

TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra. Sistematización de experiencias en agroecología por medio del arte en la Concentración Escolar Misak. Cajibío – Cauca.

Lina Marcela Almanza Vera  
Laura Lorena Moreno Hurtado

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Ciencias Sociales  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio  
Bogotá, D.C.  
Junio 2019

TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra. Sistematización de experiencias en agroecología por medio del arte en la Concentración Escolar Misak. Cajibío – Cauca.

Lina Marcela Almanza Vera

Cod. 2014260003

Laura Lorena Moreno Hurtado

Cod. 2015160036

Ángela Lozano González

Licenciada en Educación con énfasis en Humanidades y Lenguas y Magister en Estudios culturales

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Interculturalidad, Educación y Territorio

Bogotá, D.C.

Junio de 2019

## PAI PAI

### AGRADECIMIENTOS

La Sistematización de experiencias en agroecología por medio del arte en la Concentración Escolar Misak del cabildo Kurak Chak (Cajibío – Cauca), contó con el apoyo, dedicación y guía de la comunidad educativa de la CEM, de la Línea de investigación “Interculturalidad, Educación y Territorio” en la Licenciatura en Ciencias Sociales, especialmente con la profesora Ángela Lozano, quienes nos brindaron el espacio, el tiempo y la energía para desarrollar cada una de las actividades necesarias para nuestra experiencia educativa. Extendemos los agradecimientos a maestros como Alex Aranda, Betty Jembuel y los docentes de la Concentración con quienes construimos conocimiento, compartiendo sus saberes y nutriendo las discusiones con los estudiantes.

Además damos un agradecimiento especial al Taita Jesús Velasco, su esposa Mama Cristina y toda su familia, por abrirnos las puertas de su casa, acogernos con hospitalidad y orientación durante el proceso. A todos ellos infinitas gracias, nos seguiremos encontrando en el camino, para continuar construyendo alrededor de lo comunitario, de los saberes propios y el aprendizaje.

*Lina*


*Cada paso, cada semilla e interés por el saber y el conocimiento propio han tenido origen desde mi familia, agradezco sus esfuerzos. También agradezco cada una de las experiencias de vida que me han traído a este punto; reconozco los aportes de quienes me han ayudado y apoyado en los pasos que doy hacia mis proyectos y a ser quien soy. A ellos, amigos, familia, y sobre todo a mi compañera de este proyecto, con quienes comparto la maravilla de vivir, gracias por*

*Laura*

*Mi profundo agradecimiento a la vida por el camino que me hace recorrer, por las experiencias, aprendizajes, llantos y alegrías. Por tropezarme con familia y amigos que me permiten su compañía, su apoyo incondicional en cada proyecto que me empeño en iniciar. Un agradecimiento especial a mi compañera de escritura de estas palabras, por los días, tramos, aportes, conocimientos*

*encontrarnos en el camino de aprendizaje, arte, y paciencia en el tejido de los saberes  
movimiento y docencia. aquí plasmados.*

*Si de todo aprendo, no hay paso en falso.*

	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 5 de 111</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	TØsráp de Illi: Saber, semilla y palabra. Sistematización de experiencias en agroecología por medio del arte en la Concentración Escolar Misak. Cajibío – Cauca.
<b>Autor(es)</b>	Almanza Vera, Lina Marcela; Moreno Hurtado, Laura Lorena.
<b>Director</b>	Lozano González, Ángela.
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 103 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INTERCULTURALIDAD; AGROECOLOGÍA; DE-COLONIALIDAD; ARTE COMO LENGUAJE; TERRITORIO; MISAK; EDUCACIÓN PROPIA; DIALOGO DE SABERES.

<b>2. Descripción</b>
<p>Trabajo de grado para optar el título de Licenciatura en Ciencias Sociales.</p> <p>El proceso investigativo se realizó en el municipio de Cajibío- Cauca en la Concentración Escolar Misak, en adelante CEM, del cabildo Kurak Chak desde Junio de 2017 hasta Junio de 2019. En la institución se trabajó con población indígena Misak y Nasa, con campesinos y algunos afrodescendientes, tanto estudiantes como maestros. Los grados con los que se realizó el proceso fueron cuarto, quinto de primaria y sexto de secundaria, cada uno en sesiones y espacios diferentes; además de recibir la colaboración de la planta de docentes de la CEM.</p> <p>En esa medida se elaboró una propuesta pedagógica denominada <i>TØsráp de Illi: saber, semilla y palabra</i>, la cual tuvo como referentes las concepciones de interculturalidad, agroecología, de-colonialidad, arte como lenguaje, territorio y educación propia, con el objetivo de generar un diálogo de saberes.</p>

### 3. Fuentes

- Acosta Ríos, B. E. (2004). La obra de arte como texto. En O. Arbeláez, & A. Álvarez, *Serie de cuadernos de clase: Lengua y cultura. Escuela de educación y pedagogía*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Aguilar, P., & Cárdenas, A. (2015). *Educación Misak, universo transversal*. Bogota.
- Alcaldía de Cajibío - Cauca. (s.f.). *Alcaldía de Cajibío - Cauca*. Obtenido de Sitio oficial de Cajibío en Cauca: <http://cajibio-cauca.gov.co/dependencias.shtml>
- Alcaldía Municipal de Cajibío- Cauca. (2002). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial*. Cajibío, Cauca. .
- Arbeláez Rojas, O. L. (2004). Lenguaje, Lengua y Cultura. En O. Arbeláez, & A. Álvarez, *Serie de cuadernos de clase: Lengua y cultura. Escuela de educación y pedagogía*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Autoridad Ancestral del Pueblo Misak; UNICEF; GEIM. (2009). *Orientaciones educativas y lenguajes expresivos de la cultura Misak para el fortalecimiento de la educación preescolar- unidades de aprendizaje*. Popayan.
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho Ltda. .
- Bautista, O. G. (2015). *Aprendiendo juntos, una propuesta para el fortalecimiento de las dinámicas interculturales de la IE Misak*. Bogota.
- Cabildo de Guambia. (2011). *Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio*.
- Cabildo de Guambia 2012 - 2011. (2012). *Tejido de Saberes Secundaria. Proyecto Educativo Misak*.
- Cabildo de Guambia, 2012 . (2012). *Tejido de Saberes secundaria media vocacional territorio ancestral guambia, proyecto educativo misak*. .
- CONTCEPI, C. N. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. S.E.I.P*. Bogotá.
- Cruz Pacheco, J. A., & Hejeile Gutiérrez, L. V. (2011). *Proyecto Pedagógico transversal intercultural: Aportes de la interculturalidad para la transformación de las relaciones sociales en el cabildo Kurak Chak*. Bogota.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.
- Departamento Nacional de Planeación. (sf de sf de 2015). *Departamento Nacional de Planeación*. Obtenido de [dnp.gov.co](http://dnp.gov.co): [www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/Fichas-de-Characterización-Regional.aspx](http://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/Fichas-de-Characterización-Regional.aspx)
- Eco, U. (1974). *La Estructura Ausente*. Barcelona, España.: Editorial Lumen, S.A.
- Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura . En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (págs. 19 - 40). Barcelona, España. : Gedisa Editorial.
- Gómez Uyabán, A. (2017). *Educación Intercultural de la población Misak: un camino por andar*. Bogota.

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guiraud, P. (1972). *La Semiología*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Hurtado, J., Murcia, A., Pardo, J., & Rojas, J. (2014). *Viviendo mi territorio: contribución a una propuesta de educación propia en la concentración escolar del cabildo Kurak Chak*. Bogota.
- Instituto Geografico Agustin Codazzi. Proyecto Checua. (1998). *Guia Simplificada para la Elaboracion del Plan de Ordenamiento Territorial Municipal*. Bogotá, D.C.: IGAC.
- Jaramillo, P. S., & SINDER-UN. (2017). *Cruzando caminos y territorios con las y los pobladores rurales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leiva Olivencia, J. J., & Borrero López, R. (2011). *Interculturalidad y escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lenkersdorf, C. (1998). *Cosmovisiones*. Mexico, D.F.: Universidad Autónoma de Mexico.
- Lozada Monguí, J. A., & Sánchez Guerrero, C. G. (2011). *Recuperación y fortalecimiento de la cultura Misak del Cabildo Kurak Chak. Construyendo la Educación Propia e Intercultural*. Bogota.
- Mancano Fernandes, B. (2009). *Sobre la Tipología de los territorios*. Obtenido de [http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO\\_TIPOLOGIA\\_DE\\_TERRITORIOS\\_espanol.pdf](http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS_espanol.pdf)
- Manzano, L. H. (2016). Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Cajibío ¡Gestión y resultados nuestros mejores aliados! 2016-2019. Cajibío, Cauca.
- Meza Vega, E., Rojas Curieux, T., & Donnelly Garces, S. (2016). *Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y misak*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Obando Villota, L. (2016). *Pensando y educando desde el corazón de la montaña: La historia de un intelectual indígena Misak: Avelino Dagua Hurtado*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia. (s.f.). *observatorioadpi*. Obtenido de Misak (Guambiano): <http://observatorioadpi.org/guambiano>
- Oslender, U. (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano*. Bogotá: ICANH.
- Ospina Lugo, J. M., & Ramos Bernal, P. J. (2015). *El territorio como espacio de reflexión y formación docente. Vivencias en las escuelas multigrado de pueblo Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogota.
- Ramos, S., & Restrepo, S. (2013). *Tejiendo caminos interculturales: principios, estrategias y herramientas para una posible educación intercultural en Piscitau*. Bogota.
- Reyes Tovar, M. Á. (2008). *Aportes conceptuales y metodológicos para la conformación del ordenamiento territorial indígena desde el reconocimiento de la cosmovisión Sikuaní resguardo Wacayo municipio de Puerto Gaitán departamento del Meta*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura.*, 75-95.
- Sánchez Medina, L. A. (2013). *Una mirada reflexiva al pasado, propuesta conceptual y metodológica para la intervención en comunidades a partir de la memoria cultural.* . Bogotá: Fundación social.
- Sepúlveda Quintero, J. C. (2015). *La formación docente como un aporte a la construcción de una educación intercultural comprometida con el fortalecimiento territorial de los estudiantes del Centro Etnoeducativo Sierra Nevada.* Bogota.
- Sevilla Guzman, E. G. (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible.*
- Tovar Gomez, M. (2011). Cosmovisión, territorio y conocimiento. *Cuadernos COLAM*, 1-11.
- Tunubalá, F., & Muelas Trochez, J. B. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak.* Obtenido de Repositorio de Información de la Organización Internacional para las Migraciones OIM en América del Sur: <http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/377/1/COL-OIM%200296.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento XXIV (46).*
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época.* Quito, Ecuador: Abya-yala.
- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica.* Fondo de Cultura Económica. (s.l.).
- Dulcey Martínez, G.R. (2014). *Ordenamiento y desarrollo territorial: elementos para la construcción de una visión integral.* Universidad del Tolima. Ibagué – Tolima.
- Giménez, Gilberto. (1999). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Capitulo: Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural.* Colima. pp25-57.
- Jara Holiday, Oscar. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica.* Estudios y publicaciones ALFORJA. San José – Costa Rica.
- Jara Holiday, Oscar. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles.* Estudios y publicaciones ALFORJA. Lima - Perú.
- Peñuela, Diana M. (2009). *Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política* En Pedagogía y saberes N°30. Universidad Pedagógica Nacional. pp.39-46
- Rojas, Axel; Castillo, Elizabeth. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Editorial Universidad del Cauca. Cali, Colombia.
- Walsh, Cathrine. (2013). *Pedagogías decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I.* Series de pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala. Quito – Ecuador.

#### 4. Contenidos



El presente trabajo consta de cuatro capítulos, el primero (De-construyendo en Nu PirΘ), hace referencia a la introducción presenta ideas generales del proyecto, parte del contexto y aporta datos básicos para comprender su desarrollo; el segundo capítulo (Todos somos lenguaje: agroecología, saberes y arte) hace referencia al desarrollo del eje académico, se subdivide en tres partes, el estado del arte, la perspectiva teórica y el enfoque metodológico. El tercer capítulo, (Re-escribimos en Pisú), enfocado al eje pedagógico se divide en la caracterización del territorio y la escuela y la propuesta pedagógica. Por último, el capítulo cuatro, (Illi continúa su camino), en el que se desarrollan las conclusiones, proyecciones, enseñanzas y reflexión del proceso.

### 5. Metodología

Sistematización de experiencias basada en diferentes enfoques e instrumentos de recolección de información cualitativa y cuantitativa, tales como: método etnográfico, observación participante, investigación – acción; elaborando instrumentos que permitieron dar luces al proceso mediante entrevistas, encuestas, cartografía social y diarios de campo. Lo cual buscó reconstruir e interpretar las experiencias privilegiando los saberes de los participantes, reflexionando y problematizando la practica educativa.

### 6. Conclusiones

Al intentar resolver la pregunta problema de este proyecto se encontraron varias apuestas de-colonizadoras, como alternativa a los proyectos homogeneizadores, económicos, sociales, culturales y educativos desde los cuales las comunidades se han organizado en pro de la emancipación, lucha, reconocimiento y resistencia, entendidos todos estos en procesos estructurales manifestados en el territorio. De acuerdo a lo anterior, la propuesta pedagógica es innovadora, en la medida que reconoce la riqueza de los saberes y epistemes de las bases en las comunidades, combate la hegemonía del conocimiento occidental y es así como pone a dialogar saberes ancestrales con el fin de construir experiencias y conocimiento. De igual manera este proceso es versátil, puesto que puede ser llevado y adaptado a distintos contextos, permitiendo la emergencia de nuevas ideas y la construcción a partir del saber popular-ancestral.

<b>Elaborado por:</b>	Almanza Vera, Lina Marcela; Moreno Hurtado, Laura Lorena.
<b>Revisado por:</b>	Lozano González, Ángela.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	27	05	2019
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I: DE-CONSTRUYENDO EN NU PIRØ .....	11
CAPITULO II: TODOS SOMOS LENGUAJE: AGROECOLOGIA, SABERES Y ARTE .....	15
¿QUÉ MÁS SE HA ENCONTRADO SUMERGIDO EN PISÚ? .....	16
MIGAJAS DE PAN PARA ENTENDER AL MISAK .....	22
DE-COLONIALIDAD .....	22
INTERCULTURALIDAD .....	25
ARTE –COMO LENGUAJE-:.....	29
TERRITORIO .....	33
AGROECOLOGÍA .....	36
EDUCACIÓN PROPIA .....	40
EL RESPLANDOR DE PØL .....	42
CAPITULO III: RE-ESCRIBIMOS EN PISÚ .....	51
ILLI EXTENDIÓ SUS ALAS Y LO RECORRIÓ TODO .....	51
LA ECLOSIÓN DE ILLI .....	67
TØSRAP DE ILLI.....	72
CAPÍTULO IV: ILLI CONTINÚA SU CAMINO.....	82
REFERENCIAS .....	91
BIBLIOGRAFÍA .....	94
ANEXOS .....	95
1. Formato entrevista.....	95
2. Formato encuesta.....	97
3. Propuesta pedagógica – Plan de Trabajo: <i>TØrap de Illi: saber, semilla y palabra</i> .....	99
4. Formatos para Implementación .....	105
4.1. Cartografía social.....	105
4.2. Consulta de planta: .....	107
4.3. Formato Diario de campo: .....	108
4.4. Formato Entrevista: .....	109
4.5. Formato ordenar información: .....	110
4.6. Formato Inscripción: .....	111

## CAPITULO I: DE-CONSTRUYENDO EN NU PIRØ

*Nu pirØ hace alusión al territorio en Namui Wam, es el punto de convergencia entre el Misak y la naturaleza, representado en los páramos, lagunas, arco iris, montañas, espacio celeste; donde se da vida al diálogo de saberes, se tejen relatos y se configuran nuevos pensamientos.*

Cada apartado tiene referencia a aspectos de la cosmovisión Misak, por ende siendo coherentes con la lógica del arte -como lenguaje- hacemos uso de las metáforas en los títulos, rompiendo esquemas del lenguaje en la academia y trayendo a colación una forma retórica de pensamiento usada por las comunidades para entender y explicar el mundo que les rodea; es decir, es una representación para entender y honrar la cosmovisión de las comunidades, comprendiendo al ser humano como parte de la madre tierra, que entiende esas lógicas naturales para entender la vida. A fin de entender dicha lógica, se desarrollará la explicación del título iniciando cada sección en los epígrafes.

El presente proyecto pedagógico denominado *TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra*.<sup>1</sup> *Sistematización de experiencias en agroecología por medio del arte en la Concentración Escolar Kurak Chak Cajibío – Cauca* se realizó en el marco de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, con la asesoría académica de la Línea de Investigación Interculturalidad, Educación y Territorio. El proceso investigativo se realizó en el municipio de Cajibío- Cauca en la Concentración Escolar Misak, en adelante CEM, del cabildo Kurak Chak desde Junio de 2017 hasta Junio de 2019. En la institución se trabajó con población indígena Misak y Nasa, con campesinos y algunos afrodescendientes, tanto estudiantes como maestros. Los grados con los que se realizó el proceso fueron cuarto, quinto de primaria y sexto de secundaria, cada uno en sesiones y espacios diferentes; además de recibir la colaboración de la planta de docentes de la CEM. Para el primer acercamiento a la comunidad, se realizó un ejercicio de

---

<sup>1</sup> Un amanecer (*TØsrap*) es un nuevo comienzo, la pedagogía es esperanza, la transformación para nuevos conocimientos que propicia nuevas formas de ver el mundo; se emplea la metáfora del vuelo del ave (*Illi*) la cual permite hacer una crítica y autocrítica de la práctica pedagógica, con el fin de observar ampliamente el contexto y dar cuenta de las problemáticas con tal de crear estrategias para intervenir y/o transformar.

caracterización tanto del territorio, como de la población y la institución comprendiendo los aspectos que caracterizan a los docentes y a los estudiantes, encontrando en la agroecología un escenario posible que recoge el diálogo de saberes mediado por el arte como lenguaje.

A raíz de ello se construye una propuesta pedagógica denominada “*TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra*”, que se pregunta por ¿Cómo la agroecología mediante el arte – como lenguaje- potencia el diálogo de saberes interculturales para una educación de-colonial? Ello, a través de propiciar experiencias fundamentadas en la pedagogía crítica con enfoque de-colonial y el aprendizaje cooperativo; esto con los objetivos específicos de potenciar el diálogo de saberes entre comunidades étnicas para una educación intercultural y de-colonial, contribuir en los saberes agroecológicos de la comunidad acercando a los estudiantes a lo ancestral mediante el arte y acompañarlos en su aprendizaje para una educación intercultural entre Misak, Nasa y campesinos. Esta propuesta pedagógica además de ser la esencia para la presente sistematización de experiencias, por ende lleva su mismo nombre, es también el producto pedagógico que se sintetizó en una guía para el maestro denominada “*Memorias de Nu PirØ*”, producto entregado a la comunidad educativa con el fin que funcione para replicar, completar y enriquecer las prácticas educativas interculturales y de-coloniales de los maestros en las comunidades, apoyados en la agroecología, el arte y el diálogo de saberes.

La experiencia resultado de la implementación de la propuesta pedagógica *TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra* se sistematiza en el presente documento. Para la comprensión de las dinámicas sociales y pedagógicas vividas durante el proceso, el documento se divide en cuatro capítulos, cada uno con el objetivo de rescatar aspectos específicos de la experiencia; dos de estos capítulos están orientados exclusivamente a desarrollar el análisis de los ejes de sistematización que surgieron a través de la implementación; un primer eje, académico, orientado a la discusión conceptual y teórica alrededor de categorías como de-colonialidad, territorio, agroecología, arte-como lenguaje- e interculturalidad; un segundo eje pedagógico, el cual se enfoca en las experiencias y desarrollos de la práctica pedagógica dada en el contexto de la CEM, mediante la implementación de la propuesta pedagógica; y un tercer eje personal, el cual se ve implícito a lo largo del documento, recoge las relaciones, las impresiones y afectaciones de las autoras a través del procesos investigativo.

Continuando con la estructura del documento, este primer capítulo, denominado *Deconstruyendo en Nu PirΘ*, hace parte de la presentación e ideas generales del proyecto, parte del contexto y aporta datos básicos para comprender el desarrollo de los demás capítulos de la sistematización. El segundo capítulo *Todos somos lenguaje: agroecología, saberes y arte*, hace especial referencia al desarrollo del eje académico, para ello se subdivide en tres partes. Primero se encuentra, *¿Qué más se ha encontrado sumergido en Pisú?*, que da cuenta del estado del arte de lo que se ha hablado sobre la comunidad Misak y plasma un panorama general que permite observar los vacíos o los aspectos que faltan explorar en las fuentes consultadas. Tesis y escritos académicos fueron consultados en la base de datos de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad Nacional para dar cuenta de ello.

En el segundo apartado, denominado *Migajas de pan para entender al Misak* se presenta la perspectiva teórica que guía al proceso de investigación y a la recolección de información, donde se explica todo el proceso y postura teórica desde la cual se realizó la observación participante. Además, se muestran las categorías que se trabajaron, enfocado desde el método deductivo que parte de lo general a lo particular, manteniendo una relación dialéctica entre las diferentes concepciones referenciadas aquí. Las categorías parten de las concepciones de de-colonialidad, territorio, interculturalidad, arte –como lenguaje- y agroecología de los aportes hechos por académicos y teóricos sociales. Se presentaron experiencias clave que dieron paso a nuevas categorías de análisis como educación propia, diálogo de saberes, saberes ancestrales y cosmogonía, categorías emergentes que no son trabajadas académicamente debido a que la experiencia brindó las herramientas y concepciones para abordarlas implícitamente en el transcurso de la sistematización de experiencias. Seguido de esta sección se encuentra, *El Resplandor de PΘI*, donde se explica el enfoque metodológico y los instrumentos de recolección de información utilizados durante el proceso.

El tercer capítulo *Re-escribimos en Pisú*, es enfocado al eje pedagógico, para este propósito inicia con *Illi extendió sus alas y lo recorrió todo*, donde se evidencian dos aspectos, el primero es la caracterización del territorio que permite por medio de cinco sistemas de análisis tener en cuenta las esferas económica, social, administrativa, biofísica

y cosmogónica, que interrelacionadas permiten observar la realidad en su complejidad para comprender las condiciones, tensiones y disputas que se plasman espacialmente. Posteriormente se realiza la caracterización sobre la Concentración Escolar Misak, denominada *La eclosión de Illi*, en la cual se desarrolló el proceso, nutrida por la caracterización docente y estudiantil. Finalizando este capítulo se encuentra *TØsrap de Illi*, donde se muestra a detalle la fundamentación pedagógica y los lineamientos para la construcción y posterior implementación de la propuesta pedagógica, se desarrollan elementos de la pedagogía crítica con perspectiva de-colonial, el aprendizaje cooperativo y se explica a detalle la estructura e implementación de la propuesta *TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra*.

En el cuarto y último capítulo *Illi continua su camino* están las conclusiones, proyecciones y enseñanzas que dejó este proceso investigativo a nivel académico, pedagógico y personal a las autoras de la presente sistematización después de dos años de experiencias conjuntas en la CEM. Posterior a los capítulos se encuentran los anexos utilizados durante la experiencia pedagógica, por ende está la matriz de la propuesta pedagógica, los formatos propuestos para las actividades con los estudiantes y los formatos de recolección de información (encuestas, entrevistas, matriz de profesores y estudiantes).

En esta medida el documento sistematiza el ejercicio pedagógico de maestras en formación en un ámbito intercultural (eje pedagógico), además de establecer la pertinencia de la agroecología trabajada desde los saberes propios, y mediada desde el arte como lenguaje (eje académico); con el fin de que la experiencia conlleve a la autorreflexión, y tenga en cuenta todas las actividades educativas, personales y de relacionamiento con la comunidad (eje personal).

## CAPITULO II: TODOS SOMOS LENGUAJE: AGROECOLOGIA, SABERES Y ARTE

*Retomando saberes se construyen visiones de mundo.*

El presente capítulo referenciado como eje académico de la sistematización de experiencias, da cuenta en primer lugar del estado del arte, denominado: *¿Que más se ha encontrado sumergido en Pisu?* para indagar los aportes y planteamientos en lo que se ha trabajado en cuanto a agroecología, mediada por el arte -como lenguaje- potenciando el diálogo de saberes en escenarios interculturales para la educación en clave de-colonial. Es así como a partir de diferentes fuentes y repositorios de universidades nacionales se indagó al respecto, desde las categorías de forma individual, dado que el tema en su conjunto aún no ha sido abordado. Por otro lado, se trabaja a grandes rasgos la perspectiva teórica (*Migajas de pan para entender al Misak*) de autores con un gran bagaje conceptual, teniendo en cuenta el desarrollo, los aportes y resultados de la propuesta pedagógica, *TØsráp de illi: saber semilla y palabra*, de acuerdo a los saberes y aprendizajes que por parte de la comunidad y su cosmovisión fueron recogidos. En tercer lugar, se encuentra la perspectiva metodológica, denominada: *El resplandor de pØl*, apartado en el que se explican los procesos tenidos en cuenta para llevar a cabo el proyecto en campo y las bases de procedimiento para construir en conjunto con la comunidad.

Cabe agregar que el eje académico planteado en este capítulo, contiene de forma implícita el eje personal, a partir de la experiencia pedagógica con los estudiantes de la Concentración Escolar Misak, poniendo en discusión los aspectos que relacionan la práctica y la teoría, los saberes propios y los académicos, la práctica docente en su proceso de de-construcción y en general, vincular el desarrollo pedagógico con las bases teóricas aquí sustentadas. Además, haciendo alusión a las denominaciones de cada apartado, cabe aclarar que hacen referencia al manejo del lenguaje principalmente del *namui wam* y por consiguiente a la cosmovisión y cosmogonía de la comunidad, intentando integrar los aspectos de-coloniales en todo el proceso de este proyecto; siendo coherentes con ello, las

palabras en este idioma que se encuentran en los siguientes apartados son: *Pisú*, que significa laguna y *pθl*, luna, por mencionar algunos, esto con el fin de retomar las historias fundacionales de la comunidad Misak que dan énfasis a su origen.

## ¿QUÉ MÁS SE HA ENCONTRADO SUMERGIDO EN PISÚ?

*El Misak descendiente del arcoíris y de la laguna (Pisú), tiene una profunda conexión con la naturaleza con tal de vincularse al lenguaje del cosmos.*

Se hizo necesario realizar una revisión documental sobre algunos aportes, planteamientos, vacíos y falencias relacionados con trabajos de corte investigativo social que se han realizado con la comunidad Misak, ello en el marco de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en una educación intercultural que reconoce y recupera la cosmovisión del ser Misak; en esta medida entendemos para la metáfora del presente apartado a la comunidad como la laguna o Pisú, debido a que el Misak en sus historias fundacionales emerge de allí; y lo sumergido como las investigaciones, artículos y trabajos encontrados sobre ellos.

Para realizar dicho análisis, se inicia con los trabajos realizados en la Universidad Pedagógica Nacional, debido a su innegable relación con el ámbito educativo; allí se encontró gran avance en la Licenciatura en Ciencias Sociales, bajo la Línea investigativa de Interculturalidad, Educación y Territorio; en donde desde el 2007 se vienen realizando proyectos y propuestas pedagógicas-investigativas que se preocupan por reivindicar la educación alrededor de la interculturalidad y el territorio; para ello proponen distintos temas de interés los cuales pasan por el estudio crítico del territorio y lo intercultural como categorías para la enseñanza y aprendizaje en las Ciencias Sociales, hasta el desarrollo de proyectos que permitan a las comunidades reflexionar sobre los desafíos de la educación intercultural, la etnoeducación, la educación propia, las pedagogías críticas, el territorio como estructura de poder y el espacio como construcción social. Bajo dicho ámbito se encuentran siete proyectos investigativos de pregrado, los cuales tienen por eje el trabajo con población Misak, algunos dentro del mismo Cabildo de Kurak Chak y otros dentro de cabildos o resguardos aledaños.



Se encontró una sistematización de experiencias titulada *Tejiendo caminos interculturales: principios, estrategias y herramientas para una posible educación intercultural en Piscitau* (2013), la cual tenía por objetivo la construcción de un Proyecto Educativo Intercultural (PEIN), mediado desde la formulación de principios, estrategias y herramientas que permitan un proceso educativo intercultural, ello realizado en la escuela Minga Educativa Misak de Piscitau en el municipio de Piendamó, Cauca; dicho proyecto permite evidenciar los retos en la realización de cualquier nuevo proceso de investigación en torno a lo intercultural, como también brinda herramientas y consejos para la creación e implementación de este tipo de proyectos educativos; es una propuesta que se construye mancomunada con la comunidad y que evidencia interrelación de saberes. También en Piscitau se construyó *Educación Misak, universo transversal* (2015), proceso que permite la construcción de una cartilla compuesta por once mallas curriculares y tres proyectos transversales para básica secundaria, con el fin de poner en discusión y reflexión el fortalecimiento de los procesos interculturales, la descolonización del saber y procesos de educación propia, además de promover la identidad Misak en relación a la apropiación del territorio y el reconocimiento de otras culturas, ello en el contexto de la misma escuela mencionada con anterioridad Ala Kusreikya Misak Piscitau (escuela Minga Educativa Misak de Piscitau).

Sumados a los proyectos de investigación ya mencionados, se encontraron otros más recientes y enfocados a temas similares como *Educación Intercultural de la población Misak: un camino por andar* (2017) en donde se intenta la integración y puesta en práctica de dos proyectos institucionales: el Proyecto Educativo Misak (PEM) y el Proyecto Educativo Intercultural Misak (PEIN) por medio de la creación de una unidad didáctica integrada para los grados cuarto y quinto de la Escuela Ala Kusreikya Misak Piscitau en Piendamó- Cauca.

Una propuesta del mismo estilo, pero ubicada propiamente en la CEM en donde también se realizó este proceso, es *Viviendo mi territorio: contribución a una propuesta de educación propia en la Concentración Escolar del Cabildo Kurak Chak* (2014) elaborada por cuatro compañeros, los cuales realizaron en compañía de la comunidad Misak una propuesta pedagógica, materializada en una propuesta didáctica y guía para el maestro,

dirigida a los niños y niñas del grado 0, ello tomando como referencia el modelo de educación propia y las categorías de territorio e identidad cultural.

En el mismo territorio también se realizaron tres procesos pedagógicos, los cuales permitieron observar los inicios y desarrollos de la comunidad en la CEM, como también los conflictos que han surgido en su consolidación como escuela y las posteriores soluciones a dichos conflictos, con el apoyo de algunas instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional; dichas investigaciones son: *Aprendiendo juntos, una propuesta para el fortalecimiento de las dinámicas interculturales de la Institución Educativa Concentración Escolar Misak (2015)* donde a partir de la actividad y necesidades de la misma comunidad se construyó un material didáctico (cuento) en el cual se relata la historia de la institución como también el origen de los niños y niñas Misak, Nasa y campesinos específicamente de la vereda de San José de la Laguna; *Recuperación y fortalecimiento de la cultura Misak del Cabildo Kurak Chak. Construyendo la Educación Propia e Intercultural (2011)*, donde intenta construir y reconocer la experiencia educativa propia del pueblo indígena Misak a partir de entender los componentes curriculares que definen una propuesta de educación propia e intercultural en el marco de los proyectos educativos comunitarios; y por último se encontró *Proyecto Pedagógico transversal intercultural: Aportes de la interculturalidad para la transformación de las relaciones sociales en el cabildo Kurak Chak (2011)*, un trabajo de Investigación Acción Participativa (IAP) que promueve la construcción de una propuesta pedagógica, la cual contribuya a dar solución a la pérdida de identidad cultural de los estudiantes Nasa, integrando saberes de esta población al proyecto educativo Misak en la Concentración Escolar Misak; ello a través de un Proyecto Pedagógico Transversal Intercultural (PPTI).

Además de dichas investigaciones que comparten el contexto y la población con la cual se trabajó, se encuentran otras que tratan la interculturalidad pero con otras etnias, ejemplo de este tipo de investigaciones son las desarrolladas en la Sierra Nevada de Santa Marta, como *La formación docente como un aporte a la construcción de una educación intercultural comprometida con el fortalecimiento territorial de los estudiantes del centro etnoeducativo sierra nevada (2015)* en dicho proyecto se desarrolla una propuesta pedagógica que responde a los conflictos por el territorio entre los grupos étnicos en la región, promoviendo y problematizando el asunto de lo intercultural en las dinámicas

exteriores e interiores a la institución; otro proyecto investigativo que aplica y del cual se rescatan algunos asuntos es *El territorio como espacio de reflexión y formación docente. Vivencias en las escuelas multigrado del pueblo wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta* (2015) en donde se realiza la reflexión desde la formación docente con catorce profesores de tres escuelas multigrado del pueblo Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta, y se construyen herramientas pedagógicas que permiten generar conocimientos de sus prácticas cotidianas con el objetivo de transformarlas, abordando problemáticas territoriales de las diferentes comunidades como espacio común para la reflexión y formación de los docentes; dichos procesos permiten servir como guía para el proceso de observación y análisis del trabajo en escuelas interétnicas y pueblos originarios, además de construir serias posturas y propuestas en torno a lo intercultural, el territorio y la descolonización del saber.

Estas investigaciones tan solo pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias Sociales, en otros programas académicos de la misma Universidad Pedagógica Nacional como el de lenguas, psicopedagogía, educación física, entre otros, se encontraron proyectos de grado, relacionados con lo intercultural, la educación propia y lo de-colonial, la gran mayoría de estas categorías son trabajadas con poblaciones indígenas tanto urbanas como rurales, campesinos y desplazados, brindando apoyos pedagógicos a múltiples organizaciones y escuelas que se encuentran construyendo procesos de educación en términos del reconocimiento y reivindicación de las culturas. Cada licenciatura desde su área a trabajar aporta conocimientos a la comunidad considerados pertinentes y retomando lo intercultural, para comprender el contexto en el cual se desenvuelve, contribuyendo a la exploración de lo multicultural. Los procesos investigativos específicamente con la población con la que se trabajó en este proyecto son muy pocos, y predominan los realizados por la Licenciatura en Ciencias Sociales mencionados con anterioridad; en la búsqueda se suma uno de la Licenciatura en Artes Visuales.

Por otro lado, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la cual posee de igual forma algunos programas de licenciatura, no se encontraron investigaciones realizadas con población Misak o Guambianos; pero si se evidenciaron proyectos investigativos relacionados con lo intercultural, esto enfocado en su gran mayoría a la implementación en escuelas de carácter urbano, algunas intentando recuperar tradiciones desde lo Muisca, otras se basan sobre la reivindicación de lo tecnológico y ambiental y

otras centran la interculturalidad en términos de procesos inclusivos generados y contruidos en las escuelas. Ejemplo de dichos enfoques son *Transformación del Paisaje Urbano con la Educación Artística Informal e Intercultural y el Lenguaje Audiovisual en la Cultura Escolar* (2016), *Interculturalidad, comunicación y cultura en los procesos educativos de los estudiantes sordos del IED San Francisco* (2012), *La Cultura Muisca en la Escuela: Una Aproximación a la Interculturalidad* (2015) y *Ambiente virtual de Aprendizaje para el Reconocimiento de Aspectos Culturales de la Comunidad Wounaan* (2016).

Por el contrario en la Universidad Nacional de Colombia, se encontró diversidad de trabajos investigativos realizados con la población Misak, estos se desarrollan desde varias perspectivas o campos investigativos, algunos con un tinte histórico y de trabajo de memoria donde se desenvuelven temas de resistencia, movimiento indígena y luchas alrededor de la configuración del territorio; como otros proyectos que centran su mirada hacia el lenguaje, el relato etnográfico y los cuidados de higiene en un sector de dicha comunidad. Algunos trabajos que permiten evidenciar la diversidad de miradas y objetivos configurados y desarrollados con la comunidad son *En las voces del pishimisak: apuntes etnográficos sobre el tiempo misak* (2010), *Entre territorios admitidos y territorios blindados, reconfiguraciones espaciales del Pueblo Misak entre el Valle de Pubenza y el Borde Urbano de Bogotá D.C.* (2016), *La fuerza de la gente. Juntando recuerdos sobre la terrajería en guambía, Colombia* (2009), *Poder estatal, élites y comunidades indígenas en el departamento del Cauca: relaciones de poder entre 1991 Y 2014* (2016), *Del CRIC a la ONIC: Fortalecimiento del movimiento indígena caucano en los años setenta del siglo XX.* (2014), *Estado de higiene bucal según el índice de placa comunitario en la comunidad Misak con discapacidad entre enero y julio del 2016* (2016).

En la Universidad del Cauca, siendo esta una de las instituciones educativas de educación superior más cercanas a la comunidad con la que se realizó este proceso, se pudieron encontrar varias trabajos o tesis de grado que involucran también a la población Misak, entre dichos documentos se resalta *Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y Misak* (2016), el proyecto es realizado desde dos grupos de investigación de la Universidad del Cauca: el grupo de estudios lingüísticos, pedagógicos y socioculturales del suroccidente colombiano

GELPS y el grupo de I+D en tecnologías de la información y la comunicación GTI, adelantaron un proceso de investigación, de innovación y de desarrollo tecnológico que contribuyen al fortalecimiento y que apoya la enseñanza en el área de lenguaje de comunidades hablantes del *nasa yuwe* y *nam trik*, en esta medida su aporte pedagógico está en la construcción de materiales educativos en medios tecnológicos tipo micromundo que permitan “revitalizar” el *nam trik* desde el entorno escolar, ello apoyado necesariamente en las dinámicas culturales y sociales de la población Misak ubicada en el resguardo de Totoró - Cauca, para lo cual debieron acudir a dinámicas que involucran a la población en la realización de dicho material educativo. Otro proceso que se resalta es *Orientaciones educativas y lenguajes expresivos de la cultura Misak para el fortalecimiento de la educación preescolar - unidades de aprendizaje, 2009*; realizada por la autoridad Ancestral del Pueblo Misak: Programa de cultura y educación, UNICEF y el Grupo de Estudios en Educación Indígena y Multicultural - GEIM- de la Universidad del Cauca, este proceso intercultural e interdisciplinario elabora una herramienta didáctica y pedagógica desde el pueblo Misak, la cual pretende facilitar los procesos de formación de niños, niñas y adolescentes Misak a partir de sus orígenes cosmogónicos, las distintas etapas del ciclo de la vida y las prácticas culturales, lo cual hace posible su armónico desarrollo; posee un fuerte arraigo a la cultura Misak, el conocimiento ancestral y desde allí se elaboran las propuestas para la educación preescolar.

Este rastreo bibliográfico permite evidenciar la riqueza de saberes y experiencias que tiene por brindar el pueblo originario Misak, así como su disposición para compartir con el resto de población sus vivencias y experiencias del ser Misak, existen cantidad de saberes que son necesarios entrar a rescatar, visibilizar y reflexionar. Cabe agregar que no se ha encontrado información que involucre el arte como mediación y diálogo entre saberes, como interacción que permite descubrir y construir conocimientos alrededor de lo intercultural; siendo entonces está la apuesta del presente proyecto pedagógico.

Al no encontrar información teórica de las categorías de-colonialidad y agroecología trabajadas en conjunto, mediante el rastreo de información en proyectos de grado en universidades nacionales, se decidió desarrollarlas aisladamente mediante teóricos especializados en cada una de las categorías. Aspectos que se sustentan en la perspectiva teórica denominada *Migajas de Pan para entender al Misak*.

## MIGAJAS DE PAN PARA ENTENDER AL MISAK

*Migajas de pan, hace referencia al constructo teórico en el cual se basa el presente proyecto investigativo para comprender, entender, configurar y ampliar los conocimientos occidentales con los saberes y cosmovisiones de las comunidades.*

En este apartado se pretende evidenciar las categorías de análisis transversales en el estudio de este tema para comprender y confrontar la teoría con la práctica pedagógica realizada, gracias a la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta las diferentes dinámicas sociales que se presentan en el territorio de Cajibío, específicamente en la vereda San José de La Laguna. Por lo tanto, se eligen las concepciones de *de-colonialidad, territorio, interculturalidad, agroecología y arte –como lenguaje*, entendidas ellas en un primer momento desde la generalidad con los aportes hechos por los autores Walter Mignolo (s.f), Anibal Quijano (s.f), Boaventura de Sousa Santos (s.f), Bernardo Mancano (2009), Catherin Walsh (2005), Eduardo Sevilla Guzmán (2000), Umberto Eco (1974) y Pierre Giraud (1972) respectivamente. En la medida que se desarrollan las categorías se tienen en cuenta los aportes de la comunidad Misak desde sus prácticas y saberes ancestrales que son los que dan un soporte al presente apartado. Es así como logramos vincular las concepciones que se tienen con respecto a la de-colonialidad, al reconocer y hacer partícipe de este plan pedagógico a la comunidad misma, escuchando sus necesidades, aportes y enseñanzas. Además, para el desarrollo se han tenido en cuenta los aspectos y aportes generados a partir de concepciones como el proceso de fortalecimiento identitario desde el arraigo al territorio, la interculturalidad, los procesos descolonizadores que han progresado desde generaciones anteriores en las comunidades indígenas del país, como por ejemplo, los avances educativos, sus luchas de reconocimiento ante el sistema educativo, las formas de entender el mundo con la búsqueda de un lenguaje común como lo son las manifestaciones artísticas inherentes al ser humano que son puestas en escena para intermediar el lenguaje con tal de eliminar las supremacías manteniendo la apertura ante los diferentes saberes.

### DE-COLONIALIDAD

Desde la perspectiva de autores como Catherine Walsh, Anibal Quijano y Walter Mignolo, la de-colonialidad surge a partir de la opresión de la modernidad-colonialidad, hace parte de un proceso de crítica y contra parte de un proyecto homogeneizante, que se abrió paso

desde la conquista de América en 1492 imponiendo las visiones de saberes, lenguajes e imaginarios coloniales. (Rincón, Millán, & Rincón, 2015). Es así como primero definiremos los aspectos que atañen a la colonialidad, la cual se entiende como un conjunto de acciones que han dado cabida a relaciones competitivas, de lógicas de supremacía cultural en su mayoría occidental, que se han manifestado en la clasificación del mundo en identidades raciales, de género y de dominancia. El proyecto de la modernidad occidental ha permeado diferentes dispositivos y lógicas sociales, como el caso de la escuela, en la que se educa con un interés de homogeneizar el pensamiento, de configurar un determinado sujeto social que reproduce las lógicas del capital, desvalorizando los conocimientos, saberes y tipos de organización social de las comunidades de acuerdo a su contexto.

Por ello, la colonialidad en términos de los autores consultados, se encuentra en diferentes esferas de la vida humana; es así como desde la perspectiva de Quijano (s.f) analizando las formas de colonialidad del poder (desde los modos de organización), y los aportes de Mignolo (s.f) y Lander (s.f) con los análisis de colonialidad del ser (desde la subjetividad) y del saber (desde los modos de conocimiento), la colonialidad constituye formas de dominación intersubjetivas que se relacionan en todas las esferas de la vida social.

La colonialidad del saber por otro lado, da cuenta de las expresiones de la narrativa europea como la única posible y universal ignorando los saberes y conocimientos particulares de las comunidades, esta forma de colonización es tan profunda que incluso invade el ser (subjetividades) y se manifiesta como la supremacía eurocéntrica y la desvalorización de las epistemes de las poblaciones dominadas. (Rincón, Millán, & Rincón, 2015).

Por ello, desde la perspectiva de-colonial y la crítica a la avasalladora concepción occidental es que se retoma la perspectiva de Walsh, la cual recoge lo anteriormente mencionado, para dar cuenta que gran parte del sistema-mundo está marcado por las lógicas epistemológicas, geo históricas, geo culturales y geopolíticas hegemónicas de occidente. En términos de Sousa Santos (2011) “(...) el colonialismo interno no es solo ni principalmente una política de Estado, como sucedía durante el colonialismo de ocupación extranjera; es una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades.” (De Sousa Santos, 2011, pág. 24).

Como se puede observar, estas concepciones teóricas acerca del colonialismo y de acuerdo a los fundamentos teóricos que proporcionan los autores mencionados, la de-colonialidad y la descolonización la explican como aspectos diferenciados, siendo la primera categoría la que hace referencia a la desestructuración y al cuestionamiento del poder dominante de los aspectos señalados con anterioridad, colonialidad del poder, del saber y del ser; la segunda categoría hace referencia al proceso de las naciones por la independencia. En esta medida la de-colonialidad es un proceso que reconoce y fortalece lo propio, las identidades, el pensamiento propio, comunitario y externo con el fin de transformar y construir relaciones, estructuras, instituciones y conocimientos teniendo en cuenta los aportes de lo diferente.

Para Sousa Santos (2011), todo ello implica tener en cuenta las epistemologías del sur que comprenden dos aspectos: la ecología de los saberes y la traducción intercultural, que en este trabajo se denomina como diálogo de saberes de acuerdo a la práctica pedagógica realizada para la Concentración Escolar Misak. Como aporte a la ecología de los saberes para Sousa Santos el fundamento de ello, “(...) es que no hay ignorancia o conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorancia de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular.” (De Sousa Santos, 2011)

Es así, como en este trabajo se reconoce la interrelación entre la interculturalidad y la de-colonialidad como procesos necesarios para un diálogo de saberes, en los cuales se tienen en cuenta los diferentes procesos y formas de concebir la vida de las comunidades; por ello, para reconocer el carácter transversal de esta categoría se observan los procesos pedagógicos desarrollados con la propuesta *TΘsrap de illi: saber, semilla y palabra* que desde las concepciones del territorio de la cosmovisión de la comunidad Misak, la relación con la naturaleza desde los enfoques de la agroecología y las múltiples manifestaciones culturales desde el arte, como forma de lenguaje y la interculturalidad desde lo pedagógico, se evidencia el proceso natural concebido de una forma total, cíclica y que tiene en cuenta los aportes de las comunidades.



## INTERCULTURALIDAD

Para desarrollar el concepto de interculturalidad se retoma el PEM y se indaga en los aportes de la autora Catherine Walsh, haciendo ciertas claridades en torno a categorías que son transversales al presente proyecto. Esta categoría es entendida desde los Misak como:

(...) el convivir con respeto y tolerancia en medio de la diversidad de culturas; haciendo conocer con seguridad los fundamentos y principios de la propia cultura, en igual condición en la adquisición y apropiación de los conocimientos de las otras culturas, de acuerdo a las necesidades que se presentan en nuestro medio. Es una estrategia de convivencia en donde, fortaleciendo hacia dentro con lo nuestro y hacia afuera con valores apropiados, podemos interactuar con los de otras culturas, con el ánimo de compartir saberes y crecer juntos en la diversidad. (Cabildo de Guambia, 2011, pág. 16).

Es de importancia señalar que de acuerdo a esta visión, se entiende la relación transversal de la de-colonialidad con respecto a la interculturalidad, pues se le da una postura de visibilización a las comunidades con tal de generar un diálogo de saberes, en el que se construye aun en medio de las diferencias. Por otro lado, de acuerdo a Catherin Walsh (2005) en el texto *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*, en América Latina la interculturalidad está asociada con las políticas educativas, en muchos casos promovidas por los pueblos indígenas, por ONG o por el Estado (...) además que la educación intercultural bilingüe es una lucha que han dado los pueblos originarios para mantener sus prácticas culturales. (Walsh C. , 2005, pág. 42). En el texto la autora retoma los conceptos de interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad, que son brevemente explicados para dar cuenta de las diferencias y mantener claros los conceptos, con tal de observar como en la práctica educativa y social se obedece a la funcionalidad de un discurso, de un modo de sociedad y a la configuración de un sujeto contemporáneo.

En primer lugar, el concepto de multiculturalidad lo entiende la autora como un término que tiene su origen en occidente, que hace referencia a la diversidad de culturas que puede existir en una sociedad pero que no se relacionan entre sí, además es un término que surge del estado liberal que enfatiza en las ideas de tolerancia, este es un aspecto que desmoviliza y desconoce las desigualdades sociales y que abandona la crítica a las estructuras. Por otro lado, está la pluriculturalidad que es entendida en términos de la relación de convivencia que viven diferentes pueblos indígenas, afrodescendientes, blancos y mestizos en especial en Latinoamérica en la que predomina una cultura dominante, lo cual indica que es el proceso de una vía, “(...) donde es más fácil aplicar el modelo predominante en la mayoría de reformas educativas, sumando la diversidad cultural a lo establecido.” (Walsh C. , 2005, pág. 45).

Posteriormente se encuentra el término de interculturalidad que hace referencia a una perspectiva más crítica, aquella que reconoce y surge del conflicto inherente a las sociedades y a las complicadas relaciones de las esferas sociales. “(...) la interculturalidad, (...), cuestiona (las) disciplinas y estructuras dominantes, pues busca su transformación y, a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones, pero también modos y condiciones de pensar diferentes. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proyecto y proceso continuo por construir.” (Walsh C. , 2005, pág. 46). La visión de la autora y de la comunidad Misak se entrelazan y configuran un ideal similar de proyecto intercultural, en esa medida en este proceso se buscaron espacios de intercambio de saberes, conocimientos, seres y prácticas diferentes para convivir en el respeto y armonía, fortaleciendo lo propio al retomar también lo externo desde una mirada crítica y reflexiva.

Es ahí donde toman sentido las prácticas educativas que se evidencian en la Concentración Escolar Misak y las luchas indígenas de diferentes partes de Latinoamérica al involucrar la educación intercultural, por ello, cabe resaltar algunos aspectos de origen de esas luchas. Los antecedentes de la educación interculturalidad surgen como un término acuñado por las comunidades indígenas, para reivindicar sus saberes y costumbres. En América Latina la interculturalidad empieza alrededor de la década de 1980 relacionado con las políticas que se impartían de los propios Estados y los pueblos indígenas en sí

mismos con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). (Walsh C. , 2009, pág. 49). Estas luchas desde la educación y la reivindicación de su cultura propia tienen un claro carácter identitario, por ello las escuelas son vistas como espacios de lucha porque más que esfera pedagógica, ella es una institución política, social y cultural donde se dan los procesos de producción y reproducción de los valores propios de las comunidades pero también de la hegemonía del Estado, es un espacio donde se generan las tensiones propias de una sociedad con el reto de dialogar de manera que se respete la variedad cultural y con el reto de integrar de forma equitativa a las comunidades.

Desde las experiencias de la educación indígena propia en Colombia se observa que existen grandes tensiones por los diferentes intereses de las partes y de la aplastante configuración cultural que se ha dado paso por acatar las lógicas del sistema económico, los conocimientos son homogeneizados desde la perspectiva dominante dejando en la periferia los saberes de las comunidades y sus aportes.

Desde lo educativo, tomando como referencia a los autores Juan José Leiva y a Raquel Borrero (2011) en su escrito *Interculturalidad y escuela, perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural*, trabajan el concepto de educación intercultural desde la configuración de sus diferentes perspectivas, pero que no se tratan en su totalidad sino que se retoma un aspecto el cual permite entender la categoría propuesta para el análisis. Con ello, desde la perspectiva crítica-emocional la vertiente crítica de la interculturalidad como herramienta dirigida a transformar el currículum escolar hegemónico en un currículum intercultural útil y funcional para todos los alumnos. (Leiva Olivencia & Borrero López, 2011, pág. 48). En donde se visibilicen las particularidades culturales y étnicas de los estudiantes, enfocando todas las prácticas pedagógicas en ese camino. La pedagogía crítica con enfoque de-colonial permite comprender ese camino en el que se abre paso al diálogo y al reconocimiento de saberes de las comunidades con el fin de construir, ir más allá de lo establecido en el sistema educativo, construyendo en torno a la enseñanza y aprendizaje de forma autónoma y crítica.

Los procesos de-coloniales educativos e interculturales de la comunidad pueden identificarse en primer lugar y a grandes rasgos, desde donde se desarrollan planes, acciones y alternativas a lo planteado en el currículo nacional, de acuerdo a los

requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, pues la comunidad al reconocer sus saberes configura y aporta en el desarrollo de sus actividades académicas lo correspondiente a la lengua materna (*namui wam, nasa yuwe*), las formas de concebir el territorio, el tejido, la música y las danzas, solo por dar algunos ejemplos. Desde esta alternativa curricular se tiene en cuenta el contexto de los estudiantes retomando los saberes. Es así que desde primaria se encuentra que los maestros que pertenecen a la comunidad son quienes llevan los procesos educativos en los primeros años de enseñanza para recordar y hacer pervivir sus cosmovisiones, posteriormente sin rechazar los conocimientos occidentales, educan a los estudiantes de secundaria con tal de que tengan en cuenta el contexto rural en el que se encuentran y los procesos nacionales en cuanto a educación. Por otro lado, en ese proceso de enseñanza y aprendizaje hacia las nuevas generaciones se prioriza la enseñanza en el ejemplo, en el saber hacer, pues desde sus prácticas cotidianas en el tejido o diferentes actividades de cultivo las comunidades fortalecen eso en sus hijos; algunos maestros de la comunidad por ello ven de forma crítica la enseñanza occidental señalando el uso de pupitres en fila diferente a lo que ellos en tiempos anteriores experimentaban en su educación teniendo como referencia estar sentados alrededor del *nak chak* (fogón) y recibir la sabiduría de los mayores.

En el texto *Pensando y educando desde el corazón de la montaña*, Avelino Dagua (2016), reconocido intelectual Misak, hace mención a lo referente a la educación propia desde su experiencia “(...) Aunque muchos jóvenes ahora no comprenden, siempre les digo que nosotros guardamos dos memorias: las de los orígenes, de los saberes ancestrales, para poder desvivir lo vivido del mundo blanco, y también aprendimos de las luchas.” (Obando Villota, 2016, pág. 149). Durante el relato de Dagua, se reconoce también la incorporación y reconocimiento de otros saberes, sin embargo en la práctica concreta muchas veces al estar permeados por las lógicas occidentales no hay tanta coherencia en ello, sin embargo de eso se trató el presente proyecto enfocándose en construir en medio de las contradicciones existentes y ayudar a configurar una conciencia de reconocimiento del otro a partir de la deconstrucción del maestro, en su pensamiento y ejercicio pedagógico fundamentándose en la deconstrucción de prácticas, por ello se planteó un lenguaje común de comunicación, el arte.

## ARTE –COMO LENGUAJE-:

Se hace necesario aclarar y delimitar, con el fin de contar con una mayor comprensión del proceso, el arte –como lenguaje-; al ser lo bastante amplia la categoría en su desarrollo teórico, se decidió fundamentar desde la semiología, debido a que esta disciplina permite involucrar las formas de interpretar la cultura desde sus contenidos, códigos lingüísticos y culturales, lo que permitió encontrar en el lenguaje un vehículo que da paso a comunicar, compartir y crear experiencias. En ese sentido se retoma el arte como parte de este vehículo expresivo y mediador, el cual por esencia es inherente a la humanidad, debido a que apela a la comunicabilidad del ser humano, a su cultura y a sus múltiples experiencias para socializarlas por medio de la palabra, de los objetos y del mismo cuerpo. Es así como se retoman las palabras de Olga Arbeláez (2004), quien en su artículo *Lenguaje, lengua y cultura* se refiere al lenguaje como

Aquello que nos permite reconocer y diferenciar la naturaleza humana, y la cultura, como el espacio vital donde se desenvuelve lo humano en la posibilidad del lenguaje (...) es entonces la comunicación, la interacción, el intercambio simbólico de tradición, conocimientos e ideologías, lo que configura las realidades culturales que hoy vivimos- ”  
(Arbeláez Rojas, 2004)

Es por tal motivo que la humanidad en su necesidad de comunicar y expresar, según Arbeláez (2004) crea sistemas de codificadores y reguladores que transmiten significados, que se interpretan y comprenden en la cultura, convirtiendo a la cultura en un sistema de signos interpretables, expuesto en conductas individuales y colectivas que constituyen espacios en donde se desarrollan fenómenos sociales, expresivos y culturales, que son entendidos como fenómenos estéticos, los cuales integran el arte o las expresiones artísticas. Recogiendo las palabras de Acosta (2004), se puede entender que

El arte es un producto y un productor de significados, la obra de arte es un medio a través del cual un artista dialoga con el mundo, en una relación que trasciende los límites espacio-temporales, de tal suerte que la obra de arte es un signo que expresa y al mismo tiempo el canal a través del cual llega hasta el receptor; el artista emite una señal, esa señal es la obra

misma y la cadena de significaciones que de ella se desprenden. (Acosta Ríos, 2004)

La semiología y su desarrollo como ciencia ha constituido teoría en torno al estudio de los sistemas de signos en la cultura y en la vida social, dicha comprensión permite ver el arte como parte de esa cadena de signos que permiten la comunicación y expresión entre los seres humanos; por tal motivo se retoman a algunos semiólogos como Eco (1974) y Guiraud (1972), este último dedica dos capítulos del libro *La Semiología* a desarrollar el concepto de los códigos estéticos y los códigos sociales; para ello primero diferencia dos tipos de experiencia a los cuales les corresponde dos tipos de códigos semiológicos: primero la experiencia lógica, referida a la percepción objetiva del mundo exterior, abarcada por la razón en un sistema de continuas relaciones; y la afectiva o estética, perteneciente al sentimiento íntimo y subjetivo que emite el alma frente a la realidad, subjetivo debido a que afecta al sujeto, lo conmueve a través de una impresión, una acción sobre el mismo organismo o psiquismo. En este sentido se entenderán las artes como modos de figuración y representación de la realidad y los significantes estéticos como objetos sensibles, es decir, las artes como representaciones de la naturaleza y de la sociedad, representaciones que pueden ser reales o imaginarias, visibles o invisibles, objetivas o subjetivas (Guiraud, 1972, pág. 90)

Aquí el autor permite establecer una diferencia entre la ciencia y el arte en su relación con la naturaleza, la primera –ciencia- establece e impone un orden sobre la naturaleza, por medio de esta se significa el mundo dentro de los límites de la razón y el segundo –arte- es una emoción que se experimenta frente a esa naturaleza, permite el encuentro de nuestro propio significado a través de descifrar los entramados de nuestra psique como reflejo del orden natural. En esta medida, recalca el autor que estos sistemas estéticos llegan a asumir una doble función, una inicial llamada *artes del conocimiento* que busca la representación de lo desconocido, fuera del alcance de los códigos lógicos, como medio de aprehender lo inexplicable, lo invisible, lo irracional y de una manera general la experiencia psíquica abstracta a través de la experiencia concreta de los sentidos; y otra llamada *artes del entretenimiento*, que recrean los deseos de un mundo y una sociedad imaginarias que compensen el déficit y las frustraciones de la sociedad. (Guiraud, 1972)

Es tal la amplitud y beneficio de la experiencia estética y sus múltiples funciones sociales, que permite dentro del ser humano cuestionar, desestructurar, reivindicar y construir conocimiento a partir de la socialización y concientización de experiencias y saberes imbricados en la misma cosmovisión y pervivencia de los pueblos y antepasados.

(...) Se trata de la doctrina de la cosmicidad del arte. Según esta, en la representación artística se respira la vida del cosmos; en lo singular palpitaría la vida del todo y el todo se manifestaría en la vida de lo singular: <<cada representación artística es, en sí misma, el universo, el universo en aquella forma individual, aquella forma individual como el universo. En cada acento del poeta, en cada creación de su fantasía, está todo el destino humano, todas las esperanzas, todas las ilusiones, los dolores, las alegrías, las grandezas y las miserias humanas; todo el drama de lo real es perpetuo devenir, sufriendo y gozando>> (*Breviario di estética*). (Eco, 1974, pág. 122)

Es así como desde la experiencia estética, desde el arte y sus representaciones se pretendió contribuir y fortalecer algunos de los elementos del PEM; como la trascendencia, el cual busca el conocimiento en lo cultural, en lo espiritual, buscando nuevos horizontes en el desarrollo de la cultura con el fin de conseguir el crecimiento como persona y como pueblo; a través del rescate de los saberes, los cuales para los Misak encarnan diferentes conocimientos y saberes formados y desarrollados por la humanidad en distintos contextos culturales y civilizatorios que han logrado ser reconocidos en otros escenarios y se convierten en procesos de diálogo cosmogónico. A ellos se suman los saberes y conocimientos de los mayores que han interpretado la naturaleza, aquella experiencia que el Misak tiene de contacto con todo lo que le rodea, con la naturaleza, con sus congéneres, en la que se crea un conocimiento, que posteriormente es transmitido de generación en generación. En esta medida los pueblos originarios generan conocimientos propios y pretenden reconocer los saberes ancestrales e interpretaciones del cosmos y lo que por siglos ha permanecido en el territorio Misak, para de esta manera complementar estos saberes, con la ciencia y la tecnología para fortalecer la cosmovisión. (Cabildo de Guambia 2012 - 2011, 2012). Y es precisamente el arte y sus múltiples expresiones el vehículo que permitió durante este proyecto pedagógico socializar, contrastar, construir y reivindicar dichos saberes que perviven en la memoria de las comunidades.

Otro de los elementos del PEM, que se resalta y relaciona directamente con el uso del arte –como lenguaje- es lo que entiende el pueblo Misak como lengua, refiriéndose a ella como la expresión de la conciencia, de la existencia, de la naturaleza, de la comunidad, de la familia y de los seres. Es el pensamiento propio y la memoria que se entretiene entre la oralidad, la escritura y la lectura de diversos componentes del territorio, la naturaleza espiritual y la interacción de los sentidos trascendiendo en el tiempo y espacio cosmogónico. En este principio se tienen en cuenta los diferentes tipos de lenguaje de la naturaleza (gestual, natural, escrito, oral, simbólico entre otros) (Cabildo de Guambia 2012 - 2011, 2012); es ahí en dicha cosmovisión que también se vincula la expresión artística, debido a que es un complemento que permite la misma finalidad de socialización y expresión de los sujetos desde su lugar de enunciación, contribuyendo a la construcción y propagación de los saberes que se vienen desarrollando desde generaciones muy anteriores a la nuestra, permite la difusión de la cosmovisión y la construcción a partir de la diferencia, de lo subjetivo, de lo ancestral.

El arte entonces vincula visiones de mundo, que han sido configuradas a lo largo del tiempo desde distintas lenguas y con la ayuda de los ancestros; para el caso de esta experiencia se habla del *namui wam* para la comunidad Misak, *nasa yuwe* para los Nasa y el español para los mestizos. En esta medida, recogiendo las anteriores teorías y significados, se construyó una propuesta pedagógica, con el arte como eje articulador; que permite la comunicación efectiva y el compartir de saberes entre culturas, sin dominación alguna de lenguajes, procurando por el diálogo respetuoso y de-colonizador; en esta medida el arte se configura como lenguaje que permite la relación entre cosmovisiones y principios de cada comunidad, lenguaje que a través de las distintas expresiones del cuerpo, de la oralidad y la emoción llevan a la comunicación y construcción de conocimiento a partir de los saberes y experiencias de las distintas comunidades que se encuentran en torno a la expresión artística.

Esta forma de reconocimiento y diálogo cultural mediante el arte, lleva también a de-construir, reconocer, reflexionar y observar la práctica docente con el fin de desestructurar y desaprender prácticas colonizadoras, tanto dentro de la comunidad y sus formas de operar, en la práctica docente, en las concepciones comunitarias, cambiando las formas de enseñanza y aprendizaje, de-construyendo las palabras (el lenguaje), el ser, el saber y el



poder. Innegablemente desde la cosmogonía de las comunidades cada uno de estos aspectos y las categorías aquí expuestas tienen un vínculo, pues el devenir de la vida cotidiana se entiende de forma cíclica y no lineal.

Los aportes de las representaciones artísticas elaboradas por los estudiantes rompen con la supremacía en el lenguaje, pues permiten la articulación y manifestación de las diferentes maneras de concebir la vida, con tal de respetar y construir a partir de las diferencias que luego se convierten en saberes.

## TERRITORIO

En esa medida, es necesario hacer referencia a los análisis realizados por Ricardo Dulcey (2014), el cual hace un balance de los debates generados en la teoría social alrededor del territorio partiendo desde la geografía regional hasta la geografía humanística; lo cual permite para el análisis teórico de este proyecto, basarse en la geografía radical (producción social del espacio) y humanista (experiencia del espacio) las cuales se trabajaron de manera simbiótica, debido a la oportunidad que genera realizar un análisis que permita la crítica de la producción del espacio en términos de las estructuras y las relaciones de poder. Ejemplo de ello, los pueblos originarios y en este caso la población Misak se ven obligadas a disputar con las instituciones del Estado que planean y ejecutan proyectos dominantes que desconocen el bienestar y las formas de vivir de las comunidades y de otras capas vulnerables de la sociedad. Por otro lado, el aporte que brinda la geografía humanista es el de entender y escuchar las voces de las poblaciones desde sus subjetividades, vivencias, construcciones, experiencias y percepciones; ello es lo que permite retomar los discursos y pensamientos de la comunidad Misak, además de las culturas que enriquecen el espacio como los Nasa, Campesinos y mestizos.

Para iniciar se aborda la visión de territorio de la comunidad Misak, concepto que es tomado de forma transversal tanto de la vida cotidiana como en el Proyecto Educativo Misak; el territorio es entendido como el elemento dinámico que articula los procesos ambientales, económicos, culturales y espirituales, siendo de esta forma el espacio donde se da vida a la práctica de saberes, se teje la historia, se desarrollan los valores culturales, se convive con la naturaleza en interacción con los demás seres buscando siempre la armonía y el equilibrio de la biodiversidad; es el punto de convergencia entre el Misak y la

naturaleza, representado en los páramos, lagunas, arco iris, montañas, espacio celeste armonizado por el *pishimarepik* - médico propio. (Cabildo de Guambia, 2011, pág. 10).

La visión de territorio de los pueblos indígenas tiene en cuenta la relación consigo mismo, con los demás, con lo espiritual y con el cosmos. Desde el origen Misak a partir de la concepción del Derecho Mayor, las comunidades reclaman la recuperación del territorio como derecho propio, de acuerdo al mandato de una deidad espiritual (*pishimisak*) por ello, la consigna “recuperar el territorio para recuperarlo todo” es fundamental para tener en cuenta y entender las necesidades que reclama la comunidad, las disputas territoriales con el Estado y con otros pueblos originarios. En ese sentido a modo de ejemplo, durante el desarrollo de la propuesta pedagógica, específicamente en la sesión de la salida de campo para reconocer el territorio, uno de los profesores de la comunidad explicaba lo sagrado de ciertas zonas que se visitaron y algunos comentarios acerca de lo sagrado de las lagunas (origen del Misak) que se encuentran en Silvia, dado que su visión considera el respeto a la naturaleza relacionándolo con espíritus o dueños de espacios protectores, en esa medida puede decirse que “(...) el espacio es simbolizado de forma tal que se transforma en el soporte material y espiritual de quienes viven en él.” (Tovar Gomez, 2011, pág. 4).

Es así, que se concibe el territorio como el sustento de la vida, mantiene y comprende los flujos de los sistemas de organización social, económica y de toma de decisiones, se proveen de los recursos necesarios para la satisfacción de necesidades comunitarias de alimento, siembra, abrigo, ritualidad, lugares sagrados y actividades sociales. (Tovar Gomez, 2011, pág. 5). Esta interpretación no está alejada de la realidad de la cosmovisión de la comunidad, allí hay significados alternos a los occidentales provenientes de los saberes y formas de conocer propias.

Para tener en cuenta otra visión de territorio, parece pertinente traer a colación a Bernardo Mancano (2009), quien en su obra *Sobre la tipología de los territorios* brinda una descripción del mismo entendido como el producto espacial y territorial de una serie de relaciones sociales que continuamente están en disputa por modelos de desarrollo y de sociedad; en esta medida presenta dos formas de territorio material e inmaterial, en el primero están comprendidos tres tipos de territorios: el espacio de gobernanza que se encuentra delimitado por la organización y administración de la nación, organizado en

diferentes escalas e instancias (estados, departamentos, provincia, municipios), que a su vez comprende multi-territorialidades y otras tipologías de territorio.

El segundo tipo de territorio es el de la propiedad, el cual tiene que ver con el espacio de vida individual o comunitaria, estos definidos por el valor de uso o valor de cambio, en esta medida pueden ser propiedades privadas capitalistas o no capitalistas, familiares o comunitarias. El tercer tipo de territorio, es el espacio relacional en el cual se encuentran contenidas todas las conflictualidades y reúne todos los tipos de territorio, por tal motivo este territorio puede ser fijo o móvil, contiene movimiento de expansión y reflujos, causada por las relaciones sociales y conflictos de clase, sociedad y Estado. Posteriormente se encuentra la forma de territorio inmaterial, el cual tiene que ver con las relaciones de control o dominio sobre el proceso de construcción de conocimiento y sus interpretaciones, debido a que la producción de conocimiento se convierte en una relación de poder y de movilización de pensamiento; es el mundo de las ideas el que coordina y organiza el mundo de las cosas y objetos, es decir el mundo material, de aquellas distintas posturas es de donde surgen paradigmas o corrientes teóricas (Mancano Fernandes, 2009).

En esta medida, es importante dar cuenta de los procesos de arraigo al territorio y las luchas en defensa del mismo por parte de las comunidades y los movimientos sociales, tal como es el caso de la organización y reivindicación indígena, para así dar frente a las disputas que se generan por y en el territorio de acuerdo a las cuatro formas de concebirlo según Mancano. Luchas que se moldean desde el espacio de gobernanza (compitiendo con el Estado), desde la propiedad (compitiendo con terratenientes, industrias y grandes propietarios), desde los espacios relacionales (luchas interétnicas) y disputas también en el ámbito del territorio inmaterial en un mundo donde se desconocen y deslegitiman los conocimientos y saberes de los pueblos originarios. Para reconocer estos procesos cabe mencionar la forma de organización territorial de la comunidad, teniendo en cuenta los aspectos comunitarios del territorio y su administración con la conformación de cabildos que pueden ejercer autonomía territorial ejecutando el derecho mayor, siendo esta figura representante legal ante el Estado y como entidad pública, con el fin de recuperar la tierra y así colectivamente configurar los resguardos después de una disputa jurídica con el Estado. De acuerdo a los procesos concretos, se deben reconocer otros procesos que se han configurado en la lucha y adquisición de los territorios por parte de las comunidades,

también entrando al juego del mercado y el proceso económico que rige en el conjunto social, en Cajibío, Vereda la Laguna; la comunidad ha comprado terrenos de uso individual o propiedad privada, con tal de ser posteriormente reconocidos como resguardo, en la lucha identitaria, cultural, territorial y basada en el derecho mayor, que se tiene con el Estado. Esto lleva a pensar que, en torno a los movimientos sociales teniendo en cuenta la espacialidad de los mismos en términos de defensa del territorio y la configuración de identidad a partir de este, se evidencia que las luchas sociales son más contundentes cuando existe un arraigo territorial que aquellos movimientos que no lo tienen. (Oslender, 2008).

Efectivamente el territorio se comprende desde una visión humanista, radical y desde luego mediada por la cosmovisión Misak, respetando los símbolos e interpretaciones que las comunidades hacen sobre el territorio y sus dinámicas. Aquellos procesos sociales, comunitarios y territoriales no están desligados de la cosmovisión de los pueblos originarios, pues está relacionado con la manera en que “(...) cada cultura indígena ha demarcado simbólicamente el espacio.” (Tovar Gomez, 2011).

## AGROECOLOGÍA

De acuerdo a los estudios y aportes de John Jairo Monje y Eduardo Sevilla Guzmán, el trabajo agroecológico se hace desde las comunidades con el apoyo de profesionales que tengan en cuenta el contexto comprendiendo la realidad en la complejidad. Por lo tanto, desde diferentes fuentes consultadas se encuentra que la agroecología “es una ciencia (...) que marca principios claros sobre las formas limpias, claras y éticas para el aprovechamiento de los recursos naturales, la producción, el desarrollo económico local y propio (...)” (Sevilla Guzman, 2000, pág. 69). Este enfoque de análisis surgió a finales de los años setenta como manifestación de la crisis ecológica que se presentó en el escenario agrario de diferentes zonas rurales de Latinoamérica con el interés de trabajar con la agroecología, para disminuir los impactos de la destrucción medioambiental que se ha llevado a cabo por los altos niveles de consumo impulsados por el capitalismo y en rechazo de la utilización de productos químicos de síntesis y de organismos transgénicos (Sevilla Guzman, 2000, pág. 64) es por lo tanto, un redescubrimiento de agricultura tradicional que retoma las prácticas sanas tanto de los indígenas como de los campesinos.

Por lo tanto, la Agroecología toma postulados del pensamiento ecologista, así como diferentes disciplinas y conocimientos de las propias comunidades rurales para comprender

el funcionamiento de los ciclos minerales, la transformación de la energía, los procesos biológicos y las relaciones socioeconómicas, pues se tiene en cuenta la interacción del ser humano con la naturaleza. (Sevilla Guzman, 2000). Por otro lado, las políticas de agricultura que se desarrollan en el marco del neoliberalismo, que se enfocan en el extractivismo de materias primas y que dejan devastados los ecosistemas en América Latina, han permitido el desarrollo de este enfoque sobre todo en esta parte del mundo, que posteriormente ha sido retomado por algunos estudiosos en Europa en zonas en las que aún el avance tecnológico en la agricultura no ha llegado muy lejos.

Teniendo en cuenta el desarrollo rural que ha tenido América Latina de acuerdo a la lógica neoliberal, Eduardo Sevilla Guzmán, explica las diferentes formas de representación de la concepción de desarrollo que surgen con la modernidad y que desde la ilustración pretendieron considerar la naturaleza y al ser humano entes diferenciados, por un lado, el ser humano mediante la razón hace una instrumentalización de la naturaleza para su dominación. Se ha observado, por lo tanto que esta concepción moderna ha implicado una destrucción masiva de los recursos naturales y de ecosistemas de los diferentes países que han desarrollado los avances tecnológicos y químicos en la agricultura convencional. Los avances de la revolución verde y el desarrollo comunitario han intensificado el proceso de degradación ecológica, explotación social y degradación cultural de las comunidades campesinas e indígenas. (Sevilla Guzman, 2000) generando la descampenización de zonas rurales, pasando de terrenos comunales a la propiedad privada, de formas de agricultura familiar a latifundios agroindustriales y relegando las prácticas tradicionales de las comunidades como poco científicas o arcaicas, desligando los conocimientos y la relación del ser humano con la naturaleza; sin embargo, desde la perspectiva de la agroecología estas concepciones se están transformando para retomar las concepciones de las comunidades y generar un desarrollo agrícola sustentable y amigable con el medio ambiente.

Concepción que desde el análisis y desarrollo del proyecto con los estudiantes de la CEM da cuenta de que en las comunidades la configuración de territorio y el trabajo en cultivo de forma comunitaria, de-colonial, prioriza sus saberes y procesos comunales propios.

Por otro lado, criticando la forma de agricultura convencional surgida por los intereses del capital, el crecimiento económico y para resolver problemas de alimentación en las poblaciones, surgen las concepciones de agroecología sustentable que pretenden retomar prácticas de agricultura de las comunidades, con el fin de hacer uso de fertilizantes orgánicos y demás herramientas limpias. Protegiendo así, los ecosistemas de los países latinoamericanos. El nuevo paradigma denominado ecológico de la agroecología es una forma alternativa de concebir la ciencia de forma pluralista, que no busca leyes acabadas, sino la formulación de planteamientos a partir de los contextos históricos y la coevolución social y biológica del medio.

Los aportes de los autores anteriormente mencionados permiten observar un amplio análisis que se ha generado acerca de la concepción de agroecología sustentable y que permite dar cuenta de la actual situación que viven los indígenas Misak en el Cauca, que intentan retomar las prácticas de agricultura tradicionales con tal de obtener alimentos limpios y sanos para ellos y para el medio ambiente, contribuyendo también a la protección de la madre tierra.

En el caso específico de la comunidad Misak y el trabajo realizado en la CEM se pretendió reconocer los aspectos tradicionales de la agricultura, que de hecho en muchos de los casos ya lo practican desde sus propios hogares, para con ello mantener las costumbres y que mediante la educación esos conocimientos pervivan dentro de su comunidad y no permitir que sean avasallados por las lógicas contemporáneas del capital en torno a las prácticas de agricultura. La comunidad desde la educación propia, ha aportado sus saberes en el currículo escolar, aspectos que ya han sido mencionados con referencia al territorio y agricultura, los grados que trabajan en ello son especialmente en secundaria; cabe mencionar que la propuesta pedagógica mediante las diferentes actividades de reconocimiento del territorio aportó estos aspectos a los grados cuarto, quinto y sexto.

En la institución para llevar a cabo el plan de educación basado en agroecología, se ha desarrollado un sendero ecológico en el que se trabaja la tierra con cultivos propios de la región, en paralelo realizan mingas de trabajo con los padres de familia con tal de apoyar el proceso de los estudiantes y generar un fortalecimiento en esta área. Los planes de avance educativo tomando como referencia la institución Minga Educativa Misak de Piscitau, en Piendamó (Ala Kusreikya Misak Piscitau), llevan un proceso más amplio y con un enfoque

más concreto por el tiempo que llevan configurando y trabajando en ello; los maestros de esta institución tienen claro que la agroecología es un enfoque de fortalecimiento de la zona rural, pues lo importante es que sus estudiantes continúen contribuyendo, conociendo y aportando en la región para su avance. La CEM sigue estos pasos, con tal de continuar la pervivencia de sus saberes ancestrales, el apoyo comunitario, la educación y por supuesto el fortalecimiento rural.

Lo anterior se evidenció durante la sesión 6 del módulo III de la propuesta pedagógica *TØsráp de illi: saber, semilla y palabra*, los estudiantes que ayudan a sus padres en el cultivo compartieron sus saberes, así durante el ejercicio que se planteó para esta actividad ellos mediante los aportes de videos realizaron una historia de retazos con la cual se evidenció el ejercicio del trabajo de la tierra y la defensa del territorio.

Para mencionar otros aspectos del proceso agrícola que desarrollan en conjunto en el cabildo de Kurak Chak, puede reconocerse la figura jurídica del trapiche colectivo en el que trabajan para recoger dinero, realizar trueque con los miembros de la comunidad que se encuentran asentados en Silvia y generar lazos de trabajo colectivo. Algunos de los cultivos que tienen en la institución en su mayoría los trabajan con abonos orgánicos que ellos mismos elaboran, alternados con agroquímicos; así mismo esto lo realizan algunas familias que también tienen cultivos en sus hogares, este proceso es realizado fuera de la institución, pero indica el enfoque e interés de la comunidad por el trabajo agrícola alternativo, apoyándose de sus saberes ancestrales y también trabajando en función del mercado para la subsistencia de las familias.

Cada categoría responde a las necesidades educativas de la institución y permitieron nombrar procesos que se dan en estos contextos tales como, la apuesta educativa y de vida de la comunidad que integra diversos aspectos, que son tenidos en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, desde la lucha social y la preservación de sus saberes, se construye y se trabaja en torno a la conformación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP, (tema que es ampliado en otros apartados) y que vincula distintos pilares que son señalados posteriormente. En esta medida la agroecología enmarcada o sustentada en los saberes propios de la comunidad, permite un diálogo de cosmovisiones que contribuye a la construcción y apropiación del territorio; este diálogo de saberes propende por ser

intercultural en la medida en que se escuchan, apropian, reflexionan y construyen múltiples conocimientos derivados de una herencia cultural.

### EDUCACIÓN PROPIA

Retomando todo este recorrido de interacción de saberes con la población y a modo de síntesis, se observa que el nuevo orden mundial, con sus diferentes conflictos, permanencias y cambios evidenciados en la escuela dan cuenta de las necesidades que tienen las comunidades (indígenas, afrodescendientes, blancos-mestizos, pobres), en cuanto a las nuevas estrategias educativas interculturales que se deben incorporar con propuestas no solo impuestas por el Estado, sino desde la labor docente para que pueda responder a las necesidades de la diversidad cultural en diferentes escenarios de las instituciones sociales y educativas. La CEM, por lo tanto, también está inscrita en ese orden y tiene sus respectivas tensiones, conflictividades internas como externas, pero que a partir y a pesar de ellas, se construye en el marco de reivindicación de sus saberes un diálogo con la perspectiva de otras comunidades. El arraigo al territorio y la comprensión e inclusión de la interculturalidad permiten dar luces para entender los movimientos sociales, las luchas y requerimientos de la comunidad Misak para que, de esa forma se siga trabajando en la construcción de una educación propia con perspectiva intercultural y de-colonial.

Es así, como desde la visión de la comunidad se tiene en cuenta lo que se entiende por educación propia, que desde la construcción colectiva que se ha gestado es,

(Un) Proceso integral de rescate, recreación y/o fortalecimiento vivencial de la lengua materna, valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, fortalecimiento de la autoridad, autonomía, territorio, autoestima, crecimiento y desarrollo, que crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural y formas propias de organización jurídica y socio-política de los pueblos indígenas y potencia las condiciones para lograr un buen vivir comunitario centrado en la unidad, diálogo, reciprocidad, capacidad para proyectarse y articularse a otras sociedades respetando los derechos de todos, hacia la construcción de sociedades plurales y equitativas. En un proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento hasta después de la muerte; que se construye y valida por



cada pueblo y se concreta en su respectivo Plan de Vida y es promovido por los sabedores, el núcleo familiar y mayores en general. (CONTCEPI, 2013).

Los pilares fundamentales en la educación primaria y secundaria en la comunidad Misak plantean el reconocimiento y la creación de estrategias para la resolución de conflictos sociales y de la vida cotidiana de las personas; en esa medida se plantean propuestas de educación que generan espacios de enseñanza y aprendizaje en torno al territorio, la cosmovisión, los usos y costumbres y la autonomía. La vida en general es vista de forma cíclica en una totalidad que no parcializa o que por lo menos intenta integrar los diferentes aspectos de sus costumbres en la educación. Estos aspectos, son los que conforman y constituyen la educación propia desde la visión indígena.

En la acción concreta, con la práctica pedagógica lo que se intentó fue observar los currículos de las clases elaborados por los docentes, para de esa forma no transgredir los procesos formativos, sino más bien acompañarlos y fortalecerlos con la propuesta (Tosrap de Illi: saber, semilla y palabra) incluyendo temas pertinentes para la comunidad y que permitieran un diálogo con los planteamientos del presente proyecto. Está claro por otro lado, que la comunidad trabaja constantemente en la pervivencia de sus saberes, por ello en el desarrollo de la jornada escolar están presentes las costumbres, por ejemplo, saludan en *namuy wam* y enfatizan en el uso del vestido propio determinados días de la semana. Quienes están liderando los procesos educativos en las diferentes sedes de las escuelas Misak, encuentran vías y caminos para seguir construyendo en torno a un proyecto común. Las luchas con el Estado han sido constantes, por ello, quienes lideran estos procesos están en una persistente formación, con tal de entender los procedimientos jurídicos y que por esta vía se obtengan ciertos reconocimientos sociales, económicos, culturales y educativos para el mejoramiento de sus proyectos de vida.

Cabe mencionar, que al entender que los procesos sociales se reproducen en un constante flujo de conflictos, contradicciones, desacuerdos y desventajas, es fundamental reconocer a las comunidades como son, un conjunto de seres humanos con aciertos y desaciertos, en los que se puede observar falta de consecución en sus actos, pero que, como cualquier colectivo, movimiento social u organización humana

recae en las trampas sociales y propias que se han gestado en una sociedad con múltiples conflictos, múltiples formas de ser, de actuar y de ver el mundo que no muchas veces se complementan. Lo cual, no significa recaer o mantenerse en dichos conflictos, sino por el contrario continuar construyendo en conjunto con los demás para lograr el respeto, la validez y la solidaridad comunitaria que requieren las transformaciones sociales por las que se propende, mediante las luchas por la tierra, la construcción de una educación alternativa y propia que reconozca los saberes tanto de las comunidades como los aportes occidentales.

Todo ello, apoyado mediante la labor docente, sin que se juzgue o se recaiga la responsabilidad total a este, sino que como se plantea en las memorias dirigidas a los maestros, sea un constante proceso de crítica, reflexión y autocrítica de la práctica educativa, con tal de generar espacios de transformación, reconociendo la transformación y deconstrucción del ser docente.

#### EL RESPLANDOR DE PØL

*El resplandor es la luz que muestra el camino permitiendo ver lo próximo a investigar para participar y construir con la comunidad; por la tanto pØl en namui wam es la luna que ilumina nuestro sendero.*

Este proyecto se ha trabajado con una ruta establecida por la línea de investigación “interculturalidad, educación y territorio” que ha permitido la ampliación teórica, en cuanto a metodología con enfoques y técnicas de recolección de información cualitativa y cuantitativa, lo cual, dio luces para el primer acercamiento a la comunidad, que se evidenció en el desarrollo de la caracterización. Para este caso, se eligió para el proceso el método etnográfico, teniendo en cuenta que este permite que el trabajo de investigación se construya desde una visión integral que retoma las técnicas de recolección de información cualitativa como la observación participante, la entrevista, el diario de campo, la cartografía social y la encuesta, esta última, como técnica cuantitativa, teniendo en cuenta que estas técnicas juntas permiten entender de manera más amplia la realidad social, educativa, económica y política de la comunidad Misak. Lo que posteriormente, permitió realizar la sistematización de experiencias analizando y clasificando la información recogida.

De acuerdo a lo anterior, la etnografía es entendida como

[Un] método aportado por la antropología (...) que concede importancia a la realidad presente y al punto de vista de los miembros de los agrupamientos sociales. Exige la observación directa del contexto específico, de ahí el trabajo de campo, es decir, la permanencia en el lugar de interés para la investigación y el involucramiento en las actividades sociales observadas. (...). (Sánchez Medina, 2013, pág. 43)

Desde esa perspectiva, el etnógrafo tiene como labor conocer las formas de vida, creencias y puntos de vista de la población de estudio, es lo que exige la permanencia en el lugar del otro, conocer su pueblo, cultura, clase social o creencias. (Sánchez Medina, 2013, pág. 43)

El trabajo de campo mediado por la propuesta pedagógica, se realizó con la comunidad del cabildo de Kurak Chak en el ámbito académico de la Concentración Escolar Misak. La convivencia con la comunidad se hizo en cuatro oportunidades en las que se compartió con los habitantes durante algunas semanas divididas en los semestres académicos correspondientes, aprendiendo de sus costumbres, cultura y formas de vida, observando las maneras de trabajo comunitario que responden a sus necesidades, al sistema educativo nacional y al sistema en general. Por ello, desde el método de la etnografía se tomaron aspectos de la observación participante la cual es entendida desde Rosana Guber (2001) de la siguiente manera,

(...) detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. La aplicación de esta técnica o mejor dicho, conceptualizar actividades tan disímiles como “una técnica” para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencias directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades. (...). La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población”. (Guber, 2001, págs. 56-57)

La observación sistemática y controlada se realizó con la participación activa en la comunidad y en la CEM, teniendo en cuenta técnicas de recolección de información cualitativa como la entrevista semiestructurada, la cual se compuso de 36 preguntas que

podían ampliarse o reducirse según el conocimiento del tema por parte de el/la entrevistado(a). Fue elaborada con el fin de conocer las dinámicas de la comunidad para realizar la caracterización de la población en términos administrativos, educativos, sociales, económicos y cosmogónicos; también se dialogó con 9 profesores Misak, Nasa y mestizos de la institución con tal de tener diferentes miradas en los archivos recogidos.

En esa medida, la participación en las actividades acordadas con la comunidad, quienes comparten saberes y espacios entre mestizos, Misak, Nasa y campesinos, permitió entablar un diálogo abierto y continuo entre las diversas formas de percibir y entender el mundo. Las diferentes formas de vida fueron a su vez registradas en el diario de campo, que permitió dar cuenta de análisis más completos debido a lo inmediato del registro de las actividades diarias, del compartir con las personas, escribiendo todo lo que parecía, en el momento, llamativo teniendo en cuenta que hace parte de la vida cotidiana de la comunidad, observando además en la institución las dinámicas de interculturalidad que allí se generan, las prácticas de-coloniales en lo educativo y el trabajo agroecológico que se estaba gestando.

De acuerdo al acercamiento con la población, el diario de campo se llevó teniendo en cuenta la fecha, hora y lugar de la experiencia a registrar. Además se incluyó una reflexión al final de lo registrado analizando lo más relevante de lo observado, empleando lo que Clifford Geertz (1973) denomina “descripción densa”, lo cual permite dibujar en palabras todas aquellos sentimientos, vivencias, aprendizajes y enseñanzas que se generan a lo largo de este diálogo abierto entablado con y entre la comunidad (Geertz, 1973). Este aporte permitió ampliar la visión que a simple vista se ve en las dinámicas sociales, este registro condujo a realizar la caracterización mucho más amplia y a encontrar en las conversaciones con la comunidad los aspectos a trabajar para realizar la propuesta pedagógica.

Otra técnica de recolección de información tenida en cuenta en este proyecto para la caracterización poblacional, fue la cartografía social, la cual permitió dar cuenta, en términos del IGAC (1998), el sistema biofísico, económico, social, administrativo del municipio de Cajibío. La cartografía fue trabajada en talleres con los estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto; con el interés de que plasmaran en un pliego de papel periódico la

distancia que recorrían de sus hogares a la escuela y el tipo de cultivos que tenían en sus hogares (según el caso, urbano o rural). El ejercicio dio luces para observar los lugares más habitados por los estudiantes y sus familias, la distancia recorrida para llegar a la institución, el uso del transporte, el estado de las vías y las condiciones ambientales del municipio. Se evidenciaron algunas de las problemáticas territoriales, sociales, ambientales y culturales que poseen los habitantes alrededor de la Concentración.

Otra herramienta alterna y propia para la toma de datos cualitativos con el fin de realizar la caracterización de la población, fue la elaboración de una matriz con ocho campos de respuesta. Aquella con el objetivo de conocer las dinámicas estudiantiles, la forma de relacionarse con el entorno, su territorio, su cultura, consigo mismo y los demás. Esto con el interés de recoger datos del docente de acuerdo a sus relaciones con el contexto y con los estudiantes.

Por último, otra fuente de recolección de información pero de carácter cuantitativo, fue la encuesta, que se realizó a padres de familia o acudientes, trabajadores de la institución y algunos docentes. Este ejercicio se hizo en una entrega de boletines, momento en el cual los acudientes o familiares se acercan a la concentración y tienen disponibilidad de tiempo. La encuesta se realizó con el fin de caracterizar el territorio, en lo que respecta a lo administrativo, educativo, cultural y económico; se compuso de 14 preguntas de selección múltiple, tomando como muestra a 27 personas, padres de familia, que tienen hijos en diferentes cursos. Esta información se usó para organizarla en diagrama de tortas, dando cuenta de los porcentajes de acuerdo a dicha muestra y se centró el análisis en porcentajes de tipos de cultivo de la zona, uso de los productos de cultivo y zonas de comercialización (si aplicaba) de los productos que los habitantes cultivaban.

De acuerdo a la experiencia con la comunidad y los aportes teóricos en torno a la sistematización, este proyecto buscó la reconstrucción narrativa y la interpretación crítica de las lógicas y sentidos que la constituyen a partir de los datos recogidos con las técnicas de recolección de información mencionados con anterioridad, la experiencia pedagógica durante el desarrollo de la propuesta pedagógica y la reflexión teórica-práctica en su conjunto. Para este fin, los aportes de los instrumentos de recolección de información dieron luces del camino que se debía tomar para tener en cuenta las necesidades y los

aspectos diversos de la comunidad, en términos pedagógicos, sociales y de reconocimiento de su cosmovisión.

La sistematización que se realizó en el cuerpo de este escrito indica los fundamentos, ejes de sistematización y aspectos tenidos en cuenta para dar sentido, observar e interpretar todo el proceso formativo, pedagógico, investigativo y de aprendizaje con la comunidad; en ese sentido el presente proyecto se recoge en la siguiente interpretación al respecto: “Lola Cendales (2004) reconoce la sistematización como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes” (Cendales, L (2004), en (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, pág. 41), es ““hacer un pare” para reflexionar sobre la coherencia, pertinencia social, logros y aprendizajes de su quehacer” (Barragán Cordero & Torres Carrillo, 2017, pág. 85) y problematizar la práctica. En esa medida, se continuo trabajando con las técnicas de recolección de información y los métodos etnográficos para todas las etapas del proceso con la comunidad, lo cual dio bases en la construcción de los ejes de sistematización expuestos a continuación.

De acuerdo a ello, se plantearon los siguientes ejes interpretativos: 1) eje académico, en el que se da cuenta de la construcción de conocimiento a partir del diálogo de saberes interculturales y participativos entre los aspectos reconocidos en la educación y cosmovisión propia Misak y los saberes occidentales; 2) eje pedagógico, teniendo en cuenta las necesidades educativas de la comunidad, la educación propia, el arte como alternativa pedagógica, para profundizar en el diálogo de saberes en un contexto intercultural, más allá de los requerimientos institucionales dictados por los órganos gubernamentales, articulado todo esto con la transformación y cuestionamiento de la práctica pedagógica; y por último 3) eje personal, enfocado a la relación con los Otros, cambiando la visión de los contextos, del mundo desde el lenguaje, abriendo caminos de comunicación y comprensión colectiva, de-construyendo la práctica educativa, reconociéndose como sujetos vinculados a raíces ancestrales, a la naturaleza, a las luchas que se han dado por su reconocimiento social y a los saberes.

De esta forma, comprendiendo las formas de vincularse y entender las visiones de mundo de la comunidad, se formuló de manera conjunta con algunos estamentos de la

CEM y la tutora de este proyecto, una propuesta pedagógica (ver anexo 3) que tenía como intención dar respuesta o guía a algunas de la problemáticas evidenciadas durante la caracterización, la recolección de información y el relacionamiento con la comunidad, que luego fueron puestas en discusión, con tal de incluir los aspectos consultados teóricamente, los datos recogidos previamente y las necesidades educativas de la comunidad; en el proceso de construcción y desarrollo de la propuesta, se encontró la importancia de incluir en las categorías de análisis el término “agroecología” para relacionarla y estructurarla en conjunto con las demás categorías trabajadas previamente (territorio, interculturalidad y arte –como lenguaje- ), dicha categoría surge como apoyo a la CEM como una oportunidad para continuar en la lucha por la recuperación de saberes ancestrales de la comunidad.

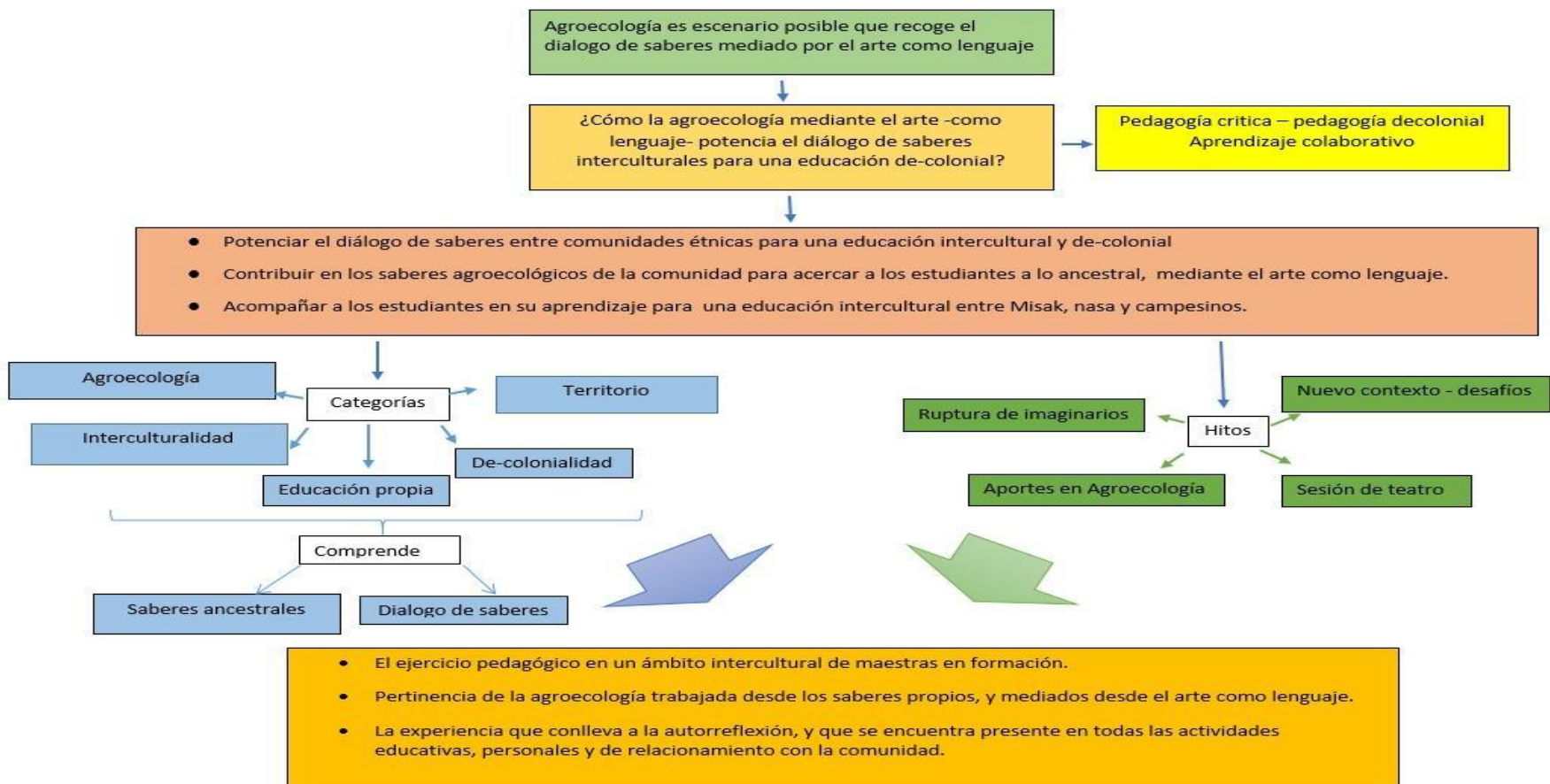


Ilustración 1 Diagrama: Sistematización de experiencias.



Posterior a ello, en la medida que se desarrolló la práctica de campo, se indagó por nuevas fuentes de consulta y se llevó a cabo la propuesta pedagógica, en ese camino surgió como categoría transversal: “de-colonialidad”, tomada en cuenta como aspecto articulador de la perspectiva teórica de esta sistematización. Por último, como forma de entender los procesos de manera conjunta, se argumentó a modo de conclusión la categoría “educación propia”, poniendo en discusión la experiencia pedagógica con la comunidad y las visiones teóricas de cada una de las categorías con los aportes encontrados desde la cosmovisión Misak.

En cuanto a la práctica pedagógica, teniendo en cuenta que durante la implementación de la propuesta, algunas sesiones fueron modificadas según el desarrollo de las sesiones y la recepción de las mismas por parte de los estudiantes, las sesiones que tuvieron cambios fueron el trabajo en el huerto y las actividades de teatro; otras sesiones fueron modificadas en la medida en que se buscaban recursos, implementos y materiales para el desarrollo de la clase, no cambiaron su estructura, esto por mencionar algunos ejemplos de la reflexión suscitada durante la práctica.

Por último, la implementación de la propuesta se desarrolló a través de un enfoque de pedagogía de-colonial y metodologías bajo el aprendizaje cooperativo, conectando de forma coherente la temática y práctica de la propuesta con lo pedagógico; siguiendo la línea de investigación educativa, se empleó la figura de los instrumentos de recolección de información para el desarrollo de la propuesta pedagógica, con tal de generar materiales pedagógicos y didácticos, como la cartografía social, entrevistas, salidas de campo y talleres para enriquecer el conocimiento de los estudiantes y llevar a cabo lo propuesto en este proyecto en torno a la agroecología, el arte como forma de lenguaje para la enseñanza, el territorio y la interculturalidad. Cabe mencionar que los enfoques teóricos y las reflexiones en su mayoría son de la comunidad Misak, se debe a tres razones: primero, la mayoría de la población en la CEM es Misak, segundo, la organización que crea y rige la institución es del cabildo Kurak Chak y tercero, la falta de tiempo para un diálogo con los mayores de las otras comunidades que coexisten en ese entorno como Nasa y campesinos. (Ver Anexo 4).

El desarrollo de la propuesta pedagógica, permitió el análisis y la reflexión de los resultados obtenidos; se ven alcances, cualidades, desventajas y contradicciones inherentes en una organización poblacional agrupada en un proyecto educativo intercultural mediado por las dinámicas sociales y sistémicas del capitalismo y de la lucha por lo educativo desde las comunidades indígenas del Cauca (Misak y Nasa). Lo cual lleva a pensar nuevas formas de educación que tengan en cuenta los contextos de las poblaciones, más allá de querer estandarizar los conocimientos y homogeneizar las comunidades.

El ejercicio pedagógico permite observar que es de importancia reconocer las diferencias sociales, culturales, económicas, políticas y cosmogónicas en las que viven y perviven las comunidades, para realizar desde lo externo a ellas, aportes conscientes y sanos para todos. El resultado final, además de la convivencia, los aprendizajes, el compartir fue la recopilación o elaboración de una guía para los docentes denominada *Memorias de Nu PirΘ* con el fin de fortalecer sus prácticas pedagógicas en lo agroecológico con miras al buen vivir<sup>2</sup> educativo y social, para transformar y de-construir prácticas en el aula.

---

<sup>2</sup> Es entendida como una visión compleja y multidimensional de las condiciones de vida, referidas al bienestar propio y comunitario. Esta es una categoría que no es desarrollada ampliamente en el presente proyecto, puesto que no es su objetivo.

## CAPITULO III: RE-ESCRIBIMOS EN PISÚ

- *PhashitØkØn* –saludó el maestro-

- *Trenan* - respondió el estudiante-

*El reflejo del sol sobre los orígenes en Pisú (laguna), caminemos juntos y construyamos mundo.*

El capítulo a continuación se refiere al análisis alrededor del eje de sistematización pedagógico, donde a través de la experiencia, su contextualización y reflexión se profundiza en aspectos relacionados al arte como alternativa pedagógica para ahondar en el diálogo de saberes en un contexto intercultural, también enfatiza en la necesidad de entender y escuchar los requerimientos educativos de la comunidad, quienes participan en la práctica educativa, esto más allá de los requerimientos institucionales dictados por órganos gubernamentales; ello articulado con el replanteamiento, la transformación y el cuestionamiento de la propia práctica pedagógica.

Con el fin de comprender tales relaciones, el capítulo inicia con *Illi extendió sus alas y lo recorrió todo*, donde se describe el contexto en el cual se realizaron las prácticas pedagógicas, se destaca en este apartado el entramado de sistemas que componen un territorio, al no poder verse los sistemas aislados, en el texto es evidente la continua interrelación y coexistencia de los mismos; a continuación se encuentra *La eclosión de illi* apartado en el cual se hace un acercamiento a la condición de los Misak en Cajibío, Cauca y a la comunidad educativa de la Concentración Escolar Misak (CEM) del cabildo Kurak Chak.

Para finalizar el capítulo se encuentra *TØsrap de Illi*, espacio para entender la fundamentación, estructura, propósitos e implementación de la propuesta pedagógica *TØsrap de Illi: Saber, semilla y palabra*; como también se describen los aprendizajes y las discusiones pedagógicas alrededor de dicha implementación.

### **ILLI EXTENDIÓ SUS ALAS Y LO RECORRIÓ TODO**

*Illi en namui wam (lengua misak) hace referencia a un ave, que para este caso podría entenderse como el docente investigador quien busca distintas fuentes para construir en la lógica de una comunidad.*

Para iniciar con cualquier proyecto de investigación en una comunidad, es necesario reconocer las distintas dinámicas que conforman el territorio. Para ello se propuso analizar

el entorno por medio de varios sistemas que relacionados permitieron dar una idea sobre lo encontrado en la comunidad. Dichas categorías son trabajadas o sugeridas por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, en una *Guía simplificada para la elaboración del plan de ordenamiento territorial municipal*; en donde se puede detallar el sistema administrativo, el biofísico, social y económico (Instituto Geografico Agustin Codazzi. Proyecto Checua., 1998) que según el IGAC son los diferentes sistemas que componen la realidad territorial permitiendo verlas como un todo, teniendo en cuenta las relaciones y la armonía con los planes de gobierno y los planes de desarrollo; solo se tomaron unos aspectos de referencia al ser una visión institucionalizada, por ende se quiso agregar las voces y perspectivas de la comunidad sumando el sistema cosmogónico, el cual comprende la cosmovisión de los pueblos como,

(...) la base donde está ubicada la cosmovisión que conforma la perspectiva de personas y sociedades sin que estas se den cuenta. Actúa, pues, de manera inconsciente en las personas y así es independiente de compromisos personales porque los precede. (...), determina el modo de percibir la realidad en todas sus relaciones. De acuerdo a esta perspectiva se conforma también el comportamiento. (Lenkersdorf, 1998, pág. 36)

Es así donde se podrán encontrar prácticas, creencias y características culturales de la comunidad y del Ser Misak. (Reyes Tovar, 2008), que se desarrollaron de manera transversal y no esquematizada en cada uno de los apartados de la presente sistematización, debido a que el tema es tan amplio que se ve relacionado en todas las esferas de la vida cotidiana.

Para efectos de desarrollo del presente proyecto se presentarán cada uno de los sistemas nombrados anteriormente de manera simbiótica e interrelacionada, con el fin de entender la generalidad y complejidad del contexto, sin fraccionar lo allí evidenciado, puesto que la realidad no se presenta de esta manera; las problemáticas del entorno responden y se explican desde una mirada holística del territorio. Una vez se describen varias de las características del contexto en el municipio y en la comunidad, se realiza una caracterización más detallada de la institución propiamente con la que se desarrolló el proyecto pedagógico.

Para ubicarnos territorialmente a partir de lo general se dice que, el departamento del Cauca, está situado en la zona sur-occidental de Colombia y hace parte de las regiones

Andina, Pacífica y Amazónica, con una altitud desde el nivel del mar hasta los 5.780 metros. Limita al norte con el departamento del Valle del Cauca, al oriente con los departamentos del Huila, Tolima y Caquetá, al sur con los departamentos del Putumayo y Nariño y al occidente con el océano pacífico. Además, el departamento del Cauca se encuentra dividido administrativamente por 42 municipios, siendo la capital Popayán. (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Con ello encontramos que en el Plan de Desarrollo Departamental 2012- 2015 del Cauca, se divide la región en otras 7 subregiones más que corresponden a las siguientes: Bota Caucana, Centro, Macizo Norte, Oriente, Pacífico y Sur.

De acuerdo a lo anterior, el municipio de Cajibío se encuentra en la subregión central del departamento. Este municipio se encuentra ubicado entre las cordilleras occidental y central del sistema montañoso de los Andes Colombianos, es bañado por varios ríos que surgen “(...) en el área de influencia de la cuenca del Alto Cauca (...) el cual atraviesa al municipio de sur a norte (...)”, (Alcaldía Municipal de Cajibío- Cauca, 2002, págs. 25-660) algunos de los ríos que comprende son: Cauca, Palacé, Cajibío, Piendamó, Puente Alto, Uribí, entre otros, con algunas microcuencas. Cabe agregar que es importante la demanda de agua que requieren las diferentes actividades económicas que allí se desarrollan, tanto para los cultivos, la industria y para el consumo humano.

El ecosistema con el cual cuenta el municipio es ecuatorial con variedad de climas, sobre todo a nivel departamental, el cual evidencia gran variedad de biodiversidad, las condiciones climáticas están determinadas a nivel general por dos grandes factores los cuales son: la Zona de Confluencia Intertropical (ZCIT) y la cercanía al Océano Pacífico. Esta zona que es comprendida dentro de la zona de bajas presiones y los dos factores mencionados anteriormente, dan pie a la gran influencia de los vientos alisios. Las precipitaciones por lo tanto en la zona central del departamento se presentan con mayor predominancia entre los meses de septiembre- noviembre, sin embargo, de acuerdo a los datos recogidos se puede decir que las características de precipitación del municipio son de carácter bimodal puesto que de febrero a abril también hay un periodo de lluvias, que cesan entre junio y agosto.

La altitud de la cabecera municipal se encuentra entre los 1.765 msnm, apta para el cultivo de café, además la temperatura oscila entre los 12° y los 24° C, con mínima

temperatura para el mes de noviembre en el cual se presentan los más altos niveles de lluvias y en el mes de agosto y julio los meses más secos y calurosos. Véase la siguiente gráfica:

**Curva de precipitación promedio mensual estación Las Ventas de Cajibío**

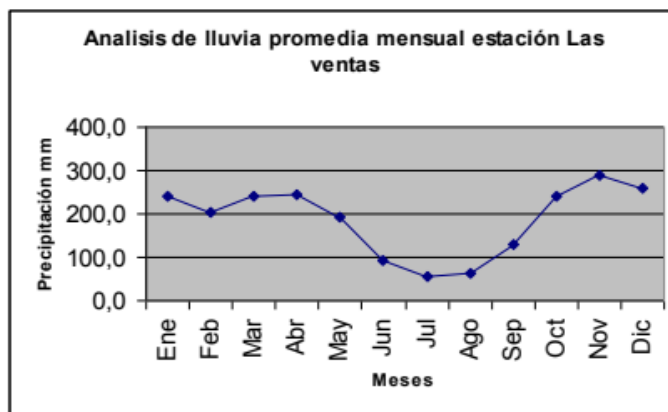


Figura 2 Curva de precipitación promedio mensual estación Las Ventas Cajibío. (Alcaldía Municipal de Cajibío- Cauca, 2002, pág. 419)

La anterior gráfica es tomada de referencia debido a la cercanía con respecto a la vereda San José La Laguna del municipio de Cajibío. La clasificación del clima se comprende entre templado húmedo, frío húmedo y frío súper húmedo, datos que se deducen por los análisis de precipitación, temperatura y pisos térmicos, lo cual demuestra que en el municipio existe gran variedad de biodiversidad, lo cual indica una relación con el tipo de cultivos que allí se tienen, tales como café, plátano, caña de azúcar, yuca, aguacate, este último uno de los cuantos cultivos de pancoger. El uso de la tierra se destaca por las áreas de pastos, forrajes, rastrojo y bosques los cuales son de tipo natural, natural secundario y plantado. Esto se evidencia en la mayoría de cultivos que la población tiene en la zona, se observan con frecuencia monocultivos de café y caña, sin embargo por tradición y cosmovisión los Misak aparte de parcelas dedicadas al monocultivo (debido a la necesidad de entrar a un mercado nacional), tienen zonas para el *Yatul* o huerto, donde cultivan variedad de productos y plantas medicinales para su consumo diario.

Por otro lado en el texto del Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Cajibío, *Gestión y resultados nuestros mejores aliados 2016-2019* (2016), se tienen en cuenta algunos aspectos de las amenazas naturales, las cuales son dadas por las “(...) fallas

geológicas y a la consecuente formación de superficies planares, que causan inestabilidad de las laderas rocosas, se han desarrollado amenazas naturales generadas por la remoción en masa, las variaciones climáticas y la erosión, acelerada por las acciones antrópicas.” (Manzano, 2016, págs. 9-253). Sin embargo, los datos encontrados en este documento no amplían más el tema del tipo de amenazas que afectan al municipio. Las características de amenazas también se encuentran asociados a un límite convergente de placas tectónicas, por factores climáticos, factores geomorfológicos y por la acción antrópica. Las amenazas por procesos erosivos son debido a la alta pluviosidad en el territorio lo que genera zonas inestables y dan paso a la remoción por masa, lo cual puede conllevar a deslizamientos y afectar las viviendas y las vidas humanas.

Con respecto al uso del suelo en el municipio se recurre a la citación que se hace de la fuente del IGAC, realizada por Manzano (2016), donde se describe que la mayoría de suelos del municipio presentan limitaciones como pendientes escarpadas y la baja fertilidad. Con ello se indica que los suelos de Cajibío pueden ser usados para agricultura intensiva o semi intensiva, cultivos semi perennes o perennes, densos y semi densos y para ganadería. Además de incluir las actividades agroforestales y forestales. (Manzano, 2016)

De acuerdo a ello, en el Plan Básico de Ordenamiento Territorial Municipio de Cajibío, y haciendo referencia a los aportes del IGAC en 1986 se distribuye el manejo y uso del suelo en los siguientes grupos: zonas comprendidas entre 950 y 1300 msnm, en zonas de clima cálido se da para cultivos como frijol, maíz, sorgo, mangos, aguacates, también se comprenden cultivos industriales de caña de azúcar y panela, además de ser zonas propicias para la ganadería; en segundo lugar está la zona que comprende los 1300 y 1800 msnm, que contiene producción de caña panelera, café, yuca y explotaciones forestales como las de Cartón de Colombia con bosques plantados de coníferas; por último las zonas comprendidas entre 1800 y 2500 msnm, son perfectas para el cultivo de papa, las zonas menos inclinadas son aptas para la ganadería de tipo extensivo, esto anterior teniendo en cuenta que la gran mayoría de los suelos del municipio son ácidos y constituidos por ceniza volcánica con fertilidad moderada o baja.

Además, el uso del suelo y de acuerdo a las estadísticas del DANE del 2013, demuestra la predominancia del sector agropecuario en el municipio en un 93%, “(...) le sigue el

sector de industria y manufacturero con el 3%, en menor medida el financiero con 1.9%, el sector inmobiliario y comercio con 1%.” (Manzano, 2016)

Como se puede observar el municipio se mueve dentro del sector primario de la economía, con actividades agropecuarias, dentro de las cuales se destaca la producción de caña panelera, café, plátano, maíz, yuca, como se menciona anteriormente. Además, se encuentran actividades pecuarias y de ganadería. De acuerdo a los datos suministrados en el documento del Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Cajibío, en su versión denominada “*Gestión y resultados nuestros mejores aliados*” 2016-2019, se encuentra que el municipio es competitivo en la producción de maíz, caña y café, teniendo en cuenta que el 41% de los cultivos en el municipio y en sus veredas son de café y el 12% de caña. El café se comercializa seco en los mercados internos y directamente a mercados externos como Popayán y Piendamó. Además municipios como Caldon, Piendamó y Cajibío son la estructura fundamental cafetera del departamento en general. La venta y comercialización de los pequeños productores de café, frutales, panela, plátano y carne se hacen en mercados internos del municipio debido a que no alcanza a los grandes mercados. (Manzano, 2016) (Alcaldía Municipal de Cajibío- Cauca, 2002). Es esta la razón de que se encuentre en el casco urbano del municipio de Cajibío una cooperativa de la asociación de cafeteros, lugar en donde la mayoría de campesinos e indígenas comercializan sus cargas de café. Por otro lado la comunidad Misak, bajo su organización en el cabildo de Kurak Chak construye un trapiche para el procesamiento de la caña y su transformación en panela, el trabajo en trapiche se realiza bajo la figura de las mingas de trabajo, entendidas estas como un espacio y tiempo dedicado por la comunidad al trabajo colectivo voluntario, con el objetivo de fines recíprocos, sociales o comunitarios; en esta medida las utilidades provenientes de la venta o comercialización del producto se dividen según el trabajo y aporte que se hace a la minga, de igual forma estas mingas se realizan en las propias fincas de los integrantes de la comunidad, para estos casos se retribuye el trabajo con el tiempo repuesto posteriormente cuando se convoca nuevamente a un espacio de minga según lo solicite algún integrante de la colectividad.

Ahora bien, en dicho documento el Plan de Desarrollo del municipio se encuentran algunos productos permanentes de cultivo como lo son el aguacate, el café, la caña panelera, el fique, el lulo, el plátano y la yuca con una producción constante en aumento,



exceptuando el caso del café, pues se dice que disminuyó su producción de 1,1 toneladas a 0,8 cifras que son preocupantes debido al gran número de familias que dependen de este producto.

También en menor medida se practica la minería, pues existen afloramientos de Mercurio en algunas veredas del municipio.

Adicional a esto y tratando específicamente el caso de la vereda San José La Laguna ubicada al oriente del municipio encontramos que allí está por constituirse un resguardo indígena, pero por ahora está configurado el Cabildo Kurak Chak que desde la cosmovisión Misak acerca de los aspectos económicos que los rigen consideran que,

“(…) la vida económica está basada en las actividades agropecuarias con un manejo equilibrado de la naturaleza, mediante el *ya tul* (huerta de las que se encarga la mujer), complementado por el hombre en otras áreas agrícolas de acuerdo a la cosmovisión y el ciclo de la vida Misak con el propósito de mantener y recuperar la autonomía alimentaria. Es una interrelación que genera la producción, reproducción, consumo e intercambio de productos alimenticios tanto interno como externamente.” (Cabildo de Guambia, 2012 , 2012, págs. 9- 145)

Con este tipo de actividades agropecuarias y de autonomía alimentaria, se evidencia el interés de la comunidad Misak de cuidar y recuperar el territorio, este visto como parte fundamental de todas las esferas sociales y económicas. Con ello cabe agregar el papel que aún mantiene el trueque en la economía Misak, pues es una forma de mantener la autonomía, este proceso de acuerdo a los datos suministrados por personas de la comunidad, se hace aproximadamente cada dos meses. También en la vereda San José de La Laguna del municipio se puede ver que la comunidad realiza mingas de trabajo, como se explica anteriormente, para hacer panela en el trapiche comunitario, este producto al igual que otros, como el plátano y el café son llevados a los trueques. Cabe agregar que la comunidad realiza sus prácticas económicas pero también se acoge al funcionamiento del sistema económico predominante, sin embargo, dentro de su cosmovisión se mantiene el trabajo de la tierra, para mantener la autonomía alimentaria y la colaboración, la solidaridad de todos los miembros del grupo.

Esto se pudo contrastar en el trabajo de campo, a través de la recolección, sistematización y análisis de la información según unas encuestas realizadas a la comunidad

del municipio de Cajibío, tomando una muestra de 27 participantes. Se pregunta acerca de los tipos de cultivos, encontrando en los resultados que el 59% de la población encuestada respondió que tiene varios cultivos, los cuales son café, plátano, yuca, maíz, caña, ajo; luego el porcentaje que le sigue es aquellas personas que tienen caña y café al tiempo que predominantemente es para comercialización, esta población representa el 18% de los encuestados; por último, se observa que el 11% de la población cultiva café también para comercialización. Estas encuestas y sus porcentajes evidencian que el café y la caña representan un alto porcentaje de cultivos en las familias del municipio, tal como se evidencia en las fuentes consultadas.

Aquí se muestran los resultados de las estadísticas:

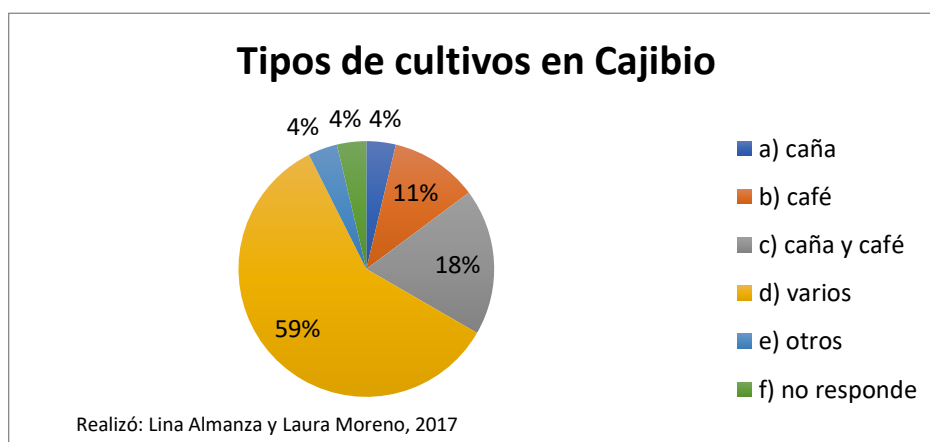


Figura 3. Tipos de cultivo en Cajibío

Se puede decir que la predominancia de varios cultivos que tienen las familias, son también cultivos de pancoger, es decir, sirven para el consumo de la misma comunidad. Además de ello, se pregunta por el destino de los cultivos, donde se evidencia que el 67% de la población respondió que los vende, un 9% para el consumo familiar y por último para intercambio o trueque con 19%, cabe agregar que las personas que dieron esta respuesta en su mayoría son de origen Misak, quienes aún mantienen estas prácticas económicas.

Posteriormente encontramos que los lugares de comercialización de estos productos son Piendamó, Cajibío y Popayán puesto que son los más cercanos y en donde se encuentran las cooperativas comercializadoras de café y los mercados. Los resultados de la encuesta dan los siguientes datos:

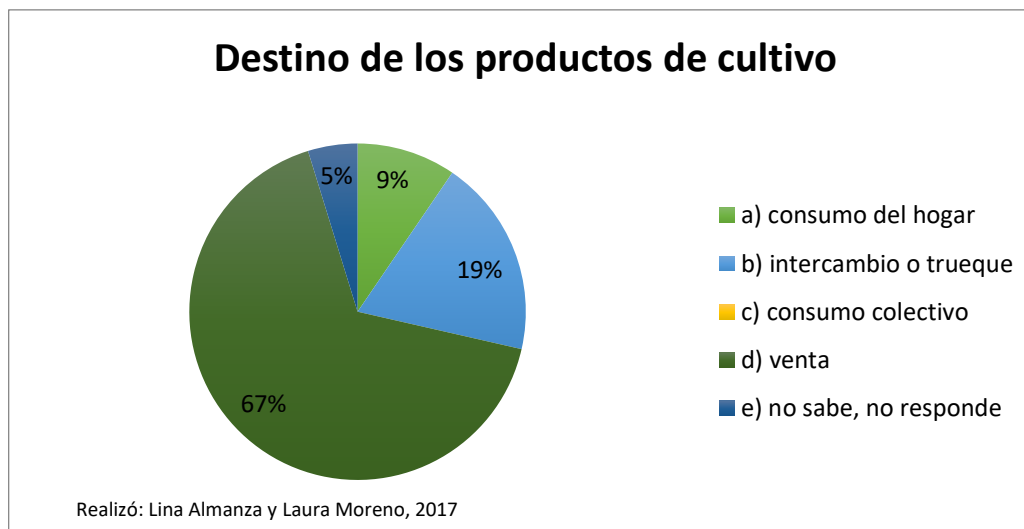


Figura 4. Destino de los productos de cultivo.

Se evidencia que el destino de comercialización más frecuente es Piendamó, allí las personas que tienen cultivos de cualquier tipo llevan sus productos, sin embargo, esto tiene bastante relación con lo mencionado anteriormente, los productos más comercializados por parte de las familias del municipio, son el café y la caña.

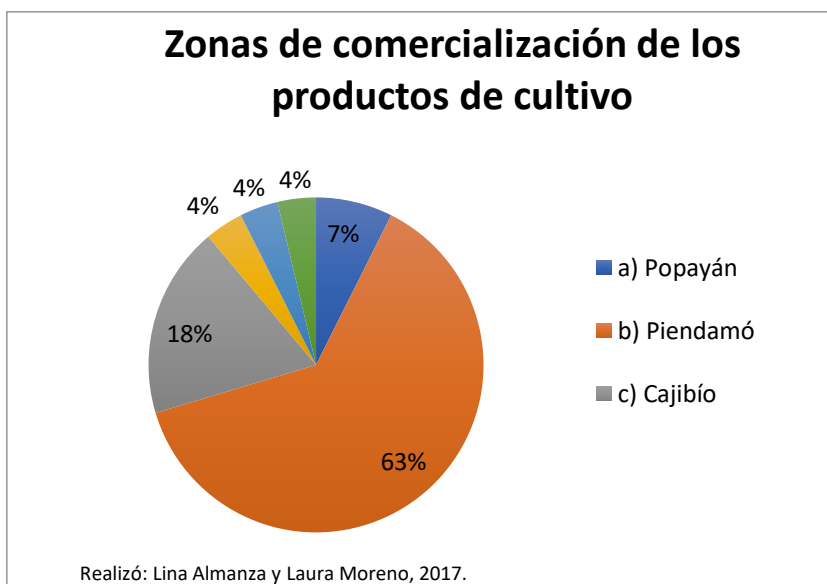


Figura 5. Zonas de comercialización de los productos de cultivo.

El 7% de la población encuestada dice llevar sus productos al municipio de Silvia, allí además de comercializar los alimentos también son intercambiados. Existen otros escenarios donde se lleva a cabo dicha práctica, municipios aledaños a Cajibío. Según mencionaba el Taita Jesús (2017) en la entrevista

realizada, dichos trueques se realizan aproximadamente cada dos meses y cambian los cultivos que en esas tierras se dan por productos de tierras altas como la cebolla, la papa, el plátano o el guarapo.

El desarrollo de dichas actividades económicas y sociales, se dan en el marco de una

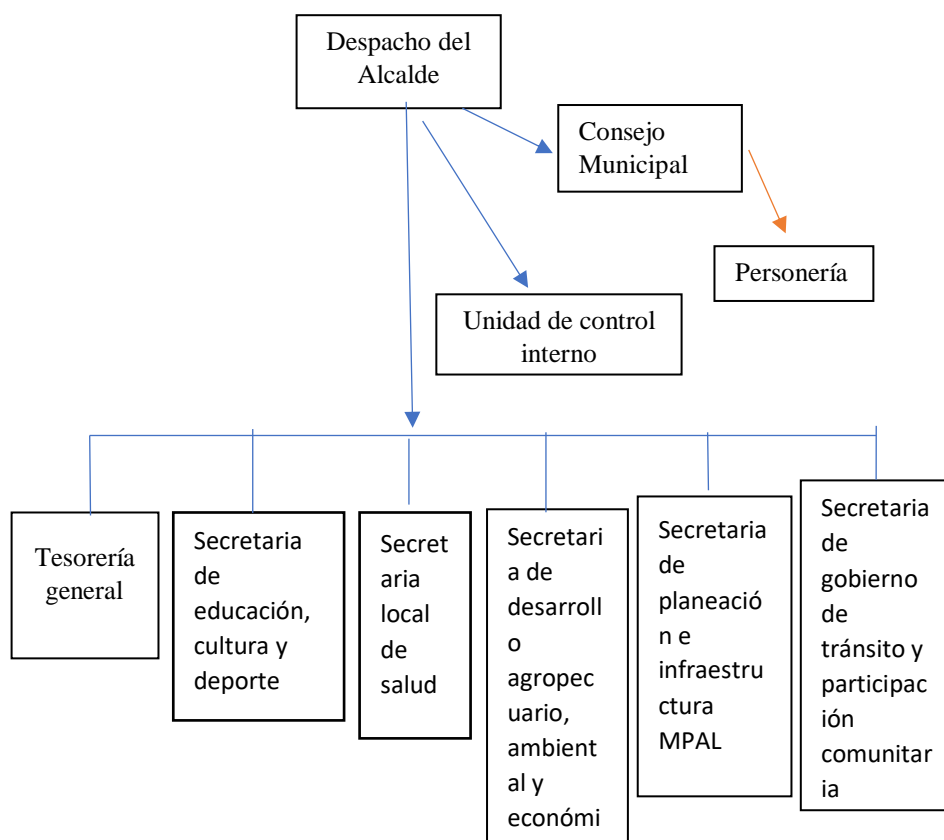


Figura 6. Organización administrativa de Cajibío - Cauca. (Alcaldía de Cajibío - Cauca, s.f.)

organización administrativa; que según sus intereses y planes actúa de distintas maneras. Para el municipio en cuestión, se evidencia que su estructura administrativa, es encabezada por el alcalde y los integrantes de su despacho,

es la persona con

mayor rango dentro del municipio, aun así está sujeto a determinaciones de tipo departamental y nacional; a su cargo se encuentran una serie de secretarías, las cuales tienen por función atender a determinados requerimientos sociales de la población, en esta medida se puede encontrar la secretaria de educación, cultura y deporte; la secretaria de salud, la de desarrollo agropecuario ambiental y económico, de planeación e infraestructura municipal, de gobierno de tránsito, transporte y participación comunitaria, y por último la tesorería. (Alcaldía de Cajibío - Cauca, s.f.).

Cada una de estas dependencias cuenta con unos objetivos, misión y visión en específico, las cuales responden directamente a las demandas que atienden del municipio; sin embargo, dichos objetivos van de la mano con el *Plan de desarrollo territorial del*

*municipio de Cajibío ;gestión y resultados nuestros mejores aliados! 2016-2019* (2016), el cual se convierte en una guía para observar los planes y proyectos que se pretenden con el municipio, la visión que tienen los representantes del mismo y entender a donde quieren llegar con su gestión; como lo dice en la primera parte del mismo plan de desarrollo, este pretende “recoge[r] la información necesaria para ofrecer a la comunidad Cajibiana, una guía que permita orientar su desarrollo, unificando esfuerzos municipales, enmarcados alrededor de un esquema de desarrollo comunitario local con proyección regional. Con la tendencia siempre de cobijar los grupos más desprotegidos y vulnerables de Cajibío mediante la ejecución de acciones de parte y parte buscando el bienestar social y económico” (Manzano, 2016, pág. 6)

En esta medida, se rescatan algunos de los objetivos de cada una de las secretarías con el fin de entender su función e interés en el municipio. La Secretaría de Desarrollo Agropecuario, Económico y Ambiental, tiene por bandera el fomento de asistencia técnica (agropecuaria, forestal y acuícola) y la promoción de alianzas que permiten el desarrollo agroindustrial. Así mismo la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte pretende ampliar cobertura y mejorar la calidad de la educación a través de planeación, administración y control de la educación formal, no formal e informal, la cual atiende a la comunidad a través del sistema educativo colombiano y algunos programas de capacitación que mejoren la “calidad de vida”; por su parte la Secretaría de Salud contribuye con la garantía del servicio de salud haciendo campañas de prevención de enfermedades, control de factores de riesgo, protección del medio ambiente, entre otros, además vigila la oferta de servicio de salud de manera efectiva y de calidad por parte de instituciones públicas, privadas o mixtas. Cada una de las secretarías nombradas anteriormente, sumadas a las secretarías de Tránsito y Transporte y la de Planeación e Infraestructura, siguen algunos programas que orientan el proceso, los programas son establecidos gran cantidad de veces a nivel nacional o regional, algunos de ellos son el “Programa Nacional de Desarrollo Humano”, “Programa Presidencial de los Derechos Humanos”, “Programa Visión Colombia 2019”, “Programa de renovación de la administración pública” y unos pocos de carácter específico y contextual para el municipio como lo son “Cooperación y Alianza para la ejecución del componente de infraestructura en saneamiento básico a 70 familias afrocolombianas de escasos recursos

económicos” y “Mejoramiento de las Vías Rurales del Municipio de Cajibío”. (Alcaldía de Cajibío - Cauca, s.f.)

Es necesario preguntarse por la manera en que esta administración y política pública tiene efectos sobre la población Misak que comparte también el mismo territorio del cual se entra a legislar. Dentro de dichas políticas y dentro del “Plan de desarrollo territorial del municipio de Cajibío 2016-2019” son pocas las ocasiones en las que se refiere a dicha población, se habla de la necesidad de un diálogo interétnico, pero no se especifica su ejecución; sumado a ello dentro del censo para determinar la cantidad de población y las condiciones en las que ellos se encuentran para la aplicabilidad de dichas políticas públicas, se evidencia que se mantiene a esta población al margen de todo tipo de caracterización e inclusión dentro de dicho plan de desarrollo del municipio.

Por tal motivo, es preciso explicar la organización administrativa propiamente dicha de la comunidad Misak. La estructura que administra y gobierna está representada en el Cabildo, instituciones públicas de carácter especial, que se entienden como gobiernos pequeños que poseen autonomía y autogestión en su territorio, aunque aún dependen de alcaldías y consejos municipales debido a la carencia de legitimidad frente al Estado (Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia, s.f.). Ejemplo de ello es que en la distribución de recursos el Cabildo tiene que mediar con las alcaldías y gobernaciones para que les transfieran recursos desde el estado central, es por tal motivo que pretenden poner en marcha el derecho a tener el “territorio Misak y el gobierno propio”, para así poder proyectar, administrar e invertir de una forma más rápida y oportuna los recursos que llegan del Estado central y poder caracterizarse por la autonomía económica y administrativa. (Tunubalá & Muelas Trochez, 2008)

Dicha problemática la aclara el Taita Jesús Velasco (2017) en la entrevista 1, poniendo como ejemplo la misma situación del cabildo de Kurak Chak; como este último aún no se ha constituido como resguardo, la nación no lo tiene en cuenta para asignar recursos; por el contrario en resguardos como el de Guambia, ubicado en el municipio de Silvia estos recursos se dan a través de las alcaldías, siendo estos los administradores, los cuales en ocasiones interponen demasiados obstáculos para dar los recursos al Cabildo. Estos dineros el Estado los brinda según la masa poblacional del resguardo, donde ellos deben invertirlos

en los distintos servicios sociales (salud, educación, alimentación, producción agropecuaria, etc.).

Por el periodo de un año a la cabeza del Cabildo se encuentra el Gobernador y Vicegobernador quienes son elegidos por voto popular en grandes asambleas con toda la comunidad; los alcaldes, alguaciles y secretarios son elegidos por cada una de las zonas que representan; y los dos secretarios generales son elegidos por la Asamblea General.

“La institución más antigua de los Misak es el alik, la minga y la asamblea general es parte de ella y es la expresión de la unidad social, cultural y política. Es la máxima autoridad, ella postula y elige a la autoridad del Cabildo; que ejerce la representación legal de los Misak y ante el Estado colombiano.”  
(Tunubalá & Muelas Trochez, 2008)

En dicha organización no se diferencian comités o agencias con especialidades, por el contrario, todos trabajan igualmente en la creación de políticas económicas, sociales y culturales; periódicamente se reúnen todos los cabildos Misak para profundizar en la noción y consolidación del derecho propio. Dichas políticas van fuertemente ligadas a su cosmovisión propia, fundada en el territorio y en el reconocimiento del legado de los mayores; conformando así proyectos a largo plazo con miras al futuro y a respuestas de necesidades surgidas con el devenir del tiempo. Se vive la necesidad de entrar en la lógica legislativa del Estado colombiano, con el fin de lograr el reconocimiento cultural y la validez de ser una nación (familia, saberes, territorio común, lengua, minga), lo cual permita un diálogo de autoridad a autoridad. (Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia, s.f.) (Tunubalá & Muelas Trochez, 2008, pág. 91) Dicha necesidad los llevó a construir:

“El primer Plan de Vida del Cabildo de Guambía se elaboró en 1994 cuando, después de ser reconocidos los resguardos por el Estado, los diferentes cabildos indígenas del país habían comenzado a recibir recursos, algo logrado en la Constituyente de 1991 y ratificado por la ley 60 de 1993. Gracias a la elaboración de este primer Plan de Vida se comenzó a invertir en programas de educación, mejorando la infraestructura y construcción de una pedagogía para la educación propia; de salud y saneamiento básico; de justicia, intentando implementar la normatividad propia y en lengua *namtrik*; de comunicación, creando una radio comunitaria e implicando a la juventud; y

de medio ambiente y producción agrícola, fortaleciendo el sistema de producción tradicional Ya tul, enfrentándose a los cultivos ilícitos y transgénicos, y retomando la lucha por la recuperación del territorio y la soberanía alimentaria.” (Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia, s.f.).

El Cabildo dentro del resguardo y la comunidad Misak, son las autoridades que ejercen mando en el ámbito territorial y poseen funciones de carácter de control social, administrativo, ambiental y económico; en esa misma medida desarrollan políticas de convivencia entre los Misak y otras poblaciones, resuelven problemas familiares y entre la comunidad, han formado una política de compra de fincas en distintos municipios del Cauca para familias Misak con el fin de conseguir una ampliación territorial y de esta forma impulsar también la actividad productiva de la comunidad (Tunubalá & Muelas Trochez, 2008).

Estas acciones de ampliación territorial, programadas y ejecutadas por el cabildo, son la causa del crecimiento poblacional de la comunidad Misak en el municipio de Cajibío y en otros tantos departamentos a nivel nacional; el Taita Jesús Velasco (2017) explica dicho proceso a través de la compra de territorios, estos acompañados de la figura de “recuperar las tierras”, este proceso se lleva a cabo desde una visión histórica, donde los Misak como pueblo originario tienen derecho a poseer sus territorios los cuales les fueron usurpados por terratenientes y ahora grandes industrias desde la colonia hasta nuestros días. Es de esta manera que el Taita Jesús en nombre de la cultura Misak, aclara que esta constante lucha por territorios solo está dada contra los grandes propietarios, saben de antemano que el pequeño propietario y campesino, también posee el mismo derecho al territorio debido a que es su único sustento; dice que intereses personales de grandes propietarios buscan generar conflictos interétnicos y deslegitimar la lucha Misak por el territorio, por medio de falacias que promulgan el despojo de tierras de campesinos y demás comunidades.

Ahora bien, así como se tiene una visión del territorio dentro del ser Misak y la importancia del mismo en la constitución y preservación de su cosmovisión, las actividades que se generan y dividen dentro de la comunidad también tienen una marcada importancia para el desarrollo y bienestar de las familias; de acuerdo con el sistema social que en este municipio se ve configurado, la profesión o actividad laboral que realiza el hombre y la mujer (en las preguntas 2 y 3 de la encuesta realizada) dan cuenta del papel en el que



todavía se mantiene a la mujer, puesto que la mayoría de ellas, campesinas, nasa o Misak se dedican a labores del hogar, además de trabajar en agricultura como en el caso de las mujeres Misak, quienes cuidan del *ya tul* o huerta. Por último, en menor porcentaje la labor de artesanas se ha relegado un poco. Sin embargo, la actual situación social que se encuentra inmersa en la sociedad ha permitido un giro en el papel de la mujer que se puede dedicar a estudiar también. Ese es el caso de dos mujeres jóvenes que actualmente pueden acceder a la educación superior y que pertenecen al Cabildo Kurak Chak. Los hombres en cambio, se dedican en su gran mayoría a la agricultura o a otros trabajos que les permitan obtener recursos suficientes para mantener a la familia.

Se puede observar que gran parte de la población trabaja sus propias tierras y cultivos, seguido de un porcentaje un poco más reducido quienes trabajan las tierras de alguien más para obtener recursos. También quienes venden café tienen alianzas o están afiliados a las cooperativas donde se comercializa este producto. Otra de las labores que se observan en el territorio es la docencia, varios de los docentes de la CEM viven en el municipio.

Estos resultados permiten observar que la mayoría de la población asentada en el lugar no tuvo acceso a la educación y, por lo tanto, el nivel educativo al que han accedido es el de primaria. En la siguiente grafica se demuestran los resultados



Figura 7. Nivel de estudios.

Las estadísticas y la inmersión en campo permiten observar que quienes mayor nivel de estudio tienen son los maestros, quienes accedieron a educación técnica o profesional.

Sin embargo, actualmente y de acuerdo a las respuestas del punto 13 de la encuesta, el acceso a la educación es el servicio social al que más referencia tienen los habitantes del municipio. Teniendo en cuenta que, esta encuesta se realizó con los padres de familia de los

estudiantes de la CEM; seguido del acceso a todos los servicios dados en las opciones de respuesta.

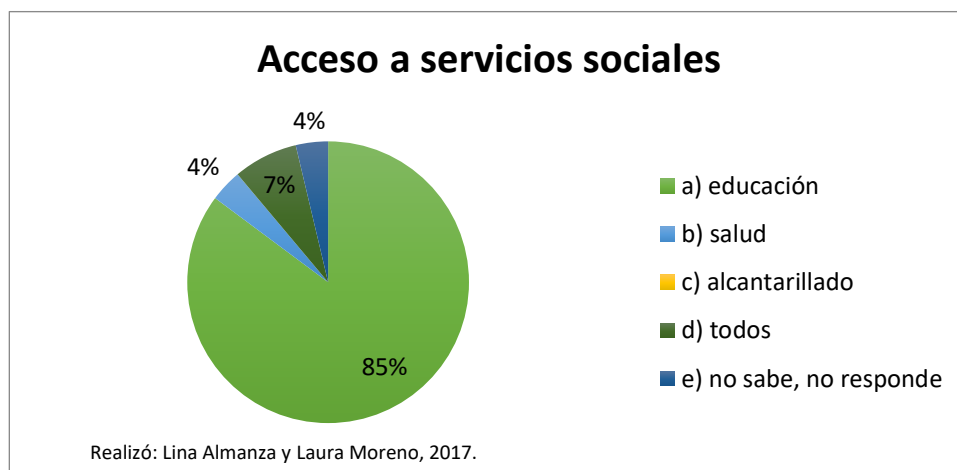


Figura 8. Acceso a servicios sociales.

De acuerdo a lo que varias personas de la comunidad mencionaron en las entrevistas y en las charlas abiertas que se tuvo, se pudo observar que la comunidad busca el reencuentro con sus raíces, costumbres y actividades tradicionales que consideran pérdidas debido a la inmersión de las prácticas occidentales, tal como los Misak lo denominan.

Por tanto, las costumbres y actividades tradicionales se ven permeadas por la occidentalización y las costumbres homogeneizantes que han transformado la sociedad. Por ello, la comunidad ha intentado desde el cabildo, en este caso el de Kurak Chak, preservar la esencia de sus costumbres mediante la educación propia, ejemplo de ello es el planteamiento del Proyecto Educativo Guambiano o Misak (PEM) que permite difundir la cosmovisión Misak; dentro de la cual se encuentra un pilar importante como lo es el recuperar la tierra para recuperarlo todo, siendo esta una consigna que caracteriza las luchas de dicha comunidad, debido a que permite legitimar el cuidado del territorio. Es así que para lograr dicho objetivo configuran cabildos, que posteriormente exigirán al Estado la legalización de la recuperación del territorio, y así dar paso a la configuración de resguardos en donde pueden mantener y ejercer su autonomía y preservar su cultura en medio y a pesar del nuevo orden mundial. Estas recuperaciones del territorio mantienen la cultura Misak, en esa medida el presente proyecto en respeto a dicha educación propia, trae a colación los saberes propios, permitiendo en igual medida la de-colonización del saber; todo lo anterior mediado por la huerta que mantiene y permite procesos de apropiación del

territorio, fortaleciendo el ser Misak; temáticas que son directamente intervenidas a través de la propuesta pedagógica *TØsráp de Illi: Saber, semilla y palabra*, la cual se fundamentará en el último apartado de este capítulo.

## LA ECLOSIÓN DE ILLI

*Hace referencia al despertar de las comunidades indígenas en el territorio nacional, lo cual les permite salir de la occidentalización y se construyen los primeros pasos para la descolonialidad. Por lo tanto Illi es la comunidad.*

Desde la conquista de América y en la época de la colonia la educación de los indígenas se trató de una “misión de civilización” a dichas comunidades, impartida desde la iglesia católica. Posteriormente, dadas las luchas y resistencias de las comunidades y pueblos indígenas, han trabajado para constituir una educación propia, en donde se les visibilicen sus prácticas, creencias y costumbres. Para 1979 se estaba configurando el Consejo Regional Indígena del Cauca y otras organizaciones indígenas alrededor del país, que dejan en claro el interés de asumir el control de la educación para descolonizar los conocimientos occidentales y oficiales de la educación.

La legislación colombiana ha creado un Sistema Educativo Nacional, al cual se deben adscribir y seguir todos los centros educativos del país, independiente de sus características sociales, culturales o económicas particulares; ello con el fin de tener un control fiscal, administrativo y de contenido sobre la educación, es en esta medida que desde las comunidades indígenas nace la idea de crear un sistema de educación propia, el cual estaría al margen del sistema educativo nacional, que cobija y homogeniza a todos los colombianos independiente de su cultura actualmente.

A partir del 2007 mediante el Decreto 2406 se establece la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas –CONTCEPI- desde donde se crea el diálogo, el debate y la concertación en torno a lo educativo con el Ministerio de Educación Nacional y diferentes instancias organizativas indígenas del país; desde allí se diseñan y se definen los componentes del SEIP, en cuanto a lo político, organizativo, pedagógico, administrativo y de gestión, también con respecto a los principios y fundamentos desde lo territorial, cultural, político-organizativo, Derecho Mayor y demás componentes fundamentales en la producción de sus formas de vivir. Sin embargo, esta

propuesta aún está en construcción y evaluación, para llegar a consensos que integren y visibilicen los saberes propios de las comunidades.

Una de las instancias organizativas indígenas que aquí se menciona, ya tiene constituido y en funcionamiento un proyecto de educación que reivindica sus saberes y costumbres, con el fin de rescatar la cultura propia. En la actualidad se aplica en las escuelas Misak de los siete departamentos en los que se ubican, el Proyecto Educativo Guambiano o Misak (PEM), el cual es necesario revisar antes de entrar a proyectos educativos con la comunidad.

En el proceso de recuperar la cultura, las costumbres y el territorio, la comunidad Misak desde su cosmovisión, ha trabajado en la construcción del Planeamiento Educativo Guambiano o Proyecto Educativo Misak (PEM), coordinado por el comité de educación del Cabildo de Guambia y con apoyo externo (Cabildo de Guambia, 2011). Desde 1985 con el objetivo de fortalecer los saberes propios, la comunidad llevó sus saberes al ámbito escolar, dando paso a la educación propia.

La comunidad Misak, desde el resguardo de Guambia ha construido este proyecto enfatizando en la educación y en la conservación de la lengua materna, el *namui wam*, con el fin de que sea impartido en los diferentes departamentos y municipios en los que actualmente se encuentra asentada la comunidad y donde se han establecido instituciones educativas con el mismo proyecto, teniendo en cuenta el contexto, como en el caso de Piendamó, Silvia y Cajibío, en el Cauca y otros departamentos como: Huila, Valle del Cauca, Caquetá, Meta, Cundinamarca, entre otros.

Este proceso, de acuerdo a los aportes de los docentes entrevistados de la CEM, inicia en el municipio de Guambia, el cordón umbilical del pueblo Misak, para posteriormente ampliarse, como se dijo anteriormente, a otros departamentos como el Cauca, donde para el censo del 2005 se encuentra el 91,3% de la población, ubicado en municipios como Silvia, Piendamó y Cajibío. De acuerdo a ello, el plan de educación planteado por esta comunidad indígena busca reivindicar, preservar y recuperar el territorio, que por derecho les pertenece, por lo tanto, desde la institución con la presentación del Proyecto Educativo Misak existen cuatro pilares educativos, entre los cuales se encuentran: 1) Territorio, 2) Cosmovisión, 3) Usos y costumbres y 4) Autonomía, ello con el fin de conservar la esencia de la comunidad, para que futuras generaciones mantengan sus costumbres y saberes

ancestrales desde la reivindicación cultural y lucha política que caracteriza al pueblo Guambiano.

De acuerdo al primer aspecto, encontramos que para la comunidad el territorio es el escenario donde se articulan los demás procesos sociales y vitales, conviviendo con la naturaleza y el respeto hacia ella, enfatizando en el trabajo que se relaciona mucho con ese cuidado y a la soberanía alimentaria desde el *Yatul* o huerta que siempre mantiene una familia. Como eje transversal a todos estos pilares está el carácter espiritual que desde los mayores y el misak-misak, el ser más consiente culturalmente de la comunidad, les otorgan a las nuevas generaciones. Esto se ve plasmado en la visión y misión planteada en el PEM, que refleja el interés por la educación propia,

#### Visión

La educación en el Universo Misak es un espacio de formación integral del ser Misak, fundamentados en los Usos y costumbres, Territorio, Cosmovisión y Autonomía; dinamizados por sus respectivos principios. Para la vida la pervivencia del ser Misak, en el tiempo y en el espacio.

#### Misión

La educación en el universo Misak a través del Planeamiento Educativo Guambiano, PEG, forma y educa al ser Misak, multilingüe e intercultural, mediante el trabajo material, intelectual, investigativo y creativo; con sentido de pertenencia, generando procesos individuales y comunitarios, enfrentando crítico y autónomamente; frente a sí mismo, a los demás, a la naturaleza y a la modernidad; forjando su propio destino. (Cabildo de Guambia, 2011, pág. 9).

Como referencia a esa constante lucha, trabajo por preservar la cultura y de acuerdo a las necesidades de la población, se crea la Concentración Escolar Misak, la cual se encuentra ubicada en el municipio de Cajibío-Cauca en la vereda San José de La Laguna del corregimiento el Túnel. Cuenta actualmente con 180 estudiantes y 13 maestros de ascendencia indígena Nasa, Misak y mestizos. En esta zona del Cauca aún no se ha configurado la figura del resguardo, tal como ocurre en el municipio de Silvia, sino más bien existe la figura del cabildo que se organiza para elegir sus representantes y gobernadores, taitas y mamas para la toma de decisiones de la comunidad. Tal es el caso

del apoyo financiero recibido desde el Cabildo Mayor de Guambia y del Ministerio de Educación Nacional, que, sin embargo, de acuerdo a la observación y a la información recogida en las entrevistas, el dinero que se destina a la institución no es suficiente o no está bien invertido, lo que genera poca infraestructura (aulas de informática, laboratorios, enfermería, entre otros) y reducido material didáctico. Por otro lado, se encuentra la presencia y colaboración del cabildo zonal de Kurak-Chak, nacido el 5 de mayo de 2002, el cual es considerado más constante en la organización y toma de decisiones, así como en el apoyo pedagógico y de gestión en cabeza del taita Jesús Velasco, quien desde sus conocimientos y aportes ha dado pauta para la configuración de la institución en donde trabajan de la mano con indígenas de la comunidad Nasa. La institución articula, por tanto, los saberes propios ancestrales con los universales, es decir, los conocimientos del actual orden mundial, teniendo en cuenta el diálogo e intercambio de otras culturas, caracterizándose entonces por ser una institución basada en la interculturalidad. (Cabildo de Guambia, 2011, pág. 10)

La metodología de evaluación que implementan los docentes es bastante flexible y autónoma, pues tienen en cuenta el proceso de los estudiantes y los requerimientos que establece el MEN, sin embargo, la calificación cuantitativa para los docentes entrevistados no es el aspecto central. De acuerdo con lo referido en las entrevistas por parte del profesor de física y química, Frank Sarasti (2017), “el PEM habla de que no puede ser sistémico, sino ver al estudiante como un todo y mirar todos los aspectos del ser, (...) porque la idea es sacar un estudiante integral (...)”. A diferencia de lo anterior, el MEN y la aplicación de las pruebas saber 3, 5, 9 y 11 no tienen en cuenta el contexto en el que se encuentra la comunidad, ni la integralidad de los sujetos pues las preguntas de los exámenes aplican para todos a nivel nacional, aplican los diferentes conocimientos al nuevo contexto social, desconociendo las prácticas culturales y los saberes propios de las comunidades.

Para conocer dichos procesos de enseñanza-aprendizaje en la institución, es necesario reconocer las condiciones de los maestros que ejercen allí su labor; es por tal motivo que se realiza una caracterización de los docentes de la institución, mediante la muestra de 10 entrevistas a docentes Misak en su mayoría, Nasa y mestizos. Se observa que son pocos los profesores mestizos (los cuales no pertenecen a la comunidad Misak o Nasa), debido a las condiciones de trabajo y el convenio o contratación que realiza el Cabildo de Guambia.

Dichos maestros son contratados para dar las cátedras de ciencias "duras" (química, física, matemática, informática, etc.) en básica secundaria (6° a 9°) y en educación media (10° y 11°). Quienes imparten otras ciencias como las ciencias sociales, que tratan temas como territorio y el idioma *namui wam* hacen parte de la comunidad Misak.

Sin embargo, en básica primaria es otra la condición, los maestros de ambas ciencias son Misak, ellos no necesariamente deben estar graduados en licenciaturas específicas, de hecho, muchos de ellos se encuentran estudiando en la actualidad para obtener título de profesionales. En esta medida el aporte que realizan los docentes está también mediado por sus experiencias y el trabajo previo con estudiantes y grupos indígenas. Además de ello y según las referencias y testimonios de los docentes en las entrevistas, se ve el crecimiento en la cantidad de profesores que apoyan el proceso educativo Misak, pues a medida que conocen a fondo las problemáticas y se apropian de ellas, intentan de acuerdo a sus saberes y posibilidades aportar de alguna manera al bienestar de la multiplicidad de culturas que convergen en la escuela. Es en este contexto que el PEM permite a los docentes que llegaron allí por "accidente" como muchos de ellos lo denominan, ampliar el espectro en cuanto al contexto, cultura y lucha por la preservación de las costumbres y conocimientos Misak. Por otro lado, los docentes mestizos han encontrado una cultura diferente de la cual ven aportes ideológicos muy fuertes y ven la necesidad tanto de aprender como de contribuir a ellos desde sus lugares de cosmovisión.

Por el contrario, el Estado no reconoce la diversidad cultural creyendo que el único conocimiento válido es el occidental, por eso intentan homogenizar las prácticas culturales, cosmovisiones, territorios, etc; a través de la poca o mínima inversión, cortando servicios y garantías que contribuyen a la formación de los mismos estudiantes. Es así como todo el conocimiento que se construye y fortalece ahí, queda restringido a la población local, mientras que existen colegios u organizaciones que se fundamentan en la educación propia y reconocen de igual manera los conocimientos occidentales.

De acuerdo a este panorama existen unos retos educativos que como docentes en formación, en un constante devenir de transformaciones sociales y educativas se deberían cuestionar; en primer lugar reconocer la verdadera educación intercultural que dichas instituciones realizan por medio del diálogo de saberes entre las cosmologías propias y los conocimientos occidentales; en segundo lugar hacer un llamado al MEN para visibilizar a

nivel nacional las prácticas de dichos colegios; en tercer lugar invitar a los docentes a realizar un constante diálogo con la diversidad de conocimientos y por último contribuir a la formación de docentes y buenos profesionales que contribuyen a las comunidades.

Para finalizar, cuestionando y reflexionando la labor docente que se tiene en cuenta para la realización de este proyecto, el interés de la comunidad por la recuperación de su cosmovisión, de su cultura, de sus saberes, de la tierra y la educación propia, necesidades educativas que se contemplaron y manifestaron en la propuesta pedagógica a través de la agroecología como escenario para el diálogo de saberes, mediado por un lenguaje común, el arte.

#### TØSRAP DE ILLI

*Un amanecer (TØsráp) es un nuevo comienzo, la pedagogía es esperanza, la transformación para nuevos conocimientos que propicia nuevas formas de ver el mundo.*

La presente propuesta pedagógica se realizó en el marco del diálogo e interacción con la comunidad educativa de la CEM, específicamente con maestros, directivos y estudiantes de los grados cuarto, quinto y sexto, además de algunas familias cercanas a la dinámica y construcción de la institución; esta comunidad cuenta con gran cantidad de saberes ancestrales, estos en su gran mayoría compartidos únicamente entre las familias. Además, dentro de la Concentración se tienen en cuenta los saberes relacionados con su cosmovisión ancestral en relación con las comunidades que comparten como los Nasa y los campesinos, en esa medida la concepción de la vida y el universo se ve reflejado mediante la elaboración de manillas, mochilas, tejidos, *tampalkuari* (sombrero), entre otras representaciones manuales y/o artesanales.

Otros saberes ancestrales que cabe resaltar, son los relacionados a los procesos de agricultura que de una u otra forma se pueden considerar como ecológicos; dichos saberes no son ampliamente implementados o socializados en la escuela pues la Concentración posee un huerto el cual solamente es trabajado por los estudiantes de los grados décimo y once. En esta medida, esta propuesta didáctica pretende vincular a los estudiantes de grado cuarto, quinto y sexto a los saberes ancestrales y culturales de la agroecología para ampliar el acceso a los conocimientos agroecológicos que de por sí ya poseen las comunidades Misak, Nasa y campesinos.



Agregado a ello, mediante el arte como forma de lenguaje se pretende articular los saberes ancestrales agroecológicos con experiencias significativas que permitan la apropiación y diálogo de saberes entre comunidades mediados por sus prácticas culturales. Algunas de las representaciones artísticas que se dan a conocer en el plan de trabajo y que se utilizarán como mediación son: la literatura, las artes plásticas, el teatro y la danza, puesto que se toma el arte para dialogar entre las mencionadas representaciones y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta es innovadora, en la medida que reconoce la riqueza de los saberes y epistemes de las bases en las comunidades, combate la hegemonía del conocimiento occidental y es así como pone a dialogar saberes ancestrales con el fin de construir experiencias y conocimiento. De igual manera este proceso es versátil, puesto que puede ser llevado y adaptado a distintos contextos, permitiendo la emergencia de nuevas ideas y la construcción a partir del saber popular-ancestral.

A continuación se muestra la estructura de la propuesta pedagógica acompañado de impresiones y análisis de la práctica, por tal motivo hacemos uso de la primera persona en este apartado, lenguaje con el cual incluimos nuestra voz como maestras en formación y como autoras de la presente sistematización. *Təsrəp de Illi: saber, semilla y palabra* nace de la necesidad de encontrar en la agroecología, un escenario posible para poner en pleno el diálogo de saberes, esto en relación con el contexto y caracterización de la CEM, educación rural e intercultural; sumado a ello vemos en el arte –como lenguaje- la posibilidad de crear, construir, divulgar y poner en discusión saberes ancestrales, lo cual permite reivindicar el saber de estas comunidades indígenas como foco de conocimiento necesario para el desarrollo, la armonía y el buen vivir, ello en consonancia, respeto y agradecimiento con la madre tierra y las comunidades. Así construimos un proyecto agroecológico en la Concentración, basado en los saberes ancestrales de las comunidades que se encuentran allí en interacción, construyendo conocimiento de-colonial y contextual.

En esta medida, la propuesta pedagógica denominada *Təsrəp de Illi: saber, semilla y palabra*, responde a través de su implementación a un cuestionamiento que surge en la interacción y dinámica con el contexto de la CEM, dicha pregunta es: ¿Cómo la agroecología mediante el arte -como lenguaje- potencia el diálogo de saberes interculturales para una educación de-colonial?; y con esta traza la ruta para potenciar el diálogo de

saberes entre comunidades étnicas para una educación intercultural y de-colonial, además busca contribuir en los saberes agroecológicos de la comunidad para acercar a los estudiantes a lo ancestral, mediante el arte como lenguaje y por último pretende acompañar a los estudiantes en su aprendizaje para una educación intercultural entre Misak, Nasa y campesinos, siendo estos los objetivos que iluminan la meta de la propuesta a través de la siguiente estructura. Cabe mencionar que según avanza la práctica educativa, es común que se presenten cambios de ruta durante la ejecución, en ocasiones es necesario buscar otro tipo de recurso que no se encontraba contemplado en la primera planeación de *Təsrəp de Illi: saber, semilla y palabra*, esto tiene que ver con la adaptabilidad del maestro y de la propuesta al contexto y/o las necesidades que requieren los estudiantes.

*Təsrəp de Illi: saber, semilla y palabra*. (Ver Anexo 3.) se encuentra dividida en seis módulos, con una cantidad considerable de sesiones en las cuales abordamos temáticas alrededor de la agroecología, cada sesión para su desarrollo oscila entre dos y tres horas; este carácter modular permite la organización y desarrollo de las distintas temáticas con el fin que el profesor pueda manejar los tiempos y temáticas según el contexto en el cual se implemente; cada módulo tiene una temática específica a desarrollar, la cual tiene por fin construir conocimiento alrededor de los saberes de la comunidad, esto por medio del diálogo de saberes. Para cada módulo, existe un producto artístico que precisamente evidencia dicha construcción de conocimiento.

El primer módulo, consta de una sesión, en donde realizamos un ejercicio que involucra a la comunidad educativa al proyecto, para ello organizamos una sesión con padres de familia, estudiantes y profesores, en donde dimos a conocer las intenciones y dinámicas de la propuesta, posteriormente iniciamos una jornada de discusión alrededor de los saberes de las comunidades presentes en la CEM, saberes relacionados con las prácticas en el cultivo, aquí conseguimos otra perspectiva “adulta” de las relaciones ente el territorio y la comunidad, observamos con claridad la influencia e interrelación entre las necesidades de mercado, de lo comunitario y desde luego de la cosmovisión en las prácticas culturales; vimos como se mueven entre estos aspectos con el fin de, por un lado responder a las necesidades económicas de sus núcleos familiares y por otro lado honrar las tradiciones y creencias que vienen construyendo como pueblo. Es así como en un mismo cultivo encontramos extensiones de monocultivo con algunos agentes químicos, acompañadas en el

mismo espacio de un *yatul* o huerto con plantas medicinales y plantas de pancoger; se mezclan los abonos naturales con los agroquímicos, además se realizan algunas ceremonias especiales para su cultivo y cosecha, en estos tiempos es común el llamado a minga de trabajo en el cabildo. Posterior a ese diálogo de saberes alrededor del cultivo, concretamos un compromiso por parte de la comunidad educativa para colaborar y apoyar el proceso de la propuesta pedagógica, no es difícil convocar a estos espacios de trabajo, debido a que los padres de familia están acostumbrados a organizar mingas en la CEM, para el mantenimiento y organización de espacios alrededor de las instalaciones.

El segundo módulo “*Mitos, ritos e historias tradicionales*” está compuesto por tres sesiones, trató temas como costumbres y saberes propios a través de la literatura y las artes plásticas. Para ello iniciamos con un acercamiento a la literatura y las artes plásticas, a través de lectura en voz alta de cuentos y fábulas encontrados en textos de la biblioteca de la misma CEM, este ejercicio de sensibilización fue el abre bocas para una indagación acerca de las historias fundacionales que a través de la tradición oral relatan las comunidades, en este sentido los estudiantes realizaron esta indagación con los mayores más cercanos en su entorno familiar. Se destacaron los relatos Misak “como hijos del agua”, los Nasa derivados de varios dioses y espíritus representados con elementos del medio natural, la tradicional historia fundacional cristiana y se alcanzan a dar algunos trazos de la teoría evolucionista; por grupos socializamos una de las narraciones traídas por los estudiantes y posteriormente se elaboró una historieta que describió a detalle los sucesos en la historia fundacional. La historieta o la tira cómica permite, a través de recuadros con dibujos y textos, contar la secuencia de un relato, dando la posibilidad a los estudiantes de imaginar y crear gráficos que posteriormente pudieron explicar a sus compañeros. Es así como por curso se crearon tres tiras cómicas representando la historia fundacional Misak, Nasa y Muisca encontrando similitudes en cuanto a la referencia a los medios naturales (agua, tierra, animales) desde los cuales plasman y entienden su origen, en esa medida la relación que tiene estas comunidades con el territorio es distinta, se sintetiza en que al deberle la vida y el origen a estos elementos, la relación es de respeto, honra y cuidado, características que nombraron los estudiantes en el momento de la exposición de sus trabajos artísticos, sin embargo es notorio que en el campo económico y productivo esta relación armoniosa con el territorio, se transfigura y se convierte en algo más práctico y

utilitario. A pesar de ello los mayores intentan a través de la tradición oral rescatar aquellas tradiciones que la competitividad económica del capitalismo y la modernidad arrasó.

En el tercer módulo, “*¿Para que las plantas? Propiedades y propósitos*” durante cuatro sesiones, tratamos aspectos relacionados con lo geográfico, lo cultural y social que se mueve en torno a los cultivos, implementando el teatro y la danza como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; para ello, iniciamos el módulo con una sesión de sensibilización para el teatro, ello a través de ejercicios y juegos relacionados con la consciencia del cuerpo, con el estado físico, con la atención e improvisación o elaboración de cuadros, durante la sesión fue necesario reunir a los tres grupos en un solo espacio para realizarla, ello con el fin de ganar tiempo y cumplir con agendas que tenía la institución. Al realizar varios de los ejercicios, los estudiantes se mostraban incómodos, tímidos y confusos, entendimos que para este tipo de ejercicios era necesario más tiempo de talleres, que permitieran la sensibilización hacia este tipo de lenguaje poco explorado por la comunidad educativa en la CEM, además de ello, comprendimos que la concepción y/o consciencia del cuerpo como primer territorio y como vehículo expresivo varía según el contexto y las herramientas culturales que se encuentran en el medio, iniciando por la poca y casi nula oferta de teatro en la proximidad de la CEM.

La siguiente sesión estuvo orientada a un recorrido pedagógico por las instalaciones de la Concentración y por puntos seleccionados del municipio de Cajibío, para esta jornada recibimos la colaboración de los profesores encargados de los espacios de huerta con los grados 10° y 11°; nos contaron sobre el proceso que llevan con los estudiantes de media, además del tipo de cultivos y las técnicas en la huerta escolar, nos expusieron los proyectos en torno a la porcicultura; fuera de la institución contamos con la colaboración del taita Jesús Velasco, quien nos abrió las puertas de su finca y nos contó de los procesos, técnicas y cultivos que allí desempeña, además de ello nos mostró otro espacio de monocultivo de café en las cercanías de su morada y de vuelta a la institución se nos permitió caminar por zonas campesinas e indígenas, lo cual nos permitió observar la organización y distintos procesos de agricultura entre las familias, las distinciones para delimitar sus propiedades y encontrar en medio de campos inmensos la propiedad común y con carga espiritual en medio del recorrido, ejemplo de ello es una quebrada que atravesamos en el camino, la cual

según la cosmovisión Misak, al ser una madre y cuidadora del territorio, se debía pedir autorización para cruzar. Para estos recorridos entregamos a los estudiantes un formato de diarios de campo (ver anexo 4.3.), en el cual los estudiantes con algunas preguntas orientadoras guiaban su observación a temas específicos del recorrido con el fin de reconocer el entorno y generar reflexiones desde hacer consciencia del espacio que los estudiantes habitan y viven a diario, espacios por los que muchas veces transitan pero no detallan o analizan sus propiedades y problemáticas. Los siguientes dos encuentros programados en la propuesta, debieron ser reducidos a uno solo, los tiempos en los escenarios educativos en especial en la CEM varían según las agendas, eventos y disponibilidad de las instalaciones para reuniones del cabildo de Kurak Chak; por tal motivo en una misma sesión socializamos los diarios de campo realizados durante el recorrido, presentamos unos videos informativos acerca de las cultivos agroecológicos y sus técnicas, finalizando con una historia a retazos en donde todo el grupo de estudiantes creaba una narración, la cual pretendió recoger los aprendizajes y experiencias obtenidas durante el módulo. Este momento difiere bastante a lo planeado desde un inicio en *TØsráp de Illi: saber, semilla y palabra*, esto se debe a nuestra reflexión sobre la práctica pedagógica del primer encuentro de este módulo, referido a la sensibilización sobre el teatro, es por su desarrollo y la incomodidad de algunos estudiantes con dicho lenguaje, que decimos cambiar y encontrar nuevamente en la literatura y las artes visuales o gráficas el lenguaje que nos permitiría contar y crear conocimiento a partir de la experiencia, respondiendo a ello es que la historia a retazos, además de ser una actividad de construcción colectiva permite recoger aprendizajes y percepciones de las vivencias obtenidas con anterioridad en el mismo contexto de los estudiantes, en contraste con experiencias socializadas de entornos lejanos e internacionales a través de herramientas audiovisuales (videos).

El cuarto módulo “*Reflexiones de nuestro entorno*” constó de tres sesiones, en las cuales se desarrollan temáticas con el fin de problematizar las condiciones reales de existencia de los habitantes del municipio en cuanto a aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y medio ambientales, esto representado inicialmente mediante la proyección de un corto o película que invite a la reflexión para luego plasmar las problemáticas en la elaboración de una cartografía social. En esta medida se presentó el

corto “abuela-grillo”, acompañado de fotografías que representaban la situación alrededor de la contaminación en varios lugares de Colombia y del mundo, como el mal manejo de residuos, contaminación del agua, del aire y deforestación, se debatió en torno a estas temáticas, surgieron preguntas problematizadoras y posibles soluciones a las mismas; es aquí cuando se inició con todo el grupo a ubicar las problemáticas expuestas en el contexto de Cajibío- Cauca, a través de una cartografía social. Nos permitimos ver en esta sesión las conexiones nacionales con nuestros contextos más cercanos, la posibilidad que recaer sobre los sujetos para mantener la armonía del ambiente y como varias comunidades y organizaciones desde su cosmovisión y prácticas culturales, se encuentran de antemano implícita la resistencia a una sociedad en decadencia, que saca provecho de su hábitat, extrayendo recursos y sobre explotando el medio, sin importarle el balance, respeto y cuidado de la *pacha mama*, sin retribuir en lo más mínimo los beneficios que desde siglos atrás nos brinda.

El módulo quinto “*Yatul – Creando huerto*” se compuso de cuatro sesiones, una de las cuales es extracurricular, se propuso una serie de actividades encaminadas a crear o fortalecer el huerto escolar. Fue necesaria la construcción de un modelo de entrevista, la cual nos permitió recoger información acerca de la construcción de un *yatul* o huerto; este modelo de entrevista fue usado por los estudiantes, quienes realizaron las entrevistas a sus compañeros de grados de bachillerato (los cuales se encuentran participando del proyecto agroecológico de la escuela). Las preguntas que orientaron la entrevista podrían ser susceptibles de adaptación o cambio según lo considerara cada estudiante; una vez realizadas dichas entrevistas, entregamos a los estudiantes un formato con una matriz (ver anexo 4.5.) para clasificar, jerarquizar y organizar la información recolectada durante las entrevistas, con el fin de usar dicha información para la práctica en el *yatul* o huerto. Si bien, se planeaba hacer estas entrevistas con mayores, taitas y mamas de la comunidad, no fue posible debido al corto tiempo destinado para la implementación, fue así como encontramos en los compañeros de 10° y 11° de la institución, quienes participan activamente en el proyecto agroecológico de la CEM, unos saberes que también podríamos explorar; fue notorio que varias de las prácticas que relataban estos estudiantes durante las entrevistas, se debían a costumbres heredadas de sus ancestros y otras prácticas recientes que respondían a un conocimiento occidental, destinado para la sobreproducción del medio.

Se ve constantemente el sincretismo o fusión entre este tipo de saberes, que tienen consecuencias diferentes.

Una de las sesiones de este módulo consistió en la elección de una planta según afinidades e intereses de los estudiantes; alrededor de dicha elección apoyamos a los estudiantes con el fin de encontrar propiedades, condiciones ambientales y demás aspectos sobre el contexto de la planta. Para ello hicimos uso de los mismos libros de texto que se tenían en la biblioteca de la escuela, con estas herramientas los estudiantes justificaron por grupos la elección de sus plantas y los cuidados que deberían tener al cultivarla; usamos unos formatos con el fin de organizar la información encontrada y clarificar las utilidades de la misma. Esta información la socializamos y completamos con todo el grupo. Cabe agregar que este módulo, igual que algunos de los anteriores, tuvo cambios sustanciales para su implementación, debido a los tiempos y disponibilidad de los espacios, es tal el motivo que la sesión extracurricular que se planteó desde un principio, para iniciar la práctica en el huerto, no se pudo realizar.

Por último, el sexto módulo “*Yatul – Creando arte*” cuenta con 2 sesiones, donde se socializan las creaciones artísticas desarrolladas durante el proceso con la comunidad educativa de la CEM, mediante una feria artística de saberes y costumbres ancestrales; anterior a esta se organizó un espacio para perfilar detalles con el fin de mostrar los resultados en la feria. Es aquí donde se muestran los frutos de la práctica pedagógica después de dos años en la CEM, se habla de los objetivos cumplidos, de los proyectos a futuro y de los ámbitos que aún faltan por fortalecer. Se deja en manos de la comunidad el proceso a través del producto *Memorias de Nu PirΘ, una guía para el maestro*, donde el docente encontrará todas las herramientas necesarias para continuar, adaptar, mejorar o replicar la propuesta pedagógica en el contexto intercultural que se encuentre.

Dados los planteamientos en *TΘsráp de Illi: saber, semilla y palabra*, la implementación y los alcances de la misma, es de importancia enfocarla dentro de la pedagogía crítica con perspectiva de-colonial, entendiendo esta como una forma de reconocer la heterogeneidad del contexto de la Concentración Escolar Misak, para contribuir desde esta concepción a replantearse los conocimientos occidentales y fortalecer la reivindicación de los saberes ancestrales. En esta medida, se propendió por un diálogo abierto el cual permite a la comunidad educativa una comunicación y colaboración donde

se discute y construye conocimiento a partir de tareas ubicadas en el mundo real lo que hace posible vincular lo conocido previamente por los estudiantes (saberes) con la nueva información adquirida en conjunto, que se puede poner en discusión y continua transformación dentro de la sociedad lo cual es denominado aprendizaje cooperativo, retomado en la teoría sociocultural de Vygotsky y en planteamientos del pensamiento de John Dewey. Esto se evidencia contantemente en los diálogos y/o socializaciones para cada sesión, los recorridos y los cine-foros que también permiten representar, problematizar y reflexionar alrededor de las distintas condiciones del territorio, poniendo la construcción del conocimiento en el pleno del contexto cercano y su relación con el diario vivir de los estudiantes, convocando también a estos mismos a repensarse el mundo en el cual conviven y buscar posibles acciones que contribuyan al buen vivir.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó la sorpresa de los estudiantes ante otras dinámicas poco comunes en el contexto de la CEM; las dinámicas de socialización por grupos, la creaciones artísticas y el no guiar las sesiones en función de una nota, hicieron que los estudiantes transformaran algunas ideas alrededor de lo que significa una clase, la evaluación y los procesos de aprendizaje; de igual manera se comprendió que la evaluación no se traduce en una calificación, por el contrario la evaluación la entendieron como un proceso en el cual dan cuenta de una serie de discusiones dadas a diario en las sesiones, plasmadas a través de representaciones artística variadas en cada uno de los módulos propuesto.

Por otro lado, la pedagogía crítica permite que se generen niveles de participación colectiva, comunicación horizontal entre educador y educando, en donde se comparten los conocimientos y saberes eliminando la supremacía de unos sobre otros; además permite el hecho de problematizar la significación de los imaginarios, en la medida en que se retoman los saberes ancestrales para ponerlos dentro de la discusión agroecológica. Dicha discusión que se genera en torno a la agroecología retoma saberes de las comunidades indígenas, teniendo en cuenta que como ciencia, práctica y movimiento social pretende ser una respuesta a las formas convencionales, invasivas y destructivas de agricultura que ha desarrollado el capitalismo para que, desde una perspectiva crítica y relacionado con el ejercicio pedagógico, se realice lo correspondiente para una enseñanza-aprendizaje de



descolonización del hacer, el pensar y del saber. Este como el pilar de *Təsrəp de Illi: saber, semilla y palabra*, permite construir conocimiento.

Lo anterior, considerando los procesos de contextualización educativos, retomando los conocimientos ancestrales que ya conviven entre los estudiantes. Por lo tanto, al realizar un diálogo de saberes dentro de una comunidad diversa culturalmente, se realizan aportes para una transformación social con el fin de mantener las costumbres y reconocerlas, en tanto que múltiples cosmovisiones comparten, difieren o construyen en un mismo territorio dado las dinámicas que han relegado los saberes propios en una lógica occidental, por ello, es de importancia hacer pervivir los valores y conocimientos de los pueblos originarios teniendo en cuenta su contexto para a partir de allí conseguir ampliar las conciencias de los maestros en su práctica pedagógica, reconociendo lo positivo y lo negativo de los procesos educativos, lo cual lo desarrollamos con mayor amplitud en el siguiente capítulo, además invitamos a otros maestros a continuar con dicha reflexión a través de las *Memoria de Nu Pirə*, la guía para el maestro diseñada en base a la propuesta pedagógica que propende por le contante cuestionamiento de la propia práctica docente.

## CAPÍTULO IV: ILLI CONTINÚA SU CAMINO

*Illi, al igual que el águila que se renueva vacía su peso para volver a construir... Es este el espacio para la autocrítica y la reflexión, que deja nuevos cuestionamientos y proyectos.*

A continuación relacionamos algunas reflexiones y conclusiones del proceso a nivel personal, pedagógico y académico pretendiendo dar unas apreciaciones con relación a la pregunta problema, ¿Cómo la agroecología mediante el arte -como lenguaje- potencia el diálogo de saberes para una educación de-colonial? Para empezar, como se evidencia en el cuerpo de este documento, la agroecología abrió un espacio propicio para el diálogo de saberes, que permitió en un contexto intercultural, la construcción de alternativas educativas que toman como referencia la interdisciplinariedad, para hacer análisis y construcción de conocimiento a partir de la misma experiencia y sabiduría de los estudiantes y sus entornos cercanos. Esto debido a las prácticas y saberes heredados de los ancestros, que inevitablemente se transmiten de generación en generación, convirtiendo esta práctica en la esencia misma de lo planteado en la propuesta pedagógica. Además se observa que la dinámica de las instituciones fragmenta la comprensión de determinados conocimientos, desconociendo que en la realidad concreta todos estos saberes son constantemente integrados en especial en niveles educativos avanzados y en la vida cotidiana. Lo anterior respondiendo a las lógicas del conocimiento occidental, considerado científico, verídico y legítimo, desconociendo por otro lado, los saberes de las comunidades que se encuentran estrechamente ligados a la pervivencia del pueblo, que entienden los procesos de forma cíclica y continua, nunca fragmentada. Esto se evidencia en un diálogo que se hizo con el coordinador Jesús Cuchillo de la institución Ala Kusreikya Misak Piscitau (escuela Minga Educativa Misak de Piscitau) que permitió evidenciar los procesos interdisciplinarios que trabajan en conjunto los docentes en el proyecto agro-ambiental. A continuación un pequeño fragmento de la entrevista:

Hace 2 años el modelo agroambiental ha empezado a funcionar (...) nos hemos basado en lo propio aprendiendo de los mayores, por eso todos los profesores tienen que trabajar en la huerta; la profesora de matemáticas ha tenido que aportar mediciones para el cultivo, saca a los chicos a la huerta y los pone a medir y hacer cuentas para poder sembrar (...).

Los procesos educativos necesariamente deben atender al contexto, muchos de los conocimientos que derivan de las prácticas y costumbres dadas en determinados escenarios, atienden a condiciones y características específicas del medio. Por ello, como maestras en formación, ciudadanas, originarias de Bogotá, la práctica pedagógica fue una ruptura y apertura a saberes ancestrales, en cuanto a lo agroecológico, que permitieron el desarrollo de otras habilidades y capacidades necesarias en el contexto rural. Lo cual, a través de los recorridos por el territorio y el compartir de saberes nos permitió aprender desde el quehacer de la comunidad, en agricultura, dando cuenta y reconociendo el trabajo que realizan. De acuerdo a lo planteado en la propuesta pedagógica con la elaboración del huerto, los aportes que se realizaron, se hicieron mayoritariamente en aspectos teóricos y pedagógicos, para la fundamentación de sus saberes y el fortalecimiento de la relación teoría práctica.

Al entender y convivir en un contexto nuevo, se evidencia que los procesos sociales se reproducen en un constante flujo de conflictos, contradicciones, desacuerdos y desventajas; es fundamental reconocer a las comunidades y sus integrantes como son, un conjunto de seres humanos con aciertos y desaciertos, en los que se puede observar falta de consecución en sus actos, pero que, como cualquier colectivo, movimiento social u organización humana recae en las trampas del sistema que se han gestado en una sociedad con múltiples conflictos, formas de ser, de actuar y de ver el mundo que no muchas veces se complementan. Lo cual, no significa recaer o mantenerse en dichos conflictos, sino por el contrario continuar construyendo en conjunto con los demás para lograr el respeto, la validez y la solidaridad comunitaria que requieren las transformaciones sociales por las que se propende, mediante las luchas por la tierra, la construcción de una educación alternativa y propia que reconozca los saberes tanto de las comunidades como los aportes occidentales.

Precisamente estas dinámicas dan cuenta de un sincretismo o simbiosis de saberes, que los llevan, por ejemplo, a mezclar la agroecología con aspectos de la agricultura convencional, el uso de abonos orgánicos acompañados de agroquímicos; esto permite evidenciar que precisamente no es posible aislar a las comunidades en un tiempo y espacio; por ello el diálogo de saberes es la alternativa para ver de forma crítica el conocimiento occidental y así mismo construir nuevos conocimientos a fin de dichas simbiosis.

Efectivamente el arte-como lenguaje- como se entendió en este proyecto, permite construir desde la equidad, reconociendo las voces y las diferentes experiencias de cada uno de los participantes, pues el arte recibe todos los saberes, expresiones y sensaciones inherentes al ser humano. La comunicación y expresión permite construcción colectiva, el lenguaje, lo entendemos como una manifestación no solo verbal, sino corporal y gestual; en síntesis, son todas las maneras posibles de comunicar, el arte cumple esa creativa función, para despertar en los estudiantes el interés por lo que ellos dicen y los demás dicen, permitiendo la apertura a otras perspectivas, viendo de una forma crítica pero sin prejuicios, ello con tal de construir. Esto constituye un largo camino, puesto que no es un proyecto acabado, sino que configura el continuar construyendo y fortaleciendo lazos sanos de comunicación entre todos; por ello, esto es importante incentivarlo desde las primeras etapas de vida en los estudiantes, pues se encuentran otras maneras de comunicar, escuchar y compartir. A veces la lengua y la palabra no son suficientes o no puede limitarse a la expresión de estas, sino que deben ser reconocidas todas las manifestaciones del ser. En concreto, esta práctica educativa mantuvo la coherencia con la perspectiva de-colonial dándole un lugar al lenguaje como proyecto común que recogió los saberes de los participantes en el proceso.

Es por esto, que consideramos vital el arte en la escuela, puesto que este aspecto contribuye desde la emoción y la sensación para el aprendizaje, se requiere de un estímulo, que toque, cale y saque de la zona de confort. Es preciso que la escuela reconozca el arte desde una perspectiva no occidental, permitiendo desde la educación la formación de sujetos sentipensantes, que continúen el hilo tejedor de relaciones armónicas basadas en el respeto, la construcción y la expresión libre de sus saberes, concepciones y sensaciones. En esa medida, construimos las *Memorias de Nu PirΘ* como el primer paso para la divulgación, transformación y continuación de procesos que tienen en cuenta el arte para la emancipación de los sujetos, la deconstrucción de la escuela, la academia y las prácticas docentes; la guía para el maestro pretende la autocrítica del quehacer docente. Esta constante reflexión del maestro, lo convierte en un investigador que se cuestiona y genera preguntas para polemizar el contexto y generar acciones transformadoras desde los estudiantes propendiendo por el buen vivir.

Esta acción investigativa del maestro, le debe permitir entender las características y cualidades con las que cuenta el escenario educativo, más cuando se intenta relacionar a la comunidad con otras formas artísticas que históricamente han sido restringidas, como el teatro, lenguaje que en algunos escenarios ha sido elitizado, donde últimamente solo a un grupo de personas seleccionadas se les ha permitido acceder a este tipo de capital cultural; dichas dinámicas influyen directamente en las maneras de recibir y construir en el arte por medio de la emoción, la sensación y la palabra, al no existir conocimiento o acercamiento a estos tipos de lenguaje, es más difícil acercarse a sus dinámicas. Es esta también una apuesta adicional que surge tras el trayecto recorrido, retomar el lenguaje artístico como un lenguaje común accesible a todos.

Lo que también lleva a problematizar lo que es considerado como bello o arte desde la visión occidental, aquella que deslegitima los aportes artísticos comunitarios y étnicos denominando sus expresiones artísticas como “simples artesanías”, lo cual en este trabajo y durante la experiencia se reconoce más allá de esta categoría, pues sus elaboraciones artísticas (tejidos, chumbes, *tampalkuari*, etc.) lleva todo un constructo de imaginarios, procesos sociales, prácticas, visiones de vida, de relaciones y el cosmos; el vínculo con toda una historia. La colonialidad estética de lo considerado bello también se ha cristalizado desde la modernidad, y ha sido llevada a la colonización de nuestras comunidades (Gomez & Mignolo, 2012); entonces ¿que realmente es lo que nos representa?, ¿cuál es nuestra cultura?, ¿Hay una sola identidad la que nos une como colombianos?; las respuestas a ello son variadas, sabemos que existen culturas e identidades, que llevan, no años, sino siglos luchando por su reconocimiento, nuestro país es rico en la diversidad, justo ello es el aspecto que institucionalmente en la letra existe, pero en la práctica ha costado ser coherente, pues la inversión a la diversidad tiene un costo que el Estado no está dispuesto a subvencionar.

Por otro lado, la educación occidental tiene unas lógicas individualizantes y competitivas, ejemplo de ello, el uso de pupitres que son dispuestos en los salones de manera que no existe relacionamiento por parte de los estudiantes, por el contrario, la visión de la comunidad desde sus orígenes de la educación propia indica un relacionamiento que puede vincularse y ser coherente con la visión de aprendizaje colaborativo, pues en la comunidad se aprende en torno al *nak chak* (Fogón) mediante la

tradición oral de los mayores todos organizados en círculo donde el centro es el fuego. Esta dinámica puede ser aprendida y llevada a las escuelas, para propender un diálogo abierto y equitativo en torno a la construcción de saber.

En esta medida, el maestro debe estar abierto a nuevas perspectivas de forma crítica, ser versátil e innovador, escuchando las necesidades educativas del contexto, que aún en medio del estatuto docente, de los requerimientos de MEN, de la secretaria de educación y en general del statu quo, se siga construyendo con las comunidades de forma colectiva, propendiendo por el buen vivir y la transformación. Ello conlleva a cuestionarse las dinámicas que se han generado en la academia, instituciones donde no existe apoyo y visibilización de los trabajos de grado, los cuales pueden ser retomados a modo de continuidad en otros espacios de formación (comunidades, semilleros, colectivos, organizaciones sociales, escuelas) con tal de verse reconocidos para el análisis y creación de políticas públicas, pues son procesos que contribuyen a las comunidades en muchos de los casos, lo cual permitiría reconocer a partir de la realidad de las comunidades las verdaderas necesidades educativas, partiendo del contexto.

En conjunto, al intentar resolver la pregunta problema de este proyecto se encontraron varias apuestas de-colonizadoras, como alternativa a los proyectos homogeneizadores, económicos, sociales, culturales, educativos por los cuales las comunidades se han organizado en pro de la emancipación, lucha, resistencia y deconstrucción, entendidos todos estos en procesos estructurales desde el territorio, su reconocimiento y recuperación. De acuerdo a lo anterior, la propuesta pedagógica es innovadora, en la medida que reconoce la riqueza de los saberes y epistemes de las bases en las comunidades, combate la hegemonía del conocimiento occidental y es así como pone a dialogar saberes ancestrales con el fin de construir experiencias y conocimiento. De igual manera este proceso es versátil, puesto que puede ser llevado y adaptado a distintos contextos, permitiendo la emergencia de nuevas ideas y la construcción a partir del saber popular-ancestral.

En este trabajo el acercamiento al arte no fue fortuito, tiene todo un constructo emocional, social, espiritual y formativo que desde la vida misma de cada una de las maestras implicadas en este camino, ha permeado las formas de pensar, de ser, de sentir, de existir, liberando y de-construyendo prácticas que nos permiten transformar las maneras de

percibir y sentir los procesos históricos dados en la sociedad, reconociendo el vínculo que tenemos como hijos de la madre tierra y el aprendizaje con y de los demás.

Desde la experiencia de nosotras como mujeres en construcción a lo largo de nuestras vidas, cada una se ha vinculado con el arte desde la danza, el teatro, el dibujo, la escritura, entre otras expresiones, lo cual nos ha permitido reconocer y vivir algunos aspectos relevantes a la expresión del ser humano, al querer compartir o manifestar aquello que se siente, se piensa y se experimenta en la vida cotidiana. Que más allá de los aspectos requeridos por una sociedad como la actual permite la conexión con lo esencial del ser humano, la búsqueda de la comunicación con el otro, el reconocimiento de su historia y el entendimiento de las diversas formas de ver la vida, además de ser una manera de resistencia y disputa, en un mundo violento que homogeniza y desvirtúa las otras narrativas existentes de los subalternos, de los sin voz, que podrían contribuir en la construcción y edificación de una sociedad que entienda y acoja a todos; las manifestaciones de arte indican un lenguaje, una forma de expresión y lucha como ya se ha manifestado a lo largo de este recorrido.

El arte visto desde diferentes expresiones, si se le ve de forma consciente, queriendo conocer la historia propia, puede ser un pilar de de-construcción de prácticas sociales, al querer compartir e intercambiar experiencias con otras colectividades. Justamente, los pasos que han marcado los ancestros en sus luchas y el reconocimiento del arte desde aspectos de-coloniales, son las migajas de pan que llevan al ejercicio real y tangible de la interculturalidad, respetando las formas de ver el mundo, las manifestaciones y expresiones, que den la confianza de quienes participan en los procesos educativos tanto estudiantes como maestros de expresarse con tal de buscar puntos en común para entenderse a sí mismos y a los demás. Es realmente acercar al estudiante desde su sentir y sus procesos de aprendizaje, al amor por lo propio y el aprendizaje de forma alternativa.

Uno de los ejemplos colombianos que ha logrado involucrar su arte con la experiencia de las historias fundacionales de su comunidad ha sido el artista Benjamin Jacanamijoy, quien retoma los saberes de su comunidad y les hace un homenaje mediante cada trazo en sus pinturas, legitimando su historia y vinculando aún más el amor a su cultura. Plasmando una crítica que relaciona lo de-colonial con lo intercultural para la des-colonización de la estética occidental, sin embargo no se plantea este tipo de ejercicios en la

escuela o desde la primera infancia, he ahí la importancia de vincularlos a los procesos pedagógicos. Esto nos permite dar cuenta de que en la realidad, los procesos educativos y sociales están más allá de la academia, están ocurriendo en cada segundo, en cada lugar del país, lo cual es una oportunidad de aprendizaje compartiendo con las comunidades, más significativo que el estudio fragmentado y aislado de las realidades.

De ahí la importancia de los procesos populares y comunitarios, los cuales rompen las relaciones jerárquicas que se establecen en el proceso educativo tanto con el conocimiento, como con las personas que participan, construyendo en colectivo, reconociendo los saberes existentes en los otros y poniéndolos en discusión a través del diálogo de saberes, buscando la relación teoría y práctica, en busca de la transformación de las personas y el contexto, todo ello aprovechando nuevos espacios y escenarios donde se construye y establece conocimiento. Justo por ello se quiso trabajar con las comunidades fuera de la ciudad, pues hay otros procesos que se deben problematizar y tener en cuenta, para pensar la educación desde otras perspectivas, fuera de la burbuja de la ciudad, que tengan en cuenta los contextos rurales e interculturales.

Para finalizar la discusión en torno a las situaciones actuales de la educación intercultural en Colombia, surgen unas preguntas generadoras, abiertas para la reflexión y el debate de la comunidad educativa. Siendo seres humanos en constante transformación y construcción, ¿Cómo permitimos la coherencia en nuestra propia práctica educativa? O ¿Existe la total coherencia de la práctica educativa? ¿La enseñanza de la agroecología y el arte –como lenguaje- es posible en otros escenarios? ¿Cómo divulgar todos los trabajos de grado de los estudiantes con el fin de ponerlos al servicio de la comunidad? ¿Qué otros procesos son necesarios para concebir el arte como eje articulador de los procesos de enseñanza? Todos estos cuestionamientos dan cuenta de que los procesos educativos y sociales no son productos acabados, sino que están en constante construcción y transformación con tal de abrir el debate a nuevas ideas que permitan un diálogo de saberes, para seguir aportando en la consolidación de la educación propia, contextual, como una apuesta política apropiada por las comunidades que reconozca la diversidad que caracteriza nuestro país, “(...) como una riqueza que alcanzará su potencialidad mientras exista la posibilidad de generar espacios de diálogo común que no estén mediados por la



subordinación, la dominación o la desigualdad en las relaciones entre grupos culturales.”  
(Jaramillo & SINDER-UN, 2017, pág. 23).

*Si bien el camino que nos trajo hasta aquí fue extenso, las posibilidades, aprendizajes y reflexiones fueron aún más grandes y satisfactorias... Solo pido a la vida que el vuelo me alcance para continuar recorriendo varias de estas posibilidades, para seguir construyendo desde lo comunitario y popular, con el único lenguaje que no discrimina entre saber, conocimiento, emoción, sensación ; el lenguaje que nos permite expresar a todos y construir entre todos, el arte.*

*Laura Moreno*

*El hecho de compartir con una comunidad indígena, vinculándome a sus saberes ancestrales me ha permitido sentirme parte de un todo. La danza, las expresiones artísticas, la práctica educativa, la relación con los demás en mi vida cotidiana, me han ampliado la perspectiva de los aportes educativos en los que quiero fortalecerme para cumplir con mi labor docente.*

*La conexión con la madre tierra, con las comunidades que trabajan por una mejor vida en sociedad, abren la puerta a entender los procesos que nos rodean, sociales, culturales, políticos y económicos. Además, la Licenciatura en Ciencias Sociales ha aportado ese gran abanico de sentires y perspectivas que para el desarrollo de este proyecto, incentivó la pasión por querer seguir aprendiendo, viajando y compartiendo con otras culturas. Mantener la mente abierta, da alas; Illi, es esa representación, que como un ave está abierto al devenir de cada día, es el espíritu de quien se sigue fascinando con situaciones y cosas nuevas, que tiene una actitud traviesa y curiosa ante el vasto universo.*

*Illi continúa su camino, esperando siempre que ante la adversidad pueda reconocer un nuevo amanecer (tøsráp).*

*Lina Almanza.*

## REFERENCIAS

- Acosta Ríos, B. E. (2004). La obra de arte como texto. En O. Arbeláez, & A. Álvarez, *Serie de cuadernos de clase: Lengua y cultura. Escuela de educación y pedagogía* . Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Aguilar, P., & Cárdenas, A. (2015). *Educación Misak, universo transversal*. Bogota.
- Alcaldía de Cajibío - Cauca. (s.f.). *Alcaldía de Cajibío - Cauca*. Obtenido de Sitio oficial de Cajibío en Cauca: <http://cajibio-cauca.gov.co/dependencias.shtml>
- Alcaldía Municipal de Cajibío- Cauca. (2002). *Plan Básico de Ordenamiento Territorial*. Cajibío, Cauca. .
- Arbeláez Rojas, O. L. (2004). Lenguaje, Lengua y Cultura. En O. Arbeláez, & A. Álvarez, *Serie de cuadernos de clase: Lengua y cultura. Escuela de educación y pedagogía*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Autoridad Ancestral del Pueblo Misak; UNICEF; GEIM. (2009). *Orientaciones educativas y lenguajes expresivos de la cultura Misak para el fortalecimiento de la educación preescolar- unidades de aprendizaje*. Popayan.
- Barragán Cordero, D., & Torres Carrillo, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho Ltda. .
- Bautista, O. G. (2015). *Aprendiendo juntos, una propuesta para el fortalecimiento de las dinámicas interculturales de la IE Misak* . Bogota.
- Cabildo de Guambia. (2011). *Proyecto Educativo Guambiano. Por la vida y permanencia del ser Misak en el tiempo y en el espacio*.
- Cabildo de Guambia 2012 - 2011. (2012). *Tejido de Saberes Secundaria. Proyecto Educativo Misak*.
- Cabildo de Guambia, 2012 . (2012). *Tejido de Saberes secundaria media vocacional territorio ancestral guambia, proyecto educativo misak*. .
- CONTCEPI, C. N. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. S.E.I.P.* Bogotá.
- Cruz Pacheco, J. A., & Hejeile Gutiérrez, L. V. (2011). *Proyecto Pedagógico transversal intercultural: Aportes de la interculturalidad para la transformación de las relaciones sociales en el cabildo Kurak Chak*. Bogota.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.
- Departamento Nacional de Planeación. (sf de sf de 2015). *Departamento Nacional de Planeación* . Obtenido de [dnp.gov.co](http://dnp.gov.co): [www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/Fichas-de-Characterización-Regional.aspx](http://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/Fichas-de-Characterización-Regional.aspx)
- Eco, U. (1974). *La Estructura Ausente*. Barcelona, España.: Editorial Lumen, S.A.
- Geertz, C. (1973). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura . En C. Geertz, *La interpretación de las culturas* (págs. 19 - 40). Barcelona, España. : Gedisa Editorial.

- Gómez Uyabán, A. (2017). *Educación Intercultural de la población Misak: un camino por andar*. Bogota.
- Gomez, P. P., & Mignolo, W. (2012). *Esteticas decoloniales*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. . Bogotá.: Grupo Editorial Norma.
- Guiraud, P. (1972). *La Semiología*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- Hurtado, J., Murcia, A., Pardo, J., & Rojas, J. (2014). *Viviendo mi territorio: contribución a una propuesta de educación propia en la concentración escolar del cabildo Kurak Chak*. Bogota.
- Instituto Geografico Agustin Codazzi. Proyecto Checua. (1998). *Guia Simplificada para la Elaboracion del Plan de Ordenamiento Territorial Municipal*. Bogotá, D.C.: IGAC.
- Jaramillo, P. S., & SINDER-UN. (2017). *Cruzando caminos y territorios con las y los pobladores rurales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Leiva Olivencia, J. J., & Borrero López, R. (2011). *Interculturalidad y escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Lenkersdorf, C. (1998). *Cosmovisiones*. Mexico, D.F.: Universidad Autónoma de Mexico.
- Lozada Monguía, J. A., & Sánchez Guerrero, C. G. (2011). *Recuperación y fortalecimiento de la cultura Misak del Cabildo Kurak Chak. Construyendo la Educación Propia e Intercultural*. Bogota.
- Mancano Fernandes, B. (2009). *Sobre la Tipología de los territorios*. Obtenido de [http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO\\_TIPOLOGIA\\_DE\\_TERRITORIOS\\_espanol.pdf](http://www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS_espanol.pdf)
- Manzano, L. H. (2016). Plan de Desarrollo Territorial del Municipio de Cajibío ¡Gestión y resultados nuestros mejores aliados! 2016-2019. Cajibío, Cauca.
- Meza Vega, E., Rojas Curieux, T., & Donnelly Garces, S. (2016). *Construcción de micromundos para la apropiación social del patrimonio lingüístico en comunidades Nasa y misak*. Popayan: Universidad del Cauca.
- Obando Villota, L. (2016). *Pensando y educando desde el corazón de la montaña: La historia de un intelectual indígena Misak: Avelino Dagua Hurtado*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas en Colombia. (s.f.). *observatorioadpi*. Obtenido de Misak (Guambiano): <http://observatorioadpi.org/guambiano>
- Oslender, U. (2008). *Comunidades negras y espacio en el Pacífico colombiano*. Bogotá: ICANH.
- Ospina Lugo, J. M., & Ramos Bernal, P. J. (2015). *El territorio como espacio de reflexión y formación docente. Vivencias en las escuelas multigrado de pueblo Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogota.
- Ramos, S., & Restrepo, S. (2013). *Tejiendo caminos interculturales: principios, estrategias y herramientas para una posible educación intercultural en Piscitau*. Bogota.

- Reyes Tovar, M. Á. (2008). *Aportes conceptuales y metodológicos para la conformación del ordenamiento territorial indígena desde el reconocimiento de la cosmovisión Sikuani resguardo Wacayo municipio de Puerto Gaitan departamento del Meta*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rincón, O., Millán, K., & Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: Conceptos y debates. *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura.*, 75-95.
- Sánchez Medina, L. A. (2013). *Una mirada reflexiva al pasado, propuesta conceptual y metodológica para la intervención en comunidades a partir de la memoria cultural.* . Bogotá: Fundación social.
- Sepúlveda Quintero, J. C. (2015). *La formación docente como un aporte a la construcción de una educación intercultural comprometida con el fortalecimiento territorial de los estudiantes del Centro Etnoeducativo Sierra Nevada*. Bogota.
- Sevilla Guzman, E. G. (2000). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*.
- Tovar Gomez, M. (2011). Cosmovisión, territorio y conocimiento. *Cuadernos COLAM*, 1-11.
- Tunubalá, F., & Muelas Trochez, J. B. (2008). *Segundo plan de vida de pervivencia y crecimiento Misak*. Obtenido de Repositorio de Información de la Organización Internacional para las Migraciones OIM en América del Sur:  
<http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/377/1/COL-OIM%200296.pdf>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y Pensamiento XXIV* (46).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Abya-yala.

## BIBLIOGRAFÍA

- Dietz, Gunther. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica. (s.l.).
- Dulcey Martínez, G.R. (2014). *Ordenamiento y desarrollo territorial: elementos para la construcción de una visión integral*. Universidad del Tolima. Ibagué – Tolima.
- Giménez, Gilberto. (1999). *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Capítulo: Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural*. Colima. pp25-57.
- Jara Holiday, Oscar. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Estudios y publicaciones ALFORJA. San José – Costa Rica.
- Jara Holiday, Oscar. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Estudios y publicaciones ALFORJA. Lima - Perú.
- Peñuela, Diana M. (2009). *Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política* En Pedagogía y saberes N°30. Universidad Pedagógica Nacional. pp.39-46
- Rojas, Axel; Castillo, Elizabeth. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca. Cali, Colombia.
- Walsh, Cathrine. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I*. Series de pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala. Quito – Ecuador.

# ANEXOS

## 1. Formato entrevista

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO  
ENCUESTA PARA CARACTERIZACIÓN DEL TERRITORIO  
CAJIBIO – CAUCA**

Nombre	
Profesión	
Comunidad a la que pertenece	

1. ¿Qué relación tiene el resguardo con Cajibío y municipios aledaños?
2. ¿Quién gestiona e invierte en la escuela? ¿Es convenio o concesión?
3. ¿Cuáles son los requisitos para que reconozcan un resguardo?
4. ¿Cuáles son los límites del resguardo?
5. ¿Qué tipo de cultivos tiene en sus tierras y en dónde los comercializan?  
¿En qué estado se encuentran las vías de transporte?
6. ¿Cuál es el origen de la escuela Misak?
7. ¿Por qué decidió ser maestro o docente?
8. ¿Para usted qué es ser indígena, misak, guambiano?
9. ¿Cuál es la división territorial del municipio?
10. ¿De qué se trata el Proyecto Educativo Guambiano?
11. ¿Cuál es el origen mitológico del Misak?
12. ¿Cuál es la forma de evaluación en la escuela misak?
13. ¿Qué requisitos sigue la escuela del MEN?
14. ¿Considera que las pruebas del ICFES tienen en cuenta el contexto misak?
15. ¿Qué es el CONTCEPI?
16. Quiénes están en la mesa dialogando en el CONTCEPI?
17. ¿Qué es el SEIP?
18. ¿A quiénes se tiene planeado cobijar con el ISEIP, serán todos los indígenas a nivel nacional?
19. ¿En qué departamento se encuentra el pueblo misak?
20. ¿Qué visión tiene el pueblo misak sobre el arte?
21. ¿Cuál es la diferencia entre arte y artesanías?
22. ¿Cómo se ve reflejada la cosmovisión en las artesanías que elaboran?
23. ¿Les interesa dentro de la cultura misak compartir la cosmovisión con otros pueblos o comunidades?
24. ¿Cuál es el concepto de la madre tierra?
25. ¿Cuál es el papel de la mujer y el hombre dentro de la comunidad?
26. ¿En el cabildo hay mujeres?
27. ¿Existe constitución o ley misak, en qué consiste?
28. ¿Tiene conocimiento sobre el POT del municipio?

29. ¿Cómo cabildo tiene en cuenta este para la ordenación del territorio?
30. ¿Con qué servicios públicos cuenta y de donde provienen? Entidad u otro medio de suministro.  
¿Qué es una minga de trabajo?
31. ¿Quién gestiona e invierte en la salud?
32. ¿Qué entidad se encarga de recoger los residuos o como la comunidad se encarga de los desechos?
33. ¿Cómo se organiza la comunidad con respecto a la prevención de amenazas por fenómenos naturales  
?
34. ¿Cómo se eligen las personas que conforman el cabildo?
35. ¿Cómo se construye conocimiento desde la cosmovisión misak?
36. ¿Este conocimiento como es transmitido a las demás generaciones?

***Realizado por:*** Lina Almanza y Laura Moreno



## 2. Formato encuesta

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO  
ENCUESTA PARA CARACTERIZACIÓN DEL TERRITORIO  
CAJIBIO – CAUCA**

Este es un tipo de encuesta para caracterizar el territorio de los habitantes de Cajibío - Cauca y veredas aledañas. Las siguientes son preguntas de selección múltiple, elija una o varias según corresponda, además hay unas preguntas abiertas en las que usted pondrá la información de acuerdo a su experiencia.

1. ¿A qué tipo de población pertenece?

- A) Misak
- B) Nasa
- C) Campesino
- D) Afrodescendiente
- E) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

2. ¿Qué profesión u ocupación desempeña la mujer del hogar?

- A) ama de casa
- B) agricultora
- C) artesana
- D) trabajadora
- E) docente
- F) no sabe, no responde
- G) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

3. ¿Qué profesión u ocupación desempeña el hombre del hogar?

- A) Profesional
- B) agricultor
- C) artesano
- D) trabajador
- E) docente
- F) no sabe, no responde
- G) Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_

4. Si se dedica a la agricultura, ¿Qué tipo de cultivos tiene?

Respuesta \_\_\_\_\_

5. ¿Qué hace con los productos que cultiva?

- A) consumo del hogar
- B) intercambio por otros productos
- C) consumo colectivo de la comunidad
- D) venta o comercialización

6. Si usted vende sus productos (artesanías, cultivos, alimentos, entre otros). ¿En qué lugar, municipio, vereda o plaza de mercado los comercializa?

Respuesta: \_\_\_\_\_

7. Si usted es trabajador o trabajadora, ¿En qué industria, empresa u otro lugar realiza sus labores?

Respuesta: \_\_\_\_\_

8. Si usted es docente, ¿En qué institución labora? (Nombre la institución y la vereda o pueblo en dónde está ubicada).

Respuesta: \_\_\_\_\_

9. ¿En qué municipio y vereda habita actualmente?

Respuesta: \_\_\_\_\_

10. De acuerdo al lugar donde habita y a sus actividades cotidianas, ¿Cómo usted se moviliza?

A) Caminando

B) en moto

C) en carro

D) bicicleta

E) no sabe, no responde

11. ¿Considera que las vías con las que cuenta el municipio o vereda son las adecuadas para el transporte y movilidad de los habitantes?

A) si

B) no

Explique por que \_\_\_\_\_

12. ¿Con que servicios cuenta en su hogar?

A) Agua

B) luz

C) gas

D) internet

E) televisión

F) Todos

G) ninguno

13. ¿Tiene fácil acceso a alguno de los siguientes servicios sociales?

A) educación

B) salud

C) alcantarillado

D) todos

E) ninguno

14. ¿Qué nivel de estudios tiene?

A) primaria

B) secundaria

C) técnico

D) profesional

E) ninguno

**Realizado por:** Lina Almanza y Laura Moreno

### 3. Propuesta pedagógica – Plan de Trabajo: *TØrap de Illi: saber, semilla y palabra*

FECHA	PROPÓSITO	ACTIVIDAD	EVALUACION	RECURSOS
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Involucrar a los padres de familia mediante una charla introductoria para que participen y se enteren del proceso.</li> <li>➤ Recoger saberes Misak, nasa y campesinos en torno al cultivo, la agricultura y sus costumbres.</li> </ul>	Introducción al proceso y recolección de conocimientos previos de padres – estudiantes	<p>Se crearan comités de padres para el acompañamiento del proceso</p> <p>Se postularan algunos encargados, que apoyaran el proceso desde sus conocimientos ancestrales.</p>	Computador (presentación del proceso), video beam, formato de inscripción.
<b>MODULO II: MITOS, RITOS Y LEYENDAS... HISTORIAS TRADICIONALES O FUNDACIONALES</b>				
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acercar a los estudiantes a la creación literaria, plástica y manual.</li> <li>➤ Representar artísticamente con los estudiantes saberes y costumbres indígenas y campesinas.</li> </ul>	<p><b><i>Empecemos: Reconozcámonos</i></b></p> <p>Se desarrollara una actividad previa que permita a los estudiantes comprender algunos elementos sobre la literatura y creación plástica. En seguida se socializaran los conocimientos previos de los estudiantes alrededor de costumbres y saberes propios.</p>	Los estudiantes realizaran una representación literaria, plástica o manual de algunos saberes y costumbres indígenas y campesinas, trabajadas durante la sesión.	Carpetas tamaño carta de cartón, hojas, marcadores, computador, video beam, lápices, colores, esferos, plastilina, temperas, pliego papel periódico, pinceles.

		<i>Tarea: preguntar acerca de las historias tradicionales o fundacionales existentes en la familia o comunidad.</i>		
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Retomar los saberes de las comunidades Misak, nasa y campesinos.</li> <li>➤ Reconocer los mitos y las historias fundacionales o tradicionales de los Misak, nasa y campesinos.</li> </ul>	<p><b>¿Que nos dicen los mayores?</b></p> <p>Se indagará acerca de las historias tradicionales o fundacionales del Misak, Nasa y/o campesino</p>	Se tendrá en cuenta una creación literaria por parte del estudiante, la cual plasme algunas de las historias fundacionales o tradicionales de la comunidad Misak, nasa o campesina.	Carpeta, hojas, lápices, colores, invitado especial “por confirmar, preferiblemente <i>un mayor (pishimarepik)</i> ”
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Crear un producto artístico donde los estudiantes plasmen la reflexión en torno a las historias tradicionales y su relación con el territorio.</li> </ul>	<b>Territorio e historias...</b>	Se presentarán los resultados de los trabajos artísticos (literatura, plásticas) de cada estudiante desarrollados en este módulo.	Productos artísticos y materiales correspondientes al producto.
<b>MODULO III: ¿PARA QUE LAS PLANTAS?... PROPIEDADES Y PROPÓSITOS DE LAS PLANTAS</b>				
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acercar a los estudiantes a las dinámicas del teatro y la danza mediante la expresión corporal y oral.</li> <li>➤ Representar de forma artística las características sociales y culturales de los cultivadores de la región.</li> </ul>	<p><b>Nuestras Raíces</b></p> <p>Por medio de ejercicios de danza y teatro, se acercará a los estudiantes a estas expresiones artísticas, además de poner como excusa las formas de actuar culturales y</p>	Ejercicio teatral de improvisación alrededor de las técnicas y formas de cultivo en las comunidades de Cajibío.	Ropa cómoda, agua, pelota, colchoneta o figuritas de rompecabezas espuma para el piso.

		sociales de la comunidad.		
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recorrer el territorio de los habitantes para dar cuenta de los procesos, técnicas y tipo de cultivos que se producen.</li> <li>➤ Llevar un instrumento de recolección de información que permita focalizar la mirada de los estudiantes.</li> </ul>	<p><b><i>Recogiendo pasos y aprendiendo de los ancestros en territorio...</i></b></p> <p>Se realizara un recorrido por algunas zonas del municipio de Cajibío, y para enfocar la mirada de los estudiantes se llenara un instrumento con preguntas orientadoras.</p>	Se tendrá en cuenta el diario de campo con observaciones, preguntas y sensaciones alrededor del recorrido por el territorio.	Carpeta, hojas, lápices, esferos, colores, acompañamiento por parte de algún docente para realizar la excursión, formato preguntas orientadoras.
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dialogar acerca de las formas de cultivar, las técnicas y los tipos de cultivo que hay en el territorio a partir de lo observado en la sesión cinco.</li> <li>➤ Reflexionar con respecto a la forma en la que los procesos de cultivo Misak, nasa y campesino dialogan o se relacionan entre sí y con la agroecología en su territorio.</li> </ul>	<p><b><i>¿Qué vi..?</i></b></p> <p>Relacionando lo ancestral con lo agroecológico.</p> <p>Plantas en beneficio al ambiente y cultivo (en cuanto a lo técnico)</p>	<p>Revisión del diario de campo, análisis de información recolectada y exposición de preguntas alrededor del ejercicio de la sesión 5.</p> <p>Los estudiantes encontraran puntos de relación entre las técnicas de cultivo ancestrales y la agroecología, con lo trabajado en el recorrido y lo visto en esta sesión.</p>	Marcadores, carpeta, hojas, computador, video beam, parlantes, corto (film), lápices, esferos, colores, diarios de campo (formato).

7	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconocer los beneficios y propiedades de algunas plantas hacia el ser humano y el cultivo.</li> <li>➤ Iniciar la construcción de un performance con respecto a los beneficios de la agroecología y su relación con las técnicas ancestrales de cultivo indígena y campesino.</li> </ul>	<p><b>¿Qué beneficios y a quién beneficia?</b></p> <p>Plantas en beneficio al ser humano (Medicinales)</p>	<p>Por medio de la expresión artística dar cuenta del análisis de información recogida relacionada con las técnicas de cultivo indígena y campesino y los puntos de encuentro con la agroecología.</p>	<p>Ropa cómoda, agua, diarios de campo.</p>
<b>MODULO IV: REFLEXIONES DE NUESTRO ENTORNO</b>				
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Realizar un cine foro en el cual se evidencien las problemáticas ambientales y sociales que se presentan en el nuevo orden mundial. (Que afectan a su vez a la comunidad indígena del país).</li> </ul>	<p><b>Cineforo</b></p> <p>Se observaran a partir de una película o corto las problemáticas sociales y ambientales que se pueden generar en el mundo y como estas afectan nuestro territorio Kurak Chak</p>	<p>Preguntas y reflexiones de las problemáticas para la comunidad indígena y campesina en un mundo occidentalizado.</p>	<p>Computador, video beam, corto o película, parlantes.</p>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Analizar las problemáticas ambientales del territorio (Cajibío).</li> <li>➤ Analizar las repercusiones sociales que se generan a partir de las problemáticas ambientales.</li> </ul>	<p><b>¿Cómo se ve en mi territorio?</b></p>	<p>Los estudiantes realizaran una cartografía social que muestre las problemáticas de Cajibío.</p>	<p>Pliegos de papel periódico, mapa de Cajibío, lápices, colores.</p>

10	➤ Dar continuidad al performance, recogiendo las problemáticas ambientales y sociales del territorio.	...	Representación artística de las problemáticas de Cajibío ambientales y sociales, retomando también los saberes ancestrales.	Ropa cómoda, agua, carpeta en la cual llevan sus registros.
<b>MODULO V: YATUL – CREANDO HUERTO</b>				
11	➤ Identificar los elementos necesarios para la construcción de un huerto escolar.	<b>Revisión del Yatul</b> Los estudiantes realizarán una serie de preguntas orientadas a investigar sobre la construcción de un yatul y huerto; para ello se les otorgara unas preguntas orientadoras de las entrevistas que ellos mismos realizarán a sus familiares y allegados.	Entrevistas grabadas en medios visuales y auditivos.	Formato entrevistas, lápices, esferos, cámara de video y grabadora de voz, entrevistados.
12	➤ Elegir a partir de lo visto en la excursión y las entrevistas realizadas, una planta que le llame la atención al estudiante. ➤ Consultar acerca de la planta elegida y la construcción de un huerto. ➤ Analizar la información recogida de las entrevistas.	<b>Mi planta y yo...</b> Elección de la planta, consultar acerca de la planta y las condiciones de un huerto, apoyado en la información recogida en las entrevistas de la sesión 11.	Formato de recolección de información y justificación de la elección de la planta.	Marcadores, carpeta, formato de recolección de información, computador, video beam, parlantes, lápices, esferos.
13/ extracurricular	➤ Preparar los materiales y el espacio para la construcción del huerto.	<b>Pre-huerto</b> Con un comité de estudiantes se recolectarán los		Abono, composta, trabajadores, herramientas, semillas, plantas, terreno para huerto, colaboración

		materiales pertinentes para la elaboración del huerto y se preparará el espacio para el mismo.		de los comités de padres y estudiantes.
14	➤ Elaborar el huerto escolar con todas las plantas de los estudiantes.	<b><i>Huerto</i></b> Los estudiantes plantarán sus semillas y plantas en el huerto.	Evidenciar el proceso de los estudiantes durante el módulo, con su interés y participación en cada una de las sesiones. (Evaluación procesual)	Plantas, semillas, herramientas, colaboración de los comités de padres y estudiantes.
<b>MODULO VI: YATUL – CREANDO ARTE</b>				
15	➤ Socializar los productos artísticos de los estudiantes, para la posterior presentación en la feria.	<b><i>Germina...</i></b> Socialización de creaciones previas y preparación de la feria artística.	Pulir detalles y preparar los productos artísticos realizados por los estudiantes.	Productos artísticos de los estudiantes y materiales según disponga el estudiante para su creación.
16	➤ Elaborar una feria artística con la construcción de los estudiantes a lo largo de los módulos, que evidencien el tema agroecológico	<b><i>Florece...</i></b> Feria artística de saberes y costumbres ancestrales alrededor del cultivo y el territorio.	Evidenciar el proceso de los estudiantes durante el módulo, con su interés y participación en cada una de las sesiones. (Evaluación procesual)	Espacio para la exposición de la feria artística, recolección de los productos de los estudiantes.



## 4. Formatos para Implementación

### 4.1. Cartografía social



#### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

#### FACULTAD DE HUMANIDADES


#### LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

#### LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO

#### PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO KURAK CHAK

#### CAJIBIO, CAUCA

**Instrucciones:** El presente taller es un ejercicio de cartografía social, en el que los estudiantes harán una lectura amplia de lo descrito en cada paso teniendo en cuenta las recomendaciones del docente para su elaboración y teniendo en cuenta el mapa anexo en este formato.

Nombre:		
Curso:	Fecha:	
Modulo:	Sesión:	

En esta sesión se realizará una cartografía social en la que los estudiantes reconozcan algunas de las problemáticas ambientales y sociales de su territorio o espacio vivido (Cajibio o sus alrededores), teniendo en cuenta lo visto en sesiones previas, los aportes del cortometraje (La Abuela Grillo) y los temas trabajados.

1. Organizarse en grupos de 4 estudiantes.
2. A partir del apoyo con el mapa del municipio de Cajibio, establecer los puntos más concurridos (escuela, casa) dar cuenta de la distancia de estos lugares y evidenciar en el dibujo las problemáticas más cercanas.
3. Realizar una reflexión escrita en torno a lo aprendido y lo que se observó en el ejercicio de cartografía.
4. Por último se socializa la reflexión y el ejercicio.



Mapa del Municipio de Cajibío.



#### 4.2. Consulta de planta:





UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
*Educadora de educadores*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:



INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO  
PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO  
KURAK CHAK  
CAJIBIO, CAUCA

**Instrucciones:** Este taller es “Consulta tu planta”, la actividad consiste en que cada estudiante apartir de lo observado en el recorrido a los alrededores del municipio identifique las propiedades, características y detalles complementarios acerca de la planta que le llamó la atención. Los pasos del taller incluyen preguntas de consulta que pueden ser solucionadas al respaldo de esta hoja.

Nombre:	
Curso:	Fecha:
Modulo:	Sesión:
	<p>Esta actividad brinda un formato de consulta, se desarrolla para dar respuesta a algunas preguntas en torno a las diferentes curiosidades de la planta que cada estudiante seleccionó.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué planta o semilla elegiste de acuerdo a lo que viste en el recorrido? ¿Por qué la elegiste y que te llamó la atención de esa planta?</li><li>2. Pídele ayuda a una persona mayor y pregúntale, ¿qué conoce acerca de la planta que elegiste? luego escribes su respuesta aquí.</li><li>3. En un libro de texto, internet o cualquier medio de consulta que tengas a la mano fácilmente, busca lo siguiente:<ul style="list-style-type: none"><li>➤ ¿En que zonas del país se siembra la planta o cultivo que elegiste?</li><li>➤ ¿Qué tipo de clima hay en una región para que se pueda cultivar tu planta?</li><li>➤ ¿Qué relación encuentras con el lugar donde vives con lo que consultaste en los puntos anteriores?</li><li>➤ ¿Qué elementos o herramientas se necesitan para cultivar tú planta?</li></ul>Escribe tu respuesta al respaldo de esta hoja.</li></ol> 

#### 4.3. Formato Diario de campo:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD,  
EDUCACIÓN Y TERRITORIO



#### PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO KURAK CHAK CAJIBIO, CAUCA

**Instrucciones:** Este formato es un diario de campo para acompañar el recorrido por el municipio de Cajibío, observando en los alrededores la práctica o construcción del *yatul*; esta dividido en dos secciones: una para describir lo que vea en el entorno y otro para realizar una reflexión de lo visto en el recorrido

Nombre:	
Curso:	Fecha:
Modulo:	Sesión:



<ol style="list-style-type: none"><li>1. Descripción de los visto en el recorrido.<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué cultivos reconozco?</li><li>• ¿Con qué abonan la tierra?</li></ul></li></ol>
<ol style="list-style-type: none"><li>2. Reflexión de los visto en el recorrido.<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué planta me llamo la atención?</li><li>• ¿Qué sensación me dio el recorrido?</li><li>• ¿Qué problemática ambiental identifico en el recorrido?</li><li>• ¿Aprendí algo nuevo? ¿Qué aprendí?</li></ul></li></ol>

4.4.Formato Entrevista:



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**  
**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO**  
**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO**  
**KURAK CHAK**  
**CAJIBIO, CAUCA**

**Instrucciones:** para este taller el formato que se entrega contiene preguntas orientadoras para realizar una entrevista consultando acerca de la construcción del yatul. Estas preguntas se le pueden hacer a familiares, conocidos o docentes. Se puede ampliar el tema y realizar más preguntas.

Nombre:	
Curso:	Fecha:
Modulo:	Sesión:
	<p>Actividad: Los estudiantes realizarán una serie de preguntas orientadoras para indagar sobre la construcción de un <i>yatul</i>; las preguntas son a modo de entrevista que los estudiantes deben realizar con docentes, familiares, conocidos o padres de familia. El estudiante puede ser creativo y realizar mas preguntas relacionadas con el tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un <i>yatul</i>?</li> <li>• ¿Qué tipos de cultivos tiene?            Café <input type="checkbox"/>            Caña <input type="checkbox"/>            Otro: <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____</li> <li>• ¿Cuál es el procedimiento que sigue para cultivar? Escriba junto a los números para indicar los pasos, si debe incluir más hágalo de forma ordenada, en el espacio que se le deja en esta misma sección.            1.            2.            3.            4.</li> <li>• ¿Cuáles son los materiales necesarios para hacer un huerto? Escribalos en el espacio que se le deja en este punto.</li> <li>• ¿Cuáles son las temporadas mas adecuadas para cultivar o cosechar los cultivos que tiene? Tenga en cuenta el calendario que maneja en su comunidad, si así lo hace o describa ampliamente los tiempos que tiene en cuenta para cultivos y cosechar.</li> <li>• ¿Con que abona sus cultivos? Describa si es un producto orgánico o químico el que emplea para el abono.</li> </ul> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;">  </div>

4.5.Formato ordenar información:



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**  
**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO**  
**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO**  
**KURAK CHAK**  
**CAJIBIO, CAUCA**

**Instrucciones:** este formato es para organizar información recogida a partir del recorrido realizado por el municipio de Cajibío y la entrevista realizada con anterioridad identificando el proceso del *yatul*, los cultivos, las plantas y tiempos de cultivo y cosecha.

Nombre:			
Curso:		Fecha:	
Modulo:		Sesión:	
Cultivo	Materiales para el cultivo	Tiempos de cultivo	Tiempos de cosecha
Ej: Café	Composta, agua, semillas		
Mencione en esta casilla el proceso completo del cultivo, paso a paso. Enumere las acciones.			

4.6.Formato Inscripción:



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**  
**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**  
**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO**  
**PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONCENTRACIÓN ESCOLAR MISAK DEL CABILDO KURAK CHAK**  
**CAJIBÍO, CAUCA**

**Instrucciones:** El presente es un formato de inscripción y compromiso del acompañamiento de las actividades y talleres realizados con los estudiantes tanto de forma teórica como práctica en la construcción del *yatul* en la Concentración Escolar Misak. En la casilla compromiso encuentra las opciones del sí apoya o no la construcción del *yatul* en la escuela, marque dentro del círculo sí o no dependiendo de su decisión.

Nombre acudiente, padre o familiar	Parentesco	Celular	Nombre del estudiante	Curso	Compromiso
Ej:				4	Apoyo en construcción de <i>yatul</i> <input checked="" type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
					Apoyo en construcción de <i>yatul</i> <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
					Apoyo en construcción de <i>yatul</i> <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No
					Apoyo en construcción de <i>yatul</i> <input type="radio"/> Sí <input type="radio"/> No