educativa otorgada por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca, seguía siendo muy limitada, ya que gran parte de ella, corresponde al pago de los animadores comunitarios, su formación, y la otra parte va destinada para la elaboración de los módulos con los que tiene que contar cada participante, lo cual ha fortalecido más el proceso educativo de EIIJA, pero esto limita la realización de otras acciones, por ejemplo, la

⁴³ El primer equipo se conformó cuando sale el convenio con el MEN desde el tejido de educación de la ACIN, por lo cual se le informa a cada territorio que envíen hojas de vida para empezar a vincular a un equipo de trabajo.

realización de visitas de seguimiento y acompañamiento a cada Institución o Centro Educativo, la ex coordinadora Maricel expresó que:

en general esos recursos se quedaron cortos para fortalecer (...) los Planes de Vida, pero yo creo que con la capacitación que se ha hecho con los animadores, ellos podrán ser como unas células y una semilla para que vayan transmitiendo y vayan fortaleciendo los Planes de Vida, pero en cuanto a recursos para fortalecer los planes de vida si se quedó corto. (M, Lasso, animadora comunitaria, 27 de marzo 2018)

Por otro lado, los pocos rubros de la canasta deben cubrir la alimentación de todos los participantes en los diferentes establecimientos educativos, siendo esta una ganancia, pues buena parte de la deserción, antes de ser operador, fue que la gente estudiaba, pero pasaba hambre todo el día, mientras llegaba a su casa, o se realizaba un almuerzo colectivo de vez en cuando en los establecimientos. La otra parte de recursos, se destina en la bonificación del equipo pedagógico, que pese a todas las tareas que realiza durante la semana, cuenta con una bonificación muy baja, y aunque que es un equipo pequeño, hace esfuerzos para lograr cubrir todas las instituciones en el Norte del Cauca, por lo cual, en muchas ocasiones se ha quedado corto para realizar el acompañamiento profundo, que requiere el proceso de educación de jóvenes y adultos. No obstante, un caso particular, sucede con los Animadores Comunitarios de la EIIJA, que a la fecha devengan menos de un salario mínimo, por lo cual, una de las dificultades de la experiencia, es que no acuden a muchos de los llamados que realiza el equipo zonal (ACIN) para su cualificación pedagógica, manifestando los esfuerzos que desempeñan a nivel educativo, y el poco reconocimiento económico para el siglo actual.

6. VXITYA' (Hacer Construir): Análisis e Interpretación de la Experiencia.

6.1. “Parimos y construimos sujetos al andar”: el tipo de sujeto que egresa de la EIIJA.

La fuerza del Plan de Vida Proyecto Nasa, ha residido en el fortalecimiento de sus prácticas culturales ancestrales, que se encuentran afianzadas en la ley de origen, que según el mayor Marcos Yúle, puede ser entendida de la siguiente manera:

Para comprender el derecho propio tenemos que tener en cuenta nuestras raíces de identidad expresadas en el: ÜUS YA'JTXYA “recordar con el corazón”, pues nuestro pensamiento se expresa y se fundamenta en la cosmovisión del mundo y la vida y el U'jya / Üs- U'p “Andar” / “estar” (según la forma y posición) y se relaciona con las dinámicas, movimientos de los seres y su manera de estar en un espacio según su forma.

Entonces podemos decir que la ley y la norma es la forma de ser, de estar y de desplazarse de los seres en el Nasa Txiwe “el territorio de los seres”, y en el Yat Wala “la casa grande” (el mundo), el cual se plasma en la costumbre (tradición). A esto lo llamamos ley de origen, que se constituye en un horizonte, un camino guía trazado el cual se hace cumplir mediante la norma, basado en lo que puede ser, hacer, tener y a lo que no se puede ser, hacer y tener, como lo hicieron los mayores para poder vivir en NASAWE'SX “comunidad” antes, hoy y después. (Yúle, 2012, p.141).

Sin embargo, el proceso de mestizaje que se dio con las culturas occidentales, fue debilitando paulatinamente en cada generación el conocimiento y la aplicación de la ley de

origen, por lo tanto frente a esta problemática, y a la falta de acceso a la educación para la población adulta del territorio surge el proyecto EIIJA, el cuál intenta reconstruir dichos saberes dentro de la comunidad, y para hacerlo, estructuraron 4 núcleos de conocimiento que abarcan varias temáticas que se integran, teniendo como base varias preguntas que generan distintos análisis y reflexiones que dan lugar a la investigación, y posibilitan la búsqueda de soluciones alternativas a las diversas problemáticas que surgen en el diario vivir.

Así que frente a la necesidad de EIIJA por fortalecer las prácticas y saberes de la comunidad Nasa, se proponen que el tipo de sujeto que egrese de este proceso este apoyado en la ley de origen, rompiendo con una concepción occidental acerca del papel del participante en el proceso educativo, ya que

antiguamente a los estudiantes se les llamaba alumnos, la palabra alumno etimológicamente viene de griego A, es sin, y Lum, sin luz, entonces para los griegos y la escuela tradicional el alumno era un ser que llegaba totalmente ciego al colegio y acá el docente le daba la luz, algo totalmente alejado de la realidad de la escuela intercultural de jóvenes y adultos, porque acá llegan nuestros campesinos, nuestros indígenas y todas las etnias que se encuentran en el resguardo, llegan con un saber y con grandes conocimientos, pero también con inquietudes (J. Solarte, animador comunitario, Comunicación Personal, 25 de Mayo de 2018).

Esto demuestra que existe una idea clara de que los conocimientos construidos dentro de la comunidad son el fundamento central para fortalecimiento del plan de vida Proyecto Nasa, por lo que la memoria en este proceso juega un papel fundamental, debido a que entendida “como una construcción socio-histórica cuyas características comunes se

pueden resumir en la consideración de la memoria como una práctica social caracterizada por la construcción conjunta, significativa, donde el lenguaje, y las argumentaciones constituyen su sustancia fundamental” (Vázquez, 2001, p.49) ya no es posible considerarla como una colección mental de recuerdos inertes más o menos compartidos acerca de hechos ya sucedidos e irremediablemente inmodificables. Para la comunidad ocurre todo lo contrario: porque se vuelve necesario asumir y reconocer que se trata de un mecanismo de reconstrucción y re significación de elementos vivos, que están ya presentes o requieren ser incorporados al imaginario social como una necesidad socialmente compartida de reactivación de la realidad pasada y presente y, en esa medida, de la proyección del futuro, y esto es lo que buscan potenciar en todos los participantes. Por otro lado, EIIJA también tiene en cuenta otros aspectos que pretenden formar en los participantes, que corresponden más específicamente a los núcleos de pensamiento, por lo que a continuación se realizará una breve descripción de cada uno, en donde se expondrá el perfil que pretenden alcanzar, y luego de la descripción de cada núcleo, se contrastarán las diferencias y similitudes que existen entre Instituciones Educativas que forman parte de la educación para jóvenes y adultos.

El primer núcleo es el de *Pensamiento Matemático*, y busca fomentar que las personas logren aplicar estas operaciones a la solución de los diversos problemas de la vida cotidiana, además de que desarrollen habilidades matemáticas con las que logren plantear, deducir, calcular, aplicar, comparar, demostrar, argumentar, evaluar y decidir una postura frente a los problemas que se les presente.

El segundo núcleo es el de *Comunicación Comunitaria*, este se orienta en el desarrollo comunicacional de los participantes en su cotidianidad, por lo tanto, se trabaja

desde lo social, político y cultural. Las personas que participan en este núcleo deben desarrollar habilidades de expresión desde el trabajo grupal, además de llegar a producir escritos, trabajar la lengua escrita desde situaciones reales. El interés de este núcleo es que las personas fortalezcan su identidad desde la utilización del uso de la oralidad para construir un dialogo que permita la armonía con su entorno social, haciendo uso del Nasa Yuwe y el español, ambas lenguas de gran importancia para la comunidad.

El tercer núcleo, *Comunidad y Participación*, buscan que el participante llegue a comprender la estructura, el funcionamiento y los problemas de la sociedad en que participa, y de igual manera logre el desarrollo identitario y la valoración de la multiculturalidad de su entorno. Lo que busca este núcleo es que los sujetos conozcan y valoren su identidad cultural, ayuden a mantener la autonomía del pueblo indígena, que respeten y apoyen a las autoridades del cabildo y con una familia que practique los valores Nasa en la defensa de su territorio, llegando a interactuar en los diferentes espacios interculturales

El cuarto núcleo, *Territorio, Naturaleza y Producción*, se relaciona con los conocimientos, saberes y prácticas culturales, tanto propias como ajenas, de las cuales se busca conocer acerca del cosmos, la naturaleza y los seres que hacen parte de ella; sus formas de relacionarse con la tierra, los ciclos de vida y las relaciones en el ámbito familiar y comunitario de aquellos que se educan dentro de estos conocimientos. Se integran además los diferentes campos de conocimiento propios de las ciencias naturales.

En el núcleo anterior, los sujetos puedan investigar y utilizar las prácticas tradicionales sin desconocer las técnicas modernas, las cuales pueden garantizar una producción rentable, sostenible y solidaria; que respete los sitios sagrados y que mantengan una estrecha relación con los espíritus protectores de la naturaleza, con sensibilidad y

conciencia al momento de conservar el medio ambiente para mejorar la calidad de vida, con una producción sostenible que les garantice autonomía alimentaria, que logren un manejo adecuado de los recursos para un desarrollo rentable, sostenible y solidario; y que tengan la capacidad de identificar la economía propia, además de otros modelos económicos que impulsen el mejoramiento del territorio.

Se puede entonces observar que el proyecto EIIJA busca que los participantes se apropien de distintas herramientas que antes se consideraban exclusivas del proceso escolarizado occidental para fortalecer el plan de vida, y a partir de estas puedan liderar procesos de distintas índoles dentro de la comunidad. Lo que se pretende con los núcleos es que los participantes:

encuentren sus habilidades y comiencen a desarrollarlas en pro de la comunidad, la gente de los resguardos (...) siempre se han caracterizado por ser gente unida, que trabaja en común, la cultura misma de la minga muestra claramente la forma en cómo se asocian para trabajar, entonces lo que se trata en la escuela es de potencializar esas virtudes que ellos ya tienen, de unificarlas, de mostrarles su cultura, resaltar su identidad. (J. Solarte, animador comunitario, Comunicación Personal, 25 de mayo de 2018).

A parte de estos cuatro núcleos, los cuales se trabajan por ciclos y están incluidos en el plan del programa educativo, existen otros dos núcleos, los cuales no cuentan con un despliegue temático como los anteriores, pero se abordan de manera transversal en los inicialmente explicados, estos son el núcleo de Espiritualidad, ética y valores Nasa, y el núcleo Artístico y Cultural Nasa, la característica fundamental de estos dos núcleos es que

dentro del programa no cuentan con un perfil específico de sujeto a formar, ya que de forma implícita se entiende que están ligados de forma directa a la ley de origen.

Por lo tanto, el núcleo de Espiritualidad, ética y valores Nasa se despliegan los conocimientos, saberes y prácticas sobre los valores culturales de la comunidad, los cuales les permite una construcción de relaciones interculturales, para la convivencia en armonía, dentro de un contexto en donde existe la desigualdad cultural, reforzada por el conflicto armado, el narcotráfico y la violencia.

En el núcleo Artístico y Cultural nasa, se incluyen las actividades culturales del grupo y la comunidad, en los cuales se realizan intercambios de saberes con los mayores o en los encuentros políticos, la participación en las actividades recreativas y culturales del grupo por parte de los sujetos que se encuentran en el proceso educativo es destacado, debido a que estos procesos artísticos permiten desarrollar un tejido de saberes.

Cómo se subrayó anteriormente, estos núcleos tienen como finalidad que los sujetos adscritos a las instituciones educativas tengan un tipo de formación puntual e integral, sin embargo, se debe tener en cuenta que la población no es igual en todos los municipios y veredas que hacen parte del Cabildo Nasa, por lo tanto, los puntos a los que cada institución le da prioridad puede variar.

A partir del ejercicio de revisión documental, los encuentros y entrevistas a las personas que han trabajado en EIIJA, *se logra identificar que el tipo de sujeto que se busca que egrese de este proceso sea una persona que tenga apropiación de sus saberes ancestrales*, que sepa trabajar en comunidad y para la comunidad; que tenga la capacidad de desarrollar habilidades y transmitir las a las siguientes generaciones; que exalte su cultura;

y que tenga la capacidad de desarrollar un proyecto económico desde sus tradiciones, respetando sus costumbres y las de los otros.

Destacando nuevamente el papel de la memoria colectiva como una construcción socio histórica que produce consecuencias directas en el contexto, en este caso impulsadas por la educación para jóvenes y adultos, por lo que tiene como fundamento el carácter discursivo del recuerdo y el grado de significación que guarda en la construcción de las interacciones sociales que se dan dentro del territorio, entonces “resulta erróneo considerar a la memoria como simple conservación de acontecimientos del pasado. La memoria se construye en cada relación, mediante la negociación, la dialéctica, la justificación y la acción conjunta. En este sentido, toda memoria es compartida.” (Vázquez, 2001, p.130).

Pero la memoria, también se proyecta hacia el futuro y esto lo podemos observar claramente en los relatos de las personas entrevistadas, las cuales han participado en la formación propia y de otros. Entre estos relatos, se encuentra el del coordinador Rubén Darío Escué, quien dice que el sujeto debe ser un,

buen comunero que trabaje, que fortalezca, que ayude a nivel de la comunidad, que en la familia que no sea tan problemático, que no sea una persona problema, sino que ayude a solucionar los problemas, que ayude a fortalecer los proyectos, que defienda las ideas de la organización indígena, esa es una de las expectativas que se tienen y que se han tenido. (R. Escue, Comunicación Personal, 25 de junio de 2018).

Esto se ve reforzado por las ideas de los mayores, un ejemplo claro es el de Marco Yúle, quien refiere el perfil del egresado es lo siguiente:

Cuando hablamos del perfil del egresado, pues ya decimos que se pretende si somos nasa pues debemos ser seres integrales, con corazón posicionado, con sabiduría y en la finalidad pues para pervivir como pueblos en la vida por siempre, pero como pueblo Nasa, como ser nasa, para vivir bien, o en fin, la vida buena para sembrar y despertar identidad, entonces creo que ya se está orientando ahí y de alguna manera quienes orientan o los dinamizadores también deben de corresponder a ese perfil” (M. Yúle, animador comunitario, Comunicación Personal, 19 de Mayo de 2018).

Y al igual que los animadores y coordinadores, las personas que se han formado en este proyecto tienen una idea clara a cerca del sujeto que se debe formar:

Nosotros, desde el programa, estamos para resignificar la vida [...], el propósito es que ellos como que reencuentren el sentido y que vean el estudio no como una manera de pasar el tiempo sino como una oportunidad para cambiar muchas cosas de la sociedad.(I. Silva, egresado y animador comunitario, Comunicación Personal, mayo 15 de 2018).

En este orden de ideas:

desde el tema educativo lo que se busca es que primero las personas de nuestra comunidad se identifiquen y sepan la importancia que tiene pertenecer a un territorio partiendo pues de los valores que nosotros inculcamos siempre, la identidad, la cultura. (E. Chate, egresado y animador comunitario, Comunicación Personal, mayo 15 de 2018).

Estos dos egresados lo que quieren señalar es que las personas que han participado o están participando en el proceso, deben estar en la capacidad de desenvolverse en su contexto cultural, pero también en otros contextos, es decir que:

el hecho de que estén en un territorio indígena no quiere decir que no se puede desenvolver en una ciudad, que primero se identifique perteneciente a una comunidad indígena nasa y luego si se pueda desenvolver en diferentes contextos, bien sea a nivel local, regional, nacional, ese es el sueño que tenemos, que los muchachos tengan la capacidad y se identifiquen. (E. Chate, egresado y animador comunitario, Comunicación Personal, mayo 15 de 2018).

Al comparar los puntos establecidos en la formación de sujetos, que se encuentran contenidos en el documento del proyecto etnoeducativo comunitario de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos, específicamente en la descripción de los núcleos de pensamiento, y las entrevistas realizadas, se puede encontrar que mientras en el primero se hace más énfasis con respecto a los conocimientos que debe alcanzar cada individuo y su aplicabilidad al territorio, en las entrevistas, por otro lado se encuentra que le dan mayor importancia a la necesidad fortalecer la identidad y la memoria por encima de los contenidos anteriormente expuestos, otorgándole un significado al pasado para darle sentido al futuro, que les permite construir una utopía a partir del anhelo del verdadero sentir Nasa, con una actitud de rechazo y empoderamiento frente al pasado de explotación y discriminación que les fue impuesto.

6.2. Hilar y tejer para el WE'T WE'T FXI'ZEXI (Buen vivir): contenidos pedagógicos abordados desde la EIIJA.

Lo que se logra identificar a través del ejercicio de sistematización, es que para llegar a la creación de los contenidos pedagógicos que ahora se encuentran reunidos en los cuatro núcleos de pensamiento que conforman el Sistema de Educación Propia de jóvenes y adultos, del Plan de Vida Nasa, se tuvo que pasar por un largo proceso histórico, lo cual queda evidenciado en las entrevistas que se recogieron en los diferentes centros e instituciones educativas que forman parte de este modelo, por ejemplo se encuentra la narración de Ezequiel Vitonas, quien remonta los inicios de este proceso al periodo colonial, y dice que:

la educación de adultos para los procesos políticos tiene unas raíces más profundas, vienen de más lejos, porque el trabajo que hizo la Gaitana a partir de Pedro Velázquez que le mato el hijo, lo hizo por medio de la educación, yendo a hablar con los caciques, y ella hace ahí todo un trabajo educativo hasta el punto que genera un ejército dentro de los 36 mil habitantes que había en esa época.” (E. Vitonas, egresado, comunicación personal, 20 de abril 2018).

Destacando la labor pedagógica de esta mujer para organizar y educar tanto política como militarmente a su gente, posteriormente su relato prosigue con el papel que jugó Juan Tama en la comunidad y su lucha por lograr el reconocimiento de los territorios indígenas,

de resto no se hizo más trabajo educativo hasta que llegó Quintín Lame, que vuelve a hacer un trabajo educativo nocturno...donde se ve un fortalecimiento del cabildo, hay una recuperación de la tierra, fortalecimiento de idioma propio, y una

plataforma de lucha propia, entonces el trabajo de educación no formal no surge solamente ahora con el equipo misionero, sino que viene de varias dinámicas, momentos y estrategias (E. Vitonas, egresado, comunicación personal, 20 de abril 2018).

Posteriormente surgen las escuelas político gremiales, en donde se venía gestando una educación dirigida a la formación política para fortalecer al movimiento indígena, y era de vital importancia el padre Álvaro Ulcue, que preocupado por la situación de la comunidad indígena en el norte del Cauca, hace una lectura crítica del grado de explotación en que convivía la comunidad Nasa, lo cual por medio de sus cátedras logra potenciar las luchas indígenas, gestando una nueva generación de dirigentes, que ya comienzan a pensar y elaborar varios proyectos para mejorar la vida de los territorios, y fruto de esto en 1980 nace el Proyecto de Vida Nasa.

Como lo evidencian las narraciones de los entrevistados, se puede observar que las diferentes iniciativas educativas no formales que se habían llevado a cabo desde la época colonial hasta el siglo XX se caracterizaban por centrarse en la formación política de la comunidad Nasa, pero es a partir de 1990 que comienzan a ver la necesidad de integrar esta formación con un esquema de educación formal que se adaptará a las condiciones del territorio y a sus necesidades,

Entonces en ese momento nos dimos a la tarea más o menos en el año 1999- 2000 de pedir permiso al proyecto NASA y averiguar cómo se estaba formando a los jóvenes y adultos, y lo que nosotros encontramos aquí en San Francisco, Toribio y Tacueyó es que funcionaba COMFACAUCA, como un operador de adultos, que era como el más regado, era por unos módulos, contrataban unos profesores y ellos

tenían como unos módulos y se reunían con los jóvenes y adultos, determinaban el horario y ellos iban llenando esas cartillas, como una especie de escuela nueva más o menos así. (T. Ricardo, apoyo profesional externo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

A partir de este momento comienza todo un trabajo colectivo, en el cual visitaron los centros educativos y le preguntaban a la gente ¿qué estudiaban? Y ¿qué querían estudiar? A lo cual la comunidad respondió con un fuerte interés por conocer los procesos comunitarios, aprender el plan de vida, pero también querían adquirir una educación que les permitiera resolver sus actividades diarias, por ejemplo, si tenían una tienda poder administrarla bien, o si iban a una asamblea poder entender los temas que ahí se discutían:

Eso es más o menos y la gente pedía lo habido y por haber, pero digamos que en términos generales era eso. Después de hacer ese recorrido, Álvaro Rodríguez se internó unos tres meses a pensar y él se comprometió con las autoridades, eso no tenía apoyo, y él tampoco lo tenía ni pensado, fue como una cosa que fue surgiendo del PEC y él se comprometió a presentar una propuesta de cómo sería una educación de Adultos, y digamos que ya se estructuro desde el plan de vida, que sale del PEC. (T. Ricardo, apoyo profesional externo, comunicación personal, 16 de julio 2018).

Después de entregar los núcleos de conocimiento se organizaron una serie de reuniones con los líderes de la comunidad en aquel momento, como por ejemplo Marcos Yule, Ezequiel Vitonas, y algunos docentes, entre ellos Maricel Lasso, Tatiana Ricardo y Numar Ramírez, y es a partir de este dialogo constante que se construyen los contenidos

pedagógicos que serán abordados, pero inicialmente se pensó solamente en el proceso de alfabetización y la básica primaria, posteriormente en el año 2007 ya se comienza a pensar en implementar la secundaria, por lo cual se formó a un equipo interdisciplinario, en donde se encontraban docentes de Juan Tama, otros pertenecían al CECIDIC, otros a Huellas, e incluso se contó con dos representantes de comunidad afrodescendiente que trabajaban en el PEC, y

Afortunadamente en ese momento la fundación Caminos de Identidad venía apoyando de manera muy puntual a Toribio y logramos en compañía de ellos sacar la propuesta de esta educación de adultos en el marco de la educación propia, esa educación propia la definimos en cuatro núcleos educativos que fue: Comunicación comunitaria, pensamiento matemático, lo que fue territorio naturaleza y producción y lo que fue el otro núcleo, que fue sociales, lo que tiene que ver con comunidad y participación.”(N. Ramírez, animador comunitario y coordinador EIJA, comunicación personal, 15 de marzo 2018).

Es importante mencionar en este punto que cuando se empieza a trabajar por núcleos, se conforma el Proyecto Educativo Comunitario -PEC-, el cual se aleja de la pedagogía tradicional, en este caso la pedagogía tiene que salir de lo escolarizado, porque las clases tienen que pasar por hacer recorridos en el territorio, así como tener una relación cara a cara animador-participante, y no seguir reproduciendo la dinámica que sólo es el docente el que más sabe. De este modo el PEC integra cuatro núcleos: Comunicación Comunitaria, Territorio, Naturaleza y Producción, Pensamiento Matemático y Comunidad y Participación, a partir de los cuales se busca que las y los participantes de la Escuela realicen un análisis político que aporte a la dinámica comunitaria, puesto que más allá de aprender a

leer y escribir, se debe producir un proceso de tejer comunidad a través de un pensamiento político y de transformación.

Y gracias a este proceso de construcción colectiva se logra conformar la estructura y los contenidos pedagógicos que aquí serán expuestos, pero primero hay que aclarar que la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos no solamente se desarrolla en el campo formal (escolar), sino que también aporta al campo organizativo y comunitario, mediante diferentes procesos que están encaminados a fortalecer el Plan de Vida, retomando las luchas ancestrales en sus temáticas, entendiendo sus aportes en la transformación de la realidad; bajo esta premisa, es posible anotar que la EIIJA, es un sistema abierto, indeterminado donde es posible construir futuro para la comunidad.

En este orden de ideas, la línea del tiempo reconstruida para este proceso de sistematización, permitió evidenciar, la integración del pasado, el presente y el futuro soñado con la EIIJA, a través de las prácticas de creación en las que confluyen las diversas interpretaciones, múltiples versiones, y puntos de vista de las y los entrevistados, en donde recordar es exactamente hacer memoria, hacer tiempo, construirlo, darle sentido significarlo y resignificarlo, ya que ellos no hacen memoria para volver a saber algo que quedó fijado en el pasado, sino para crear ese pasado y con ello tener la oportunidad de construir el futuro. Entonces la temporalidad, el recuerdo, la imaginación, el presente, el pasado y el futuro son resultado de estos actos de creación, son formas de la experiencia histórica y son siempre susceptibles de ser modificados, reconstruidos y re imaginados, es por eso que, al menos en la comunidad Nasa los procesos educativos tanto de formación política como los procesos de formación escolarizados están presentes en su imaginario social, otorgando sentido a su existencia.

De aquí, surge la estructura formal de la EIIJA, que cuenta con seis ciclos, en donde la educación básica primaria, se desarrolla en dos ciclos, ambos tienen tres fases que duran tres meses cada una, en donde se realizan doce talleres y se requieren de 252 horas presenciales y 548 horas no presenciales, es decir el tiempo que le dedican al trabajo comunitario, o las tareas, así que cada ciclo se lleva a cabo en nueve meses, en la secundaria el tercer y cuarto ciclo consta de dos fases, de cinco meses de duración cada una, y diez talleres, se debe cumplir con 400 horas presenciales y 400 horas no presenciales, y el quinto y sexto ciclo solo tiene una fase que dura cinco meses y diez talleres, con solamente 200 horas presenciales y 600 no presenciales. Los contenidos abordados en cada uno de los ciclos se presentan en los anexos.

En los ciclos de primaria no se desarrollan los cuatro núcleos de forma individualizada, a diferencia de la secundaria, en donde son abordados de manera individual, pero esto no quiere decir que no haya relación alguna entre ellos, ya que un núcleo comprende un campo de saberes y prácticas propias y apropiadas que están presentes en diversos procesos comunitarios que relacionan diversas áreas del conocimiento, por lo cual cada núcleo siempre está relacionado con otro.

Por su parte, el núcleo de pensamiento matemático cuyo objetivo es que la comunidad desarrolle su pensamiento mediante el planteamiento, cálculo y resolución de problemas usando las matemáticas como una herramienta fundamental, aplicándolas a los aspectos económicos de la vida diaria, brindando el espacio para desarrollar conocimientos y prácticas requeridas en la producción asociada a las empresas comunitarias y la economía familiar.

El núcleo de comunicación comunitaria le apuesta al desarrollo de la comunicación en circunstancias concretas que han vivido los participantes, y por ello se incursiona en diferentes aspectos de la vida social, política y cultural, en los cuales el lenguaje y la comunicación juegan un papel fundamental. En esa perspectiva, los participantes desarrollan sus habilidades expresivas a lo largo del trabajo grupal, producen constantemente textos orales y escritos y trabajan la lengua escrita desde una perspectiva significativa y en situaciones reales.

El núcleo de comunidad y participación busca que el participante comprenda la estructura, el funcionamiento y los problemas de la sociedad en que vive, así como el desarrollo de la identidad y la valoración de la multiculturalidad de la zona Norte del Cauca. Este núcleo se complementa con la relación que mantiene con otros pueblos y sectores sociales, ya que se promueve la participación en diferentes espacios, como encuentros Interétnicos e intercambios de experiencias con otras comunidades.

Y por último el núcleo de territorio naturaleza y producción busca comprender los conocimientos, saberes y prácticas locales, culturales y de otras culturas sobre el cosmos, la naturaleza y los seres que hacen parte de ella, las formas de relacionarse con la madre tierra, las prácticas culturales, los ciclos de vida y el relacionamiento en el ámbito familiar social y comunitario de quienes se educan, también se integran los diferentes campos de conocimiento a partir de los saberes propios de las ciencias naturales, en el núcleo se enfatizan aspectos como la recuperación de la huerta *tul* y la generación de espacios de reflexión sobre la economía comunitaria.

A parte de los cuatro núcleos de conocimiento que cuentan con unas temáticas fijadas, solamente hasta el cuarto ciclo, también existen otros dos, que son el núcleo de

espiritualidad, ética y valores Nasa apropiados y el núcleo artístico y cultural Nasa, los cuales tienen la características de no contar con unos contenidos específicos como tal, sino que se trabajan de forma transversal en los demás núcleos, por ejemplo el de espiritualidad y ética aborda los conocimientos saberes y prácticas sobre los valores culturales que permiten la construcción de relaciones interculturales para una convivencia armónica, así que se promueve la reflexión constante y la recuperación de mitos, con el fin de retomar a partir de ellos las normas de control social, destacando el papel que juega la espiritualidad en la resistencia de la comunidad Nasa, en cuanto al núcleo artístico y cultural Nasa, es el que básicamente contiene las actividades culturales del grupo y de la comunidad, privilegiando el intercambio de conocimiento entre jóvenes y mayores.

Por tanto, la fuerza simbólica de la memoria está en su carácter productor de sujetos, relaciones e imaginarios sociales, poder que la convierte en potencial fuente de resistencias, inestabilidades y transformaciones (...) que depende de la capacidad de sus prácticas de tensionar las versiones hegemónicas imperantes en un determinado orden social. (Fernández, Íñiguez, Piper, 2013, p.20)

Motivo por el cual el pueblo Nasa ha buscado no solo afianzar estos espacios de la memoria en entornos informales, sino llevarlos a un plano institucional que pueda abarcar a un importante estamento de la población adulta de la comunidad, para de esta forma construir un discurso contra hegemónico y afianzarlo en el territorio por medio los contenidos pedagógicos abordados en EIIJA.

Y una herramienta para afianzar estos contenidos contruidos colectivamente que se imparten en la educación de jóvenes y adultos, son los módulos o cartillas, que son técnicamente las guías del taller, los cuales son entregados a cada participante y animador

comunitario, pero esto no quiere decir que sea una camisa de fuerza, y al igual que los núcleos de conocimiento solo llegan hasta el ciclo cuatro, pero antes de que se crearan estos módulos en el año 2006 lo que se puede observar en las entrevistas es que, si bien en la teoría se hablaba de núcleos, en la práctica los animadores planeaban e impartían los talleres replicando los planes de estudio que se utilizaban en las instituciones educativas, pues ante la falta de una guía se veían en la necesidad de recurrir a esto:

Cuando yo inicié a laborar con educación de adultos comenzamos con la alcaldía, entonces ellos no tenían unas guías, así que lo que hacía por ejemplo en mi caso que yo siempre colabore con el área de sociales y algunas veces con español, era que me conseguía un plan de estudios de esa área, la preparaba y venía y trabajaba con ellos, ya después se fue mejorando la experiencia, porque ya mandaron los módulos, partiendo de ahí, de ese dato tan comunitario se organizaban las clases, entonces fue una experiencia muy enriquecedora, porque ya no era de los libros de afuera, sino del mismo trabajo que estaban haciendo las personas que trajeron los módulos, entonces fue más vivencial porque es más de acá, de lo que se vivencia. (M. Díaz, animadora comunitaria, comunicación personal, 23 de abril 2018).

Una vez ya entraron al escenario de los núcleos de pensamiento y las cartillas el trabajo comenzó a enfocarse más hacia el contexto de la comunidad Nasa, por ejemplo, en el proceso de alfabetización se ve reflejado de la siguiente manera:

Se alfabetizaba por decir en el área de comunicación comunitaria, entonces se trabajaba la alfabetización a través de cuentos dependiendo del grado no, a través de lecturas, y a través de ellas se trabajaba el análisis, a través de textos, de las historias vividas, de hechos o de historias de la comunidad, y eso en el campo de

la comunicación comunitaria nos permitía el desarrollo de la lectoescritura y de hecho, se veían temas relacionados a la ortografía, de cómo ellos aprender a leer y así, esto se hacía con los mismos materiales que trabajaba en la primaria con los niños, pero ya más aterrizados a la educación de adultos, por ejemplo los materiales del PEC que ya pues gran parte estaban, la cartilla de comunicación comunitaria, la cartilla de “Hombre, Naturaleza y Territorio” y la de Etnomatemáticas esas son las que se trabajaron primero; se aterrizaron a los adultos y las capacitaciones que nos daban de los talleres políticos y gremiales de los líderes, en esa parte uno trabajaba la parte pedagógica para trabajar con los adultos. (L. Pazú, animadora comunitaria, comunicación personal, 18 de marzo 2018).

En el anterior fragmento se narra cómo algunos contenidos, en el caso del proceso de alfabetización eran abordados a partir de las historias de vida de los participantes y de la comunidad, lo cual indica que no solamente se encontraban en un proceso donde lo principal es la alfabetización como tal, sino que lo importante era interpretar el pasado desde la posición que el sujeto ocupaba en la tradición histórica y cultural, entonces, por ejemplo las interpretaciones que surgían de este proceso de enseñanza estarían marcadas por la posición que los participantes ocupaban en dicha tradición, lo cual implicaba reconocer que no existe una interpretación verdadera, sino que toda interpretación es relativa a sus condicionantes socio-históricos de producción y a los anclajes culturales y lingüísticos del sistema de significados que la articulan (Gadamer, 1975) así que todos los contenidos desarrollados en los núcleos de pensamiento correspondieron a estas lecturas del pasado, que son diversas, pero comparten un punto en común, el territorio, lo cual les permitió a los diferentes

participantes en la construcción de estos, afianzar conocimientos significativos en los participantes.

A modo de conclusión se puede decir que teóricamente los contenidos pedagógicos aquí expuestos responden a la mayoría de las necesidades de la comunidad, pues se abordan temas amplios, que abarcan todos los espacios de la vida de un ser humano como lo son el cuerpo, el empoderamiento femenino, la crianza de los hijos, las relaciones interpersonales, pero también los temas relacionados con el territorio, la formación política y la economía propia, el problema reside en cómo estos contenidos están siendo desarrollados, por ejemplo ante esto el coordinador Rubén Darío Escué dice:

La dificultad es que ahora se está trabajando es eso y no están ahí los módulos, hay un personal nuevo que no se ha capacitado, la ACIN no ha prestado atención a este aspecto, porque como que no le interesa, pero en la parte didáctica y todo eso, no tiene claro o no dan orientación, pues entonces es un personal que no está formado esa metodología anterior y viene y se adapta a cualquier situación mientras da la clase, o sea ahora en el caso que yo estoy viendo es una clase magistral y se quiere como adaptar a lo mismo que quiere el Ministerio de Educación; o sea en algún momento era una educación alternativa, ahora ya no es alternativa, es la misma, solamente que con diferencias con edad, pero eso me parece que las autoridades tienen que prestar atención, porque no era la intención así, no era el objetivo era otro aspecto y ahora hemos caído en eso. (R. Escue, 16 de abril 2018).

Sin embargo, a pesar de esto, los contenidos contruidos y trabajados en los núcleos de pensamiento siguen respondiendo en forma de protesta contra el “confinamiento de la educación a lo escolar, que implico históricamente una desatención de otros contextos y

prácticas pedagógicas que convivieron con el sistema educativo formal, al presentar una existencia subalternada en sus márgenes o directamente fuera de éste.” (Palumbo, 2016, p.2) esta construcción colectiva de los contenidos que desbordan del lugar clásico y “natural” de la educación potenció la emergencia de que la comunidad Nasa tomara la educación en sus manos.

En cuanto a las cartillas no se puede negar que estas han sido sumamente útiles como una herramienta para fortalecer la identidad Nasa, pues la tarea de incorporarla como una nueva práctica político pedagógica por parte de EIIJA persiguió un doble objetivo, por un lado “garantizar el derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos que habitaban el campo y la periferia de las grandes ciudades frente a una estatalidad neoliberal que había relegado su responsabilidad pedagógica a un sistema educativo tradicionalmente excluyente de estos sujetos.” (Palumbo, 2016) y su segundo objetivo es proporcionar elementos que le permitan a sus participantes reconocer y apropiarse de su territorio, historia, procesos comunitarios y del plan de vida, con el fin de que posteriormente el proceso pedagógico político siga avanzando y fortaleciendo a las personas y el proyecto político del pueblo Nasa.

6.3. Pensar desde el corazón para Yat Wala (la gran casa): metodologías pedagógicas utilizadas por los Animadores Comunitarios de la EIIJA.

Entonces las metodologías pedagógicas utilizadas por los animadores comunitarios de EIIJA están atravesadas por su cosmovisión y los múltiples objetivos del plan de vida, pero este ejercicio educativo se encuentra inmerso en un contexto más amplio, tal como lo explicaría la autora argentina Palumbo, quien utiliza tres categorías para clasificar la forma que ha adquirido lo pedagógico en los movimientos populares, y aunque ella centra su

análisis en Argentina, también menciona que esta clasificación puede ser utilizada a lo largo de Latinoamérica.

Por ejemplo, en la primera categoría está la escuela-otra que responde a las experiencias construidas por fuera o en los márgenes del sistema educativo formal, “que adoptan mayores grados de sistematicidad, regularidad y planificación en la tarea pedagógica, como primarias y bachilleratos para jóvenes y adultos, escuelas y universidades campesinas en movimientos populares indígenas-campesinos” (Palumbo, 2016, p.3) que encaja con el transcurrir histórico de la formación de EIIJA y su labor a la hora de pensar y diseñar unos contenidos pedagógicos que respondieran a las necesidades de la comunidad.

La segunda categoría de análisis, es la forma-taller que abarca un extenso conjunto de instancias pedagógicas que versan sobre distintas temáticas, vinculadas sobre todo a la construcción política de los movimientos en los territorios, tales como la formación en torno a la salud, emprendimientos productivos de tipo cooperativo, medios alternativos de comunicación, género, actividades artísticas y formación política lo cual también encaja en la metodología empleada, pues uno de los pilares de EIIJA está atravesado por la idea de una integración del plan de vida al plan de estudios, para que así la experiencia tome un papel importante en la escuela, para que no solamente los conocimientos sean significativos sino además que sean ética y socialmente relevantes.

Finalmente Palumbo (2016), explica la categoría forma-movimiento, que contiene la forma escuela, la forma taller, en tanto que no remite a un espacio, ni a un sujeto pedagógico específico, sino que plantea la naturaleza pedagógica de la practica militante y la lucha social en lo cotidiano, esta última se ajusta más a lo que ocurre en el territorio Nasa, porque la integración a los procesos comunitarios se da a través de la integración social, ya

que el plan de estudios tiene como objetivo integrar a los participantes con los procesos comunitarios, tales como la recuperación de haciendas y la revitalización de diversos aspectos de la tradición económica, cultural, política, social, familiar y espiritual de las comunidades, como también la apropiación de nuevas alternativas para enfrentar los profundos cambios que se viven en diferentes órdenes, y así se integren con mayores elementos, con valores más fuertes y con herramientas más potentes a los procesos comunitarios, y por ende al Plan de Vida del Pueblo Nasa. Ese ha sido uno de los mandatos de los cabildos indígenas, para la educación en general, la integración de conocimientos también se da en función de que sean prácticos así se tiene una educación unida entre conocimientos y aplicados a los territorios.

El enfoque metodológico de la EIIJA se orientaba a la premisa: *ver, juzgar y actuar*, teniendo en cuenta que la educación diaria iniciaba en el fogón y se daba de manera oral por los mayores; también se daba en el contacto con la naturaleza y los Espíritus. En la EIIJA, se va de la práctica a la teoría y se vuelve a la práctica, concientizando sobre “el hecho de que todos los hombres y mujeres son sujetos de conocimiento y transformación social, tendiendo a las mediaciones entre la cultura oral de las bases y la cultura letrada convocada por los materiales de formación; descentrando la concepción del aprendizaje vinculado a lo meramente cognitivo para convocar saberes otros asociados a la emocionalidad (Palumbo, 2014). Esta forma conocida como praxis y de acuerdo a las experiencias que han vivido los resguardos indígenas de la zona norte del Cauca, estos tipos de talleres dan prioridad al proceso de diálogo y auto aprendizaje, que con la ayuda para recolectar las enseñanzas de los mayores se parte de las experiencias de los adultos y se transforme, de esa forma se

contienen tres grandes pasos: el ver, juzgar y actuar, que están vinculados a los núcleos territorio naturaleza y producción y comunidad y participación.

Esta metodología utilizada en los talleres está estrechamente relacionada con los postulados de Freire ya que la educación libertadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de la dominación, “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (Freire, 2005) y esto se logra a partir de un constante diálogo que sea “reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: método, práctica de la libertad, que por ser tal, está intrínsecamente incapacitada para el ejercicio de la dominación” (Freire, 2005) o como diría el mayor (Yúle, 2012, p.217), hoy en el mundo nos corresponde definir nuestro propio destino, nuestro plan de vida, unidad en la diversidad para tener más vida, para ser más humanos, para ser más auténticos y libres. Lo llamamos la minga de resistencia por la vida y la dignidad.

Así que en cuanto a la metodología que se aplica de la educación propia, primero está el paso de ver, que corresponde al reconocimiento de la realidad que se vive, que incluye varias experiencias entre las que se cuenta con la sensibilización con una problemática determinada, la exploración de vivencias, sentimientos y actitudes en relación a la temática del taller y la activación de conocimientos previos. Corresponde por lo general a la concientización y al reconocimiento de lo que cada cual sabe y piensa alrededor de un aspecto de interés comunitario, asumiendo el taller como un papel preponderante, “como espacio nodal para la construcción de subjetividades críticas que nutrieran la prefiguración en todos los ámbitos del movimiento.” (Palumbo, 2016).

El momento de Juzgar corresponde a la interpretación de esa realidad o problemática mencionada en el primero, dada desde el estudio y análisis de la realidad, el desarrollo de una comprensión sobre el tema o problema, los factores que intervienen en el, sus consecuencias y las diferentes maneras de intervenir en una solución, manteniendo un “esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, sin pretender llevar a cabo un juego a nivel meramente intelectual, Por el contrario, estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica.” (Freire, 2005) Por ejemplo, frente a esto Numar Ramírez, ex coordinador del proceso de jóvenes y adultos, en Toribío menciona que:

Ese primer taller era teórico, pero la práctica venía después o sea las cuatro horas que quedaban faltando durante el día o cinco horas del día los jóvenes tenían que ir y hacer un trabajo en su comunidad, por ejemplo si el tema era la guardia, ellos debían en esas otras horas de trabajo para la casa tenían que ir a investigar: que es la guardia, para que sirve, quienes hacen parte de la guardia o por ejemplo el cabildo, qué es el cabildo, quienes hacen parte del cabildo o que función tiene el cabildo, quienes son las directivas, bueno todo eso lo manejábamos en esas otras horas, entonces eso permitía de que los jóvenes no tuvieran que estar todo el día en un salón de clases, eso lo planteamos de esa manera (N. Sánchez, animador comunitario, Comunicación personal, Marzo 15 2018).

El tercer momento, el del actuar, corresponde al desarrollo de contenidos, toma de posiciones, prácticas y alternativas que conducen a la transformación de la situación estudiada, en donde “nuclean a la militancia en función de un tema específico; poseen un grado considerable de planificación de las actividades en cuanto a delimitación de objetivos,

contenidos, producción y reproducción de materiales escritos” (Palumbo, 2016) y también corresponde al desarrollo de una conciencia transformadora y al desarrollo de un sentido de solidaridad y reciprocidad ente los participantes como miembros de la comunidad. A medida que las fases y sitios avanza, el proceso del ver, juzgar y actuar se hace cada vez más complejo, por lo cual, es importante considerar el desarrollo del proceso en su conjunto. El esquema representa el modelo de aprendizaje en espiral del ver juzgar y actuar crecientemente más complejo. Por ejemplo, Numar narra la siguiente dinámica de un taller:

Pero también había otro momento, porque nos parecía muy importante que dentro de los catorce talleres, motiváramos mucho un trabajo comunitario, un trabajo comunitario donde el animador podía tomar un tema que en su momento esté dando mucho auge, que se esté pues dándole mucha importancia en esa época, particularmente aquí en Toribio era duro el tema del conflicto armado, entonces era un tema donde poníamos a los estudiantes a pensar bueno que hacer o por qué se está dando ese conflicto armado en su momento, otro tema no recuerdo muy bien era el tema de en el año 2008, 2009, 2010 era el tema de los TLC (Tratados de Libre Comercio), eso eran temas de que los hacíamos en cada taller, perdón cada que se terminaba una guía hacíamos el taller, eso con el fin de que vuelvo y digo le diéramos mucha importancia al tema pues organizativo de acá del territorio y así podíamos tomar otro tema de no sé, las mismas autoridades, del Proyecto Nasa o la misa ACIN u otro tema en general, ese era el taller. (N. Sánchez, animador comunitario, Comunicación personal, marzo 15 2018).

La metodología de enseñanza, está atravesado íntimamente por la forma de ver el mundo de estas comunidades, que, en términos pedagógicos, retoman los rituales de

armonización en algunos, procesos pedagógicos, teniendo en cuenta que dan sentido a la lucha y a la organización, creando y reafirmando los vínculos entre sujetos, y transmitiendo contenidos desde y hacia los integrantes del movimiento en función de los temas que son puestos “en escena” (Michi, 2010) por lo que la incorporación de las relaciones sociales en el currículo, se da teniendo en cuenta los siguientes pasos, implementados desde ACIN:

- Las alternativas educativas que asume la escuela en los campos productivo, político, social, cultural, ecológico, familiar entre otros, están basadas en las experiencias más significativas de la comunidad, el movimiento indígena y las organizaciones de la sociedad civil.
- Las alternativas educativas que se fomentan en la escuela en relación con valores de respeto, solidaridad social, reciprocidad, armonización, entre otras, se deben vivir como experiencia cotidiana en las relaciones sociales de los participantes y entre éstos y el animador comunitario.

En ese proceso de aprendizaje colectivo, es fundamental el diálogo pedagógico entre mayores y jóvenes, dos generaciones mayoritarias en la escuela intercultural de jóvenes y adultos. Los adultos aportan sus saberes y valores tradicionales, tienen en la escuela un espacio privilegiado para ejercer el rol educativo propio los mayores, constituyen una conciencia moral para el grupo, son una fuente de saber para constatar cómo era antes y como es ahora. Por su parte, los jóvenes aportan nuevas perspectivas y saberes apropiados, vislumbran y disciernen nuevas posibilidades acordes con el pensamiento tradicional Nasa.

También la escuela asume, y especialmente en los dos primeros ciclos, la importancia del diálogo de género entre el hombre y la mujer. Por tratarse de un programa

de formación de adultos, tan importante como la reflexión sobre los cambios y las nuevas formas de ser hombre y mujer, se asume en los trabajos grupales, las relaciones sociales, las actitudes de los participantes, el fomento del respeto y la equidad de género, así como la valoración del papel de la mujer dentro de la sociedad y el rechazo de actitudes discriminatorias atentan contra la dignidad de la mujer.

Por último, la escuela asume la importancia del fortalecimiento de la autoestima y la participación de sus integrantes, y por ello, intencionalmente no utiliza el apelativo de estudiantes y lo reemplaza por el que participantes, para subrayar el carácter activo y transformador que debe tener la formación.

Dentro de la metodología un punto importante es el papel del animador comunitario en el desarrollo de los talleres de formación que contiene los siguientes objetivos en el desarrollo del proyecto:

La Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos ha detectado que muchos de los participantes llegan con grandes temores y bloqueos. Por ello, los materiales están diseñados para que en las fases iniciales el participante se encuentre con actividades que pueda manejar, y con desafíos que pueda resolver a nivel individual y grupal. Sin embargo, los bloqueos en algunos participantes pueden hacer que sea necesario tener un acompañamiento especial en algunos casos, pero esto se debe a que estos sujetos presentan en general trayectorias escolares interrumpidas en distintos niveles de un sistema educativo caracterizado por su tradición selectiva y excluyente. Tal como señala Rodríguez (2008), los sujetos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos se caracterizan por su heterogeneidad y por estar atravesados por una marginación pedagógica en la que se anudan

causas relativas al género, la clase social y la nacionalidad u origen, por ejemplo, José Manuel Solarte, animador de la Institución Educativa Quintín Lame narra que:

hay entender que ellos son personas que traen una carga a veces laboral, una carga emocional, comprender al estudiante, la parte humana, eso es lo que no le puede faltar a un docente, un dinamizador o un profesor como lo queramos llamar, porque en tanto uno no logre hacer la distinción de la parte humana de sus estudiantes pues estará educando robots, entonces en la medida en que uno pueda diferenciar en cada uno de sus participantes sus problemas y también sus capacidades que es complejo porque de todas formas un grupo a veces es numeroso y el tiempo que uno comparte con ellos no es suficiente para poder conocerlos pero si uno tiene el deseo como docente uno lo logra, logra en ese proceso de conocerlos a ellos, logra entablar lasos de amistad, de respeto y de camaradería que permite que la educación se convierta en algo ameno, algo agradable y crezcamos como personas tanto los docentes como los estudiantes .(J. Solarte, animador comunitario, Comunicación personal. Abril 14 2018).

La Escuela asume la importancia de la circulación de los saberes con que llegan los participantes, que la explicación de unos a otros hace que aquellos más adelantados también aprendan, y desarrollen la solidaridad en los procesos de aprendizaje, antes que la competencia por saber más que otros. Frente a la tendencia inicial de los participantes para conformar grupos estables y relativamente cerrados por edad, por vereda, por género. El animador estimula la rotación de los grupos cuando sea necesario para favorecer la interacción de jóvenes con adultos, hombres y mujeres, de diferentes veredas, de diferentes posiciones o saberes en relación a un tema, al tiempo que respeta la tendencia natural de

conformar grupos por afinidades, Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa así mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador (Freire, 2005).

En la Escuela la cartilla es un material de trabajo que se enriquece con los saberes de cada uno. Frente a la complejidad de los procesos comunitarios y frente al enorme cúmulo de conocimientos que ha generado la sociedad humana, los materiales pasan a ser apoyos imprescindibles en el trabajo de la Escuela. Sin embargo, se asume la concientización a los participantes de que muchos de los saberes y procesos comunitarios que están allí consignados resultan del proceso comunitario del cual ellos hacen parte. Por tanto, los materiales reflejan sus saberes.

A lo largo del proceso, el animador comunitario asume que, al lado de los saberes contenidos en las cartillas, están los saberes del grupo y los saberes que el participante construye en su interacción con el grupo y con los materiales educativos. Con ello se busca evitar la tendencia a considerar que lo que está escrito es lo verdadero y lo único por aprender, y que las experiencias de los adultos se subordinan y se supeditan a las experiencias consignadas en los materiales educativos, rompiendo de esta forma con la concepción bancaria de la educación, que consiste en depositar, transferir, depositar valores y conocimientos, imponiendo la cultura del silencio, en donde el educador es la figura prominente dentro del aula (Freire, 2005) y esto se ve reflejado en el siguiente punto.

La experiencia de la Escuela Indígena Intercultural muestra que la gran mayoría de los participantes a pesar de no haber sido escolarizados llegan con una imagen de la escuela tradicional, donde esperan que el maestro les diga qué es lo verdadero, que se le haga dictado y se les informe sobre un saber que manejan los maestros y que ellos no manejan. Desde un

inicio, el animador comunitario desarrolla diferentes reflexiones encaminadas a mostrar que la Escuela Indígena Intercultural no buscan reproducir la escuela tradicional basada en la transmisión de conocimientos de un maestro que los tiene a un alumno que se considera pasivo y desprovisto de conocimiento, teniendo en cuenta que,

La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente... En verdad no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos, como tampoco sería posible realizarla al margen del dialogo. (Freire, 2005, p.91)

Al desarrollar el grupo el trabajo, el animador comunitario lanza mensajes para que las actividades se roten en el grupo, y no sean monopolizadas en un solo líder, de esta forma se incentiva a la participación grupal, y entiende que justamente su liderazgo debe estar basado en la promoción y el desarrollo de todos los miembros del grupo y no en la creación de dependencia hacia él como líder, es decir dar paso a la “apertura de nuevas lecturas sobre la historia distintas al registro histórico escolar, y de fortalecimiento del ejercicio del “saber hablar” en el debate participativo entre compañeros.” (Palumbo, 2016).

En la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos, los animadores comunitarios preparan cuidadosamente cada uno de los talleres que se van a desarrollar. En dicha preparación, tienen muy claro el proceso formativo que se busca en cada uno de los momentos del ver, juzgar y actuar. En esa preparación, el animador comunitario debe no

sólo reflexionar sobre el proceso pedagógico que busca desarrollar en los participantes, sino también cómo la reflexión que se hace en el taller tiene que ver con él como persona, como miembro de la comunidad y como líder comunitario. Numar Sánchez menciona y describe esta labor de los animadores:

Pero también el animador tenía que preparar mucho su tema o sea al animador nosotros le dábamos un preparador digámoslo así de las clases, en una hojita ellos preparaban por ejemplo que debían de tener en cuenta antes de dar el taller, pero que debían tener en cuenta durante el taller, pero también que debían tener en cuenta después del taller o sea como les pareció, si lograron cumplir con el objetivo o no, eran como esos tres momentos como te digo los materiales ya estaban entonces era mucho más fácil hacer el trabajo y cada animador se le daba su trabajo y más porque los adultos ellos pues tenían su material y se lo podían llevar para la casa y allá podían seguir avanzando en su proceso formativo, esa era como la metodología del taller. (N. Sánchez, animador comunitario, Comunicación personal, marzo 15 2018).

Los materiales educativos cuentan con un espacio para que los participantes escriban sus conclusiones, reflexiones, y aprendizajes. De igual manera, al finalizar cada taller se espera que los participantes desarrollen las actividades de repaso propuestas. Al iniciar el taller, una vez que el animador comunitario desarrolla las actividades requeridas para que los grupos inicien su trabajo, verifica si desarrollaron la evaluación y los no asistentes se nivelaron. Y también averigua las razones por las que no asistieron y hace acuerdos con lo que no se nivelaron. Pero también narra Sergio Herrera de la Institución Educativa La playa que:

A veces podía recurrir al material de la institución, pero cuando tenía el inconveniente de que estuviese cerrado en mis clases pues utilizaba los materiales que ellos traían, a veces utilizaba sacos, maletines, sus mismos cuadernos, entonces uno busca herramientas siempre para tener clases didácticas y que no sean monótonas, que ellos puedan tener espacios diferentes, no es que siempre los siento y escriban, lean y sigan, vuelvan a leer, entonces es buscar espacios que ellos puedan aprender de otras maneras por medio de lo didáctico. (S. Herrera, animador comunitario, Comunicación personal. Mayo 12 2015).

El animador comunitario asume que los participantes están en un proceso de formación que requiere inculcar hábitos, responsabilidades, actitudes, valores, formas de trabajo, entre otros. El animador inculca siempre los derechos y deberes y el sentido de responsabilidad para con los talleres. El animador evita los regaños cuando se incumple algún deber. Al respecto, subraya el estudio como un derecho y como una posibilidad de crecimiento personal, frente a la cual es necesario el cumplimiento de determinados deberes o responsabilidades.

El animador comunitario es consciente del enfoque intercultural de la formación de la escuela, parte central de este enfoque lo constituye la apropiación de la escritura y de la matemática escrita. El animador comunitario asume que la escritura no hace parte de la cultura comunitaria que tiene como base a la tradición oral, al tiempo que está presente fuertemente en la escuela como uno de los propósitos centrales, que busca que la tradición oral circule, de esta manera, se asume en la Escuela una profunda relación entre la oralidad y la escritura, frente a la visión de la escuela tradicional que tiende a significar la oralidad (monopolizada por el maestro) a la escritura (que pasa a ser la transcripción de lo que dice

de manera oral el maestro). En el caso de la Escuela Indígena Intercultural se asume la riqueza de la oralidad indígena y la necesaria apropiación actual de la escritura, sin que lo uno sacrifique lo otro, a través de esto

se opera la superación de la que resulta un nuevo término, no ya educador del educando, no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo el educador no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del dialogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos, en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. (Freire, 2005, p.92)

El animador comunitario asume que el conocimiento matemático hace parte de la experiencia cotidiana de los participantes, quienes lo utilizan regularmente en sus actividades productivas, comerciales, en la construcción de enseres, la economía familiar, las asambleas comunitarias, la estimación de determinados sucesos. Por lo tanto, el animador comunitario asume que el adulto puede emplear formas conocidas o formas distintas de resolución de problemas diferentes a los que están planteados en los materiales educativos. En esa perspectiva, asume una actitud de comprensión permanente de los raciocinios matemáticos que desarrollan los adultos participantes en la Escuela. José Manuel Solarte de la Institución Educativa Quintín Lame, por ejemplo, narra cómo es una clase de matemáticas:

Por ejemplo como que la matemáticas es exacta, que la matemáticas es difícil, que la matemáticas es algo por allá alejado de la realidad, se escuchan conceptos que la matemáticas es abstracta y que está alejada del quehacer cotidiano, esos conceptos que se han manejado durante el tiempo por la escuela tradicional,

entonces llegamos al acuerdo con los estudiantes de que son errados dado que en la actualidad se conoce la matemáticas como una ciencia inexacta, la matemática está estudiando, por ejemplo no solo los números y las operaciones con ellos sino también el estudio de las formas, el estudio de las relaciones, entonces vemos que la matemáticas tiene una gran aplicación dentro de la vida cotidiana y establecemos esa charla con los estudiantes, nos damos cuenta por ejemplo de que hay una visión de que las matemáticas eran difíciles e inaccesibles para las comunidades indígenas, se tenía la visión errada de que los indígenas eran malos para las matemáticas, porque en ultimas esa visión siempre ha favorecido primero al conquistador cuando llegó, cuando llegaron los españoles hace más de quinientos años y luego al explotador en lo que se convirtieron los que en ultimas se declararon liberadores del yugo español, estos se convirtieron en explotadores y pues ellos mantuvieron esa visión falsa de la matemática, porque les convenía de todas formas que sus dominados llámese indígenas, afros, campesinos o los pobres, que sus dominados no puedan reflejar todo eso que ellos conocen de la matemática, y que a través de reflejar lo que ellos conocen, pues les conviene que ellos no puedan liberarse de esas cadenas (J. Solarte, animador comunitario, Comunicación personal. Abril 14 2018).

Algunas personas entrevistadas coinciden en que las metodologías que se han utilizado hasta ahora en los talleres en su mayoría son las inicialmente planteadas, sin embargo, existen otras narraciones que plantean un panorama diferente frente a esto, como es el caso de Numar Ramírez, quien plantea lo siguiente:

¿Cómo volver a hacer una motivación?, hacer un buen trabajo y darle una continuidad, el problema de adultos es que no hay continuidad en qué sentido: primero no se cuenta con unos recursos disponibles, y segundo que los profesores o los animadores que se tienen, por ejemplo, nosotros los capacitamos muy bien, pero como este proceso ha ido creciendo entonces muchos de esos profesores o esos animadores nos los han pasado a las escuelas regulares, entonces se va quedando ya como suelto ese espacio, entonces esa es una de las dificultades que yo manifesté en su momento, porque pues siempre que necesitaban algún profesor se lograba como mirar de que esas personas tuvieran experiencia, pues para el programa es bueno, porque uno ve que ha servido, pero no hay quien este atrás capacitando a estos jóvenes que vienen detrás, esa es una primera situación que veíamos en ese espacio. (N. Sánchez, Comunicación personal, marzo 15 2018).

Entonces se observa que actualmente existen varios matices en la metodología que plantearon en un inicio, ya que los talleres se han ido impregnando de prácticas escolarizadas, que caen en las dinámicas de un aula de clase de una institución educativa estándar, que, de acuerdo a la información obtenida de las entrevistas, este cambio se puede situar justo en el momento en que la Escuela Intercultural Indígena de Jóvenes y Adultos comienza a trabajar como un operador del Estado, pero esto se debe a qué existe una relación,

problemática porque se encuentra atravesada por la tensión entre autonomía y heteronomía. Esto es, la demanda de reconocimiento estatal para la acreditación de los títulos y, en algunos casos, el financiamiento de los cargos docentes de estas escuelas es paralela a la demanda de conservación de amplios márgenes de

autonomía y autogestión. En este sentido, la relación con el Estado tensiona el ámbito de libertad para las pedagogías pre figurativas de los bachilleratos populares (Palumbo, 2016).

Sin embargo, a pesar de lo anterior, desde inicios del siglo XX este proceso educativo ha demostrado que su metodología ha desbordado el espacio básico de intercambio de conocimientos, que es el taller, evidenciando su concepción amplia acerca de lo pedagógico, pues han apostado por sostenerse sobre una militancia cotidiana y la totalidad de las prácticas políticas que se dan en el territorio, como por ejemplo, la participación en asambleas, reuniones, emprendimientos cooperativos, el contacto constante con otros cabildos indígenas, organizaciones políticas y con la burocracia estatal, además de que los comuneros también han estado presentes en instancias de deliberación, acciones de lucha y celebraciones.

Por lo que podría concluirse que lo pedagógico no está solamente restringido en este espacio a los aprendizajes de contenidos, intencionalmente definidos por la figura de animador, sino que estos son adquiridos con las prácticas sociopolíticas en las que los comuneros se encuentran inmersos, pero igual actualmente se plantea la necesidad de brindar una capacitación constante a los animadores, para que sean conscientes de las prácticas escolarizadas que están desarrollando en los talleres, y puedan obtener las herramientas necesarias que les permita desenvolverse con mayor propiedad sobre la metodología que se planteó en un principio, y todo esto con el apoyo de un equipo pedagógico que constantemente este observando la forma en que estos se desarrollan, con el fin de realizar una autocrítica constante sobre la forma en que se están abordando los contenidos y como estos son llevados al plano de la resistencia.

6.4. NASA ÜÜS TXI'PNXI (posesionar, impregnar el pensamiento): formas de evaluación de la EIIJA.

En cuanto al sistema evaluativo de EIIJA, algunos lo realizan en papel, el cual, se centra en *11 puntos*, cada uno establece unas pautas que delimitan el proceso de evaluación de los contenidos, más no de la contribución política en los procesos comunitarios de los participantes, el primero son los criterios de evaluación y promoción, donde se establece el para qué se evalúa.

En tal punto de referencia, se determina los logros propios e interculturales que alcanzan los participantes en un determinado momento de su formación; si se adecuan los contenidos a las necesidades y al contexto de cada estudiante; se miden los avances y las dificultades de los procesos pedagógicos, se crean nuevas estrategias de formación, nivelación y recuperación, las cuales se basan en los resultados obtenidos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, para al final promover a los participantes al siguiente ciclo.

Gracias a dicho ejercicio, la sistematización puede hacer hincapié en que existe una doble vía que se retroalimenta en la práctica, que es entre la pedagogía y lo pedagógico, donde la primera remite a un conjunto de saberes asociados al fenómeno de la escolarización, que coloca a la escuela como sinónimo de educación, pautando ciertas relaciones sociales y asignando roles al interior de la misma, mientras que lo segundo se encuentra asociado con inquietudes de orden filosófico más generales, y a la posibilidad de pensar nuevos horizontes donde la escuela no sea el escenario principal, (Palumbo, 2014) y estas formas de evaluación puntuales se podrían ubicar en el amplio marco de la pedagogía.

Siguiendo con las pautas de evaluación, el segundo punto está relacionado con los criterios de promoción escolar, en los cuales se determina que solo seguirán a la siguiente fase quienes hayan asistido a más del 50% de las clases y que alcanzarán los logros básicos en los ejes correspondientes. Sobre el interés de la evaluación de la asistencia, uno de los Coordinadores del I.E Toribio explica que:

había una evaluación que era muy mucho más del animador donde él veía el rendimiento de la persona, no, por ejemplo la asistencia, por ejemplo el interés que tenía la persona de capacitarse, por ejemplo se valoraba mucho el tema de que la gente asistiera, porque es que no era fácil de que un adulto sacara cuatro horitas para ir a la clase, porque como te decía ellos tenían muchos compromisos inclusive muchas madres de familia que tenían sus bebés e iban con ellos allá a la misma clase, entonces era ya una situación de que era el animador tenía que valorar todo eso y lo evaluaba y ponía un número, porque obviamente usted sabe que el proceso de evaluación teníamos que en cierta manera acogernos al modelo que tiene el sistema normal nacional (N, Ramírez, animador comunitario y coordinador EIJA, Comunicación Personal, 15 de Marzo de 2018).

No obstante, también se plantea cuáles son los parámetros para que los sujetos deban repetir un ciclo: aquellos que tienen un desempeño bajo en 3 o más ejes temáticos, al igual que aquellos que tuvieran una valoración final de desempeño bajo en 2 ejes, durante 2 fases consecutivas de la educación básica; aquellas personas que dejen de asistir un 50% del tiempo a las actividades académicas durante una fase, sin algún tipo de justificación ni nivelación, además de que no hayan logrado un desempeño básico en los ejes correspondientes.

Con lo anterior se puede de nuevo observar los matices que ha ido adquiriendo el proceso de educación de jóvenes y adultos a lo largo de los años, porque se evidencia que, ha caído en una dimensión de lo que es considerado una escuela convencional en algunos puntos, como la evaluación, dando mayor relevancia a la administración de lo instituido, a la educación convencional con prácticas pedagógicas ancladas en los núcleos de pensamiento, los animadores y los participantes.

Siguiendo con el proceso evaluativo, el tercer punto son las estrategias de valoración integral del desempeño de los estudiantes, esta valoración es integral en la medida de que se trabajan logros, los cuales permiten tener en cuenta las actitudes, de las cuales se resalta el interés por lo propio y lo apropiado, la creatividad, la participación, la asistencia y la actitud del participante; se evalúa la capacidad de interpretación, comprensión y análisis de los saberes propios de cada eje, de los participantes de manera individual; por último se evalúa la parte procedimental de los saberes, lo que permite apreciar la manera en que el participante desarrolla, se apropia y aplica el conocimiento.

Para la evaluación de este punto se utiliza el observador del participante, esta herramienta les permite rastrear su desempeño, lo que sirve como base para la evaluación, el cual permite observar el desarrollo de sus actividades, su participación, comportamiento y asistencia, alejándose con esta práctica de la naturaleza de lo pedagógico, que se ubica en el amplio campo de las relaciones sociales entendidas como relaciones pedagógicas, para dar paso a la domesticación escolar.

Con este panorama, se observa una tensión entre la pedagogía y lo pedagógico, porque, por un lado buscan mantener cierta autonomía frente a las metodologías que emplean, pero a su vez deben responder y ajustarse a los estándares que impone el decreto

3011, por lo que está presente la tensión de unir a EIIJA con las prácticas políticas, lo cotidiano, la lucha social y los espacios no institucionalizados de formación, (Palumbo 2014) a continuación se observa un ejemplo sobre cómo es utilizado el observador de cada estudiante por el animador, el cual corresponde al año 2006 del Centro Educativo El Sesteadero:

SEGUNDO PERIODO		
AREAS OBLIGATORIAS	LOGROS Y/O DIFICULTADES	VALORACION
EDUCACION ETICA Y VALORES	Maneja su autoestima personal y la de los demás	B
EDUCACION RELIGIOSA	Manifiesta que el ritual nasa es una religion propia.	B
COMUNICACION COMUNITARIA	Aún no ha mejorado bien su ortografía y de la lectura.	A
PENSAMIENTO MATEMATICO	Logró identificar y manejar las unidades de los numeros y su huivación correspondiente xra operaciones	B
TERRITORIO NATURALEZA Y PRODUCCION	Conoce sobre la capa vegetal y de la transición de una semilla, de las descendencias de los animales	B
ORGANIZACION SOCIAL Y POLITICA	Sabe en que continente está huivado nuestro país y de un plan de vida nasa	B
EDUCACION ARTISTICA	Tiene interes de realizar tejidos con materiales de la región.	B
EDUCACION FISICA RECREACION Y DEPORTES	Tiene un buen estado físico para realizar los ejercicios	B
TECNOLOGIA	Maneja una radio grabadora con cd.	B
COMPORTAMIENTO	Continúa siendo mejor su disci-plina.	B
ÁREAS OPTATIVAS	lee el alfabeto nasa yuwe	B
RECOMENDACIONES Sólo le falta tener un poco de más cuidado en el manejo de la ortografía cuando se realiza la lectoescritura.		
FALTAS 4		
FIRMA DEL PADRE DE FAMILIA senide yulr canas		
Excelente E sobresaliente S Aceptable A Insuficiente I Deficiente D		

Fotografía. Ana Mile Vitonas Ruiz. Fuente: Archivo Institución Educativa Toribio.

El cuarto punto está relacionado con el seguimiento para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes durante el año escolar, el cual está dividido en 3 momentos de evaluación: inicial, continuo y final, los cuales se dan a lo largo de la fase y del ciclo.

El momento inicial se caracteriza por explorar los conocimientos adquiridos antes de cada fase, este tiene la intención de reconocer actitudes, conceptos, definiciones y

procedimientos de todos sus saberes previos, para así poder orientar las estrategias de enseñanza según los resultados, luego encontramos el momento continuo, el cual se da durante el proceso de aprendizaje a través de un seguimiento del trabajo grupal e individual, a la apropiación y transformación de actitudes, saberes y habilidades, relacionando los resultados con las fortalezas y dificultades, para de esta manera llegar a definir acciones de nivelación, pero también reconocer las particularidades al momento de aprender de cada estudiante. Por último, está el momento final, en el cuál se verifican los aprendizajes alcanzados a lo largo del ciclo, la función de este momento es realizar un balance del aprendizaje adquirido, determinando la promoción y ubicar las dificultades en el proceso metodológico del docente, para realizar las acciones de nivelación y recuperación de los estudiantes, además del ajuste metodológico del docente.

Un quinto punto es el de los procesos de autoevaluación de los estudiantes, en el cual se busca que, al finalizar cada fase, los estudiantes realicen una autoevaluación de su desempeño y el del docente, en relación con las actitudes. Esta autoevaluación es significativa para el desarrollo afectivo de los estudiantes, ya que esto les da la posibilidad de crear en ellos mismos confianza y un sentido de compromiso y superación. También se realiza una coevaluación de los estudiantes, la cual cuenta con el apoyo del orientador, con esto se espera que se desarrollen habilidades para aprender a juzgar el trabajo de otros y de esa manera fortalecer la autoestima y el sentido crítico y autocrítico, con el fin de buscar mejorar.

Como el punto 6, se encuentran las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes. En este punto se señala que, al finalizar cada fase, los sujetos que obtuvieron un puntaje bajo en sus evaluaciones de la fase

en cualquiera de los ejes, pueden acceder a un plan de recuperación en las 2 semanas siguientes al terminar el periodo, durante las vacaciones y este debe ser evaluado por el profesor que va a recibir al participante en el próximo ciclo, con lo cual podrá determinar si se alcanzan o no los logros y puede ser promovido. Un ejemplo de esta situación lo presenta una de las Animadoras del Centro Educativo La Tolda, cuando nos habla de sus estrategias para resolver las dificultades de sus estudiantes

Era de acuerdo a lo que habíamos visto y después por ahí uno que otro perdía pero no se quedaba ahí, resuélvalo en la casa y volvemos y lo presentamos porque la idea no es que ellos pierdan, la idea es que ellos vean el error y si tienen que recurrir a la memoria que es un cuaderno porque es una memoria, entonces recurra a su cuaderno, a uno a veces se le pasan las cosas, entonces eso es muy motivador, como retroalimentar lo que se ha visto.(M. Díaz, animadora comunitaria, Comunicación Personal, 10 de marzo de 2018).

En tal caso, si el estudiante presenta una inasistencia muy alta o con vacíos en sus conocimientos que le impidan adquirir conocimientos del siguiente eje, el docente debe elaborar un plan especial de recuperación, en el cual se debe hacer un seguimiento del observador del participante; además, los docentes que tenga horas libres pueden iniciar con un proceso de nivelación, en el cual debe tener prioridad en los logros y ejes que tengan un mayor efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El punto 7 tiene que ver con las acciones para garantizar que los directivos y docentes cumplan con los procesos de evaluación estipulados en el sistema institucional de evaluación. Estas pautas dicen que en caso de que los docentes no cumplan las funciones que tienen que ver con el desarrollo del sistema de evaluación institucional, frente a esto la

escuela debe hacer un llamado de atención, pero en caso de que no se cumpla, se debe tomar acciones legales por parte de la dirección, para esto el Gobierno Escolar debe vigilar que se cumplan las actividades correspondientes al desarrollo del sistema de evaluación de la escuela.

Sobre este punto existe una discusión importante ¿cuál es la forma que debe ser evaluado un participante? El Proyecto está avalado por el MEN, por lo tanto, debe tener las pautas evaluativas que este exige, pero se debe tener en cuenta que EIIJA es un proyecto que no está pensado desde la mirada occidentalizada, por el contrario, intenta establecer unas formas de enseñanza-aprendizaje por fuera de las establecidas, ya que la idea de su formación está en fortalecer los procesos comunitarios. El sistema evaluativo de números o letras para definir si se cumplen los procesos de los ciclos pueden llegar a generar un distanciamiento de los jóvenes y adultos que asisten al programa, ya que desmerita el esfuerzo de los participantes.

En cuanto a la periodicidad, permite la entrega de informes a los padres de familia. Aquí se plantea que por tratarse de un programa que va dirigido a jóvenes y adultos, estos informes se entregan a ellos al finalizar cada fase o al final de cada ciclo. Ya al iniciar las fases se les recordará a los participantes los criterios y procedimientos de evaluación y promoción, para esto se precisa del apoyo del Cabildo Escolar, con el fin de que apoyen con el Sistema de Evaluación. Para el punto 9, con los informes de los estudiantes, con el fin de que sean claros, comprensibles y den una información clara del avance de su formación, se dice que dicho informe debe tener contenido: los logros establecidos por el programa, la información sobre la inasistencia de los estudiantes y la escala de valoración propia.

Para el punto 10, se proponen las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción. Aquí se resaltan los procedimientos y mecanismos de reclamación de los participantes. La primera es que, al entregarse el boletín de calificaciones, debe ser atendida por el docente responsable del eje, cualquier reclamación que se tenga; si el participante no se encuentra satisfecho con su valoración, tiene el derecho de una nueva reclamación, esta deberá realizarse con la coordinadora del programa. Ya la última decisión la tomará el consejo directivo según el artículo 11 en el decreto 1290.

Por último, encontramos el punto 11, en el cual se habla de los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema de evaluación de los participantes, en el cual se tiene en cuenta que los docentes y el Gobierno escolar son consultados para la construcción del sistema de evaluación a nivel institucional; que los mecanismos de autoevaluación y coevaluación que están establecidos deben garantizar una consulta permanente a los participantes sobre su propio desempeño y el del programa y que al inicio de las fases se debe incluir en el cronograma el progreso de las actividades correspondientes al sistema de evaluación (fechas de evaluación, nivelación y recuperación)

Es clave resaltar que los puntos del 7 al 11, son las normas que deben tener establecidas al momento de evaluar las instituciones y quienes las lideran. Sobre estos puntos, las personas entrevistadas no dicen nada al respecto, aunque si hay una claridad de que los participantes deben ser evaluados frente a sus conocimientos. Por lo tanto, al ver que estos últimos puntos no son de un interés inmediato, es necesario enfocarse en los 6 primeros, los cuales establecen las pautas de evaluación.

Las formas evaluativas que se toman desde el MEN y se aplican a el sistema de EIIJA deben ser reevaluadas por quienes las aplican, ya que los sujetos que asisten a este proceso tienen unos intereses educativos enfocados a la construcción de saberes y conocimientos diferentes a los que se puede obtener en cualquier otra institución educativa.

Otro asunto que debe ser evaluado por EIIJA es si debe existir una evaluación diferenciada entre las personas jóvenes y los adultos mayores, o si se evalúa dependiendo de las intenciones que tenga el participante, ya sea capacitarse con el fin de seguir apoyando los procesos comunitarios, o si por el contrario quiere seguir con estudios de educación superior, esto es importante, ya que las necesidades que tienen los participantes varían, por lo tanto la exigencia académica, sus conocimientos, inclusive su estado de ánimo al momento de ser evaluado, puede variar.

Frente a esos dos puntos, se puede tomar la experiencia de algunos de los egresados. Está el caso de Adriana Úl, quién es egresada de la Institución Educativa El Congo, ella tiene una idea frente algunas asignaturas que no le son de mucha relevancia:

No le veo mucho sentido a la evaluación escrita, porque siempre me pareció complicada la de matemáticas, (...) uno podría decir que si se piensa en un adulto, no sé cómo harían ellos para entender y asimilar como ese proceso, porque sí era complicado, porque habían muchos padres de familia, muchas amas de casa, agricultores, para mí fue muy complicado, a pesar de que era joven y no pude seguir en la escuela regular, yo creo que no fue la decisión correcta, haber estado en un proceso de jóvenes y adultos a mi corta edad (A. Úl, egresada, Comunicación Personal, Marzo 20 de 2018).

Aquí señala claramente que no debería existir una forma única de evaluación para todas las personas que pertenecen a la EIIJA, se debe aceptar que las diferencias son muchas y que, si no se tienen en cuenta, esto puede llegar a generar desinterés en los comuneros.

Es claro que no hay una idea unificada sobre, cuál sería la forma adecuada de evaluar. Algunos de los animadores están conformes con la forma en que se ha realizado hasta ahora, pormenorizando la diversidad que existe entre los participantes, por lo tanto esto merma la intención de algunas personas de la comunidad en seguir dentro del programa, en un caso aparte se encuentran aquellos animadores o coordinadores que tienen clara la diversidad de sus participantes, sus intenciones individuales y el motivo por el cual desean terminar sus estudios, ya sea para concluir un ciclo o para reforzar sus conocimientos y de esa forma continuar su proceso de formación profesional.

Y a pesar de que se tiene en cuenta la importancia de darle mayor peso a una forma de evaluación cualitativa, desde los inicios de este proceso se encuentran unos formatos para evaluar, los cuales no han cambiado mucho hasta ahora. En los anexos se encuentran dos ejemplos de formato de evaluación utilizados, el primero corresponde al año de 1999 del Colegio Eduardo Santos, y el segundo es del año 2016 del Centro Educativo la Tolda, en ellos se puede observar que el único cambio sustancial es que de dejó de hablar de áreas, para darle paso a los núcleos, pero su esencia es: la misma.

A partir de esto se puede concluir que desde sus inicios EIIJA se ha encontrado en una constante contradicción entre lo pedagógico y la pedagogía, sin embargo, en medio de esto han logrado explorar las superposiciones existentes entre la educación y el poder, ya que no se puede negar que desde este proceso se ha logrado fortalecer al pueblo Nasa, teniendo claro que la educación es un ejercicio político, pero aún hace falta considerar a la

acción política como un espacio privilegiado de aprendizaje dentro del proceso educativo de jóvenes y adultos.

Teniendo en cuenta que, lograrían ampliar tanto la dimensión educativa, como la política, desbordando los marcos escolares establecidos y el decreto 3011, manteniendo así su autonomía frente al Estado, además esta sería una posible salida de las dinámicas escolarizadas que han ido empleando, en donde los contenidos como tal no serían lo importante, sino que los saberes populares tendrían mayor relevancia, así que:

Lejos de optar por uno de los dos polos en tensión, Gramsci y Freire postulan una relación basada en un doble movimiento: por un lado, una relación dialógica, bilateral y de aprendizaje mutuo desde la diferencia de saberes; por otro lado, la necesidad de una cierta directividad por parte del dirigente/maestro. Dicha directividad implica un complejo proceso de elevación de las masas al nivel de dirigentes a partir de los conocimientos presentes en las clases subalternas – el sentido común, y el folclore – como punto de partida de cualquier práctica político-pedagógica. (Palumbo, 2014).

Por lo tanto, en estos escenarios de construcción es necesario, primero que elaboren unos planteamientos y posicionamientos políticos claros, junto con el abordaje de temas como las estructuras del gobierno propio, la espiritualidad y fijar un perfil para los animadores, que no se centren solamente en los contenidos planteados en los núcleos de pensamiento, sino que también desde sus aulas fortalezcan los diferentes proyectos comunitarios.

6.5. FXIW (semilla): Relaciones que se construyen en la EIIJA.

La educación para jóvenes y adultos tiene como pilar las enseñanzas y conocimientos impartidos por los mayores, motivo por el cual se centra también en enseñar desde el ejemplo y las actitudes, entonces partiendo de esto, el modelo educativo que asume la escuela en los diferentes campos productivos, político y social busca partir desde las experiencias más significativas de la comunidad y el movimiento indígena, debido a que

Más allá del objetivo de transformar a la escuela misma, buscaba que la comunidad se apropiara de ella, que la viera como parte de su cotidianidad. y no se detuvo ahí, si la escuela pertenecía a la comunidad, tendría que ser además un eje fundamental para desarrollar la lucha de la gente, una herramienta de concientización y organización. No se pensaba en “hacer escuela” en sí, sino lograr un fortalecimiento político de toda la comunidad a través de la escuela” (PEBI, 2004, p.38).

Y esto se puede observar en la narración de Rubén Darío Uscue, que habla sobre el énfasis constante que se hace sobre los valores y los lazos comunitarios:

Bueno hay muchas relaciones, pues más que todo en el fortalecimiento de los valores culturales, ellos se sienten muy unidos entre ellos... ahora, con la comunidad he notado mucho que está muy pendiente de los que están estudiando, mayores o jóvenes, ellos están a la expectativa, o sea que opina usted ¿qué está estudiando? hay un problema -venga y nos colabora- hay una situación -venga y nos colabora- hay una correlación entre ellos, que yo que he estado en las reuniones puedo decir que ellos están pendientes a alguna reunión interna que este compañero está en estudio integrémoslo, que debe tener algún conocimiento,

entonces hay una esperanza de la comunidad también por lo que ellos están estudiando. (R. Uscue, animador comunitario, comunicación personal, 16 de abril 2018).

Así que como se puede observar las relaciones que se dan en el proceso de educación de jóvenes y adultos se nutren en un doble sentido, en donde algunos contenidos que se abordan sirven para resolver situaciones concretas de la comunidad, y el contexto en que estas situaciones se dan son abordadas en los talleres, enriqueciendo en parte al proceso comunitario y político, pues en un inicio “el objetivo de esas escuelas era contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente, siendo este último el supuesto objetivo de la escuela”, (PEBI, 2004, p.42) por otro lado, también se fomentan las relaciones basadas en el respeto, la solidaridad y reciprocidad, no solo entre los participantes, sino también entre los animadores, por lo cual buscan alejarse de los roles autoritarios para que el conocimiento no resida únicamente en el animador

uno cada vez que esta congregado o esta digamos así reunido con otras personas es mucho lo que uno aprende de todos, yo valoro mucho los conocimientos que uno adquiere de cualquier reunión y de cualquier persona, ¿por qué?, porque el educador tiene que ser lo más humilde posible... porque ellos a su vez también a uno le pueden enseñar muchísimo, entonces lo que es el tiempo de la educación autoritaria ya paso, se debe mirar al estudiante desde un punto de vista igualitario, y así uno puede hacer más historia, hoy en día el papel del docente ya no es transmitir, sino orientar y asesorar en todo lo que se ve y se hace dentro y fuera de una comunidad, entonces uno se sentía muy satisfecho, ¿Por qué?, porque uno veía

que digamos como esa confianza que tanto nos brindábamos el uno con el otro, confianza, pero también respeto” (O. Muñoz, coordinadora EIJA, comunicación personal. 18 de mayo 2018)

En este punto de la sistematización se puede observar que también ha existido un avance importante en lo que tiene que ver con el cambio de roles dentro de los espacios en que se imparten los talleres, haciendo de algunos de estos más igualitarios, y esto gracias al aporte inicial de

los planteamientos de la educación popular y de las ideas del brasileño Paulo Freire. Enseñar era principalmente concientizar, combatir un pensamiento ingenuo y alienado, para dar paso a una forma de ver las cosas críticamente. Aprender era desaprender, cambiar de conciencia, pero ese cambio no era simplemente un cambio mental, sino que implicaba tomar posición, comprometerse con un proceso social y político. (PEBI, 2004, p.228).

Otra arista importante de las relaciones que se construyen en este proceso de aprendizaje colectivo es el diálogo pedagógico entre mayores y jóvenes, ya que en el caso de los mayores, cada uno de ellos aporta sus saberes y valores tradicionales, aparte de que son la memoria de la comunidad, porque a partir de su experiencia se puede hacer un balance de como era antes y como es ahora, mientras que los jóvenes aportan nuevas perspectivas y saberes apropiados que pueden servir para fortalecer el Plan de Vida Nasa.

También la escuela reconoce la importancia de fortalecer el autoestima y la participación de sus integrantes, resaltando su carácter activo y transformador, ya que es común encontrar a jóvenes y mayores que han tenido experiencias académicas dolorosas,

que los han llevado a ser excluidos de la escuela, por lo cual algunos participantes se sienten inferiores ante las personas letradas, de ahí la importancia de valorar su experiencia como seres humanos y miembros de la comunidad, por lo tanto el fortalecimiento de la autoestima es abordado de manera sistemática en los talleres de formación impartidos por los animadores comunitarios.

Pero también se da otro tipo de relaciones, a las que la EIIJA no se ha visto ajena, como lo son los casos de violencia interfamiliar y feminicidios dentro de sus participantes. Este fenómeno no es absolutamente local, ni originado por una conjunción de circunstancias que solo pueden darse en el territorio, sino que hace parte de un contexto más amplio, que se ha visto inmerso en lo que Erika Lindig denomina visibilidad macro política, “entendiendo lo macro político como el ejercicio de la política soberana y representativa que, fundándose en la identidad del individuo o de la nación, produce y reproduce aquello de lo que dice originarse: esto es, la identidad” (Lindig, 2017, p.348)

Y es esta macro política la que ha situado a las mujeres históricamente en el espacio de los excluidos, sentando el orden mismo para que las condiciones del ejercicio de la violencia se reproduzcan impunemente, así que desde este punto de vista, el feminicidio es un crimen de Estado, pero no en el sentido tradicional, en que este no estaría cumpliendo con su responsabilidad de garantizar la seguridad de las víctimas, sino porque otorga las condiciones para que la exclusión hacia la mujer se siga dando, y por lo tanto para que el feminicidio se produzca y reproduzca impunemente, entonces la visibilidad macro política justifica estos hechos, regulando las relaciones de poder entre los individuos, aportando al discurso de la vida cotidiana una forma peculiar de autoritarismo de los hombres hacia las mujeres.

Observando lo anterior, se reflexiona que, el feminicidio es la culminación de la violencia contra las mujeres, que también se encuentra atravesada por violencias de clase, étnicas, ideológicas y políticas, lo que hace necesario plantear a la violencia contra las mujeres no solamente como un problema de la vida privada, sino también un problema político para el pueblo Nasa, porque:

La violencia de género ya es percibida como un atentado a los derechos humanos de las mujeres y como uno de los más graves problemas sociales, de urgente atención. Sabemos que la violencia no es natural, se incuba en la sociedad y en el Estado, debido a la opresión genérica patriarcal, a la falta de democracia y de desarrollo con sentido equitativo de género, a la prevalencia de instituciones, relaciones y prácticas sociales androcéntricas y misóginas rebasadas por el adelanto de las mujeres y por la problemática social y, por ende, a la contribución del Estado en la reproducción de la violencia a través de políticas públicas que atentan contra los derechos humanos de las mujeres. En este aspecto, presenciamos el colapso del Estado de derecho. (Lagarde, 2017, p.358).

Y desde la EIIJA se puede evitar estos casos problematizando, educando y denunciando, en los talleres, primero, la tolerancia que existe frente a estas prácticas sociales violentas, que se dan tanto en la convivencia cotidiana y en los medios de comunicación, que realizan una constante pedagogía de la violencia, otorgando un mayor valor social al hombre en detrimento de las mujeres, segundo creando junto al cabildo herramientas y garantías que les brinde condiciones de seguridad a las mujeres en todos los espacios de la comunidad, y tercero brindar espacios en donde se pueda priorizar una agenda política sobre la justicia y los derechos humanos de las mujeres.

Para concluir lo que se puede observar a partir del análisis de los relatos, es que la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos si ha contribuido en gran medida a través de sus contenidos y metodología a mejorar las relaciones y experiencias educativas, tanto en el plano formal como en el no formal, y si bien aún hay algunos puntos por mejorar en cuanto a lo que tiene que ver con las relaciones de género y violencia interfamiliar, y en la forma en como son impartidos algunos contenidos pedagógicos, también hay que resaltar que han logrado con éxito armonizar e incluir sus valores culturales dentro de este proceso, en el cual la gente se ha apropiado de ellos, reconociendo su papel activo dentro del Plan de Vida Nasa, fortaleciendo de esta manera este proyecto político.

6.6. KWE´S KSXA´WTX ISATYUU VXITN KHAN (haciendo real nuestros sueños): aprendizajes significativos de hacer parte de la EIIJA.

El ser humano tiene muchas formas de aprender, pero hay una en especial que engloba la dimensión emocional, motivacional y cognitiva, conocida como el proceso de aprendizaje significativo, que argumenta que “la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.” (Ausubel, 2005).

Este postulado planteado por la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel, expone que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiendo por estructura cognitiva, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización, en otras palabras este solo se da cuando se es capaz de asociar los conocimientos y habilidades previas con la información nueva, pero esta información va a estar cargada por la motivación y el significado que se le atribuye a lo que se aprende, y este

es el punto en donde se marca la diferencia con la formación y construcción de conocimiento que se da en la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos.

Ya que el animador desde el inicio del proceso educativo se encarga de descifrar la estructura cognitiva con la que llegan los participantes, para que en el desarrollo de los núcleos de pensamiento el participante recoja la información, seleccione, organice y establezca relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente, así se da paso a un aprendizaje significativo que se relaciona con las experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo por los participantes, teniendo la motivación y la creencia personal sobre lo que es importante aprender, por lo tanto esto conlleva a dotar al proceso de aprendizaje de un sentido único para cada persona, ya que cada uno de los participantes cuenta con una historia vital.

Una vez se produce el aprendizaje significativo los modelos mentales creados a través del tiempo y la experiencia determinan la forma en que el participante ve la información y la gestiona, por ejemplo, se encuentra el siguiente relato:

Pues significativos muchos, es un aprendizaje para la vida y vuelvo y reitero más que contenidos es un aprendizaje para la vida, para que ellos se defiendan, para darles herramientas... y estoy en total acuerdo con el filósofo que habla del aprendizaje significativo Ausubel, no me acuerdo, él todo el tiempo habla de eso, y el deber ser la educación tiene que ser que le signifique a la persona, le signifique al niño para poder partir de lo que él sabe, porque tampoco son recipientes vacíos, ¡no! ellos tienen un saber, partiendo de eso que sea algo práctico, que si a él le gusta ser líder o ser guardia pues fortalecerle eso que él tiene desde la escuela, que eso debería ser en últimas el trabajo, fortalecer los aprendizajes que ellos tienen, si

la señora es buena para el tejido fortalezcamos en el tejido, la señora es buena para hacer postres o hacer pasteles fortalezcámosle en eso, eso es significativo y en ultimas la vida es tan compleja y a la vez tan practica que debería ser lo que a uno le gusta, lo que uno hace con pasión, lo hace con el alma dijo Bancolombia, entonces digo que aprendan lo que ellos quieran, nada impuesto , nada que porque al profesor se le ocurrió venir a enseñarnos algo ;no! que lo conversemos con ellos, eso sería como en ultimas el resumen que yo le daría de educación de adultos, es conversado, es de ellos, que salga desde ellos. (M. Pillimue, animador comunitario, comunicación personal, 18 de mayo 2018).

Así como se puede observar en el anterior fragmento, la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos sustenta todo su modelo educativo en tratar de lograr aprendizajes significativos en todos sus participantes, ya que en las entrevistas es reiterativo el hecho de que siempre se parte desde el conocimiento previo de la comunidad, así que a pesar de que de la Escuela se encuentre en un campo formal, sigue conservando toda la base de conocimiento y colaboración colectiva sobre la cual se construyó, apostando a la formación de sujetos activos tanto en el plano social, económico, político y espiritual.

Lo cual hasta cierto punto logra la Escuela de manera significativa, pues el proceso de atribuir un sentido personal a aquello que se aprende ha servido para fortalecer la identidad Nasa dentro del territorio, pues,

Primero es el sentir nasa, partir de ahí, así te permiten pensar en la raíz, saberla sustentar, saberla fundamentar y sobre eso ir despertando y sembrando identidad en cada persona, y pues claro, con eso desde el punto de la educación es saber el conocimiento, desde que enfoque se va a partir, porque hay muchos caminos y

desde que camino yo construyo saber y conocimiento, porque hay muchos enfoques, el enfoque de la colonialidad todavía está, ese es un enfoque, y sobre eso hay una práctica y esta ordenado, ese es un camino que nosotros decidimos que como pueblos indígenas somos pueblos en resistencia, hay que resistir y para eso entonces toca que fortalecer el lema de unidad, tierra, cultura y autonomía. (M. Yule, animador comunitario, comunicación personal, 19 de mayo 2018).

Y es toda esta construcción de lo que significa ser Nasa lo que les brinda a los participantes de este modelo educativo una interpretación particular de la vida y su entorno, pues al considerarse como pueblo en resistencia casi todas sus dinámicas van enfocadas a fortalecer el proceso comunitario dentro del territorio, y ahí reside la necesidad de formar líderes y brindarle las herramientas necesarias para desenvolverse, es por eso que la mayoría de los contenidos que están en los núcleos de pensamiento forman aprendizajes significativos, tanto en los coordinadores, animadores y participantes, ya que el conocimiento y las experiencias siempre están fluyendo de una dirección a otra, formando un espacio de reflexión constante, un ejemplo de esto es el siguiente:

En la escuela intercultural de jóvenes y adultos el aprendizaje es significativo por eso, porque estamos redescubriendo la verdad y entorno a ese redescubrimiento de la verdad estamos cambiando modelos de vida, formas de pensar, entonces cuando uno cambia su forma de pensar para mejorar está siendo significativo, cuando uno se da cuenta que nos contaron la historia mal, que nos dijeron que España descubrió a América y que le debemos a España porque nos trajeron la lengua y trajeron la religión y cuando nosotros nos damos cuenta que eso no fue así, que España invadió a América a sangre y fuego, que los españoles llegaron acá y cometieron

un genocidio...entonces estamos redescubriendo y nos estamos dando cuenta de cosas que eran mal contadas y para nosotros es significativo eso, porque nos damos cuenta de que lo que tenemos es valioso, cuando nos damos cuenta de que adorar al sol y respetar el agua es significativo porque nos vamos a quedar sin aire si no protegemos el agua, si no respetamos la naturaleza, entonces eso es significativo porque eso nos va a permitir vivir como especie porque si nosotros seguimos dándole importancia al petróleo, acumular el oro en los bancos como lingotes, sacarlo de la tierra para ir a guardarlo en cuadrículas de un banco, si seguimos haciendo eso y no nos damos cuenta que estamos acabando con nuestra casa estamos acabando con el aire y el agua que nos da la vida, entonces ahí no hay un aprendizaje significativo porque estamos aprendiendo simplemente que el que más tiene es el que más vale y eso no significa nada (J. Solarte, animador comunitario, comunicación personal, 25 de marzo 2018).

Por lo tanto se puede concluir que en este contexto existen las condiciones necesarias para construir aprendizajes significativos en cada participante, debido a que parte de las experiencias previas de los jóvenes y adultos, a la vez que brinda herramientas para modificar las representaciones mentales, ya que casi todo el modelo que aquí está expuesto brinda un espacio para el libre intercambio de ideas, donde el animador no es una figura de autoridad, sino un guía que también está aprendiendo junto con los participantes, demostrando que “el conocimiento no es una acción puramente individual, este se da en el contexto comunitario y para su beneficio”, (PEBI, 2004, p.22) además de que sus explicaciones parten del contexto y de la vida diaria de cada uno de los presentes, motivo por el que se logra un aprendizaje contextualizado y práctico, sin embargo aún sigue

existiendo un gran desafío, riesgo y reto para asumir el plan de vida, que se afronta y se supera en la medida que los pobres, los excluidos, y a quienes nos consideran una amenaza nos unamos y hagamos un gran tejido con nuestros sueños, nuestros valores, con el criterio de diversidad, reciprocidad, respeto, solidaridad y sensibilidad humana. Hoy en el mundo nos corresponde definir nuestro propio destino, nuestro plan de vida, unidad en la diversidad para tener más vida, para ser más humanos, para ser más auténticos y libres. Lo llamamos la minga de resistencia por la vida y la dignidad.” (Yúle, 2012, p.217).

7. I'PEN ÜUS (Mantener el Corazón): Conclusiones de la Experiencia.

A lo largo de toda la sistematización, se exponen varios puntos de vista de las y los actores que vivieron la experiencia de la EIIJA, por lo cual, requieren especial atención y análisis por parte de las autoridades del Plan de Vida Proyecto Nasa y de la ACIN, para aunar esfuerzos y seguir fortaleciendo el proceso socio-histórico recorrido y construido desde la EIIJA, que si bien ya se encuentra consolidada como operadora del Estado, aún es necesario cualificar ciertos aspectos administrativos y retomar el carácter político y pedagógico planteado en sus inicios.

Estas conclusiones fueron planteadas y construidas junto con los entrevistados y la comunidad en espacios de discusión propios de la sistematización, con miras a hacer este proceso de formación educativa más eficaz, respondiendo así a las necesidades de sus participantes y del territorio. De igual modo, son el fruto de muchos años de trabajo y acompañamiento a este proceso educativo, por eso también, se despliegan algunas sugerencias, que tienen que ver con los tres componentes del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP, en los planos pedagógico, político y administrativo. No obstante, serán enunciadas de manera integrada y respondiendo a los objetivos de la sistematización.

Es necesario recordar que, el concepto prácticas pedagógicas, agrupa en esencia: *el tipo de sujeto* con el que se trabaja en el proceso educativo, *los contenidos abordados*, *las metodologías implementadas*, *las formas de evaluación aplicadas*, *la relación Animador – Participante* y *los aprendizajes significativos*. En este orden de ideas, es posible concluir que, las prácticas pedagógicas implementadas desde la EIIJA, forman parte de un modelo alternativo de educación que se inscribe en la *Educación Popular* y además tiene como

columna vertebral *la promoción de la educación propia Nasa*. En esencia, son prácticas que propenden por la libertad del sujeto evocando a Freire (1969) y a Marcos Yúle (2012), en tanto, se busca realizar procesos de cambio a través de una educación socio-política, aportando a la transformación del sujeto y de su contexto inmediato, a partir de la interrelación sujeto y territorio (*participante – animador comunitario / naturaleza, cosmos, comunidad, espíritus*). Asimismo, son prácticas promotoras de la identidad cultural Nasa, en tanto, se nutren de principios, valores y prácticas propias puestas en marcha en los encuentros desarrollados entre Animadores Comunitarios, Participantes y la comunidad.

En concordancia con el párrafo anterior, el *tipo de sujeto* que se espera que egrese del proceso educativo, posee y debe tener una estrecha relación con las prácticas pedagógicas implementadas, es así como se podrá hablar de un sujeto crítico y autocrítico; citando al Coordinador de los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios-PEAC, egresado y Animador Comunitario en la EIIJA, Pablo Andrés Tenorio, el liderazgo es una característica que debe forjarse en este espacio educativo haciendo mucho énfasis en el tema de la formación político – organizativa, aprovechar los talentos de cada participante porque son nuevas oportunidades para aportar a la organización indígena y a los Planes de Vida. Por lo cual, sugiere tener en cuenta la voz de los jóvenes, dado que “plantean otras estrategias que valdría la pena tener en cuenta en los procesos de formación, porque si bien los elementos políticos ayudan a sostener el proceso, también hay otras estrategias. [...] Estamos hablando de dones o habilidades de las personas, que también sin perder el horizonte de lo que somos, pueden ir aportando también a esos procesos.” (P. Tenorio, comunicación personal, 25 de marzo 2018).

Con respecto a los *contenidos pedagógicos*, es posible concluir que, a la fecha existen avances muy importantes en su estructura, incluso es necesario dejar por sentado, que la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario –PEC, pensado también a la luz de la educación para jóvenes y adultos, es una *ganancia curricular propia* y fundamental que sirve como modelo para otros espacios de formación. Al respecto, se sugiere al equipo de la EIIJA no cimentar en la comunidad, la idea de un PEC diferente al de la educación regular, para la educación de jóvenes y adultos, sino posicionar un solo proyecto educativo, desde y para la comunidad que integre a todas sus generaciones y ciclos de vida. En cuanto a su posicionamiento e implementación, es necesario *actualizar permanentemente los contenidos*⁴⁴, a la luz de las nuevas realidades que van surgiendo a nivel local, zonal, regional y nacional, con el fin de promover la reflexión crítica sobre la realidad social y sembrar estrategias de transformación, fruto de los aportes que surjan desde los participantes, también se espera que se integre a la comunidad a *mingas de pensamiento (grupos de discusión y construcción)* para llevar a buen término dicho ejercicio. Para cerrar este acápite, en el Plan de Vida Proyecto Nasa, se reconoce como un aporte muy importante a este proceso educativo, el apoyo del señor Álvaro Rodríguez de FUCAI, quien apoyó en su momento en recoger técnicamente, lo que serían las cartillas y la propuesta pedagógica de la EIIJA,

⁴⁴ Integrando temáticas relacionadas con la educación física, la espiritualidad Nasa, lo artístico, temas de orientación familiar para prevenir la violencia intrafamiliar, tecnología y sistemas, para aprender a redactar oficios y temas relacionados, para cuando se presta servicio a los Cabillos o la organización indígena. Incluir temáticas de la interculturalidad (para conocer de otras culturas, teniendo en cuenta que se debe conocer de otros pueblos nativos y de las ciudades). Integrar un componente de Nasa Yuwe y proponer ideas de cómo implementarlo más de 1 hora, contemplando así una formación integral de todos los participantes. También se sugiere realizar espacios de prácticas académicas en la organización indígena (Programas de los Cabildos, Instituciones Educativas, Escuelas y Programas que hacen arte de los PEAC) y organizaciones del Estado que operan en el Plan de Vida, esto integrado a las horas sociales con el fin de ganar experiencia para cuando algún participante deba liderar a la comunidad, cuente con conocimientos previos para fortalecer el proceso indígena. Finalmente, se espera que de cada encuentro educativo, se construyan materiales didácticos que fortalezcan el quehacer de la EIIJA y las cartillas de apoyo.

formulada por la comunidad. De igual modo, se valora el apoyo de otros profesionales y de la comunidad, que fueron mencionados en el cuerpo de este documento, y se espera que continúen apoyado el camino que falta por recorrer.

Ahora bien, con respecto a las metodologías y las formas de evaluación, se concluye que hay avances en posicionar los cuatro núcleos del PEC en algunas Instituciones y Centros Educativos, sin embargo, en su mayoría, se implementan a la luz de estrategias correspondientes a la educación tradicional. Por ello, se sugiere construir metodologías y formas de evaluación coherentes a *las prácticas pedagógicas, al tipo de sujeto que egresa y los contenidos* soñados al crear la EIIJA.

Para su implementación, se sugiere que, no se restrinjan solamente a las aulas, o que sean planeadas únicamente por los animadores, sino en junto con algunos líderes de la comunidad y trabajadores administrativos a través de diferentes actividades, como talleres, recorridos territoriales, conferencias, métodos de la Educación Popular y de los PEAC, dependiendo de cada ciclo. Fue reiterativo que, se espera que la metodología y evaluaciones sean parecidas a las que se empleaban en los *Talleres Político Gremiales*, cuya implementación promete una estrategia viable para salir de las prácticas escolarizadas que han ido ganando terreno dentro de la EIIJA durante varios años, y también permitiría articular de forma concreta los contenidos abordados en las aulas con el contexto político inmediato, brindando de esta forma una motivación a los participantes, dado que a ellos les gusta:

que los lideres vayan, que compartan, que no solo lleguen al momento de la asamblea, intervengan y de una se vayan, porque los lideres antes lo hacían, y las lideresas del Plan de Vida que lleguen a la gente, porque la

verdad, tanto en el Proyecto Nasa, como en la ACIN, y el Cabildo los proyectos están quedándose en las oficinas y toca salir, porque a la gente les gusta que vayan, que hablen, que participen y que hagan, o que estén ahí, aunque no que se haga mucho, pero sí que acompañen. (L. Pazú, Animadora Comunitaria, comunicación personal, 18 de marzo 2018).

Otro tema importante que tiene que ver con los ejes anteriormente relacionados, es el *perfil de los animadores comunitarios y las capacitaciones* que se les brinda, porque en el trabajo de campo se pudo observar que solo una pequeña parte de ellos, se están centrando en desarrollar los contenidos propuestos por los 4 núcleos de pensamiento, y aunque se sigue manteniendo el carácter dialógico de los talleres, falta más análisis sobre el contexto que vive el territorio Nasa, de hecho hay poca conversación entre las esferas locales, zonales, regionales y nacionales, por tanto, la formación que se brinda actualmente responde mayoritariamente a las características de un modelo educativo tradicional (occidental), excluyendo así a la formación estimada en el Proyecto Educativo Comunitario- PEC y sus núcleos de pensamiento, por lo que se sugiere que exista una formación política y pedagógica permanente, junto con miembros de la comunidad⁴⁵ y un grupo de profesionales que se encarguen de esta labor, además de los intercambios de experiencia locales, regionales y zonales que permiten nutrir este proceso educativo.

Por lo expuesto, desde esta sistematización se propone que las personas que iniciaron el proceso de la EIIJA como Animadores o Participantes, y algunos líderes políticos que aún están presentes en el territorio, se articulen como capacitadores para brindar las

⁴⁵ Mayoras y mayores, Autoridades indígenas, Rectores, Coordinadores, Personal de los PEAC del Plan de Vida y la ACIN, Profesionales de Apoyo –Psicólogos, Trabajadores Sociales, Antropólogos, etc.

herramientas necesarias a los Animadores, con el fin de que éstos orienten los talleres articulando los contenidos académicos con temas políticos, impactando de esta forma directamente en la parte político-organizativa.

En cuanto a los ejes, *relación que se construye entre Animadores/as Comunitarios/as -Participantes y los aprendizajes más significativos*, se concluye que, la EIIJA es un proceso educativo que al desarrollarse en el marco de la Educación Popular con metodologías alternativas de educación propia y apropiada, permite relaciones de equidad entre los actores que confluyen en dicho espacio, destacando relaciones de amistad entre los animadores y participantes con otras personas del territorio y externas a éste, al igual que con autoridades indígenas. Asimismo, permite forjar lazos de cariño que a futuro han originado relaciones de pareja.

No obstante, las relaciones también trascienden a esferas más allá de lo personal, por ejemplo: se logra concluir que, fruto del trabajo pedagógico promovido desde la EIIJA, ha sido posible que muchas personas puedan acercarse a su territorio Nasa, reconocerlo y resignificarlo, gracias a los recorridos territoriales promovidos como prácticas pedagógicas, intercambios de experiencias y conversas con mayores y mayores de la comunidad, basadas en la historia oral. Se evidencia que muchas personas que han pasado por la EIIJA, logran poner en marcha prácticas culturales y espirituales que antes de estar ahí no ejecutaron, al ser un espacio que a través de la promoción de relaciones humanas, con el territorio y la cosmovisión Nasa, permiten el cimientamiento de la identidad cultural en las y los jóvenes que llegan a este proceso educativo. Es por ello que, se sugiere que la EIIJA sea un espacio que goce de mayor acompañamiento por parte de las autoridades indígenas y del equipo coordinador de la ACIN, pues Animadores y Participantes perciben que no se le está dando

el reconocimiento necesario, si se tiene en cuenta que muchos de sus egresados hoy son líderes que han aportado a la organización indígena, pero se está dejando de lado el trasfondo político y organizativo que inyecta dicho proceso escolarizado para la organización indígena.

En cuanto al componente administrativo, es necesario que las autoridades tanto de la ACIN, como del Plan de Vida Proyecto Nasa conozcan y comprendan a fondo en qué consiste la educación para adultos, y su importancia dentro de los procesos comunitarios, por lo tanto, les corresponde a los diferentes coordinadores de la EIIJA, posicionar este programa dentro de los diferentes espacios, ya bien sean mingas de pensamiento o asambleas, pues la escuela al presentar las condiciones idóneas para ser un espacio de formación política, debería ser tomada en cuenta como un escenario privilegiado para el fortalecimiento de la organización del movimiento indígena y del territorio como tal, y para que esto se dé, es necesario que las autoridades se apropien y se involucren más en todo lo que concierne al proceso educativo de los adultos.

Este posicionamiento no solamente se debe orientar por fuera de la EIIJA, sino que también es pertinente que desde la parte administrativa se brinde un acompañamiento constante a los animadores y participantes, ya que únicamente de esta manera se logra tener un contacto directo con las personas que movilizan el programa y su contexto inmediato, lo cual les permitiría recoger varias de sus inquietudes y propuestas, que pueden ser tenidas en cuenta, ayudando a fortalecer de esa manera a los diferentes planes de trabajo, y así su voz estaría presente en estos, retomando de este modo los ejercicios de construcción colectiva con los que se inició este proyecto, cabe destacar que esta es una de las sugerencias que más se repiten en las entrevistas, donde opinan que se debe brindar más continuidad,

pues lo han venido haciendo bien, pero yo diría que estén más atentos de los estudiantes, estar visitándolos, animándolos constantemente, porque lo hacen esporádicamente y hay veces en que los estudiantes no saben quiénes son los que están trabajando con ellos; yo diría estar más pendientes de ellos, conversar continuamente, no solamente estar presentes los docentes, sino los encargados del Plan de Vida, los encargados de la parte de educación de adultos. (E. Musicue, animador comunitario, comunicación personal, 13 de marzo 2018)

Por otro lado, se encontró que algunos participantes y animadores comunitarios no tienen conocimiento del manejo que se da a los recursos económicos que administra la EIIJA, por ello, se sugiere que sean relacionados en las asambleas y en las diferentes instituciones educativas en que opera la EIIJA, debido a que por motivos diversos, muchos participantes o animadores no pueden asistir a estos encuentros de rendición de cuentas, hecho por el cual desde el desconocimiento se producen comentarios poco constructivos, como, por ejemplo:

uno se encuentra con jóvenes que dicen: no, es que (...) se roban la plata, entonces uno desde su conocimiento uno defiende y uno sabe que no es así, entonces que ellos [Proyecto Nasa y ACIN], aprovechen el espacio para darles el informe, decirles: en los proyectos se maneja tanto, en esto se va esto, en esto, aquello, porque en la asamblea pocos son los muchachos que van, entonces eso despejaría las dudas en cuanto a lo económico y lo administrativo, pues yo pienso que igual, llegar a dar una charla, porque bien esta la emisora, pero no todos escuchan las emisoras

y los jóvenes escuchan otra música, entonces cómo llegarles acá (L. Pazú, animadora comunitaria, comunicación personal, 18 de marzo de 2018).

La anterior propuesta, permitiría el intercambio de información permanente con la comunidad, que iría en un doble sentido (proceso educativo comunidad), retroalimentando las relaciones de confianza entre todos los integrantes que forman parte del proceso educativo.

Por último, se encuentra el tema del material de uso recurrente y la alimentación, pues si bien se han logrado avances considerables en cuanto al equipamiento de los espacios de formación, aún se requiere que se realice una mayor inversión en estos, porque:

a veces hay dificultades con la dotación de las instalaciones, y el material de uso recurrente que no llegado a tiempo, entonces la cuestión es mirar [...] que los muchachos tengan las condiciones necesarias para que ellos puedan estar tranquilos acá, la alimentación, material audiovisual y lo necesario para su formación, porque en muchas ocasiones se tiene que recurrir a la institución formal como tal, y a veces no los prestan, o no hay las cantidades necesarias, entonces hay que revisar, cómo desde lo administrativo se puede garantizar [...] esa logística. (E. Chate, animador comunitario, comunicación personal, 21 de abril 2018).

Por último, se encuentra el componente político y la sugerencia específica es *seguir posicionando la EIIJA a nivel local, zonal, nacional e internacional, como primer y único operador de educación de adultos en Colombia para Pueblos Indígenas, con una propuesta educativa propia*, para ello, se sugiere que se articule con todos los PEAC, procesos como la guardia indígena, los Cabildos y sus programas de apoyo, con sus alguaciles en el caso

de Tacueyó y las capitanías en Toribio, también que se estrechen lazos con el Movimiento Juvenil, el Programa de Familia, Programa de la Mujer, etc., para que de esta forma se puedan trasladar los momentos de formación a otros espacios de formación que son igual de valiosos a los que se dan en las aulas.

Se trata de aprovechar al máximo el espacio que brindan las instituciones para coordinar diferentes encuentros entre los participantes y los diferentes programas del Plan de Vida Nasa, como por ejemplo el de mujer, familia para **crear rutas de prevención de violencias** y muchas temáticas que aquejan a los jóvenes y adultos, articular con el cabildo económico ambiental y el jurídico, integrando de manera efectiva los espacios educación formal, con los procesos de educación mal llamados “no formales”, para “seguir fortaleciendo ese espacio y que no dejen caer estos procesos de educación [...]” (E, Chate, comunicación personal 21 de abril 2018).

Referencias bibliográficas.

- ACIN. (2015). Escuela Nasa para la Vida: *sistematización de la siembra en espiral*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://vimeo.com/120969824>.
- ACIN. (2011). *Proyecto Educativo Comunitario (PEC) de la Escuela Indígena Integral de Jóvenes y Adultos*: Sistema de educación propia, educación de jóvenes y adultos.
- Alcaldía Municipal de Toribio. (2008). *Plan de Desarrollo Municipal*. Punto 2.5.1 – 2.5.2 “Historia, Geografía, Población, Organización Social y Política”.
- Arango, R. & Sánchez, E. (2004). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá, Colombia.
- Ausubel, D. & Novak, J. & Hanesian, H. (2009) *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trilla, segunda edición, México.
- [Bermúdez, C. \(2014\). *Trabajar en la cuestión social: Trabajo sobre los otros y transformaciones en los mundos del trabajo*. Universidad del Valle, Colombia. Pp. 1-15. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n22/n22a15.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n22/n22a15.pdf)
- Bermúdez, C. (s.f). *Acerca de la sistematización de experiencias en proceso*. (PDF). Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/ponencia_miradas_enero08.pdf
- Burke, P. (1996) *Formas de hacer historia*. Cap. 6. Alianza. Barcelona, España.
- Carvajal, A. (2004). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Universidad del Valle, Programa Editorial.
- Carvajal, A. et al. (2005). *Miradas sobre la sistematización de experiencias en Trabajo Social*. Autores Varios. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Universidad del Valle. Revista Prospectiva. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1096/1/Miradas%20sobre%20la%20sist.exp.trab.social%2Cp.1-3%2C2005.pdf>

- Chamorro, Et al. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. (Programa de Maestría en Docencia Universidad de la Salle).
- Chávez, A. & Serna, M. (2014). *Fortaleciendo la Unidad y la armonía en el territorio y en las familias. Una apuesta a lo microsocial: sistematización de experiencia de las Escuelas de Animadores de la Armonía Familiar de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca ACIN desarrolladas en el 2012*. (Trabajo de grado de pregrado) Universidad del Valle, Sede Norte del Cauca.
- Cifuentes, R. (1999). *La sistematización de la práctica del Trabajo Social*. Colección Política servicios y trabajo social. Editorial Lumen HV Manitas. Buenos Aires. República de Argentina.
- CRIC. (s.f.) *Cartilla de legislación indígena*. Editorial CRIC.
- CRIC, (1986). Carta a Juan Pablo II. Fuente. Unidad Álvaro Ulcué CRIC. En *Documentos para la historia del movimiento indígena contemporáneo*. Sánchez Gutiérrez. Enrique. Molina. Echeverry Hernando.
- CRIC. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela? 30 Años de construcción de una educación propia*. Popayán: Editorial, Fuego Azul. entre la pedagogía y lo pedagógico. Revista Intersticios de la Política y la Cultura.
- Escobar, A. (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Espinoza, R. (2003). *El gobierno comunitario de los territorios indígenas del norte del cauca colombiano*. Descentralización o autonomía. Bogotá. Editorial Arfo e Impresiones Ltda.
- Faudez, A. & Mugrabi, E. (2006) *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Contribuciones desde la pedagogía del texto. Universidad de Medellín. Instituto para el desarrollo de la educación de adultos -IDEA.

- Fernández, D. & Íñiguez, L. & Piper, I. (2013) Psicología Social de la Memoria: Espacios y Políticas del Recuerdo. *Revista PSYKHE*. (Vol. 22, N° 2).
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Editorial Eudema S. A. 1° Edición.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Editores Siglo XXI S.A., para Centro y Norteamérica y el Caribe.
- Freire, P. (2005) *La pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. México.
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme. Salamanca, España.
- Ganem, P., & Ragasol, M. (2010). *Piaget y Vygotski en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. Editorial LIMUSA S.A. Grupo Noriega Editores. México D.C.
- Halbwachs, M. (1968). *La memoria colectiva y la memoria histórica*. Traducción de un fragmento del Capítulo II de *La Mémoire collective*, París, PUF. Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia, Sentido del pasado*. Editorial Crítica, España.
- Jara O. (2012). *La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles*. San José: CEP Alforja.
- Jara, O. (s.f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. En Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización –CEAAL- Biblioteca Virtual sobre Sistematizaciones de Experiencias. Pág. 1-17. (PDF). Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Lagarde, M. (2017) Feminicidio, delito contra la humanidad. En: *Mujeres Intelectuales, Feminismos y Liberación en América Latina*. De Santiago Guzmán, Alejandra; Caballero Borja, Edith & Gonzales Ortuño, Gabriela (Eds.); CLACSO. Buenos Aires.

- Laing, R. (1982). *El yo y los otros. Identidad complementaria*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lasso, M. (2017). *Sistematización del caminar de la experiencia pedagógica “Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos -EIIJA, en la vereda Pavitas, Resguardo Indígena de Canoas, Municipio de Santander de Quilichao*. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN.
- Lindig, E. (2017). Discurso y violencia. Elementos para pensar el feminicidio. En: *Mujeres Intelectuales. Feminismos y Liberación en América Latina*. De Santiago Guzmán, Alejandra; Caballero Borja, Edith & Gonzales Ortuño, Gabriela (Eds.); CLACSO. Buenos Aires.
- Llano, A. (2006). *Centros de etnoeducación para el fortalecimiento del plan de vida Nasa: tejiendo resistencia desde la identidad*. Sistematización de la experiencia Toribío Cauca. (Trabajo de grado de pregrado). Universidad del Valle, Cali.
- Matinal, (2010). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. (Entrevista a Óscar Jara: revista N° 4 y 5). Instituto de Ciencias y Humanidades de Perú.
- Michini, N. (2010). Lo que enamora, lo que contagia, lo que entusiasma: *un análisis sobre la producción y reproducción cultural en el MOCASE VC*. Ponencia presentada en las II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Ópera*, Universidad Externado de Colombia. Número 7. Movimientos populares en la Argentina. Revista electrónica Sinéctica de Educación. México.
- Palumbo, M. (2014). Las propuestas de formación política de movimientos populares: entre la pedagogía y lo pedagógico. *Revista Intersticios de la Política y la Cultura*. Revista Electrónica Intersticios. Argentina.

- Palumbo, M. (2016) Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en, En Movimientos Populares en la Argentina. *Revista electrónica Sinéctica de Educación*, México.
- Palumbo, M. (2016). *Prefigurando una nueva educación: las formas de lo Pedagógico en Movimientos Populares en la Argentina*. (Tesis Doctoral Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires).
- Pebi. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela?* 30 años de construcción de una educación propia, programa de educación bilingüe e intercultural. Editorial Fuego Azul. Bogotá, Colombia.
- Popayán, J. A. (2015). *Fortaleciendo la identidad cultural desde los Procesos Educativos Autónomos Comunitarios: la experiencia de la Casa para Revivir el Pensamiento – CRP, CECIDIC*.
- Proyecto Nasa. (2016). NASA ÇXHABTE FXI'ZENXI'S PEENA KÇXHA KÇXHA: Revitalización del Plan de Vida del Pueblo Nasa: Documento guía y ruta 1980 - 2016- 2050.
- Rappaport, J. (2008), “Adentro” y “Afuera”: *El espacio y los discursos culturalistas del movimiento indígena caucano*. Recuperado de <http://problemasrurales.files.wordpress.com/2008/12/jrapapport.pdf>
- Ricoeur, P. (1984/1987). *Tiempo y narración II*. Configuración del tiempo en el relato de ficción [A. Neira, Trad.; Título original: Temps et récit II. La configuration dans le récit de fiction]. Madrid, España: Cristiandad.
- Ricoeur, P. (2001). De la fenomenología al conocimiento práctico: paisaje intelectual de mi vida. Archipiélago: *Cuadernos de Crítica de la Cultura*.
- Sampson. A. (2000) Funciones y Sentidos de la Cultura. En M. C. Tenorio (Ed.) *Pautas y prácticas de crianza en familias colombianas*. Bogotá: Ministerio de Educación y OEA.

- Schwarzstein, D. (2002). Memoria e Historia. *Revista del Instituto de Desarrollo Económico y Social*. (Vol. 42 N°167). Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3455848?seq=1#page_scan_tab_contents
- Sosa, A. (2014). *La práctica pedagógica: una mirada desde la investigación*. Congreso Iberoamericano de Ciencia Buenos Aires Argentina, Tecnología, Innovación y Educación. (Escuela Normal Superior Federico Lleras Acosta). Puerto Carreño Vichada Colombia.
- UNESCO, (1992). La Educación de Adultos en América Latina ante el próximo siglo. *Seminario consulta: "Educación de adultos: prioridades de acción estratégicas para la última década del siglo."* Bogotá, Colombia.
- UNESCO. (2005). *La Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe hacia un estado del arte: Informe regional de América Latina y el Caribe para la conferencia de seguimiento a CONFINTEA V, BANGKOK*. Editorial Trineo S.A., Santiago de Chile.
- Valderrama, F. (s.f.). *La UNESCO y la Educación: Antecedentes y Desarrollo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/VALDERRA.PDF>
- Vázquez, F. (2001) La memoria como acción social. Editorial Paidós. Barcelona.
- Vitonas, A. (2013). *Historia local de la vereda de Soto, Resguardo Indígena de Tacueyó, Municipio de Toribio, entre los años 1980 y 2013*. (Trabajo de grado de pregrado) Universidad del Valle, Cali.
- Vitonas, A., En ACIN, (2015). *Informe social final año 2015, en el marco del contrato de prestación de servicio educativo N° 842*, celebrado entre la Secretaria de Educación y Cultura & la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca- ACIN.
- Wallerstein, E. (1992). "Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System". En *Mike Featherstone* (Ed.), *Global Culture* (Pág. 31-55). London: Sage Publications.

- Yúle, M. & Vitonas, C. (2004). *Pees Kupx fxi'zenxi. La Metamorfosis de la vida: pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra*. Editorial. Proyecto Nasa, Cabildo de Etnoeducación.
- Yúle, M. & Vitonas, C. (2012). *Pees Kupx fxi'zenxi. La Metamorfosis de la vida: pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra*. Cabildo Etnoeducativo Proyecto Nasa. Municipio de Toribio y la Zona Norte del Cauca. Editorial. Proyecto Nasa, Cabildo de Etnoeducación & Grafitextos Impresión Digital.
- Zúñiga, M. (s.f.). La relación educación- trabajo desde la sistematización de experiencias significativas en educación popular de adultos en Colombia. Biblioteca digital CREFAL. Pág. 9-30.

ANEXOS

ENCUENTRO DE REFLEXIÓN CON EGRESADOS Y ANIMADORES COMUNITARIOS DEL PROCESO EDUCATIVO PARA JÓVENES Y ADULTOS DEL CENTRO EDUCATIVO LA TOLDA, EN EL MARCO DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DEL PLAN DE VIDA PROYECTO NASA.

Fecha:

Lugar:

Objetivos: Reflexionar sobre la experiencia que vivieron los egresados y animadores comunitarios del proceso para jóvenes y adultos del Centro Educativo la Tolda, e identificar los aportes de éste espacio educativo para su vida personal y comunitaria.

- Reconocer los sueños de los egresados del proceso para jóvenes y adultos, con el fin de compartirlos a las autoridades del Plan de Vida, para gestionar nuevas posibilidades educativas y comunitarias que permitan fortalecer sus proyectos de vida.

PUNTOS	HORA	TEMA/ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLE
1	8:00 am	Apertura del camino espiritual.	20 minutos	Mayor Espiritual
2	8:20am	Actividad: presentación de la agenda de trabajo y saludos. Breve presentación de la jornada. - Saludo de las autoridades del Resguardo de Tacueyó y Juntas de Acción Comunal. - Directivos del Centro Educativo la Tolda. - Equipo de jóvenes y adultos.	15 minutos	Ana Mile
3	8:35 am	Actividad: <i>La tarjeta preguntona.</i> Se entregará una cartulina a cada participante y se solicitará que consigne en ella la siguiente información. - Nombres y apellidos. - Número de teléfono. - Dónde vive. - A qué se dedica. - En qué año se graduó de jóvenes y adultos. - Si es animador: escribir los años que enseñó en jóvenes y adultos. - Lo más grande que aportó jóvenes y adultos a mi vida fue... - Un sueño que quiero cumplir a nivel educativo. Una vez se cuente con esta información, solo se socializará el nombre con todos/as los/as participantes y el logro más grande que aportó la EIIJA. La otra información se analizará en otro espacio, con el fin de optimizar el tiempo.	25 minutos	Ana Mile

		Materiales: Cartulinas de colores recortadas, tijeras, cinta, 40 marcadores negros y 40 lapiceros negros.		
4	9:00am	Actividad: Tejiendo nuestra memoria. - Video Centro Educativo la Tolda. Objetivo: Motivar el ejercicio de reflexión sobre el proceso vivido en la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos – La Tolda. Una vez se proyecte el video se reflexionará lo siguiente: - Siempre se ha llamado Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos, o han existido otros nombres. ¿Cuál es la historia de su nombre?	30 minutos	Ana Mile
5	9:30am	Actividad: Marineros o rompehielo. Objetivo: Consolidar dos grupos para realizar un ejercicio de exploración grupal. Grupos: animadores / participantes, JAC y líderes trabajan con los participantes.	5 minutos	Ana Mile
6	9:35pm	Actividad: <i>El ayer y el hoy de jóvenes y adultos.</i> Esta actividad se trabajará en 3 momentos: que serán plasmados en papel Kraft. PARA LOS PARTICIPANTES DE JÓVENES Y ADULTOS 1. La espiral del tiempo. - Señalar aquellos momentos históricos que ha vivido la comunidad. - Señale aquellos momentos históricos más importantes del proceso de Jóvenes y Adultos. 2. Mis recuerdos pedagógicos. - Por qué y para qué ingresé al proceso de jóvenes y adultos. - Qué me enseñaban en jóvenes y adultos. - Cuál era la forma de enseñar de mi profesor/a. 3. Mis cosechas en jóvenes y adultos. - Gracias a mi paso por jóvenes y adultos, empecé a aportar en los siguientes espacios de mi comunidad y familia.	1 hora	Ana Mile

		MATERIALES: Papel Kraft, marcadores rojos, verdes, negros, azules.		
		PARA LOS PROFESORES DE JÓVENES Y ADULTOS. <i>El momento histórico es el mismo.</i> 1. La espiral del tiempo. • Señalar aquellos momentos históricos que ha vivido la comunidad. • Señale aquellos momentos históricos más importantes del proceso de Jóvenes y Adultos. 2. Mis recuerdos pedagógicos. • Cómo ingresé al proceso de Jóvenes y Adultos. • Qué enseñaba. • Cómo enseñaba. 3. Mis cosechas en jóvenes y adultos. • Además del proceso de jóvenes y adultos, en qué espacios comunitarios aportó (aporta) y por qué. NOTA: Cada grupo debe escoger un coordinador/a y un relator/a.		
7	10:35am	Socialización de la actividad: <i>El ayer y el hoy de jóvenes y adultos.</i> NOTA: Intermedio de esta actividad se repartirá el refrigerio.	1 hora	Ana Mile
8	11:30am	Actividad: <i>El futuro de jóvenes y adultos.</i> (Conversatorio). De acuerdo a las vivencias que cada uno/a expuso: • ¿Qué soñamos para el proceso de jóvenes y adultos, teniendo en cuenta la realidad en la que vivimos?	1 hora	Ana Mile
9	12:30am	Evaluación y agradecimientos. • ¿Cómo les pareció esta jornada? • Sugerencias.	30 minutos	Ana Mile
10	1:00pm	Almuerzo y cierre de la jornada.	1 hora	

**CONVERSATORIO CON AUTORIDADES EDUCATIVAS DEL PLAN DE VIDA PROYECTO NASA,
EN EL MARCO DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE LA ESCUELA INDÍGENA
INTERCULTURAL DE JÓVENES Y ADULTOS- EIIJA**

Fecha:

Lugar:

Objetivo: Reflexionar el deber ser de la experiencia educativa de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos EIIJA del Plan de Vida Proyecto Nasa.

PUNTOS	HORA	TEMA/ACTIVIDAD	TIEMPO	RESPONSABLE
1	9:30 am	Actividad: breve presentación de la agenda de trabajo y saludos. Autoridades del Territorio y asistentes.	5 minutos	Ana Mile
2	9:35am	Actividad: Exposición de los avances del proceso de sistematización. Objetivo: Socializar los avances del proceso de sistematización, con el fin de recibir aportes sobre su deber ser en el Plan de Vida Proyecto Nasa.	1 hora	Ana Mile
3	10:35am	Conversatorio: se jugará al tingo tango con los asistentes; se pasará un globo con una pregunta adentro para ser explotada, con el fin de promover la reflexión. Las preguntas que estarán en cada globo, corresponden a un eje de la sistematización de experiencias; a continuación, se relacionan: Identidad Nasa: ¿De qué manera se promueve la identidad Nasa en la EIIJA? Sujeto: ¿qué se espera de una persona que se gradúa del proceso para jóvenes y adultos? Contenidos: ¿cómo se crean los materiales con los que se enseña en la EIIJA? Metodologías: ¿qué es lo que nunca puede faltar en una clase para jóvenes y adultos? Evaluación: ¿Cómo evaluar y qué evaluar de los estudiantes de jóvenes y adultos? Relación Animadores-Participantes: ¿qué tipo de relaciones se generan entre estudiantes y profesores? Aprendizajes significativos: ¿cuáles son los aprendizajes más significativos (positivos - negativos) de estar en la EIIJA?	horas	Ana Mile
4	1:35pm	Evaluación, agradecimientos y cierre de la jornada. ¿Cómo les pareció esta jornada? - Sugerencias.	5 minutos	Ana Mile

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Instrumento entrevista semiestructurada individual (Animadores Comunitarios/as).

La presente entrevista hace parte del proceso de sistematización de la Escuela Indígena intercultural de Jóvenes y Adultos del Plan de Vida Proyecto Nasa (Toribio, Tacueyó y San Francisco).

Carácter confidencial.

1. <u>Datos de identificación</u>		
Fecha:	Lugar:	Hora inicio – Hora final:
Nombre del entrevistado(a):		
Edad:	Sexo:	Lugar de residencia:
Ocupación:	Institución Educativa:	
2. <u>Aspectos a profundizar</u>		
Categoría	Preguntas	
Prácticas Pedagógicas.	¿Qué prácticas pedagógicas utiliza para orientar una clase?	
Identidad Nasa.	¿Promovía la identidad cultural, a través de las prácticas pedagógicas? ¿De qué manera?	
Sujeto	¿Qué se espera de una persona que se gradúa del proceso para jóvenes y adultos?	
Contenidos	¿Cómo se crean los materiales con los que usted enseña en la EIIJA? ¿Qué aportes le haría a estos materiales? A partir de su experiencia: ¿Qué contenidos se deben mantener y cuáles no?	
Metodologías	¿Qué privilegia en su metodología de enseñanza? ¿Cree que los espacios que utiliza en su proceso de enseñanza facilitan el aprendizaje? ¿Por qué? ¿Qué retos ha tenido como Animador Comunitario en su proceso de enseñanza?	
Evaluación	¿Cómo evalúa a los jóvenes y adultos? ¿Qué privilegia en la evaluación?	
Relación Animadores- Participantes.	¿Cómo es la relación entre Animadores y Participantes de la EIIJA? De un ejemplo.	
Aprendizajes significativos	¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos de la experiencia en jóvenes y adultos? ¿Antes de ingresar a jóvenes y adultos participó en espacios comunitarios? ¿Cuáles? ¿Qué es lo que más le gustó de jóvenes y adultos? ¿Por qué? ¿Qué es lo que menos le gustó de jóvenes y adultos? ¿Por qué?	

Anexo Formato entrevista para Participantes y personal externo.

1. <u>Datos de identificación</u>		
Fecha:	Lugar:	Hora inicio – Hora final:
Nombre del entrevistado(a):		
Edad:	Sexo:	Lugar de residencia:
Ocupación:	Institución de la que egresó:	Año de egreso:
2. <u>Aspectos a profundizar</u>		
Categoría	Preguntas	
Prácticas Pedagógicas.	¿Qué prácticas pedagógicas utilizaba un profesor/a para orientar una clase?	
Identidad Nasa.	¿Promovía la identidad cultural, a través de las prácticas pedagógicas? ¿De qué manera?	
Sujeto	¿Qué se espera de una persona que se gradúa del proceso para jóvenes y adultos?	
Contenidos	¿Qué materiales / cartillas utilizaba un profesor para orientar una clase? ¿Cómo se crean los materiales con los que enseñan en jóvenes y adultos? ¿Qué aportes les haría a estos materiales? A partir de su experiencia como participante: ¿Qué contenidos se deben mantener y cuáles no?	
Metodologías	¿Qué privilegiaba el profesor/a en su metodología de enseñanza? ¿Los espacios que utilizaba su profesor/a para dar la clase, facilitan su aprendizaje? ¿Por qué? ¿Qué retos vive un Animador Comunitario para enseñarle a un joven y adultos?	
Evaluación	¿Cómo se evaluaba a los jóvenes y adultos? ¿Qué privilegiaba la evaluación?	
Relación Animadores- Participantes.	¿Cómo es la relación entre Animadores y Participantes de la EIJA? De un ejemplo.	
Aprendizajes significativos	¿Cuáles fueron los aprendizajes más significativos de la experiencia en jóvenes y adultos? ¿Antes de ingresar a jóvenes y adultos participó en espacios comunitarios? ¿Cuáles? ¿Qué es lo que más le gustó de jóvenes y adultos? ¿Por qué? ¿Qué es lo que menos le gustó de jóvenes y adultos? ¿Por qué?	

Anexo Ruta metodológica del proceso de sistematización.

PASO	ACTIVIDADES	FUENTES DE INFORMACIÓN	TÉCNICA	INSTRUMENTOS DE REGISTRO Y RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN
FUENTES PRIMARIAS				
1. La reconstrucción. Reconstrucción de la experiencia de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos-EIJA del Plan de Vida Proyecto Nasa.	Estructuración de la propuesta de sistematización.	Encargada de proceso de sistematización.	Escritura.	Documento que contiene la propuesta preliminar de la sistematización.
	Ritual espiritual para abrir camino en el proceso de sistematización.	Equipo que acompañará el proceso de Sistematización & sabedor espiritual.	Espiritualidad.	Registro fotográfico (si es posible en términos de la cosmovisión).
	Entrevista a egresados/as de la EIJA.	Egresados/as Toribio, Tacueyó y San Francisco.	Entrevistas semiestructuradas.	Transcripción de las entrevistas.
	Entrevista a animadores comunitarios de la EIJA.	Animadores/as Comunitarios/as de la EIJA: Toribio, Tacueyó y San Francisco.	Entrevistas semiestructuradas.	Transcripción de las entrevistas.
	Entrevista a personas del territorio y externas que aportaron en la construcción de la propuesta educativa de la EIJA.	Ezequiel Vitonas, Cura Ezio Roazoti, Álvaro Rodríguez, Tatiana Ricardo, Luz Dary Pazú, Cura Peter Ssekajugo, Luz Nery. (Otros referidos).	Entrevistas semiestructuradas. & Bola de nieve.	Transcripción de las entrevistas.
	Entrevista a las autoridades indígenas de los Resguardos de Tacueyó, Toribio y San Francisco.	Rubén Orley Mesa, Lizardo Úl, Sigifredo Paví.	Entrevista semiestructurada & Bola de nieve.	Transcripción de las entrevistas.
	Entrevista al equipo coordinador de la EIJA en el Plan de Vida Proyecto Nasa.	Amparo Díaz, Luis Abel Galvis, Rubén Escué, Fabio Muñoz, Socorro Pillimúé, Alexandra Noguera.	Entrevistas semiestructurada & Bola de nieve.	Transcripción de las entrevistas.
	Encuentro con egresados de la experiencia de la EIJA.	Egresados/as Toribio, Tacueyó y San Francisco.	Grupo de discusión.	Relatorías, audios y transcripciones.
	Encuentro con animadores/as comunitarios/as que hicieron o hacen parte de la EIJA.	Animadores/as Comunitarios/as Toribio, Tacueyó y San Francisco.	Grupo de discusión.	Relatorías, audios y transcripciones.
	Encuentro con los coordinadores educativos y autoridades del Plan de Vida Proyecto Nasa.	Coordinadores Educativos del Plan de Vida.	Grupo de discusión.	Relatorías, audios y transcripciones.
	Revisión de archivo.	Archivos de las instituciones educativas donde ha funcionado el proceso educativo EIJA.	Revisión documental.	Matriz de hallazgos con base la categoría hija <i>contenidos pedagógicos</i> y/o otras categorías.

	FUENTES SECUNDARIAS			
	Revisión del Tejido de Saberes de la EIIJA de los ciclos 2 al 5.	Cartillas pedagógicas de la EIIJA.	Revisión documental.	Matriz sobre los <i>contenidos pedagógicos</i> identificados.
	Revisión de relatorías de la EIIJA.	Relatorías de encuentros de capacitación de Animadores/as Comunitarios/as.	Revisión documental.	Diario de campo.
	Lectura del Modelo Educativo Flexible de la EIIJA.	Modelo Educativo Flexible de la EIIJA.	Revisión documental.	Diario de campo.
	Lectura Propuesta PEC de la EIIJA.	Propuesta PEC de la EIIJA.	Revisión documental.	Diario de campo.
	Lectura de textos académicos y propios de la comunidad Nasa para la consolidación y/o refuerzo teórica de la sistematización.	Textos académicos y de la comunidad Nasa.	Revisión documental.	Diario de campo.
	Encuentro socialización de avances y aportes del proceso de sistematización.	Equipos de educación: Proyecto Nasa y equipo EIIJA, & Equipo EIIJA ACIN.	Grupo de discusión.	Documento preliminar de sistematización.
2. La interpretación. Revisión e interpretación del proceso de sistematización de la EIIJA, del Plan de Vida Proyecto Nasa.	Clasificación y organización de la información obtenida en el paso de reconstrucción (Línea de tiempo).	Audios de entrevistas, grupos de discusión, fotografías fruto del ejercicio de revisión documental.	Línea de tiempo	Matrices interna
	Estructuración del documento preliminar de sistematización.	Sistematizadora.	Escritura.	Documento preliminar de sistematización.
	Encuentro socialización de hallazgos preliminares del proceso de sistematización.	Equipos de educación: Proyecto Nasa, algunos animadores y participantes de la EIIJA, & Equipo EIIJA ACIN.	Grupo de discusión.	Documento preliminar de sistematización.
	Ajustes y construcción final del documento de sistematización.	Sistematizadora.	Escritura.	Documento final del proceso de sistematización.
	Elaboración de producto de apoyo al documento de sistematización.	Sistematizadora y/o delegado/a, de acuerdo al objeto que escoja el Plan de Vida.	Plegable Publisher y presentación power point.	Producto de apoyo a la sistematización.
3. La potenciación. Socialización de los resultados de la sistematización.	Encuentro local en el Plan de Vida Proyecto Nasa, para la difusión y visibilización de la sistematización de experiencias de la EIIJA.	Sistematizadora encargada y Equipo de Educación.	Asamblea	Memoria de la jornada y registro fotográfico.

Anexo memorando Modelo Educativo Flexible EIIJA.

MEMORANDO

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL 13-08-2013 08:51:31
Al Contestar Cite este Nro.: 2013IE28352 O 1 Fol:1 Anex:0
Origen: 2013-08-176 - SUBDIRECCION DE REFERENTES DE CALIDAD Y
Destino: DIRECCION DE COBERTURA Y EQUIDAD / CAROLINA G
Asunto: MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE ESCUELA INDIGENA IN
Observ.: ELABORÓ: CLARA H. AGUDELO

PARA: NANCY CRISTINA LÓPEZ LÓPEZ
Directora de Cobertura y Equidad

DE: GABRIEL ANTONIO TORRES VARGAS
Subdirector de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

FECHA: 14 de Agosto de 2013

ASUNTO: MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE ESCUELA INDIGENA
INTERCULTURAL DE JÓVENES Y ADULTOS

Una vez analizado el modelo educativo de la referencia, se encuentra que se consolidado como una propuesta educativa específica para las condiciones políticas, culturales y sociales del Pueblo Nasa. Esta propuesta se ha centrado en el Plan de Vida de la comunidad, en el que reconoce sus necesidades específicas acerca del cuidado territorial, el mantenimiento de su identidad cultural, la preservación y desarrollo de sus formas de organización social y política, el aprovechamiento sostenible de su biodiversidad, de su economía comunitaria y el fortalecimiento de su resistencia frente al conflicto armado.

Es en este marco, que el Pueblo Nasa asume que la educación es el mecanismo idóneo para el fortalecimiento de su comunidad, cultura y lengua. Por ello, desde el año 2000, el Pueblo Nasa ha construido un Proyecto Educativo Comunitario -PEC- de la Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos en el que explicita una propuesta pedagógica en la que a partir de núcleos de conocimiento acordes con los saberes tradicionales, pretende la apropiación de competencias académicas, laborales y ciudadanas de los estudiantes.

El modelo educativo del Pueblo Nasa presenta diversas categorías acordes con las metas de formación del modelo tales como la paz y la convivencia, la interculturalidad y la multiculturalidad. El modelo promueve las visiones y prácticas culturales que se requieren recuperar, pero también examina aspectos nuevos que han apropiado las comunidades o que hacen parte de otros grupos poblacionales. En tal sentido, el modelo Escuela Intercultural establece diálogos permanentes entre la cultura local, particular, y la cultura universal propia de la población mayoritaria. Esta apuesta pedagógica proviene de la necesidad de atender a jóvenes y adultos del Pueblo Nasa, así como de población afrocolombiana y mestiza.

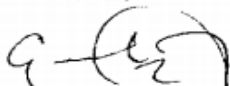
Adicionalmente, el modelo plantea una serie de estrategias didácticas basadas en la idea del taller pedagógico, de marcado enfoque comunitario, en el que los aprendizajes se ponen en juego a través de escenarios de diálogo, análisis, crítica y producción de sentido en relación con la cotidianidad y el contexto cultural. Así mismo, el modelo fortalece los espacios tradicionales como las asambleas y el diálogo intergeneracional entre jóvenes, adultos, mayores y mayores, que a su vez, impulsa el rescate en los espacios comunitarios y familiar del Nasa Yuwe como lengua oral.

Actualmente, el modelo viene siendo acompañado de manera conjunta por la Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad educativa, la Subdirección de Fomento de Competencias y el programa de Atención a Grupos Étnicos. El sentido del acompañamiento conjunto responde a la necesidad de reconocer un modelo educativo de una comunidad indígena, con su particularidad jurídica, administrativa y cultural. Así mismo, se hace necesario apoyar la cualificación de la propuesta curricular y de los materiales educativos, resaltando la riqueza cultural y de los saberes ancestrales, así como de las prácticas y las mediaciones pedagógicas de los animadores comunitarios. En tal sentido, se está abordando una ruta de cualificación permanente que permita la sistematización de las prácticas que a su vez, enriquezca la propuesta del modelo y aporte a la cualificación del mismo.

Con base en lo anterior, consideramos pertinente que este modelo continúe prestando el servicio educativo en los municipios de la zona norte del Cauca y paralelamente se continúe con los procesos de cualificación, particularmente los relacionados con:

- Fortalecer el enfoque pedagógico en relación con la secuencia didáctica propuesta (Ver- Juzgar-Actuar) en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio.
- Fortalecer los espacios de formación de los animadores comunitarios.
- Enriquecer los materiales educativos en relación con la articulación de los núcleos y la propuesta de interculturalidad
- Apoyarse o hacer explícito la relación con los referentes de calidad del MEN.

Cordialmente,


GABRIEL ANTONIO TORRES VARGAS
Subdirector de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Proyectó: Clara Helena Agudelo

Calle 43 No. 57-14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.
PBX: (057) (1) 222 2800 - Fax 222 4953
www.mineducación.gov.co - atencionalciudadano@mineducación.gov.co

Fotografía. Memorando MEN, 14 de agosto de 2013, Modelo Educativo Flexible EIIJA. Fuente. Archivo Histórico EIIJA, ACIN.

Anexo Estructura curricular de la EIIJA.

		Primer ciclo			Segundo ciclo		
Taller	Eje	Primera fase	Segunda fase	Tercera fase	Primera fase	Segunda fase	Tercera fase
	Biología y salud	Alfabetización escrita y matemática sobre contenidos del eje	Un medio ambiente sano	Control natal y sistema reproductivo Nutrición y soberanía alimentaria	Alimentación y sistema digestivo	Plantas medicinales y Funciones vitales de los seres vivos y sistema respiratorio	Armonización y sistema circulatorio y nervioso
	Naturaleza y armonía		Animales en extinción	Protección del flora y agua y las plantas	Tul, manejo de suelos y abonos orgánicos	Control biológico y contaminación	Ecosistemas agrosilvo-Pastoriles
	Producción agropecuaria		Cultivos orgánicos	Especies menores	Piscicultura	Café	Ganadería
	Economía comunitaria		Qué es un proyecto	Tiendas comunitarias	Procesamiento y mercadeo en empresas comunitarias	Formulación de proyectos productivos solidarios	Economía propia
	Economía propia		Economía propia	Reorganización de la producción y manejo de recursos propios	Producción asociativa	Megaproyectos y empresas comunitarias y estrategias de desarrollo propio	Neoliberalismo y desarrollo alternativo
	El planeta y la visión nasa		La ecología	Seres vivos El clima	La energía	El clima la materia y sus cambios	La tierra y los planetas
	Justicia propia		Cuidando los suelos	Legislación indígena	Derechos humanos colectivos	Justicia y normas propia derechos colectivos	Democracia y ley indígena
	Espiritualidad y cambio		Ríos amigos	Diversidad cultural y artesanías y mitos	Valores propios	Espiritualidad nasa	Diversidad religiosa
	Familia		El diálogo familiar	Pareja Crianza	Crianza	Relaciones con los jóvenes	Embarazo y parto
0	Mujer		Especies menores	Relaciones de la pareja y Nasa yuwe y comunicación familiar	Relaciones humanas	Violencia familiar y alcoholismo	La mujer hoy

1	Historia		Historias tradicionales	La sobrevivencia 30-65 La Cátedra Nasa Unesco y el estudio	Recuperaciones de tierra 65-80	La organización comunitaria 80-94 El árbol de las recuperaciones	Cambio cultural resistencia e identidad hoy
2	Resistencia		La etapa prehispánica	El desarrollo autónomo antes de La Conquista y colonia	Independencia	República La negación del indígena en la Independencia y la República	Siglo xx (conflicto)
3	Organización social y política		Las entidades territoriales y la vereda	Municipio y El resguardo	Departamento	Zona norte (ord. territorial) regiones del país	País y territorios indígenas
4			Territorio y autoridad	Participación comunitaria y descentralización	Política y movimientos sociales	Globalización y movimientos indígenas	Plan de vida y luchas sociales

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo III

Taller/ Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Mercado y economía comunitaria	Empresas y tiendas	Nuestro pueblo: demografía	Proyecto de avicultura	Construcciones comunitarias I	Construcciones comunitarias II	Economía familiar	Planes de desarrollo	Contabilidad I	Huerta Tul
2	Producción agrícola zona norte	Productos limpios	Proyectos y Estadística I	Proyecto	Proyecto de conejos-curries	Procesamiento de alimentos	Economía del café	Análisis	Planes de desarrollo	Proyectos y estadística II

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo IV

Taller/ Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Construcciones comunitarias II	Producción agrícola Zona Norte II	Mercado II	Microempresas	Recursos renovables	Recursos no renovables	Transformación de productos II	Productos transgénicos	Demografía de nuestro pueblo	Estadística y probabilidad
2	Proyecto de porcicultura	Construcciones comunitarias	Transformación de	Producción de hortalizas	Proyecto de codornices	Producción agrícola zona	Producción y mercado	Demografía de nuestro pueblo II	Contabilidad y legislación	Transferencias del

		III	productos III	zas y gramí- neas		norte III	III		ón laboral	resguard o
--	--	-----	------------------	-------------------------	--	--------------	-----	--	---------------	---------------

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo III

aller/ Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Los medios de comuni- cación al servicio y fortaleci- miento de las culturas.	Historias de vida	Las asambl- neas de los proyect- os comuni- tarios.	Mito de origen y futuro del Nasa	La novela sobre el indígena	Género lírico: la poesía	El folleto como estrategia	Contratos y convenios	Formulación de proyectos	La Guardia Indígena
	Crítica a los medios de comuni- cación	uestra tradición oral para qué?	Asamblea: ¿Corazón o razón?	Leer es una aventura	Mitología gipcias y azteca	Carteles e informes	Los convenios de cooperación	Plan de vida y Plan de desarrollo	La ACIN y los Consejeros.	Tenencia de la tierra

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo IV

Taller / Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Mandatos y resoluciones	Juntas directivas	El Plan de desarrollo como un sistema de planeación evaluación y seguimiento.	Calendario nasa	Literatura costumbrista indígena	Mitología de los pueblos indígenas	Rituales comunitarios como forma de comunicación con la naturaleza	Biografía resistencia de la mujer indígena	Sistemas simbólicos en pueblos indígenas	Colombianos indios y poetas

	Literatura latinoamericana	Cómo escribir para defender la vida	El cine y los indígenas	El romanticismo latinoamericano	Popol Vuh: texto mítico de los mayas	El modernismo y la independencia de la literatura latinoamericana	La comunicación de los pueblos indígenas colombianos	Mandatos y textos argumentativos	Literatura colombiana: Gabo	Literatura indígena Colombiana
--	----------------------------	-------------------------------------	-------------------------	---------------------------------	--------------------------------------	---	--	----------------------------------	-----------------------------	--------------------------------

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo III

Taller / Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Aportes para reconstruir el plan de vida	Mi proyecto personal de vida	Desarrollo sostenible de la comunidad	Desarrollo socio político, económico y cultural de las comunidades y su proceso evolutivo	Líderes sociales contemporáneos	Procesos etnoeducativos comunitarios	La familia nasa: base de nuestro desarrollo	Historia del movimiento afrocolombiano	Historia del movimiento indígena	Globalización y su incidencia social en el pueblo colombiano
2	Globo terráqueo	Tierra, continentes y regiones	Imperios antiguos en Asia y África	Grandes civilizaciones indígenas: mayas, aztecas e incas	Historia de nuestra educación y plan de vida	Economía nasa: el ayer es hoy	Desarrollo socio político y legislativo y legislación indígena	Historia del movimiento indígena	Formas organizativas en las comunidades de la zona Norte	¿Qué es la Democracia?

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo IV

Taller/ Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1	Modelo económico neoliberal	Procesos modernizadores en Colombia y América Latina	Medio ambiente – economía y cultura	Mecanismos de participación	Analizando la familia desde la ciencia	Organizaciones sociales y autoridades	Constitución política y derechos indígenas	Revolución francesa	Cambios sociales en los siglos XIX y XX	Esclavitud: un pasado de resistencia oculto
2	Corrientes de pensamiento siglo XIX	Impacto de la modernización en el siglo XIX y mitad del siglo XX	Migración y desplazamiento	Políticas del Estado colombiano y movimiento indígena	Procesos políticos del siglo XX: La Violencia	Organizaciones sociales siglo XX	Procesos políticos del siglo XX: La Violencia	Procesos políticos mundiales en el siglo XIX y XX	Aporte de las tradiciones artísticas y saberes etnográficos a la identidad colombiana	Origen e historia del conflicto armado

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo III

Taller/Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Introducción a la agricultura alternativa	La célula	Desarrollo armonioso de la parcela Tul	Las clases de materia en una parcela	Sistemas y aparatos de los seres vivos	Introducción a la producción de pollos de ceba	Gallinas de postura	Clasificación agroecológica	Producción de codornices	Los reinos de la naturaleza
2	Sistema solar	El agua	La luna	Horticultura	El bosque	El café	Lombricultura	Piscicultura	Enfermedades y plagas de los cafetos	Porcicultura

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Estructura Ciclo IV

Taller/Fase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Genética	Mujer indígena y reproducción humana	Energía y termodinámica	La falsa promesa de la revolución verde	El cultivo del maíz y la agricultura sostenible	Ganadería bovina	Análisis de suelos	Clasificación de las plantas	El hombre y la biodiversidad	Biogestores
2	La Ecología	Genética	La tabla periódica	Efecto invernadero	Los agrotóxicos	Ondas y luz	Análisis de suelo II	Ganado ovino y caprino	Producción agroindustrial	Cultivo de maracuyá

Fuente. Proceso educativo para jóvenes y adultos ACIN, 2016.

Anexo Formato de evaluaciones.

Colegio Deptal. "Eduardo Santos" Centro Oficial de Educación de Adultos
TORIBIO - CAUCA

NIVEL BASICA SECUNDARIA Y MEDIA VOCACIONAL - MODALIDAD ACADEMICA
RESOLUCIONES: 13057 - 13-09-88; 05091 - 23-11-93; 0282-23-02-93 y 3140-28-10-94
T.A.M. FOLIO 236

AÑO LECTIVO: 1.99 1.99

ALUMNO VITONAS FREDUEL GRADO SEPTIMO CODIGO _____

No. de Orden	ASIGNATURAS	AREAS	CALIFICACIONES				PORCENTAJES				DEFENITIVAS	
			1o.	2o.	3o.	4o.	10%	20%	30%	40%	Números	LETRAS
1	Ciencias Naturales	CIENCIAS NATURALES Y SALUD	7.3	7.3	7.5		0.73	1.16	2.25			
2	Biología Integrada Química Física											
3	Aritmética y Geometría	MATEMATICA	6.3	6.2	6.2	6.6	0.63	1.24	1.86	2.64	6.3	SEIS TRES
4	Álgebra y Geometría Trigonometría Geometría Analítica Análisis Matemático											
5	Educación Religiosa y Moral	EDUC. RELIGIOSA Y MORAL	6.3	6.3	6.1	6.2	0.63	1.26	1.83	2.48	6.2	SEIS DOS
6	Historia	CIENCIAS SOCIALES										
7	Geografía Educ. para la Democracia Comportamiento y Salud		6.2	6.2	6.2	6.5	0.62	1.24	1.86	2.60	6.3	SEIS TRES
8	Filosofía	FILOSOFIA										
9	Español y Literatura	ESPAÑOL Y LITERATURA	7.0	6.7	6.7	7.2	0.70	1.34	2.01	2.88	6.9	SEIS NUEVE
10	Inglés Francés	IDIOMA EXTRANJERO	7.0	7.0	7.0	7.0	0.70	1.40	2.10	2.80	7.0	SIETE CERO
11	Ed. Física, Rec. y Deporte	ED. FISICA, RECREACION Y DEPORTE	6.0	5.8	6.7	6.4	0.60	1.16	2.01	2.56	6.3	SEIS TRES

HABILITACIONES

AREAS	CALIFICACIONES		ACTA	FECHA
	Números	Letras		

OBSERVACIONES: _____

Concepto Final _____

Freduel Vitonas
RECTOR

Alba Nuy Vivero
SECRETARIA

Alba Nuy Vivero
SECRETARIA

Fotografía: Ana Mile Vitonas Ruiz. Fuente: Archivo Institución Educativa Eduardo Santos.



REPÚBLICA DE COLOMBIA
DEPARTAMENTO DEL CAUCA SECRETARIA DE EDUCACIÓN
NÚCLEO DE DESARROLLO EDUCATIVO N° 39 MUNICIPIO DE TORIBIO
CENTRO EDUCATIVO LA TOLDA
Resolución Oficial N° 0438/26/04/2004
Código Dane N° 219821000078



CERTIFICADO N°15

La suscrita Directora Rural del Centro Educativo La Tolda, vereda la Tolda, Resguardo Indígena de Tacueyó, Municipio de Toribio Cauca, sede C.D. R.M. La Tolda.

C E R T I F I C A :

Que, **VELASCO MOSQUERA JUAN CARLOS** identificado con C.C N°1067520696 expedida en Toribio (Cauca); cursó y aprobó en este Centro Educativo los núcleos fundamentales establecidos en el plan de estudio correspondiente a los ciclos lectivos especiales integrados de la educación básica formal de adultos, "Modelo Escuela Indígena Intercultural de Jóvenes y Adultos" correspondiente al **CICLO III** Grados (Sexto y Séptimo) del año lectivo 2016, de acuerdo con lo estipulado en el decreto 3011 del 19 de Diciembre de 1997, el artículo 79 de la ley 115 del 8 de Febrero de 1994, Decreto 1860 del 3 de Agosto de 1994 y Decreto 1290 del 16 de Abril de 2009

SISTEMA DE INFORMACIÓN Y EVALUACION DEL ESTUDIANTE

Desempeño superior 9.5 a 10.0, Desempeño Alto 8.0 a 9.4, Desempeño Básico 6.0 a 7.9, Desempeño Bajo 1.0 a 5.9

NUCLEOS	INTENSIDAD HORARIA	VALORACION
Naturaleza, Territorio y producción.	2	8.5
Comunidad y participación	3	7.0
Espiritualidad, ética y valores nasa y apropiados	2	8.5
Comunicación comunitaria	4	7.0
Pensamiento matemático	4	7.0
Tecnología e informática	2	7.0
Nasa Yuwe	3	8.3
Artística	2	7.0

PROMOVIDO(A) AL CICLO CUATRO

REPROBADO(A) NO

Para constancia se firma en el Centro Educativo La Tolda a los dieciocho (18) días del mes de Diciembre de 2016.

Esp. MARÍA DEL SOCORRO PILLIMUE S.

Directora Rural

C.C. 25.634.734 de Caloto

e-mail.masopisa@gmail.com

Cel. 3123681712

IRENE MARYOLLI PILLIMUE C.

Secretaria

C.C.1147952194 de Toribio

e-mail.maryolli31010@hotmail.com

cel.3108946501 GGGG

SEDES: C.D.R.M. LA TOLDA, C.D.R.M. LA CALERA, C.D.R.M. LOMA DE PAJA, C.D.R.M. ASOMADERO, E.R.M. EL GALVIAL, PRIMARIA Y BACHILLERATO PARA JÓVENES Y ADULTOS

Fotografía: Ana Mile Vitonas. Fuente: Archivo Centro Educativo la Tolda.