

**Lo que la Avalancha no llevó: Prácticas Pedagógicas de Resistencia Cultural para la
Pervivencia de la Memoria Colectiva tras un Proceso de Desplazamiento por
Desastre Natural de la Comunidad Indígena Nasa del Territorio Ancestral de Tóez
Caloto, Cauca.**



Autoras

María Soledad Martínez Capáz

Sandra Guliet Ayala Hernández

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Caloto Cauca - Cali Valle del Cauca

Mayo 2025

**Lo que la Avalancha no llevó: Prácticas Pedagógicas de Resistencia Cultural para la
Pervivencia de la Memoria Colectiva tras un Proceso de Desplazamiento por
Desastre Natural de la Comunidad Indígena Nasa del Territorio Ancestral de Tóez
Caloto, Cauca.**

Eje Memorias y Territorios

Autoras

María Soledad Martínez Capáz

Sandra Guliet Ayala Hernández

Asesora

Alejandra Jaramillo Garzón

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Caloto Cauca - Cali Valle del Cauca

Mayo 2025

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
PARTE 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Pregunta de investigación.....	10
1.3 Objetivos de la investigación	10
1.4 Justificación	11
1.5 Antecedentes investigativos.....	13
1.6 Marco teórico	20
PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO.....	30
2.1 Descripción del contexto	30
2.2 Los sujetos participantes y criterios de selección.....	33
2.3 Perspectiva epistemológica	33
2.4 Método de la investigación.....	35
2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	38
PARTE 3: RECOLECCIÓN, SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.	41
3.1 Organización y sistematización de la información	41
3.2 Método de análisis de datos.....	47
3.3 Análisis de la información	49
4.1 Respuesta a la pregunta de investigación	51
4.2 Hallazgos investigativos	52
4.3 Conclusiones y recomendaciones.....	63
BIBLIOGRAFÍA	66

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo general analizar las prácticas pedagógicas de resistencia cultural que ha implementado la comunidad indígena de Tóez Caloto, para la pervivencia de la memoria colectiva tras un desplazamiento por fenómeno natural y

posterior proceso de reconstrucción territorial.

Teniendo en cuenta que la universidad Santo Tomás ha planteado tres ejes de investigación enfocados en, *pensamiento y pedagogía crítica, derechos humanos y educación para la paz y memorias y territorios*, el presente ejercicio investigativo se enmarca en el eje memorias y territorios puesto que indaga sobre cuestiones de la memoria colectiva de una comunidad en el marco del fortalecimiento y conservación de su identidad a través de sus prácticas pedagógicas.

La comunidad participante de la investigación estaba ubicada en la zona Tierradentro al oriente del departamento del Cauca, zona conocida como la cuna de los paeces. El 06 de junio de 1994 dicha comunidad fue sorprendida por un terremoto de 6.8° en la escala de Richter y una avalancha derivada del sismo, situación que obligó a que la comunidad fuera evacuada de manera repentina tras la pérdida total de su espacio geográfico, tal como lo registra el Consejo Regional Indígena de Cauca CRIC (2020).

Esta evacuación dio lugar a un proceso de reubicación en el municipio de Caloto, norte del departamento del Cauca, donde la comunidad agenció un proceso de territorialización que a la luz de Haesbaert (2011), implica la apropiación de un nuevo territorio otorgándole un sentido de pertenencia y vínculos simbólicos conservando referentes sociopolíticos y culturales establecidos en su comunidad de origen.

La dinámica de territorialización en este nuevo escenario territorial evoca cuestionamientos sobre la pérdida, conservación o fortalecimiento de las prácticas de orden cultural, social y educativo especialmente las que se han revitalizado con el propósito de seguir perviviendo como pueblo indígena y especialmente las que fortalecen la memoria colectiva como territorio.

Con base en lo anterior, es importante plantear un primer objetivo específico para conocer las narrativas de la comunidad frente al proceso vivido sobre el desplazamiento a causa

del fenómeno natural del río Páez en el año de 1994, así, como las dinámicas agenciadas por la comunidad en el proceso de reconstruirse territorialmente en un nuevo contexto geográfico, conservando su sentido comunitario y su identidad cultural. Como segundo objetivo específico se plantea caracterizar dos prácticas pedagógicas que ha implementado la comunidad especialmente desde la institución educativa para resistir culturalmente, es decir, prácticas pedagógicas que fortalecen su identidad cultural.

Finalmente, se propone analizar de qué forma dichas prácticas pedagógicas de resistencia cultural, contribuye a la pervivencia de la memoria colectiva de la comunidad. Así pues, el desarrollo de la investigación pretende responder a la pregunta: *¿Qué prácticas pedagógicas de resistencia cultural ha implementado la comunidad de Tóez Caloto para la pervivencia de la memoria colectiva tras el desplazamiento por fenómeno natural y reconstrucción territorial?*

El sustento teórico parte de las conceptualizaciones que permitieron el abordaje y comprensión de las categorías de análisis. En ese sentido, se prioriza la perspectiva del sur e intercultural, la geografía cultural y las pedagogías críticas, dada la posibilidad de movilizar reflexiones que desafían las prácticas educativas tradicionales, cuestionando los modelos y sistemas de dominación en el campo educativo.

Asimismo, se toma como marco de reflexión teórica conceptos como el territorio, desplazamiento, la memoria colectiva, la resistencia cultural, la territorialización, la identidad cultural y las pedagogías otras, mismas que promueven prácticas hacia la transformación social, la revitalización de la memoria colectiva, además de considerar las luchas históricas de comunidades y grupos sociales, dando lugar a modelos educativos propios construidos desde una perspectiva territorial como forma de resistir culturalmente.

La estrategia metodológica que guio la investigación es de corte cualitativo que, de acuerdo con Gómez (2011) se caracteriza por el alto interés en conocer, comprender, describir y caracterizar una situación o fenómeno social. De esa manera, se estableció la Investigación Acción Participativa como la ruta metodológica que guiará la investigación ya que permite la utilización de técnicas capaces de explorar percepciones, opiniones, relatos y la inmersión en campo, como las entrevistas semi estructuradas, la observación participante, los diarios de campo, los grupos focales temáticos, además de las propuestas acordes a las dinámicas sociales y culturales como los conversatorios en tulpa, las narrativas biográficas y la tradición oral. La población participante se priorizó comuneros del territorio ancestral de Tóez, entre ellos, dinamizadores pedagógicos, docentes, semillas de vida¹ y padres de familia.

En cumplimiento a los objetivos planteados en la investigación, la información obtenida producto del trabajo de campo se analizó conforme a la propuesta dada por la sistematización de experiencias como enfoque y técnica de análisis en la fase final del proceso investigativo, especialmente para reconstruir y comprender críticamente las prácticas pedagógicas que han configurado formas de resistencia cultural. La sistematización será entonces, la técnica de análisis no solo para describir lo ocurrido, sino interpretar los sentidos, tensiones, aprendizajes y desafíos que emergen de las estrategias educativas impulsadas por la comunidad y su Proyecto Educativo Comunitario PEC.

Así, el apartado I expone las narrativas significativas frente al desplazamiento por fenómeno natural y las percepciones alrededor de la reconstrucción territorial. De esa manera se enfatiza en la intención de la comunidad por conservar el tejido social comunitario y la identidad cultural conforme a sus dinámicas previas al fenómeno natural.

¹ Semillas de vida se refiere a los niños, considerados como la base de la continuidad cultural y espiritual del pueblo. Son el futuro de la comunidad, portadores de la herencia ancestral y de la esperanza para el mañana.

En el apartado II se presenta la caracterización de dos prácticas pedagógicas de resistencia cultural dinamizadas por la comunidad educativa. Dichas prácticas incluyen una perspectiva crítica en tanto dialogan con las propuestas sobre las pedagogías decoloniales, las propuestas contrahegemónicas al visibilizar una producción de saberes y poderes desde las comunidades y los territorios. La caracterización de las prácticas aborda tres dimensiones: lo metodológico, lo simbólico cultural y lo político comunitario.

Finalmente, el apartado III presenta un análisis a la luz de los fundamentos teóricos, de la forma en que las prácticas pedagógicas fortalecen la memoria colectiva dentro del territorio ancestral de Tóez.

PARTE 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

De acuerdo con las orientaciones metodológicas para el desarrollo de procesos de investigación científica planteados por Icontec citado por Lerma (2009), concretar un tema y objeto de investigación debe ser producto de un ejercicio reflexivo enfocado hacia la pertinencia y el aporte en la producción de conocimiento sobre una realidad concreta.

En ese sentido, parte del interés que sustenta abordar los fenómenos de desplazamiento en el campo de ciencias sociales, tiene que ver con los impactos o transformaciones en el ámbito político, social, simbólico y económico que se generan para las comunidades que vivencian y asumen este tipo de situaciones (González, 2001).

De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones - OIM los movimientos demográficos se presentan por diversas causas como la búsqueda de mejores oportunidades, situaciones de conflicto armado, la pobreza, y las afectaciones de los fenómenos naturales los cuales impactan de manera brusca el medio ambiente y obligan a comunidades a abandonar repentinamente los territorios.

Este último proceso de afectación por fenómeno natural se enmarca la experiencia de la comunidad de Tóez quien vivenció un desplazamiento de su territorio ancestral a raíz de la avalancha del río Páez en 1994. Su posterior proceso de reasentamiento agenciado por el gobierno de la época de Ernesto Samper Pizano se caracterizó por la apropiación de un nuevo escenario geográfico conservando las dinámicas comunitarias, sociopolíticas y culturales de su territorio de origen en un nuevo contexto territorial marcado por dinámicas y procesos propios del entorno Norte caucano.

Este desplazamiento supone que la comunidad agenció una serie de cambios climáticos, culturales, sociales y simbólicos al insertarse en una dinámica social de cara a los centros de urbanización y dinámicas propias del Norte del Cauca, así pues, como lo señala Partridge (2016) el fenómeno natural no solo implicó la pérdida del territorio y de muchos de sus habitantes sino también implicó “el desmembramiento de la comunidad, agravado, en algunos casos, por el reasentamiento en lugares alejados, sin continuidad espacial” (pág.25).

La vivencia del pueblo Tóez se suma a las experiencias presentadas en otras zonas geográficas. Dicha dinámica de desplazamiento por fenómeno natural es monitoreada por el Centro de Desplazamiento Internacional (IDMC) que menciona que, al 31 de diciembre de 2020, 7 millones de personas se encontraban viviendo situaciones de desplazamiento como resultado de desastres en 104 países.

En el contexto colombiano, se registra que las personas afectadas por fenómenos naturales se acercan al 1.654.923 en el periodo 2013 a 2016 (Ramón, 2017) y de 603.302 personas para el año 2017 y mediados de 2018 (OCHA, 2018). Lo anterior refleja la magnitud que tienen los fenómenos naturales como causa migratoria y del alcance de sus implicaciones en el ámbito social y cultural.

A partir de las experiencias de fenómenos naturales se crea la ley 46 de 1988 con la cual nace el Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres SNPAD, con el fin de

dar un manejo oportuno a este tipo de situaciones a lo largo y ancho del país.

De esta ley se destaca que, como respuesta a desastres naturales, el Estado colombiano creó la figura de reasentamiento, que de acuerdo con el grupo banco mundial (2000):

[el reasentamiento] es una de las soluciones que el Gobierno de Colombia ofrece para desplazar a los pueblos afectados por la violencia, la pobreza absoluta, los desastres naturales y la guerra civil. El proceso de reasentamiento cuenta con el apoyo de la comunidad internacional no sólo por razones humanitarias sino porque la solución para el reasentamiento involuntario es parte de una estrategia para la reconstrucción después de los conflictos (pág.1).

El reasentamiento supone, pues, la reconstrucción en infraestructura, así como indemnizaciones. Sin embargo, la estrategia no atiende los amplios impactos de orden social, cultural y simbólico que generan los desastres naturales, impactos que no solo equivalen a pérdidas humanas y físicas, sino como lo señala la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unida mediante la resolución de 1993:

El hecho de ser desalojado, de tener que abandonar el sistema de producción socioeconómico y el patrimonio individual y colectivo, sin ninguna compensación o mitigación social, es una de las mayores injusticias que pueden cometerse contra una persona, una familia o una comunidad (pág.9).

Para analizar esta dinámica de inserción de la comunidad en el contexto Norte caucano, vale la pena señalar la figura de reasentamiento que permite agenciar la reconstrucción en infraestructura de las comunidades afectadas. Sin embargo, más allá de la reconstrucción física, la reubicación de la comunidad de Tóez se dio una dinámica de reconstrucción simbólica.

Este proceso de territorialización es crucial para comprender la experiencia de la comunidad del norte del Cauca, donde el territorio se ha transformado en un cuerpo colectivo, un espacio de memoria y un lugar de vida (Escobar, 2008). Este proceso no solo permitió

reconstruir el tejido organizativo y espiritual, sino que también afirmar su proyecto cultural propio como forma de resistencia y continuidad comunitaria.

Dentro del proceso de reconstrucción territorial de la comunidad de Tóez en el nuevo contexto, el ámbito educativo jugó papel importante en la construcción del tejido social y las dinámicas propias como pueblo Nasa, permitiendo movilizar los procesos culturales y educativos de la cosmovisión del territorio de origen. No obstante, siendo las condiciones geográficas diferentes, de un paisaje frío de cordillera, a un valle de clima caluroso, donde pasaron de cultivos variados para su propio sustento alimenticio, a un sistema de monocultivo ajeno a sus prácticas ancestrales alrededor del tul² vale la pena iniciar reflexiones en torno a los elementos que les permitió a la comunidad dar continuidad a sus dinámicas sociales desde el ámbito educativo.

1.2 Pregunta de investigación

La apropiación, adaptación y resignificación en este nuevo escenario territorial, evoca cuestionamientos sobre la incidencia en sus prácticas de orden cultural, social y educativo especialmente con las prácticas que han revitalizado o recuperado con el propósito de seguir perviviendo como pueblo en unidad, es decir, prácticas pedagógicas para la pervivencia en un nuevo contexto (Itchart & Donati, 2014). En ese sentido, se pretende responder al interrogante: *¿Qué prácticas pedagógicas de resistencia cultural ha implementado la comunidad de Tóez Caloto para la pervivencia de la memoria colectiva tras el desplazamiento por fenómeno natural y reconstrucción territorial?*

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas de resistencia cultural que ha implementado la

² Para el pueblo Nasa, el "tul" (o "nasa tul") se refiere a una huerta familiar o espacio de producción agroalimentaria tradicional. Es un sistema ancestral de agricultura que tiene un significado cultural y espiritual.

comunidad de Tóez Caloto para la pervivencia de la memoria colectiva tras el desplazamiento por fenómeno natural y proceso de reconstrucción territorial.

Objetivos específicos

1. Identificar las vivencias y percepciones frente al desplazamiento por fenómeno natural y las narrativas significativas alrededor del proceso de reconstrucción territorial, movilizadas por la comunidad indígena de Tóez en el nuevo contexto geográfico.
2. Caracterizar dos prácticas pedagógicas de resistencia cultural dinamizadas por la comunidad educativa.
3. Analizar la forma en que las estrategias pedagógicas dinamizadas por la comunidad educativa contribuyen a la preservación y fortalecimiento de la memoria colectiva en el territorio ancestral de Tóez.

1.4 Justificación

A 31 años de ocurrida la catástrofe, surgen preocupaciones sobre la conservación, pérdida o revitalización de los elementos ligados a la identidad cultural que identifica la pertenencia de la comunidad a un grupo étnico, sobre todo en la generación de niños que nacieron en el contexto Norte caucano. Si bien la identidad cultural evoca ese conjunto de valores o prácticas que un grupo social comparte y transmite, no es un proceso cerrado y asilado, según Hall (1996), la identidad cultural debe entenderse como un proceso, una “producción discursiva siempre en construcción, no como algo dado o cerrado” (p. 47).

En ese sentido, La nueva generación que nació en el nuevo contexto desconoce parte de su propia historia y la relación que esta tiene sobre las dinámicas comunitarias en la actualidad y de la que hacen parte. A su vez, el nuevo contexto geográfico que se caracteriza por la cercanía a dinámicas del conflicto armado, a los cultivos de uso ilícito, la cercanía a los centros urbanos, entre otros, representan el marco de reflexión para abordar las transformaciones y pérdidas de prácticas ancestrales y un gran reto para agenciar prácticas pedagógicas que permitan la

pervivencia de la memoria colectiva como pueblo étnico.

Así, el trabajo de investigación es necesario y pertinente por razones fundamentales que apuntan al fortalecimiento de la memoria social de una comunidad indígena, en el marco de la reconstrucción territorial a través de las prácticas pedagógicas de resistencia cultural implementadas por la comunidad indígena de Tóez.

Por tratarse de una situación de desplazamiento y territorialización de una comunidad indígena en un contexto ajeno y desconocido, la propuesta permite plantear preguntas de orden social, político, económico y cultural centrando el interés investigativo en conocer las prácticas pedagógicas de resistencia cultural que ha implementado la comunidad de Tóez Caloto para la pervivencia de la memoria colectiva.

Desde el campo pedagógico se gestan prácticas de resistencia cultural que cuestionan los modelos educativos hegemónicos y tradicionales. Así, es importante comprender cómo estas prácticas fortalecen la memoria colectiva de una comunidad étnica desalojada de su territorio por un fenómeno natural. De ese modo, la investigación abre la posibilidad de visibilizar, fortalecer y considerar las prácticas ancestrales en sí mismas, como escenarios pedagógicos para resistir culturalmente configurando modelos alternos al sistema tradicional educativo.

Desde este marco, abordar la investigación desde una perspectiva crítica o emancipatoria, representa un escenario para ampliar las reflexiones sobre la pertinencia de los modelos educativos actuales hegemónicos y la posibilidad de comprender y transformar la educación hacia la ruptura de sistemas que perpetúan la opresión, la exclusión y la reproducción de las desigualdades sociales, en suma, quiebra la lógica de una educación impuesta.

Y, desde el ámbito académico esta investigación aporta a escenarios investigativos dentro del campo de las memorias y los territorios. Así como se suma a las reflexiones sobre las *pedagogías otras* gestadas desde las comunidades a partir de los relatos orales y los saberes

propios.

En ese sentido, la investigación es pertinente porque brinda la posibilidad de impulsar, motivar y visibilizar pedagogías y metodologías innovadoras, participativas, contextualizadas, a partir de las necesidades y posibilidades del territorio. De ese modo, nutre procesos educativos propios y reflexiones en torno a la construcción de currículos situados.

Lo anterior, contribuye a la generación de nuevos enfoques innovadores que enriquecen el campo de las pedagogías críticas, así como propuestas metodológicas, técnicas e instrumentos que pueden adaptarse en diversos contextos interculturales.

Desde el campo de las memorias colectivas contribuye a la revitalización y transmisión de saberes ancestrales a las nuevas generaciones o semillas de vida y permite afianzar la identidad vinculada al proceso histórico de la comunidad, las luchas, las resistencias, la construcción de tejido social comunitario, los procesos organizativos y culturales de los que hacen parte como pueblo étnico.

1.5 Antecedentes investigativos

Acercarse al objeto y propósito de la investigación requiere explorar investigaciones y experiencias similares a fin de comprender y ampliar los referentes teóricos, metodológicos, alcances, resultados y cuestiones emergentes que representan una oportunidad investigativa.

De acuerdo con Alzate (2018) toda investigación se verá influenciada por las perspectivas teóricas adoptadas por los investigadores que han abordado el tema con anterioridad. En ese sentido, el estado del arte invita “ir tras las huellas de lo que se pretende indagar” (pág. 30). En palabras de la autora:

El estado del arte es una investigación documental que tiene como propósito la identificación de los autores más relevantes, las teorías, los modelos que enmarcan el objeto de estudio, los métodos y técnicas que han sido usados para abordar el tema, y las líneas de investigación, tendencias y vacíos en el campo del conocimiento. (pág. 30).

Con base en lo anterior, este apartado expone investigaciones sobre los estudios relacionados a las prácticas pedagógicas de resistencia cultural, pedagogías contrahegemónicas y los relacionados a la memoria colectiva. Para este fin, se exploró en repositorios universitarios y bases de datos como Scielo, Redalyc, Google Académico, IUS, a partir de descriptores como, pedagogías y memoria colectiva; pedagogías AND y resistencia; experiencias pedagógicas contrahegemónicas, pedagogías interculturales e insumisas.

Para la trazabilidad de las variables en las investigaciones, se utilizó una matriz del estado del arte que permitió condensar los datos e información relevante de cada investigación como tipo de documento, ubicación, datos bibliográficos, problema y pregunta de investigación, población o muestra, objeto y sujeto del estudio, contexto del estudio, metodología, enfoques, métodos, técnicas, instrumentos, diseño y desarrollo de la investigación. Además, se abordó los referentes teóricos relevantes, así como las perspectivas teóricas que fundamentan las investigaciones, categorías y definiciones conceptuales. Finalmente se incorporaron los resultados y los temas emergentes para futuras investigaciones.

En este marco exploratorio, el ejercicio de revisión documental permitió identificar 3 tendencias temáticas cercanas al propósito investigativo de la presente producción textual.

A continuación, se presentan los principales planteamientos en cada línea temática:

Experiencias Educativas desde una Perspectiva Intercultural.

En esta línea temática se agrupan trece textos que da cuenta de propuestas, prácticas y modelos que abordan la educación desde una perspectiva intercultural. En ese sentido, se exponen las investigaciones: *Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad en el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias* de Villagómez, M., & De Campos, R. C (2014); *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: una experiencia del pueblo embera*, tesis de grado de Angie Paola Ávila Rojas (2020); *Un territorio que le habla a la escuela* propuesta por Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., & Bernal Romero, D. F. (2021); *Pedagogías insumisas Capítulo: “A*

manera de horizonte De/Colonialidad como necesidad intercultural para pedagogías insumisas " por Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica A. Calvo López (2015); *Tesis especialización en educación primaria bilingüe: “ Nivel de producción de textos narrativos en Quechua, en niños de instituciones educativas intercultural bilingüe del distrito de Achaya Azangaro* de Arévalo, I., Pardo, K., y Vigil, N. (2005); *Experiencias de maestros que enseñan etnociencias desde el enfoque anaa akua ´ipa en un centro etnoeducativo ubicado en el sur de la Guajira* de Paulina Gómez (2024); *Entrando Al Saber Desde Mi Tierra, Una Propuesta Curricular Situada Para El Grado Transición De La Institución Educativa Agropecuaria Brisas De Marilopez* de Yeny Cristina Tabera (2023); *El dinamizador gerencial como gestor de liderazgo comunitario en el marco del sistema de educación indígena propio – SEIP* por Juan Carlos Torres Fernández, Luis Fernando Úcle Ocampo (2022); *La escolarización indígena: la educación intercultural bilingüe en el currículo de los maestros de primaria en Salta, Argentina* de Mamani de José Luis - Weinberg, Marina (2020); *Retos y desafíos que atraviesa el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en la comunidad indígena nasa del municipio de Toribio y el resguardo de Huellas del norte del Cauca* de Rosa Ysabel Alonso Yábar, Yeidy Tatiana Pinzón Valero, y Camila Sanint Salazar (2021); *Educación propia y autonomía territorial en el territorio ancestral del pueblo nasa* de Carlos Alberto Osorio Calvo (2023); *imaginarios sociales de las prácticas sociales de las práctica pedagógicas de los etnoeducadores en los seis resguardos indígenas en Caldas* (2020).

Desde las propuestas con enfoque intercultural es necesario evidenciar la relación que se establece entre las diversas propuestas investigativas. En términos generales, se hace mención del papel fundamental de cómo la educación puede contribuir a prácticas interculturales desde el respeto a la diferencia y la valoración de la riqueza cultural presente en las prácticas pedagógicas.

En ese sentido, el texto de Villagómez, M., & De Campos, R. C. (2014) sobre el buen vivir, propone cómo las diversas culturas pueden dialogar desde sus propias cosmovisiones

dando lugar a la identidad como propósito de la educación desde las comunidades y para las comunidades étnicas. En ese mismo sentido, la tesis de Ávila (2020) sobre *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos*, pone en perspectiva la necesidad de transformar las prácticas educativas a escenarios de inclusión cultural desde la transformación dentro de los planes curriculares y el énfasis de la formación docente que promueven este enfoque que, aunque se planteen en términos discursivos dista de la realidad.

Educación desde la resistencia: Pedagogías insumisas de la liberación y la emancipación.

Dentro de esta agrupación temática se ubican catorce producciones textuales entre artículos académicos, libros, publicación de revistas y tesis de maestría, que enfocan sus propósitos investigativos y objeto de investigación, en la necesidad de transformar y concebir la educación como vehículo para generar propuestas que desafíen y cuestionen las estructuras educativas hegemónicas y transformen sistemas que promueven y reproducen patrones de exclusión y dominación de las prácticas pedagógicas y el conocimiento.

Así, esta línea temática configura una oportunidad para ampliar las reflexiones sobre la pertinencia de los actuales modelos hegemónicos y la posibilidad de comprender y transformar la educación hacia la ruptura de sistemas que perpetúan la opresión, la exclusión y la reproducción de las desigualdades sociales.

En este marco, se presentan las siguientes investigaciones: *Educación para resistir: Pedagogías insumisas para la liberación y la emancipación* de Olaya, A., & Ramírez, J. (2015); *La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello*, Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021); *Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva* de Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., & Bernal Romero, D. F. (2021); *Pedagogías insumisas* Capítulo "Haciendo escuela pública y creando movimientos sociales pedagógicos"

por Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica A. Calvo López (2015); *“Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur”* de María Cristina Martínez Pineda y Emilio Guachetá Gutiérrez (2020); *Reconstruir un mundo en el que valga la pena vivir: experiencias para la emancipación y la transformación desde la escuela*, Marina Garcés, Raquel Miño-Puigcercós, Pablo Neut, Ezequiel Passerón (2022); *La educación popular. Trayectoria y actualidad* de Alfonso Torres Carrillo (2021); *Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales*, Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo (2015); *Procesos educativos emancipatorios: profundizando el diálogo impostergable con los movimientos contrahegemónicos* de María Lidia Bueno Fernández, Kathia Núñez Patiño, Martín Plascencia González (2024); *Defender territorios desde las prácticas educativas críticas* de Elvira Iveth Pérez López María del Rosario Reyes-Santiago Elia María del Carmen Méndez García (2024); *La Escuela Rural Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo*, Martha Puente Sinisterra (2014).

Las experiencias de las que se ocupa las anteriores investigaciones están ligadas al grupo de propuestas pedagógicas liberadoras en contravía de las estructuras y relaciones de poder opresivas, las cuales buscan desdibujar, tergiversar o en el peor de los casos negar, olvidar e invisibilizar las memorias por el supuesto miedo a la pluralidad y a la fragmentación de la historia.

De esa manera el estudio de Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica A. Calvo López acerca de Pedagogías insumisas Capítulo "Movimientos ante la disyuntiva emancipadora y la alternativa cultural. Memorias pedagógicas populares y críticas (2015); y *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica desde el sur”* de María Cristina Martínez Pineda y Emilio Guachetá Gutiérrez (2020) *Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales*, Anahí Guelman y María Mercedes Palumbo (2015); *Procesos educativos emancipatorios: profundizando el diálogo*

impostergable con los movimientos contrahegemónicos de María Lidia Bueno Fernández, Kathia Núñez Patiño, Martín Plascencia González (2024); relacionan estas propuestas emancipatorias a la construcción de identidades colectivas gracias a la afinidad entre los movimientos sociales en su proceso libertador y posturas alternativas frente a los modelos dominantes.

Quienes tienen miedo o rechazo a la memoria dignificante son aquellos que ostentan el olvido gracias a la como bandera política dentro de proyectos autoritarios, antidemocráticos y excluyentes que solamente tienen en cuenta la voz de los vencedores, esto es, de quienes han hecho historia a costa de la subordinación de grupos sociales desfavorecidos a causa de un orden social injusto y desigual que privilegia la historia de las clases y sectores dominantes.

Desde una apuesta pedagógica se visibiliza el derecho a una educación pertinente y significativa para los diversos contextos sociales y comunitarios, en este sentido, proponen modelos educativos alineados a las necesidades del y proyecciones del territorio y rechazando los intereses ajenos de orden educativos de orden económico.

De esa manera, abren un escenario de posibilidades para impulsar metodologías innovadoras, participativas, contextualizadas a partir de las necesidades y posibilidades desde el corazón de las comunidades. En esta línea y bajo este criterio se sitúan los estudios: *Tras las huellas del aprendizaje significativo, lo alternativo y la innovación en el saber y la práctica* de Olaya, A., & Ramírez, J. (2015); *Un territorio que le habla a la escuela. La experiencia de la Expedición Educativa en Neiva* de Macías Tamayo, A., Peña Poveda, Y. J., & Bernal Romero, D. F. (2021) *Defender territorios desde las prácticas educativas críticas* de Elvira Iveth Pérez López María del Rosario Reyes-Santiago Elia María del Carmen Méndez García (2024); *La Escuela Rural Francisco José de Caldas: Bases para la construcción de un diseño curricular propio, pertinente y participativo*, de Martha Puente Sinisterra (2014).

La memoria colectiva desde un escenario pedagógico.

En esta línea encontramos ocho (8) textos de investigación que abordan categorías en el campo de las memorias colectivas en relación con la construcción de identidad. En ese sentido, se exponen los trabajos: *Movimientos pedagógicos como memorias colectivas e históricas en el horizonte de los movimientos sociales* de Patricia Medina Melgarejo, Rocío Verdejo Saavedra y Mónica A. Calvo López (2015); *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. La práctica investigativa en ciencias sociales* Echeverry. (2004); *Memoria colectiva y procesos sociales* de Manero Brito, Roberto; Soto Martínez, Maricela Adriana (2005); *Memoria individual y memoria colectiva*, M. Halbwachs. (2005); *Colonización memoria y resistencia*, Gonzáles (2012); *Memorias. Orientaciones para la investigación, sistematización y las pedagogías CRIC* (2023); *Reconstrucción de la memoria colectiva en la comunidad indígena Yaguara II en los Llanos del Yari* García (2017); *Entre mujeres Nasa de la diáspora urbana* de Galeano Sánchez (2016).

En su forma general, esta línea de análisis ubica los estudios de la memoria como interés de las grupos y comunidades frente al uso de la memoria que, en un sentido, se configura como la herramienta de disputa y poder generadora de identidad y procesos de resistencia en interacción de los actores.

Los planteamientos de común acuerdo sitúan la memoria colectiva desde una categoría dinámica que configura una práctica social e identitaria desde un orden e intención política.

Desde una perspectiva de Halbwachs (2005) se concibe la memoria colectiva como una construcción social de grupos o comunidades que condiciona lo que se recuerda y cómo se recuerda. El texto de Echeverry (2004) dialoga la interacción entre la memoria individual, la colectiva y la histórica no como objetos de estudio sino como estrategias contribución se ubica en la necesidad de abordar la memoria no solo como objeto de estudio, sino como estrategia para potenciar un análisis en el campo crítico en escenarios educativos.

Complementado el anterior enfoque educativo, el trabajo de Medina, Verdejo y Calvo (2015) reivindica los movimientos pedagógicos como expresiones de memoria colectiva e

histórica en articulación con las luchas sociales. En ese sentido, la memoria no solo evoca el pasado, sino que marca el camino transformador dando lugar a prácticas de resistencia.

Este planteamiento se conecta con las orientaciones del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC (2023), que propone una pedagogía desde las memorias, la educación propia y el tejido comunitario. Aquí, la memoria colectiva no es simplemente una herramienta didáctica, sino una epistemología situada, que orienta la acción educativa desde lo territorial y lo ancestral.

El texto de Galeano (2016) que aborda la vivencia de las mujeres nasa en contextos urbanos, y el de García (2017) sobre la comunidad indígena de Yaguara en los llanos del Yarí, refuerza el vínculo de la memoria colectiva con el cuerpo, el territorio y las prácticas culturales. Ambos trabajos sitúan sus planteamientos en contextos de desplazamiento donde la memoria se configura como vehículo para la reafirmación de la identidad y continuidad cultural.

1.6 Marco teórico

Para comprender el papel de las prácticas pedagógicas en el fortalecimiento de la memoria social de la comunidad de Tóez, se requiere de un apoyo teórico que relacione categorías como memoria colectiva, memoria social, prácticas pedagógicas, desplazamiento, territorio, territorialización, identidad cultural, geografía cultural, y resistencia cultural puesto que reconocen los procesos sociales agenciados por la comunidad de Tóez en su experiencia para reconstruirse y resistir.

Geografía cultural y Cultura

Un primer marco de análisis es posible desde la geografía cultural, desde aquí se analizan fenómenos, elementos y procesos que se conjugan en un espacio geográfico provocado por los grupos humanos que lo habitan, cada uno con su propia idiosincrasia. La geografía cultural tiene que ver con el estudio profundo de la configuración territorial (López, 2009). En este sentido, esta teoría centra su interés en el espacio geográfico, pero no deja de lado la carga social/cultural e histórica que lo contiene (Fernández, 2008).

Desde la perspectiva de C. Sauer (1982) la geografía cultural está basada en los significados que las personas atribuyen a su espacio/territorio. Menciona que la cultura es una dimensión aprendida en la vida social y colectiva, enmarcada en el ámbito simbólico que reafirma la identidad del individuo y su relación con el entorno, además, juega un papel importante y transversal en todos los procesos. Lo anterior en tanto que la cultura se asume como un todo complejo que contiene los conocimientos, las creencias, la moral, las costumbres y las tradiciones de los miembros de una sociedad (Tylor, 1971).

Dentro de la cultura también se dimensiona el significado que las personas le atribuyen al territorio que habitan, es decir, que el sujeto interioriza una subjetividad ligada a un apego afectivo con su territorio dependiendo de la cultura en la que esté inmerso (Giménez, 1996).

Estas concepciones permiten pensar en la identidad cultural como la reafirmación de las personas como parte de un territorio (Giménez, 1996).

Memoria Social, Colectiva y narrativa

En contextos de desplazamiento y territorialización como lo vivenciado por la comunidad de Tóez, la memoria colectiva exige que se le ubique más allá del recuerdo de la tragedia natural, sino como el elemento vital en el proceso de reconstrucción territorial y conservación de prácticas identitarias.

En ese sentido, es importante tomar como referencia autores que han desarrollado las nociones de memoria social y colectiva desde distintos marcos. Como por ejemplo, Jelin (2002), quien aborda el trabajo de la memoria y la formación de identidades; Halbwachs (1992), que explora la memoria colectiva como un fenómeno social transmitido entre los miembros de grupos que comparten experiencias; Jaramillo (2024) que la concibe como un campo de batalla por el control del pasado; Ledoux & Hernández (2021) y Landaeta Sepúlveda (2018), quienes reflexionan en torno a la tensión entre la memoria y la historia como disciplina académica y proponen miradas para entrelazar y complementar estos dos elementos.

La memoria se entiende comúnmente como un almacenamiento de recuerdos que interpelan a un individuo o comunidad. Así, la memoria se configura como un espacio de remembranza en el que se conjugan vivencias, experiencias, emociones, entre otros elementos que permiten vislumbrar y entender el pasado, e incluso da la posibilidad de asumir una visión distinta del presente y de redefinir y entender el futuro. La memoria, entonces, se circunscribe en el trasegar del tiempo convirtiéndose en:

Un campo de batalla por el control del pasado, mediante prácticas de rememoración y de olvido entre aquellos que se disputan el control de las sociedades. En este marco de conflictos, los grupos sociales se disputan la incidencia que puedan tener en el tipo de recuerdos sociales transferidos de generación en generación. (Jaramillo, 2024 p.1).

El concepto de memoria planteado por Jenin (2002), se refiere a experiencias vividas en el pasado que interactúan con situaciones presentes donde dichas experiencias permanecen, se olvidan o se transforman. En la memoria se mantienen los saberes, los patrones de comportamiento, creencias, emociones y sentimientos que fueron transmitidos en la interacción social dentro de las prácticas culturales de cada grupo. El proceso de memoria tiene un peso relativo tanto en el contexto social como el individual.

Jenin (2002) menciona que la memoria tiene un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia y a menudo para construir mayor confianza en sí mismos especialmente cuando se trata de grupos oprimidos, silenciados y discriminados.

Así mismo, la autora refiere la memoria colectiva dentro de un marco de relaciones culturales, políticas, sociales, grupales en contextos específicos. Sitúa esta categoría como un espacio de lucha, donde se confrontan distintas versiones del pasado. De ese modo, la memoria colectiva conlleva a recordar un acontecimiento individual vivido en un marco social. Los

recuerdos personales están incluidos en las narrativas colectivas siendo reforzadas en prácticas conmemorativas de un grupo que inciden en la capacidad de recordar sus vivencias.

Destaca que la memoria social no se remite a datos dados, sino que propone centrar la atención en los procesos que dan lugar a su construcción social con sentido, con objetivo, con los actores sociales involucrados, con las disputas y las relaciones existentes entre las narrativas del pasado y la reconfiguración en el presente (Jelin, 2022). Así, la memoria social se remite a una narrativa histórica en el marco de una relación entre grupos, personas, comunidades que resignifica un acontecimiento y quienes deciden qué recordar y por qué recordar desde un sentido político de lucha.

Por otro lado, plantea la memoria-olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a experiencias traumáticas colectivas de represión y aniquilación, cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento. Son estas memorias y olvidos los que cobran una significación especial en términos de los dilemas de la pertenencia a la comunidad política. Las exclusiones, los silencios y las inclusiones a las que se refieren, hacen a la reconstrucción de comunidades que fueron fuertemente fracturadas y fragmentadas en las dictaduras y los terrorismos de estado de la región. (Jelin, 2002).

Si se toma en cuenta este escenario referencial en la emergencia de los procesos de memoria, esta se configura como un proceso de construcción social en la que se destaca la memoria narrativa al conectar las expresiones culturales, históricas, la reconstrucción o resignificación de luchas, tensiones y procesos.

Por su parte, Halbwachs (2004) plantea que las memorias individuales están socialmente enmarcadas bajo representaciones sociales de la realidad, códigos culturales, pautas normativas, sistemas sociales como la familia, la religión, la escuela, las relaciones de poder y jerarquía, marcos referenciales en las que emergen procesos de memoria individual y colectiva, puesto que, “es en la memoria colectiva donde los individuos encuentran el marco para recordar” (Halbwachs, 2004, p. 54).

Así se constituye una estructura compartida de recuerdos que fortalece la identidad y la continuidad simbólica de un grupo. La memoria colectiva permite construir prácticas sociales, a partir de la agrupación de las memorias individuales, permitiendo comprender el pasado, presente y futuro en un contexto, a partir de espacio, tiempo y lenguaje.

Por su parte Fernández (2009) menciona que dentro de la noción de las disputas territoriales existen procesos de resignificación de las relaciones sociales y del control de los diferentes tipos de territorios, trae al escenario la noción de memoria social en tanto las luchas de los sectores sociales están sujetas a las narrativas colectivas que han traído a la memoria como parte de su reivindicación o lucha que además hace parte de su identidad como clase, sector u organización social, en suma, memoria social como parte de la reivindicación o lucha de identidad de un sector oprimido.

Wals (2014) plantea que la memoria social está muy ligada a procesos de resistencia y procesos reivindicativos de la memoria, la historia y las luchas que han sido invisibilizadas y que gracias a esta perspectiva invita a generar procesos de descolonización del pensamiento y el discurso. Así la memoria representa la oportunidad para generar nuevas categorías de interpretar la realidad desde experiencias locales y valorizar los saberes de las comunidades históricamente marginadas.

Ricoeur (2000) introduce la noción de memoria narrativa que, para efectos de los propósitos de la presente investigación, se configura como una herramienta importante para comprender el proceso que la comunidad agenció posterior a la avalancha. De acuerdo con el autor, la memoria narrativa se vincula específicamente con la transmisión intergeneracional de experiencias y con la configuración de procesos pedagógicos en las comunidades indígenas ya que “la narración es la forma principal mediante la cual la memoria se hace inteligible y transmitible” (Ricoeur, 2000, p.124).

Así pues, esta forma de memoria se activa cuando los sujetos relatan lo vivido no solo como recuerdo sino para otorgarle sentido al pasado desde el presente, permitiendo a las

comunidades reconstruir lo vivenciado y afirmar sus proyectos individuales y planes de vida comunitarios.

Pedagogías Otras

En el marco de un pensamiento y discurso hegemónico, globalizado, mercantil, entre otras dinámicas como por ejemplo el “sistema mundo moderno”, nombre que se le asigna al mundo en el que actualmente vivimos, caracterizado por un sistema de economía global capitalista (Wallerstein, 2012), o a la luz de Beck (2013) una generación global o sociedad de riesgo, surgen expresiones de tipo colectivo que se contraponen a estas dinámicas desde múltiples escenarios y que hoy por hoy integran, a la luz de Macías (2012) las pedagogías de la emancipación y la resistencia.

Como propósito de tales pedagogías, se encuentran el desafiar las narrativas dominantes, la promoción más amplia y diversa de los derechos humanos, construcción de formas educativas que no reproduzcan los esquemas coloniales, eurocéntricos y capitalistas del poder.

En ese sentido, Wals (2013) plantea que las “*pedagogías otras*” asumen las vivencias pedagógicas dentro del territorio como ese espacio simbólico donde se gestan nuevas narrativas desde el corazón de las comunidades. Configura además un espacio de resistencia, de reconstrucción de identidades, de memoria y la historia siendo un espacio simbólico para la interacción entre sus actores para transformar contextos de violencia, desigualdad e irrespeto.

Las *pedagogías otras* surgen como crítica y propuesta alternas que rompen con los sistemas coloniales, tradicionales, eurocéntricos del conocimiento y visibilizan e impulsan experiencias territoriales y colectivas de los pueblos que han resistido ante la imposición cultural de occidente. De esa manera, la autora ofrece una definición sobre *pedagogías otras* referidas a “prácticas insurgentes que nacen desde el corazón de las comunidades, desde sus vivencias, saberes y formas de sentipensar” (Walsh, 2013, p. 40).

En esta línea, se sitúa De Sousa Santos (2009) con su propuesta sobre la ecología de los saberes. Desde aquí, el conocimiento no se concibe la escuela como único lugar de la vivencia de

los saberes, sino que dialoga con la comunidad y los procesos dados en los territorios, desde las vivencias, la ancestralidad y la cosmovisión propia. Así, la educación se convierte en una herramienta de reexistencia frente a la colonialidad del poder y del saber y en un acto político que reafirma la identidad, la lengua y el territorio como ejes dialogantes dentro del proceso formativo.

Territorio

Desde la perspectiva de Jelin (2022) se considera el territorio como ese escenario donde se generan múltiples tensiones con relación a los procesos o cuestionamientos que se dan alrededor de la memoria como construcción social a partir de la interacción de los actores involucrados. En ese sentido, no se remite a un espacio geográfico sino a procesos en tensión con relación a lo que se narra, lo que se recuerda, lo que se decide memorizar, o lo que se decide olvidar. En ese caso estaríamos hablando de un territorio simbólico, inmaterial que considera las disputas que entran en el proceso para resignificar a través de la memoria narrativa.

Para Fernández (2009) el territorio es una noción que va más allá de una delimitación geográfica, implica entenderlo como una construcción sociohistórica, social en la que se dan unas lógicas para llegar a su control y gobernanza. El territorio obedece a un campo de relaciones sociales, tensiones y luchas dadas por los grupos sociales, las clases sociales y los sistemas existentes en ellas.

De acuerdo con Mancano (2009) existen tres escenarios en la comprensión del territorio. Primer territorio como espacio de gobernanza donde existe una división político-administrativa. El segundo territorio como espacio de propiedad y el tercer territorio como espacio de conflictividad, tensión, despojo para el control de este. El territorio inmaterial enfocado al plano del análisis como categoría social.

Finalmente, Wals (2014) presenta el territorio como ese espacio simbólico donde se gestan nuevas narrativas desde el corazón de las comunidades. Configura además un espacio de resistencia, de reconstrucción de identidades, de memoria y la historia. Así el territorio está

ligado a procesos de resistencia y procesos reivindicativos de la memoria, la historia y las luchas que han sido invisibilizadas y que gracias a esta perspectiva invita a generar procesos de descolonización del pensamiento y el discurso.

Si bien se retoman las anteriores nociones de territorio desde una perspectiva crítica, es decir, desde nociones que permiten entenderlo como una construcción social mediada por relaciones de poder, (Gómez & Mahecha, 1998) es necesario abordarla desde la noción que la comunidad ha construido sobre el mismo. En este sentido, se retoma la propuesta de Orozco, Paredes, y Tocancipá (2013):

El territorio es una casa integral, compleja, completa, ajustada para todas las necesidades, donde sus cordilleras se convierten en ventanas y puertas para que los rayos de tay —sol— y a'te —luna— puedan entrar suavemente siendo controlados por nasa puede sembrar y cosechar sus semillas para su alimentación con la orientación de la madre luna, “espacio donde en plena luna llena pueden engendrar la semilla para la descendencia, pero al mismo tiempo es la casa grande donde el pensamiento y conocimiento se mantienen por la complicidad de la lengua nasa (p. 253).

Territorialización

Según Haesbaert (2007), este concepto permite entender cómo los pueblos reconfiguran sus vínculos con el espacio tras experiencias de despojo, desplazamiento o violencia. Así, la territorialización se refiere al proceso mediante el cual un grupo humano construye, resignifica y apropia un territorio, cargándolo de sentido a partir de sus relaciones sociales, prácticas culturales, memoria histórica y cosmovisión. La comunidad de Tóez, al ser reubicada, inició un proceso de territorialización en el que la memoria, las prácticas agrícolas, los rituales y la lengua Nasa Yuwe han sido claves para reconstruir su identidad colectiva en un nuevo lugar.

Resistencia Cultural

Comprender el territorio no solo como un espacio físico sino como un lugar de memoria, espiritualidad y carga simbólica, es pensar un escenario de resistencia cultural capaz de

preservar, resignificar y reproducir saberes, lenguas, símbolos y formas de vida frente a procesos de dominación o imposición cultural. En ese sentido, Walsh (2005) propone la noción de resistencia cultural como re-existencia, es decir, no solo como oposición, sino como creación de otros mundos. Así, “las resistencias culturales no solo se posicionan frente al poder dominante, sino que afirman y proyectan formas propias de vida, de saber, de hacer y de sentir, profundamente arraigadas en la memoria histórica y territorial” (Walsh, 2005, p. 39).

Por su parte, Fals Borda (1984) reconoce la resistencia cultural ligado a procesos de recuperación de saberes propios pues afirma que: “la recuperación de la historia popular y de los saberes invisibilizados es en sí una forma de resistencia epistémica y cultural” (p. 27). Esta idea trae consigo una dimensión educativa de la resistencia que cuestiona el conocimiento dominante y hegemónico.

En ese marco de conocimiento dominante, Scott (1990) hace referencia a la relación entre el opresor y el oprimido, los primeros, elaboran un discurso oculto que ratifica la dominación, desde su poder, los segundos cuestionan, enfrentan y resisten la imposición de órdenes fuerte y calladamente al opresor mediante practicas cotidianas y sutiles. Esta idea permite reconocer que la resistencia no siempre es frontal, sino que puede habitar en los gestos, narrativas, lenguas y prácticas que afirman una identidad frente a la hegemonía.

De esa manera Bustos (2002) al hablar de resistencia cultural, hace referencia a las expresiones culturales de los sectores oprimidos como testimonios, autobiografías, literatura popular o prácticas narrativas indígenas, éstas que más allá de entretenimiento y folclor, evidencian resistencia frente al poder hegemónico. En ese sentido, Beverley, (1999) autor menciona que “la cultura subalterna no es una mera forma de adaptación o supervivencia, sino una forma de insubordinación que interrumpe las narrativas dominantes del progreso y la modernidad” (p. 89). Así, la resistencia cultural a narra, baila, actúa, pinta, desde su propio lugar territorial y simbólico, que va en contravía de las formas tradicionales del occidente.

Freire (1970) situará la resistencia desde un escenario educativo puesto que menciona la pedagogía de la resistencia como propuesta anticolonial con reconocimiento del contexto, los saberes, las problemáticas, las tradiciones y la cosmovisión de los territorios y las comunidades.

Según Hernández (2006), refiriéndose a la resistencia indígena del Cauca, expresa que ésta viene realizando un trabajo de construcción de paz, articulando desde su saber propio y en diferentes escenarios. La resistencia de los pueblos indígenas del Cauca es milenaria y ancestral, ha admitido haber recurrido a la violencia en defensa, no obstante, hace años ha decidido usar mecanismos no violentos contra las violencias, aun siendo víctima de marginación y estigmatización. el CRIC, organización que agrupa muchos resguardos, es la materialización de la resistencia de los pueblos indígenas.

Identidad cultural

Si bien la identidad cultural evoca ese conjunto de valores o prácticas que un grupo social comparte y transmite, no es un proceso cerrado y asilado, según Hall (1996), la identidad cultural debe entenderse como un proceso, una “producción discursiva siempre en construcción, no como algo dado o cerrado” (p. 47). La identidad cultural se configura como un proceso dinámico de construcción simbólica donde los sujetos y comunidades se reconocen a partir de su historia, lengua, espiritualidad, territorio. No se trata de una esencia fija, sino de una práctica viva que se afirma frente a las amenazas externas.

Uno de los conceptos clave de Hall (1996) es la hibridación cultural, que se refiere a la identidad no es pura ni homogénea, sino el resultado de la interacción de diversas influencias, es decir, identidad construida a partir de la resistencia y la reinterpretación de sus tradiciones en contextos de opresión.

Finalmente, Wals (2005) menciona que: “La identidad cultural no es una esencia ni una propiedad heredada, sino una construcción histórica situada, profundamente marcada por las relaciones de poder, la experiencia del colonialismo y la lucha por el reconocimiento y la

autodeterminación” (Walsh, 2005, p. 25).

PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Descripción del contexto

Contexto comunitario

La comunidad indígena del territorio ancestral de Tóez se ubica en el municipio de Caloto, hace parte de la Asociación de Cabildos del Norte de Cauca ACIN, organización sociopolítica que integra 22 resguardos indígenas de la zona norte del departamento del Cauca.

Inicialmente esta comunidad estuvo localizada en el Municipio de Páez en Tierradentro, Cauca, debido al fenómeno natural de la avalancha del 6 de junio de 1994, se reubica permanentemente en lo que antes eran las haciendas de La Josefina, La Gerona y La Selvita, en el municipio de Caloto, hoy, Resguardo indígena de Tóez (ACIN, 2013).

A partir de las nuevas dinámicas del contexto la comunidad empieza una reconstrucción de lo que en su momento se llamó comunidad en reasentamiento. Los líderes y autoridad tradicional empezaron la reconstrucción del caserío conservando espacios de su comunidad de origen como puesto de salud, casa del cabildo, institución educativa, centro de acopio, entre otros.

En la actualidad, cuenta con 306 familias y 900 comuneros; aunque la tierra es de propiedad colectiva, esta se divide en parcelas o fincas. Hay fincas o parcelas familiares, usufructuadas cada una por una familia y hay además una finca comunitaria o del cabildo donde se trabaja mancomunadamente en beneficio colectivo.

A nivel étnico-cultural predomina la Etnia Páez, por lo tanto, el desarrollo social, político y económico está basado en su cultura y en la organización. De acuerdo con los archivos del cabildo el 97% de las personas se identifican como indígenas paeces; un 0.8% indígenas misak; un 1.2% de mestizos y un 0.2% de afrocolombianos (Resguardo indígena de “Tóez”-ACIN,

2013, p. 11).

La estructura política-social se fundamenta en la conformación anual de la estructura Nejwesx, quien representa y dinamiza los diferentes programas comunitarios con el fin de cumplir los objetivos propuestos en su Plan de Vida llamado "kwesx Sxaunii" (nuestro sueño).

El plan de vida representa la carta de navegación de la organización comunitaria, es la herramienta administrativa donde se conjugan principios políticos, cosmogónicos, orientaciones para el desarrollo sociocultural, el uso de los recursos naturales, así como ruta de trabajo de programas o "tejidos" como educación, salud, familia, joven, guardia indígena, económico-ambiental y cultura. En este último, centra sus actividades en la revitalización de prácticas ancestrales tales como rituales, ceremonias y fiestas tradicionales de la cultura Nasa.

Imagen 1

Territorio ancestral de Tóez en el municipio de Caloto



Nota: Actual territorio ancestral de Tòez

Dentro de esta comunidad indígena se ubica la Institución Educativa Etnoeducativo de Tóez. que surge como una propuesta para continuar con los sueños que se tenían antes de la avalancha del río Páez en 1994. De acuerdo con el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) se proyectó como el vehículo que *permitiera* la reconstrucción del tejido social, familiar y

comunitario. Se dio énfasis en continuar con los procesos pedagógicos y productivos de su comunidad de origen en el marco de la reconstrucción comunitaria.

Así mismo se planteó la necesidad de continuar con la institución ya que el cambio abrupto que sufrió la comunidad los colocaba de cara a un proceso de aculturación y pérdida de identidad cultural. Actualmente la institución cuenta con una infraestructura sólida que le permite generar procesos de enseñanza con personal docente cualificado y en la que prevalece un enfoque de formación intercultural. Ofrece el nivel de preescolar, básica primaria, básicamente media y secundaria con la modalidad agroecológica, además ofrece educación para jóvenes y adultos en el marco del sistema de educación propia SEIP.

Imagen 2

Institución Educativa Etnoeducativo de Tóez, Caloto



Nota: Ieetcaloto 26 enero 2022. Planta física en Tóez Caloto.

Actualmente la institución educativa está realizando el ajuste al proyecto educativo en el marco de la transición de un Proyecto educativo Institucional a Proyecto Educativo Intercultural Comunitario-PEIC que permita reconocer dinámicas culturales y comunitarias como espacio y escenarios que fortalezcan el proceso educativo a partir de las necesidades y condiciones socioculturales de la comunidad educativa.

2.2 Los sujetos participantes y criterios de selección

Para llevar a cabo la presente investigación los participantes vinculados a las distintas técnicas cualitativas son: semillas de vida (niños) de la comunidad pertenecientes a la Institución Educativa Etnoeducativo Caloto que vivencian diariamente las prácticas educativas desde las distintas ya'jas del saber. Por otra parte, las entrevistas serán dirigidas a los dinamizadores pedagógicos de la ya'ja de lengua materna, Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Lógico, Territorio y Sociedad quienes contarán cómo sus prácticas pedagógicas y las reflexiones que realizan frente a su quehacer pedagógico.

Para el objetivo uno relacionado a identificar las vivencias del proceso de reconstrucción territorial de la comunidad indígena de Tóez, a partir de las narrativas significativas frente al desplazamiento por fenómeno natural y percepciones alrededor de la reconstrucción territorial, se incluirán a comuneros que cumplan con los siguientes criterios:

- Comuneros que hayan vivenciado la avalancha y que en el momento de la vivencia no fuera menor a diez años. En otras palabras, que en la actualidad tengan entre 45 y 60 años.
- Comuneros o comuneras que hayan agenciado con la comunidad el proceso de reubicación y reconstrucción del territorio, es decir, que su vivencia personal esté sujeta a la dinámica comunitaria.

Finalmente, para caracterizar las estrategias pedagógicas implementadas en la institución educativa se incluirán las percepciones de los padres de familia a fin de conocer su narrativa frente a los propósitos educativos de la institución y el territorio.

2.3 Perspectiva epistemológica

Teniendo en cuenta que el objetivo gira en torno al análisis de las pedagogías de resistencia cultural que contribuyen a la memoria colectiva del territorio ancestral de Tóez, la perspectiva epistemológica que se encuentra profundamente alineada corresponde a la

epistemología del sur y la intercultural, ya que su nacimiento surge como respuesta a la dominación del pensamiento que ha silenciado o excluido formas alternativas de producción de saberes en contextos rurales, indígenas, populares, barriales y comunitarios.

Dado que el objeto de la investigación está estrechamente relacionado a un suceso específico de una comunidad específica, esta perspectiva permite establecer un diálogo investigativo con la historia, las dinámicas comunitarias, las raíces culturales de la comunidad y un sin fin de situaciones y procesos del contexto y el territorio que permiten visibilizar otros caminos posibles para comprender la realidad y actuar sobre ella, tal como lo señala Boaventura de Sousa (2009) donde menciona que la epistemología del sur permite “ampliar el canon de la ciencia reconociendo la pluralidad de conocimientos que existen más allá del saber eurocéntrico, moderno y científico” (p. 18).

Por su parte la perspectiva intercultural camina en la misma línea revolucionaria en tanto propone el diálogo con múltiples y diversas formas de comprender las dinámicas sociales y en este caso educativas, ya que propone la convergencia de cosmovisiones y la valoración o posicionamiento de los saberes ancestrales, como las propias formas de hacer y pensar la educación, de concebir el territorio como una casa grande de saberes pedagógicos e incluir en ese proceso, la riqueza ancestral y cultural de un pueblo.

A la luz de Walsh (2005) esta perspectiva se alinea con la postura crítica ya que se configura en una “apuesta política y epistémica que parte de las condiciones concretas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y busca la construcción de conocimientos otros, en diálogo con la diversidad y la diferencia” (p.32).

Esta perspectiva crítica, inspirada en la Escuela de Frankfurt, se orienta hacia la transformación social y la emancipación de los sujetos. Según Habermas (1987) el conocimiento debe servir para desentrañar las estructuras de poder que perpetúan la opresión y la desigualdad. Esta perspectiva reconoce que la investigación no es neutral y que el investigador

tiene una responsabilidad ética y política en su trabajo. En ese sentido, la propuesta resignifica los saberes propios de la comunidad e invita a hacer una reflexión y posicionamiento de las construcciones colectivas de la educación como apuesta política para pervivencia como pueblo nasa en sentido contrario de las posiciones heterogéneas y homogenizaste del pensamiento eurocentrista.

Tales condiciones mediadas por la riqueza cultural, las prácticas pedagógicas propias, la historia y la memoria de un pueblo. En palabras del Consejo Regional Indígena del Cauca (2010), la educación propia es un acto político y cultural de caminar la palabra, de recoger y reconocer los pensamientos y sabidurías de los mayores, de forjar identidad en las semillas de vida (niños) que les permita defender el territorio y pervivir como pueblo étnico.

2.4 Método de la investigación

La estrategia metodológica tomó como marco de referencia el método cualitativo ya que “se caracteriza por ser inductivo, descriptivo, holístico, fenomenológico, estructural, sistémico y ante todo flexible” (Mesías, 2004, p. 1). Por su parte Mella (1998) dice que “la característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada” (p. 8).

Galeano (2020) indica que a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados. Los investigadores cualitativos, excepto los que trabajan desde la estrategia de investigación documental, desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica, precisamente, en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos en el medio con el que interactúan.

Dado que la presente investigación es de corte cualitativa, se propone la metodología Investigación Acción Participativa. Teniendo en cuenta que se realiza con y para la comunidad

de Tóez Caloto, se quiso que, en todo el proceso, la voz de la comunidad resonara en los momentos investigativos. En ese sentido, la propuesta metodológica aliada de la investigación corresponde a la IAP que se basa en un modelo de investigación-intervención donde se “incorpora a personas de la comunidad a la solución de sus necesidades sentidas y donde se muestra la pertinencia de la intervención de profesionales en los movimientos surgidos en las comunidades populares” (Martínez, 2004. p.6)

Borda (1987) define la IAP como una forma de investigación colectiva, autodirigida y orientada a la acción, mediante la cual “los sectores populares adquieren la capacidad de transformar sus propias condiciones de vida” (p.34). En esta propuesta, el conocimiento es emancipador, transformador y situado atravesado por la historia, la cultura y cosmovisión de los pueblos.

En su esencia, esta metodología responde a la necesidad de generar conocimientos colectivos, situados y críticos que resulta pertinente en su aplicación en contextos indígenas, comunitarios, populares ya que reconoce el saber de los sujetos participantes no como simple datos sino como parte importante y activa dentro de los procesos investigativos.

En cuanto a los aportes de la IAP para la teoría y práctica de la intervención, Montenegro (2004) la definen como:

Una propuesta metodológica inserta en una estrategia de acción definida. Integra a los/as investigadores/as-educadores/as (tanto profesionales como populares) en un proceso colectivo de producción y reproducción de conocimientos necesarios para la transformación social. Es también un paradigma emergente de las ciencias sociales críticas, que se caracteriza como alternativo, con premisas epistemológicas y metodológicas propias. Es un proceso múltiple de investigación, educación y acción (p.6).

Siguiendo a Montenegro (2004) los principios de la IAP pertinentes y aplicables a la

presente investigación son:

Los seres humanos son los constructores de la realidad en la que viven, por lo tanto, los miembros de una comunidad o grupos son los actores fundamentales de los procesos que afectan a esa comunidad. En tal sentido, ellos/as son dueños/as de la investigación, cuyos resultados, a los cuales han contribuido, les deben ser devueltos.

La investigación se da en un lugar y espacio determinado. Se parte de la realidad social concreta de los propios participantes del proceso. Esto implica una visión histórica y contextual en la que la investigación depende de las particularidades de cada situación y lugar. Se toman en cuenta seriamente las perspectivas particulares de las personas con las que se trabaja.

En la IAP el compromiso prioritario de toda persona que investiga debe ser con las personas investigadas. La participación popular debe formar parte de todo el proceso.

Tanto el conocimiento de la ciencia como el popular adquieren el mismo valor. La investigación se entiende, entonces, como un proceso dialógico donde el diálogo es una categoría epistemológica y social a la vez.

Según Montenegro (2004) para desarrollar la investigación acción participativa en conjunto con un grupo comunitario, se ha definido un ciclo metodológico del proyecto, estableciendo las unas fases o momentos para la investigación: la primera relacionada a la elaboración de diseño de la investigación o detección de necesidades, la recopilación de la información para el diagnóstico y el análisis e interpretación de datos.

Por otro lado, la segunda fase tiene que ver con la planificación de la acción investigativa donde se estructuran los objetivos e instrumentos de acuerdo a los hallazgos o discursos alrededor de las necesidades identificadas. En el tercer momento de recolección de información y sistematización participativa se aplican las herramientas cualitativas acordes a las dinámicas culturales como las entrevistas, los talleres, las tulpas, las cartografía, teniendo en cuenta por posibilidades, retos y oportunidades del contexto en este caso, comunitario.

El cuarto momento está referido al análisis y reflexión crítica donde se analizan los datos a la luz de aprendizajes y retos, y se configuran los hallazgos del ejercicio investigativo o de intervención social con base en el contexto.

Finalmente, se habla de una devolución sistemática de la información. La difusión de resultados se puede hacer de varias maneras: comunicación verbal a un grupo pequeño en forma de charla o seminario, asamblea de pobladores, carteles murales, periódico popular, hojas volantes, trípticos y plegables, etc.

2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En cuanto a los instrumentos de tipo cualitativo se proponen herramientas que permitan, explorar percepciones, opiniones, relatos y realizar observaciones que hacen posible rescatar la subjetividad de las personas. En ese sentido, se priorizó la utilización de técnicas cualitativas vinculantes, participativas, empáticas, dando protagonismo a la voz de los actores involucrados que de acuerdo con Gurdían (2007) “enfatan en la recolección de la información referida básicamente a percepciones, sentimientos, actitudes, opiniones, significados y conductas” (p. 190). Así, las herramientas cualitativas que serán utilizadas son:

Entrevistas semiestructuradas

Instrumento que permite acceder a la información de primera mano. Se aborda desde los conocimientos que tienen las personas de la comunidad de Tóez sobre su propia historia, así las entrevistas permitirán conocer, por un lado; el proceso de desplazamiento por fenómeno natural y por otro, la caracterización de las prácticas pedagógicas con identidad cultural en ese proceso de reconstrucción de territorio en el nuevo contexto geográfico norte caucano (Carvajal, 2008). (Anexo A).

Observación participante:

Una técnica que facilita el proceso de investigación a medida que quien investiga comparte el día a día de la comunidad. Marshall y Rossan (1989, citadas por Kawaulich, 2005)

definen la observación como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79).

Estas observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una fotografía escrita a través de los diarios de campo. Así, la observación, que se da en cada momento, no solo en los ambientes de aprendizaje de la institución educativa, sino en los diferentes eventos organizados por la comunidad nasa y dinámicas cotidianas, serán coherentes con las entrevistas semiestructuradas realizadas a la población participante.

Velasco y Díaz de Rada (1997) refieren a que la información obtenida mediante esta técnica se realiza:

Desde la sensibilidad, desde la agudeza de percepción del investigador ante la acción de los sujetos de estudio, a su vez es capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, capturando significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento (p.33-34).

Diarios de Campo

Su objetivo será el de registrar en detalle las observaciones, reflexiones, experiencias durante el trabajo de campo. Se pretende registrar los momentos pedagógicos, los ambientes de aprendizajes y los acontecimientos que hagan parte de la presente investigación. Cada momento vivenciado alrededor de las practicas educativas serán registradas en el diario de campo, al final se irá identificando características desde el campo metodológico y didáctico. (Anexo D).

Grupo Focal

Representa una técnica cualitativa pertinente para el escenario de investigación porque de acuerdo con GIZ (2019) permite estudiar las opiniones o actitudes de un grupo de la población determinada en relación con un tema. Por su parte Gurdián (2007) menciona que el grupo focal puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés. En ese sentido, es una "modalidad de los

grupos de discusión que se caracteriza por centralizar - focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación, es decir, es una temática que es propia (se desprende) del tema central de estudio”. (p. 213).

Tulpa-conversatorio

La tulpa dentro de algunas concepciones indígenas se refiere al lugar de encuentro, de reunión alrededor del fogón. Se refiere, a ese espacio de diálogo que convoca a la unidad familiar y comunitaria donde se comparte la palabra y se busca orientación espiritual. (Anexo E).

2.6 Formatos de consentimiento

Los formatos de consentimiento usados en esta investigación fueron diligenciados respetando las dinámicas del pueblo Nasa, del territorio ancestral Tóez Cauca, además bajo el criterio dispuesto por la Universidad Santo Tomás de Aquino y validados por la asesora del proyecto de investigación. Los formatos corresponden a:

Formato 1. De consentimiento informado del Rector de la Institución Educativa Etnoeducativo, Licenciado Abrahán Quiguanás.

Formato 2. De consentimiento informado, aplicación de instrumentos.

Formato 3. De validación de instrumentos diario de campo.

Formato 4. De validación de instrumento entrevista.

Formato 5. De validación de instrumento grupo focal.

Formato 6. De validación de instrumento grupo focal.

Aspectos Éticos

La presente investigación, se acoge a los principios éticos fundamentales relacionados al respeto por la autonomía, la confidencialidad, el consentimiento libre informado y el diálogo recurrente con los actores comunitarios involucrados en la investigación. En ese sentido, los formatos de consentimiento tendrán un lenguaje comprensible y situado con el propósito que los participantes tengan claridad con respecto a la información que será suministrada, la metodología y los usos finales del ejercicio investigativo.

Por otro lado, la investigación se regirá por el principio de la confidencialidad de la información, protegiendo los datos personales, la custodia de los relatos, los productos investigativos y los materiales audiovisuales. De igual forma, se respetará si por diversas circunstancias un participante decida retirarse del proceso o desista de su participación sin consecuencias de ningún tipo ni presiones.

Así la dimensión ética de la investigación debe dialogar con los saberes y dinámicas propias del territorio, las formas, métodos y escenarios de decisiones acogiendo la libre determinación y derecho de decidir sobre sus propios procesos. En ese sentido, la investigación no será impuesta, sino construida en relación de confianza, reciprocidad y respeto mutuo.

Es necesario mencionar que la participación de las y los dinamizadores pedagógicos, comuneros, comuneras, mayores, padres de familia es de carácter voluntario, con voz plena y activa durante el proceso. La aplicación de las herramientas a las semillas de vida (niñas y niños de la Institución Educativa Etnoeducativo de Tóez Caloto) contarán con la autorización de padres, madres o acudientes.

PARTE 3: RECOLECCIÓN, SISTEMATIZACIÓN, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

La recolección de la información partió de un ejercicio profundo y constante de observar participando en las dinámicas educativas en el entorno escolar y la participación en los momentos de aprendizaje orientados por los dinamizadores pedagógicos con las semillas de vida. En ese sentido, este apartado se estructura en dos momentos claves los cuales se remiten a la organización y sistematización de la información y la descripción del método de análisis escogido para la interpretación de los datos.

3.1 Organización y sistematización de la información

Siendo parte de la comunidad educativa es de suma importancia los vínculos cercanos y

previos que existen con las personas participantes de las entrevistas. En ese sentido, la existencia de un camino abonado de confianza y empatía permitió movilizar la recolección de datos desde una postura marcada por el reconocimiento previo del territorio, la institución y las dinámicas de orden comunitario.

La implementación de técnicas como grupos focales temáticos se insertaron en el desarrollo natural de las ya'jas del saber especialmente desde la ya'ja Territorio y Sociedad, que, en acuerdo a la propuesta pedagógica de la institución educativa, dinamiza conocimientos vivenciales relacionados al gobierno propio, el territorio, la ubicación geográfica y la historia desde un pensamiento intercultural. Las ya'jas del saber corresponden a una analogía con el arte de tejer una jigra o un bolso. Ya'jas en la lengua materna significa jigra, un elemento de la cultura que se teje y desteje, donde se guarda alimentos, tejidos etc y que en el contexto pedagógico es el tejer del conocimiento.

Aplicadas las técnicas cualitativas en el marco de la metodología de IAP los datos fueron sometidos a un ejercicio riguroso de organización y sistematización para su análisis e interpretación.

Es menester mencionar que la investigación, al enmarcarse metodológicamente en la Investigación Acción Participativa (IAP), dado su carácter colectivo, dialógico y transformador, se ajusta a las apuestas epistemológicas y políticas del proyecto. Esta metodología permitió vincular a los actores comunitarios como sujetos activos en la producción de conocimiento, no solo como "informantes", sino como coinvestigadores que interpretan su realidad desde sus propias perspectivas, saberes y prácticas.

La elección de la IAP responde al compromiso ético y político de la investigación con los principios de autonomía, resistencia cultural y pervivencia de la memoria colectiva que defiende la comunidad Nasa del territorio ancestral de Tóez, en el marco de su proceso de reconstrucción territorial. Desde esta perspectiva, la investigación no buscó "extraer"

información, sino acompañar y potenciar procesos ya existentes de reflexión, reconstrucción histórica y fortalecimiento educativo desde la experiencia vivida.

Un primer paso en el ejercicio de organizar los datos fue establecer la relación entre los objetivos investigativos y las técnicas implementadas en el trabajo de campo. De esa manera, la tabla 1 refleja los instrumentos implementados a la luz de cada objetivo así:

Tabla 1

Relación entre objetivos y técnicas

Objetivo	Técnica	Descripción
Identificar las vivencias y percepciones frente al desplazamiento por fenómeno natural y las narrativas significativas alrededor del proceso de reconstrucción territorial, movilizadas por la comunidad indígena de Tóez en el nuevo contexto geográfico.	Entrevistas semiestructuradas	La aplicación de las entrevistas permitió acceder a la información de primera mano. Se abordó desde los conocimientos que tienen las personas de la comunidad de Tóez sobre su propia historia, así las entrevistas permitieron conocer, por un lado; la vivencia de la migración y reasentamiento y por otro, la reconstrucción de territorio en un nuevo contexto geográfico.
	Tulpa-conversatorio con los mayores	Mediante una tulpa con mayores y mayores, contaron a las semillas de vida sus experiencias de vida antes, durante y después de la avalancha y respondieron los interrogantes hechos por las semillas de vida.
Caracterizar tres prácticas	Observación	Esta técnica facilitó el registro de las practicas

pedagógicas de resistencia cultural dinamizadas por la comunidad educativa.	participante Diario de campo	pedagógicas en los distintos espacios de aprendizaje dinamizada por los dinamizadores educativos. Además, permitió documentar sesiones educativas, talleres, ceremonias y espacios formativos comunitarios. A través de la observación participante se registraron las interacciones entre educadores y aprendices en contextos pedagógicos no convencionales y prácticas de enseñanza basadas en la oralidad, la experiencia y la colectividad.
Analizar la forma en que las estrategias pedagógicas dinamizadas por la comunidad educativa contribuyen a la preservación y fortalecimiento de la memoria colectiva en el territorio ancestral de Tóez.	Registro en matriz de análisis	Para este propósito se tomó como insumo los datos obtenidos y se realizó a la luz de las categorías identificadas que dan cuenta de prácticas pedagógicas de resistencia cultural.

En este punto la investigación se ejecutó en diferentes fases no lineales sino dinámicas conforme a la metodología propuesta. En ese sentido, un primer acercamiento a la comunidad se realizó en el marco del ritual del cxapucx, ofrenda que se le hace a las personas que dejaron físicamente este espacio terrenal y trascendieron a un plano espiritual desde donde acompañan y guían la comunidad. En la práctica ritual la comunidad ofrendó los alimentos que más gustaba a sus seres queridos en vida y se recordó las enseñanzas significativas que dejaron en su familia y

comunidad.

La participación en este espacio cultural permitió establecer conversaciones con mayores de la comunidad, así como la escucha de narrativas biográficas alrededor de la memoria colectiva frente al proceso de reconstrucción territorial que agenció la comunidad después de vivir un desplazamiento por desastre natural treinta y un años atrás. De ese modo, se identificaron relatos alusivos al acontecimiento que marcó el rumbo de la comunidad y la razón por la cual actualmente están habitando un espacio geográfico distinto a su territorio de origen.

Imagen 3

Ritual del cxapucx del pueblo nasa.



Nota: Ritual del Cxapucx. Territorio ancestral de Tóez (2023). [Fotografía]. Fuente Héctor Varela/Comunero

En ese marco vivencial surgieron las inquietudes investigativas que da inicio con la estructuración de la propuesta. Posteriormente, se inicia con la firma de consentimientos informados por parte del rector de la institución educativa (escenario investigativo) y los participantes de las entrevistas y los grupos focales. A la vez, se participó en los momentos pedagógicos y actividades de orden comunitario como rituales, asambleas y relacionamiento con la comunidad.

A medida que se avanzaba en la aplicación y transcripción de las entrevistas, se fueron

organizando en la matriz de categorización que permitió ir ubicando los datos y relatos por temáticas alusivas a los campos de análisis como las vivencias del desplazamiento y la percepción del impacto y las prácticas pedagógicas articulado a los saberes propios.

Por otro lado, se implementó el diario de campo como instrumento que permitió registrar y consignar información dentro del proceso de observación participante relacionada a la disposición de los materiales educativos, los ambientes de aprendizaje, las actividades pedagógicas implementadas en el marco del SEIP-Sistema de Educación Propia. Además, los diarios de campo relatan los detalles del día a día de los niños dentro de la ya'ja del saber, desde el momento de entrar al salón hasta el momento en que regresaban a sus hogares.

Y en el marco de este mismo propósito, se desarrolló una tulpa con los mayores para conocer los relatos alrededor de la vivencia del fenómeno natural y la reconstrucción del territorio.

Imagen 4

Tulpa con mayores líderes de la comunidad.



Nota: Tulpa con mayores líderes de la comunidad. Territorio de Tóez (2024). [Fotografía].

Fuente: Luis Silva/Comunero

Siguiendo con la aplicación de instrumentos participativos, se desarrollaron dos grupos

focales temáticos con las semillas de vida (niños) con el fin de identificar a partir de los relatos, las prácticas pedagógicas que emplean los dinamizadores en sus espacios y ambientes de aprendizaje. De ese modo, la información obtenida de los grupos focales se incluyó en la matriz separando y clasificando los apartados que referían a los campos de análisis. El desarrollo de esta técnica adoptó los siguientes momentos pedagógicos:

Se inicia la actividad haciendo una dinámica de rompehielos, el cual consiste en la pronunciación de animales en la lengua materna nasa yuwe y el estudiante al adivinar qué animal es imita su sonido. Se hace un cuestionamiento por parte de la dinamizadora de la Ya'ja Territorio y Sociedad a las y los niños con respecto a la información dada por los y las abuelas con relación a la historia de territorio Tóez. Frente a este interrogante los niños contaban sucesos que sus abuelos, abuelas y otros miembros de la comunidad les habían contado

La dinamizadora pregunta si conocen el antiguo Territorio Ancestral, a este interrogante algunos niños dicen que sí, posteriormente cuentan historias de lo que conocieron visitando el territorio. Posteriormente la dinamizadora pedagógica los invitó a dibujar, de un lado el territorio de Tierra adentro que visitaron, el otro grupo de niños dibujó del otro lado, el territorio donde está ubicado ahora, anticipadamente se había tendido el tapete donde los niños plasmaron sus recuerdos de la visita a Tierradentro. Para finalizar los niños contaron a los demás lo que representaban sus dibujos.

3.2 Método de análisis de datos

En coherencia con los principios de la IAP, se propone incorporar la sistematización de experiencias como técnica de análisis en la fase final del proceso investigativo, especialmente para reconstruir y comprender críticamente las prácticas pedagógicas que han configurado formas de resistencia cultural. En el marco de la investigación participativa IAP, la sistematización de experiencias no se concibe como una metodología autónoma sino como método para dar sentido a las vivencias generadas en el marco de la investigación.

Tal como lo señala Jara (2018) “la sistematización se define como la interpretación crítica de experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido” (p. 12). De ese modo, en la fase de análisis e interpretación de la investigación, se optó por integrar sistematización de experiencias como técnica de análisis al interior del enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP).

Desde esta perspectiva, la sistematización de experiencias se incorpora como un método de análisis cualitativo, especialmente adecuado para investigaciones participativas con comunidades que han vivido procesos de transformación profunda, como es el caso del desplazamiento por fenómeno natural vivido por la comunidad de Tóez.

Así, se pretende interpretar críticamente las vivencias, prácticas y estrategias pedagógicas desarrolladas por la comunidad indígena de Tóez Caloto, con el fin de comprender cómo se configuran procesos de resistencia cultural y reconstrucción de memoria colectiva tras el desplazamiento por fenómeno natural. En ese sentido, se incorpora como técnica de análisis cualitativo que permite reconstruir, ordenar e interpretar de forma crítica las experiencias significativas de los actores involucrados, en coherencia con el enfoque participativo de la investigación.

Siguiendo con Jara (2018), esta técnica contribuye a recuperar el sentido de la práctica desde los propios sujetos, facilitando una lectura situada, colectiva y transformadora del proceso vivido. A la luz del mismo autor, la sistematización se entiende aquí como una propuesta metodológica latinoamericana que reconoce la experiencia como una fuente legítima de conocimiento, y que potencia su resignificación desde procesos participativos, reflexivos y transformadores. En este sentido, se convierte en una técnica de análisis de datos compatible con la IAP, al permitir la construcción de saberes desde abajo, en clave emancipadora y territorializada.

De esta manera, la sistematización no se abordará como una metodología autónoma, sino como una fase integradora dentro del proceso de investigación-acción, orientada a reconstruir

las experiencias pedagógicas de resistencia cultural, resaltar las voces de los actores involucrados y generar aprendizajes que contribuyan tanto al fortalecimiento del PEC como a la producción de conocimiento crítico y situado.

En ese orden, la sistematización de experiencias se configura como un método de análisis de la información dentro de la metodología más amplia de IAP puesto que es compatible dado el lugar que ocupa dentro de la investigación. Así, trasciende el ejercicio de recopilación de datos para convertirse en un ejercicio interpretativo y transformador, en el cual no solo se busca una reconstrucción del pasado sino una reflexión sobre los aprendizajes y las experiencias en este caso vivida por la comunidad frente a un proceso de desplazamiento que marcó sus vidas.

Finalmente, Torres y Cendales (2017) refieren que la sistematización de experiencias, al generar conocimiento desde el contexto mismo y las realidades de los protagonistas, se enfoca como método de análisis, en la recuperación de significados propios, y se alinea con la Investigación Acción Participación. Así en la actual investigación la sistematización permitió, en esta última fase, no solo describir lo ocurrido, sino interpretar los sentidos, tensiones, aprendizajes y desafíos que emergen de las estrategias educativas implementadas en la institución educativa de cara a la comunidad.

3.3 Análisis de la información

Con base en la anterior argumentación, la aplicación concreta de la sistematización como técnica de análisis contempló los siguientes pasos:

- **Recolección y selección de insumos para sistematizar**

Fuentes: narrativas recogidas mediante entrevistas, grupos focales, diarios de campo, fotografías, testimonios comunitarios, tulpas

Criterios de selección: experiencias significativas relacionadas con las estrategias pedagógicas del PEC, formas de resistencia cultural y procesos de reconstrucción territorial.

- **Eje de sistematización**

El eje articulador ¿Cómo las estrategias pedagógicas impulsadas por la comunidad de

Tóez han contribuido a la reconstrucción de la memoria colectiva y a la resistencia cultural tras el desplazamiento? Este eje orienta la interpretación crítica de los datos, enmarcándolos dentro de las dimensiones de memoria colectiva (Halbwachs, Jelin), y resistencia cultural (Fals Borda, Walsh, Bustos).

- **Fases de la sistematización como técnica**

- a.) Reconstrucción del proceso vivido***

Se elabora una narrativa de las acciones pedagógicas desarrolladas, desde el momento del desplazamiento hasta la actualidad, con la participación de docentes, líderes comunitarios y estudiantes en la reconstrucción del relato a través de las técnicas seleccionadas.

Este escenario fue privilegiado por las narrativas, percepciones, opiniones y memorias de los participantes quienes a través de los instrumentos contaron las vivencias, dolores, relatos y retos con relación al abandono repentino de su territorio de origen. Además, desde el escenario pedagógico contar sobre las practicas pedagógicas que les permiten revitalizar las practicas ancestrales en un contexto marcado por dinámicas norte caucanas ajenas a su cosmovisión.

- b) Recuperación del contexto y actores***

Se contextualiza la experiencia a nivel territorial, político y cultural. Se identificaron los actores claves (institución educativa, líderes, familias, etc.) y sus roles en el proceso.

- c) Análisis interpretativo***

Se identifican sentidos y narrativas ante el desplazamiento por fenómeno natural y las dimensiones aprendizajes, tensiones, contradicciones y transformaciones en las prácticas pedagógicas. Se cruzaron las narrativas con las categorías teóricas: memoria colectiva, pedagogías de resistencia, producción de saberes propios. Se realiza un análisis dialógico con los actores, contrastando los hallazgos con su propia lectura de la experiencia.

Es importante mencionar que para el objetivo dos relacionado a la caracterización de

prácticas pedagógicas de resistencia cultural dinamizadas en la Institución educativa se tomaron tres dimensiones: dimensión metodológica, simbólica cultural y política comunitaria. Así pues, las practicas pedagógicas caracterizadas correspondieron a: la vivencia y revitalización de la lengua materna NasaYuwe, el tul (huerta) como escenario pedagógico y la formación política comunitaria con el semillero de liderazgo.

d) Generación de aprendizajes y conocimiento colectivo

Se construyen conclusiones en torno a las formas en que la educación comunitaria ha sido herramienta de resistencia y pervivencia cultural.

PARTE 4: HALLAZGOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Respuesta a la pregunta de investigación

¿Qué prácticas pedagógicas de resistencia cultural ha implementado la comunidad de Tóez Caloto para la pervivencia de la memoria colectiva tras el desplazamiento por fenómeno natural y reconstrucción territorial? Fue la pregunta orientadora que transversalizó el ejercicio investigativo. Su respuesta fue el resultado de un cuidadoso análisis de relatos, sentires, discursos y percepciones de una comunidad alrededor de asuntos claves como la vivencia del fenómeno natural, el proceso de reconstrucción de un territorio en un contexto ajeno al territorio de origen y las prácticas pedagógicas que contribuyen a la memoria colectiva de la comunidad.

En ese sentido, la investigación evidencia que la comunidad ha implementado prácticas pedagógicas de resistencia cultural arraigadas a su cosmovisión como pueblo Nasa, mismas, que están orientadas a la pervivencia de la memoria colectiva tras el desplazamiento ocasionado por la avalancha del río Páez en 1994.

Entre estas prácticas se destacan la tulpa escolar como espacio de diálogo intergeneracional, el tul o la huerta escolar, la vivencia y revitalización de la lengua materna y finalmente la práctica del semillero de liderazgo a través de la estrategia semillas de autoridad.

Estas prácticas no solo conservan la memoria histórica de la comunidad ligada al desplazamiento y la reconstrucción territorial, sino que proyectan un horizonte de reafirmación cultural identidad y autonomía pedagógica desde la escuela como un espacio o lugar de resistencia.

4.2 Hallazgos investigativos

Las siguientes líneas presentan los principales hallazgos con relación a los campos investigativos delimitados para la investigación. En ese sentido, se presentan las vivencias del desplazamiento y narrativas frente a la reconstrucción territorial, además la caracterización de prácticas que resisten culturalmente con base en tres dimensiones analíticas: dimensión metodológica, simbólica-cultural y política comunitaria. Finalmente, el papel de estas prácticas en el fortalecimiento de la memoria colectiva.

Imágenes 4 y 5

a) Memorias de una tragedia y una reconstrucción



Nota: Las imágenes corresponden al territorio ancestral Tóez Tierradentro después del fenómeno natural y la siguiente imagen corresponde a los inicios de la reconstrucción del territorio ancestral Tóez Caloto Cauca.

El análisis del trabajo de campo con respecto al objetivo que corresponde a identificar las vivencias del proceso de reconstrucción territorial de la comunidad a partir de las narrativas

frente al desplazamiento y percepciones alrededor de la reconstrucción territorial, dan cuenta de la magnitud del impacto a las dinámicas de familiares y comunitarias. En diálogo a través de la tulpa, los relatos de los mayores contaron sus propias vivencias, por ejemplo, el mayor rodrigo Inseca cuenta que:

Ese día estaba despejado, no llovía, a las dos de la tarde empezó a ponerse opaco, tronaba hacía el nevado, a las 3:45 empezó el temblor, el árbol tocaba el piso, bajaban hasta el piso y volvía a subir. Alguien que quisiera caminar, no podía, daba un pasó y lo lanzaba lejos, las casas de ladrillo se iban al suelo, la casa de bareque se volteaba y volvían a quedar parada” (Narración del mayor Rodrigo Ínseca, Tulpa, abril 22-2025).

La comunidad de Tóez Tierradentro vivió un trauma de separación y desubicación durante el fenómeno natural, su sufrimiento fue desgarrador, muchas vidas humanas perdidas, muchos animales de compañía y de producción, cultivos, casas, sólo las casas de la meseta quedaron en pie, algunos comuneros no concibieron la vida fuera de Tierradentro y se regresaron confiando en que estarían bien y con tristeza de dejar a sus seres queridos olvidados y enterrados por la avalancha.

Al respecto uno de los comuneros precisa que:

Un pueblo grande, ese pueblo desapareció totalmente, quedaron como cinco casitas en el suelo. Perdí a mi madre, perdí a mi hermana, abuela, tía, sobrino, ese es el golpe más fuerte que he tenido (...) se perdió todo, se perdió la tierra, la casa, la familia en muchos casos, allá uno vivía de lo que cultivaba, era muy frío y en comunidad se hacía todo, esa avalancha de junio marca el antes y después de todos y pues llegar acá después de todas las luchas y situaciones que uno pasa es bien complicado (Aquilino Cuene comunicación personal N°5, 26 febrero de 2025).

Este relato es elocuente con lo planteado por Partridge (2016) el fenómeno natural no solo implicó la pérdida del territorio y de muchos de sus habitantes sino también implicó “el desmembramiento de la comunidad, agravado, en algunos casos, por el reasentamiento en lugares alejados, sin continuidad espacial” (pág.25).

Los relatos evocan un lugar de la memoria que está atravesado por el dolor de una ruptura con el territorio. Para los sobrevivientes les implicó una sensación en doble sentido: la necesidad de sobrevivir y el apego a un territorio. En ese sentido, el planteamiento de Jelin (2002) es propio para analizar la ubicación de los relatos condicionada por lo que se recuerda, lo que se olvida y cómo se narra.

Lo vivido por la comunidad no puede entenderse al margen del entramado colectivo: los recuerdos individuales de líderes, docentes y comuneros están estrechamente entrelazados con una memoria común marcada por el dolor y la desorientación. Así, la memoria colectiva se remite a una narrativa histórica en el marco de una relación entre los comuneros que vivenciaron el desplazamiento y que resignifica un acontecimiento y quienes deciden qué recordar y por qué recordar desde un sentido político de resistencia (Jelin, 2002).

Desde una reflexión teórica, este proceso de desplazamiento por desastre natural configuró para la comunidad una situación límite en tanto puso en tensión las relaciones comunitarias y representó a las familias un acontecimiento traumático ya que fue una situación que por su “intensidad generaron en el sujeto una incapacidad de responder, provocando trastornos diversos en su funcionamiento social” (Jelín, 2021. Pág. 5). También, se considera como un acontecimiento que marcó la vida de la población pues implicó un proceso de cambios repentinos en un nuevo contexto territorial lo que a la luz de Macías y Peña (2021) serían circunstancias desafiantes que irrumpen drásticamente una dinámica social y ponen a prueba el control.

En medio de un presente despojado de un territorio, la comunidad tuvo que pensarse en la reconstrucción, trabajando para no perder su cosmovisión como pueblo ancestral Tóez, que siguió preservando su nombre, Tóez, ahora en Caloto, norte de Cauca. No obstante, como comunidad se enfrentaron a dinámicas muy diferentes que dificultarían la pervivencia de su cultura, el clima, cuya temperatura dista mucho con el clima frío de Tierradentro, por tanto,

tendrían que olvidar los cultivos a los que venían acostumbrados para generar recursos y para mantener seguridad y soberanía alimentaria; el clima también cambiaría su modo de vestir, ya no tan cubierto, ya elaborados con materiales para clima cálido; la cercanía con asentamientos cercanos, los invitaría a encontrarse social y culturalmente con otras personas peligrando así la conservación de su cultura.

Vicente Pinzón dibuja en su relato el planteamiento de Brah (2011) con respecto a las implicaciones que ocasiona este tipo de desplazamiento. En marco, señala que “los hechos migratorios evocan traumas de separación y desubicación, los viajes diaspóricos buscan esencialmente establecerse, echar raíces en alguna otra parte” (pág. 213).

“Eso fue un cambio muy brusco, porque la gente venía acostumbrada al frío y ya llegaban acá a lo caliente. La gente pensaba que era la tierra de allá, entonces en sus parcelas sembraban de todo, como allá, y no eso no se les daba. Hasta que se aburrieron, entonces la gente empezó a dedicarse al ganadito, otros a sembrar coquita, más que todo al ganado” (Vicente Pinzón, Comunicación personal N° 2, 26 junio de 2019).

Los cambios en las condiciones de vida de los comuneros y comuneras Nasa, en términos culturales y sociales, se ven relajados en sus relatos, pues aluden a las pérdidas y al abandono del territorio al que tuvieron que someterse. Dichos relatos permiten observar que las comunidades atribuyen a su territorio significados que construyen nociones de apego y apropiación. Esto se sustenta en un ejercicio de “geografía cultural” que de acuerdo con Sauer (1982) alude a los significados que las personas o pueblos, atribuyen a su espacio o territorio.

La capacidad de la comunidad por territorializar el nuevo espacio geográfico y reconstruirlo desde sus saberes propios constituye una de las expresiones más significativas de resistencia cultural, si se tiene en cuenta que la dinámica del norte del Cauca le significaba a la comunidad el contacto de referentes sociales que entraron en ese nuevo espacio de relacionamiento. Estamos hablando de la cercanía a los centros urbanos que contienen procesos

álcidos relacionados al transporte, contacto con comunidades afrocolombianos, prácticas de producción asociadas al monocultivo, la presencia y cercanía de zonas agroindustriales, entre otros procesos de orden social y político.

Este tipo de iniciativa podemos entenderla en el marco de lo que Vélez (2013) propone como la *práctica de territorialidad*: se trata de un proceso donde las personas realizan una apropiación del nuevo territorio a partir de una identificación con su pasado, en suma, la comunidad de Tóez reconstruye su presente con referentes sociales y culturales de su pasado en Tierradentro.

b) Hilando la memoria y tejiendo la resistencia: Prácticas pedagógicas de resistencia cultural



Nota: La imagen corresponde al posicionamiento de las semillas de autoridad, Tóez (2025) Caloto [Fotografía]. Fuente: Héctor Varela/Comunero

El semillero de liderazgo

Desde una dimensión metodológica el Semillero de Liderazgo se configura como un espacio educativo participativo y dinámico que fomenta el aprendizaje activo y la formación de capacidades en niñas, niños y jóvenes de la comunidad. Su metodología se basa en el diálogo

intergeneracional, el intercambio de saberes ancestrales y la vivencia del liderazgo como esencia del gobierno propio. Se utiliza una pedagogía situada y contextualizada que aprovecha relatos orales, actividades artísticas, reflexiones colectivas y prácticas rituales para fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad. El proceso incluye actividades como grupos focales, dinámicas de reflexión, y actividades comunitarias que involucran a múltiples generaciones, promoviendo el aprendizaje en escenarios reales y significativos. Así, el Semillero se presenta también como una estrategia de formación política desde la base, que resignifica el liderazgo como servicio y custodia de la comunidad, más que como poder individual.

En términos simbólicos, el semillero de liderazgo encarna la transmisión y revitalización de los valores, tradiciones y cosmovisión Nasa. Es un espacio donde se recrean símbolos culturales, como el respeto a la madre tierra, la lengua materna Nasa Yuwe, y la relación armónica con el territorio ancestral, a partir de la memoria colectiva. Esta práctica pedagógica contribuye a la construcción de identidades culturales en los niños que les permite conocer y valorar la historia de la comunidad, tener un acercamiento a los líderes del y las propias formas de organización resistiendo las dinámicas de desarraigo y homogeneización cultural, especialmente tras el desplazamiento y cambio territorial.

En su dimensión política, el Semillero de Liderazgo es una estrategia crucial para la formación de liderazgos comunitarios comprometidos con la defensa del territorio, aporta a la participación de las semillas de vida en procesos organizativos y toma de decisiones, fortaleciendo la autonomía y soberanía de la comunidad frente a factores externos como el desplazamiento, el conflicto armado y la imposición de modelos culturales hegemónicos. El semillero fomenta el empoderamiento político y la construcción de autoridad legítima basada en principios comunitarios, colaborativos y de servicio, articulándose con otras dimensiones de resistencia cultural. Así, es una práctica pedagógica que impulsa procesos de transformación social desde el ejercicio de la autoridad y el liderazgo colectivo.

Esta caracterización revela que el Semillero de Liderazgo no solo es una estrategia educativa, sino un espacio integral de formación que articula saberes metodológicos, simbólicos y políticos para garantizar la pervivencia cultural y la solidaridad comunitaria, clave para resistir y reconstruirse en el nuevo contexto territorial de Tóez Caloto.

Imagen 7

El tul huerta como escenario pedagógico



Nota:Gráfico representa el tul (siembra), práctica pedagógica que hace parte de la cosmovisión del pueblo Nasa

El tul (huerta) hace parte de la cultura ancestral del pueblo nasa permite entender la tierra como un sistema vivo, semejante a los seres humanos, a los que hay que proteger para evitar que enferme y muera. El tul no sólo garantiza la seguridad y soberanía alimentaria, también provee medicina ancestral propia del pueblo nasa. En el tul realizado con las semillas de vida (niñas y niños) los mayores les recomiendan que por su edad, es mejor iniciar por pequeños cultivos diversos. Insiste que es necesario que las semillas inicien su propio tul en cada hogar. Les recomienda siempre sembrar en espiral según la ley de origen del pueblo.

El tul o huerta escolar de la institución educativa se configura como un espacio pedagógico práctico y vivencial donde los estudiantes aprenden mediante la interacción directa con la tierra, la agricultura ancestral y los ciclos naturales propios del territorio Nasa. Se utiliza una metodología activa, contextualizada y basada en el aprendizaje experiencial, en la que el conocimiento se produce a través del hacer colectivo y el rescate de técnicas agrícolas ancestrales.

La huerta escolar representa una apuesta propia ya que los dinamizadores de la institución integran saberes tradicionales con procesos educativos formales, promoviendo la articulación entre teoría y práctica y fortaleciendo competencias relacionadas con la alimentación saludable, la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente. Además, la huerta integra actividades como la siembra, el cultivo y la cosecha, que se realizan en conjunto con la comunidad especialmente con los padres de familia.

Imagen 8

Producción de frijol para el restaurante escolar.



Nota: La imagen corresponde a la cosecha de frijol que hace parte de los cultivos del tul de la Básica Primaria

*La vivencia del kwesx yuwe (lengua materna)

Después del desplazamiento provocado por fenómeno natural, desde Tierradentro al norte del Cauca en Caloto, cerca de otras dinámicas, las semillas de vida perdieron el interés por su lengua materna o, peor aún, sintieron vergüenza por hablar el Nasa Yuwe, así que consideramos que tal vez la práctica pedagógica más importante para la pervivencia de la cosmovisión del pueblo nasa, es la inmersión en la lengua materna Nasa Yuwe, la práctica no es solo de manera memorística ni escrita, el hilo lingüístico Nasa Yuwue es transversal a cada Ya'ja del saber y desde la cotidianidad, cuando cantan, cuando siembran, cuando cuentan historias, cuando hablan con los mayores en las tulpas; en algunas familias donde aún hay abuelos, aportan al fortalecimiento del Nasa Yuwe como lengua materna en la semillas de vida.

Imágenes 9 y 10

Vivenciando el Nasa Yuwe



Nota: Las imágenes corresponden a estrategias pedagógicas para el compartir de saberes del Nasa Yuwe, usadas por los y las dinamizadoras pedagógicas desde la Ya'ja Lenguaje y comunicación, en el hilo Nasa Yuwe.

*Los ambientes y espacios de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje en la Institución Educativa Étnoeducativa Caloto Cauca, educación propia tienen muchos escenarios, es ambiente de aprendizaje el tul (huerta), la tulpa (espacio sagrado de intercambio de saberes, al lado del fogón), la Ya' ja del saber que corresponda, donde todo está ordenado y dispuesto en estantes, las mesas y sillas individuales están ubicadas de tal manera que facilitan el intercambio de saberes, todos miran a todos, las semillas de vida se desplazan hasta la Ya' ja que corresponde según momento pedagógico, dos grupos por jornada por Ya' ja.

La caracterización de las prácticas anteriormente descritas, permiten evidenciar que dinamizadores emplean una variedad de estrategias pedagógicas situadas, muchas de ellas inspiradas en prácticas ancestrales y comunitarias, como el círculo de palabra, el trabajo en el chagra, el tejido, el acompañamiento espiritual y los rituales colectivos. Estas estrategias corresponden a lo que Freire denomina "acciones significativas de enseñanza-aprendizaje" (Freire, 1970), donde el conocimiento se construye colectivamente y en diálogo con la vida cotidiana.

Estas prácticas revelan una concepción metodológica centrada en el vínculo entre el cuerpo y el territorio, en el que el aprendizaje ocurre en movimiento, a partir de la experiencia sensible. Tal como plantea Ghiso (1993), se privilegia el "diálogo de saberes", permitiendo que el conocimiento circule entre generaciones, desde la lengua propia, la oralidad y la interacción comunitaria.

Pedagogías propias para la resistencia

Las prácticas pedagógicas implementadas en la institución educativa especialmente el tul (huerta) y el semillero de liderazgo, aportan decisivamente al fortalecimiento de la

memoria colectiva de la comunidad de Tòez desde un enfoque que dialoga con los conceptos teóricos de geografía cultural, memoria social y resistencia cultural planteados en el texto.

En primer lugar, desde la perspectiva de la memoria colectiva y social, estas prácticas no se limitan a la transmisión de información, sino que constituyen una epistemología situada que articula el saber ancestral con el territorio y el cuerpo de la comunidad. El marco teórico señala cómo la memoria colectiva es un vehículo para la reafirmación de identidad y continuidad cultural, especialmente en contextos de desplazamiento y reconstrucción territorial. La tulpá como espacio de diálogo intergeneracional, el tul o huerta como práctica que entiende la tierra como un ser vivo, y la lengua materna como ese vehículo de la tradición oral, configuran espacios donde la memoria se vive cotidianamente, se reproduce y se resignifica. Así, estas prácticas son escenarios vivos donde la memoria colectiva se encarna, se fortalece y se proyecta hacia el futuro.

En segundo lugar, desde la mirada de la geografía cultural, el desplazamiento de Tóez implica la resignificación del territorio y la territorialización en un nuevo lugar, proceso que incluye la construcción o reconstrucción de vínculos simbólicos, sociales y culturales con el nuevo espacio. Las prácticas pedagógicas se convierten, entonces, en estrategias para volver a pensarse el territorio y el tejido social retomando elementos ancestrales y adaptándolos. La tulpá reúne relatos, saberes y prácticas que reconstituye las conexiones con el territorio original y el nuevo escenario, estableciendo así una continuidad en el tiempo y el espacio. A través de esta actualización territorial, se sostiene y recrea la memoria colectiva de la comunidad.

Finalmente, estas prácticas pedagógicas se inscriben en un modelo de resistencia cultural que cuestiona los sistemas educativos hegemónicos y apela a la autonomía y al protagonismo indígena en la educación propia. El fortalecimiento de la memoria colectiva pasa inevitablemente por la defensa del derecho a la educación propia y a la salvaguarda de

las prácticas ancestrales como formas legítimas de conocimiento. La investigación destaca que estas prácticas pedagógicas son herramientas para disputar espacios simbólicos y políticos, reafirmando así la identidad, la cultura y la territorialidad como elementos dinámicos y en constante reconstrucción.

Por tanto, el fortalecimiento de la memoria colectiva en Tóez a través de estas prácticas pedagógicas no solo recupera el pasado, sino que lo actualiza y resignifica desde el presente comunitario, en un diálogo constante con el territorio, la cultura y la historia, consolidando la pervivencia del pueblo Nasa en un contexto de desplazamiento y reconstrucción.

4.3 Conclusiones y recomendaciones

A manera de conclusión el desastre de Tierradentro tomó un papel protagónico en la vida de las comunidades afectadas, siendo un referente fundamental en el proceso de reconstrucción. Se puede destacar que, a raíz de la avalancha de 1994, la comunidad configuró un proceso diaspórico que puso en tensión la idea del lugar de origen y la dispersión hacia lugares desconocidos. Aunque representó un momento de desorientación y trauma colectivo, el marco cultural de la que hace parte esta comunidad les permitió iniciar un proceso de reconstrucción territorial trasladando referentes de su estructura social, cultural y organizativa al escenario Norte caucano.

El desplazamiento y los cambios territoriales no significaron únicamente pérdida, sino también la oportunidad para resignificar el conocimiento y las prácticas comunitarias desde un horizonte crítico y emancipador. Este proceso evidencia la importancia de generar espacios educativos contextualizados y participativos que reconozcan las historias y saberes indígenas como fuente legítima y vital para la construcción social y cultural de los pueblos.

Si bien el proceso estuvo agenciado por la institucionalidad del Estado Colombiano,

este no fue impedimento para que se dieran procesos de autonomía a la hora de reconfigurarse bajo la lógica cultural colectiva en este nuevo territorio. Sobresale la intención de permanecer como pueblo unido, a pesar de que el contexto ofrecía un relacionamiento con otros grupos étnicos presentes en la región. La apuesta colectiva siempre estuvo ligada a su identidad cultural, sus costumbres y a la importancia de comenzar de nuevo sin olvidar su pasado e historia. Por esta razón, comprendemos que esta respuesta, les permitiría configurarse como indígenas Nasa, aún lejos de su territorio ancestral.

En ese sentido, es menester determinar que el proceso migratorio y de reasentamiento territorial vivido por la comunidad, configura una serie de condiciones estructurales, sociales, culturales, geográficas y políticas, que irán cultivando el terreno simbólico para hablar de una posible transformación en las prácticas ancestrales

En ese marco, la presente investigación ha permitido visibilizar y analizar las prácticas pedagógicas de resistencia cultural implementadas por la comunidad indígena de Tóez Caloto en el marco de su desplazamiento por la avalancha del río Páez y el proceso de reconstrucción territorial subsecuente. Estas prácticas educativas han emergido como estrategias efectivas para la preservación y fortalecimiento de la memoria colectiva, constituyéndose en pilares fundamentales para la identidad, autonomía y continuidad del pueblo en contextos adversos.

El ámbito escolar, concebida más allá de un espacio formal, funciona como un escenario de diálogo intergeneracional, enseñanza de saberes ancestrales y revitalización de la lengua materna, destacando elementos como la tulpa escolar, el tul o huerta tradicional, y el semillero de liderazgo. Estas prácticas pedagógicas, además de recuperar y mantener las raíces culturales, cuestionan los modelos educativos hegemónicos, proponiendo alternativas que fortalecen la justicia social y la pervivencia cultural.

La investigación aporta a la reflexión sobre la pertinencia de modelos educativos hegemónicos, mostrando cómo las pedagogías comunitarias y otras pueden transformar la

educación tradicional hacia modelos que fortalecen la identidad cultural, combaten la exclusión y promueven la producción de saberes desde las comunidades.

Finalmente, se plantea que estas experiencias deben ser consideradas y fortalecidas como modelos de pedagogías otras que enriquecen el campo educativo y social, aportando a la reparación, resistencia y transformación de las comunidades indígenas frente a desafíos contemporáneos. Así, esta investigación contribuye al reconocimiento de la educación como herramienta de memoria, resistencia y reconstrucción de tejido social, sentando bases para futuras acciones y estudios en el ámbito de las pedagogías comunitarias y la defensa de los territorios ancestrales.

En síntesis, la investigación demuestra que las prácticas pedagógicas implementadas por la comunidad de Tóez Caloto constituyen formas efectivas y legítimas de resistencia cultural y fortalecimiento de la memoria colectiva ante el desplazamiento y la reconstrucción territorial.

Estas experiencias educativas situadas ofrecen modelos alternativos que desafían las lógicas de la educación tradicional y contribuyen a la preservación de la identidad, autonomía y resiliencia comunitaria

Recomendaciones

En el marco de las conclusiones se invita a seguir impulsando procesos educativos contextuales y participativos que reconozcan y valoren las prácticas ancestrales como herramientas de resistencia y transformación social. Para lograrlo se requiere que las políticas y programas estatales respeten la autonomía cultural y pedagógica de la comunidad, facilitando recursos y acompañamiento sin imponer modelos educativos hegemónicos, permitiendo que la comunidad configure sus propias estrategias en los diálogos pedagógicos.

Además, es necesario incentivar la sistematización y difusión de las historias, saberes, relatos y prácticas pedagógicas desarrolladas desde la comunidad para fortalecer la memoria

histórica y social, tanto dentro como fuera de la región, y para fortalecer procesos similares en otras comunidades desplazadas.

Estas recomendaciones buscan consolidar y potenciar las prácticas de resistencia cultural y el tejido social que la comunidad de Tóez Caloto ha construido tras el desastre y desplazamiento, contribuyendo a su autonomía, identidad y pervivencia como pueblo Nasa en un contexto de cambio y reconstrucción.

BIBLIOGRAFÍA

- Álzate, Ibáñez, A. M. & López Niño, D. (2018). El estado del arte y el marco teórico en la investigación: una base para el desarrollo de trabajos de grado. 1. Publicaciones Universidad de América. <https://elibro.net/es/ereader/usta/223230?page=4>
- Bastante Núñez, Pamela & Tálaga Castro, Liliana. (2015). Wët wët fizenxi kiwe o el buen vivir en el territorio: proceso de migración y apropiación socioespacial de la comunidad indígena del cabildo Nasa Uka Wesx Tháj en la ladera suroccidental de la ciudad Santiago de Cali.
- Bustos, G. (2002). *Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley*. Fronteras de la historia.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora: identidades en cuestión*. Traficantes de sueños.
- Bustos, G. (2002). Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley. *Fronteras de la Historia*, (7), 229-250.
- Carvajal, A. (2008). Elementos de investigación social aplicada, documento de trabajo No. 9, 2ª. Edición. Universidad del Valle. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Cali. Colombia.
- Cendales, L., & Torres, A. (2010). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Centro de desplazamiento internacional IDMC (2020). Desplazamiento interno mundial en 2020. Recuperado de <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/spanish.html>
- Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. investigación y posgrado. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v26n2/arto6.pdf>
- CRIC (2010). *Educación Propia: hacia la construcción del Sistema Educativo Indígena*. Popayán:

Consejo Regional Indígena del Cauca.

- Donati, J., & Itchart, L. (Eds.). (2018). *Prácticas culturales*. Buenos Aires: Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Escobar, A. (2008). *Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"*. Universidad del Cauca.
- Fabri, S. (2010). Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales. *Geograficando*, 6(6), 101-118.
- Fals Borda, O. (1984). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Fals Borda, O. (1987). El reto de la IAP: teoría y práctica. Bogotá: Ediciones CINEP.
- Fernandez, B. M. (2009). Territorios teoría y política" en: Las configuraciones de los territorios rurales en el siglo XXI. *Editorial Potifia Universidad Javeriana. Bogotá*.
- Fernández M. Miyera. (2008). DIÁSPORA: LA COMPLEJIDAD DE UN TÉRMINO. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. XIV, núm. 2, pp. 305-326 Universidad Central de Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/364/36414217.pdf>
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Giménez, G. (1996), *Territorio y cultura*. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, Época II / Vol. II, núm. 4, pp. 9-30.
- Giménez, G. (2007). *Cultura, identidad y política*. México: CONACULTA.
- Gómez, E. (2011). *El modelo interpretativo*. Recuperado de: <http://ejemetupnle94.blogspot.mx/2011/10/el-modelo-interpretativo-tercer.html>
- Gómez, G. M., & Mahecha, O. D. (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de geografía: Revista colombiana de geografía*, 7(1), 120-134.
- González Ruíz, m. (2001). Migraciones y teoría social: Algunas consideraciones.
- Gurdián, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. Recuperado de: <http://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>
- Haesbaert, R., & Canossa, M. (2011). *El mito de la desterritorialización: del "fin de los territorios" a la multiterritorialidad* (pp. 328-328). México: Siglo xxi.

- Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés* (2.^a ed.). Madrid: Taurus.
(Obra original publicada en 1968).
- Halbwachs, M. (1950). *La memoria colectiva. Fondo de Cultura Económica. Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. ALFORJA.*
- Hall, S. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, A. Material interactivo. Módulo 1: El campo de las memorias: conceptos y categorías de trabajo.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores. Landaeta Sepúlveda, R. (2018). Historia y memoria: debates y tensiones en el siglo XXI. *Revista de la Academia*, 56-86.
- Jelin, E. (2002). Exclusión, memorias y luchas políticas: (ed.). CLACSO.
<https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/33037>
- Jara, O. (2018). Sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. ALFORJA.
- Landaeta Sepúlveda, R. (2018). Historia y memoria: debates y tensiones en el siglo XXI. *Revista de la academia*, 56-86. <https://revistas.academia.cl/index.php/academia/article>
- Ledoux, S., & Hernández Reyna, M. (2021). La memoria, ¿un mal objeto para el historiador? *Oficio. Revista de historia e interdisciplina*, pp. 129-142.
- Le Goff, J. (1991). *Historia y memoria*. Madrid: Paidós.
- Lerma, H.D. (2009). Metodología para la investigación: propuesta, anteproyecto y proyecto. Ecoe Ediciones.
- López, G. M. (2009). *Geografía cultural e identidad territorial: el caso de la comunidad de Cabuya, distrito de Cóbano, Puntarenas, 2009*. *Revista Geográfica de América Central*, (46), 131-154.
Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Pictures/Geografía Cultural - Identidad Territorial.pdf>
- Macías, J. (2012). *Pedagogías de la emancipación y la resistencia: una apuesta por los derechos humanos*. En: *Educación en Derechos Humanos: Nuevas Perspectivas* (pp. 133–153). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones Teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*.
Recuperado de: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Mesías, O. (2010). La investigación cualitativa. *Universidad central de Venezuela*, 38.
- Mercado-Mondragón, J. (2008). *Las consecuencias culturales de la migración y cambio identitario en una comunidad tzotzil, Zinacantán, Chiapas, México*. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 5(1), 19-38.

- Mundial, B., & de Solidaridad Social, C. R. (2000). Reasentamiento en Colombia. In *Reasentamiento en Colombia* (pp. 332-332). Recuperado de <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/531581468770503889/reasentamiento-in-colombia>
- Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (2018).
- Organización Internacional para las Migraciones OIM (2016). Hoja de datos sobre tendencias de la migración mundial 2015. Amanda Nero. Recuperado de <http://publications.iom.int/books/global-migration-trends-factsheet-2015>
- Orozco, M., Paredes, M., & Tocancipá-Falla, J. (2013). La nasa yat: Territorio y cosmovisión. Una aproximación interdisciplinaria al problema del cambio y la adaptación en los nasa. *Boletín de Antropología*, 28(46), 244-271. Universidad de Antioquia.
- Partridge, W., Mundial, B., & de Solidaridad Social, C. R. (2016). Reasentamiento en Colombia
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Resguardo indígena de “Tóez”-ACIN. (2013). “Plan de vida “Tóez Vive” resguardo indígena de Tóez, municipio de Caloto, departamento del Cauca. ACIN. Cauca Colombia.
- Sánchez, A. (2013). Estrategia didáctica para orientar la elaboración del marco teórico en una investigación del área de las ciencias sociales. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048959002.pdf>
- Sauer, Carl, O. (1982). *La geografía cultural en: Josefina Gómez Mendoza*. Madrid. Alianza Universal, Pág. 349-355.
- Tylor, E. B. (1971) *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura*. Editorial AYUSO. Madrid.
- Torres Carrillo, A., & Cendales González, L. (2017). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía Y Saberes*, (26), 41.50. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>
- Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta. Vélez, M. E. G. (2013). Colonización, memoria y resistencia. Construcción del territorio Yaguara II (Llanos del Yarí, Colombia) desde el destierro. *Boletín de Antropología*, 27(44), 68-88.
- Vélez, M. E. G. (2013). *Colonización, memoria y resistencia. Construcción del territorio Yaguara II* (Llanos del Yarí, Colombia) desde el destierro. *Boletín de Antropología*, 27(44), 68-88.
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial*. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 21–41). Bogotá: Siglo del Hombre.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I: Prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir* (Vol. 1). Editorial Abya-Yala.

Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*. En cortito que's pa'largo.