



**Sistematización de la experiencia en la dirección de grupo del grado décimo de la
Institución Educativa La Playa, resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío
Cauca, año 2019.**

María de los Ángeles Otálora Bolaños

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesoras

Mónica Londoño Martínez, Magíster (MSc) en Género, Sociedad y Políticas

Diana Monsalve Morales, Magíster (MSc) en Ciencias Sociales con Orientación en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Otálora Bolaños, 2022)
Referencia	Otálora Bolaños, M. A (2022). <i>Sistematización de la experiencia de la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío cauca, año 2019</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XX.

Grupo de Investigación Diverser



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Fabio Rafael Castro Salazar

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

A la comunidad de la Institución Educativa La Playa del resguardo indígena Nasa de Tacueyó en el municipio de Toribío Cauca por recibirme con amor durante mi paso por la institución y por su colaboración y apoyo con este trabajo de investigación.

A los estudiantes del grado décimo del periodo lectivo 2019 por enseñarme que ser docente va más allá de dictar una clase.

A Javier Andrés Valencia y Sergio Luis Herrera por acogerme cuando estaba perdida, mostrarme el camino y hacerme desear ser excelente en mi labor docente... como lo son ellos.

A Lina Vanesa García Peña, Hugo Daniel Uribe López y Victoria Eugenia Otálora Bolaños por creer en este proyecto y en mí.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1. Planteamiento del problema	15
2. Objetivos	19
2.1 Objetivo General	19
2.2 Objetivos Específicos	19
3. Antecedentes de Investigación	20
3.1 La identidad cultural en la escuela	20
3.2 Las prácticas pedagógicas y la experiencia	22
3.3 Metodologías entorno a la identidad cultural en la escuela	23
3.4 Reflexiones sobre trabajos previos	24
4. Referente Teórico	26
4.1 Referente Legal	26
4.2 Referente Conceptual	28
a. La Etnoeducación y su Relación con la Multiculturalidad	28
b. Alcances o Delimitaciones de la Multiculturalidad e Interculturalidad	30
c. Apuestas en la Educación Propia	31
d. El Plan de Vida como Propuesta de los Pueblos Indígenas y su Articulación en la Educación Propia	33
e. Prácticas Pedagógicas: ¿Qué buscan en la relación escuela-comunidad?	35
5. Metodología	38
a. Paradigma y Enfoque de Investigación.	38
b. Estrategia de Investigación	39

i.	Punto de partida	41
	La experiencia.	41
ii.	Formular un plan de sistematización	42
	Definir y delimitar el objetivo y precisar el eje de sistematización.	43
iii.	Recuperación del proceso vivido	43
	Reconstruir la historia de la experiencia.	43
	Ordenar, diseñar y clasificar la información.	45
iv.	Reflexiones de fondo	47
	Proceso de análisis e interpretación crítica: Análisis Inductivo.	47
v.	Puntos de llegada	48
c.	Entramados de Información	49
d.	Recolección de la Información: grupos de enfoque y entrevistas	49
i.	Encuentro con el grupo de enfoque 1: Docentes-dinamizadores	50
ii.	Encuentro con el grupo de enfoque 2: Estudiantes	57
iii.	Entrevistas	61
e.	Técnica de análisis de datos	61
6.	Resultados y discusión	62
a.	La identidad cultural Nasa: ¿Qué implica para docentes-dinamizadores y estudiantes de la Institución Educativa La Playa?	62
i.	El papel del Nasa Yuwe en la identidad cultural: “Ser Nasa Yuwe hablante es poder preservar lo más valioso e importante que tenemos (...) que ahí es donde se origina todo lo que somos como pueblos indígenas”.	66
ii.	Vergüenza, discriminación y cambios: ¿Cómo, desde la escuela, se pueden enfrentar los nuevos retos?	70
b.	Prácticas Pedagógicas: el trabajo de la escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.	74
i.	La familia indígena en los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural Nasa	81

c.	Experiencias Pedagógicas: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento...”	84
d.	Recomendaciones para la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.	98
7.	Reflexiones finales	103
8.	Referencias	106
	ANEXOS	115

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Legislación del Estado colombiano</i>	26
Tabla 2 <i>Legislación del CRIC</i>	28
Tabla 3 <i>Docentes-dinamizadores participantes del grupo de enfoque 1</i>	51
Tabla 4 <i>Desarrollo de los ejes principales de la investigación. Grupo focal docentes-dinamizadores.</i>	55
Tabla 5 <i>Estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019 participantes del grupo de enfoque 2.</i>	57
Tabla 6 <i>Desarrollo de los ejes principales de la investigación. Grupo focal estudiantes.</i>	60

Lista de figuras

Figura 1 <i>Proceso de sistematización denominado “cinco tiempos”.</i>	40
Figura 2 <i>Preguntas para grupo focal integrado por los docentes-dinamizadores.</i>	54
Figura 3 <i>Encuentro con el grupo de enfoque de docentes-dinamizadores.</i>	56
Figura 4 <i>Memorias escritas de los docentes-dinamizadores durante el desarrollo del grupo de enfoque.</i>	56
Figura 5 <i>Preguntas para grupo focal integrado por estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019</i>	59
Figura 6 <i>Encuentro con el grupo de enfoque de estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019</i>	60
Figura 7 <i>Estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019, Institución Educativa La Playa</i>	87
Figura 8 <i>Elección del Cabildo Escolar, Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.</i>	89
Figura 9 <i>Pintura de murales en la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.</i>	90
Figura 10 <i>Visita de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.</i>	91
Figura 11 <i>Asambleas generales en la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.</i>	92
Figura 12 <i>Actividades previas a la semana cultural de la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, año 2019.</i>	93
Figura 13 <i>Estudiantes del grado décimo en actividades de dirección de grupo, año lectivo 2019.</i>	94
Figura 14 <i>Ubicación geográfica de la zona norte del departamento del Cauca, municipio de Toribío, Resguardo Indígena Nasa de Tacueyó, vereda La Playa.</i>	117
Figura 15 <i>Ubicación geográfica de la Institución Educativa La Playa.</i>	117
Figura 16 <i>Símbolos representativos a la entrada de la Institución Educativa La Playa.</i>	118

Resumen

Desde la década del 70, las organizaciones indígenas en Colombia han luchado para mantener su legitimidad como pueblo y para velar por sus derechos a una vida digna y justa.

Entre sus consignas de lucha y resistencia se encuentra la educación propia de los pueblos indígenas como un elemento fundamental para la pervivencia de sus culturas, saberes ancestrales y lenguas propias, es por esto que mantener y fortalecer la identidad cultural en los jóvenes del territorio indígena Nasa de Tacueyó ubicado en el municipio de Toribío Cauca, cuna del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) movimiento indígena pionero en las luchas de los pueblos indígenas, es un proceso importante y debe realizarse desde las prácticas pedagógicas en la escuela, para que los jóvenes sean conocedores de su historia, valoren el costo de las luchas que su pueblo ha enfrentado y asuman una representación activa en el movimiento indígena para que prevalezcan como pueblos.

Este documento consigna los resultados de la sistematización de la experiencia llevada a cabo en la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca, a través de las prácticas pedagógicas como proceso para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en el periodo lectivo 2019. Este proceso se llevó a cabo a través de un estudio cualitativo con el apoyo de un paradigma interpretativo y un enfoque basado en la sistematización de experiencias en el que se utilizaron como técnicas de investigación la revisión de la experiencia vivida a través de la entrevista y los grupos focales.

A partir de esta experiencia vivida y su socialización se obtuvo una mirada desde estudiantes y docentes-dinamizadores, se conoció de primera mano sus sentires y pensar sobre las prácticas pedagógicas desde la sistematización en la investigación educativa.

Palabras clave: identidad cultural Nasa, prácticas pedagógicas, sistematización de experiencias.

Abstract

Since the 1970s, indigenous organizations in Colombia have fought to maintain their legitimacy as a people and to ensure their rights to a dignified and fair life.

Among their slogans of struggle and resistance are the education of indigenous peoples as a fundamental element for the survival of their cultures, ancestral knowledge, and their own languages, therefore maintaining and strengthening the youth cultural identity from indigenous of Nasa territory in Tacueyó located in the municipality of Toribío Cauca, cradle of the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC), a pioneering indigenous movement in the struggles of indigenous peoples, this is an important process and must be carried out from the pedagogical practices in the school, in order to young people are aware of their history, value the cost of the struggles that their people have faced and assume an active representation in the indigenous movement so that they prevail as peoples.

This document records the results of the systematization of experience carried out in the group management of the tenth grade of the Educational Institution La Playa in the indigenous reservation of Tacueyó, municipality of Toribío Cauca, through pedagogical practices as a process for the strengthening of the Nasa cultural identity in the 2019 school year. This process was carried out through a qualitative study with the support of an interpretive paradigm and an approach based on the systematization of experiences in which the review of the lived experience through the interview and focus groups were used as research techniques.

From this lived experience and its socialization, was obtained a view from students and teachers-facilitators, their feelings and thinking about pedagogical practices from the systematization in educational research were known first-hand.

Keywords: Nasa cultural identity, pedagogical practices, systematization of experiences.

Introducción

Los pueblos indígenas en Colombia cuentan con una gran variedad de elementos que forman: parte de su patrimonio cultural e identitario y un canal para la expresión de su identidad. El desarrollo de su cultura se refuerza a través de la expresión y representación del pensamiento, las creencias y los sistemas de valores de cada pueblo que a su vez están integrados por las danzas, la lengua materna, la medicina, los trajes típicos y las artesanías (Correa et al., 2018).

En el pasado, la evangelización de la iglesia católica a los pueblos indígenas en el territorio colombiano llevó a estos al desconocimiento de sus costumbres y creencias, generando un rechazo hacia su cultura, su lengua materna y sus prácticas propias. Siendo conscientes de esta situación, en los años 70' el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) planteó el concepto de Educación Propia como un método para la recuperación de la historia, costumbres y tradiciones propias (Pérez, 2018); como una lucha por la igualdad, el respeto y reconocimiento de sus derechos como pueblos ancestrales y como personas. A partir de ese momento, la educación propia de los pueblos indígenas fungió como un soporte importante para la revitalización de la cultura y su pervivencia a través de la tradición oral y el reconocimiento de las luchas que los pueblos indígenas han librado para permanecer hasta hoy como pueblos (Pérez, 2018).

El departamento del Cauca tiene una población reconocida como indígena de alrededor de 308.455 personas según el CNPV (Censo Nacional de Población y Vivienda) del 2018, esta población se divide en 105 resguardos indígenas formados en los 32 municipios de departamento (DANE, 2019), entre los que se encuentra el resguardo indígena Nasa de Tacueyó en el municipio de Toribío, integrado por una totalidad de 15,527 indígenas. En este resguardo se ubica la Institución Educativa La Playa, en la vereda La Playa; la institución, a finales del 2019 estaba integrada por 412 estudiantes desde los grados de básica primaria a media secundaria. Es a esta institución a la cual llego como docente-dinamizadora en el año 2017 a impartir las áreas de cálculo y física y donde en el año 2019 tomo la dirección de grupo del grado décimo con quienes trazamos un camino por las prácticas pedagógicas enfocadas a fortalecer la identidad cultural Nasa de los estudiantes después de evidenciar un desprendimiento de la cultura por parte de estos. Trazar este camino era necesario, pues el pueblo Nasa tiene unos principios y raíces

cargadas de fuerza, resistencia y sabiduría que los jóvenes futuros líderes del territorio deben reconocer y apropiarse desde la escuela.

La globalización y las nuevas tendencias han hecho que las creencias, costumbres e identidad de los pueblos indígenas se permeen por otras culturas y experimenten cambios, los cuales se ven reflejados en la actualidad en las nuevas generaciones que llevan una vida sin tener claro el significado del lugar del que vienen y sin una memoria de lo que son (Correa et al., 2018). Esto genera una preocupación por identificar aquellas falencias culturales con la que los jóvenes se están formando y que están debilitando su identidad como indígenas, es por esto que es necesario conocer y hacer que las nuevas y futuras generaciones conozcan su historia a través de la educación en la escuela para exaltar, promover y fortalecer su identidad cultural.

Desde este trabajo de investigación, el cual cuenta con el apoyo y autorización de las autoridades del resguardo indígena, se busca que tanto estudiantes como directivos docentes y docentes-dinamizadores de la Institución Educativa La Playa, reflexionen y elaboren una reconstrucción de su pasado, la identificación de sus raíces y de su cultura, a través del reconocimiento de los elementos de la identidad cultural del pueblo Nasa como manifestación de sus saberes a través de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la institución actualmente. Para llevar a cabo este proceso es necesario reconstruir la experiencia que viví durante la dirección de grupo del grado décimo del año lectivo 2019 que buscó fortalecer la identidad cultural Nasa en los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el aula.

Así pues, para el desarrollo de este trabajo de investigación se presentan, como categorías principales de investigación, la identidad cultural Nasa, las prácticas pedagógicas y la dirección de grupo. En el planteamiento del problema se hace un recorrido por la historia colombiana y cómo se llegó a la necesidad de implementar un Sistema de Educación Propia para el reconocimiento de los saberes propios de las comunidades indígenas, como un elemento fundamental para la preservación de su población, cultura, saberes ancestrales y lenguas propias. Los antecedentes de investigación revelan un panorama de lo que se ha logrado a través del estudio de la identidad cultural en diferentes instituciones educativas a nivel nacional e internacional; el marco teórico hace un recorrido sobre temas referentes a la cultura indígena como la etnoeducación, la multiculturalidad, la educación propia y las apuestas de esta frente a la

educación actual, para tener claridad y acuerdo sobre los temas que se desarrollan durante toda la investigación.

En este proceso de investigación se implementó un estudio cualitativo con el apoyo de un paradigma interpretativo y un enfoque basado en la sistematización de experiencias en el que se utilizaron técnicas de investigación como la revisión de la experiencia vivida durante el año lectivo 2019 en la Institución Educativa La Playa, entrevistas y grupos de enfoque. Primero se hace un recorrido por las estrategias y técnicas de recolección de información y técnicas de análisis de datos que ayudan a desarrollar los resultados obtenidos por medio de entrevistas realizadas a estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019 y a docentes-dinamizadores. Tanto con las entrevistas como con los grupos de enfoque se muestran las posibles razones por las cuales se está debilitando la identidad cultural de los jóvenes, se da a conocer cómo conciben los elementos de la cultura Nasa los estudiantes y docentes-dinamizadores: lo que conocen o desconocen; también se presentan sus percepciones frente a los factores que han logrado un posible debilitamiento en la identidad cultural de los jóvenes de la institución y qué nuevas herramientas o prácticas pedagógicas se pueden llevar a cabo para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en la escuela.

Entre los capítulos que integran el análisis de este trabajo están *La identidad Cultural Nasa: ¿Qué implica para docentes-dinamizadores y estudiantes de la institución educativa la playa?* en el cual se identifican las nociones que tienen tanto docentes-dinamizadores como estudiantes sobre el significado de la identidad cultural, cómo la viven diariamente: en el resguardo en sus hogares y cómo se manifiesta en su quehacer diario. El siguiente capítulo se titula *Prácticas Pedagógicas: el trabajo de la escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa*, después de haber conocido las nociones que tienen los docentes-dinamizadores y estudiantes sobre la identidad cultural se buscó conocer cuáles eran aquellas prácticas pedagógicas que llevaban a cabo en las aulas de clase para lograr el fortalecimiento de dicha identidad. En el capítulo *Experiencias Pedagógicas: “cada experiencia es una fuerza en movimiento”* hizo un recorrido por lo que fue mi paso por el grado décimo en el año lectivo 2019, cómo llegué a ellos, cómo los conocí y que me motivo y los motivo a ellos a trabajar sobre la identidad cultural Nasa. Finalmente, el capítulo titulado *Recomendaciones para la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural*

Nasa son narraciones y puntos de vista de los docentes-dinamizadores de cómo pretenden llevar a cabo dentro de sus propias aulas este fortalecimiento y que les gustaría poder hacer a futuro.

Los docentes-dinamizadores reconocen que es necesario fortalecer la identidad cultural *Nasa* de los estudiantes ya que constantemente se ven inmersos en nuevas culturas y formas de vida que los pueden llevar a sentir vergüenza de sus raíces y esto los puede alejar de los propósitos del pueblo *Nasa* que es mantener una comunidad fuerte, en resistencia y presta a trabajar por sus ideales. Los estudiantes llegan a la conclusión que, aunque el fortalecimiento de la identidad cultural debe ser parte de todos los espacios: familiar, comunal, estudiantil; es la escuela quien debe llevar la iniciativa, pues es considerada el segundo hogar de la mayoría de los jóvenes del territorio y donde más que formar teorías académicas se forman personas para el mañana.

El análisis de las reflexiones brindadas por estudiantes y docentes-dinamizadores permite buscar un camino hacia el reconocimiento del ser *Nasa* de los jóvenes de la institución educativa, hacia el autorreconocimiento de sí mismos, de sus valores y principios como una alternativa para dar un espacio a su identidad cultural y para acoger los saberes propios de su comunidad evitando así la pérdida de su cultura y su historia.

1. Planteamiento del problema

Antes de la Constitución Política de Colombia de 1991 los pueblos indígenas estaban sujetos a las determinaciones de la Ley 80 de 1989 donde eran catalogados como “salvajes”, tenían autonomía únicamente al interior de sus resguardos, pero estaban aislados de las otras comunidades ya que no estaban integrados a la “vida civilizada” que se lograba por medio de las misiones eclesiásticas de la época, lo cual llevó a la exclusión, invisibilidad, negación y marginamiento de estas poblaciones por parte del Estado. En esta perspectiva, la circulación hacia la participación nacional se posibilita por medio de la negación de las raíces indígenas y la renuncia a toda existencia cultural propia (Cárdenas Arias, 2008). La Constitución Política de Colombia de 1991 dio paso al reconocimiento de derechos en favor de los diferentes grupos étnicos presentes en todo el territorio nacional como las comunidades afrocolombianas, raizales, rom (gitanos) y principalmente de las comunidades indígenas, a quienes se les reconocieron derechos fundamentales como miembros de una colectividad determinada, con una cultura propia y una organización política y social definidas, este reconocimiento implica el derecho a gobernarse y administrar su propio territorio de acuerdo a sus costumbres, tradiciones e instituciones conforme lo dispuesto en el Título VIII, Capítulo 5 Artículo 246 (Ibañez Morales & Oquendo Higueta, 2015). El país pasó de tener un modelo monocultural en el que se basaba la Constitución Política de 1886 a un modelo de estado pluriétnico y multicultural con la Constitución Política de 1991 (Arbeláez & Vélez, 2008). Estos reconocimientos por parte del Estado colombiano respondían a las exigencias de amplios sectores sociales sin cobertura jurídica en el marco de un Estado Social de Derecho (Pito, 2015).

El mandato constitucional hace necesaria la participación del movimiento indígena desde el ámbito social en el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural en Colombia, lo que permite posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a una educación que respete y desarrolle la identidad cultural de sus pueblos (Pito, 2015).

Dando continuidad a lo planteado en la Constitución Política de 1991, la Ley de General de Educación de 1994 reconoce que la educación es fundamental para que los pueblos indígenas rompan el patrón de exclusión y discriminación que traían consigo por una Constitución que les negaba el derecho a la participación y también como un medio que les garantice el uso pleno de

sus derechos humanos, individuales y colectivos (Tobar, 2020). Por lo tanto la Ley General de Educación de 1994 da paso al reconocimiento de la etnoeducación para la integración de estos nuevos saberes, aunque las agendas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde sus inicios en la década del 70 como movimiento indígena comenzó a plantear el concepto de educación propia dada la necesidad de recuperación de la historia, costumbres y tradiciones propias; así que plantean la necesidad de formar maestros “que enseñen de acuerdo a las necesidades y en sus respectivas lenguas” (Pérez, 2018, p. 59). De esta manera, podemos evidenciar cómo la educación propia de los pueblos indígenas ha sido un soporte importante para la revitalización de las culturas y el mantenimiento del sentido de identidad a través de la tradición oral y la historia de las distintas luchas que han librado para defender el territorio y permanecer hasta hoy como pueblos.

En este sentido, la identidad cultural está conformada de diversas luchas por recuperación de tierras, el reconocimiento de su autonomía y reconocimiento como pueblos ancestrales: sus saberes, conocimientos y lenguas originarias, en consecuencia los pueblos indígenas han reconocido la escuela como un escenario para ello, debido a que en los últimos tiempos han desaparecido de la memoria colectiva los conocimientos y prácticas propias de su cultura, se han abandonado las ideas matrices de la cultura Nasa en ocasiones por la globalización y el sistema imperante que lleva al olvido de lo propio (Bonilla, 2018).

Uno de los departamentos de Colombia que presenta mayor número de población indígena es el departamento del Cauca, en el que se identifican alrededor de 308.455 personas reconocidas como indígenas para el CNPV (Censo Nacional de Población y Vivienda) del 2018 y un total de 105 resguardos indígenas formalmente reconocidos en 32 municipios (DANE, 2019), entre los cuales se encuentra el resguardo indígena Nasa de Tacueyó en el municipio de Toribío, integrado por una totalidad de 15,527 indígenas. En este resguardo se encuentra la Institución Educativa La Playa donde acuden estudiantes del pueblo Nasa desde las veredas aledañas como La Playa, El Triunfo, Santa Martha, Gargantillas, La Esperanza, Boquerón, La Palma y el centro poblado del resguardo de Tacueyó. La institución educativa alberga 412 estudiantes indígenas Nasa reconocidos en los grados de transición a undécimo y cuenta con 27 dinamizadores –

docentes¹ de los cuales 20 son indígenas Nasa, 7 son docentes externos al territorio, es decir que no se reconocen como indígenas.

El pueblo Nasa tiene unos principios y raíces cargadas de fuerza, resistencia y sabiduría, es necesario que los jóvenes futuros líderes del territorio reconozcan también esta riqueza y la apropien desde la escuela, es por ello que para la comunidad Nasa del resguardo indígena de Tacueyó, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y el Plan de Vida Proyecto Nasa, plan de vida del territorio, es fundamental que la educación se imparta basándose en los lineamientos de sus pueblos, cultura y tradiciones ancestrales, lo que conlleva a una latente preocupación acerca de cómo se están fortaleciendo desde la escuela estos procesos culturales identitarios en los jóvenes indígenas Nasa.

Entre tanto, comprender la educación indígena propia como un elemento fundamental para la preservación de su población, cultura, saberes ancestrales y lenguas propias no solo es importante sino además necesario (Gomez & Tobon, 2018). Por tal razón, implica hablar de lo propio, es decir, es hablar de todas aquellas formas de superación de la colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios (Molina Bedoya & Tabares Fernández, 2014), lo que conlleva a entender que la defensa de la educación para sus pueblos representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y su existencia.

En estos términos, en la necesidad de la educación propia, surge el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como una exigencia de política educativa para reconocer los componentes pedagógicos, administrativos y políticos de las propuestas educativas propias de los pueblos indígenas una vez que las condiciones educativas en las comunidades han logrado la consolidación a nivel local, zonal y regional por medio de la construcción de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) (Bolaños, 2018) que logren fortalecer en los procesos educativos su identidad cultural.

¹ La construcción del sistema de educación en los pueblos indígenas llevo a una manera diferente de nombrar el rol del educador respondiendo a lo que significa ser maestro en una comunidad indígena. Un dinamizador- docente moviliza, dinamiza y genera dinámicas comunitarias y educativas impulsando a los sujetos al reconocimiento de su cultura. EL PEBI asume el término “maestro(a) comunitario” pero en general su utilización depende de la resignificación que le haya dado la comunidad. Profundizar en el tema en el texto de (Gutiérrez, 2017).

Así pues, a finales del año 2019 la Institución Educativa La Playa y demás instituciones educativas del resguardo indígena terminaban de afinar aspectos referentes al Proyecto Comunitario Educativo (PEC) que venía en construcción desde el 2015. Y dentro del quehacer docente, como directora de grupo del grado décimo del periodo lectivo 2019 y notando la manera como se perdía el interés por los saberes propios en los adolescentes, se decide emprender un camino por el recogimiento de estos saberes en la comunidad desde prácticas pedagógicas distintas a las aplicadas normalmente en la institución desde la dirección de grupo, diferenciando estas de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo sólo para dar cuenta de si un alumno aprobó o no aprobó una materia y rectificar lo aprendido en el salón de clases.

Durante el periodo académico 2019 se implementaron una serie de actividades y estrategias pedagógicas desde la dirección de grupo del grado décimo, en esta medida me planteo la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las prácticas pedagógicas en la dirección de grupo del grado décimo en el periodo académico 2019 de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca aportaron al fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Sistematizar las prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural en la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca.

2.2 Objetivos Específicos

- Describir las prácticas pedagógicas de la experiencia para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes del grado décimo del periodo académico 2019 de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca.
- Identificar en las prácticas pedagógicas de la experiencia llevada a cabo en la dirección de grupo del grado décimo del periodo académico 2019 de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca, elementos de la identidad cultural Nasa, desde la mirada de estudiantes indígenas y docentes-dinamizadores.
- Construir colectivamente con docentes-dinamizadores y estudiantes, recomendaciones y nuevas prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en los estudiantes de la Institución Educativa La Playa.

3. Antecedentes de Investigación

La interculturalidad se ha visto en los últimos tiempos como una oportunidad para abarcar todos los temas que conllevan a la preservación y fortalecimiento de las culturas, haciendo un intercambio de saberes entre unos y otros pueblos. Cuando estos intercambios de saberes se entretrejen a nivel educativo, se puede percibir un futuro de muchas posibilidades para los pueblos indígenas y la educación propia, siempre y cuando haya un ambiente en el cual se comprenda la necesidad de preservación cultural de los pueblos indígenas.

3.1 La identidad cultural en la escuela

El fortalecimiento de la identidad cultural indígena en niños y adolescentes es un tema importante de trabajo en el ámbito académico, no solo se ha trabajado con comunidades indígenas en Colombia sino también en otros países de Latinoamérica. La pregunta constante siempre se ha enfocado en los cambios sociales que han ocurrido gracias a la modernización, como lo plantea el autor Zebadúa (2011), el cual realiza un análisis teniendo en cuenta como base tres conceptos centrales: la cultura, las identidades y la transculturalidad. Se analiza la cultura como una necesidad de entender las nuevas realidades étnicas que enfrentan los jóvenes y como la identidad hace parte de esas nuevas realidades, “como están construyendo sus identidades y cómo estas nuevas identidades se distinguen como parte de las retroalimentaciones que estos jóvenes efectúan, desde adentro y desde afuera, de sus propias realidades” (p.37).

En Colombia, las autoras Angelina López Daza y Omaira Chalparizan Valverde también expresan su inquietud frente a la identidad cultural y la globalización en su investigación, la cual busca el fortalecimiento de esta identidad cultural Nasa siguiendo el camino del sol y la luna dentro del calendario propio teniendo en cuenta las experiencias y vivencias que han sido transmitidas por los mayores de la comunidad a través de la oralidad desafiando así las amenazas que podría traer la globalización que atentan contra la cultura de los pueblos originarios (López & Chalparizan, 2016).

Otro tema presente también frente a la identidad cultural que está relacionada con la globalización y modernización son los diversos fenómenos sociales como el extranjerismo que

influencia a los pueblos indígenas (el Caucaño para el caso puntual) a tal punto de perder la noción de sí mismos como lo retrata la autora Guiselle Maria Gonzales Ospina. La autora deja claro que aunque en la Institución Educativa en la que se realiza esta investigación, la Institución Educativa Santa María de Caquiona, existen grupos de estudiantes y docentes que trabajan en pro de mantener esta cultura viva dentro del territorio y en el diario vivir de los jóvenes, no existe una educación pensada en fortalecer estas prácticas culturales (González Ospina, 2020).

No solo la amenaza que representa la globalización para las comunidades indígenas y la preservación de sus saberes propios ha sido una pregunta en torno al tema de la identidad cultural, también la necesidad de apropiarse de la cultura en los jóvenes ha sido un tema de investigación para evitar que se pierdan las costumbres propias de dichos pueblos. Siguiendo esta línea, los autores Joan Vallés Villanueva y María Gabriela López Suárez realizan su investigación en Chiapas que es un estado de la república mexicana integrado por 118 municipios con una sociedad multicultural conformada por grupos étnicos y mestizos. Los autores pretenden dar visibilidad a las comunidades chiapanecas para permitir reconocer aquellas prácticas culturales que aún se conservan a través del tiempo, como sus rituales, fiestas, gastronomía, música, etc. A través de la fotografía como una forma de arte, se pretende lograr que los individuos reconozcan las formas culturales generadas por su comunidad, que se apropien del entorno y logren también “resignificar lo básico para construir puentes entre los imaginarios culturales personales y las realidades actuales” (Vallés & López, 2019, p. 142).

Encaminados al fortalecimiento de la identidad cultural los autores Iván Manuel Sánchez, Wilmer Rafael Aguirre y Juan Carlos Ochoa explican la necesidad que existe de que en los procesos educativos desarrollados en el resguardo indígena de Kankuamos se apunte al fortalecimiento de la identidad cultural para perpetuar las costumbres, tradiciones y la cosmovisión del pueblo indígena frente a su relación con el entorno. Buscan que la educación propia y la educación oficial se articulen para lograr formar niños y jóvenes “que amen su territorio y contribuyan a mantener el tiempo su identidad” (Sánchez et al., 2015, p.61). Las autoras Leidy Carolina Daza Díaz, Liliana Rocío Manrique Florian y Lina Marcela Pachón Salgado en su investigación proponen analizar las condiciones y posibilidades para desarrollar prácticas de educación intercultural que fortalezcan la identidad indígena en estudiantes

pertenecientes a dicha etnia en la ciudad de Bogotá Colombia e identificar las prácticas pedagógicas ya existentes en las instituciones a investigar (Daza Días et al., 2017).

De esta manera podemos establecer una relación entre las preguntas que se han hecho otros autores respecto a la pregunta principal de este trabajo de investigación la cual está encaminada a fortalecer la identidad cultural de los jóvenes desde la escuela en comunidades indígenas.

3.2 Las prácticas pedagógicas y la experiencia

En la educación, como lo dice Páez (2015), los mismos docentes “suponen que la docencia se hace por fuera del cuerpo, de los miedos, de las alegrías, de la tradición, de la lengua que se usa cuando se asume la enseñanza” (p. 170). Por esto, es de vital importancia conocer cómo las experiencias permean las prácticas y logran darle un nuevo valor y cómo éste le da un sentido más profundo a la educación propia.

Las prácticas pedagógicas consisten en una acción o ejercicio de enseñanza que, siendo constante y “experimental” aspira desarrollar en el sujeto la capacidad para desempeñarse en la labor docente (Páez, 2015), siendo una noción que designa:

- a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
- b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
- c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas.
- d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (De Echeverry, 1979, p.2)

Ahora bien, Páez se refiere a la experiencia como algo que se adquiere con la práctica, es decir que en la práctica ocurre la enseñanza y ésta a su vez, puede experimentarse en diversos escenarios: familia, la educación preescolar, media, universitaria, etc., de ahí que la experiencia

surja como ese conocimiento que se tiene de las cosas y del mundo que de alguna manera han dejado una enseñanza (Páez, 2015).

Cuando se reflexiona la experiencia al conocimiento y a la enseñanza, se genera la *experiencia pedagógica* que “resulta ser entonces una enseñanza lograda con la práctica y que siempre pretende la enseñanza a otros” (Páez, 2015, p. 174); la experiencia también rescata el saber de los sujetos en sus diferentes contextos, saberes que no están en libros sino en los discursos y prácticas de la misma comunidad.

La educación propia busca que las prácticas, experiencias y saberes logren situarse en los contextos particulares donde estudiantes puedan construir conocimiento y habilidades particularidades de su entorno (Joya & Valbuena, 2016), permitir la relación entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, el reconocimiento y la identidad en espacios amigables y de construcción colectiva (Duque et al., 2013), donde el papel del docente más que dictar clase consista en orientar a estudiantes hacia sus saberes propios y el reconocimiento de su identidad cultural que finalmente es lo que buscan los objetivos del plan de educación propuestos en el SEIP por el CRIC.

En esa medida práctica pedagógica y experiencia, van entrelazadas, porque posibilitan la producción de conocimiento, la reflexión, el aprender de lo que se hace desde el revisar los pasos, los eslabones, las acciones.

Si se tienen en cuenta los objetivos del SEIP, podemos ver cómo la experiencia va tomando un lugar dentro de las prácticas pedagógicas, se construye gracias a ellas, los saberes que pueden ser transmitidos desde las comunidades son un logro que permiten comprender ese quehacer desde la enseñanza, “de ahí la importancia de sistematizar las experiencias, de socializarlas y comunicarlas a otros” (Páez, 2015, p. 187).

3.3 Metodologías entorno a la identidad cultural en la escuela

Entre las metodologías utilizadas por los anteriores autores, que serán la base de los antecedentes de este trabajo de investigación, encontramos metodologías cualitativas con perspectivas participativas, donde por medio de técnicas y registros como entrevistas, videos, fotografías, conversaciones, diario de campo, observaciones generales, conversatorios, salidas pedagógicas de campo, presencia en asamblea y eventos comunitarios se incentiva la

participación de los actores involucrados en estas investigaciones (Gonzales, 2020; López & Chalparizan, 2016; Valléz & López, 2019; Sánchez et al., 2015). Las metodologías con enfoque interpretativo, desde la Hermenéutica, con técnicas de generación de información como el Estudio de Caso y el Análisis de Contenido usadas para el desarrollo investigativo también hacen presencia en el trabajo de los autores Daza et al., (2017).

Una metodología que se relaciona con esta trabajo es la Sistematización de Experiencias como la empleada por la autora María Alejandra Tenorio Valencia, donde se recogen las bitácoras, transcripciones, ejercicios escriturales, autoevaluaciones y el diario de la profesora de historia de la Institución Educativa obtenidos a partir de los semilleros de investigación implementados para iniciar el proceso de sistematización y fortalecer los procesos culturales a partir de historias orales de la misma comunidad (Tenorio, 2016).

La metodología y los instrumentos utilizados por los diversos autores anteriormente citados se relacionan directamente con algunas de las técnicas que se utilizan en este trabajo investigativo, destacando esto como un factor importante en tanto la validez y confiabilidad de estas en los estudios previos y por tanto, un elemento de confianza para el desarrollo de un proceso investigativo que busca reflexionar sobre la práctica misma.

3.4 Reflexiones sobre trabajos previos

Una de las reflexiones más sobresalientes y que se repite en varias ocasiones en trabajos de investigación previos resaltan la recopilación de los diferentes saberes ancestrales a través de historias orales, fotos, videos, entrevistas, entre otras técnicas e instrumentos, y por medio de la socialización de los mismos resultados se encuentra que pueden lograr una (Re) construcción colectiva de los saberes propios de los diferentes territorios indígenas, consiguiendo así un fortalecimiento de la identidad cultural de sus pueblos (López & Chalparizan, 2016). Se concluye así que para fortalecer estos procesos se debe comprender y visualizar cómo la etnoeducación y la educación formal están incidiendo en la identidad cultural y en las expresiones propias, dejando en evidencia en las conclusiones de algunos estudios que son pocas las instituciones educativas interesadas en un trabajo pedagógico que permita fortalecer la identidad cultural. Sin embargo,

autores como Sánchez et al., (2015) resaltan que las expresiones del pueblo indígena se pueden fortalecer conservando las costumbres y tradiciones desde los procesos etnoeducativos a los que se tiene acceso por medio de los Proyectos Educativos Comunitarios PEC. Este tanto, este tipo de investigaciones y sus resultados muestran que es necesario y además pertinente para este trabajo de investigación lograr una recuperación de la memoria de la comunidad que sirva para fortalecer en sí misma las raíces de los pueblos indígenas.

Finalmente se rescata a través de la revisión de trabajos previos se puede observar la importancia de mantener la identidad cultural de los diferentes pueblos originarios en América Latina como una forma de mantenerse a través del tiempo y como un proceso de resistencia. Las anteriores investigaciones brindan una luz sobre lo que éste trabajo de investigación pretende, que es buscar un fortalecimiento de la identidad cultural entre jóvenes desde la escuela, desde prácticas pedagógicas que les permitan conocer y apropiarse de su “Ser Nasa”, cómo la escuela se ocupa de este tipo de situaciones y de qué manera desde la docencia se pueden abordar este tipo de temas consagrados en el PEC.

4. Referente Teórico

4.1 Referente Legal

Tanto el Estado colombiano como las autoridades indígenas del CRIC han legislado en favor de la educación para pueblos indígenas en el país.

Dichos elementos destacan como elementos centrales la consolidación de los programas de etnoeducación en el país, la idea central que debían llevar los programas de educación y que finalmente ayudaron a la consolidación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP.

A continuación, se representan algunas leyes, resoluciones y decretos expuestos por parte del Estado colombiano y del CRIC, respectivamente en una línea de tiempo entre los años 1978 y 2010 que han permitido a los pueblos indígenas tener bases sólidas para la consolidación de sistema educativo propio en sus comunidades.

Tabla 1

Legislación del Estado colombiano

Ley/ Resolución/ Decreto	Objetivo
Decreto 1142 de 1978	Reglamenta el artículo 118 del Decreto 88 de 1976 sobre educación en comunidades indígenas, donde el Estado se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas (Decreto 1142, 1978).
Resolución 3454 de 1984	Constituye el programa de etnoeducación dentro del mismo ministerio con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas. (Romero, 2002).
La ley 21 de 1991	Aprueba el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que establece una serie de derechos particulares de los pueblos indígenas que los gobiernos tienen la responsabilidad de cumplir. El Convenio protege la integridad económica, social y cultural de dichos pueblos. (Guido et al., 2013).
ley 115 de 1994	Artículo 55: “educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y

Ley/ Resolución/ Decreto	Objetivo
	autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Ley 115, 1994).
Decreto 804 de 1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos: “la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”(Decreto 804, 1995).
la Ley 397 de 1997	Se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura y se crea el Ministerio de la Cultura. Artículo 6°: el Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos (Ley 397, 1997).
Resolución 0137 de 2018	Por medio del cual se establecen lineamientos para la resignificación, actualización, modificación y revisión del Proyecto Educativo Comunitario PEC o PET de los establecimientos educativos que atienden a población indígena en edad escolar. (Resolución 0137, 2018).
Decreto 2500 de 2010	Reconoce al SEIP como el Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas y la autonomía de su administración a las autoridades indígenas. Este paso de la etnoeducación, es el resultado de la lucha de los movimientos indígenas por ser partícipes en las decisiones que los involucran por parte del Estado Colombiano durante todo trayecto desde la década del 70’ hasta la actualidad (Guido et al., 2013).

Nota: Leyes, resoluciones o decretos recopilados específicamente para este trabajo de investigación. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2*Legislación del CRIC*

NORMA	OBJETIVO
Resolución 01 de 2019	<i>“Por la cual se orienta y operativiza los Caminos Políticos, Pedagógicos y Administrativos para el despertar de las Semillas de Vida en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP” en todos los territorios del departamento del Cauca.</i>

Nota: Leyes, resoluciones o decretos recopilados específicamente para este trabajo de investigación. Fuente: elaboración propia.

4.2 Referente Conceptual*a. La Etnoeducación y su Relación con la Multiculturalidad*

El término “etnoeducación” se utilizó por primera vez en el año 1981 por el antropólogo mexicano Guillermo Bonfill Batalla durante un discurso en Costa Rica para referirse a una educación cultural diferenciada para grupos étnicos. En Colombia, la etnoeducación tiene sus inicios en las consignas de lucha del movimiento indígena en la década del 70. El Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC ya veía una necesidad imperante de involucrar la educación como un referente indispensable para los propósitos del movimiento.

Antes de 1971 la educación oficial en Colombia era manejada por el gobierno y la Iglesia Católica, una situación que no beneficiaba los intereses indígenas ya que esta estaba encaminada a “civilizarlos”, es decir, a enseñarles castellano y desindianizarlos haciéndoles ver como pecaminosas todas aquellas actividades que los identificaban como indígenas (PEBI, 2004). Se manejaba un entorno de enseñanza que desconocía y menospreciaba la identidad cultural del estudiante, se silenciaban las lenguas indígenas y no había respeto por la autoridad comunitaria (Bolaños & Abelardo, 2018). Como se expresa en el libro *¿Qué pasa si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, para el CRIC “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (p. 21), por ello, a partir de este escenario y después de largas luchas políticas por parte de organizaciones surge en 1978 el Programa de Educación Bilingüe (PEB) – más tarde también Intercultural (PEBI)- que contribuye directamente a los objetivos

fundamentales del CRIC: unidad, territorio, cultura y autonomía. Inicialmente, el PEBI buscaba conseguir un posicionamiento político a través de la escuela (Bolaños & Abelardo, 2018), actualmente el Programa trabaja las escuelas comunitarias del CRIC y busca “potenciar la sabiduría ancestral de cada pueblo, educar para la lucha de resistencia, valorar y reproducir en las comunidades los saberes y conocimientos comunitarios, es decir, partir de los saberes propios para entrar en diálogo con los saberes otros” (Pérez Orozco, 2018, p.60)

Vista desde los pueblos indígenas, la etnoeducación permite retomar las raíces, tradiciones y las enseñanzas propias de las comunidades; busca a través de sus costumbres y tradiciones, la mejor forma para que las nuevas generaciones aprendan el “ser indígena”, respetando su lengua y su cosmovisión (Arbeláez & Vélez, 2008).

El Gobierno colombiano por medio de la promulgación de sus leyes y el movimiento indígena CRIC por medio de sus bases de educación propia, propician un ambiente educativo donde todos los participantes tengan lo que requieren según su identidad cultural. Aunque ambos comienzan a hablar de etnoeducación es evidente que se tienen comprensiones diferentes de este concepto. Para el movimiento indígena, desde una mirada histórica, la etnoeducación propuesta por el estado está más conectada con la multiculturalidad; para ellos esta conexión debería estar dada desde la interculturalidad.

La multiculturalidad busca llevar a un campo de tolerancia y respeto a los diferentes tipos de culturas que existen dentro de un determinado espacio considerándolo suficiente para permitir que la sociedad nacional funcione sin mayor conflicto, problema o resistencia (Walsh, 2005). En sí misma, la multiculturalidad genera una segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas sin aspecto relacional (Walsh, 2001).

Como lo expresa el autor Sergio Navarro Martínez (2020) “la multiculturalidad reconoce la coexistencia de la diversidad cultural y lingüística sin cuestionar la forma en que se presentan las relaciones dentro de tal diversidad” (p. 26). A diferencia de esta, la interculturalidad se enfoca en analizar las interacciones que en ocasiones pueden ser desiguales entre miembros de diferentes grupos culturales que ocupen un mismo territorio; como lo expresa el mismo autor en la interculturalidad “se acepta la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuos en condiciones de equidad haciendo un cuestionamiento sobre las relaciones de poder”

(p. 26). Por lo anterior, se hace necesario la vista de la interacción entre culturas desde una perspectiva más amplia como lo ofrece la interculturalidad.

b. Alcances o Delimitaciones de la Multiculturalidad e Interculturalidad

En Latinoamérica la interculturalidad logra posicionarse gracias a las luchas que llevaron a cabo los movimientos sociales, populares marginados y llamados por el estado “minorías”, en busca de reconocimiento étnico, cultural y político. Interculturalidad significa “entre culturas”, un intercambio de saberes que se establece en condiciones de igualdad (Navarro Martínez, 2020). Debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas que poseen diferentes tipos de conocimientos, orientada a generar y construir un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. La interculturalidad pretende reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 2005). Las metas de la interculturalidad son promover relaciones positivas entre distintos grupos, formar ciudadanos consientes de las diferencias confrontar la discriminación, racismo y exclusión (Walsh, 2001).

A pesar de las orientaciones de la interculturalidad, se debe tener especial cuidado al momento de traerla en contexto ya que la interculturalidad ha perdido importancia porque en los últimos tiempos todo se vuelve intercultural “sin discernir sus conformaciones ni los trasfondos, lo cual lo desvirtúa como una práctica dialogal, real y política” (Guerrero, 2014, p.17). A lo que esto lleva es a la importancia de reconocer los discursos, aprender a diferenciarlos y encontrar las intencionalidades e implicaciones con las que estos vienen cargados con el fin de lograr una relación intercultural inclusiva (Guerrero Rivera, 2014).

Axel Rojas (2011), analiza la dimensión de la interculturalidad cuando esta es entendida como una tecnología de la multiculturalidad que opera a través de un proyecto concreto la etnoeducación, “un proyecto que define quiénes son considerados *otros*, en qué circunstancias, de acuerdo con qué atributos; y al mismo tiempo, cómo deben relacionarse con la cultura, los conocimientos y las políticas en relación con los cuales son considerados *otros*” (p. 179).

Estos “otros” de los que habla Rojas, llevan a la necesidad del reconocimiento de la alteridad, de hacerla visible en un proyecto como lo es la interculturalidad que además de producir la alteridad en sí misma, busca también integrar, para así evitar que los sujetos de la otredad permanezcan al margen de dicho proyecto (Rojas, 2011).

De esta manera, además de hacer visible la otredad, permitir relaciones inclusivas y confrontar la discriminación, la interculturalidad tiene como meta operar como principio de ordenamiento social que llegue a todos los pueblos para lograr obtener una conformación de sociedad más justa y encaminada a la asimilación de la diversidad donde, además, la identidad cultural sea un referente especial de esa otredad.

El término “identidad” surge como reafirmación de unos frente a otros. Este concepto normalmente va más allá de las fronteras territoriales, aunque el concepto se encuentre vinculado a un territorio (Molano, 2007). Como lo expresa el autor Ignacio González Varas en su libro *Patrimonio Cultural*, publicado en el año 2000:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (Molano, 2007; como se citó en Daza et al., 2017, p. 113) .

De esta manera, la identidad cultural se refiere a la pertenencia a un grupo social con el que se comparten rasgos culturales como lengua propia, costumbres, valores, creencias y rituales en igual medida. Como lo expresa Molano (2007) en su artículo: “La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (p. 73).

c. Apuestas en la Educación Propia

En un primer momento, la etnoeducación surgió como un intento del gobierno por acortar las brechas educativas entre lo occidental y lo indígena, pero esto solo generaba una segregación de los diferentes grupos étnicos (Ortega Cobo & Giraldo Paredes, 2019). La etnoeducación no da cuenta de la diversidad y particularidad cultural de cada grupo étnico presente en el territorio colombiano ya que el concepto se origina desde la multiculturalidad abordando a estos como un grupo mayoritario, sin dar cuenta de la diversidad cultural de la nación, sin tener en cuenta las construcciones conceptuales que sobre educación puede surgir de cada uno de ellos; es por esto que los distintos grupos y comunidades que hacen parte de la diversidad cultural, no pueden ser etiquetados en un único concepto de etnicidad (Ortega & Giraldo, 2019). En consecuencia, los movimientos indígenas se identifican y promueven el concepto de “educación propia”. Como lo resaltan Ortega y Giraldo (2019) en su artículo, a través de la educación propia se logra una “preservación del patrimonio cultural de las etnias en Colombia, pues ha sido elaborado desde las cosmovisiones de los pueblos pudiendo superar grandes barreras que hasta ahora había tenido la inclusión étnica en educación” (p.71)

La educación propia surge en el marco del proceso educativo que el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en Colombia de las reivindicaciones étnicas, asumen como uno de los pilares fundamentales de sus reivindicaciones político-culturales. Permite a los pueblos autonomía, se concibe como la apropiación crítica y la capacidad de asumir su propia dirección y replantea la educación por parte de las mismas comunidades y actores involucrados. Lo “propio” tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato, sino el fortalecimiento de la cultura indígena de tal manera que las herramientas externas ofrezcan elementos que conlleven a una convivencia armónica con los otros pueblos y sectores sociales. Con la educación propia las comunidades y especialmente la comunidad indígena, buscan fortalecer sus saberes tomando herramientas internas y externas a los contextos comunitarios (Bolaños, 2012).

Para el CRIC la educación propia va más allá de un espacio en la escuela, ha sido una semilla que ha germinado en todo el proyecto global de la organización, logrando la construcción de identidad, sentido comunitario y espíritu de trascendencia; de esta manera se constituye la educación como una estrategia para el proyecto de vida de cada pueblo (PEBI, 2004).

d. El Plan de Vida como Propuesta de los Pueblos Indígenas y su Articulación en la Educación Propia

Los pueblos indígenas plenamente constituidos se rigen por un Plan de Vida, este es un instrumento de planeación que se construye a partir de un proceso participativo de autodiagnóstico y del ejercicio de elaboración de proyectos (Proyecto Nasa, 2020). Es un instrumento de política y de gobierno; y como tal, un acuerdo social que debe surgir del consenso. El Plan de Vida Proyecto Nasa lo conforman la asociación de los Cabildos indígenas de Tacueyó, Toribío y San Francisco, surge en el año 1980 el municipio de Toribío Cauca impulsado especialmente por el sacerdote Páez Álvaro Ulcué Chocué, para suplir la necesidad de articulación entre los Cabildos de Toribío, San Francisco y Tacueyó, además de la necesidad de estos pueblos indígenas de dar respuesta a los problemas socioeconómicos que aquejaban a toda la comunidad. Buscaba el fortalecimiento de los procesos sociales, organizativos y la cohesión social a través de la educación, la formación y los proyectos productivos, de tal forma que se conformara una comunidad respetuosa de los valores tradicionales del pueblo Nasa y que hiciera trascender su cosmovisión por generaciones. Para llegar a sus metas el Plan de vida se ha convertido en la carta de navegación de todas las actuaciones y de las autoridades tradicionales de la comunidad. Dentro de este plan se contemplan los ámbitos familiares, gobierno, territorio y comunidad en los cuales se ha enfocado el trabajo y el que hacer de los Cabildos (Proyecto Nasa, 2020).

Para el pueblo indígena Nasa, el plan de vida refleja sus sentidos y su propia forma de concebir la vida. Un ejemplo de esto es su sentido de la participación y de lo comunitario, un espacio en el que existe respeto por sus opiniones y decisiones, todos los puntos de vista son tenidos en cuenta lo que hace que todas las decisiones se tomen en grandes asambleas donde se delibera entre todos hasta llegar a un consenso (Calpa, 2011). De esta manera, es de esperarse que el sistema educativo para esta comunidad sea también concebido desde una concepción comunitaria, lo que en la actualidad se conoce como Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) con presencia en cada resguardo (Calpa, 2011).

En 1994, como desarrollo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el Estado colombiano propuso la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con el fin

de potencializar la autonomía institucional donde cada institución educativa construyera un proyecto en el cual participara toda la comunidad escolar de modo que se adaptaran a las necesidades locales los objetivos educativos de la institución. Pero desde el punto de vista de los movimientos indígenas, este proyecto no abarcaba una de las propuestas fundamentales que había vislumbrado el CRIC en el tema educativo: el carácter comunitario de la educación propia (PEBI, 2004). El PEI planteado por el Estado se centraba en la comunidad de un modo restringido, no reconocía a la comunidad que rodea la escuela, no tenía en cuenta a esta como un entramado relacional más allá de lo que se dicta en un salón de clases. De esta manera surgen los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) propuestos por el CRIC como una estrategia que implica la elaboración de proyectos institucionales teniendo en cuenta la dimensión comunitaria, local y cultural propia (Prada Robles et al., 2016). Esta propuesta hizo partícipes no solo a los pueblos indígenas, sino también a otros grupos étnicos como los afrodescendientes, raizales y room. Como se explica en el texto del CRIC (2004)

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 las comunidades locales. [...], se concibió como una metodología de desarrollo del conocimiento tradicional, en algo apropiado por los mismos actores (comunidad, dirigentes, maestros y niños), en una dinámica de interrelación entre localidades, zonas y regiones. 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 (p. 72).

Podemos decir entonces que el PEC se desarrolla basándose en la educación propia, en la multiplicidad de saberes de la comunidad y la identidad cultural como uno de los factores principales para el desarrollo de este. Se realiza de manera colectiva entre la comunidad, luego se adapta a la escuela y se desarrolla basándose en las necesidades del entorno. De este modo, con los PEC se recapitula parte del plan de vida de las comunidades indígenas en este caso (Prada Robles et al., 2016) e integra finalmente el Sistema Educativo Indígena Propio.

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) surge como una política pública del gobierno nacional para el mejoramiento de la calidad educativa de los indígenas en los niveles

básico, medio y superior (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2013). Es una herramienta básica para que los pueblos indígenas de Colombia avancen en la reflexión y debate acerca de la construcción, desarrollo, fortalecimiento y consolidación de un Sistema Educativo Indígena Propio, que tenga pertinencia social y cultural, para la permanencia como culturas y pervivencia como pueblos. Es producto de los años de concertación del movimiento indígena, recoge las experiencias organizativas, recupera los usos y costumbres propios, busca fortalecer la autoridad tradicional (gobiernos propios), la autonomía, el territorio y la identidad cultural; retoma los principios fundamentales de lo que debe ser una Educación Propia, una educación para la vida (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2013).

Cabe resaltar que el CRIC ya venía cimentando en sus inicios como movimiento indígena esta propuesta de educación indígena. El Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del CRIC desde el año 1978 ha recopilado documentos que dan lugar a las características de la educación que se requiere en los pueblos indígenas del Cauca. Esta investigación por parte del PEBI sirvió de apoyo para estructurar lo que se denomina Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) (Yatacué Collazos, 2018), este sistema permitiría un funcionamiento orgánico de las políticas públicas de educación indígena impulsadas por el CRIC en Colombia. El SEIP está integrado por los componentes político, pedagógico y administrativo con los cuales está estructurado el PEBI del CRIC para lograr de esta manera una transformación de fondo en el sistema educativo nacional (Galeano Lozano, 2013).

e. Prácticas Pedagógicas: ¿Qué buscan en la relación escuela-comunidad?

El término concerniente a las “prácticas pedagógicas” ha traído consigo una interminable duda sobre a lo que se refiere en realidad ya que la relación entre la teoría y la práctica que esta conlleva constituyen un problema en la mayoría de los aspectos de la vida. En el campo educativo la teoría y la práctica sufren desencuentros, por lo que es necesario señalar una distancia entre la producción de conocimiento y la puesta en práctica del mismo (Álvarez-Álvarez, 2015). (Martínez Boom, 1990), describe la práctica pedagógica como

una categoría metodológica y como una noción estratégica que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela, el maestro y un saber pedagógico. [...] la práctica pedagógica se constituye así en una práctica de saber en dónde se producen reflexiones sobre diversos objetos y de este modo las relaciones entre los elementos que la conforman se recomponen permanentemente superando la imagen de algo estático y perfectamente definido (pp. 12-13).

La autora Olga Lucia Zuluaga, define lo pedagógico como una teoría y como una práctica al decir que:

Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (De Echeverry, 1979, p.2)

Ahora bien, podemos definir las prácticas pedagógicas como acciones colaborativas que se implementan entre diferentes actores, sean docentes, estudiantes, directivos, etc., para que estudiantes y demás comunidad educativa logren resolver problemas de contexto mediante la gestión y co-creación del conocimiento a partir de fuentes confiables, como lo sería en este caso el docente (Tobón et al., 2018), de esta manera podemos entender que las prácticas pedagógicas no son exclusivas del docente sino de todo aquel que esté vinculado al aprendizaje.

Desde la socio formación, que es la categoría en la que encontramos las prácticas pedagógicas, podemos esclarecer que estas no se refieren al manual que debe seguir el docente para llevar a cabo su clase y cumplir con las metas de aprendizaje, va mucho más allá, son aquellas acciones de valor agregado que contribuyen a la formación de los estudiantes o de las personas involucradas en el aprendizaje para que “contribuyan al desarrollo social sostenible en el marco de la sociedad del conocimiento” (Tobón et al., 2018).

La interculturalidad, la etnoeducación, la educación propia y las prácticas pedagógicas serán los conceptos base donde se empezará a construir este trabajo de investigación, además de tener en cuenta al SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) como política educativa de los pueblos indígenas, pues para lograr un fortalecimiento de la cultura necesitamos conocer las raíces de esta, por qué es importante y cómo podríamos abordarla desde la escuela. Teniendo en cuenta los anteriores conceptos, lo que significa para el plan de vida la comunidad, su educación propia, el “Ser Nasa” y las prácticas pedagógicas como un concepto antes descrito, se logrará identificar cuáles fueron aquellas prácticas que se llevaron a cabo en la Institución Educativa La Playa que de una u otra manera incentivaron al fortalecimiento de la identidad cultural en los estudiantes.

5. Metodología

a. Paradigma y Enfoque de Investigación.

Para el desarrollo de esta investigación, se trabaja con una metodología cualitativa que genera datos descriptivos sobre la problemática que se quiere estudiar, las experiencias de los individuos involucrados en el estudio de forma oral o escrita y la conducta observable (Castaño Garrido & Quecedo Lecanda, 2002). La investigación cualitativa se caracteriza por intentar captar la realidad social a través de la perspectiva de los individuos inmersos en el estudio, es decir, a través de la percepción que tiene el individuo de su entorno.

La investigación cualitativa no constituye solamente una manera de aproximarse a las realidades sociales para indagar sobre ellas, pues sus propósitos se inscriben también en un esfuerzo de naturaleza metodológica y teórica, producto de un cambio paradigmático de amplia significación, que resultó de una polémica muy productiva sobre los soportes en los cuales se había sostenido hasta entonces la investigación empírica (Galeano, 2018, p.13)

Maria Eumelia Galeano en su texto *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada (segunda edición)*, nos habla de la investigación cualitativa como un medio para cambiar la mirada de los estudios de investigación social y centrarla en los sujetos presentes en ella, en sus contextos particulares con sus determinadas historias, la singularidad de su cultura, las distintas maneras como asumen los acontecimientos y situaciones en su diario vivir y por la que han cruzado sus historias personales (Galeano, 2018).

Por ésta significación que nos brinda la autora, vemos la necesidad de orientar el desarrollo de esta investigación con un enfoque cualitativo, donde los participantes tengan la vocería en el proceso y que además sea interpretativo, pues el carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, con diseños abiertos que permitan tener una mejor contextualización del caso esto se logra a través de entrevistas, grupos focales, observación; es decir, con toda actividad que implique trato directo con los participantes. Cabe resaltar también que las discusiones y conclusiones que se generan en un paradigma interpretativo están ligadas a un escenario educativo que contribuye a comprender, conocer y

actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2006) que es lo que se pretende lograr con el desarrollo de esta investigación

Como lo expresa Vain (2012), interpretación “supone, por un lado, la construcción de sentido, y, por otro, modos diferentes, diversos, singulares de construir ese sentido” (p.3), es decir que esta construcción social de realidades y de intentos por comprender dichas realidades que son sociales, también promueve sujetos humanos.

b. Estrategia de Investigación

La metodología desarrollada para esta investigación está enfocada en la Sistematización de Experiencias donde la investigación estará centrada, precisamente, desde la experiencia vivida, en este caso, en un ámbito de trabajo con cierto grupo de personas. La sistematización hace referencia, al menos desde los métodos cuantitativos y algunos cualitativos, a clasificar, catalogar y ordenar datos y representarlos en “sistemas” de información, todo desde un punto analítico de los mismos datos (Jara, 2009), pero entonces, ¿a qué nos referimos cuando, además de sistematización hablamos también de experiencias? Oscar Jara (2009) en su texto, nos habla de las “experiencias” como procesos vividos por personas concretas que pueden ser dinámicos y complejos, “procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p. 118).

Ghiso, (2011) define la Sistematización de Experiencias en este sentido en conjunto “como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a aprendizajes, compartirlos y cualificarlos” (p. 5), debe ir más allá de una simple reconstrucción social de los hechos, debe reflexionar dichas experiencias y aprender de ellas; además de ser un conjunto de procesos encaminados a la comprensión de experiencias, es importante que al mismo tiempo aporte para mejorar dichos procesos, mejorar la práctica, enriquecer los conocimientos y reflexiones

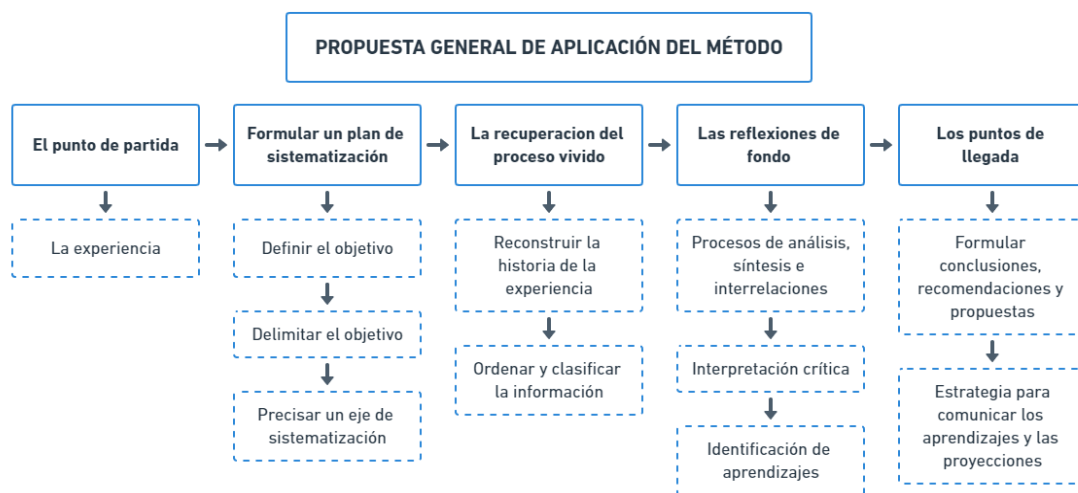
La Sistematización de Experiencias no es un método que se pueda llevar a cabo mecánicamente o siguiendo alguna fórmula preestablecida ni es una sucesión de procedimientos, es explicado mejor como lineamientos guiados por la práctica y la reflexión crítica de la

experiencia, además de un ejercicio que requiere pasión y disposición creativa por parte del investigador (Barnechea & Morgan, 2007). El autor Oscar Jara se refiere a una propuesta metodológica que indica una proposición del camino que se quiere recorrer según nuestros objetivos que orientan el proceso en determinada dirección pero que también deberá estar abierta a lo que vaya sucediendo en el transcurso de la investigación ya que “quienes proponemos el camino somos, a su vez, caminantes” (p.134). Por lo tanto, lo metodológico no puede reducirse a una técnica o un conjunto agrupado de técnicas previamente establecido (Jara, 2018).

Oscar Jara, en su libro *Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* presenta una propuesta general de aplicación del método para lograr obtener la información necesaria para iniciar la sistematización. El autor nos habla de una propuesta general de método en “cinco tiempos” que consiste en las siguientes indicaciones:

Figura 1

Proceso de sistematización denominado “cinco tiempos”.



Nota. Datos tomados del libro *Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (2018). Fuente: elaboración propia

Los autores José Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara Ferré señalan la importancia de la experiencia en el campo educativo cuando enfatizan que “la necesidad de la experiencia y

de pararse en ella, se convierte en un camino y en un origen para la investigación en la educación” (2010, p.21). Para los autores la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: primero cuando asimilamos que toda práctica educativa busca ser vivida como experiencia, como algo que dé que pensar; y segundo cuando comprendemos la realidad educativa en cuanto a su alcance pedagógico, es decir, en cuanto cómo interiorizan los protagonistas dicha experiencia, lo que ellos suponen, lo que les significa y que les da de pensar. Finalmente, podemos entender que la sistematización de experiencias en el ámbito educativo es pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas (Contreras & Pérez, 2010).

Siguiendo el objetivo de esta investigación nos enfocaremos en los protagonistas y como significaron la experiencia a continuación descrita, además, no hablaremos de “técnicas de investigación” ya que esto sería ir en contra de lo expuesto por los diversos autores citados anteriormente, en cambio se plantearán algunas técnicas o caminos que se tomaran de acuerdo a los objetivos planteados en este trabajo y basados en los “cinco tiempos” que nos plantea Oscar Jara.

i. Punto de partida

La experiencia.

La experiencia en este proceso es la vivida en la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena de Tacueyó en el municipio de Toribío departamento del Cauca, como directora de grupo del grado décimo durante el periodo académico 2019 donde, y en compañía de los estudiantes del grupo, se trabajaron diversas actividades para reforzar algunos aspectos de la cultura Nasa propia como estudiantes.

Algunas de las actividades que se trabajaron durante el año lectivo antes mencionado estaban enfocadas en conversaciones reflexivas a partir de interrogantes como: el porqué de la Minga Indígena llevada a cabo en marzo del 2019, cómo se fundaron los cabildos indígenas, y en reflexiones particulares: aprendiendo el himno al Hijo del Pueblo Nasa, visitando a una compañera miembro de la guardia indígena herida en una emboscada a un bus escalera y conocer

de primera mano la razón por la que eran atacados. A parte de estas acciones también se hicieron otras actividades en el aula que propiciaron la unión entre compañeros, como trabajos en equipo y organización de actividades de apoyo en los eventos de la institución educativa; porque el pueblo Nasa también se fundamenta en estos temas, en apoyarse, en ser una comunidad.

Cabe resaltar que esta experiencia no fue llevada a cabo con la finalidad de utilizarla para una propuesta o trabajo de investigación, este caminar solo estaba enfocado en fortalecer la cultura Nasa que los jóvenes empezaban a perder según mi lugar como dinamizadora-docente y el de otros colegas, y solo pretendía ser un trabajo de aula que sirviera para la vida de los estudiantes. En este sentido, fue preciso volver sobre nuestros pasos, los de ellos y los míos, para recordar y dar respuesta a diversas preguntas necesarias del proceso como ¿qué se trabajó?, ¿cómo se hizo?, ¿qué se pretendía?, ¿quienes participaron? Y ¿qué se logró?

La población participante de esta investigación es tanto estudiantes de la Institución Educativa La Playa del grado décimo del periodo lectivo 2019, pertenecientes al pueblo Nasa, como docentes-dinamizadores de la institución educativa que estuvieron en contacto durante este periodo de tiempo.

El grupo focal es el medio para recuperar las experiencias, en tanto el grupo de estudiantes ya no comparte desde este ámbito sino fuera de la institución educativa porque al momento de la investigación ya se han graduado. Las familias de los estudiantes serán también parte de este grupo, para darles a conocer las actividades que se llevaron a cabo y como las evidenciaron en casa. En este sentido se trabajaría en total con 3 grupos: estudiantes, docentes-dinamizadores y familias de los estudiantes. Mi papel, además de investigadora encargada de la sistematización de la experiencia, será también la de docente directora del grado décimo que se encargará de recoger la información en formato de memorias de todo este proceso durante el año lectivo 2019.

ii. Formular un plan de sistematización

Definir y delimitar el objetivo y precisar el eje de sistematización.

De acuerdo a los objetivos de esta investigación y al planteamiento que nos ofrece el autor Oscar Jara en su proceso de “cinco pasos” definir y delimitar el objetivo de la investigación es importante para la formulación de un plan de sistematización, en este caso, son claros los objetivos, tanto general como específicos que se han planeado en el inicio de esta investigación, se trabaja con estudiantes de grado décimo del año lectivo 2019 de la Institución Educativa La Playa, buscando sistematizar la experiencia que se llevó a cabo en la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa en dicho periodo lectivo a través de las prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.

Como se viene planteado, la Sistematización de Experiencias no tiene una “receta” de técnicas a aplicar, ya que, dependiendo precisamente, de la experiencia y de lo que los objetivos requieren se establecerán pasos a seguir para lograr la recuperación del proceso vivido como lo propone el autor Oscar Jara. Por tanto son diversas las actividades que se realizan por medio de la conversación presencial o virtual para reanimar las experiencias, es decir el inicio de la sistematización, por medio de una exposición del caminar en la experiencia que permita objetivarla mirando sus elementos desde afuera (Jara, 2018).

En tanto los objetivos específicos contienen verbos como “describir”, “identificar” y “socializar”, se argumenta porqué el encuentro a través de la conversación precisa, no solo la recolección de información sino la reactivación de la experiencia, la discusión sobre ella y la creación de relatos a través de los recuerdos respetando las diferencias en cada uno se hacen indispensables para este tipo de investigación.

iii. Recuperación del proceso vivido**Reconstruir la historia de la experiencia.**

Volver sobre nuestros pasos es primordial para describir las diferentes estrategias que se utilizaron para llevar a cabo este proceso de fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en y con los estudiantes, pero no basta con recordar lo que se hizo, ya que puede ser un proceso ambiguo donde se pierda información, ello se acompaña de los registros que se tienen, para que

el proceso descriptivo y reconstructivo en la misma revisión de documentación; todo ello permita tener un efecto de distanciamiento y de esta manera lograr hacer una reflexión crítica (Jara, 2018).

Las notas de clase, diarios del docente, fotos, videos, audios de las actividades y trabajos realizados por los estudiantes durante este proceso son parte esencial de la revisión documental, lo que permite según la propuesta de este estudio “recuperar lo vivido”, y así también identificar las situaciones e interpretaciones que surgieron durante la experiencia con base en los registros y no en la percepción y lo reinterpretado (Jara, 2018). Como apunta el autor Oscar Jara “lo más importante es lograr una visión general de la experiencia como proceso, como un trayecto realizado y vivido” (p.152).

En el trabajo es necesario contar con las personas participantes en él, es decir actores de la experiencia, tanto estudiantes como docentes-dinamizadores en el trayecto de ella.

La entrevista con estudiantes establece el medio para el dialogo, en donde se evidencia cómo se observaron estos en el proceso, qué se llevan de él y qué proponen en una visión de futuro.

Como lo expresa Hernández (2014) una entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra u otras (entrevistados)” (p. 403). A través de la entrevista, se logra una reconstrucción conjunta de los significados que surgieron a partir de la experiencia en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa. Es importante resaltar que, aunque esta sea proyectada como un diálogo informal para lograr tener la confianza de expresarse por parte de los participantes, se plantea una semiestructura con preguntas orientadoras que abordan los objetivos del estudio y permiten la improvisación en tanto pueden ser ampliadas en el camino de la interacción.

Docentes-dinamizadores que tuvieron algún tipo de interacción durante este periodo académico con estudiantes también participan en este proceso para sistematizar la experiencia y establecer nuevas estrategias en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.

La posibilidad de formar un grupo de enfoque es central en el trabajo, ya que con las entrevistas se cuenta con la apreciación individual de cada participante en la actividad y los

grupos de enfoque son vistos como entrevistas grupales donde sus participantes -que la mayoría de veces no excede las 10 personas-, hablan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente neutro, relajante y con un moderador que para el caso sería el investigador (Hernández Sampieri, 2014). Dicho grupo de personas “trabaja con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández, 2014, p. 409). El objetivo de este tipo de reuniones es generar y analizar la interacción entre los participantes, ver de qué manera se crea en conjunto diversos significados en torno al tema principal de la reunión y centrar la atención en la narrativa colectiva (Hernández, 2014).

Los grupos de enfoque estarán divididos en 4 grupos diferentes. Uno de ellos contará con la presencia de los estudiantes del grado décimo del periodo académico 2019, otro estará integrado por los docentes-dinamizadores de la institución educativa con los cuales se trabajaron las entrevistas, con estos dos grupos se espera reflexionar sobre la experiencia vivida; se contará con la participación de padres, madres y/o acudientes de algunos estudiantes del grado décimo de dicho periodo académico con el fin de explorar sus percepciones sobre la experiencia y finalmente, tendremos la presencia de docentes-dinamizadores correspondientes al nivel de la básica primaria de la Institución Educativa La Playa, pues la cultura Nasa se trabaja y se refuerza en la institución educativa en los niveles básicos de educación pero dicho refuerzo e instrucción se pierde en el nivel de bachillerato, de esta manera, será de mucho interés tener en un grupo de enfoque docentes-dinamizadores de la básica primaria para que nos compartan sus experiencias con sus estudiantes, qué métodos manejan para con los niños y qué sugerencias podrían hacer para lograr un mayor fortalecimiento en el nivel de básica y media secundaria.

Ordenar, diseñar y clasificar la información.

Como se expresó anteriormente para esta investigación se recolecta información y documentos por parte de la docente-dinamizadora encargada del grupo donde se evidencien las diferentes prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes, se realiza la lectura de entrevistas a los estudiantes y docentes-dinamizadores de la media secundaria y grupos de enfoque donde además de los anteriores,

también participen padres, madres y/o acudientes de los estudiantes del grado décimo y docentes-dinamizadores de la básica primaria.

La recolección de las experiencias está en formatos fotográficos, audios, relatos de los estudiantes y estos se organizaron antes de interactuar con los participantes para recordar exactamente que se trabajó durante dicho año y cómo participaron los estudiantes en las diferentes actividades, que prácticas pedagógicas se reconocen y que se pretendía con ellas.

El grado décimo del año lectivo 2019 contaba con un total de 29 estudiantes, integrado por 11 hombres y 18 mujeres. Para esta actividad se trabajó con un grupo más reducido, para no exceder el número manejable de participantes, en este caso se cuenta con la participación de 7 estudiantes tanto para las entrevistas como para integrar el grupo focal, contando con la presencia de hombres y mujeres. Se cuenta con la participación de 10 docentes-dinamizadores en total los cuales tuvieron en contacto con los estudiantes en el año 2019, además de dos docentes-dinamizadores de básica secundaria para reflexionar con ellos sobre el manejo que la secundaria le da al tema del fortalecimiento de la identidad cultural.

Las preguntas de las entrevistas están diseñadas de maneras diferentes dependiendo de si van dirigidas a docentes-dinamizadores o estudiantes. Para las entrevistas se planteó un diseño semi estructurado siguiendo la guía de Hernández (2014) el cual propone un modelo de guía o protocolo para llevar a cabo la entrevista. Se resalta que, aunque la entrevista está estructurada en preguntas orientadoras de base, se dio espacio para las opiniones por parte de los participantes o la anotación alguna por parte del investigador. Antes de iniciar las entrevistas se entregó a cada participante un formato de consentimiento (datos del participante, frase otorgando su permiso para grabar la sesión, fecha) el cual es firmado por el participante, de esta manera tanto el investigador como el participante se sentirán más seguros respecto al manejo que se le dará a la información que suministren.

Ahora bien, pasamos al diseño del diálogo que se llevó a cabo en el grupo de enfoque. Según el texto de Hernández (2014), cada sesión del grupo de enfoque debe estar previamente estructurada para señalar las actividades principales de la sesión y lograr con estas dar respuesta a nuestros objetivos. Para este grupo de enfoque se utilizó material estimulador, como fotografías de las actividades que se desarrollaron con el grado décimo durante el periodo académico 2019 y

se incluyeron no solo las actividades que se hicieron para reforzar la identidad cultural Nasa si no todas las llevadas a cabo durante el periodo lectivo, esta estrategia, como lo plantea Hernández (2014) en su texto, sirve para “romper el hielo”, introducir un tema, incentivar una discusión o proveer puntos de comparación y que los participantes expongan su perspectiva y experiencias de forma detallada acerca de un tema, fenómeno o situación” (p. 414), en este caso se utilizaron con dos propósitos, primero refrescar la memoria de lo que se hizo en el 2019 con los estudiantes y segundo lograr introducir al tema en general. En este caso se utilizaron tres preguntas orientadoras en la conversación:

- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de identidad cultural Nasa?
- ¿Por qué es importante para los estudiantes conocerla?
- ¿Qué actividades podemos llevar a cabo para fortalecer la identidad cultural?

Finalmente, y como pregunta de cierre se planteó a todos los participantes del grupo si consideran que se logró en el periodo académico 2019 con el grado décimo un fortalecimiento de la cultura Nasa desde las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por la dirección de grupo de dicho periodo. Como en la entrevista, a los participantes de nuevo se les da un formato de consentimiento para que de su permiso para grabar y tomar notas de la sesión. Los datos de la reunión se toman de las grabaciones y de las notas que se hagan en el diario de campo del investigador durante el proceso de conversación.

Una vez obtenidos los datos de las entrevistas y del grupo de enfoque procederemos a un análisis de dichos resultados. Para esto se utilizará un análisis inductivo.

iv. Reflexiones de fondo

Proceso de análisis e interpretación crítica: Análisis Inductivo.

Lograr obtener una reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia vivida durante la sistematización de Experiencias, lograr obtener datos interpretativos que aporten a la reflexión teórica es uno de los mayores desafíos cuando se acude a la implementación de esta estrategia (Ghiso, 2011).

El análisis inductivo es definido por la autora Martínez (2014) como “una inmersión en los detalles y especificidades de los datos para descubrir interrelaciones y generar categorías de significado importantes” (p. 91). El análisis inductivo parte de las observaciones específicas, en el caso de este trabajo de investigación serán todos aquellos datos observados y construidos a partir de las entrevistas y los grupos de enfoque, y a partir de dicha información obtenida se lograrán construir modelos generales de respuesta (Martinez Mediano & Galán Gonzáles, 2014). De esta manera se facilitará la comprensión de las actividades y sus resultados ya que podremos acceder a categorías a partir de la codificación de los datos obtenidos en las actividades previas.

Una de las características innovadoras de este tipo de análisis de datos cualitativos es la importancia en la comprensión de la perspectiva de los participantes y de los hechos sociales (Schettini & Cortazzo, 2015). Para iniciar este proceso de análisis de información se debe examinar los datos obtenidos en la implementación de las diversas técnicas utilizadas (notas de campo, entrevistas, grupo de enfoque, grabaciones, etc.) y etiquetarlos de alguna manera (a esto nos referimos cuando anteriormente se hablaba de “codificación”) para luego unir “como con un cordel” como lo especifica la autora, los distintos tipos de datos para lograr resaltar los vínculos que determinan el mayor número de conexiones entre los datos analizados, de esta manera, entre más vínculos mayor confiabilidad de los datos (Schettini & Cortazzo, 2015). La autora Schettini (2015) hace una reflexión sobre los datos obtenidos cuando expresa que “[...] las notas de campo, las grabaciones, los documentos secundarios o las transcripciones de las entrevistas no son datos, son todos los materiales a partir de los cuales se construyen los datos” (p. 32).

v. Puntos de llegada

Este punto del proceso “cinco tiempos” que se ha manejado hasta el momento en el trabajo de investigación que implica la formulación de conclusiones, recomendaciones y propuestas, así como las estrategias para comunicar los aprendizajes y las proyecciones será desarrollado más adelante en el capítulo de Resultados y Discusión al ritmo que se vaya presentando en el análisis de los datos.

c. Entramados de Información

Para llevar a cabo el análisis en este trabajo se recurrió a técnicas de recolección de datos como los grupos de enfoque y la entrevista, los cuales permitieron obtener las impresiones por parte de docentes-dinamizadores y estudiantes para la Sistematización de la experiencia en la dirección de grupo del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, resguardo indígena de Tacueyó, municipio de Toribío Cauca, año 2019; que fueron esenciales para alcanzar los resultados en el desarrollo de este trabajo de investigación. Tanto el grupo de enfoque como la entrevista se desarrollaron de la siguiente manera:

- a. Grupo de enfoque:** Se desarrollaron dos espacios donde de manera individual tanto docentes-dinamizadores como estudiantes se reunieron para la reconstrucción de la memoria de lo vivido en el grado décimo en el 2019 desde la dirección de grupo y discutir sobre sus percepciones sobre la identidad cultural Nasa, cómo se trabaja desde la escuela y qué prácticas pedagógicas se podrían llevar a cabo para el fortalecimiento de esta.
- b. Entrevistas:** Se realizaron entrevistas a cinco estudiantes y 4 docentes-dinamizadores que hicieron parte de los grupos de enfoque, con el fin de conocer sus opiniones sobre los temas tratados en el mismo, además de otras temáticas surgidas del proceso de observación y las notas tomadas de los grupos de enfoque, estas preguntas siempre direccionadas al objetivo de la investigación.

d. Recolección de la Información: grupos de enfoque y entrevistas

A continuación, se dará cuenta del proceso que se llevó a cabo con docentes-dinamizadores y estudiantes que fueron parte del grado décimo del periodo lectivo 2019 para la recolección de información de este trabajo de investigación.

Inicialmente se planteó la posibilidad de tener cuatro grupos de enfoque divididos entre docentes-dinamizadores que tuvieron contacto directo con los estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019, estudiantes, padres de familia y docentes-dinamizadores de la institución

educativa que hacen parte de la básica primaria debido a que la cultura Nasa se trabaja y se refuerza en la institución educativa en los niveles básicos de educación, para que compartieran la experiencia con sus estudiantes y qué sugerencias podrían hacer para lograr un mayor fortalecimiento en el nivel de básica y media secundaria.

Finalmente, el grupo focal de docentes-dinamizadores de secundaria y primaria se unió en un mismo grupo focal por cuestiones de disponibilidad de tiempo de los docentes-dinamizadores, disponibilidad del espacio y permisos de la autoridad. El encuentro con las familias de los estudiantes para que expresaran como habían vivido desde sus espacios el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes, no fue posible por cuestiones de tiempo y orden público en la zona.

i. Encuentro con el grupo de enfoque 1: Docentes-dinamizadores

Según Hernández (2014) los grupos de enfoque son grupos de personas que “trabaja con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (p. 409). El objetivo de este tipo de reuniones es generar y analizar la interacción entre los participantes, ver de qué manera se crea en conjunto diversos significados en torno al tema principal de la reunión y centrar la atención en la narrativa colectiva (Hernández, 2014).

El encuentro con el grupo de enfoque de los docentes-dinamizadores se llevó a cabo el día 13 de abril del 2022 en la Institución Educativa La Playa con previa autorización por parte del rector de la institución educativa y de la Coordinadora de Educación del Cabildo Indígena del resguardo de Tacueyó. En esta actividad se contó con la participación de los siguientes docentes-dinamizadores los cuales serán relacionados con sus respectivos cargos y razones por las cuales están en la reunión:

Tabla 3*Docentes-dinamizadores participantes del grupo de enfoque 1*

Actores	Descripción del autor	Interés en su participación
Docente-dinamizador 1	Docente-dinamizador encargado del área de proyectos comunitarios en el año lectivo 2019. El docente-dinamizador está en el territorio desde hace más de 7 años, es un docente foráneo, por tanto, no es reconocido como indígena Nasa.	El área de proyectos comunitarios permite al docente interactuar con los estudiantes sobre temas referentes a la economía del territorio. Durante el año lectivo 2019 el docente guio los proyectos preparados por los estudiantes desde el grado noveno que se culminaron y presentaron en el grado undécimo en el año 2020.
Docente-dinamizador 2	Docente-dinamizador de español en la básica secundaria. El docente está encargado de los espacios referentes a la cultura en la institución educativa, maneja programas de educación de jóvenes y adultos. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	Es importante conocer el punto de vista de un docente que maneja los temas referentes a la cultura indígena Nasa dentro de la institución y que además maneja dichos temas por fuera también de la institución.
Docente-dinamizador 3	Docente-dinamizador Educación Física de básica a media secundaria. Director de grupo del grado 9º durante el año lectivo 2018. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	El docente-dinamizador conoció de cerca a los estudiantes antes de que estos fueran parte del proceso llevado a cabo durante el año lectivo 2019 en el grado décimo y es indispensable para el desarrollo del trabajo conocer las experiencias que vivió el docente como director de grupo durante dicho periodo académico.
Docente-dinamizador 4	Docente-dinamizador de básica primaria.	Desde la básica primaria se hace mayor énfasis en el fortalecimiento de

Actores	Descripción del autor	Interés en su participación
	Actualmente es docente-dinamizador del grado 5° de primaria. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	la identidad cultural Nasa de los estudiantes. Es importante que los docentes de básica primaria expliquen como llevan a cabo las practicas pedagógicas para dicho fortalecimiento y que recomendaciones harían para los docentes de la básica y media secundaria.
Docente-dinamizador 5	Docente-dinamizador de Filosofía, ética y Valores. Director de grupo del grado 9°2 durante el año lectivo 2018. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	El docente-dinamizador conoció de cerca a los estudiantes antes de que estos fueran parte del proceso llevado a cabo durante el año lectivo 2019 en el grado décimo y es indispensable para el desarrollo del trabajo conocer las experiencias que vivió el docente como director de grupo durante dicho periodo académico.
Docente-dinamizador 6	Docente-dinamizador de básica primaria. Actualmente es docente-dinamizador del grado 4° de primaria. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	Desde la básica primaria se hace mayor énfasis en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes. Es importante que los docentes de básica primaria expliquen como llevan a cabo las practicas pedagógicas para dicho fortalecimiento y que recomendaciones harían para los docentes de la básica y media secundaria.
Docente-dinamizador 7	Coordinador de disciplina durante el año lectivo 2019. Fue docente-dinamizadora de transición en la institución educativa. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	Desde la básica primaria se hace mayor énfasis en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes. Es importante que los docentes de básica primaria expliquen como llevan a cabo las practicas pedagógicas para dicho fortalecimiento y que recomendaciones harían para los

Actores	Descripción del autor	Interés en su participación
		docentes de la básica y media secundaria.
Docente-dinamizador 8	Docente-dinamizador del área de español durante el año lectivo 2019. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	En sus prácticas pedagógicas el docente-dinamizador hace referencia al fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes a través de la lectura crítica y la historia.
Docente-dinamizador 9	Docente de matemáticas de la básica secundaria durante el año lectivo 2019. El docente-dinamizador hace parte de la institución educativa desde mucho antes que se formara la secundaria en la institución. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	Como indígena Nasa y como uno de los docentes-dinamizadores que han hecho parte de la institución desde la fundación de la básica y media secundaria, reconoce cuales eran los objetivos de la institución a nivel cultural. A demás como docente que ha hecho parte de la básica primaria y la básica secundaria puede compartir un punto de vista amplio sobre el cambio de una a otra.
Docente-dinamizador 10	Docente-dinamizador de Ciencias Sociales durante el año lectivo 2019. Reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.	El docente-dinamizador desde el área de ciencias sociales maneja los temas relacionados con los procesos que han llevado a cabo las comunidades indígenas del territorio y a nivel nacional.

Nota. Docentes-dinamizadores que hicieron parte del grupo focal de docentes con sus cargos y las razones de la importancia de su presencia en este encuentro. Fuente: elaboración propia

Antes de dar inicio al grupo de enfoque, se establecieron acuerdos iniciales como la firma de consentimientos informados para el manejo de la información y para grabar la reunión, su asistencia fue totalmente voluntaria y se aclararon los propósitos del encuentro.

Se tuvieron en cuenta las preguntas orientadoras que se habían planteado para los grupos de enfoque: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de identidad cultural Nasa?, ¿Por qué es importante para los estudiantes conocerla?, ¿Qué actividades podemos llevar a cabo para fortalecer la identidad cultural?, esto para plantear otras preguntas con el fin de ampliar el tema y para incentivar la conversación en el grupo de enfoque.

A continuación, se mostrarán las preguntas realizadas en los grupos focales, sus propósitos y a qué eje principal de la investigación se suscribía cada pregunta.

Figura 2

Preguntas para grupo focal integrado por los docentes-dinamizadores.



Nota. En esta imagen se describe la finalidad que tuvo cada pregunta para la sesión del grupo de enfoque. Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Desarrollo de los ejes principales de la investigación. Grupo focal docentes-dinamizadores.

Ejes principales de la investigación	Preguntas planteadas para los grupos focales
Identidad cultural Nasa	<p>¿Para usted qué es la identidad cultural Nasa?</p> <p>¿Por qué cree usted que la identidad Nasa y su apropiación es importante?</p>
Prácticas Pedagógicas	<p>¿Cómo viven la identidad cultural en la escuela?</p> <p>¿Qué recomendaciones haría para lograr un fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en la institución educativa?</p>
Dirección de grupo	<p>¿Qué cambios logro percibir en los estudiantes del grado décimo del periodo lectivo 2019 respecto a otros años?</p> <p>Rememore alguna experiencia significativa que haya tenido como director de grupo.</p>

Nota. En esta tabla se muestran los ejes principales de la investigación y las preguntas que se suscriben a cada uno. Fuente: elaboración propia.

Al inicio de la reunión se le entrega a cada docente tres hojas en las cuales podrán plasmar sus respuestas a las tres primeras preguntas, en su debido momento, para tener memorias escritas de este proceso, para que tengan las ideas más organizadas y que el proceso a la hora de compartir las mismas sea más sencillo en el grupo de enfoque.

Figura 3

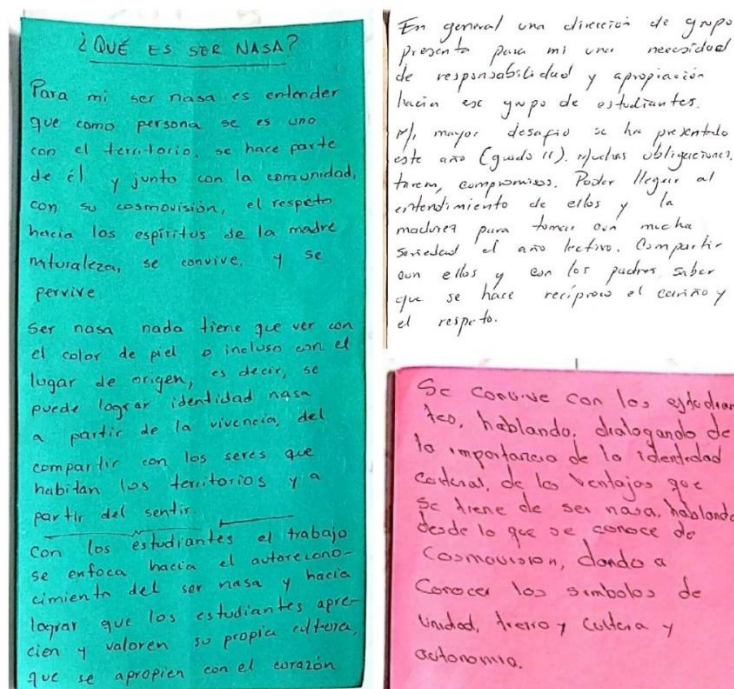
Encuentro con el grupo de enfoque de docentes-dinamizadores.



Nota: encuentro con el grupo focal de los docentes-dinamizadores de la institución Educativa La Playa. Fuente: Javier Andrés Valencia (2022).

Figura 4

Memorias escritas de los docentes-dinamizadores durante el desarrollo del grupo de enfoque.



Nota: Memorias escritas de docentes-dinamizadores. Fuente: Docentes-dinamizadores IELAP.

ii. *Encuentro con el grupo de enfoque 2: Estudiantes*

El encuentro con los estudiantes que hicieron parte del grado décimo del periodo lectivo 2019 se llevó a cabo el 11 de abril del 2022 a la 1:00 pm en el resguardo indígena de Tacueyó, en la vereda de Soto, Balneario El Paraíso. Inicialmente se tenía planeado conformar el grupo de enfoque con 10 estudiantes, pero dado que algunos estudiantes se encuentran trabajando, estudiando y/o prestando servicio militar en el ejército por fuera del territorio, se cuenta con la presencia de 7 estudiantes. Los estudiantes participantes del grado décimo del 2019 serán relacionados a continuación con sus respectivas descripciones, ocupaciones actuales y razones por las cuales están en la reunión:

Tabla 5

Estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019 participantes del grupo de enfoque 2.

Estudiante	Descripción del estudiante
Estudiante 1	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado transición. Actualmente tiene 18 años y está trabajando en una piscícola y restaurante de la zona como administrador. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.
Estudiante 2	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado transición. Actualmente tiene 18 años y está trabajando en un negocio en el centro poblado de Tacueyó. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.
Estudiante 3	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado séptimo de secundaria. Actualmente tiene 18 años y está estudiando en la Universidad del Valle. Es

Estudiante	Descripción del estudiante
Estudiante 4	reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio. Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado transición. Actualmente tiene 18 años y está trabajando en un negocio del centro poblado de Tacueyó. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.
Estudiante 5	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución, aunque durante un tiempo vivió en Corinto Cauca por temas familiares, volvió para continuar sus estudios desde el grado octavo de secundaria. Actualmente tiene 18 años y no refirió que hace actualmente. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.
Estudiante 6	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado transición. Actualmente tiene 18 años y está realizando algunas gestiones para hacer parte del Ejército Nacional. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.
Estudiante 7	Estudiante del grado décimo del año lectivo 2019. Inicio su proceso educativo en la institución desde el grado transición. Actualmente tiene 18 años y se encuentra trabajando en el negocio familiar en la vereda La Playa. Es reconocido como indígena Nasa por las autoridades y comunidad del territorio.

Nota. Estudiantes que hicieron parte del grado décimo del año lectivo 2019 que integraron el grupo focal 2 y la descripción de cada uno. Fuente: elaboración propia

Antes de dar inicio al grupo de enfoque, al igual que se realizó con el grupo de los docentes-dinamizadores, se establecieron acuerdos iniciales que consistieron en la firma de

consentimientos informado para el manejo de la información y para grabar la reunión, su asistencia totalmente voluntaria y se aclaran los propósitos del encuentro.

Para este encuentro se tuvo en cuenta las preguntas iniciales planteadas antes en este trabajo en el título 3.2.3.2. *Ordenar, diseñar y clasificar información* y se construyen otras de acuerdo con las experiencias vividas por los estudiantes durante el año lectivo 2019:

Figura 5

Preguntas para grupo focal integrado por estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019



Nota. En esta imagen se describe la finalidad que tuvo cada pregunta para la sesión del grupo de enfoque de los estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019. Fuente: elaboración propia

En la siguiente tabla se describen a que eje principal de la investigación se une cada una de las preguntas realizadas en este grupo de enfoque.

Tabla 6

Desarrollo de los ejes principales de la investigación. Grupo focal estudiantes.

Ejes principales de la investigación	Preguntas planteadas para los grupos focales
Identidad cultural Nasa	¿Para usted qué es la identidad cultural Nasa?
Dirección de Grupo	¿Qué recuerda del año lectivo 2019?
Dirección de Grupo	¿Qué actividades recuerda se realizaron desde la dirección de grupo de dicho periodo académico?
Prácticas Pedagógicas	¿Qué recomendaciones haría para lograr un fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en la institución educativa?

Nota. En esta tabla se muestran los ejes principales de la investigación y las preguntas que se suscriben a cada uno. Fuente: elaboración propia.

Figura 6

Encuentro con el grupo de enfoque de estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019



Nota: Collage de fotos del encuentro con el grupo focal de los estudiantes de la Institución Educativa La Playa del grado décimo, periodo lectivo 2019. Fuente: elaboración propia

iii. Entrevistas

Como lo expresa Hernández (2014) una entrevista “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra u otras (entrevistados)” (p. 403). A través de las entrevistas, tanto a docentes-dinamizadores como estudiantes, se espera lograr una reconstrucción de la memoria de la experiencia vivida en el año lectivo 2019 con los estudiantes del grado décimo para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa y se busca una reflexión de los actores sobre la importancia de esta identidad dentro de los procesos y prácticas pedagógicas de la institución educativa.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual, como llamadas telefónicas y a través de aplicaciones de mensajería como WhatsApp. Se toman estas medidas por motivos de orden público en la zona y tiempo disponible por parte de docentes-dinamizadores y estudiantes. Las respuestas por parte de docentes-dinamizadores y estudiantes se registran en un documento de Word que después será llevado al programa ATLAS.ti versión actual 22.1.4.0 para el análisis de la información.

Para estas entrevistas participaron, todos los miembros del grupo de enfoque de los docentes-dinamizadores y 4 de los miembros que participaron del grupo de enfoque de los estudiantes, esto por problemas de comunicación que se presentaron en la zona en la semana de las entrevistas.

e. Técnica de análisis de datos

Para el análisis de la información obtenida por medio de los grupos de enfoque y las entrevistas se recurrió al programa de investigación y análisis de datos cualitativos ATLAS.ti versión actual 22.1.4.0. El programa ATLAS.ti es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas. El programa permite trabajar y organizar grandes cantidades de información en una amplia variedad de formatos digitales (Universidad de Antioquia, 2017).

6. Resultados y discusión

“Quien escribe teje. Texto proviene del latín “textum” que significa tejido. Con hilos de palabras vamos diciendo, con hilos de tiempo vamos viviendo. Los textos son como nosotros: tejidos que andan”

Eduardo Galeano.

En este capítulo, veremos cómo se tejió a partir de los relatos de los docentes-dinamizadores y estudiantes que hicieron parte del grado décimo en el periodo lectivo 2019, desde las entrevistas y los grupos de enfoque, un texto con esas realidades de unos y otros que a su vez se fueron sumando a las experiencias sobre identidad cultural vividas en la escuela y cómo finalmente se obtiene un análisis crítico de sus posiciones frente al tema del fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes. Para este análisis se tendrán en cuenta temas centrales de la investigación como identidad cultural, prácticas pedagógicas, experiencia y recomendaciones sobre futuros procesos.

a. La identidad cultural Nasa: ¿Qué implica para docentes-dinamizadores y estudiantes de la Institución Educativa La Playa?

“... porque nosotros los indios tenemos más memoria y se nos presenta la inspiración más ligera que el relámpago que rompe el negro manto de la oscuridad de la noche”.

Manuel Quintín Lame.

(Quintín Lame et al., 2004, p. 45)

“La cultura Nasa es cuidadora de vida”.

(Estudiante 3, entrevistas a estudiantes, abril 2022)

Como se ha planteado en el apartado de antecedentes, la identidad cultural Nasa se ha visto amenazada con el paso del tiempo ya sea por los extranjerismos, la globalización o la pérdida de interés por parte de las nuevas generaciones. La globalización ha sido descrita como

un fenómeno muy complejo, que tiene gran avance gracias a las nuevas tecnologías de comunicaciones, la telemática y el surgimiento de las diferentes redes mundiales (ONIC, 1999). Se presenta para los pueblos indígenas como un contexto de transformación en el cual coexisten prácticas culturales ancestrales con reelaboraciones identitarias modernas, en este contexto se han ido articulando demandas indígenas como el reconocimiento del territorio, la autonomía, al cultura y la autodeterminación (Fernández, 2017). Frente a estas percepciones respecto a lo cultural, se habla de cómo la globalización empieza a crear entre los jóvenes indígenas una identidad cultural híbrida y global, la autora Maya Lorea Pérez Ruiz (2008) plantea, que si bien la pérdida de identidad o la “autoadcripción” a otra aparecen como una posibilidad, este proceso en sí no será unidireccional “así que es posible que junto a la transformación de las identidades locales (que se flexibilizan para acoger y acomodar los cambios que están sucediendo) se agreguen otras identidades nuevas, que no necesariamente se oponen ni destruyen sus otras identidades” (p. 193), sin embargo hay que ser cuidadosos en el camino a transitar para no permitir que las bases de la identidad cultural Nasa se pierdan en el recorrido.

Por otra parte, las autoras Cynthia Pech Salvador y Marta Rizo García definen la identidad cultural como “un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, de los otros” (2014, p.15). Esta definición las autoras la sustentan en tres rasgos específicos de la identidad que tendrán un espacio interesante en este proceso de análisis:

El primero se refiere a que la identidad requiere de la reelaboración subjetiva de los elementos culturales existentes; el segundo a que se construye en una situación relacional entre actores sociales; y el tercero, a que la identidad es siempre el resultado de la negociación entre la autoafirmación y la asignación identitaria propuesta a veces impuesta por actores externos (Giménez, 2000, citado por Pech Salvador & Rizo Garcia, 2014, p.15)

Estos rasgos específicos toman sentido cuando tomamos algunas definiciones de los docentes-dinamizadores sobre lo que para ellos es la identidad cultural Nasa a través de estos relatos:

"Ser Nasa para mí es entender que como persona se es uno con el territorio, se hace parte de él junto con su comunidad y cosmovisión, respeto a la naturaleza, se convive y se pervive, desde mi perspectiva nada tiene que ver con el color de la piel, incluso su lugar de origen, es decir se puede formar una identidad Nasa a partir de la vivencia, de compartir con los seres que habitan los territorios y a partir del sentir" (Docente-dinamizador 1, Grupo focal docentes, abril 2022).

"Reconocer mi identidad, sentirme orgulloso de ella, fortalecer todos los espacios que hay dentro del territorio, pero como hacerlos también visibles fuera del territorio" (Docente-dinamizador 2, Grupo focal docentes, abril 2022).

"Reconocimiento y respeto por el ser, la conciencia del recorrido historial con tantos matices, saber corresponder con orgullo a las creencias, costumbres y todo el aspecto cultural, poder identificarse como indígena sin temor al desprecio o tal vez a ser rechazado. Respetar la tierra, la creencia del otro, las diferentes manifestaciones de la naturaleza y poder convertir estas señales en información positiva o negativa que esta última me serviría para buscar una solución desde el sentir y el creer" (Docente-dinamizador 3, Grupo focal docentes, abril 2022).

Para estos docentes-dinamizadores, la identidad cultural es algo que nace en la comunidad, en el compartir y en el sentir del mismo territorio. El docente-dinamizador 1 hace referencia a que no es necesario nacer con un color de piel determinado o en un sitio específico para ser o sentirse indígena y este razonamiento surge debido a que el docente-dinamizador no hace parte de la comunidad, es un docente foráneo que lleva trabajando en la institución educativa casi 7 años, así que él ha vivido la identidad durante todo este tiempo haciendo parte de todos los espacios que convoca el territorio. La referencia al orgullo, a la necesidad del fortalecimiento y de la visibilización de la cultura por fuera del territorio también es algo que se repite constantemente por parte de los docentes-dinamizadores ya que la mayoría considera que no hay que sentir vergüenza de ser quienes son y que es necesario llevar con orgullo el estandarte de indígenas Nasa a donde quiera que se vaya para la pervivencia de la cultura dentro y fuera del territorio.

Así como podemos ver estas relaciones que hacen los docentes-dinamizadores respecto al ser Nasa y su identidad, tan amplias por decirlo de alguna forma, basados en el vivir y compartir diario dentro del territorio, vemos otra definición más centrada en aspectos y prácticas propias del territorio:

"Es reconocer los usos y costumbres de la cultura, es valorar nuestras autoridades ancestrales, es identificarse como miembro de una comunidad, es practicar la lengua propia, la medicina tradicional y otros aspectos y también considero que es respetar la madre naturaleza" (Docente-dinamizador 4, Grupo focal docentes, abril 2022).

Esta noción de identidad es interesante ya que difiere en algunos aspectos con la mayoría de las definiciones que han dado otros docentes-dinamizadores y es que aquí se hace referencia a la necesidad de llevar a cabo prácticas propias de los pueblos indígenas como practicar la lengua materna, la medicina tradicional y demás para tener una identidad cultural Nasa y de cierta manera esto deja por fuera de ese reconocimiento a las generaciones más jóvenes que han tomado distancia de estas definiciones por reelaboraciones que han realizado de su identidad cultural, como lo explican las autoras Pech y Rizo (2014) al referirse a la definición de identidad cultural

La identidad depende de la percepción subjetiva que tienen las personas de sí mismas. Así entonces, la identidad es la "representación-intersubjetivamente reconocida y "sancionada"- que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable". Es un conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás, de los otros. Como construcción simbólica, la identidad es relacional, dinámica, móvil (p. 15).

Así se refleja en los siguientes relatos de los estudiantes en los cuales se refieren a la importancia de la identidad cultural y el ser Nasa, aunque ellos no "la practiquen":

"Sí me parece importante, creo que todos tenemos una manera diferente de ver las cosas, pero creo que es importante la apropiación, seríamos más solidarios, más unidos y cuidaríamos nuestro entorno tal y como los antepasados" (Estudiante 1, Entrevista estudiantes, abril 2022).

"La cultura Nasa: apropiarse de ello como del dialecto y las costumbres, aunque en cierta parte no comparto las creencias" (Estudiante 2, Entrevista estudiantes, abril 2022).

"Para mí la cultura Nasa contiene muchas cosas, puedo decir que no práctico casi la cultura Nasa, aunque en ella se puede ver mucho la unión, como en mi vereda la llaman las mingas es una gran muestra de lo que es la cultura Nasa al igual que nuestra lengua propia el Nasa Yuwe. La cultura Nasa es cuidadora de la vida" (Estudiante 3, Entrevista estudiantes, abril 2022).

Estos puntos de vista de los estudiantes nos dan una idea de lo que ellos entienden por identidad cultural Nasa y el hecho de que, como el docente- dinamizador 4, quizá lo relacionan con las prácticas propias de los pueblos indígenas, con los procesos vitales de dichos pueblos como las prácticas, la cosmovisión, las creencias y las historias que se difunden a través de la sabiduría de los mayores del territorio para lograr una armonización de la vida familiar. A demás de esto, si bien los estudiantes tienen en cuenta el valor del territorio que habitan, ven la identidad cultural como una elección, como algo que puede identificar a una persona como indígena Nasa, aunque tomando aquello que ayude a edificar su propia identidad de manera libre, sin la rigurosidad que manejan las definiciones de los docentes-dinamizadores, que ven la identidad cultural como algo predefinido por el arraigo con el territorio.

El reconocimiento de ser indígenas Nasa por parte de los jóvenes estudiantes empieza a desdibujarse a medida que pasa el tiempo y que tienen más influencia de culturas externas. A continuación, vemos como estas exterioridades afectan una de las bases de la cultura Nasa: la lengua materna Nasa Yuwe.

- i. El papel del Nasa Yuwe en la identidad cultural: "Ser Nasa Yuwe hablante es poder preservar lo más valioso e importante que tenemos (...) que ahí es donde se origina todo lo que somos como pueblos indígenas".*

El pueblo Nasa es la comunidad indígena que posee mayor población después de las comunidades indígenas Wayuu y Zenú, sin embargo, el número de personas pertenecientes a la cultura Nasa no es proporcional al número de hablantes de su lengua materna Nasa Yuwe (del Valle Eskauriaza, 2020) lo cual evidencia una pérdida en la apropiación de la lengua materna y de las costumbres de la región en general.

“Pues primero pues las lenguas indígenas, no solo de aquí si no de muchas partes del mundo, pues se están perdiendo ¿si me entiende?, ¿porque se están perdiendo? pues la mayoría de nosotros, por ejemplo nosotros los indígenas, hasta el mismo yo, no me dan como las ganas de aprender ese idioma, no sé por qué pero entonces no, no da como éste ¿si me entiende? y pues esa es una de las razones que pues de que ahorita la juventud y me incluyo ahí porque pues, porque la verdad no, o sea, no sé, no practicamos el idioma y lamentablemente se está perdiendo, pues pocos jóvenes lo practican y lo aprenden” (Estudiante 5, Entrevista estudiantes, noviembre 2020).

La situación de desconocimiento de los jóvenes respecto a su lengua materna evidencia cómo se ha llevado la cultura a condiciones minoritarias, a discriminarla y subvalorarla hasta el punto en que los propios miembros de la comunidad, en este caso jóvenes, les de vergüenza identificarse como indígenas Nasas y también se puede ver cómo uno de los elementos propios del ser indígena, la lengua materna, se ve perdida entre los requerimientos de las culturas globalizadas según se evidenciara en relatos futuros. Estas situaciones ponen en riesgo la pervivencia de la cultura en el territorio.

Resaltar la importancia de la lengua materna del territorio es preciso ya que, según Correa, Cruz y Fernández las lenguas propias de los pueblos indígenas “son memoria y tradición de los pueblos, guardan, mantienen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social” (2018, p.9). Incluso la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, resalta la importancia de la pervivencia de las lenguas propias, en este caso del Nasa Yuwe cuando dicen que “las lenguas indígenas son la clave para el desarrollo de las comunidades, la protección de los derechos humanos, la salvaguarda de la consolidación de la paz y la reconciliación de los pueblos” (del Valle Eskauriaza, 2020, p.104).

A pesar de esto, se reconoce que la identidad cultural y la lengua Nasa Yuwe se está debilitando en la población y especialmente en las nuevas generaciones debido a que en el ámbito familiar y en la escuela se le ha otorgado mayor importancia al idioma español, como lengua mayoritaria y al idioma inglés como lengua promovida por la globalización.

“Aunque a nosotros en primaria nos quitaron el Nasa Yuwe, cuando nosotros estábamos como en tercero o cuarto nos quitaron el Nasa Yuwe y de ahí nos dijeron que según que en sexto y en sexto ya nos pusieron fue inglés” (Estudiante 4, Grupos Focales Estudiantes, abril 2022).

Esto lleva a los jóvenes a sentirse avergonzados de expresarse en su lengua materna o tan siquiera a aprenderla por miedo a ser ridiculizados ya sea por sus iguales o por personas por fuera del territorio. Esta es una situación que se presenta desde la incursión de la religión católica en los pueblos indígenas, cuando se pretendía su evangelización lo que llevo a la pérdida de lo propio o a su comprensión de “maligno” que el catolicismo dio a las prácticas propias de los pueblos originarios como hablar Nasa Yuwe, impulsando así el idioma español como lengua predominante, pues como lo expresa Bolaños Y Abelardo (2018), durante la incursión del catolicismo en tierras Americanas se manejó un entorno de enseñanza que desconocía, menospreciaba y silenciaba las lenguas indígenas. Con el catolicismo se esperaba “civilizar” y “desindianizar” a los pueblos originarios (CRIC, 2004).

De acuerdo con los estudiantes otros aspectos a tener en cuenta es la modernización y las oportunidades de educación por fuera del territorio (educación superior) que los han influenciado a considerar que otros idiomas son más importantes que el Nasa Yuwe, generando un desinterés por lo propio. Uno de los estudiantes reconoce esta pérdida en la apropiación y lo que genera cuando manifiesta:

“Para mí la importancia de la lengua Nasa Yuwe es mucho, pues porque es una lengua nacida acá en el territorio, que tiene por su parte mucha historia y pues no es como la lengua española que como muchos indígenas dicen que es “una lengua prestada”, en cambio pues la lengua Nasa Yuwe es una lengua única que solo la hablan los indígenas y pues es lo que nos identifica a todos los que somos indígenas. Nos identifica mucho, nos da a conocer en el exterior aunque no nos da a conocer por un lado tan bueno pues porque la modernización y todo eso,

por el racismo que lo echan a uno como a un lado y pues que “esas lenguas tan feas” pero pues en todo caso, que la lengua Nasa Yuwe es muy importante por la historia que tiene, que prácticamente los territorios todo Colombia y todo América antes de llegar los españoles todo eran lenguas y pues tiene su historia y pues para mí esas lenguas son importantes, no las hablo porque nunca tuve un abuelo que me enseñara, ni una abuela ni nada entonces pues prácticamente no se ni una palabra pero sí sé que es muy importante para los que la hablan y para mí también porque es lo que nos identifica como personas a los indígenas” (Estudiante 6, Entrevista estudiantes, noviembre 2020).

Este estudiante hace una reflexión mucho más profunda de los procesos que se llevan a cabo durante esta pérdida de interés por la lengua propia. Uno de los temas que trae a colación el estudiante es esa importancia de la lengua materna como algo nacido dentro de las entrañas del territorio, como algo propio, como algo que define e identifica a una persona como indígena y cómo se ve a la lengua española es una lengua prestada. Una de las anotaciones más importantes que vemos en el relato anterior es cómo el estudiante expresa no conocer su lengua materna, no hablarla, por no haber tenido un abuelo que se lo enseñara, hace referencia a esta figura de “abuelo” ya que los mayores son los encargados de llevar y transmitir las bases de su cultura a las generaciones futuras dentro del territorio. El estudiante, a pesar de no saber hablar Nasa Yuwe y de igual forma considerarlo un rasgo importante de la cultura, se identifica a sí mismo como indígena Nasa y tiene conciencia del valor de la lengua materna dentro y fuera del territorio.

Cabe resaltar que otros estudiantes reconocen la importancia de la lengua materna en el territorio y expresan también sus ganas de aprenderla, como reconocimiento de la lucha colectiva por mantener la cultura como se ve en los siguientes relatos:

“El idioma Nasa Yuwe es muy importante porque es parte de nuestra identidad como comunidades indígenas, pero también es importante ya que se ve en el idioma el esfuerzo de mucha gente, de muchos antepasados y de muchos líderes actuales de muchos comuneros y de muchas personas que aún conservan este idioma porque gracias a ellos, gracias a la lucha de ellos, aún existe este idioma que nos identifica como comunidades indígenas” (Estudiante 7, Entrevista estudiantes, noviembre 2020).

“Además de eso, pues no tenemos que dejarla perder así no más porque pues, o sea, a mí me gustaría aprender, me gustaría aprender algunas cosas, pero pues como le digo, hay muchas personas que ahorita les da pena hasta hablar, pues por ejemplo mi mamá es una que ella habla, pero a ella no le gusta como enseñarnos porque según eso le da pena, entonces pues ella habla con los que hablan el idioma, pero pues más yo no lo entiendo, algunas cosas sí” (Estudiante 9, Entrevista estudiantes, noviembre 2020).

Con los relatos antes consignados de los docentes-dinamizadores y estudiantes sobre su posición frente a la identidad cultural Nasa, se puede observar cómo emerge una nueva categoría en el proceso como lo es la importancia de la lengua materna Nasa Yuwe para el fortalecimiento y la pervivencia de los pueblos indígenas.

De las intervenciones anteriores se puede identificar que desde los escenarios familiar, comunitario y escolar se hace necesario comprender que la identidad cultural Nasa se debe considerar como un elemento de vital importancia ya que permite que cada persona se identifique como indígena con características y prácticas propias de los pueblos originarios, que reafirman su permanencia en la actualidad como pueblos que han logrado sobrevivir y mantener sus costumbres y cultura en el tiempo. También, a partir de las reflexiones anteriores, se hace necesario estar alertas a las dinámicas externas y ajenas a la cultura ya que estas ponen en riesgo la pervivencia de la cultura Nasa y los jóvenes deben empoderarse e identificarse con el legado cultural heredado por los mayores que han contribuido a través del tiempo a gestar y revitalizar la memoria identitaria de los pueblos. Es así como el título siguiente plantea cómo la escuela afrontara esa necesidad del fortalecimiento de la identidad cultural y los nuevos retos.

ii. Vergüenza, discriminación y cambios: ¿Cómo, desde la escuela, se pueden enfrentar los nuevos retos?

Los estudiantes consideran que existe un constante sentimiento de vergüenza sobre su cultura y quizá la influencia de otras culturas y formas de ver el mundo está tomando fuerza en su

territorio, a tal punto de no querer continuar con la pervivencia de la cultura como se podrá evidenciar en el siguiente relato:

“Mire que, a la mayoría de gente, o yo digo muchachos, que les da como mucha pena, o sea, pena ser Nasas, ser indígenas, pena las culturas que, o sea las costumbres, pues por decirlo así, a muchos les da pena portar un chaleco de la guardia o una vara del cabildo” (Estudiante 3, Grupos Focales Estudiantes, abril 2022).

La cultura es dinámica y genera cambios, estos cambios pueden ser negativos o positivos, depende de la construcción cultural que se pretenda llevar a cabo, como lo expresa el docente-dinamizador en el siguiente relato:

“(...) Hago primero una introducción y yo creo que es claro para todos que en el tema cultural hay un cambio, y yo creo que esto es por tema de publicaciones, redes, el tema cultural tan cerca de la ciudad en estos momentos, que, si hemos manifestado cambios, algunos positivos, algunos negativos. A mí me parece muy positivo la forma en que los muchachos ahora se expresan con más cariño entre ellos mismos, me parece muy positivo, antes no, yo me acuerdo cuando yo estudiaba, yo no me abrazaba con un amigo así... “todo bien”, hasta ahí, pero me parece muy positivo esa forma que ellos han tenido ahora, en tema cultural, que son muy cariñosos y ellos manifiestan, lo manifiestan, si, afectivos entre ellos, antes no pasaba eso y me parece positivo (...) estoy de acuerdo, el Nasa no es así, pero parece que van evolucionando, no sé si para mí es perder la identidad o que simplemente son aspectos nuevos, no sé, pero me parece interesante esta discusión, es decir si es algo nuevo y no está bien o es algo nuevo y lo podemos tomar para bien, pensaría yo, no sé qué piensen los otros profes” (Docente-dinamizador 3, Grupo focal docentes, abril 2022).

En este relato se expresa como, evidentemente, la identidad cultural Nasa de los estudiantes ha sido permeada por otras culturas, por las redes sociales que van de la mano con la globalización, que ha llevado a los estudiantes a expresarse de maneras muy diferentes a como se hacía en otros tiempos, estos cambios se pueden percibir como positivos, pues los estudiantes logran establecer relaciones más fuertes entre ellos.

El siguiente relato evidencia que el deterioro y la pérdida pueden ser los promotores de ese cambio en la identidad cultural que manifiestan los estudiantes y que la escuela debe trabajar en la recuperación de su identidad cultural, aunque sea un proceso que pueda tomar tiempo:

“Lo primero que es claro es que efectivamente sí hay un deterioro y una pérdida en lo que tiene que ver con identificarse y sentirse como Nasa y creo que precisamente desde la academia y desde diferentes espacios, precisamente de gobierno, lo que se ha buscado es tratar de recuperar eso a modo de pervivencia. También es claro que por ser procesos sociales toman mucho tiempo y vamos a ver qué generaciones para que se puedan ver resultados, digamos así, muy palpables” (Docente-dinamizador 1, Grupo focal docentes. Abril 2022).

Ahora bien, debe ser claro que, así como la cultura es dinámica, presenta cambios y esos cambios pueden deberse a diferentes factores también debe considerarse la cultura como constructora de la realidad humana. Como lo expresa Cristina Guirao-Mirón, (2018) en su texto

El término cultura es multidimensional, polivalente, polisémico, dicotómico y fluido como el agua, sujeto a repentinos cambios de estado, lo que lleva a afirmar, primero, que tal vez pensar sobre la transversalidad, la imprecisión y la fluidez de este término nos acerque más a la realidad humana que cualquier teoría unificada (p. 151).

El siguiente relato expresa este sentido de construcción de la cultura, de dinamismo, de fluidez que lleva consigo y como se manifiesta en el territorio:

“Para nadie es un secreto que las culturas no se pueden ver como un bloque monolítico que está por allá separado, quietica, es algo que en esa construcción de cultura, por eso se llama cultivar, la palabra original es cultivar y en ese proceso se construyen puentes, se pierden algunas cosas, ya lo decían ahorita, y se ganan otras, en este caso respecto a lo que estaban diciendo de la sensibilidad y el transmitir las emociones que tiene, se ha ganado eso, se han perdido otras cosas por ejemplo el lenguaje, muchos jóvenes ya no lo tienen, pues no les llama la atención hablar el Nasa Yuwe hay unos que sí y el trabajo yo siempre lo he dicho se tiene que hacer desde abajo,” (Docente-dinamizador 5, Grupo focal docentes, abril 2022).

También es oportuno revisar una de las razones que han llevado a originar esa pérdida de la identidad en los estudiantes y el siguiente relato es una muestra de cómo el desplazamiento y la discriminación pueden influir en ello:

“Lidia (estudiante de grado 9°) no aprendió Nasa Yuwe fue porque toda la familia, la mamá los hermanos de la mamá eran Nasa Yuwe hablantes y pasa de que esa señora toda la familia se fue para Antioquia y allá los colocaron a estudiar y ellos sufrieron mucho de bullying, de burlas, ellos fueron discriminados a raíz de hablar la lengua y ella sufrió mucho, decía pues ahí en la entrevista porque ella habló sobre las historias de vida, a ella no le tocó historias tradicionales sino historias de vida y la mamá de esa niña hablaba de que ella por ese motivo no le enseñó a sus hijos a hablar Nasa Yuwe para que no tuvieran que vivir esa situación que había vivido, en este caso, ella cuando era niña” (Docente-dinamizador 6, Grupo focal docentes, abril 2022).

Como lo manifiestan los docentes-dinamizadores, efectivamente se han presentado algunos cambios en los comportamientos de los jóvenes debidos a aspectos relacionados con la presencia de otras culturas, las redes sociales, la globalización, el desplazamiento y la discriminación, las cuales crean nuevas tendencias culturales y al mismo tiempo nuevas diversidades, esto hace cada vez más evidente la creación de nuevos comportamientos generados a partir de nuevos códigos identitarios que llevan a los jóvenes a mostrar interés por otras cosas que no corresponden a su cultura propia, pero como bien lo expresa el docente 3, ¿hay que ver estos cambios como algo positivo o negativo? ¿Qué tipo de cambios pueden ser aceptados como una permeabilización aceptable y cuales están llevando a la cultura y por ende la identidad cultural de los jóvenes al declive?

Daniel Melo Sea (2020), se refiere a la intervención de la globalización en las culturas indígenas como un proceso que, por sus avances, lleva a realizar una nueva definición de identidad. Esto se presenta debido a que las nuevas generaciones enfocan sus ideas a las nuevas tendencias que van surgiendo cada día y de esta manera se va modificando lo que para los jóvenes es su identidad cultural Nasa.

Con los relatos anteriores queda claro que, la identidad cultural Nasa de los estudiantes se ha venido debilitando con el paso del tiempo, que ha sido influenciada por otras culturas, ideologías y necesidades externas que han tomado fuerza a tal punto de generar vergüenza en algunos estudiantes de identificarse como indígenas Nasas, hablar su lengua propia y representar su territorio. Pero también es claro que, si bien los estudiantes reconocen que se han distanciado de su cultura por diversas razones, que han reescrito su identidad, aún son conscientes de la importancia de esta en el territorio y para futuras generaciones. Desde la escuela, los docentes-dinamizadores se mantienen positivos ante el fortalecimiento y la recuperación de la identidad cultural Nasa, le quieren apostar al fortalecimiento y ven en la influencia de otras culturas y la globalización no un enemigo sino más bien un aliado en el proceso de recuperación de la identidad, pues como lo manifestaban Pech Salvador y Rizo García (2020), uno de los rasgos específicos de la identidad cultural es “que la identidad es siempre el resultado de la negociación entre la autoafirmación y la asignación identitaria propuesta a veces impuesta por actores externos rasgo específico” (p.15).

b. Prácticas Pedagógicas: el trabajo de la escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.

“El enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”.

Paulo Freire

(Pereira et al., 2015, p. 333)

Como lo plantea Páez (2015) debemos tener claro que las prácticas pedagógicas consisten en una acción o ejercicio de enseñanza que, siendo constante y “experimental” aspira desarrollar en el sujeto la capacidad para desempeñarse en la labor docente. Maria Roció Pérez y Guillermo Fonseca (2011) se refieren a las prácticas pedagógicas y al saber pedagógico que se llevan a cabo en la cotidianidad de la escuela como algo que se presenta ya dado, sobre el cual pareciese que quienes se refieren a él hablan de lo mismo, pero resaltan que no siempre es así, este saber debe ser tematizado desde el lugar de los maestros, sus prácticas, de sus experiencias y sobre todo de lo que acontece dentro del aula de clase (Pérez Mesa & Fonseca Amaya, 2011). Existe una

conexión y una influencia mutua entre quienes enseñan y quienes aprenden que crea una fuerza capaz de impactar en un grupo humano, desde esta perspectiva el docente debe ser consciente de su papel y de su puesto dentro del sistema (Pereira et al., 2015) cuando un docente entiende que su labor de enseñanza no es solamente “repetir información” sino de enseñar abordando una mirada más abierta, con la idea de que su posición como docente y, en este caso, como docente de una resguardo indígena, va más allá de solo enseñar, que se debe tener en cuenta todo el contexto territorial, que a su vez llevara a la construcción de un saber que es propio del docente y que impactarán en sus estudiantes, en el caso de este trabajo, ayudando al fortalecimiento de su identidad cultural (Pérez Mesa & Fonseca Amaya, 2011).

Los docentes-dinamizadores de la Institución Educativa La Playa describen algunos de los procesos y prácticas pedagógicas que han llevado a cabo dentro del aula de clase para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa. En estos relatos evidenciaremos el impacto que ha tenido tanto en ellos como en los estudiantes su conciencia del espacio en el que están, es decir de su territorio, de su contexto:

“Vivimos la identidad Nasa dentro de la escuela reviviendo la historia, reconociendo todos esos valores culturales que tenemos por la cual debemos sentirnos orgullosos, entonces a través de los estudiantes, involucrando padres de familia, sabedores, mayores, es como revivir todas esas tradiciones culturales entre ellas pues nuestras historias, nuestros mitos, leyendas, comidas, etc., incentivando pues a fortalecernos cada día más y primordialmente nuestra lengua que es la que también permite pues pervivir en el tiempo” (Docente-dinamizador 2, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Yo pienso que se vive con los estudiantes cuando yo les hablo del ser Nasa y en sí lo práctico” (Docente-dinamizador 4, Grupo focal docentes, abril 2022).

En estos relatos los docentes-dinamizadores dejan ver cuán importante es para los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural involucrar en las prácticas pedagógicas a la familia, sabedores y mayores del territorio para, a través de ellos, revivir la historia del pueblo Nasa, sus tradiciones y cultura; además se refieren también a cómo la practica constante con los estudiantes y la propia pueden incentivar también al fortalecimiento.

Lo anterior con respecto a cómo los docentes-dinamizadores de la básica y media secundaria llevan a cabo los procesos, en los siguientes relatos veremos cómo los llevan los docentes-dinamizadores de la básica primaria:

“En estos momentos con mis estudiantes (grado 4° de primaria) estoy trabajando los saludos, a veces los estudiantes ya se despiden en Nasa Yuwe (...) y ya, por la mañana yo a veces me olvido y les digo “buenos días” y me dicen “profe, en Nasa Yuwe” entonces miren, los niños hay que saberlos llevar, entonces en mi salón a algunos les daba risa, ¡no! ahora todos saludan y se despiden en Nasa Yuwe” (Docente-dinamizador 6, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Cuando yo tenía a los niños de primaria uno es trabajar la identidad, o sea cuando uno trabaja la identidad en la persona puede estar aquí, puede estar en la ciudad, en otro país, va a identificarse como indígena, como Nasa, entonces desde esa edad tan pequeña hay que empezarlos a formar en su identidad como ser Nasa y en la práctica, lo que decía X, la práctica nos fortalece y con los niños yo pues trabajaba, por lo menos me gusta el canto, trabajaba el Nasa Yuwe, los saludos, entonces pienso que ese fortalecimiento de la identidad cultural y de la practica así sea en el fortalecimiento del Nasa Yuwe nos puede dar, o se evidencia pues esa parte” (Docente-dinamizador 7, Grupo focal docentes, abril 2022).

Los docentes-dinamizadores de la básica primaria llevan a cabo los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural desde los grados básicos incentivando el uso de la lengua materna a través de los saludos y el canto buscando que estos procesos ayuden a los estudiantes a identificarse con orgullo como indígenas Nasas dentro y fuera del territorio en un futuro. Para identificar la importancia de iniciar estos procesos de los grados de la básica primaria como lo expresan los docentes-dinamizadores es necesario un reconocimiento del sistema educativo en Colombia. La educación en Colombia está dividida por educación inicial, educación preescolar, educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller) y la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Para este tema que convoca en particular, respecto a los anteriores relatos de los docentes-dinamizadores, se hablara de la educación básica primaria, la cual consta de los cinco primeros grados de la educación formal en Colombia (1°, 2°, 3°, 4°, 5°). Estos cinco primeros años del ciclo educativo es entendido como “el fundamento del proceso educacional, la

consolidación de las bases de la formación integral de la persona” (Montes, 2017), su misión es asegurar las bases y los fundamentos de la educación y también asegurar el fortalecimiento de las bases de la cultura, asegurarse que el sujeto en proceso de aprendizaje pueda disponer de conocimientos y aptitudes de base que le aseguren un aprendizaje eficiente en el momento y para el futuro (Montes, 2017).

Aunque la educación básica primaria establece las bases de la educación para la básica secundaria y posteriormente media y superior, estudios de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, revelan que la desconexión entre una y otra es abismal, pues en la mayoría de los colegios oficiales no existe un currículo que logre empatar los conocimientos adquiridos en la básica primaria con lo necesario para la básica secundaria, lo cual origina gran deserción en el grado sexto (6°), además el estudio revela que la heterogeneidad de los distintos grupos que llegan a sexto grado de escuelas de muy diverso nivel académico también genera este choque entre la una y la otra (Vasco Uribe, 2006).

Hilando este estudio de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo con el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en la Institución Educativa La Playa, se puede evidenciar un bache entre la educación básica primaria y básica secundaria, este es un aspecto que destaca bastante durante el análisis de los datos, pues algunos docentes-dinamizadores consideran que la formación y fortalecimiento en la identidad cultural es algo que debe hacerse desde la primaria aprovechando que aún son niños y son más receptivos a los nuevos conocimientos, ya que no es un proceso que tenga continuación establecida del grado quinto a los grados de la secundaria, este aspecto lo vemos enfrentado en los siguientes relatos:

“... y el trabajo yo siempre lo he dicho se tiene que hacer desde abajo, un joven que tiene 17 años es complicado que aprenda hablar, bueno, no complicado, se enreda un poco más el asunto yo creo porque ya está permeado por otras cosas en este caso por todo el consumismo que hay, todos en su gran mayoría tienen teléfonos entonces por ahí ven y consumen muchas cosas. Entonces pues yo sé que la relación hombre-cultura se vaya desdibujando un poco y aparezca esa contracultura que vamos viendo y nos va llevando un poco hacia allá, pero no hay nada perdido” (Docente-dinamizador 5, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Lo que dice el profe X cuando él habla acerca de que “no, es que el joven, ya digamos de 17 años ya es muy difícil que se apropie de la cultura” yo creo más bien, a decir, no verlo, y yo sé que no es lo que usted quiso decir profe X, por lo que voy a decir a continuación, pero no verlo como partes desechables, es decir como decir “no, ya están grandes, ya no se puede hacer nada con ellos entonces enfoquémonos en aquellos que vienen, las semillitas” sino más bien también, es decir, hay que atacar todos los frentes por decirlo de alguna manera, creo que con los jóvenes también se puede hacer ese trabajo” (Docente-dinamizador 1, Grupo focal docentes, abril 2022).

Aunque es claro que la educación enfocada al fortalecimiento de la identidad cultural en la Institución Educativa La Playa siempre ha estado más presente en los primeros grados del ciclo de vida académica de los jóvenes, queda sobre la mesa la necesidad de trabajar estos temas desde la secundaria también, dándoles la continuidad que tienen en la básica primaria y los docentes-dinamizadores expresan cómo lo han hecho desde sus espacios:

“(…)hemos hecho también es la parte de lectura que se hace (grado 9° y 10°), es exponer líderes o lideresas de nuestra región y escogimos a Cristina Bautista y cómo esa mujer tan valiente, esa mujer que era Nasa, que no tenía nada, que se enfrentó al machismo, que se enfrentó a la discriminación, que se enfrentó al abuso sexual porque fue víctima de abuso sexual, cómo esa mujer se fue allá a la ciudad y tuvo que enfrentar otras situaciones que marco sus sueño y cómo hoy esa mujer a pesar de que falleció y también que en el momento que hicimos la lectura también los chicos estaban muy sensibles a eso, decían que la lectura les había despertado mucho sentimiento de tristeza pero que a la misma vez un sentimiento de orgullo porque a pesar que ella quiso ir a prepararse y traer toda esa riqueza al territorio y no pudo porque fue asesinada, fue asesinada vil mente y decían: “bueno listo, Cristina murió pero Cristina Bautista nos ha dejado una enseñanza de que nosotros tenemos que perseverar” (...) Ahorita estamos desarrollando un trabajo muy bonito que para ellos también ha sido muy importante, estuvimos pues haciendo un análisis de la proclama de Gabriel García Márquez, “Por un país al alcance de los niños” y pues hicimos como especie de un conversatorio donde pues se miraba pues sí, toda la riqueza, la cultura, todo lo que nosotros como pueblo indígena teníamos y que fue arrebatado ¿cierto? y de ahí pues crear conciencia y me parece que fue un trabajo muy bonito porque hubo mucha participación. Esa proclama la relacionábamos con la

película “Los colores de la montaña” donde se veían pues todas esas situaciones y ellos decían miren, no toda la vida nos han quitado, siempre nos han robado, siempre hemos tenido que ser desplazados porque ahí en esa película pues, unos terminaban hasta llorando, pues recordando todos esos momentos de violencia que han tenido que enfrentar: la masacre en Gargantillas” (Docente-dinamizador 8, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Es hora de que el pueblo indígena se levante con sus obras, porque hay una generación que está muy adelantada a nuestros mayores, entonces hay que volver a la raíz que es los niños, entonces yo creo que hay que hacer ese trabajo, todos afortunadamente le están apostando a eso y nosotros acá desde la academia intentamos con jóvenes hacer esto” (Docente-dinamizador 5, Grupo focal docentes, abril 2022).

Estas prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes-dinamizadores de básica y media secundaria sirven para mostrar al estudiante lo que es la cultura Nasa y porque es importante su apropiación y fortalecimiento, más no debe ser un camino que pretenda imponer rutas de seguimiento ciego tras “verdades absolutas” creadas en busca de reconocimiento de algún tipo de poder y sin dejar espacio a los jóvenes a la reflexión (Pereira et al., 2015). Es por esto por lo que no se debe confundir la enseñanza del fortalecimiento con el adiestramiento o la repetición de algo, como muchos docentes sacaron a relucir en sus relatos:

“Sobre el himno, yo hablaba con alguien y le decía: “¿cómo se posiciona una canción?” escuchando, las emisoras la repiten y al repiten y termina uno aprendiéndosela así no le guste, entonces le planteaba según los himnos, el himno de la institución es hermoso, porque no lo conocemos me incluyo, por falta de voluntad pero también por atención, entonces decía “qué tal si en un descanso sacan un equipo de esos y ponen el himno a que suene”, hagámoslo al menos una vez a la semana y verá que se termina pegando, se pega porque se pega” (Docente-dinamizador 9, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Yo creo que la persistencia si nos va a permitir que se cambie un poco ese chip, esa mentalidad de algunas cosas respecto a nuestra cultura a esto de la cultura Nasa y que se puede ir, obviamente, con el tiempo ir perfeccionando y la profesora X decía y recuperando si se han perdido algunas y para terminar con lo que decían ahora, que no se nos vaya a volver un

adiestramiento porque se nos puede volver un adiestramiento, como pasó con los nazis”

(Docente-dinamizador 5, Grupo focal docentes, abril 2022).

Para evitar ese adiestramiento del que hablan los docentes-dinamizadores se debe ser muy cuidadoso con las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del aula y entender que en este espacio que comparten los docentes-dinamizadores y los estudiantes como sujetos activos y reflexivos también se debe involucrar a la institución en general, directivos docentes, padres de familia, comunidad y otros medios que posibiliten el intercambio de saberes propios enfocados a los intereses de los directamente implicados (Pereira et al., 2015).

“Quiero decir algo sobre ese tema de los himnos, es decir, sí, queremos que ellos se los aprendan, pero no queremos que se sientan obligados a aprendérselos, si no que ellos sientan que quieren” (Docente-dinamizador 1, Grupo focal docentes, abril 2022).

Los docentes-dinamizadores proponen actividades para incentivar el fortalecimiento de la identidad cultural desde sus áreas específicas de trabajo, como español o ciencias sociales, donde se pueden analizar textos sobre la historia del territorio, sobre los líderes pasados y actuales y sobre las costumbres, otros docentes-dinamizadores involucran algunos aspectos de la territorio como los cultivos propios de la región o sus las plantas medicinales desde el área de biología y otros docentes-dinamizadores llevan a cabo su labor de fortalecimiento desde la dirección de grupo, por voluntad propia y sacando espacios de sus áreas específicas para ello.

Aunque la mayoría de los docentes-dinamizadores considera que la lengua materna es importante en esta construcción de identidad, es necesario advertir que ninguno de ellos es Nasa Yuwe hablante y por esto quizá no emplean esta enseñanza específica dentro de sus prácticas pedagógicas aparte de enseñar algunas canciones. Es necesario considerar que la institución educativa requiere de un docente-dinamizador Nasa Yuwe hablante, que le de las bases indicadas a los estudiantes para hablar Nasa Yuwe y que además inculque la importancia de aprender esta lengua desde su propia experiencia, de esta manera se reforzarían las enseñanzas que los docentes-dinamizadores pretenden desde sus propias áreas y desde la dirección de grupo en cuanto al fortalecimiento de la identidad cultural.

i. La familia indígena en los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural Nasa

Como lo expresan Moreno y Olmos (2014) la familia es un elemento clave en la producción de bienestar ya que está en la capacidad de ofrecer refugio y apoyo en situaciones de inseguridad además de ser los primeros en ofrecer al individuo una idea de la identidad de su comunidad y como debe responder a esta.

En los últimos años se ha hecho evidente una ruptura entre la familia y la escuela pues la familia tiende a ver la escuela como un lugar seguro donde los hijos pueden estar mientras los padres trabajan o un lugar que hará que los hijos sean “alguien en la vida” y la escuela ve a la familia como un contexto lejano a ella, que no debe entrometerse en los asuntos curriculares ni en la planeación institucional, así que ambas mantienen una relación basada en los informes y en las sanciones más que en la colaboración (Meza & Páez, 2016). Esto plantea la necesidad de un entendimiento mutuo entre ambos contextos de desarrollo para lograr un aprovechamiento del potencial educativo de la relación entre las dos instituciones.

Para los pueblos indígenas la familia es considerada como la primera escuela donde se llevan a cabo procesos de cuidado, de crianza, donde se aprenden los valores fundamentales y se forma la identidad individual y colectiva de los sujetos; la comunidad tiene una importante participación en los procesos de cuidado y formación de la primera infancia (Organización de Estados Iberoamericanos, 2020).

Para el movimiento indígena CRIC, el espacio escolar es concebido como una continuidad coherente del espacio familiar y por tanto implica abordar la escuela desde el aspecto organizativo como proyección comunitaria, desde el aspecto cultural identificando su papel y formas de expresión de identidad que la caracterizan y desde el aspecto pedagógico reconociendo las formas de enseñar y aprender nutriendo desde ellas la nueva acción escolar (CRIC, 2020).

La familia indígena debe ser una red de solidaridad y apoyo que conecte a sus miembros con la cultura ancestral de su pueblo y en este caso, donde la escuela es quien pretender hacer ese fortalecimiento de la identidad cultural, es clave que la familia se una al proceso. Desde las

prácticas pedagógicas los docentes-dinamizadores pretenden generar una conexión entre familia y escuela para evidenciar la importancia y el efecto de involucrar a la familia en estos procesos:

“Estos espacios de trabajo dentro del aula también permiten involucrar a las familias, claro está que algunos padres son un poco como lejanos a este trabajo, pero vámonos por lo bueno, en su gran mayoría como ellos también desde casa, yo les decía a los compañeros, como ellos desde casa también aportan su granito de arena. (...) pero como también ellos vieron la importancia y al final algunos como de esos 7, que más o menos fueron 7, dijeron “si profe, la verdad a mí no me gusta eso, no me gusta tener que repetir y no entendía, pero cómo esta tan bonito el trabajo que hicieron” entonces es como de eso que se hizo al final un producto y se inauguró todo ese espacio desde la casa, de la familia, desde la comunidad porque algunos no lo aportaron en casa pero fueron a buscar algunos líderes, algunos mayores digámoslo así, entonces como este trabajo que se vive con los estudiantes no solamente permite trabajarlo dentro del aula si no que como involucrarnos las familias, las comunidades” (Docente-dinamizador 2, Grupo focal docentes, abril 2022).

“De forma personal yo pienso y reitero, que esto es tarea de todos, esto es tarea de todos y también parte del ejemplo, yo digo, mire, yo tengo dos niñas, “Lucy” y ahí va lo que mencionaba el profe X, “Lucy” en cuanto al proceso organizativo ella lo demuestra desde la música, desde el arte, está más fuera del colegio la siento que más le gusta este proceso mientras que a “María” le gusta mucho más este proceso, usted ve que “María” se coloca el chaleco, Melanie porta la pañoleta (tiene 11 años) pero ¿por qué?, porque yo ya la llevaba a esos espacios, mientras que yo a “Lucy” no la llevaba por las condiciones de salud, entonces mire como se reconoce con lo que pasó en la luz ella me decía “mamá hasta cuando” o sea todos los referentes que ella me decía y ella hablando de este proceso entonces ahí sí le agradezco al profe X a al profe Y, porque ella, cosas que uno... yo digo ¡hombre!. Por eso estoy convencida que en los establecimientos educativos esta eso, y para poner a título personal, en mi casa nunca me hablaron de este proceso organizativo, ¡jamás! lo aprendí en el colegio, en el CECIDIC lo aprendí allá” (Docente-dinamizador 10, Grupo focal docentes, abril 2022).

De estos relatos podemos resaltar el poder de los espacios familiares dentro de los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, estos espacios deben estar

hilados con la escuela, hacer partícipes a los padres de los procesos para tener unas bases de identidad cultural que se apoyen en la familia y de esta manera lograr una mejor apropiación y alejarnos del adiestramiento, lograr llegar a una reflexión profunda de los temas tratados y de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes-dinamizadores. Finalmente, lo que queda es esperar que estos procesos se puedan fortalecer desde la enseñanza en la básica primaria pasando por la básica y media secundaria, reviviendo la historia del territorio, involucrando a la familia y a la comunidad en general, estas reflexiones las vemos reflejadas en los siguientes relatos de los estudiantes:

“Para el fortalecimiento de la cultura Nasa en las instituciones, sería bueno que dieran clase de Nasa Yuwe y de la historia Nasa porque ambas son importantes para todos los estudiantes y padres porque no solo en el colegio es importante, es algo importante en todos los aspectos de la vida” (Estudiante 8, Entrevista estudiantes, abril 2022)

“Pues profe mi recomendación es de que no enseñen solo en primaria, sino que en secundaria también para que así los estudiantes salgan con un conocimiento más a fondo sobre el tema y así tienen más oportunidades de estudio” (Estudiante 5, Entrevista estudiantes, abril 2022)

De acuerdo con los relatos anteriores, los estudiantes manifiestan la necesidad de enseñar en la escuela, desde todos los grados académicos, temas referentes a la identidad cultural del pueblo Nasa, como la historia y su lengua materna. El docente-dinamizador en el siguiente relato plantea cómo se podría llevar a cabo este fortalecimiento y su importancia para los estudiantes y generaciones futuras:

“¿cómo se convive con los estudiantes? hablando, dialogando y si nosotros le habláramos a estos muchachos sobre la identidad, sobre lo que se trabaja en un futuro tendríamos unos muy buenos resultados porque cuando uno les habla sobre estos temas se sienten y les gustan y notan que en estos procesos históricos se les han violado muchos derechos, entonces incluso se lo manifiesto a las autoridades, si todos nosotros cumplimos ese papel de cómo llegar a inculcarlo, no para que se vuelvan indigenistas, de resaltar en nuestros territorios y tendríamos una comunidad diferente, como se soñó desde un principio desde el Plan de Vida o

Proyecto Nasa en ese momento, que era una comunidad sana y sin vicios con muchos valores culturales, entonces se hace desde la práctica y que los jóvenes, créanme que no se si lo hacen por ganarse la nota o por escuchar la clase pero se siente como esa partecita de que se puede lograr. Ahora nunca nos sentamos a hablar de esos temas de cómo se está fortaleciendo puede que se desconozca mucho de los procesos” (Docente-dinamizador 10, Grupo focal docentes, abril 2022).

En este trabajo se han relacionado las prácticas pedagógicas con la experiencia que han tenido los docentes-dinamizadores desde la implementación de sus propias prácticas pedagógicas. Hemos evidenciado cómo los docentes fortalecen la identidad cultural dentro de la institución y cómo creen que podría fortalecerse más en el futuro a través de sus propias experiencias de enseñanza y aprendizaje, también se tuvo una vista desde los estudiantes quienes esperan que los procesos continúen para las nuevas generaciones de la institución educativa. Según Joya y Valbuena (2016) la educación propia busca que las prácticas, experiencias y saberes logren situarse en los contextos particulares donde estudiantes puedan construir conocimiento y habilidades particularidades de su entorno, donde el papel del docente más que dictar clase consista en orientar a estudiantes hacia sus saberes propios y el reconocimiento de su identidad cultural. De esta manera las prácticas pedagógicas y la experiencia estarán entrelazadas posibilitando la producción de conocimiento, la reflexión y el aprender deshaciendo los pasos.

c. Experiencias Pedagógicas: “Cada experiencia es una fuerza en movimiento...”

“Si una experiencia provoca curiosidad fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son lo suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro”.

John Dewey.

(Quintín Lame et al., 2004, p. 127)

A partir del texto de Páez (2015), entendemos la experiencia pedagógica como una reflexión de la experiencia, el conocimiento y la enseñanza siendo esta última lograda con la práctica que pretende la enseñanza a otros, que rescata los saberes de los diferentes contextos que habitan en el diario vivir del sujeto y en el discurso propio de su comunidad. Lo que se busca o lo que se pretende es que las prácticas, experiencias y saberes de docentes-dinamizadores, estudiantes y comunidad logren situarse en aquellos contextos donde los estudiantes puedan construir conocimiento y habilidades particulares de su entorno (Joya & Valbuena, 2016).

Para el filósofo estadounidense John Dewey, la experiencia constituía la totalidad de las relaciones del individuo en su ambiente. Su reflexión sobre la experiencia se centraba en que “el individuo actúa sobre el mundo y este a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura” (Dewey & Saenz, 2004, p. 39) lo cual hace a la experiencia, no un evento aislado, sino una relación entre el presente y el futuro y un acuerdo entre el docente, el aprendiz y el medio a través de la cual todos se transforman.

La transformación de la que hace referencia Dewey fue palpable durante mi paso como docente en la Institución Educativa La Playa y especialmente cuando tuve la oportunidad de tener a mi cargo como directora de grupo al grado décimo del año lectivo 2019 quienes junto a mí vivieron una transformación que solo puede ser descrita por medio de la historia del proceso.

Empecé mi labor docente en la Institución Educativa La Playa (IELAP) el 4 de septiembre del 2017 como docente en las áreas de física, cálculo y trigonometría para los grados 10° y 11°, ciencias naturales para el grado 7° e informática para los grados 6°. Antes de iniciar la jornada laboral mantuve una conversación con la rectora de la institución Amanda Salazar Sánchez, ella amablemente me dio la bienvenida a la institución y otras instrucciones generales sobre horarios y demás. Antes de ingresar al aula de clase con los estudiantes no me fue entregado un plan de estudio para trabajar con ellos ni pautas sobre la cultura para tener en cuenta. Desde el principio fue claro que cada docente debía tener su propio plan de estudio para sus clases y era autónomo en las mismas.

En un reconocimiento de la institución pude notar que no se imparten materias específicas para el refuerzo de la identidad cultural como la lengua materna Nasa Yuwe. Todas las demás

materias que se dictan en la institución están encaminadas a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional. En el aula de clases cada una de las materias se manejó según el plan de estudio que yo planteé para cada uno de los grados dependiendo del diagnóstico que realicé con cada grupo a mi llegada y de sus avances. Dado que mi llegada se dio en el último periodo académico de la institución, dicho año pasó sin mayor inconveniente y el año siguiente ya fue un año más de acoplamiento para mí. El año lectivo 2018 inicié a impartir de nuevo las áreas de cálculo, física y trigonometría para 10° y 11° e inglés para los grados 6°, fui directora de grupo del grado 7°1 y esta dirección de grupo se tornó relativamente sencilla, los estudiantes eran estudiosos, disciplinados, respetuosos y siempre dispuestos a trabajar en sus materias.

El 15 de febrero del 2019 se podría decir que mi percepción de la docencia empezó a cambiar, tuve el primer encuentro con los estudiantes del grado décimo de dicho año lectivo como su directora de grupo, fueron asignados como mi grupo por parte de las directivas de la institución durante la primera semana de planeación que lleva a cabo en la institución cada inicio de año. No había tenido contacto antes con los estudiantes ya que los años anteriores no daba clases en los grados novenos, pero por las diferentes reuniones con los docentes-dinamizadores sabía que no eran un grupo sencillo.

Los estudiantes en el año 2018 habían sido dos novenos, 9°1 y 9°2, según sus directores de grupo gran parte de cada uno de los grupos manejaba una disciplina y un rendimiento académico bajo, eran chicos rebeldes, tenían problemas con algunos docentes-dinamizadores, eran retadores y aunque no era un comportamiento de todos, se marcaba una tendencia en los grupos. Los estudiantes tanto de un grado y de otro no se la llevaban bien, en definitiva, se posicionaban como un grupo difícil así que para mi primer encuentro con ellos los nervios estaban a flor de piel, después sabría que los nervios eran mutuos, pues ellos al no conocerme tenían la idea, por cuenta de otros estudiantes, de que yo era una docente implacable, complicada y de mal humor, así que ellos tenían miedo de cómo se desarrollaría también ese año lectivo. Ni ellos ni yo hubiésemos pronosticado, antes de ese primer encuentro, lo que finalmente terminamos logrando juntos.

Al entrar al salón de clases noté que los estudiantes estaban divididos por una línea imaginaria en el centro del salón, los estudiantes que habían sido parte de 9°1 estaban a un lado y los de 9°2 estaban al otro, al menos fue lo que me dijeron cuando les pregunté el porqué de dicha

situación. Después de llamar a lista y presentarme ante ellos les pedí participar en una actividad rompe hielos “qué tal si me dicen cualquier cosa que quieran decirme, lo que ustedes creen que yo debo saber para arrancar este año lectivo” después de haberles hecho la pregunta los estudiantes empezaron a hablar, dijeron cosas tan banales como “me gustan las salchipapas”, “suelo pedir permiso para ir al baño y me doy un tour por el colegio” hasta cosas tan profundas como “vengo al colegio porque aquí puedo almorzar”, “vine este año porque mi mamá no quería que me fuera a la guerrilla”, “estoy embarazada”... los estudiantes se fueron expresando sin censura a medida que pasaban las horas y entendí en ese momento que la necesidad de ser escuchados por parte de los estudiantes era grande, que alguien realmente los escuchara y eso fue lo que decidí hacer, conocerlos. Después de sus relatos les dije que seríamos un equipo, una comunidad, que ya no seríamos dos grupos, que nos apoyaríamos entre todos y que, así como yo los cuidaría necesitaba que ellos se cuidaran entre ellos. Esa conversación con el grado décimo sirvió para que ellos tuvieran confianza en mí para acercarse a hablar de lo que les pasaba en el colegio, lo que les inquietaba y de esa manera pudimos irnos uniendo.

Figura 7

Estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019, Institución Educativa La Playa



Nota: primera semana de encuentro con los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Ese mismo año entre los meses de marzo y abril se llevó a cabo la “Minga, por la defensa de la vida, el territorio, la democracia, la justicia y la paz” en donde miembros de la comunidad indígena del territorio, se desplazaron a los diferentes puntos de encuentro en el país para apoyar la causa y hacer resistencia. A los estudiantes de toda la institución se les pidió donar algún alimento no perecedero, leña o algo que les sirviera a sus compañeros en resistencia. Por parte del grado décimo no recibí la cantidad de ayuda que esperaba, como directora de grupo era encargada de recibir las provisiones, pero los estudiantes tuvieron en vez de eso respuestas como “para que bloquean vías, eso es perjudicial para el país”, “es que todo lo quieren regalado”, y otras expresiones del mismo tipo. En ese momento comprendí que algo no andaba bien en cuanto a su percepción de su cultura, de las luchas del pueblo Nasa y de lo que implicaba la apropiación para su futuro. En ese momento yo tampoco tenía mucho conocimiento sobre estas, pero sabía que como directora de grupo debía hacer, aunque una sola actividad que los hiciera consientes de ella, así que empecé algunas actividades para reforzar el trabajo en comunidad, el fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes y reconocimiento de su cultura.

Primero se inició con la labor de aprendernos el himno al pueblo Nasa, un himno que se pone en las izadas de bandera, la reunión de entrega de informes académicos y que los estudiantes no conocen y no cantan, la mayoría porque les da pena. Para aprendernos el himno lo hicimos estudiando cada estrofa y preguntándonos que quería decir cada una.

Después participamos en la elección del gobernador estudiantil, un estudiante del grado décimo fue elegido Gobernador Estudiantil por las propuestas planteadas, las cuales fueron preparadas entre todos los compañeros del salón como refuerzo del trabajo en comunidad que ya teníamos establecido con relación a la identidad cultural y la unión como grupo.

Figura 8

Elección del Cabildo Escolar, Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.



Nota: Estudiante del grado décimo durante la exposición de propuestas y foto del tarjetón para la elección del Cabildo Escolar. Fuente: elaboración Propia.

En la institución educativa se lleva a cabo la elección del Cabildo Escolar como un evento propio del territorio y como mandato de las autoridades indígenas, CRIC, a través del Plan de Vida del resguardo. Cada uno de los grupos de la institución desde el grado 1° hasta el grado 11° eligen un representante para participar en la elección aspirando al cargo de Gobernador Estudiantil. De acuerdo con los resultados de la votación en la cual participan todos los estudiantes se elige todo el grupo que hará parte del Cabildo Escolar: el estudiante con más votos queda como gobernador, el segundo como gobernador encargado y así sucesivamente hasta tener alguaciles, tesorero y guardia indígena escolar. A parte de esta actividad también se elige el representante estudiantil, el cual es diferente al gobernador, los candidatos solo salen del grado 11° o 10° en caso de no haber candidatos en 11°.

El gobierno escolar se implementó como parte del proceso educativo que inicio en los años 70 el CRIC y Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) como mecanismo para que los niños de las comunidades indígenas adquirieran una actitud de compromiso y responsabilidad comunitaria, pues consideraban que, si los niños apropiaban desde pequeños “este tipo de mecanismo para el funcionamiento organizativo, se fortalecería la dimensión participativa de la escuela” (PEBI, 2004, p. 184). Con el Cabildo Escolar se busca que la escuela

funcione como una familia grande, así que este se ocupa de apoyar, junto al maestro, el funcionamiento disciplinario de la escuela, apoyan los trabajos del tul o proyectos productivos y llevan el diario escolar, de esta forma los niños de manera natural adquieren responsabilidades y van conociendo los problemas y necesidades de su escuela. Mientras que la figura de los representantes estudiantiles que se convocan en todas las escuelas del país después de la Ley 115, busca impulsar el trabajo de los niños en el control de la disciplina, los Cabildos Escolares pretenden crear conciencia de los niños hacia la dirección compartida de la escuela, donde los niños tienen también mucho que decir y aportar (PEBI, 2004).

Para el mes de mayo y como venían trabajando desde el año anterior, los estudiantes participaron en la pintura de un mural por parte del proyecto Cátedra de Paz en el cual tenía entre sus objetivos vincular a los estudiantes en procesos propios de su cultura y en el fortalecimiento del ser de los jóvenes.

Figura 9

Pintura de murales en la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.



Nota: Collage de fotos de los estudiantes del grado décimo mientras pintan los murales por parte del programa Catedra de Paz. Fuente: elaboración propia.

Visitamos a una compañera que fue herida siendo parte de la guardia indígena del territorio por grupos al margen de la ley. En esta visita, el padrastro de la estudiante, quien hace parte de la guardia indígena, les habla a los estudiantes del grado décimo de lo que paso, por qué paso y por qué es necesario mantener viva la cultura y estar siempre en pie de lucha y resistencia. Después de esta visita los estudiantes eran un poco más conscientes de su entorno y de las situaciones que enfrentaban como pueblos indígenas.

Figura 10

Visita de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.



Nota: foto tomada en la casa de la compañera herida en una emboscada a la guardia indígena por grupos al margen de la ley. Fuente: elaboración propia.

Durante todo el año escolar los estudiantes participaron como organizadores de las asambleas, reuniones o cualquier actividad que se llevara cabo en la institución con el fin de reforzar su trabajo en comunidad, ayudaban con el refrigerio, acomodando el auditorio, estaban pendientes de la puerta, de los estudiantes, y todo esto lo hacían sin estar obligados, realmente lo hacían como parte de nuestro trabajo de dirección de grupo. A demás participaron en actividades de reconocimiento de su propio ser, de fortalecimiento de la autoestima, actividades que

realizábamos desde las horas de clase que como docente encargada del área de cálculo tenía ya que no había espacio de dirección de grupo.

Los espacios para trabajar con los estudiantes temas diferentes a las materias impartidas no existen en la institución educativa, algunos docentes-dinamizadores sacan del tiempo de sus clases y lleva a cabo la labor de dirección de grupo que crea pertinente y consideran que este espacio debe ser un espacio establecido. Para trabajar con los estudiantes del grado décimo tuve que sacar de mis horas de clase de física para llevar a cabo muchas de las actividades que antes se describen y muchas veces se me llamó la atención por parte de las directivas ya que descuidaba mis materias. Este punto, sobre la necesidad de los espacios para el fortalecimiento de la identidad cultural, será desarrollado en el capítulo de recomendaciones por parte de los propios docentes-dinamizadores de la institución.

Figura 11

Asambleas generales en la Institución Educativa La Playa, año lectivo 2019.



Nota: collage de fotos de los estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019 participando y colaborando con las actividades de la institución educativa. Fuente: elaboración propia.

Para noviembre, se llevó a cabo en la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, colegio ubicado en el centro poblado del resguardo indígena de Tacueyó, la Semana Cultural la cual reunió a todas las instituciones del resguardo indígena de Tacueyó, San Francisco y Toribio quienes se presentaron a esta semana con algunos actos culturales preparados en cada institución. Las instituciones se presentaron con bailes (típicos o no), tejidos, carteles, manualidades en mostacilla, pintura, chirimía, etc. Durante la preparación de este evento la institución trabajó con un horario especial que le dio espacio a los docentes-dinamizadores y estudiantes para trabajar en dichas actividades. Esta actividad se realizó por mandato del Cabildo Indígena como un espacio para relacionarse entre instituciones y ver los trabajos que se llevan a cabo en cada una para fortalecer la identidad cultural del pueblo Nasa. El grado décimo participó con carteleras, baile típico y obras de teatro.

Figura 12

Actividades previas a la semana cultural de la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, año 2019.



Nota: collage de fotos de las actividades previas realizadas por los estudiantes del grado décimo del año lectivo 2019 de la Institución Educativa La Playa y la participación en la semana cultural de la Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame. Fuente: elaboración propia

Después de este evento queda como tarea para el año siguiente continuar este trabajo con los estudiantes ya que yo continuaría como su directora de grupo, pero para el grado undécimo (11°) en el año lectivo 2020. Durante este año llegó la pandemia, las clases a distancia y muchas de las cosas que teníamos planeadas se cancelaron. Durante el año lectivo 2019 también se realizaron actividades para el autorreconocimiento de los estudiantes y el reconocimiento de sus compañeros para fortalecer el trabajo en comunidad y antes de ser declarada la pandemia en todo el país en el año lectivo 2020 y empezar a tener clases a distancia los estudiantes trabajaron algunas actividades también sobre la cultura y el autorreconocimiento, como lo podremos ver en las siguientes imágenes:

Figura 13

Estudiantes del grado décimo en actividades de dirección de grupo, año lectivo 2019.



Nota: collage de fotos de los estudiantes en las diferentes actividades referentes a la dirección de grupo y otras por fuera del aula de clase. Fuente: elaboración propia.

Para poder ver la importancia de la experiencia anteriormente descrita con el grado décimo durante el periodo académico 2019, es necesario conocer los relatos de quienes fueron los

directores de grupo de los estudiantes en los grados 9°1 y 9°2 en el año lectivo 2018, uno de ellos recuerda al grupo de la siguiente manera:

“Yo tuve en ese tiempo 9°2 si no estoy mal, estaban en el aula múltiple que estaba dividida en dos, yo tenía a los que estaban más cerca del baño. Presenté la dificultad y creo que fue uno de los horarios más difíciles como dirección de grupo por mi ausencia, estaba justo terminando mi universidad, estaba en el trabajo de grado y viajaba no se si era una o dos veces a la semana a Cali, me tocaba en esos días irme de aquí a las cuatro de la mañana para ver clase hasta las siete y volver para dar clase aquí a mediodía y alguna vez Kate en clase me lo manifestó, me dijo “profe usted nos tiene muy abandonados” así me lo dijo, claro, yo los días que estaba aquí tenía el día lleno, entonces siento que toda esa dificultad donde no estuve al frente de ellos unos meses, ellos lo manifestaron, y eso quería decir, a parte cuando nosotros tomamos una dirección de grupo ellos también como estudiantes tienen unas expectativas del director de grupo, ellos saben quiénes están pendientes de ellos y lo exigen a mi Kate me lo exigió, y sí, yo mantenía muy ocupado, mantenía de aquí para allá. Ahora, hablar de ellos, pues en general, yo tenía a Kate, tenía a Lubian, Maicol, Wilmar, entonces pues en el tema disciplinario no, el problema era que tenía a Wilmar con Casandra y doña Elsy, esa era la dificultad del grupo, donde doña Elsy ya me había manifestado que casandra, que ellos mantenían juntos que llegaban tarde a clase que esto y lo otro, entonces eso es lo que recuerdo rápido. Nicol, fue otro tema complejo por la influencia que tuvo con casi todo el grupo, porque si tenía que plantarse se plantaba, esta chica tenía las cosas claras, pero no las utilizaba para bien, ella pedía el manual de convivencia para usarlo en favor de ella y eso dificulto mucho el trabajo con el grupo. Mabel tenía dificultades en rendimiento académico, en inasistencia, en su rebeldía, era rebelde, consumo de droga, las tareas que uno trata de hacer de que traten de tomar confianza un día me trajo a esto: yo creo que a todos nos ha pasado, “profe le voy a contar tal cosa, pero no le diga a nadie”, me dijo: “profe que pasa si una persona, una amiga mía...”, no sé si era ella, “...qué pasa si una amiga mía está en embarazo y quiere abortar” ahí me puse a hablar con ella y a lo días ella se retiró, entonces no se si ella estaba en embarazo” (Docente-dinamizador 3, Grupo focal docentes, abril 2022).

El docente reconoce que el año lectivo 2018 para los estudiantes fue complicado, que no eran un grupo sencillo de manejar, pero tampoco estaban fuera de sí. Como algunos docentes-

dinamizadores manifestaron fuera de la reunión, conocer los procesos de cada curso dentro de la privacidad de su aula de clase, del manejo de la dirección de grupo es complicado, estos se conocen ya cuando se ve al grupo por fuera, en las diferentes asignaturas y en el desempeño de su disciplina, aunque algunos reconocen que los estudiantes en el año lectivo 2019 se destacaron por su participación en las actividades escolares, la mayoría no recuerda mucho de ellos y esto es debido a la pandemia, que genero una brecha en los recuerdos de muchos de ellos, algunos manifestaban que era sencillo recordar todo el 2020 por su connotación histórica, pero ir más atrás era complicado. Los estudiantes de décimo del año lectivo 2019 recuerdan dicho año a través de los siguientes relatos:

“El año 2019 para mí fue un año de nuevos comienzos mucho aprendizaje dónde se realizaron actividades en grupo que me dejó como enseñanza aprender a trabajar en comunidad. Actividades sobre autoevaluación, proyectos sobre cátedra de paz dónde se realizaban muchas actividades importantes sobre nuestras raíces, dónde nos enseñaban a cuidar nuestro planeta, amar nuestro idioma y ante todo apropiarnos y también compartirlo con los demás adónde quiera que nos encontremos” (Estudiante 1, Entrevista estudiantes, abril 2022).

“Recuerdo que en el año 2019 conocí a una profe llamada María de los Ángeles, para ese momento solo era una profesora la cual nunca la había tratado. Mi primer recuerdo fue cuando nos preguntó qué porque estábamos separados en el salón de clase había 2 grupos claramente se notaba una línea que ella unió y nos dijo que íbamos hacer una comunidad desde ahí comenzó todo. A mi opinión la edad más crítica de una persona es su adolescencia y la verdad vivo agradecida que en esa parte de mi vida y mis compañeros que llegará alguien como la profe Maria, alguien que más que nuestra profesora, fue un gran apoyo, una gran amiga, una gran persona tanto como en lo profesional y fuera de lo profesional y fue una de las personas por la cual nosotros como grupo teníamos que trabajar día a día por ponerla orgullosa de nosotros. Y como alguien sin conocernos creyó y confió en nosotros, nos dio la mano y nos mostró otro lado de lo que es tener una relación alumnos a profesora. Tengo muchos recuerdos bonitos en lo personal puedo decir que gracias a ella muchos o la mayoría somos diferentes desde entonces y solo puedo darle las gracias por llegar así a nosotros y confiar y convertirnos en las personas que somos” (Estudiante 2, Entrevista estudiantes, abril 2022).

“Se puede dar a conocer que en el 2019 fue un año de experiencia para el grado décimo en la cual se pudo dar a conocer muchas expectativas con la maestra y tener muchos planes también puedo decir que pudimos darnos la oportunidad de conocernos y aprender de la maestra y ayudarnos mutuamente. Por otra parte, puede decir que fue un año lleno de expectativas y de muchos corre, corre al saber que teníamos que entregar un proyecto y eso nos hizo dar a conocer el esfuerzo y las posibilidades que teníamos por encima para llegar a una meta y esa meta era 11. Y así también hubo días de la cual fueron muy agradables de compartir con la maestra y saber que siempre estuvo ahí ayudándonos también fue chévere compartir con diferentes profesores y así también participar de jóvenes adultos que la cual pudimos llevar a cabo un paseo con jóvenes de diferentes lugares” (Estudiante 3, Entrevista estudiantes, abril 2022).

“Del 2019 recuerdo que hicimos presentaciones, talleres, murales, tuvimos charlas y más cosas. Desde la dirección de grupo tuvimos charlas, unas presentaciones en grupo y otras individuales, pintamos murales con proyectos que llegaron al colegio. También participe en un taller de Convivencia y Paz” (Estudiante 4, Entrevista estudiantes, abril 2022).

A partir del relato del director de grupo del grado 9^o2 y de los estudiantes podemos observar que estos tuvieron una transformación significativa durante el proceso vivido en el 2019. La razón de la necesidad del fortalecimiento de su propia autoestima y el autorreconocimiento de sí mismos se llevó a cabo con la premisa “Debemos conocernos a nosotros mismos para reconocer nuestra identidad”, ya que muchos de los inconvenientes que tenían los estudiantes era causado por no ser escuchados y por no tener un norte definido. Uno de los docentes-dinamizadores de la institución explica este echo bajo su propia experiencia de la siguiente manera:

“Bueno, yo algo muy importante que veo, que lo primero es que, es importante fortalecer en los chicos, como yo he venido haciendo, el reconocimiento y la autoestima y fortalecer el proyecto de vida, o sea que los chicos tengan claro qué es lo que ellos quieren ser y qué objetivos, o cuáles son sus anhelos para poder auto desarrollarlo, que muchos estudiantes vienen a estudiar, pero no tienen ningún objetivo (...). Algo que yo les he dicho a ellos es que el hecho de que uno los motive para estudiar uno no puede olvidar su esencia, no podemos olvidar lo que somos y en todo lugar donde nosotros vayamos tenemos que ser lo que somos y yo les decía a

ellos “cuando vayan a la universidad no se vayan a sentir avergonzados de ser Nasas porque es un privilegio, entonces tienen que sentirse orgulloso” entonces yo les decía “miren somos privilegiados y a cualquier lugar que vayamos mostremos lo que nosotros somos, sentirnos orgullosos, no avergonzarnos, porque hay personas que se avergüenzan, hay muchas personas que se avergüenzan de su identidad, entonces yo pienso que si un muchacho tiene fortalecida su autoestima fortalece la identidad, el autoconocimiento y una vez tenga fortalecidas esas cosas, tenga claro su proyecto de vida sabe para donde es que va y que es lo que necesita y eso es lo que se está haciendo en este momento” (Docente-dinamizador 8, Grupo focal docentes, abril 2022).

Es por esto por lo que el trabajo en el fortalecimiento del propio ser de los estudiantes es un paso en el fortalecimiento de su identidad cultural y aunque en el grado décimo del 2019 se trabajaron ambas cosas es claro que los procesos que tienen que ver con la apropiación de la cultura deben ser procesos continuos, que le permita a los jóvenes una apropiación más fuerte de su propia cultura y de su identidad.

d. Recomendaciones para la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”.

Antonio Machado

Lopez y Chalparizan (2016) expresaban en su trabajo de investigación que una de las formas de fortalecer o (re) construir la identidad cultural es por medio de la recopilación de los diferentes saberes ancestrales de los pueblos indígenas y por medio además de la socialización de estos saberes y los procesos de resistencia de cada pueblo a las nuevas generaciones. Para esto, se debe tener en cuenta como la educación formal y la etnoeducación están incidiendo en la identidad que empiezan a formar los jóvenes, también la incidencia de la globalización en sus expresiones propias y su forma de construir su ser.

Los docentes-dinamizadores y los mismos estudiantes han dejado ver estas inquietudes a lo largo de esta investigación. Los docentes-dinamizadores, por medio de las prácticas pedagógicas que han llevado dentro de su quehacer docente para el fortalecimiento de la identidad cultural, han descubierto que los estudiantes son receptivos a la enseñanza de su cultura y de los procesos de los pueblos indígenas, que se hacen conscientes a medida que más aprenden:

“(...) cuando uno les habla sobre estos temas se sienten y les gustan y notan que en estos procesos históricos se les han violado muchos derechos (...) entonces se hace desde la práctica y que los jóvenes, créanme que no se si lo hacen por ganarse la nota o por escuchar la clase, pero se siente como esa partecita de que se puede lograr. Ahora nunca nos sentamos a hablar de esos temas de cómo se está fortaleciendo, puede que se desconozca mucho de los procesos” (Docente-dinamizador 10, Grupo focal docentes, abril 2022).

“(...) decían que la lectura les había despertado mucho sentimiento de tristeza pero que a la misma vez un sentimiento de orgullo porque a pesar de que ella (Cristina Bautista) quiso ir a prepararse y traer toda esa riqueza al territorio y no pudo porque fue asesinada, fue asesinada vil mente y decía: bueno listo, Cristina murió, pero Cristina Bautista nos ha dejado una enseñanza de que nosotros tenemos que perseverar” (Docente-dinamizador 8, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Uno habla con alumnos y ya se van dando cuenta de eso y dicen “si profe, es que ser Nasa no es simplemente colocarse el sombrero y la pañoleta y esto” (...) entonces es interesante el trabajo por hacer y apostarle a que hay cosas que son muy interesantes” (Docente-dinamizador 5, Grupo focal docentes, abril 2022).

Así las cosas, podríamos decir que los estudiantes no sienten vergüenza de su cultura porque la desprecien, simplemente la desconocen, y su vergüenza se origina a partir de lo que personas y medios exteriores dicen de las culturas ancestrales, que no tienen cabida en los procesos de modernización; es por esto por lo que es necesario llevar a cabo prácticas pedagógicas que lleve a los estudiantes a conocer su propia cultura. Como se expresó en el capítulo de *prácticas pedagógicas: el trabajo de la escuela en el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa*, los docentes-dinamizadores llevan a cabo actividades para el fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes, aunque lo hacen desde sus propios espacios de clase,

modificando sus planes de área para darle cabida al tema, también recomiendan algunas actividades que se pueden llevar a cabo para continuar dicho fortalecimiento:

“No es mala intención, pero creo que debe hacerse dentro de las áreas, no era que quede como de unas personas, sino que todos aportemos, pero que se vea como dentro de las aulas de clase y no solamente de los himnos sino de otra música colombiana porque eso es chévere, incluso eso ayuda a para la monotonía de las clases” (Docente-dinamizador 10, Grupo focal docentes, abril 2022).

“Hablando con unos estudiantes en una clase de octavo, pues les preguntaba qué a qué grupo étnico pertenecían o a qué cultura pertenecían y varios estudiantes no reconocían la cultura a la que pertenecen, entonces creo que sí, nos hace falta como que los niños reconozcan que son Nasas y que no les dé vergüenza ser Nasa, que antes sea motivo de orgullo de que surgieron personas antes que nosotros que fueron muy valerosos y hoy también hay personas que se han hecho matar por el proceso, que quizá son cosas que ellos no reconocen entonces sí creo que es necesario como que les hablemos un poco más de la historia de quienes fueron los líderes y quienes son hoy para que nos sientan vergüenza porque para muchos es motivo de vergüenza decir que se es Nasa cuando debería ser al contrario” (Docente-dinamizador 9, Grupo focal docentes, abril 2022).

“De acuerdo con lo que dice el profe X, si hay algunos (estudiantes) que no quisieran de parte de ellos ser indígenas y si les preguntaran en las ciudades no lo van a decir y yo creo que esa es la tarea que tenemos en las instituciones y en el territorio volver a fortalecer, volver a hacer nacer esa raíz o fortalecer la raíz que viene mucho más atrás y que ellos puedan sentirse orgullosos de decir “soy indígena”, no digo que todos pero sí algunos han perdido esa esencia, ese orgullo, de decir, como pasa en las ciudades miren eso lo que pasó el año pasado en esa minga (Estallido social de abril a nivel nacional en el año 2021), la gente de la ciudad, mucha contenta, ojala queriendo tener una pañoleta y a veces aquí no lo valoramos y es una tarea que tenemos grande en la institución en el territorio, volver a fortalecer eso, que todos los estudiantes digan “yo soy indígena” con orgullo” (Docente-dinamizador 3, Grupo focal docentes, abril 2022).

Los estudiantes del grado décimo del 2019 también dan su punto de vista cuando aseguran que son necesarios espacios para el fortalecimiento de la identidad cultural dentro de la institución al expresar:

“Mi recomendación sería que realizarán más proyectos como lo hicieron con mi curso ya que estos encuentros nos enseñaba a amar nuestra cultura y raíces y abrían nuestra mente y corazón y con cada dinámica que se realizaba uno podía aprender cosas nuevas sobre nuestro origen y creo que esto sería muy provechoso si lo siguen realizando y dejando huellas...También sería que en la institución no se pierda la costumbre de enseñar y recordarle a cada alumno de dónde venimos y a dónde pertenecemos y de cuan afortunados somos por el origen que tenemos” (Estudiante 1, Entrevista estudiantes, abril 2022).

“Pues en este punto diría que todo comienza por un buen líder (docente encargado) con una buena persona y eso ya hace un gran cambio y fortalecimiento” (Estudiante 3, Entrevista estudiantes, abril 2022).

Este último relato del estudiante 3 deja ver la necesidad de tener un director de grupo realmente implicado en los procesos de orientación estudiantil, y se deja en manifiesto la necesidad de que los docentes-dinamizadores se apropien también de los procesos y espacios de fortalecimiento, la mayoría de los docentes-dinamizadores concuerda en que estos espacios deben darse desde todas las áreas de clase y que es trabajo de todos y no solo de los encargados de cada grupo, también afirman que los espacios de dirección de grupo son necesarios para llevar a cabo el autorreconocimiento de los estudiantes, el fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural Nasa:

“Profe, algo pequeñito y es que como de todo este trabajo que usted va a sistematizar en un momento dado va a terminar, Dios quiera, este producto cierto, y de esto van a salir cosas muy interesantes, propuestas y todo eso y es como en el momento de mostrar este trabajo se llegue a mejorar algunos aspectos, y uno de estos es bien claro que debemos dedicar tiempo a las direcciones de grupo, que los muchachos requieren de este tiempo, “ah, que no se puede porque ya está esto” o “que no se puede porque interfiere las clases” ya estamos diciendo: ¿qué es lo realmente importante? ¿Unos contenidos o llegar a esos estudiantes? Yo sufro por las

direcciones de grupo antes de terminar el periodo, yo recalco siempre eso” (docente-dinamizador 2, Grupo focal docentes, abril 2022).

Finalmente, y de acuerdo con todos los relatos recogidos en este trabajo de investigación por parte de los docentes-dinamizadores y con los docentes-dinamizadores, como investigadora, se plantea una última pregunta para que los docentes-dinamizadores reflexionen sobre este espacio y sobre lo que le espera a la institución en los temas relacionados con su identidad cultural:

“Nosotros como docentes tomamos el reto de ayudarlos a ellos a fortalecerlos en su identidad, a fortalecer su ser y ya que estamos ayudándolos a ubicarse, a hacer que la escuela sea ese lugar de acogida, nosotros y ustedes no son cualesquiera profesores, ustedes son docentes de un territorio indígena, entonces ¿cómo vamos a hacer ese fortalecimiento de la identidad cultural Nasa de los estudiantes?” (Investigadora, Grupo focal docentes, abril 2022).

7. Reflexiones finales

Como lo expresaba Guiso (2011) al inicio del planteamiento de este trabajo de investigación, la Sistematización de Experiencias debe ir más allá de una simple reconstrucción social de los hechos, debe reflexionar dichas experiencias y aprender de ellas y fue precisamente eso lo que se logró con esta investigación.

Tanto estudiantes como docentes-dinamizadores además de recordar el proceso que se vivió en el 2019 durante la dirección de grupo del grado décimo en el periodo lectivo 2019, lograron también reflexionar sobre la importancia del fortalecimiento de la identidad cultural Nasa en los estudiantes de la Institución Educativa La Playa, de la necesidad de llevar a cabo estos procesos en todos los cursos de la institución, que estos procesos pueden estar encaminados a la comprensión de las experiencias pasadas y presentes y que es indispensable el aporte por parte toda la comunidad académica para mejorar dichos procesos, mejorar la práctica, enriquecer los conocimientos y las reflexiones.

Como lo explicaban las autoras Pech y García (2014) la identidad de cada persona depende de la percepción subjetiva que éstas tienen de sí mismas y en el desarrollo de éste trabajo queda claro que los estudiantes reconocen la importancia de la identidad cultural, de lo que implica el fortalecimiento de ésta para el territorio, sin embargo, con el paso de los años han hecho una reelaboración de su propia identidad al formarla a partir de la cultura indígena Nasa y de otras culturas que entran en contacto con su territorio y aunque, como lo expresaban algunos docentes-dinamizadores, estos nuevos puentes que empiezan a formarse pueden ser beneficiosos para la cultura, se debe estar alerta a las dinámicas externas que pueden poner en riesgo la pervivencia de la cultura Nasa, como aquellas que pueda alejarlos, por ejemplo, de la comprensión de la importancia de su lengua materna en el territorio.

Es claro que esto implica un nuevo reto para la escuela y es que la escuela ubicada en resguardos indígenas, más que enseñar lecciones, debe ser un referente para el fortalecimiento de la identidad cultural de sus estudiantes, como lo expresaron docentes-dinamizadores y estudiantes durante esta investigación. Los docentes-dinamizadores proponen actividades para incentivar el fortalecimiento de la identidad cultural desde sus áreas específicas de trabajo, a través de la

rememoración de la historia de su pueblo, el reconocimiento de sus líderes, los cantos, las luchas para que de esta manera los estudiantes logren formar un vínculo más fuerte con su territorio del que tienen hasta ahora. También rescatan el poder de los espacios familiares dentro de los procesos de fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, estos espacios deben estar hilados con la escuela, se debe hacer partícipes a los padres de los procesos para tener unas bases de identidad cultural que se apoyen en la familia y de esta manera lograr una mejor apropiación de la cultura.

Por lo anterior, es de vital importancia conocer cómo las experiencias permean las prácticas pedagógicas, logran darle un nuevo valor y cómo éste le da un sentido más profundo a la educación propia. La experiencia que viví durante el 2019 me llevo a un camino de reconstrucción de la identidad cultural de los estudiantes que implicaba una reconstrucción de su propio ser, de su redescubrimiento, de reconocer a su compañero de clase como compañero de territorio y por ende de lucha y resistencia, un proceso que no viví sola pues camine de la mano de los estudiantes donde al final no sabias quien guiaba y quien seguía los pasos, fue un verdadero trabajo en equipo, que también implico un redescubrimiento de mí misma, como persona y como docente. Juntos descubrimos que los estudiantes no sienten vergüenza de su cultura porque la desprecien sino porque la desconocen, desconocen el valor y las luchas que han librado los pueblos indígenas en Colombia y se desconocen a sí mismos porque no hay cabida dentro de la institución para un espacio de dirección de grupo que les permita conocerse. Los docentes-dinamizadores de la institución educativa expresan que estos espacios de trabajo son necesarios, espacios donde se pueda trabajar en el ser del estudiante, donde se pueda fortalecer la identidad cultural y que no interfiera con las materias que se dictan, para ellos es necesario un espacio para la dirección de grupo.

Finalmente, después de toda esta investigación y sus resultados, me queda plantear una última pregunta más tanto para mí como para los docentes-dinamizadores del resguardo indígena Nasa de Tacueyó: “Nosotros no somos cualquier tipo de docentes, somos (o fuimos en mi caso) docentes en un resguardo indígena Nasa, ¿sabemos lo que eso implica para el futuro de los pueblos indígenas en Colombia?”.

*“Es tiempo de reconstruir
la montaña bajo el sol,
el trueno y el viento guiaran,
si queremos que al final
todo vuelva a ser normal,
si queremos ver la primavera”*

Canción: Convocando a la Unidad

Autor: Fanor Sekwe

Interprete: Orquesta de Instrumentos Andinos del resguardo Indígena de Huellas Caloto Cauca.

8. Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172–190.
<https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Arbeláez, J., & Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena*. [Tesis de pregrado, Universidad EAFIT]. Archivo digital.
<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Barnechea, M. M., & Morgan, M. de la L. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital.
<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=692>
- Bolaños, G. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45–56.
- Bolaños, G. (2018). *La realidad de la educación de los pueblos indígenas. Educación y resistencia cultural*. Magisterio.com .co. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-realidad-de-la-educacion-de-los-pueblos-indigenas-educacion-y-resistencia-cultural>
- Bolaños, G., & Abelardo, R. (2018). Educación propia , investigación y lucha en el PEBI-CRIC. In *Prácticas otras de conocimiento(s)* (Vol. 1, pp. 383–400). CLASCO.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvn5tzv7.18>
- Bonilla, V. D. (2018). *Historia política del pueblo Nasa* (4th ed.). Tejido de Educación ACIN.
- Calpa, C. M. (2011). *Discursos y prácticas de desarrollo alternativo: el Proyecto Nasa frente al laboratorio de Paz, Municipio de Toribío Departamento del Cauca - Colombia*. [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Archivo digital.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7672>
- Cárdenas Arias, J. (2008). Memoria e identidad cultural: expresión y construcción de la ciudadanía intercultural en los pueblos Misak, Nasa e Inga. *Actas de La V Jornada de*

-
- Sociología de La UNLP*. <https://www.aacademica.org/000-096/443>
- Castaño Garrido, C., & Quecedo Lecanda, M. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14(14), 5–40.
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- CRIC. (2020). *Programa de Educación*. <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion/>
- DANE. (2019). *Población Indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-eticos/presentacion-grupos-eticos-2019.pdf>
- Daza Días, L. C., Manrique Florian, L. R., & Pachón Salgado, L. M. (2017). *Prácticas de Educación Intercultural: Un análisis del potencial en el fortalecimiento a la identidad cultural indígena*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2528>
- De Echeverry, O. L. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. *Revista Colombiana de Educación*. <https://doi.org/10.17227/01203916.5007>
- Decreto 1142. (1978). *Por medio del cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto 88 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*. 10 de julio de 1978. D.O. No. 35051.
- Decreto 804. (1995). *Por medio de la cual se reglamenta el la atención educativa para grupos étnicos*. 18 de mayo de 1995. D.O. No. 41853.
- del Valle Eskauriaza, A. B. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *IKASTORRATZA.e-Journal on Didactics*, 5911, 102–137. https://doi.org/10.37261/24_alea/5
- Dewey, J., & Saenz, J. (2004). *Experiencia y Educación*. (J. Saenz (ed.); 2nd ed.). Editorial Biblioteca Nueva.
- Duque, P. A., Vallejo, S. L., & Rodríguez, J. C. (2013). *Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales - CINDE]. Archivo

-
- Digital. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/401>
- Fernández, F. (2017). *Reflexiones en torno a globalización y territorios indígenas en América Latina*. Iberoamérica Social. <https://iberoamericasocial.com/reflexiones-torno-globalizacion-territorios-indigenas-america-latina/>
- Galeano Lozano, M. (2013). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el consejo regional indígena del Cauca-CRIC- 1974 – 2012*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/47636>
- Galeano, M. E. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. (2nd ed.). Universidad de Antioquia.
- Ghiso, A. (2011). Saberes para la acción en educación de adultos. Sistematización. *Decisio*, 28, 59–63.
https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=135
- Gomez, A., & Tobon, L. (2018). *Estado del Arte. Un análisis de la educación indígena y su relación con las Políticas Públicas*. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Archivo digital. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/821>
- González Ospina, G. M. (2020). *Hilando fino. Fortalecimiento de la identidad a partir de la escuela cultural “voces de identidad” en el Resguardo Indígena Yanacona de Caquiona – Cauca*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12363>
- Guerrero Rivera, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. *Educación y Ciudad*, 26, 15–28.
- Guido, S., Garcia, D., Lara, G., Jutinico, M., Benavides, A., Delgadillo, I., Sandoval, B., & Bonilla, H. (2013). *Experiencias de la educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*. Biblioteca Central Universidad Pedagógica Nacional.
- Guirao-Mirón, C. (2018). *La construcción social de la cultura*. Universidad de Murcia.
https://www.researchgate.net/publication/325619549_La_construccion_social_de_la_cultura

- Gutiérrez, S. (2017). Notas acerca de la construcción curricular en la educación indígena. *Revista Controversia*, 209, 207–229. <https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1099>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Ibañez Morales, C., & Oquendo Higueta, L. (2015). *Situación jurídica del derecho propio de los pueblos originarios a partir de la expedición de la constitución política de 1991*. [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/755>
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—Una aproximación histórica. *Diálogo de Saberes*, 3, 118–129. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=702>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Joya, C. L., & Valbuena, A. J. (2016). *UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL: Mirada desde la memoria biocultural asociada a las tortugas de la comunidad “etnoeducativa” Internado San Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño Amazonas, referente crítico encaminado hacia el cuidado de*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo Digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1755>
- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Ley 397. (1997). *Por la cual se desarrollan los artículos 70, 71 y 72 y demás artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dep*. 7 de agosto de 1997. D.O. No. 43102.
- López, A., & Chalparizan, O. (2016). *Saberes ancestrales y valor de la palabra en el fortalecimiento de la Identidad Cultural Nasa en los estudiantes la Institución Educativa Indígena El Mesón*. [Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores].

- Archivo digital. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/993>
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. In *Pedagogía y Saberes* (pp. 8–14). <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7.13>
- Martínez Mediano, C., & Galán Gonzáles, A. (2014). *Técnica e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Editorial UNED.
- Melo Sea, D. (2020). Pérdida De Identidad Cultural : Un retroceso para las comunidades indígenas y, por ende, para el turismo. *V Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial En Iberoamérica, Junio*, 947–956.
- Meza, J. L., & Páez, R. M. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa. In *Familia, escuela y desarrollo humano Rutas de Investigación educativa*. Universidad de La Salle.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Sistema Educativo Colombiano*.
<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Política pública educativa para los grupos étnicos en Colombia agosto de 2013*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia4_POLITICA_PUBLICA_PARA_LOS_GRUPOS_ETNICOS.pdf
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural. Un concepto que evoluciona. *Opera*, 7(1657–8651), 69–84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Molina Bedoya, V. A., & Tabares Fernández, J. F. (2014). Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, 38, 149–172.
<http://journals.openedition.org/polis/10080> ISSN:
- Montes, A. J. (2017). Calidad de la Educación Primaria en Colombia: Conceptualizaciones y Tendencias. *Calidad de La Educación Primaria En Colombia: Conceptualizaciones y Tendencias*, 15(2), 70–81. <https://doi.org/10.15665/esc.v15i2.1624>

-
- Moreno, V., & Olmos, S. (2014). *Retorno a la concepción indígena de familia: Familia, diversidad y reconocimiento ancestral*. [Tesis de Pregrado, Universidad Católica de Colombia], Archivo digital.
[https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1710/1/Retorno a la concepción indígena de familia.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/1710/1/Retorno%20a%20la%20concepci3n%20ind3gena%20de%20familia.pdf)
- Navarro Martínez, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural. La experiencia de Chiapas*. CLACSO.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2020). *Familias y comunidades*. Ministerio de Educación. Colombia. <https://www.banco2.com/familias>
- Organización Nacional Indígena de Colombia [ONIC]. (1999). *El Desarrollo Globalizador y los Pueblos Indígenas de Colombia*. Equipo Nizkor.
<http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/inglodes.html>
- Ortega Cobo, L. D., & Giraldo Paredes, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70–88.
<https://doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Páez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* (Ediciones Unisalle (ed.)). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>
- PEBI. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural [PEBI].
- Pech Salvador, C., & Rizo García, M. (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Instituto de la comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://incom.uab.cat>
- Pereira, G. A., López, F. J., & Ríos, A. G. (2015). Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida. *Plumilla Educativa*, 15(1), 329–346. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.847.2015>
- Pérez Mesa, M. R., & Fonseca Amaya, G. (2011). Acerca del saber pedagógico: una aproximación desde el pensamiento de Eloísa Vasco Montoya. *Revista Colombiana de*

Educación, 61, 221. <https://doi.org/10.17227/01203916.862>

Pérez Orozco, C. E. (2018). *Educación Indígena Propia en Colombia , emergencia de un modelo pedagógico. (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia], Archivo digital.

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76715>

Pérez Ruiz, M. L. (2008). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 187–193. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200008&script=sci_arttext

Pito, E. (2015). *Poder y política comunitaria en el resguardo indígena de Tacueyó, Toribio Cauca*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Archivo digital.

<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/handle/123456789/185>

Prada Robles, L., Sissa Rincón, I., & Torres Viasus, K. (2016). *Concepciones de educación propia en los proyectos educativos comunitarios de las comunidades indígenas Kankuamo, Misak y Muruí en camino para la reflexión de otras educaciones*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2627>

Proyecto Nasa. (2020). *Plan de vida Proyecto Nasa*.

http://www.proyectonasa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=215

Quintín Lame, M., Castillo, G., Rappaport, J., Romero, F., Nene, Y., & Hocué, H. (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas* (C. Gnecco (ed.)). Biblioteca del Gran Cauca.

Resolución 0137. (2018). *Por medio del cual se establecen lineamientos para la resignificación, actualización, modificación y revisión del Proyecto Educativo Comunitario PEC o PET de los establecimientos educativos que atienden a población indígena en edad escolar*.

Secretaría de educación de Nariño. 22 de enero del 2018.

Ricoy, C. (2006). Contribuciones sobre los paradigmas de investigación. *Educação (UFES)*, 31,

11–22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47, 173–198.
<https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/963>

Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. *Congreso Antropología*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-educacion-indigena-en-colombia-referentes-conceptuales-y-sociohistoricos/>

Sánchez, I. M., Aguirre, W. R., & Ochoa, J. C. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11, 61–75.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1554>

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad Nacional de La Plata.

Tenorio, M. A. (2016). *Sistematización de la experiencia del semillero de investigación de la I.E. Playa Rica 2014-2015. Un aporte al levantamiento de la memoria colectiva del corregimiento de Playa Rica, municipio de El Tambo, depto. del Cauca*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Archivo digital.
<http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1007>

Tobar, M. H. (2020). El sistema educativo indígena propio – SEIP, una política pública emergente de los pueblos indígenas de Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 14(2), 139–165.
https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_14_2020_2/REIB_14_02_20_Articulo5.pdf

Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E., & Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39(53), 31–46.
<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>

Universidad de Antioquia. (2017). *Atlas TI, una herramienta para la investigación*.

https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY4xD4IwEIV_iwMjaQWDOBJiTAiTJga6mLNUPS0t2Kvx51tIHFyc7r287-4dE6xhwsALr0BoDejgW5Gd8k2ZLIsVr3f7quRFVhbb9eFYJ3nCKib-A-EC3sdRFExIa0i9iTWDfRJo3ymIOLhfd7O9-mo0jpC8nH-JuDfYQadcDDKMHw4ibqA9Jqm

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37–45.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83

Vallés, J., & López, M. G. (2019). Cultura del reconocimiento: Cuando el arte habita en las personas. In *Estudios rurales en Mexico* (pp. 141–167).

<https://www.jstor.org/stable/j.ctvtwx358.9>

Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019.

Pedagogía y Saberes, 24. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>

Walsh, C. (2001). Interculturalidad en la educación. *Programa FORTE-PE. Ministerio de Educación de Lima*, 3–11.

Walsh, C. (2005). La Interculturalidad en Educación. *Unicef*, 1–74.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3310>

Yatacué Collazos, N. (2018). Estructuración de una estrategia educomunicativa para la socialización del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. *Ciencia e Interculturalidad*,

23(2), 204–222. <https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6578>

Zebadúa, J. P. (2011). Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. *LuminaR*, 9, Version On-line.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272011000100004

ANEXOS

Guía de entrevista para estudiantes.

GUIA DE ENTREVISTA SOBRE EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA NASA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA LA PLAYA	
FECHA:	HORA:
LUGAR:	
INVESTIGADOR:	
PARTICIPANTE	
Nombre:	
Edad:	
Género	
INTRODUCCION	
<p>La siguiente entrevista se hace con el fin de conocer, de parte del participante (estudiantes), cuales fueron aquellas prácticas pedagógicas que se llevaron a cabo durante la dirección de grupo del grado décimo en el periodo académico 2019 que contribuyeron al fortalecimiento de la identidad cultural Nasa y conocer desde su punto de vista si estas fueron influyentes o no en el proceso.</p>	
CARACTERISTICAS DE LA ENTREVISTA	
<p>La entrevista está planeada para durar aproximadamente 30 minutos, será confidencial y los datos obtenidos en ella solo serán para uso exclusivo del trabajo de investigación en curso.</p>	
PREGUNTAS ORIENTADORAS (EX-ESTUDIANTES)	
1. ¿Qué recuerda del año lectivo 2019?	
2. ¿Para usted que es la cultura Nasa?	
3. ¿Cree usted que la cultura Nasa y su apropiación es importante? ¿Por qué?	
4. ¿Qué actividades recuerda, se realizaron desde la dirección de grupo en dicho periodo?	
5. ¿Qué recomendaciones haría para lograr un fortalecimiento de la cultura Nasa en la institución en otros cursos?	
OBSERVACIONES	

Nota. Guía tomada del libro Metodología de la Investigación (2014). Construcción propia.

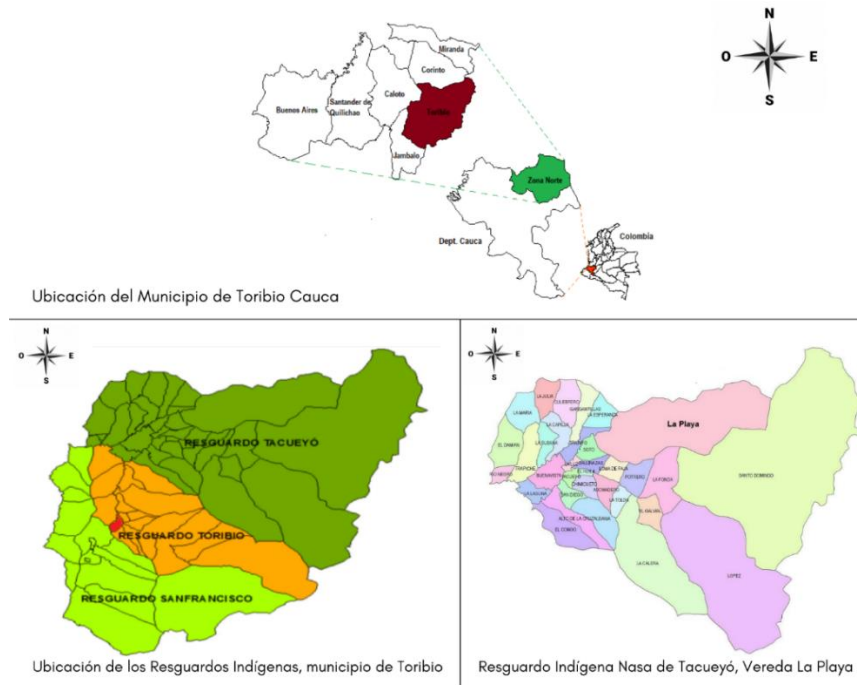
Guía de entrevistas para docentes-dinamizadores.

GUIA DE ENTREVISTA SOBRE EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA NASA EN LA INSTITUCION EDUCATIVA LA PLAYA	
FECHA:	HORA:
LUGAR:	
INVESTIGADOR:	
PARTICIPANTE	
Nombre:	
Edad:	
Género	
INTRODUCCION	
<p>La siguiente entrevista se hace con el fin de conocer, de parte del participante (docentes), que cambios logro percibir (en caso de haber existido) sobre los estudiantes del grado décimo del periodo lectivo 2019 de la institución educativa la playa, que actividades creen que se deben llevar a cabo en la dirección de grupo y qué opinión tiene acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas a fortalecer la identidad cultural Nasa</p>	
CARACTERISTICAS DE LA ENTREVISTA	
<p>La entrevista está planeada para durar aproximadamente 30 minutos, será confidencial y los datos obtenidos en ella solo serán para uso exclusivo del trabajo de investigación en curso.</p>	
PREGUNTAS ORIENTADORAS (DINAMIZADORES - DOCENTES)	
1. ¿Qué es para usted la dirección de grupo?	
2. ¿Para usted que es la cultura Nasa?	
3. ¿Cree usted que la cultura Nasa y su apropiación es importante? ¿Por qué?	
4. ¿Qué cambios logro percibir en los estudiantes del grado décimo del periodo lectivo 2019 respecto a otros años?	
5. ¿Cree que con las actividades llevadas a cabo durante el periodo académico 2019 desde la dirección de grupo se contribuyó al fortalecimiento de la cultura Nasa en los estudiantes?	
6. ¿Qué recomendaciones haría para lograr un fortalecimiento de la cultura Nasa en la institución en otros cursos?	
OBSERVACIONES	

Nota. Guía tomada del libro Metodología de la Investigación (2014). Construcción propia.

Figura 14

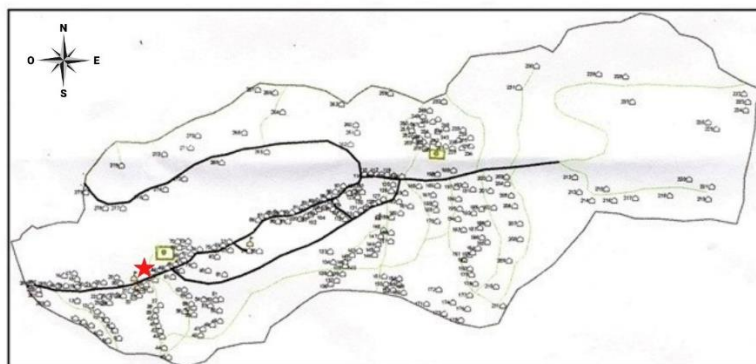
Ubicación geográfica de la zona norte del departamento del Cauca, municipio de Toribío, Resguardo Indígena Nasa de Tacueyó, vereda La Playa.



Nota: Ubicación geográfica de la vereda La Playa en el municipio de Toribío Cauca. Fuente: Planeación y Gestión. Asociación de Cabildos Indígenas Proyecto Nasa, 2018.

Figura 15

Ubicación geográfica de la Institución Educativa La Playa.



★ Ubicación de la Institución Educativa La Playa, vereda La Playa, resguardo indígena de Tacueyó.

Nota: ubicación de la Institución Educativa La Playa en el resguardo indígena Nasa de Tacueyó, municipio de Toribio Cauca. Fuente: Ing. Diego Fernando Millán Zúñiga, docente-dinamizador de la Institución Educativa La Playa, 2019.

Figura 16

Símbolos representativos a la entrada de la Institución Educativa La Playa.



Nota: escudo y bandera representativos de la Institución Educativa La Playa. Fuente: elaboración propia